



ECOLE DOCTORALE
ETUDES SUR L'HOMME ET LA SOCIETE (ET.HO.S)
FACULTE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES
DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION
FASTEF(EX-ENS)

Année : 2008 / 2009

N° d'ordre.....

THESE DE DOCTORAT

Spécialité : Formation – Education

Option : Didactique

Presentée par

Bakary DIARRA

**L'Enseignement de la lecture et de
l'écriture du texte argumentatif dans le
contexte de français langue seconde (FLS)
dans l'enseignement secondaire au Sénégal :
L'exemple du résumé suivi de discussion**

Soutenue le 9 Octobre 2009 devant le jury composé de :

PRÉSIDENT : Gora MBODJI. *Professeur, UFR des Lettres et Sciences Humaines/Université Gaston Berger de Saint-Louis/Sénégal*

RAPPORTEUR : Mohamed MILED. *Professeur, Institut Supérieur des Langues de Tunis, Université du 7 Novembre à Carthage/Tunisie.*

EXAMINATEURS :

Jean Marie DE KETELE. *Professeur Emérite, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université Catholique de Louvain-La-Neuve/Belgique.*

Moussa DAFF. *Professeur, Faculté des Lettres et Sciences Humaines/Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal*

Hamidou Nacuzon SALL. *Professeur, Faculté des Sciences et Technologie de l'Education et de la Formation / Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal.*

DIRECTEUR DE THÈSE : Mohamed MILED. *Professeur, Institut Supérieur des Langues de Tunis, Université du 7 Novembre à Carthage/Tunisie.*

CO-DIRECTEUR : Moussa DAFF. *Professeur, Faculté des Lettres et Sciences Humaines/Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal.*

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	1
LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHEMAS	3
TABLEAUX	4
SCHEMAS.....	4
SIGLES ET ABREVIATIONS	5
INTRODUCTION GENERALE	6
PREMIERE PARTIE. ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARGUMENTATION AU SENEGAL.	17
<i>Introduction</i>	18
CHAPITRE 1. Analyse du cadre institutionnel de l'argumentation écrite au Sénégal.	19
CHAPITRE 2. Cadre théorique de référence pour l'évaluation des productions d'apprenants.	40
CHAPITRE 3. Repérage, conceptualisation et explicitation des dysfonctionnements dans les productions de textes argumentés des élèves sénégalais de l'enseignement secondaire.	68
CHAPITRE 4. Description des conditions d'enseignement/apprentissage du français au Sénégal.	89
DEUXIEME PARTIE.CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE. POUR UNE CONTRIBUTION AU RENOUVELLEMENT DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU TEXTE ARGUMENTATIF 109	
<i>Introduction</i>	110
CHAPITRE 5. Les composantes structurelles du texte argumentatif à prendre en compte au plan didactique	112
CHAPITRE 6. Les opérations langagières de production de texte argumentatif et leur mise œuvre didactique.	136
CHAPITRE 7. Le processus rédactionnel : son fonctionnement par rapport à l'écriture du texte argumentatif.....	166
CHAPITRE 8. Les interactions lecture-écriture dans la production du texte argumentatif.	191
TROISIEME PARTIE.LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DES TEXTES ARGUMENTATIFS ET ELABORATION DE SEQUENCES.....	208
<i>Introduction</i>	209
CHAPITRE 9. La transposition didactique : son sens, sa pertinence et son mode opératoire dans l'enseignement du texte argumentatif.....	210
CHAPITRE 10. Des repères pour la conception de séquences didactiques et la planification des apprentissages du texte argumentatif.....	228
CHAPITRE 11. Propositions d'élaboration de séquences didactiques.....	243
CHAPITRE 12. Mise en œuvre d'un dispositif expérimental et l'évaluation des compétences acquises.....	272
CONCLUSION GENERALE	288
ANNEXES	300
ANNEXE 1. Programmes de l'enseignement secondaire 1976 et 1995	301
ANNEXE 2. Quelques copies d'élèves de l'enseignement secondaire candidats au baccalauréat, session 2002, ayant fait l'objet d'analyse de dysfonctionnements.	327
ANNEXE 3. Textes tirés de la presse sénégalaise	337
INDEX.....	350
BIBLIOGRAPHIE.....	356
TABLE DES MATIERES	367

LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHEMAS

TABLEAUX

TABLEAU 1. UNITES LINGUISTIQUES POUVANT SERVIR A STRUCTURER LES PRODUCTIONS.....	53
TABLEAU 2. EXEMPLE D'ACTIVITES A FAIRE MENER SUR LES NOTIONS OU CONCEPTS. ICI, SUR LA NOTION D'ŒUVRE.....	80
TABLEAU 3. RECAPITULATION DE LA PLACE DES LANGUES PARTENAIRES DANS L'ESPACE MEDIATIQUE.....	97
TABLEAU 4. VUE SYNOPTIQUE DE LA PLACE DES LANGUES PARTENAIRES DANS L'ESPACE LINGUISTIQUE.....	98
TABLEAU 5. UNITES LINGUISTIQUES SERVANT A INTRODUIRE ARGUMENTS ET CONCLUSIONS.	134
TABLEAU 6. ELEMENTS LINGUISTIQUES SPECIFIANT ARGUMENTATION, EXPLICATION ET JUSTIFICATION.....	149
TABLEAU 7. GRILLE D'EVALUATION D'UNE PRODUCTION ARGUMENTATIVE.....	189
TABLEAU 8. REPRESENTANT LES EXPRESSIONS OU UNITES LINGUISTIQUES POUVANT EVOQUER LA NATURE DU TRAVAIL EFFECTUE.....	245
TABLEAU 9. GRILLE D'EVALUATION REPRESENTANT LES ETAPES D'UNE PRODUCTION ARGUMENTATIVE.....	280

SCHEMAS

SCHEMA 1. INTERRELATIONS ENTRE AUTEUR (SCRIPTEUR) ET DESTINATAIRE, CONTENU (=DOMAINE DE CONNAISSANCE) ET LANGAGE (FAYOL, 1996,10).....	47
SCHEMA 2. PROGRESSION INVERSEE DU QUANTUM DANS LES CLASSES BILINGUES.....	95
SCHEMA 3. CELLULE DE BASE DE L'ARGUMENTATION SELON CHAROLLES.....	128
SCHEMA 4. SEQUENCE ARGUMENTATIVE SELON ADAM.....	129
SCHEMA 5. LA REPRESENTATION DE L'ARGUMENTATION SELON TOULMIN.....	130
SCHEMA 6. FORMALISATION SCHEMATIQUE DE M.CHAROLLES REPRISE PAR MASSERON.....	130
SCHEMA 7. LE FONCTIONNEMENT DE L'ARGUMENTATION D'APRES TOULMIN.....	133
SCHEMA 8. LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE D'APRES DEVELAY.....	222

SIGLES ET ABREVIATIONS

INTRODUCTION GENERALE

Un parcours des programmes et des textes officiels de l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire¹ au Sénégal, permet de constater deux objectifs généraux affichés :

- développer la maîtrise de la langue ;
- faciliter, par la lecture des textes littéraires, l'acquisition d'une culture.

A l'examen, on peut se rendre compte que le texte, particulièrement le type argumentatif en tant qu'ensemble linguistique qui possède ses règles propres de production et de fonctionnement, n'est pas pris en charge dans l'élaboration des compétences à maîtriser par les apprenants sénégalais. Or, aujourd'hui, l'exploitation didactique des études menées en linguistique textuelle montrent nettement que le développement des types textuels, surtout le type argumentatif dans ses différents fonctionnements textuels, discursifs et sémiotiques ainsi que dans son schéma prototypique, participe à installer, plus adéquatement chez l'apprenant, les compétences de compréhension et de production.

En ce sens, les travaux de Kintsch et de Van Dijk(1975) établissent clairement l'accroissement des capacités de réception et d'écriture. Petitjean (1989) le confirme quand il écrit: « *La connaissance du type d'écrit ou du genre de discours influe sur la lisibilité du texte particulier* » (p.92.). A notre sens, dans le contexte sénégalais, nous estimons que la conception des programmes n'a pas pris suffisamment en compte les nouvelles données textuelles et didactiques nous amenant à constater un vide pédagogique qu'il nous semble urgent de combler.

A cette faiblesse des orientations de l'enseignement du français dans le cycle secondaire au Sénégal, il faut ajouter deux autres pratiques pédagogiquement contradictoires: le poids et l'importance accordés aux exercices traditionnels dits d'argumentation -- la dissertation, le commentaire et récemment le résumé suivi de discussion - qui font l'objet des évaluations pour sanctionner un cycle d'étude ou pour tester le niveau de maîtrise de compétence en français d'une part et, d'autre part, l'absence paradoxale d'un enseignement explicite et systématique destiné à préparer les élèves aux savoirs et aux savoir-faire argumentatifs sur la base de la connaissance avérée de ce type textuel. Comme le dit Brassart (1990), « *on évalue en réalité ce que l'on n'a pas enseigné, on juge de compétence que l'on n'a pas réellement contribué à construire* » (p.31)

¹ Au Sénégal, l'enseignement secondaire est constitué du cycle des apprentissages qui va de la classe de seconde à la terminale en passant par la classe de première, les élèves sont alors âgés de 17 à 20ans. Ils viennent de l'enseignement moyen, généralement appelé le collège, cycle d'études qui s'étend de la classe de 6e à la classe de 3e (13-17ans) tandis que l'enseignement élémentaire commence par le cours d'Initiation (C.I) se poursuit au cours préparatoire (C P) puis les cours Elémentaires première et deuxième année (CE) se terminent aux cours moyens (C.M) première et deuxième années; l'âge scolaire étant fixé officiellement à 7ans.

C'est donc à force de répétition que les élèves d'un certain niveau culturel finissent par acquérir, de façon empirique, les stratégies de production dont ils ignorent les soubassements procéduraux.

Les conséquences des démarches d'enseignement/ apprentissage inscrites dans le modèle de la pédagogie traditionnelle sont faciles à imaginer; il s'en est suivie une situation génératrice d'un taux d'échec scolaire élevé surtout après la démocratisation de l'enseignement secondaire qui a occasionné une arrivée massive de populations lycéennes venues de tous les horizons, et par là même, un changement dans le statut sociolinguistique du français au Sénégal; il était assimilé presque à celui d'une langue maternelle .

En effet, statistiquement, ces dernières années constituent un tournant dans l'enseignement secondaire; les pouvoirs publics ont consenti des efforts énormes en dotant, chacun des quarante six départements du pays, et cela jusqu'au niveau même des petites communes, de lycées pour satisfaire la demande d'éducation. Au plan pédagogique et didactique, cette raison à elle seule suffisait à introduire un changement quant aux principes et procédures de l'enseignement/ apprentissage du français, devant tenir compte des diverses origines sociales et culturelles; Vigner(1995) corrobore cette position et dit explicitement :

« à chaque fois qu'une population nouvelle est confrontée à des pratiques discursives antérieurement réservées à des publics limités, un changement de pédagogie doit nécessairement s'ensuivre: de pratiques tâtonnantes, où la connivence, l'implicite jouent le plus grand rôle, il faut passer à des pratiques plus structurées, se fonder sur des règles et des savoir-faire explicités » (p.17).

Cela est surtout vrai au secondaire pour la construction de compétences de haut niveau telles que les stratégies argumentatives indispensables à la production de texte comme la dissertation et autres exercices emblématiques de l'enseignement secondaire.

Le choix de notre sujet de recherche trouverait sa justification à travers ces constats que nous venons d'évoquer.

Mais il y a plus. L'élève sénégalais, habitué jusque-là à la production de textes à dominante narrative et/ou descriptive au travers du filtre des ses sensations et sentiments personnels, se voit brutalement assigné, dans le second cycle, à une réception et à une production d'écrits sur des thèmes de plus en plus abstraits.

A coup sûr, entre le paragraphe à produire au cycle moyen et la composition française au lycée, il ne s'agit plus seulement d'une simple progression dans la hiérarchie des exercices mais d'une véritable mutation tant dans la stratégie de réception et de production que dans l'élaboration des outils langagiers de compréhension. Ce sont des activités complexes qui, en

tant que telles, supposent un enseignement et un apprentissage organisés et planifiés car devant mobiliser des opérations cognitives et langagières supérieures de généralisation et de conceptualisation appliquées à la construction d'objet de discours.

Les démarches traditionnelles issues du modèle de la rhétorique classique s'avèrent inopérantes à mener un apprentissage qui facilite l'accès aux savoirs scolaires en matière de types complexes comme celui d'ordre argumentatif.

Faut-il évoquer des raisons d'ordre social liées à la transformation de la société au tournant des options démocratiques de construction nationale ?

Là aussi, il y a toute une panoplie d'arguments qui militent en faveur d'un enseignement de la lecture et de la production écrite de textes argumentatifs dans un contexte de français langue seconde et non de langue maternelle.

On le sait, au plan sociologique, la société sénégalaise est le lieu d'un bouillonnement démocratique et culturel à tous égards. Rien qu'en prenant comme indicateur la composante de la presse, il est facile à tout observateur de constater ce bouillonnement ne serait-ce que la multiplicité des organes de presse, chaque publication réserve des plages entières qu'alimentent des contributions de toutes sortes : lettres ouvertes, prise de position sur une question d'intérêt national, hommage rendu à un illustre disparu dont on célèbre vertus et autres qualités, bref, notre société est devenue un vaste champ où la capacité à argumenter constitue une identité sociale qui confère un rang ; la réussite sociale passerait par ce détour.

L'école, pour être ouverte à la vie, doit préparer le jeune citoyen à pouvoir participer aux débats pour une construction nationale qui s'organise autour des idées majeures qu'on admet par la qualité de l'argumentaire. L'enseignement / apprentissage de cette compétence doit ainsi être au cœur des préoccupations de la noosphère, des chercheurs et des pédagogues soucieux de faire jouer à cette institution sa pleine mission.

Au plan cognitif, comme nous l'avons déjà mentionné, l'apprenant sénégalais, arrivé en classe de seconde, ne peut plus se satisfaire des techniques de narration et autres procédés de description. Il a acquis une maturité qui lui donne l'ambition de confronter son jugement, de débattre, d'argumenter selon une démarche de plus en plus objective. Il faut alors développer chez lui la capacité de se décentrer, penser avec l'autre. Au point de vue des transformations linguistiques, le langage, dans sa forme orale tout autant qu'écrite, cesse d'être un simple instrument de communication pour devenir un outil d'analyse et de réflexion.

La maîtrise des stratégies de compréhension et de production des textes argumentatifs devait contribuer à permettre à cet élève du secondaire d'acquérir les instruments de son autonomie par l'acquisition de l'esprit critique et de la pensée divergente pour faire face aux

produits de la « *doxa* » caractérisés par leur a priori et leur volonté de tout soumettre à la pensée unique. En définitive, l'ensemble de ces paramètres peuvent être considérés comme constitutifs des raisons qui motivent notre choix et suscitent notre réflexion pour une proposition de rénovation d'un enseignement / apprentissage de l'argumentation non explicite et encloué dans son schéma désuet parce qu'ayant fait la preuve de ses limites.

Mais une chose est de pouvoir organiser les bases justificatives d'une option, une autre est de fonder les arguments à même de prouver les possibles pédagogiques ou didactiques de cette option.

Sur cette question particulière, aujourd'hui, on peut affirmer que les conditions objectives de perspectives nouvelles sont ouvertes pour appeler à un renouvellement des bases d'un enseignement de l'argumentation adaptée au contexte sénégalais.

Du point de vue de la recherche théorique, ces dernières années, on a assisté à des travaux qui permettent de reconsidérer ce qui est fait jusque-là. Les publications de Perelman et de l'école de Bruxelles ont revisité "l'empire rhétorique" en essayant de trouver comment procède l'orateur pour persuader ou convaincre. La même année, en 1958, le philosophe Toulmin, proche de l'école analytique anglo-saxonne, à travers ses travaux publiés dans son ouvrage *The Uses of Arguments*, ouvre des perspectives épistémologiques nouvelles en tentant d'analyser les mécanismes propres à la démarche argumentative, puis formalise le tout en un schéma; un peu plus tard, Plantin,(1990) met à la disposition des chercheurs ses *Essais sur l'argumentation*; on ne saurait oublier la contribution de Grize et de ses collaborateurs du centre de recherches sémiologiques de Neuchâtel(1976/1982) dont le projet est de fonder « *une science théorique de certains discours pratiques* » (Grize, 1976/1982 p.187)

Sur ce plan, l'apport de la linguistique a été déterminant et dans ce domaine de l'étude de l'argumentation, le nom de Ducrot est indissociable à la naissance de l'argumentation dans la langue. L'acte individuel de parole est devenu un fait linguistique dont l'intérêt revêt une importance capitale dans la compréhension du fonctionnement du discours argumentatif.

En didactique, plusieurs tentatives d'expérimentation sur le terrain de ces données théoriques sont effectuées. Chartrand (1995) en a fait le point².

Envisager une didactique de la réception et de la production écrite du texte argumentatif n'est donc pas une vaine prétention si on peut disposer de toutes ces données venues d'horizons scientifiques divers dont l'enseignement / apprentissage gagnerait à exploiter les résultats. Cependant, il nous faut préciser les orientations que nous voulons

² Voir Suzanne - G Chartrand (1995) *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français* (pp.15-16)

donner à la notion de didactique car, très souvent, chercheurs et didacticiens s'accordent sur les champs de définition de cette discipline relativement récente qui « *a commencé à formaliser des modèles didactiques qui se sont substitués à une approche pédagogique traditionnelle, laquelle limitait la transmission et l'appropriation de contenus apparentés uniquement à ceux des disciplines universitaires de références* » (Miled, 1998,31). La réflexion et les pratiques en didactique se situent dans le cadre d'une discipline et elles cherchent les meilleurs moyens d'y former les apprenants; on part de l'idée que les savoirs dits "savants" ne sont pas transparents et, comme tels, leur transformation en savoirs scolaires ne va pas de soi.

En d'autres termes, il ne suffit pas de maîtriser le domaine théorique d'une discipline pour arriver à l'enseigner. Plus clairement, comme le dit Labidi (2005)³, « *le propre de l'acte didactique est de constituer un chaînon entre l'investigation théorique qui explore le savoir et l'action pédagogique en tant que pratique réelle de classe* » (p.5).

Mais c'est quand il faut postuler la question du type de rapport à développer avec les pôles de l'enseignement et de l'apprentissage d'un côté et celui des disciplines de référence de l'autre ainsi que « *le type d'ancrage à privilégier par rapport aux finalités de l'institution scolaire* » (Chartrand, 1995,55) que différentes tendances apparaissent.

Notre conception de la didactique est aux antipodes de l'applicationnisme, un des héritages du modèle platonicien, repris par la linguistique appliquée, qui part de la théorie vers la pratique et qui "se caractérise par le transfert d'une théorie déjà là, étrangère à la réalité du terrain (donc extérieure) et cependant mobilisée pour résoudre un problème de terrain" (cité par Miled p.32). Notre démarche didactique s'inscrit dans le paradigme construit selon un modèle ternaire complémentaire, à savoir: pratique-théorie-pratique ; cela consiste à se fonder sur les données du terrain par des démarches exploratoires de l'évaluation diagnostique ou des enquêtes auprès des sujets partenaires de l'action didactique, théoriser le fait constaté en l'accompagnant d'une conceptualisation indispensable à sa compréhension et à sa justification et, compte tenu de cet éclairage, proposer des actions d'intervention en rapport avec les différents modèles théoriques identifiés.

Et puisqu'il « *n'existe pas un contenu à enseigner, pas plus qu'un sujet apprenant ou un sujet enseignant qui ne soient déterminés socialement* », notre démarche didactique s'appuiera sur la description des conditions d'enseignement / apprentissage et l'apport ciblé de

³ Samir Labidi(2005). *Vingt ans de grammaire textuelle_(1970-1990): Fondements théoriques et applications didactiques* (p.5). Thèse de doctorat soutenue à l'Institut Supérieure de l'Education et de la Formation continue de Tunis, Février 2005.

disciplines contributives (comme la sociolinguistique ou la psychologie cognitive...) pour construire des hypothèses et des stratégies d'intervention susceptibles soit de renforcer soit de modifier les pratiques scolaires antérieures.

Comment vont se traduire concrètement ces tâches qui incombent aux didacticiens dans le cadre de notre recherche ?

Elles se feront selon cette « *démarche ascendante* », d'après Dabène, à partir de laquelle notre argumentaire et nos stratégies de défense s'organiseront autour de trois axes principaux qui se déploieront en des moments constituant chacun un aspect de l'ensemble considéré.

La première partie établira un bilan pédagogique de l'enseignement du français en général mais de façon plus particulière de la production écrite avec comme exemple révélateur, la discussion, un écrit argumenté ; les programmes de l'enseignement du français, les contenus ciblés, les manuels des élèves et les guides pédagogiques qui sont des aides à l'activité didactique seront au centre de nos démarches d'analyse.

A partir de repères significatifs dans l'histoire de l'évolution de l'enseignement du français au Sénégal, nous tenterons de saisir des indicateurs suffisamment probants qui permettent de situer le paradigme dans lequel s'inscrit l'action d'enseignement/apprentissage.

En effet, cette analyse préalable de contenu nous amènera à faire ressortir que l'activité d'enseignement de l'écriture, à travers la discussion, n'est pas menée en tant que telle.

Inscrite dans la posture de la pédagogie traditionnelle, l'étude de cette tâche langagière se présente, dans les textes officiels et les démarches qu'ils recommandent, comme « *une synthèse "magique" des autres enseignements, essentiellement les sous-systèmes de la langue* »⁴. Cette attitude induit beaucoup de conséquences au plan de l'action pédagogique. Cet état des lieux fera l'objet du premier chapitre de notre travail, suivi d'une appréciation des effets produits chez les élèves de l'enseignement secondaire. Dans ce cas, se pose alors la nécessité de disposer d'un stock d'informations recueillies auprès des partenaires bénéficiaires de l'action d'enseignement.

Le dispositif de recueil de données que nous mettrons en œuvre est un examen – test sur un sujet de résumé suivi de discussion exemplaire d'une situation qu'illustre l'activité de lecture et de production d'un écrit argumenté mais avec la discussion comme entrée à l'apprentissage.

⁴ Reuter, Y (1996) « De la rédaction à une didactique de l'écriture ? » in *Vers une didactique de l'écriture* Deboeck, p.53.

Le corpus qui servira à cette évaluation *a posteriori* sera constitué de copies d'élèves de l'enseignement secondaire candidats au baccalauréat sénégalais de la session 2002. Ces candidats ayant suivi tout le cursus du secondaire sont censés disposer des ressources attendues dans le domaine de l'argumentation et qu'ils traduisent en savoir-faire dans l'élaboration d'un écrit argumenté.

Mais une évaluation des apprentissages suppose l'existence d'un instrument de mesure qui doit servir de repère à partir duquel on peut fonder un jugement du degré de réalisation ou un constat de disqualification. Cette grille d'analyse, nous la construirons en tenant compte de deux paramètres :

- les exigences structurelles que l'institution scolaire impose à la discussion, elles sont décrites dans les textes officiels
- et les travaux relatifs au fonctionnement des textes produits par des apprenants non-experts établis par la recherche ;

nous y adjoindrons un autre axe de réflexion lié au contexte propre au Sénégal où le français est en contact avec les langues nationales, ce qui produit un effet sur les apprentissages que certains sociolinguistes qualifient « *d'africanismes ou de particularismes régionaux* ». Ainsi, ce phénomène se manifeste dans les productions d'élèves et doit être un moment de la réflexion didactique.

Le corpus obtenu et analysé selon les orientations de cette grille peut permettre d'arriver à deux types de constats : des acquis positifs issus des effets de l'enseignement que nous allons décrire et des aspects négatifs qui se déclineront en ordre de faiblesses, de carences et de difficultés que nous nous proposerons d'améliorer au regard des données actuelles de la didactique du français et des apports des disciplines contributives telles que les sciences du langage et la psychologie cognitive...

Pour clore cette première partie, nous ébaucherons un quatrième chapitre qui abordera les conditions dans lesquelles s'enseigne et s'apprend le français au Sénégal, question à l'origine de la notion de français langue seconde (désormais FLS). La notion sera analysée à des fins de contextualisation et pour des visées didactiques alimentant des approches méthodologiques nouvelles conçues dans des démarches de « *didactique convergente* » actuellement en émergence. Le modèle de grille élaboré par Chaudenson servira d'instrument d'investigation pour déterminer ce cadre sociolinguistique. Désormais, nos propositions théoriques et didactiques tiendront compte de ce facteur déterminant.

La deuxième partie de notre travail sera justement axée sur cette dimension théorique de nos propositions. Nous en retracerons le cadre conceptuel et théorique, c'est-à-dire

concevoir un enseignement du texte argumentatif bâti sur de nouvelles bases différentes des conceptions traditionnelles dont les limites objectives seront retracées.

Cette partie sera constituée de quatre chapitres.

Une approche épistémologique du texte argumentatif sera précisée ; ainsi, ce type textuel sera saisi dans ses deux dimensions discursives, énonciatives et pragmatiques, en tant que produit fini d'abord. Il sera perçu dès lors, comme énoncé ; de ce point de vue, ses caractéristiques au plan de sa structure, ses propriétés et relations qui lient ses constituants seront explicités pour une approche plus rationnelle parce que mettant en œuvre des facteurs en accord avec son appropriation didactique pour en faciliter l'accès aux élèves.

La deuxième dimension du texte argumentatif caractérise son pôle fonctionnel ou discursif ; cela veut dire que nous tenterons de cerner les aspects relatifs à la production conçue comme processus de réalisation à des fins communicatives. Nous déterminerons alors les opérations langagières nécessaires à son élaboration et en induirons les effets didactiques à postuler pour leur apprentissage.

Comme on peut s'en rendre compte, ces deux niveaux pallient l'absence de théorie du texte et de sa production souvent dénoncée par la critique des approches traditionnelles.

Ayant choisi la lecture et l'écriture comme modalités d'enseignement et d'apprentissage de notre objet d'étude, nous nous référerons aux travaux en ce domaine. Les deux chapitres 7 et 8 exploreront les bases d'une approche nouvelle récemment théorisée et serviront de cadre à nos propositions d'intervention.

Nous partirons de résultats de recherche que nous présenterons.

En effet, certains psychologues (Kintsch et Van Dijk, 1975) ont montré et des expérimentations didactiques en Suisse (Rosat, Dolz et Schneuwly, 1991) l'ont prouvé avec des textes explicatifs et narratifs que « *la sélection des informations et l'organisation de celles-ci dans une structure ordonnée est un des processus fondamentaux de la compréhension et de la production de textes* » (p 38).

Or, la sélection et l'organisation des informations concernent le processus rédactionnel connu depuis plus de deux décennies – le modèle de Hayes et L.S.Flower⁵, repris en France, notamment par Bouchard.

Aussi, exposerons-nous les propriétés structurelles du texte argumentatif ; dans ce sens, nous nous inspirerons des travaux de Chartrand⁶ et de Bronckart et al. (1992)⁷ qui ont

⁵ Hays, J.R., Flower, L.S., *Identifying the organization of writing process*, Sternberg (eds) 1980

⁶ Chartrand, S.G (1995). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*, Facultés de Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

proposé des voies didactiques appropriées à l'exploitation des modèles en écriture et en compréhension ; il s'agira de considérer le texte en tant que produit fini avec des particularités propres pour chaque type considéré. Nous montrerons l'intérêt de ces modèles qui alimentent les savoirs et les savoir-faire qu'une didactique du texte argumentatif doit prendre en charge.

Le chapitre 7 décrira les processus mentaux qui sont à l'œuvre dans la dynamique d'écriture d'un texte argumentatif : les opérations de contextualisation, de planification, de mise en texte et de réécriture caractéristiques de la dynamique de réalisation écrite seront explicitées selon l'axe du continuum puis en rapport avec les variations dues au contexte particulier du statut du français. Un passage sera réservé à la réflexion sur les interactions que postulent la lecture et l'écriture des textes argumentatifs en vue d'une nouvelle conception des unités d'apprentissage.

Même si la pédagogie traditionnelle faisait ce lien, il était peu formalisé, de surcroît, il était conçu à sens unique. De ce fait, si ces deux activités connaissent des différences inhérentes à leur nature, *« elles présentent des similitudes telles que la mise en place et le perfectionnement d'une compétence dans l'une ont des effets sur l'autre »* (Miled, 1998,69).

La troisième partie de notre réflexion concernera l'exploitation didactique des hypothèses formulées en élaborant des séquences didactiques et des stratégies d'intervention susceptibles d'améliorer les compétences argumentatives des élèves conformément à nos choix théoriques ; les méthodologies d'enseignement seront abordées ; celles-ci sont

« à considérer comme des ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement, organisées en stratégies, fondées en théorie(c'est-à-dire qui s'appuient sur des concepts ou des connaissances élaborés au sein d'autres disciplines impliquées dans l'enseignement des langues) et/ou par la pratique (par son efficacité constatée, par exemple) et dont la finalité est d'accompagner les apprentissages » (Beacco, 2007, 17).

Quatre chapitres y sont retenus :

Le Chapitre 9 discutera de la notion de transposition didactique et de son sens dans l'enseignement du texte argumentatif dans le contexte propre au Sénégal ; nous présenterons aux chapitres 10 et 11 le cadre méthodologique dans lequel nous élaborerons nos séquences didactiques et les principes directeurs qui président à leur construction ; la démarche d'une pédagogie intégrative sera au menu de nos préoccupations didactiques.

Deux hypothèses spécifiques seront à opérationnaliser :

⁷ Bronckart J P .,Dolz J. et Pasquier A. (1992) L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. In Etudes de linguistiques appliquées n°92 pp 23-37

- « en enseignant aux élèves les composantes [de la structure du texte argumentatif], ils planifieront mieux leurs textes lors de l'écriture, c'est-à-dire qu'ils trouveront plus facilement des contenus et les organiseront mieux selon les exigences du type de texte en question » (Gordon et Braum, 1985 ; Esperet, 1989 ; Fitz Gerald et Teasly, 1987).

C'est pourquoi, après avoir construit la structure du texte argumentatif au chapitre 5, nous nous focaliserons, au chapitre 11, sur la maîtrise des connaissances encyclopédiques et lexicales ainsi que sur l'ensemble des procédés utiles à sa production dans une perspective textuelle, les capacités discursives et les unités linguistiques spécifiques nécessaires à ce niveau de production seront au menu des activités d'enseignement et d'apprentissage.

- *la réécriture*, étape souvent exclue des processus de rédaction en classe permet l'amélioration qualitative des productions et la consolidation des connaissances des types textuels. Nous la considérons comme un moment du processus d'écriture contribuant à renforcer les principes d'une bonne formation textuelle.

Le dernier chapitre de cette troisième partie s'occupera de l'expérimentation des instruments que nous avons construits ; nous y testerons les hypothèses formulées et les outils conçus à cet effet. Nous présenterons, dans un premier temps, les données collectées et, dans un deuxième temps, nous discuterons de nos résultats pour enfin conclure et envisager des perspectives à notre recherche.

**PREMIERE PARTIE. ETAT DES LIEUX DE
L'ENSEIGNEMENT DE L'ARGUMENTATION AU SENEGAL.**

INTRODUCTION

Cette première partie de notre travail a pour objectif de fournir une réflexion critique sur le bilan des actions d'enseignement et d'apprentissage sous-tendues par des démarches pédagogiques en vue de dispenser un certain nombre de savoirs eux-mêmes élaborés selon des choix épistémologiques qui préfigurent la nature des compétences attendues. Sans retracer de manière linéaire l'histoire de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture des textes, l'éclairage que nous voulons mener, saisira des moments significatifs de l'évolution de ces activités pour en déterminer les présupposés théoriques à partir desquels s'organisent les actions éducatives qui guident les pratiques de classe.

Les éléments d'appui à cette analyse sont un ensemble ordonné que constituent les programmes d'enseignement, l'esprit qui a présidé à la sélection des contenus, les objectifs généraux et/ou spécifiques retenus de même que les supports didactiques qui servent à l'instrumentation des savoirs et des savoir-faire.

Au bout de cette démarche, il nous sera possible de mesurer les effets produits sur les partenaires, bénéficiaires de ces programmes dont les impacts se traduisent en résultats obtenus sous forme de compétences ou de capacités installées qui se manifestent sur les tâches scolaires de production. Cette évaluation *a posteriori* est jugée aujourd'hui indispensable parce qu'elle permet de disposer d'indicateurs suffisamment pertinents qui aident à une prise de décision allant dans le sens d'une formulation de propositions nouvelles qui se démarquent des modèles anciens sans pour autant les rejeter en bloc.

Il semble que les méthodes préconisées ainsi que la conception à l'origine des apprentissages portent les marques d'une tradition scolaire qui a fait la preuve des insuffisances et même des carences diagnostiquées de nos jours et décriées par les enseignants, parents d'élèves et autres chercheurs qui s'investissent dans ce champ.

Or, aujourd'hui, avec le développement des sciences du langage et des disciplines comme la psychologie cognitive, de nouvelles perspectives didactiques sont ouvertes à l'enseignement du français tant en langue maternelle qu'étrangère. Les explorer dans le cadre d'un enseignement/apprentissage qui tienne compte des données du contexte sociolinguistique est, sans doute, une des voies possibles à la rénovation méthodologique pour permettre aux apprenants un accès plus aisé aux savoirs scolaires.

CHAPITRE 1. Analyse du cadre institutionnel de l'enseignement de l'argumentation écrite au Sénégal.

L'état des lieux de l'enseignement de l'argumentation que nous voulons mener tâchera de déterminer les facteurs qui fondent les orientations de l'action pédagogique ainsi que les démarches pratiques dont l'aboutissement est la construction des capacités que les élèves traduiront dans diverses activités d'apprentissage telle que la discussion. En outre, nous nous intéresserons aux savoirs et savoir-faire dans leur structuration, leur organisation et leur conception. Ces questions sont au centre de la réflexion en didactique parce qu'elles inaugurent un nouveau paradigme plus conforme à l'état actuel des savoirs dits savants en permettant une refondation méthodologique.

De ce fait, la détermination des grands axes qui sous-tendent les buts assignés à l'enseignement du français accompagnée de la description des contenus d'apprentissage de même que les soubassements théoriques supposés, permettent de porter un jugement sur les effets produits au niveau des apprenants et cela en rapport avec le développement actuel de la didactique de la production d'un écrit argumenté. A terme, notre intention est d'apporter des solutions correctives pouvant améliorer et accroître les compétences nécessaires à la production d'un texte bien formé.

Pour ce faire, il s'agira d'interroger l'ensemble des textes relatifs à l'enseignement du français, à savoir : les programmes d'enseignement et les supports didactiques sur lesquels l'action d'enseignement s'appuie pour rendre efficaces les résultats attendus.

1. 1. Les orientations de l'enseignement du français dans les textes officiels au secondaire.

Nous prendrons comme repères les programmes d'enseignement qui, par leurs options, ont cherché à marquer une rupture d'avec ceux issus de l'héritage colonial ; ce sont les programmes élaborés en 1976 et ceux actuellement en vigueur, conçus en 1995 et mis en œuvre à partir de 1998.

Dans l'exposé des motifs qui président aux corrections apportées au programme de 1972, le groupe de travail créé à cet effet a reçu les directives suivantes :

1. adapter aux spécificités sénégalaises les programmes définis par la Conférence des Ministres de l'Education Nationale de Tananarive ;
2. réintroduire la dissertation dans l'enseignement du français ;
3. renforcer l'étude de la grammaire et introduire celle de la stylistique ;
4. rétablir la primauté de l'explication de texte sur les autres exercices oraux ;
5. enfin et surtout, donner à la réforme une orientation plus littéraire, notamment en

réintroduisant l'étude des grands auteurs classiques, et en revalorisant celle de la poésie (j.o.r.s du 4 décembre 1976, 1978, annexe 1)⁸.

Les options d'un enseignement du français tourné résolument vers les orientations purement littéraires sont alors clairement définies (enfin et surtout, donner à la réforme une orientation littéraire). La longue liste d'auteurs jugés grands classiques et les œuvres qui les accompagnent sont à la dimension des ambitions de ces programmes.

De la même manière, cette volonté se lit à travers les objectifs retenus, à savoir :

1. conduire l'étude de la littérature de manière à favoriser le perfectionnement grammatical et stylistique des élèves tout en s'attachant à obtenir d'eux la maîtrise de l'expression orale ;
2. choisir les techniques de travail qui permettent de développer chez l'élève des qualités d'analyse et de synthèse plus que de simple mémorisation (j.o.r.s du 4 décembre 1976, 1980, annexe 1).

Allusion est faite ici aux anciennes pratiques de l'étude de la littérature qui se faisait par siècle et par doctrine littéraire. Les élèves se contentaient d'apprendre par cœur ces catégories de l'histoire littéraire et les reproduisaient sans discernement devant une situation de production écrite où on pouvait induire un mot ou une expression en rapport avec une école littéraire.

L'acquisition de la culture par la lecture et l'analyse des textes littéraires devenaient un impératif catégorique ; elle était de ce fait au centre des préoccupations des acteurs du système.

C'est pourquoi l'explication de texte était, dans la même mesure, survalorisée en tant qu'instrument stratégique au service de la conquête des savoirs et des savoir-faire à mobiliser lors de la production écrite, en dissertation, en commentaire et en résumé suivi de discussion, exercices pivots de l'enseignement du français dans le second cycle.

⁸ Rappelons qu'à la suite des indépendances des pays africains en 1960, une conférence des ministres en charge de l'éducation nationale des Etats d'expression française d'Afrique et de Madagascar avait été convoquée à Tananarive à Madagascar en février 1972. A l'issue de cette rencontre, des programmes d'enseignement dits expérimentaux avaient été élaborés par ceux qu'on a appelé « les experts internationaux ». Pour sa part, le Sénégal les a mis en œuvre en octobre de la même année. Quatre ans après, l'urgence de les adapter aux réalités et contextes propres au pays s'est avérée nécessaire. Ainsi des réformes des programmes expérimentaux de 1972 sont nés ceux de 1976 jugés fondamentaux par l'ampleur des innovations et leur caractère démesurément long – de 1976 à 1997 - ; l'année 1998 étant le début de l'application de ceux actuellement en vigueur. Les programmes de 1976 sont publiés dans le journal officiel de la République du Sénégal du 4 décembre 1976 (j.o.r.s). Ceux en ce moment en œuvre, sont publiés par l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) où est logée une Commission Nationale de Français (CNF) sous l'égide du Ministère de l'Education nationale (MEN). Le document est intitulé *Programme de Français*.

Au chapitre de la pédagogie qui alimente les démarches d'enseignement et d'apprentissage de ces activités mythiques, ce qu'on peut constater, c'est une quasi-absence de propositions méthodologiques théorisées de façon explicite.

Dans le fond, les pratiques qui prévalent sont celles ancrées dans la conception traditionnelle selon laquelle « *l'écriture de textes ne s'enseigne ni ne s'apprend. Il est admis qu'elle résulte des acquis de la lecture, l'analyse de texte* » (Roman, préface à *Ecrire au Collège de Plane*). En effet, dans les programmes scolaires, au titre des activités, il est facile de constater plusieurs types de lecture aux seules fins d'exposition à des textes littéraires pouvant servir d'aide à l'imitation ; l'introduction de l'étude de la poésie participe du même souci d'installer des mécanismes linguistiques aptes à être réutilisés chaque fois que de besoin. C'est ce que certains chercheurs ont caractérisé d'imitation imprégnation qui a été érigée en règle pédagogique d'apprentissage de la production écrite. Il a fallu attendre l'élaboration des programmes actuellement en vigueur et mis en œuvre en 1998 pour voir recentrer les orientations et l'expression des résultats à atteindre. Ainsi le nouveau texte évoque une didactique du français comportant trois volets, « *l'enseignement de la langue, de la littérature, des textes non littéraires (écrits sociaux, articles de journaux)* » (*Programme de Français, 1992,5 annexe1*)

Seulement, dans les faits, cette troisième composante ne fait pas l'objet d'une prise en charge dans les pratiques de classe. Même dans l'organisation des contenus d'enseignement, aucune suite n'est réservée à sa mise en œuvre ; il règne sur ce point, à tous les niveaux, une sorte de conspiration du silence.

L'ère d'un enseignement du français qui embrasse toutes les activités langagières de la vie sociale décroissant l'aspect artificiel, uniquement scolaire de l'apprentissage du français, vient de connaître un échec.

La mention « *textes non littéraires* », un enjeu d'enseignement, est restée au stade de simples déclarations d'intention. Pourtant, il est explicitement noté dans le corps du texte, la nécessité de « *la prise en compte de l'usage social de la langue [permettant] à l'élève d'acquérir une certaine maîtrise de la langue comme outil de communication et d'expression* » (1995, *programmes de français*, 5, annexe1). Bien plus, les membres de la commission nationale de français mesurent à sa juste valeur ce volet des objectifs de l'enseignement du français car, écrivent-ils, « *la maîtrise des discours [...] les différents types de discours vivifient constamment les règles de la communication...* » (Programme, de français 1995, 2-3, annexe1).

Du coup on se donne d'autres objectifs ; ces derniers s'expriment en termes de compétences à installer de trois natures différentes : linguistique, communicationnel et culturel.

Plus spécifiquement, il s'agit, dans l'enseignement secondaire de « *consolider des capacités d'analyse et de production de textes littéraires en rapport avec le développement de l'esprit critique, du sens de l'autonomie et de l'esprit d'initiative* » (*Programme de français*, 53, annexe1).

A terme, les élèves de l'enseignement secondaire de la classe de seconde à la classe de terminale en passant par la première, doivent être capables :

- d'identifier et d'utiliser les moyens d'expression du temps, du lieu : les outils linguistiques de l'argumentation logique (cause, conséquence, hypothèse...) à l'aide de phrases détachées et de textes spécifiquement groupés à cet effet ;
- de mener une réflexion organisée qui mette en valeur les capacités d'analyse de synthèse et de jugement par le biais de la dissertation et du résumé suivi de discussion (p.55).

Même s'il y a à constater un relan de l'enseignement de la production écrite circonscrit à l'écriture des énonces isolés, il faut retenir une avancée de cet enseignement car il est clairement mentionné : des « *textes spécialement groupés à cet effet* » seront produits.

Que dire des dispositifs mis en œuvre quant à l'enseignement proprement dit de la production de l'argumentation écrite ?

Nous référant au chapitre des types d'exercices recommandés, notamment au point consacré aux « *exercices à prédominance écrite* », c'est l'absence de procédure en vue d'asseoir ces compétences qui frappe le plus. Tout laisse croire que c'est l'ancienne conception qui a prévalu, c'est-à-dire celle qui réduit l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite à l'imitation –imprégnation des textes littéraires des grands écrivains. La reconduction des exercices à prédominance orale, instruments d'intervention pédagogique, est un indice significatif. Les textes officiels recommandent en seconde, en première et en terminale les types de lecture suivants :

- explication de texte (avec diversification la plus large possible des méthodes d'approche).
- explication comparée
- compte rendu de lecture
- exposé et débat

- exercices de diction à l'occasion de l'étude de pièce de théâtre, de textes poétiques ou de prose (p.62).

La diversité des types de lecture participe de « *l'intensification de la lecture et l'exposition constante au texte [...] censés développer les potentialités d'un bon scripteur* » (Miled, 1998, 27).

Pour donner une idée précise du résumé de texte suivi de discussion qui intéresse spécialement notre travail, il nous faut revisiter les textes du programme de 1976, fondateurs de cette activité. Au point concernant la discussion qui est notre entrée à l'enseignement de l'argumentation, on peut remarquer ce qui suit : « *la discussion consiste en un examen critique du problème majeur posé par le texte* », un peu plus loin, les auteurs soulignent « *que la discussion, comme la dissertation, repose sur l'art de conduire un raisonnement* » (j.o.r.s du 4 décembre 1976, 1784, annexe1).

L'assimilation de la discussion et de la dissertation est une indication qui montre que ces deux activités de production écrite opèrent pratiquement sur le même mode, appel essentiellement aux compétences et stratégies argumentatives.

A part cette brève mention de l'objet de cet exercice, les textes officiels ne donnent pas de précision sur ses démarches d'enseignement et les principes directeurs de son apprentissage, pas plus de recommandation à un manuel pouvant tenir lieu de guide.

Seuls quelques articles d'enseignants publiés dans la revue *Echanges*⁹ peuvent permettre de se forger une idée du chemin à suivre. Grosso modo, il s'agit de démarches prescriptives édictées sur les principes de la dissertation à orientation critique¹⁰. C'est à partir de 1998, année de publication de *Le Français en seconde* et de 2000 celle de *Le français en première et en terminale*¹¹ qu'on commence à trouver un début de formalisation et d'harmonisation.

Un des intérêts de ces manuels réside en ce qu'ils sont élaborés par une équipe d'enseignants qui ont une connaissance avérée des pratiques d'enseignement de certains contextes africains ; les auteurs soulignent d'ailleurs que leurs ouvrages sont adaptés aux pratiques de la classe.

⁹ *Echanges* est une revue des professeurs de français du Sénégal ; elle a consacré des articles à certaines activités d'enseignement et d'apprentissage du français.

¹⁰ Les textes officiels retiennent, dans la typologie de cet exercice, la dissertation à orientation synthétique et une dissertation à orientation critique qui appelle un plan dialectique à trois temps : thèse- antithèse-synthèse.

¹¹ *Le français en seconde* (1998) est le manuel de l'élève publié par EDICEF ; les auteurs sont : Félix Nicodème Bikoi, Françoise Carrier-Nayroles, Paul-Marie Koffi Kossonou et Racine Senghor.

Le Français en première et terminale (2000) est aussi le manuel de l'élève publié par la même maison d'édition que le précédent : les auteurs sont Félix Nicodème Bikoi, Mariame Nicolle et Racine Senghor. Chacun de ces manuels est accompagné du Livre du professeur.

Même si aucun texte officiel ne vient ériger leur usage dans les classes de l'enseignement secondaire sénégalais, on constate aujourd'hui, et d'après notre pratique du terrain, qu'une proportion importante des professeurs de lycées les tiennent en éclairage de leur démarche pédagogique. Ils nous serviront ainsi de référence à la description des pratiques et démarches d'enseignement ainsi que les contenus ciblés des savoirs et savoir-faire des classes du secondaire au Sénégal. Nous nous intéresserons principalement aux activités de la discussion, exercice significatif de la situation de production de discours argumentatifs.

1.2. Description des pratiques d'enseignement et des compétences argumentatives à construire.

En prélude à l'enseignement du résumé de texte suivi de la discussion, de la dissertation ou du commentaire, les enseignants, souvent, construisent une séquence d'enseignement/apprentissage sur l'étude du texte argumentatif, chargée de jeter les bases nécessaires à la pratique de ces activités langagières. Le guide pédagogique qu'est le livre du professeur recommande expressément aux maîtres de « *mettre en parallèle [ces leçons] avec celles sur le résumé et sur la Discussion-Dissertation* » (p.89). On veut mettre ainsi en exergue les savoirs et les savoir-faire dispensés, constitutifs d'une propédeutique à ces activités de production écrite.

Nous présenterons ces séquences en classe de seconde et celles consacrées aux classes de première et terminale. Notre volonté est de rendre visible toutes les données dans ces manuels qui contribuent à la construction des compétences argumentatives, objet de la réflexion qui nous occupe sur ce point.

Rappelons qu'à terme, il sera question d'apprécier les effets produits pour en tirer les conséquences didactiques qui s'imposeront.

1.2.1 Description de l'enseignement du texte argumentatif

En classe de seconde, la séquence dans le manuel de l'élève s'ouvre sur une définition de l'objet de la leçon pour servir d'idée directrice, sorte d'objectif spécifique à décliner afin de polariser l'attention des élèves sur les résultats à atteindre et leur opérationnalisation dans la vie courante : « *le texte argumentatif défend ou réfute une thèse. Il a pour objectif de convaincre. On rencontre ce type de texte dans les essais, les éditoriaux, les publicités* » (p.208).

Trois fiches de lecture-écriture sont confectionnées, chacune visant une notion particulière, en l'occurrence celles d'indices textuels, de connecteurs logiques et de fonction du texte argumentatif.

Le déroulement de la leçon s'organise autour des axes suivants :

- un extrait de texte ou échantillon de langue sert de support aux activités d'enseignement ;
- une série de questions fermées appellent des réponses précises menant à la découverte du fait linguistique constitue la démarche destinée à assurer la compréhension des échantillons sélectionnés ;
- la mise en œuvre d'une forme de systématisation. Il s'agit ici des informations ou des descriptions de la langue et les activités spécifiquement conçues pour leur intériorisation et leur maîtrise ;
- des formes de réinvestissement avec la mise en place d'activités destinées à leur transfert dans divers contextes le plus souvent scolaires ;
- une récapitulation, sorte de synthèse des savoirs fondamentaux à maîtriser.

L'ensemble des trois leçons constituant la séquence sur l'étude du texte argumentatif en classe de seconde est bouclé par une plage aménagée à la réalisation d'exercices, activité d'apprentissage devant permettre d'avoir une maîtrise définitive des capacités aptes à être réinvesties en production écrite.

Le contenu et la structure des savoirs scolaires dispensés de même que leur organisation se présentent ainsi comme suit :

1. les indices textuels ; voici l'essentiel à retenir :

Un texte argumentatif se reconnaît à un certain nombre d'indices textuels (critères).

- ***Critères d'organisation :***
 - la présence d'une idée directrice, d'arguments, d'exemples ;
 - présence d'un ou de plusieurs types de raisonnement (déductif : l'argument B découle de l'argument A ; où concessif : on commence par accorder quelque crédit à la thèse adverse pour avancer ensuite plus librement la sienne ; analogique : on met la thèse que l'on évoque en parallèle avec une situation plus connue).
- ***Critères lexicaux***
 - connotations positives et négatives qui indiquent un jugement de valeur ;
 - champ lexical de la certitude (les affirmations et les doutes) ;
- ***Critères grammaticaux :***
 - pronoms de la première et de la deuxième personne du singulier ou du pluriel (discours), temps (présent intemporel) ;
 - présence de connecteurs logiques (renvoi à un tableau sur les connecteurs).

2. Les connecteurs logiques : on insiste sur les liens logiques qu'ils établissent, à savoir : conjonction, disjonction, opposition, cause, conséquence.

Un tableau est alors dressé ; y sont énumérées les différentes expressions linguistiques à utiliser pour marquer tel lien ou tel autre. Bref, on semble emprunter les démarches d'enseignement des sous-systèmes de la langue à des fins de production textuelle

3. les fonctions du texte argumentatif

Corollaires à l'étude du texte argumentatif, les fonctions de ce type sont évoquées en dernier lieu ; la fonction persuasive où l'émetteur cherche à convaincre son lecteur, à lui faire partager son point de vue et celle polémique où les intentions de ridiculiser ou de réduire l'adversaire au silence sont mises en œuvre.

En classes de première et de terminale, les mêmes démarches méthodologiques sont reconduites ; quant aux contenus des savoirs scolaires enseignés, on constate un souci d'approfondissement avec une précision entre un texte argumentatif et un texte informatif.

Les critères retenus sont d'ordre lexical, on peut les réduire à l'opposition entre une idée et un fait.

Selon les auteurs des manuels, certains indices permettent de repérer un texte informatif :

- les articulations logiques et chronologiques (depuis...) qui servent à clarifier l'enchaînement des informations ;
- l'absence de subjectivité et de marque de jugement de la part du locuteur qui se contente d'expliquer ;
- l'utilisation de présentatifs et de démonstratifs servant à présenter le sujet ;
- l'utilisation du champ lexical correspondant au sujet traité.(p.258)

Les caractéristiques du texte argumentatif sont repérées à partir de :

- la présence d'une thèse, c'est-à-dire le point de vue que défend le locuteur, d'idées qui la soutiennent ; les arguments, et les cas concrets qui l'illustrent ou les exemples ;
- l'emploi d'articulations logiques (ou connecteurs) qui permettent d'organiser le raisonnement ; un autre tableau est conçu établissant six niveaux de liens logiques et de connecteurs pouvant les exprimer : opposition, adjonction, classement/balancement, alternative, cause, conséquence, illustration, comparaison.

Ce qu'on peut constater, c'est le souci de centrer l'étude des connecteurs dans des structures textuelles contrairement à la tendance observée en seconde qui était de dispenser cet enseignement dans les structures lexico- syntaxiques de phrases isolées.

- En fonction de la stratégie qu'il adopte, ajoutent les rédacteurs, le locuteur peut décider d'exprimer clairement sa présence grâce à l'emploi de marques d'énonciation (marques du locuteur, marques de jugement...) ou bien il peut préférer marquer son intention de convaincre en ne se manifestant pas dans son argumentation et en adoptant une fausse objectivité. Les textes argumentatifs « *objectifs* » sont donc proches des textes informatifs, on peut dire en fait que l'information est au service de l'argumentation et que ce sont des textes informatifs à portée argumentative.

Enfin, il est fait un focus sur les relations logiques dans un texte argumentatif ou informatif :

« l'objectif - précisent les auteurs du livre du professeur – est que les élèves soient à l'aise avec ces notions, qui leur sont absolument nécessaires pour lire et comprendre les textes argumentatifs qu'ils rencontrent par exemples dans les résumés et plus généralement pour traiter tous les sujets du baccalauréat, puisque les épreuves de discussion, de commentaire composé ou de dissertation requièrent toutes des argumentations rigoureuses et bien charpentées, articulées par des liens logiques » (livre du professeur, *le français en première et terminale* (p.126).

S'agissant des parties prévues à l'instrumentation de ces contenus constitutifs des éléments de pré-requis pour un enseignement/apprentissage de la discussion, une observation des pratiques dans les manuels permet de se rendre compte qu'on se réfère, le plus souvent, à un mode unique d'activités, d'où leur caractère peu productif. Ces pratiques opèrent sur les mêmes processus mentaux que sont la mémorisation ou la reproduction destinées à activer des savoirs immédiatement acquis qui n'ont d'ailleurs pas de liens directs avec ceux que requiert l'écriture d'une argumentation de nature complexe où sont impliquées des procédures tout aussi complexes, de haut niveau de construction.

Souvent, inlassablement, l'élève est invité à simplement lire les extraits d'un texte et à répondre à des questions à résonance cognitive de l'ordre de la connaissance ou de l'application. Aucune allusion n'est faite aux activités qui mobilisent des compétences de savoir-faire qui font appel aux capacités d'analyse, de synthèse ou d'évaluation, pour reprendre les échelles de la taxonomie de Bloom.

En voici des exemples puisés respectivement dans les manuels de l'élève de la classe de seconde et ceux des classes de première et de terminale : « *étudiez les relations logiques dans le texte suivant* » (p.261) ; « *relevez dans le texte ci-dessous, les liaisons logiques et classez-les selon la valeur qu'elles possèdent dans le texte* » (p.211).

En définitive, ce qu'on peut constater et qui entrave la pédagogie de la lecture et de la production des écrits, c'est l'absence quasi-totale de ce qui est désigné par certains auteurs, de « *techniques de facilitation procédurale* »¹². De plus, et cela est fondamental dans l'enseignement/apprentissage du texte argumentatif, on ne semble pas se préoccuper de l'environnement extralinguistique, dès lors, on fait fi des paramètres énonciatifs et pragmatiques essentiels à la production et à la réception des discours argumentatifs, de même que la dimension sociolinguistique liée aux usages sociaux est inexistante.

Les auteurs ne semblent pas tenir compte de l'un des aspects importants de l'enseignement du français au Sénégal, évoqué par les instructions officielles à savoir : « *consolider des capacités d'analyse et de production des texte [...] en rapport avec le développement de l'esprit critique, du sens de l'autonomie...* » (p.53, annexe1). Cela signifie qu'il faut amener les élèves à être des producteurs et des récepteurs habiles, certes, mais aussi des citoyens critiques face aux produits du discours social, les contenus étudiés occultent cette dimension **doxologique** des textes argumentatifs qui sont des textes d'opinion.

D'ailleurs, pour une analyse plus poussée des carences liées à la construction des savoirs argumentatifs, il serait instructif d'élucider les conceptions qui prédéterminent les démarches d'enseignement et qui se traduisent dans les manuels.

1.2.2. Une conception ancrée dans le concret

Ce qui frappe le didacticien des langues, c'est la distinction du reste peu claire que les rédacteurs du manuel des classes de première et de terminale établissent entre texte informatif et texte argumentatif. Pour eux la notion de texte informatif est consubstantielle à l'existence d'un fait qui serait une donnée objective n'ayant point besoin de la conscience pour exister ; le fait est ainsi dénué de toute subjectivité ; c'est ce qui explique que des caractéristiques retenues pour déterminer un texte informatif, les auteurs notent « *l'absence de subjectivité* » alors que son opposé qui est le texte argumentatif présente une thèse, « *c'est-à-dire le point de vue que défend le locuteur, d'idées qui la soutiennent...* ».

¹² Activités de facilitation procédurale ou techniques de facilitation procédurale : selon Charolles ce sont des activités de « renforcement des compétences locales en vue de l'automatisation de gestion de certaines marques [...] de nature à provoquer une diminution de la charge de travail du sujet » (Charolles, 1986, 13) in *Pratiques* N° 49.

Une thèse ou une idée relevant de l'opinion est nécessairement du domaine du subjectif, ils parlent même de « *fausse objectivité* » concernant un locuteur voulant « *préférer masquer son intention de convaincre en ne se manifestant pas dans son argumentation* » (p.258).

A l'examen, les rédacteurs du manuel de l'élève ont une conception référentielle de la langue qui laisse croire que les mots reproduisent avec exactitude la réalité telle qu'elle se présente ; le texte, dans cette logique, évoquerait ou représenterait objectivement l'univers tel quel. Or, comme le dit Vignaux (1981), si tout discours exprime une certaine réalité extérieure, celle-ci n'est jamais directement présente dans le discours, elle est façonnée, déterminée, qualifiée, mise en relation ; pour tout dire, elle est « *construite* » par le producteur du discours à la suite d'un certain nombre de transformations opérées sur cette réalité au point qu'elle perd sa vraie nature en devenant autre.

Il serait alors plus utile, pour décrire le contenu d'un texte, de faire observer et de mettre en lumière les mécanismes linguistiques et discursifs qui transforment une réalité empirique en un objet de discours.

Par ailleurs, la rhétorique classique, dans ce qu'elle appelle les objets d'accord sur lesquels se construit l'argumentation, (faits, vérités, valeurs, hiérarchies...), a suffisamment montré qu'aucun objet n'existe a priori ; par conséquent, peut être considéré comme un fait ce qui, face à un destinataire donné, peut être soustrait, du moins provisoirement, à l'argumentation ; Perelman et Olbrechts-Tyteea (1988) le précisent dans leur *Traité sur l'argumentation*. Le statut de fait s'établit sur la base d'un accord des partenaires et non en se référant à son contenu référentiel.

Une activité d'apprentissage qui inviterait les élèves à relever les éléments du texte marquant l'opposition objectivité-subjectivité serait pertinente dans le but de voir comment le producteur du texte manifeste sa présence ou au contraire la masque aux fins de faire observer la diversité et la complexité des formes textuelles et discursives que cette opposition emprunte.

Cette conception de la langue explique en partie nos constats sur le peu de travail conséquent proposé dans les manuels sur ce qui relève du discours dans la pratique du texte. Tout compte fait, pour les rédacteurs des manuels de l'élève,

« la langue est conçue comme un code servant à refléter la réalité ou à exprimer des idées, maîtriser le fonctionnement de celle-ci revient à maîtriser les aspects qui en font un code au service du discours (phonologie, syntaxe et orthographe principalement)¹³ » (p.52).

¹³ Chartrand, S.G (1991) « La doxa en guise de formation. L'enseignement de l'argumentation dans la classe de français » *Bulletin de l'ACLA*, vol.14m 1p.52.

Nous sommes dans la conception traditionnelle des phénomènes constitutifs d'un texte où seuls les éléments du code linguistique sont uniquement pris en charge au détriment de la connaissance des conventions, des règles sociales et de leur emploi en contexte. Les données actuelles disponibles en linguistique textuelle dépassent cette seule dimension des codes partagés.

1.2.3 Une conception rationaliste et monologique de l'argumentation.

La conception référentielle de la langue a pour corollaire l'usage logicisant et rationaliste de l'argumentation ; cela se manifeste dans les manuels de l'élève par une insistance sur le rôle des connecteurs et les types de relations qu'ils supposent. Des tableaux sont dressés mettant en exergue les différentes sortes de liens logiques postulés et les mots de liaison de nature grammaticale qui les accompagnent ; c'est alors un moment significatif de l'apprentissage ; intérioriser ces phénomènes linguistiques aiderait les élèves à la compréhension et à l'écriture des textes argumentatifs.

Or, on le sait, depuis les années cinquante, toutes les théories sur l'argumentation ont en commun le refus de l'évaluer à l'aune de la logique et de la raison nécessaire, le texte argumentatif étant censé se fonder sur la vérité relative, sur le vraisemblable, sur l'opposable, sur l'acceptable ou l'accepté (Golder, 1998). Les genres qui relèvent de la doxa, contrairement aux discours du savoir – ouvrages scientifiques, traités – ne produisent pas leurs concepts, n'exposent pas leurs axiomes. Selon Angenot (1982), ces genres disposent d'un champ de présupposition plus étendu que le champ de pertinence de ce qu'ils posent et leur visée cognitive est essentiellement idéologique. Une didactique de ces genres doit donc prendre en charge le travail qui met en lumière les différents types de contenus implicites sur lesquels ils se construisent et que leur discours occulte ; Sprenger-Charolles (1980) parle de construction de la base explicite du texte pour faire allusion aux présupposés, aux sous-entendus qui donnent la clef de la compréhension du texte.

Des analyses convergentes de la linguistique et de l'analyse des discours ont montré que les présupposés doxologiques sont parmi les lieux privilégiés où réside l'idéologie. Fondamentalement, ce qui est mise en cause dans cette approche de l'argumentation se situe dans le fait que les auteurs des manuels de l'élève n'ont pas déterminé avec précision les compétences qui sous-tendent la production et la réception des messages. Orecchioni (1986) en postule quatre « qui agissent en osmose mais selon des modalités différentes :

- la compétence linguistique

- la compétence logique, celle qui gère les opérations de la logique naturelle comme les inférences différentes des déductions mathématiques qui obéissent à des règles de logique formelle.
- La compétence encyclopédique ailleurs appelée idéologique et culturelle qui alimente un réservoir d'informations extra – énonciatives portant sur le contexte et le référent. Elle est décisive dans la compréhension des contenus implicites.
- La compétence rhétorico-pragmatique qui est l'ensemble des savoirs sur le fonctionnement des « *principes discursifs* » régissant les lois du genre.

Orecchioni montre que cette dernière, d'ordre socio-pragmatique joue un rôle déterminant dans l'extraction des contenus implicites en accord avec les compétences linguistique et encyclopédique. Aujourd'hui, les travaux en pragmatique cherchent à établir le rôle que jouent les contenus implicites dans la dynamique discursive. En ce qui concerne les textes à visée argumentative, leur efficacité discursive est fonction de ce qu'ils cachent - leurs présupposés idéologiques-.

Manifestement les concepteurs des manuels ont occulté cette dimension sociolinguistique fondamentale aujourd'hui dans leur démarche d'enseignement/apprentissage ; on ne donne pas alors aux élèves les outils nécessaires leur permettant de découvrir les mécanismes du fonctionnement de l'idéologie dans le discours. Au lieu de cela, les démarches privilégient l'emploi d'articulations logiques.

Plantin (1990) soutient cette idée selon laquelle d'Aristote aux derniers développements sur l'argumentation, les thèses défendues s'érigeaient contre cette volonté de la réduire au syllogistique¹⁴. La persuasion n'est donc pas du ressort de démarches formelles, elle se construit en tenant compte de paramètres pragmatiques.

Un autre aspect inscrit dans le discours argumentatif et que les deux livres de l'élève, que sont *Le français en seconde* et *Le français en première et en terminale*, mettent sous le boisseau dans les apprentissages, concerne la problématique liée aux notions de dialogisme, d'intertextualité et de polyphonie, outils théoriques essentiels à la pratique des textes argumentatifs.

Sans nous appesantir outre mesure sur ces notions – nous reviendrons sur certains de ces aspects dans la deuxième partie de notre travail, quand il s'agira de décrire les propriétés structurelles du texte argumentatif – nous épouserons simplement le point de vue de Chartrand (1992) pour qui,

¹⁴ Pantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation. Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*. Paris, Editions Kiné P.271.

« L'argumentation a un caractère fondamentalement dialogique (au sens bakhtinien du terme), elle ne peut être comprise que par rapport à d'autres discours qu'elle assimile ou qu'elle critique, consciemment ou pas, ouvertement ou non. Le discours argumentatif en tant que discours agonique tend à reproduire, à restructurer, à transfigurer d'autres discours. Il devient un lieu privilégié d'interaction des valeurs inscrites dans la société sur un sujet donné » (p.52-53) ;

il s'agit alors de comprendre que l'argumentation comporte une situation interactive, donc communicative, qu'on ne peut occulter.

En clair, un enseignement/ apprentissage du discours/texte argumentatif soucieux d'explicitation et d'éclairage fiables ne peut s'effectuer sans faire appel à la transposition didactique de ces notions ainsi que du rôle qu'elles jouent dans ces textes. De manière évidente, les manuels, référence de l'enseignement du texte argumentatif au Sénégal, présentent ce texte comme

« les produits concrets d'un auteur empirique dont il s'agit de reconstituer la pensée logique sur le monde. Le texte est présenté comme un produit personnel, original, homogène, jamais comme un fait social, produit de l'interaction sociale » (p.53).

Il nous reste à dérouler les démarches d'enseignement/apprentissage de la discussion, activité langagière de production au cours de laquelle les savoirs acquis à l'étude du texte argumentatif sont censés être transférables dans d'autres situations qui requièrent des compétences argumentatives.

Aussi, exposerons-nous d'abord les démarches qu'accompagnent les aptitudes à installer en vue de la réalisation de cette tâche langagière puis nous les examinerons au regard de la critique faite de ces approches.

1.3. L'enseignement de la discussion

1.3.1 Les contenus et les démarches d'enseignement/apprentissage

A l'observation des éléments des sommaires des deux manuels de l'élève, ce qui attire l'attention, c'est l'assimilation entretenue entre discussion et dissertation en dépit des différences que ces deux activités de production écrite affichent. Les auteurs des manuels écrivent carrément « *Discussion-Dissertation* » ; ils vont jusqu'à confondre dans une même séquence didactique leur approche d'enseignement/apprentissage.

Bien présentée, la discussion révèle une compréhension binaire, un débat, une prise de position à propos d'un problème donné; discuter suppose l'existence d'un destinataire, les mécanismes langagiers mis en œuvre dans ce cas sont autres. La dissertation serait plutôt de l'ordre d'une conduite de justification. Cette conduite langagière est alors centrée sur l'énonciateur et non sur le destinataire.

Dans les manuels de l'élève, en classe de seconde aussi bien qu'en première et en terminale, on a adopté les mêmes principes pédagogiques et les contenus ne présentent que quelques légères différences : à la suite de l'observation d'un extrait de texte illustratif des faits à enseigner, une série de questions sont posées amenant la découverte de la notion à construire, le tout suivi d'un résumé récapitulatif.

En classe de seconde tout comme en première et terminale, quatre compétences de base sont retenues.

Dans le but de faciliter leur acquisition, chacune d'elles fait l'objet d'une décomposition en sous-composantes et en objectifs spécifiques traduits en activité pratique ; nous présentons brièvement ces compétences.

- **Comprendre ou analyser le sujet** : c'est une aptitude essentielle, tant il faut donner aux élèves l'habitude de bien lire le sujet et la consigne qui l'accompagne. A sa base, se trouve la capacité à « *décoder* » un sujet de discussion et la procédure mise en œuvre pour la maîtriser est la reformulation de l'énoncé proposé. Mais il arrive souvent que l'élève se trouve dans une situation où ce procédé s'avère non productif. Le manuel de l'élève recommande l'élucidation du sens des mots difficiles par un effort de saisie de leurs sens particuliers selon leur contexte, s'il y a lieu, procéder à une analyse syntaxique de l'énoncé du sujet.

La troisième sous-composante permet d'approfondir la connaissance de l'énoncé mis en réflexion ; pour cela, il faut repérer les mots clés dont l'analyse amène à cerner avec précision le thème sur lequel il faut discuter.

A ce stade de la démarche, le chemin est balisé ; un chemin à suivre est tracé dans la conduite de la discussion car il est possible de dégager la thèse de l'auteur, cerner ses arguments et être apte à engager le débat.

- **Trouver les idées**

Cette compétence s'appuie sur la précédente qui lui sert de pré-requis ; pour les rédacteurs du guide pédagogique, si un élève est capable de distinguer les notions de thème, de thèse, il est loisible à l'enseignant de préciser les notions d'idées et d'arguments ;

« une idée (un concept, une notion) prend le statut d'argument lorsqu'elle est utilisée comme une sorte de "preuve", lorsqu'elle sert à appuyer ou à contredire un point de vue. De la même façon, on distingue l'idée qui est de l'ordre de l'abstrait et le fait (l'exemple) qui est de l'ordre du concret » (p.111 livre du professeur, Le français en première et terminale).

Avant d'aborder la compétence qui suit, deux activités d'enseignement/apprentissage intermédiaires sont prévues en classe de seconde, celles de savoir « *argumenter une idée centrale* » et de pouvoir « *illustrer un argument* ».

En guise de savoir-faire à retenir, il est proposé à l'élève que « *pour étayer une idée, il faut passer en revue les différents domaines dans lesquels il est possible de trouver les arguments* » (p.253 livre de l'élève classe de seconde). Quant à l'exemple, il sert à appuyer un argument, il lui donne une valeur plus concrète.

- Organiser les idées : bâtir le plan

C'est le stade de la hiérarchisation des idées, de leur organisation selon la démarche du simple au complexe, du moins important au plus important en vue de respecter une progression dans le développement mais, puisqu'il s'agit d'une discussion, on a recours au plan dialectique : thèse-antithèse – synthèse.

- Rédiger le devoir

Les parties constitutives de cette compétence sont : la capacité à rédiger une introduction, à élaborer une conclusion, à rédiger un paragraphe argumentatif et enfin à aménager une phase de transition.

On le voit, l'enseignement d'un écrit argumenté comme la discussion est conduit sur les traces de démarches qui ont leurs limites objectives ; il est alors difficile de promouvoir une activité d'apprentissage de nature complexe et dont le caractère synthétique explique en partie les obstacles à sa maîtrise aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère ; il s'agit d'une pédagogie construite sur les traces d'un modèle traditionnel.

1.3.2. Un enseignement/apprentissage inscrit dans les pratiques de la pédagogie traditionnelle.

1.3.2.1. Les traces de l'héritage de la rhétorique

Une analyse de cette démarche conduit à induire les stigmates de la rhétorique, extraite de son champ de pertinence et constituant le socle théorique de l'apprentissage de l'écriture.

Le schéma du modèle de la rhétorique classique est ainsi investi ; comme le note Miled (1998), il « *repose sur une analyse des phénomènes complexes de la composition des textes et un schéma linéaire reproduisant les différentes étapes de la constitution d'un discours. On s'en tient ainsi à la description du produit fini* » (p.62).

Il est manifeste que l'enseignement de la discussion que nous avons décrit est mené sur le mode procédural de l'organisation globale du travail rédactionnel de cette activité :

comment analyser un sujet, chercher des idées, bâtir un plan, rédiger une introduction et une conclusion...

Reuter (1996) confirme le constat et explique que « le modèle "introduction – développement – conclusion", longtemps seul en usage montre assez bien l'absence de théorie du texte » (p.54).

De la même façon, le travail relatif à la « *disposition* » se limite à proposer à l'élève de mouler sa démarche dans l'un des modèles de progression comme la démarche de progression à thème croissant ou décroissant mais puisqu'il est ici question de la discussion, on lui demande d'adopter le modèle du plan dialectique, thèse – antithèse – synthèse. Les notions d'organisation et de progression argumentatives ne sont pas exploitées pour en bâtir une, l'ensemble est réduit à des recommandations prescriptives ou à l'état de recettes pour produire un texte. Il ne faut pas alors s'étonner que les élèves produisent des textes stéréotypés et si peu persuasifs.

Mais ce qui rend plus difficile la tâche de production chez les élèves, c'est son caractère formel et artificiel. Les sujets proposés se situent dans un cadre scolaire conduisant dès lors l'apprenant à réaliser un texte qui n'a aucune prise sur les réalités de la communication langagière ; le produit devient un texte décontextualisé en ce que la situation de communication évoquée n'a pas de relation avec ses préoccupations en tant qu'acteur social ayant des besoins naturels d'expression et de communication adaptés à son être.

Dans les manuels de l'élève, que ce soit en seconde qu'en classe de première et de terminale, dans la rubrique consacrée aux exercices, ce sont des activités axées sur des considérations littéraires qui dominent de loin par rapport à des tâches soucieuses des aspects pragmatiques de la communication fonctionnelle.

Pour en donner quelques exemples édifiants, nous retiendrons des types d'activités du genre : « lisez le sujet ci-dessus et choisissez parmi les plans proposés celui dont l'ordre vous paraît le plus judicieux (p.257) ; « *discutez dans un développement structuré et illustré cette affirmation de Michel Tournier : « il n'y a pas de véritable éducation sans une part totalement inutile »* » (p.256) puis plusieurs plans sont proposés à l'élève qui doit choisir le plus adéquat ou déceler des erreurs qui ont été commises. La situation semble plus préoccupante dans les classes terminales devant des sujets aussi intimidants qu'hermétiques comme celui-ci : « Dans *l'Ere du Soupçon* (1956), Nathalie Sarraute invite les lecteurs à

« trouver dans la littérature cette satisfaction essentielle qu'elle seule peut leur donner : une connaissance plus approfondie, plus complexe, plus lucide, plus juste que celle qu'ils peuvent avoir pour eux-mêmes de ce qu'ils sont, de ce qu'est leur condition de vie ».

Cette phrase vous donne-t-elle une idée des enrichissements que vous trouvez dans la lecture d'œuvres littéraires ?

L'élève est invité à établir le plan détaillé de ce sujet et à en rédiger le développement (p.318 livre de l'élève *Le français en première et terminale*).

Ces multitudes références « littéraires » donnent un autre éclairage sur les choix pédagogiques : il est question de l'apprentissage de l'écriture axée sur des « lectures, analyses d'extrait de textes littéraires, dont il fallait s'imprégner et qu'il s'agissait d'imiter », d'où l'insistance et la survalorisation signalées de l'explication de texte dans l'élaboration des programmes corrigés de 1976.

1.3.2.2. Les perceptions sur l'écrit

Sans avoir mené une enquête ciblée sur les représentations de l'écrit, l'analyse des programmes, des démarches ainsi que les compétences à construire, sous-tendues de leurs présupposés que nous avons dégagés, attestent des types de conceptions associées à la production d'écrits comme la discussion et les autres activités similaires.

Les représentations qui dominent sont celles qui considèrent que l'activité scripturale est un savoir-faire qui ne s'enseigne ni ne s'apprend, nous l'avons déjà souligné, mais il s'agit surtout d'une capacité qui naît de façon plus ou moins spontanée relevant de ce fait d'un don chez l'élève. L'idée d'un apprentissage se faisant sur le tas persiste encore ; c'est pourquoi, dans les programmes de l'enseignement du français dans le second cycle sénégalais, il y a une intensification de la lecture et une exposition constante au texte, notamment la lecture expliquée qui reste « l'exercice de base de l'enseignement du français », la lecture suivie, la lecture dirigée qui permettent de

« mettre l'élève en contact avec de vastes ensembles littéraires » (p.1784), « l'explication comparée, confrontant la diversité des points de vue à propos d'un thème ou d'une idée permet d'inculquer aux élèves le sens de la relativité des goûts, des critères esthétiques et des idéologies propres à chaque auteur » (p.1784).

La perception qui en découle est celle à propos de laquelle, lorsqu'un élève « est un lecteur averti, [il] est virtuellement un rédacteur compétent ; le passage de la lecture à l'écriture, étayé d'exercices de grammaire ou de style, est laissé à sa propre initiative, voire à sa propre vocation » écrit Miled (1998, 27).

Rappelons que le texte des programmes de 1976 le mentionne explicitement : « renforcer l'étude de la grammaire et introduire celle de la stylistique » (ibid). Nulle part,

il n'est prévu des démarches intégratives à cet effet. Les relations lecture-écriture ainsi d'ailleurs que de grammaire, si elles sont postulées ne sont pas suffisamment formalisées. Pour les rédacteurs des programmes de français, une tâche langagière comme la discussion est une activité routinière ; son acquisition, sa maîtrise sont fonction des connaissances et des manipulations apprises sur la langue ; dès lors, ces savoirs sont directement transférables et réinvestis lors des séances d'écriture ; c'est à ce titre que l'enseignement moyen qui précède le cycle secondaire est essentiellement consacré à l'analyse de la phrase, à la connaissance des termes d'un champ lexical et à la manipulation des structures morpho-syntaxiques ; l'étape du second cycle sera celle de la consolidation et du renforcement, pour rendre effective cette hypothèse, sur un volume horaire de six heures dévolu au français dans chaque classe de seconde et de première, la « *sixième heure sera consacrée en priorité à des travaux pratiques destinés au renforcement des connaissances grammaticales* » (p.1778 annexe1).

L'objectif de cette disposition est de soumettre les apprenants scripteurs à la maîtrise des automatismes de la langue par l'application mécanique des structures linguistiques ou textuelles ; or aujourd'hui, on le sait, l'apprentissage de l'écrit ne peut s'achever avec ce que Halté (1992) appelle « *la routinisation des procédures d'exécution de bas niveau : syntaxe élémentaire, connaissances linguistiques, emploi de stéréotypes passe-partout, orthographe...* » (p.107).

S'il est vrai que la maîtrise du code orthographique, celle des structures syntaxiques de même que le fait d'installer des automatismes linguistiques contribuent à faciliter l'activité scripturale, ces facteurs ne sont pas un gage d'une possibilité de réutilisation dans une situation d'écriture souvent inédite et par conséquent obéissant toujours à un esprit de créativité et à une démarche inventive.

Ces représentations se répercuteront dans l'activité d'évaluation des écrits des élèves.

1.3. 2.3. Une évaluation centrée sur la langue

Les représentations sur l'écrit que nous venons d'exposer ont directement des répercussions dans l'activité évaluative des apprentissages par les enseignants. Dans les textes officiels de l'enseignement du français au Sénégal, une des dispositions indique : « *conduire l'étude de la littérature de manière à favoriser le perfectionnement linguistique des élèves* » (p.299, j.o.r.s).

La notion de « *perfectionnement linguistique des élèves* » implique une exigence à tout ce qui est relatif à la langue : son code écrit, les structures linguistiques dans leur

fonctionnement, les manières de s'exprimer bref, est sous-jacente à cette disposition, une évaluation des productions écrites plus soucieuse de la forme au détriment des contenus thématiques et des « *contraintes syntagmatiques plus larges régissant la structuration des textes [ou les] contraintes pragmatiques découlant des particularités de la situation d'écriture* »¹⁵.

Les enquêtes empiriques de Reuter (1996) confirment cette tendance.

L'auteur note cinq constantes dans les démarches évaluatives des copies d'élèves :

- domination des remarques locales (vs globales)
- domination des remarques portant sur la mise en texte (vs narration-fiction)
- domination des remarques non-impliquées (i.e le correcteur comme personne et comme lecteur)
- domination des remarques normatives ou sommatives (vs explicatives)
- domination des remarques négatives (v.s positives)

Concrètement, cela signifie que lors de l'évaluation de la production d'un écrit argumenté comme la discussion, la dissertation et le commentaire, le professeur-correcteur ne s'intéresse qu'aux aspects qui touchent aux éléments de surface c'est-à-dire la structure lexico-syntaxique de la phrase. Les enseignants, en effet, éprouvent de nombreux obstacles dus en partie à leur représentation de l'écrit et à la pauvreté du matériel didactique disponible pour faire des constats sur certains dysfonctionnements et à pouvoir pédagogiquement y remédier.

CONCLUSION

Les orientations de l'enseignement du français dans le secondaire sénégalais ne sont pas encore départies de considérations littéraires où on fait encore appel presque uniquement « *aux grands auteurs classiques* ». Les démarches d'enseignement de la production écrite que les programmes prônent sont toujours prédéterminées par des conceptions de la langue souvent conçue comme référentielle et fonctionnant sur la base de principe de la raison nécessaire, l'activité scripturale en tant que telle manque d'initiative hardie tenant compte du développement actuel de la didactique et des disciplines contributives. On continue toujours de penser cette activité comme

« *trop complexe ou trop aristocratique, elle ne peut [alors] que s'acquérir par la répétition – les programmes prévoient, pour tous les niveaux (toutes séries confondues) un devoir « toutes les trois semaines, composition non-comprise* » (Programme de français, 1998,

¹⁵ Reichler-Béguelin, M.Monique et Jespersen(1988) *Ecrire en français, Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Delchaux et Niestlé, Lausama p.7.8

p.63) _ sous une guidance tâtonnante par essais rédactionnels et bimestriellement reconduits »¹⁶.

On a tendance à méconnaître les phénomènes liés aux besoins sociaux et les aspects langagiers auxquels l'homme actuel est quotidiennement confronté.

On pense peu que la créativité est une capacité qui se construit et qui suppose le travail d'un matériau. En atelier d'écriture, ce matériau est un texte avec un but et des destinataires, impliquant une stratégie d'élaboration du contenu comme de la forme, en situation de communication (Tochon, 1990, 73).

Le tout, comme nous le soulignons, appuyé par l'apport et le développement croissant des savoirs de référence centrés sur des démarches novatrices facilitent l'accès aux savoirs scolaires.

Mais avant d'explorer ces perspectives, nous chercherons d'analyser l'effet produit par cet enseignement/apprentissage chez les élèves, pour situer avec plus de précision les carences et insuffisances qui ne manqueront pas de se manifester au niveau des compétences argumentatives lors des productions de texte argumenté comme la discussion. Dans la mesure où cette évaluation doit s'opérer sous l'éclairage de normes et de critères actuellement expérimentés, nous tâcherons de disposer d'instrument à même de servir cette cause ; c'est l'objet de la réflexion que nous engageons au chapitre qui va suivre.

¹⁶ Reuter , Y (1996;1999). "De la rédaction à une didactique de l'écriture ? » in *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*. De Boeck et Larcier et INRP. P52.

CHAPITRE 2. Cadre théorique de référence pour l'évaluation des productions d'apprenants.

Nous nous acheminerons vers l'évaluation des compétences de production des élèves sénégalais de l'enseignement secondaire ; celles-ci, portant sur un écrit argumenté comme la discussion, découlent naturellement des effets des activités d'apprentissage issus du programme scolaire de l'argumentation que nous venons de décrire au chapitre précédent.

En effet, il s'agira d'une évaluation a posteriori ; elle nous servira d'indicateurs significatifs du niveau de maîtrise des phonèmes textuels liés à l'activité d'argumentation, comme elle peut servir d'instrument de régulation des apprentissages puisqu'elle permettra aux apprenants de découvrir les points sur lesquels ils doivent porter leur effort. Quant à l'enseignant, il disposera désormais de suffisamment de données l'aidant à prendre des décisions didactiques pour une démarche corrective, mieux pour améliorer les faiblesses ou carences décelées. L'option de l'évaluation que nous avons prise est celle qui fournit un jugement sur une copie en nous servant d'une norme de référence explicite. Mais avant d'y arriver, nous procéderons d'abord, comme indiqué, à ce que Plane (1994) appelle l'analyse des dysfonctionnements des productions en référence à des concepts scientifiques et qui, de son point de vue, est une partie importante de l'enseignement de l'écrit.

La deuxième étape qui est celle du repérage de ces dysfonctionnements dans les copies d'élèves, interviendra au chapitre 3.

Quant à nos propositions relatives au travail qui va être mené en classe avec les élèves pour corriger les faiblesses constatées, elles seront fournies à la troisième partie de notre travail après avoir indiqué une méthodologie d'enseignement qui prendra en charge les éléments de rénovation que nous précigerons.

Rappelons que le choix d'une norme de référence, qu'elle soit explicite ou implicite, n'est pas gratuit ; il est directement lié à la conception de l'apprentissage mais surtout à celle de la langue. C'est ainsi que les démarches issues du schéma de la pédagogie traditionnelle analysée précédemment, s'inspirent des conceptions normatives et la référence est le «*beau langage*» c'est-à-dire celui des textes littéraires. C'est ce qui explique que les règles étaient strictes, fortement codifiées ; les écarts par rapport à la norme unique étaient sanctionnés, un crime de lèse-majesté ; on privilégie, nous l'avons noté, le travail sur la grammaire et la stylistique. Les pratiques d'intervention que nous préconisons sont soucieuses de faire progresser l'élève en donnant du sens à son activité au

cours de français ; nous nous orienterons vers des conceptions dites pluri-normalistes¹⁷ qui considèrent les situations de communication comme des ensembles de représentations et de capacités spécifiques qu'il est possible de distinguer et d'identifier à des fins didactiques.

Dès lors, nos normes de référence sont plurielles parce que liées aux caractéristiques structurelles et fonctionnelles du texte ainsi que des enjeux pragmatiques de la production. De cette manière on donne aux élèves suffisamment de repères pour communiquer efficacement.

2.1. Les différents niveaux où s'opèrent les malformations textuelles

Nos normes de référence pour l'analyse de ces dysfonctionnements découleront des travaux relatifs au fonctionnement des textes d'apprenants. Dans cette perspective, Rosat, Dolz et Schneuwly (1991) ont pu identifier quatre concepts scientifiques relatifs au domaine de la production d'écrit et qui constituent l'origine des malformations textuelles ; celles-ci sont liées aux difficultés de tout apprenti-scripteur (l'âge, le contexte et le statut de la langue ne sont pas pris en considération). Il s'agit de dysfonctionnement contexte-texte, des connaissances limitées sur le thème, de la structuration des textes et de la gestion de la textualisation. Nous y ajouterons les effets du contact du français avec les langues nationales, phénomène que l'on qualifie d'africanismes ou de particularismes régionaux ou d'interférences linguistiques.

2.1.1 Dysfonctionnement contexte-texte.

Nous sommes ici dans le contexte de la tâche de production ou le contexte de production, «*task environnement*», qui inclut tout ce qui se trouve à l'extérieur du scripteur et influence l'accomplissement de la tâche.

L'étude du contexte dans les productions verbales a particulièrement pris de l'ampleur ces dernières années et a sonné le glas des recherches centrées sur la production et la compréhension d'unités linguistiques isolées dans le cadre de phrases «*hors-contextes*». Et comme le dit Bronckart (1985) la «*vague chomskyenne*» a amorcé son reflux.

De manière générale, les théories du contexte définissent cette notion comme «*...l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place...*»¹⁸.

¹⁷ Dans cette conception, comme le dit Plane, les normes sont plurielles. Les savoirs enseignés proviennent du traitement didactique des savoirs savants récents portant sur la typologie des textes, la grammaire et la linguistique de l'énonciation

¹⁸ *Dictionnaire de Didactique du Français* (2003). CLE-international, Paris, p. 54.

En didactique des langues, la notion de contexte prend toute son importance parce qu'elle est identifiée à l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte introduisant ainsi des variables culturelles et interculturelles dont la prise en compte est alors féconde en production écrite et a des répercussions sur la qualité du texte produit. La prise en charge des éléments pertinents du contexte trace alors un cadrage communicatif qui rend aisée non seulement l'activité de production mais aussi facilite la compréhension et par voie de conséquence l'interprétation du texte.

Plus clairement, le contexte est un ensemble de paramètres contrôlables de la situation matérielle de production. Moirand (1979) le désigne par la notion de «*situation d'écrit*» et qui est une situation de communication écrite où sont impliqués

«des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques» (p. 9).

Bronckart et al. (1985), dans leur étude du contexte, définissent deux espaces distincts :

- l'espace de l'acte de production, qui regroupe les phénomènes physiques rendant compte du caractère matériel de toute conduite verbale ;
- l'espace de l'interaction sociale où se situent les paramètres psycho-socio-culturels attestant de ce que ces mêmes conduites s'inscrivent dans un réseau complexe d'actions humaines – nous reviendrons plus en détail sur ces questions dans la deuxième partie de notre travail au point concernant les composants communicationnels du texte argumentatif que nous désignerons par cadre énonciatif de l'action langagière engagée.

En tout état de cause, Reichler-Béguelin et al. (1990) notent qu'en matière de «*contexte*», il est utile de distinguer :

1. le contexte verbal ou cotexte, constitué du texte qui précède et/ou suit un énoncé,
2. le contexte non verbal ou situation, constitué des données matérielles pertinentes pour l'acte de communication, c'est-à-dire de tous les éléments de la réalité extérieure dont la perception influence la production et l'interprétation d'un message.

Dans l'enseignement de la production écrite, autant en FLM qu'en FLE ou FLS, ce qui se passe, c'est que les enseignants n'explicitent pas suffisamment les problèmes concrets des différences qu'impliquent la communication orale et la communication écrite. Souvent, ils se contentent seulement de les opposer ou d'expliquer leurs différences du point de vue des caractéristiques des énoncés produits et ne vont pas au fond des

considérations pratiques que ces deux modes de communication supposent. Ce qui est essentiellement souligné, ce sont les caractéristiques de ces deux codes et, notamment le fait que la communication orale est marquée par l'immédiateté du message, la présence du destinataire, la proximité de la réponse et la possibilité d'un échange immédiat tandis que dans le mode écrit, le message est différé, le récepteur est virtuel, cela implique une absence d'interaction. On s'en tient ainsi à ces données superficielles sans en tirer les conséquences ultimes au plan pratique de la production écrite.

Cette tendance est encore plus prononcée dans le contexte sénégalais où l'oralité est prédominante et où ce primat de l'oral implique des réponses immédiates. Ce qui n'est pas sans effet sur la nature de la production écrite. Nos élèves n'indiquent pas les éléments d'informations pertinentes de la situation d'énonciation qui est le contexte de production.

Aussi, dans le langage parlé, les interlocuteurs sont-ils, par définition, situés dans les mêmes circonstances spatio-temporelles, sauf en cas de communication téléphonique. La référence à la situation contextuelle demeure bien souvent implicite dans la mesure où les éléments de ce contexte sont matériellement accessibles aux deux partenaires de l'acte de parole. La situation est autre dans le cas de la production écrite ; celle-ci obéit aux règles du mode différé c'est-à-dire que la production ne coïncide presque jamais avec la réception dans les mêmes coordonnées de temps et d'espace. La conséquence immédiate est que le contexte y joue un rôle différent et la communication est mono gérée.

Ainsi, quand on produit en situation d'écrit, la référence à la situation d'énonciation ne peut pas, comme en production orale, rester tacite.

Dès lors, il devient urgent de l'explicitier avec pertinence et ne pas supposer connues des données de certains éléments du contexte auquel le lecteur n'est pas censé avoir accès. Les escamoter est source de dysfonctionnement ; le texte tourne alors à vide parce que les éléments pouvant déterminer la compréhension que l'énoncé suggère n'y figurent pas, et n'étant pas transformés en discours par une explication adéquate, il y a nécessairement désharmonie entre le contexte et le texte produit. C'est ce qu'indique le constat de Schneuwly, Rosat, Dolz (1991) selon lequel il y a dysfonctionnement contexte-texte qui se manifeste par des «*textes qui ne satisfont pas aux critères de pertinence par rapport aux consignes de production*» (p. 38). Le lecteur potentiel a besoin de suffisamment d'éléments pour disposer d'une connaissance minimale, indispensable à la compréhension-interprétation du texte produit.

Reichler-Béguelin et al. (1990) affirment «*que le texte écrit doit contextualiser ou transformer en discours des éléments qui, dans la communication orale, pourraient demeurer implicites parce qu'ils auraient le statut d'évidences perceptives...*» (p. 46).

En contexte scolaire de production, souvent c'est l'introduction qui est chargée de prendre en charge ces données et de «*situer*» les circonstances de la composition du texte et, généralement les correcteurs sanctionnent un début de texte par le fait que l'accès à l'information n'est pas aménagé de manière suffisante et pertinente. Dans les copies d'élèves, une mauvaise appréhension des problèmes de la contextualisation au sens large (contexte verbal et situationnel) peut se manifester dans l'usage inapproprié des anaphores, cataphores et autres phénomènes coréférentiels que nous soulignerons dans le repérage des dysfonctionnements ; nous les ferons apparaître dans la grille d'analyse que nous tenterons de construire à la fin de cette étude de même que des concepts scientifiques liés au problème des malformations textuelles. Nous montrerons, dans notre corpus constitué, comment se manifestent ces défaillances dans les copies des élèves sénégalais.

2.1.2. Les connaissances limitées sur le thème

La tâche d'écriture présuppose une ressource fondamentale : les connaissances «*encyclopédiques*» et lexicale que le scripteur va chercher dans ses lectures, ses expériences personnelles et dans ce que l'école lui a appris. Nous sommes donc à ce niveau dans l'organisation des connaissances dans la mémoire. Celle-ci a la capacité de stocker de l'information pour des activités qui peuvent avoir lieu à un moment déterminé dans le futur. De ce point de vue, Fayol écrit :

«plus les bases de connaissances conceptuelles concernant le domaine de contenu [ou thème] sont vastes, plus les connaissances linguistiques et textuelles sont développées, plus les connaissances des processus claires, et meilleures sont les productions écrites » (Fayol, 1996, 23).

Le thème est l'ensemble des connaissances sur le monde et sur la langue donc il a trait ici aux opérations qui président à la sélection et à l'organisation des concepts et relations évoqués dans et par le texte. Cette problématique est d'importance dans la production textuelle au point que, ces dernières années, des travaux ont été consacrés à cette question. C'est Fayol (1996) qui a mis en relief cette dimension de la connaissance du contenu (thème) donc d'ordre cognitif associé à sa dimension langagière (unités linguistiques) dans les conduites de production qui engagent un scripteur et son destinataire.

Pour lui, thème et langage sont deux «*médiations*» de natures sensiblement différentes même si, dans la pratique, la tendance est de les lier fortement. La prise en charge de leur distinction en production permet de mesurer les phénomènes complexes auxquels les scripteurs surtout non-experts sont confrontés. Dans le cas du FLS, ces thèmes sont aussi en rapport avec le répertoire de connaissances acquises en langue maternelle et en référence à la culture d'origine de l'apprenant ; cela renvoie alors à la problématique des compétences culturelles.

1. Le contenu (ou thème, référent, domaine)

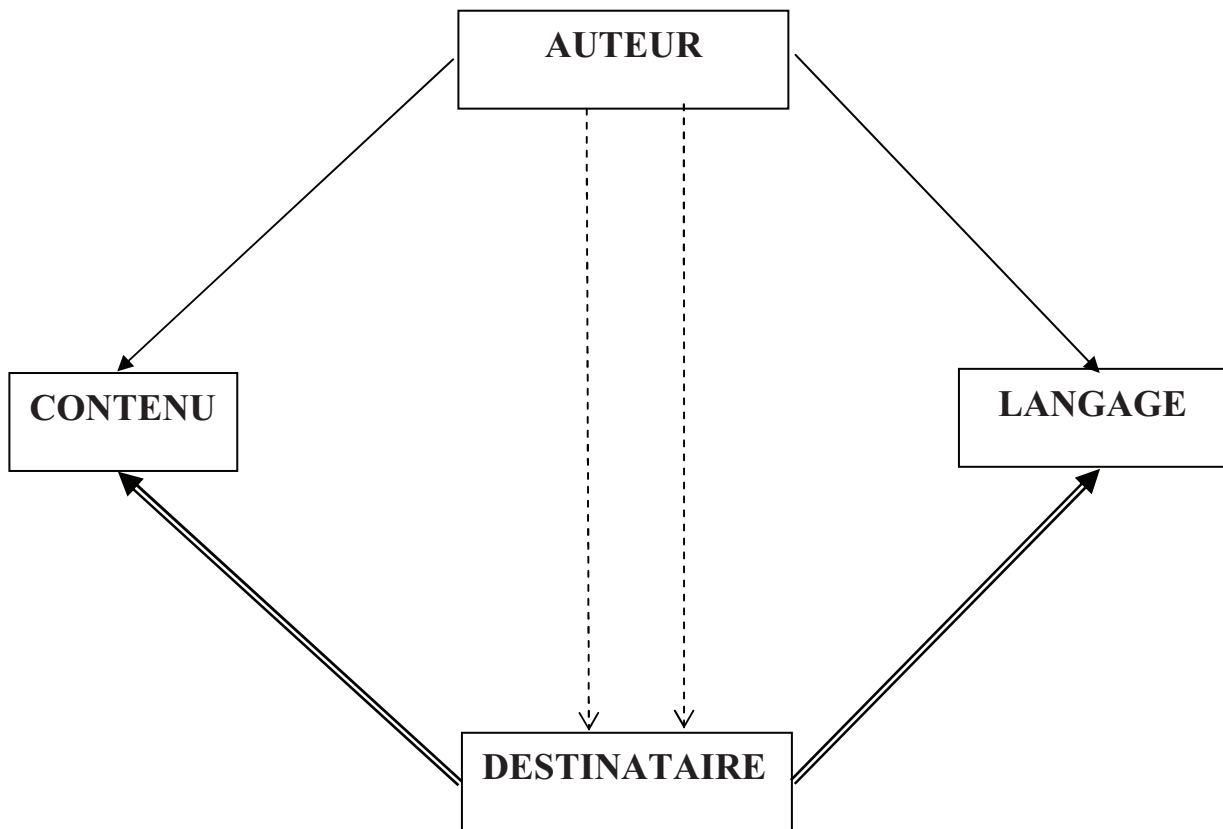
Lorsqu'on produit un message écrit pour un destinataire, on traite en fait plusieurs problèmes qu'on n'explique pas souvent ; et les apprenants, en conséquence, ne sont pas sensibilisés sur la nature des phénomènes qu'il faut maîtriser pour assurer un fonctionnement adéquat des procédures de production.

Le premier type de problème est celui de la capacité du scripteur à faire le point à propos de ses connaissances sur le domaine. Cela est surtout manifeste en situation de production scolaire parce qu'en général, l'élève est invité à s'exprimer sur des thèmes à propos desquels la maîtrise conceptuelle et culturelle n'est pas suffisamment assurée parce qu'elle est, par exemple, liée étroitement à la langue /culture française ; ainsi, les conséquences d'une telle situation sont lourdes sur la qualité du produit discursif ou textuel et la façon dont se réalise l'activité de production. Mais il faut souligner qu'à elle seule, la connaissance du thème n'est pas suffisante ; la capacité à évaluer les connaissances que son destinataire a de ce thème est aussi une autre difficulté dont il faut prendre conscience car, pour agir efficacement et de manière efficiente sur les représentations de celui-ci, particulièrement dans le cas d'un écrit argumenté comme la discussion, ce scripteur a besoin de faire une évaluation du niveau des connaissances, croyances et valeurs de celui à qui il s'adresse. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on parle de négociation dans le cas d'un texte argumentatif. Cela permet de prévoir ses réactions et de pouvoir contrer les éventuelles contestations en procédant soit à des concessions soit à des restrictions ou en nuancant ses prises de positions. Bref, ce que nous voulons souligner, c'est la relation entre contenu et scripteur qui n'est pas à deux mais une relation à trois : «*entre l'auteur, sa connaissance du domaine et son estimation de la connaissance du destinataire par rapport à ce domaine*» (Fayol, 1996, 11).

2. Le langage

La question du langage qui exprime les contenus thématiques est le deuxième type de problème à traiter après le premier qu'on vient d'évoquer. Que ce soit en expression écrite tout comme à l'oral, la communication est assurée sans difficulté s'il y a un certain niveau de maîtrise linguistique. Or, ce qui caractérise une situation de production écrite, c'est le fait que le scripteur doit adapter son langage à son destinataire tant sur le plan de la connaissance du thème que de celui des connaissances linguistiques estimées de son destinataire ; si on y ajoute le caractère mono géré de la situation, qui fait que la production se situe en dehors de tout cadre interactif en face-à-face, on peut se rendre facilement compte de la dimension complexe des phénomènes à traiter en didactique de la production textuelle. La maîtrise ou non de l'ensemble de ces savoirs à la fois cognitif et linguistique est tributaire, en partie, du devenir des textes produits ; c'est à juste raison qu'il est souligné que les connaissances limitées sur le thème font que *«les textes présentent des lacunes au niveau des contenus à développer»* (p. 38). Pour permettre une lisibilité de ces facteurs didactiques, Fayol les a représentés en construisant un schéma qui rend explicite les différentes interrelations impliquées dans une telle situation.

Schéma 1. Interrelations entre auteur (scripteur) et destinataire, contenu (=domaine de connaissance) et langage (Fayol, 1996,10).



- ▶ Connaissances de l’auteur (scripteur) relativement au contenu (thème) et au langage.
- =====> Connaissances du destinataire relativement au contenu et au langage.
- ▶ Evaluation par l’auteur (scripteur) des connaissances du contenu et du langage du destinataire.

Dans la même lancée, Vigner perçoit la pertinence de ce type de question mais l’envisage autrement ainsi sa non prise en charge dans l’enseignement des activités argumentatives est source de blocages ou de dysfonctionnements.

Aussi écrit-il :

«...parmi les obstacles les plus forts auxquels se heurtent les élèves dans l’exercice de la dissertation [de la discussion], figure cette difficulté, d’ordre à la fois cognitif et linguistique, à opérer simultanément un travail de constructions de l’objet de discours, selon des configurations inédites, et mises en forme verbale» (Vigner, 1990, 20).

Dans ce contexte, le langage devient un outil d'analyse et de réflexion autant qu'un instrument de communication ; sa fonction est alors de mettre en forme les données de l'expérience en étant aussi support de la pensée ; au plan de la production écrite, cela se traduit par une mobilisation différente des formulations syntaxiques et sémantiques. On n'est plus dans une simple relation des faits et des événements dans leurs formes singulières ressenties au niveau individuel et émotionnel mais le langage a une fonction d'éclairage donc il y a lieu d'entreprendre des démarches de construction de concepts avec des formulations adéquates.

«*Cet exercice de la pensée au contact du langage*», pour reprendre Vigner, est un des objectifs fondamentaux d'apprentissage de la production écrite qu'il faut en priorité assurer sinon survient le risque de verser dans le verbalisme et dans une rhétorique qui n'a rien à voir avec l'objet du thème.

Cet apprentissage relève, de ce point de vue, de l'interaction entre opérations langagières et opérations cognitives qui ne s'effectuent pas de façon spontanée mais dans une mise en œuvre didactique qui en permet une fusion parfaite de telle sorte que l'ensemble puisse s'exprimer sans obstacles majeurs en production écrite.

Pour atteindre l'objectif de conjonction entre ces deux entités et parvenir aux transformations attendues, avant même les opérations proprement dites de construction des capacités argumentatives, Vigner préconise, au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage, de procéder à un travail préalable qui consiste à installer des compétences de généralisation et de conceptualisation avec les élèves, sur les thèmes qui doivent faire l'objet d'une quelconque production.

La généralisation est une capacité de lexicalisation qui peut s'obtenir à plusieurs niveaux de procédures. Mais à chaque fois, il s'agit d'utiliser l'hyperonyme correspondant à la formulation ordinaire ; cependant, dans cet exercice d'abstraction progressive des éléments constitutifs du texte à produire dans un domaine déterminé, on doit préserver la thématique.

Une série de technique de facilitation procédurale est préconisée à cet effet ; entre autres on peut retenir :

- des exercices de discrimination qui consiste à faire distinguer et à classer des énoncés selon leur degré de généralité ou de spécificité ; le cas du verbe percevoir avec les verbes voir, sentir, entendre ainsi que sentir, tâter, flairer, goûter sont des exemples illustratifs de cette procédure ;

- des exercices d'association au cours desquels on invite les élèves à mettre en relation deux catégories d'énoncés : énoncés génériques et énoncés spécifiques, ou vice versa ; exemple : mettre en relation : armoires, chaises, lits et leurs génériques meubles pour obtenir des constructions du genre : ce menuisier fabrique des chaises, des armoires et des lits... Ces meubles sont de vrais bijoux.
- des exercices de réécriture pendant lesquels on apprend à varier les niveaux linguistiques de formulation, en passant du cas particulier à la règle générale, par une utilisation adéquate des hyperonymes et prédéterminants correspondants. Nous ciblerons des activités d'apprentissage qui confèrent ces capacités par les procédures à mettre en œuvre pour produire un texte dans une démarche qui permet d'exprimer objectivement la pensée.

Quant à conceptualiser,

«ce n'est [...] pas uniquement généraliser, c'est encadrer une information dans une structure d'analyse et la constituer en classe-objet à l'aide du lexique approprié dont l'utilisation et l'appréciation constituent l'aboutissement d'un parcours d'apprentissage dans un domaine donné (Vigner, 1990, 31-32) ;

Gentilhomme précise mieux cette notion : *«nous appelons concept un certain contenu strictement déterminé par sa définition et rien que sa définition, excluant donc tout enrichissement (ou appauvrissement) ou par des ingrédients non prescrits par la définition».*

Cela ne veut pas dire que la conceptualisation exclut le recours à l'expérience personnelle ou aux savoirs antérieurement construits dans la mémoire à long terme mais ce capital ainsi engrangé forme un conglomérat qui demande à être organisé, structuré dans une approche d'enseignement et d'apprentissage qui met l'accent sur les variations dans les niveaux de formulation linguistique depuis la formulation empirique jusqu'à la formulation conceptualisante en passant par la formulation généralisante. Pour illustrer cette démarche, l'auteur en donne un exemple à travers un exercice qui associe travail de reformulation lexicale et d'intégration syntaxique, activité qu'il oppose à de simples juxtapositions d'énoncés dans le cas d'un traitement empirique du référent ou du thème.

Voici des exemples tirés dans *Pratiques* (n°68, 1990, 35)

- Niveau 1 (formulation empirique) :
 - Richard S. s'est offert une Pallas neuve en 1975 ;
 - Richard S. est parti en vacances pour la première fois au camping de Narbonne ;
 - Richard S. s'est acheté un petit pavillon qu'il doit retaper.

- Niveau 2 (formulation généralisante) :

- Les ouvriers deviennent propriétaires de leur logement, achètent une voiture et peuvent partir en vacance dans le Midi de la France.

- Niveau 3 (formulation conceptualisante) :

- L'achat d'une maison individuelle, d'une voiture neuve et l'accès aux loisirs traduisent/manifestent/indiquent...un élargissement de l'espace ouvrier ; (ou bien) : avec l'achat d'une maison individuelle, d'une voiture neuve, l'accès aux loisirs, c'est l'espace ouvrier qui s'élargit.

Cette procédure permet non seulement de travailler sur des séries de verbes en rapport avec le thème général mais permet aussi à l'élève d'apprendre à subordonner les transformations linguistiques aux changements de points de vue ; nous aborderons plus en détails cette question lors des activités d'apprentissage de la réfutation. En définitive, une connaissance limitée sur le thème est alors cause de dysfonctionnements qui se manifestent par des carences au niveau des contenus développés par l'élève dans sa copie avec d'autres répercussions, notamment une absence de progression dans la production, le non respect de la règle de connexité selon laquelle toute phrase doit rappeler une partie de l'information déjà connue par le lecteur et lui ajouter une information nouvelle. Cette information partagée on l'appelle thème alors que l'information nouvelle est appelée rhème.

Reichler-Béguelin soutient à ce propos que «... l'ensemble des connaissances culturelles et encyclopédiques qui forment le «bagage commun » ou le savoir partagé d'un groupe donné de locuteurs contribue de manière fondamentale, à côté des connaissances proprement linguistiques ou lexicales et des données cotextuelles et situationnelles, à assurer le bon fonctionnement des discours» (Reichler-Béguelin et al. 1990, 45).

2. 1. 3. La structuration des productions

L'écriture est une activité synthétique ; elle requiert de ce fait plusieurs savoir-faire. Il ne suffit pas dès lors d'assurer la compréhension du lecteur potentiel en transformant les éléments pertinents du contexte en discours, ni même avoir une maîtrise conceptuelle du domaine pour produire un texte bien formé car on ne peut se contenter de mettre bout à bout les idées quand bien même celles-ci se rapportent au sujet qu'il faut traiter.

Même s'il y a cohérence thématique, cette convergence des contenus est loin de satisfaire aux exigences de la bonne formation textuelle. Les unités constitutives d'un texte qui fonctionnent adéquatement doivent obéir à certains critères d'organisation.

Par conséquent, l'activité de production textuelle appelle d'autres habiletés que celles consistant uniquement à aligner des propositions en rapport avec le domaine concerné. Si le sujet écrivant veut se faire comprendre, il doit aménager ce qu'il dit de manière à ce que ses destinataires puissent disposer de repères pour interpréter sans difficultés particulières les rapports qu'il établit entre les énoncés qu'il produit successivement.

Evidemment il y a des situations où le lecteur peut de lui même arriver à inférer la logique de certains types de relations mais le texte se développant introduit de grandes unités textuelles qui, nécessairement ont besoin d'explicitation des relations qu'entretiennent, de son point de vue, les objets ou états de chose que le scripteur traite. Nombre de textes produits par nos apprenants souffrent de ces défauts si bien que non seulement l'interprétation est laborieuse mais on éprouve aussi des difficultés «*de reconnaître un plan d'organisation globale et bien formé*» (p.38). Nous illustrerons ce type de dysfonctionnement dans les copies de notre corpus.

Cette capacité à construire l'organisation globale et locale du texte n'est pas une compétence qui s'acquiert spontanément au fil des répétitions auxquelles sont soumis nos élèves ; elle découle d'une activité didactique consciente, organisée à cet effet.

Selon Charolles, quand bien même il existe une interdépendance relative entre opérations de contrôle de la verbalisation et celles des processus rédactionnels notamment celles de la planification, il est tout à fait concevable, au plan général, d'envisager une autonomie relative des processus de mise en texte. Il explique ce phénomène par le fait :

- que les langues possèdent des marques (ou systèmes de marques) destinées à indiquer les relations qu'entretiennent les unités composant un discours, donc des marques permettant de fournir à un destinataire potentiel des instructions interprétatives propres à favoriser la compréhension ;
- qu'une marque, dans un système de marques est d'autant plus efficace que les instructions dont elle est porteuse sont spécifiées, par exemple dans la résolution de tel ou tel problème d'interprétation (Charolles, 1988, 4).

Or, un texte est, on le sait, structuré à deux niveaux : microstructurel et macrostructurel, par conséquent les marques d'organisation textuelle ne fournissent pas les mêmes instructions, donc ne peuvent pas subir des traitements identiques. Cet auteur distingue quatre plans d'organisation textuelle et chacun de ces plans induit une unité d'organisation : la période, la portée, les chaînes, la séquence.

- La période : elle «*est une unité d'énonciation dont les membres ou composants (phrastiques) entretiennent des rapports de dépendance* » (Charolles, 1889, 6). En voici un exemple emprunté au même auteur.

Le mot «analphabète» est devenu dans la langue populaire synonyme d'ignorant. Mais la plupart des analphabètes n'éprouvent aucune honte de leur situation ; étant alphabètes, ils n'ont pas conscience de l'être et de ce que cela peut signifier pour celui qui ne l'est pas. Aussi ont-ils rarement le désir de changer d'état (exemple que Charolles emprunte d'un autre auteur).

Comme on peut le constater, les unités constitutives de cet extrait sont liées les unes aux autres au point que l'ensemble est un bloc qu'on peut détacher du reste du texte où il est puisé. Les liens entre les composantes phrastiques sont assurés par des conjonctions de coordination ou de subordination ainsi que certaines constructions tel que le participe passé anticipé.

- Les chaînes quant à elles sont constituées par l'ensemble des expressions qui réfèrent à une seule et même entité du discours ; ses caractéristiques sont une suite d'expressions coréférentielles ;
- Les portées sont des expressions attribuant des propos à autrui du genre «pour Charolles...» ; «D'après Bronckart...». On a aussi des portées avec des constructions où il y a un verbe d'opinion «la plupart des sénégalais pensent que...» ; les marqueurs d'univers de discours, «En 1990» ; «Au Pays-Bas...».
- Les séquences sont assez familières ; elles correspondent au découpage du texte notamment en paragraphes. Les séquences dans un texte indiquent un travail explicite d'organisation de l'énonciation qui vise en particulier à faciliter les tâches d'interprétation.

Turco et Coltier (1988) ont étudié les phénomènes des marqueurs textuels dans une autre perspective en ne s'intéressant qu'à leur fonctionnement, leur distribution et le rôle qu'ils jouent dans la composition textuelle ; ils se sont essentiellement occupés des «marques d'intégration linéaires», expression empruntée à Auchlin.¹⁹ Les marqueurs suivants les ont intéressés : «*d'abord*», «*ensuite*», «*enfin*» qui souvent «*accompagnent l'énumération sans fournir de précision autre que le fait que le segment discursif qu'ils introduisent est à intégrer de façon linéaire dans la série* » (Turco et Coltier ; 1988, 57).

¹⁹ A. Auchlin : «Réflexions sur les marqueurs de structuration de la conversation » in *Etudes de linguistiques* n° 44 octobre-décembre 1981, p. 97.

D'après ces deux chercheurs, le français n'a pas de morphèmes particuliers pour assurer le marquage linéaire des séries dans le discours. Pour assumer ce rôle d'organisation on a fait des emprunts à d'autres sous-systèmes ; ils citent la numérotation («*premièrement*»), la structuration spatiale («*d'un côté...*» ou temporelle («*d'abord*»). Dans leur analyse, ces expressions se départissent de leur fonction primitive pour désigner la succession de constituants discursifs.

Aussi, établissent-ils un classement de ces marqueurs d'intégration linéaire concernant des séries linéaires homogènes.

Dans cette mesure, le marqueur d'intégration peut avoir trois types de fonction :

- 1) indiquer que le constituant discursif qu'il accompagne marque l'ouverture de la série ;
- 2) servir de relais, c'est-à-dire marquer que le constituant discursif qu'il accompagne entre dans une série dont il n'est pas l'élément initial ;
- 3) indiquer que le constat discursif qu'il accompagne marque la clôture de la série.

Un tableau des significations de ces marques est ainsi établi en les croisant avec leur sens d'emprunt.

Le tableau suivant est alors obtenu.

Tableau 1. Unités linguistiques pouvant servir à structurer les productions

Fonction Origine sémantique	Ouverture	Relais	Clôture
Numération	Premièrement Primo	Deuxièmement Secundo	
Lieu	D'une part	D'autre part	De l'autre
	D'un côté	D'un autre côté	De l'autre
Temps	Tout d'abord	Ensuite	Enfin

Sans trop nous étendre ni même être exhaustif sur la question de la structuration du texte à ce niveau global, nous avons simplement voulu donner, à travers quelques exemples caractéristiques, certaines indications aptes à pointer la dimension des organisateurs de discours dans une didactique de la production écrite ; nous adapterons ce cadre théorique au contexte du français langue seconde au Sénégal.

Ces marqueurs textuels, à n'en pas douter, sont une aide qui permet d'éviter les malformations textuelles souvent dénoncées par les enseignants dans la correction des copies des élèves. Le repérage des dysfonctionnements dans notre corpus, objet du chapitre qui va suivre nous donnera certainement l'occasion de montrer, à propos de ce problème spécifique, comment se présente cette difficulté aux élèves sénégalais dans leur entreprise de production.

Mais il existe un deuxième niveau de structuration du texte dont la gestion fait aussi problème : la textualisation entendue au sens de mise en mots d'un texte.

2.1.4 La gestion de la textualisation

Au point précédent, nous nous sommes intéressé à un niveau d'organisation global du texte, le niveau macro-structurel. Se pose alors la question de savoir quelles contraintes spécifiques pèsent sur la mise en mots d'un texte et qui fait qu'on puisse le considérer comme bien formé.

Dans cette perspective, c'est la notion de cohérence qui est le plus souvent envisagée.

2.1.4.1. La notion de cohérence

Lundquist (1980) considère que la cohésion est le trait spécifique de la textualisation, le texte étant pris comme *«une unité du système de la langue, se composant d'autres unités : les unités phrases qui, à leur tour, se composent d'unités syntagmes, d'unités-mots et d'unités-morphèmes»* (p. 9).

Dans les premières élaborations de la grammaire textuelle, la notion de cohérence recouvre le plus souvent des phénomènes que sont *«les critères efficaces de bonne formation instituant une norme minimale de composition textuelle»* (Charolles, 1978, 8). Bellut considère ce phénomène comme reposant en partie *«sur la répétition de quelques items lexicaux et le chevauchement de quelques propositions»* (Thyrion, 1997, 115). Dans une telle définition, la cohérence se réfère à la notion de continuité thématique et à celle de présupposition. C'est justement à travers la notion de continuité thématique et de présupposition que Ducrot pense la cohérence.

Il est admis généralement qu'un discours (monologue ou dialogue) tend à satisfaire aux conditions suivantes :

- a) Une condition de progrès [...] chaque énoncé est censé apporter une information nouvelle, sinon il y a rabâchage ;
- b) Une condition de cohérence. Nous n'entendons pas seulement par là une absence de contradiction logique, mais l'obligation, pour tous les énoncés, de se situer dans

un cadre intellectuel relativement constant, faute duquel le discours se dissout en coq à l'âne. Il faut donc que certains contenus réapparaissent régulièrement au cours du discours, il faut, en d'autres termes, que le discours manifeste une sorte de redondance» (Ducrot, 1972, 87). Or, cette redondance est essentiellement obtenue par les reprises (répétitions, anaphores, cataphores...) et par les isotopies pour assurer la cohésion du discours. Dans cette optique, cohérence et cohésion semblent être des synonymes.

«Tout le mouvement de la pensée, dans un discours, est censé se produire au niveau du posé. Qu'il s'agisse de la mise en rapport des idées ou de leur présentation successive, les seules démarches reconnues sont celles opérées sur les contenus posés. Quant aux présupposés, s'ils ont une fonction, c'est comme condition de cohérence. Ils assurent [...] que les paroles prononcées appartiennent bien au même dialogue, qu'elles constituent un seul texte – et non pas une collection d'énonciations indépendantes» (Ducrot, 1972, 91).

A l'observation, la notion de cohérence recouvre des aspects divers d'un texte mais tous concourent à obtenir le même résultat. En 1978, dans une étude sur la grammaire de texte, M. Charolles précise et élargit la notion de cohérence en formulant un système de quatre règles de base spécifiant la compétence textuelle d'un scripteur.

Ces métarègles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation permettent de pouvoir fonder un jugement global de cohérence. Ce jugement porte à la fois sur les contraintes syntaxiques (utilisation des anaphores), thématiques (établissement de la co-référence), sémantiques (représentations du monde) et pratiques (inférences et présuppositions) qui régissent la conservation et l'apport d'information. On le voit, la notion de cohérence est large.

Cette extension de la notion a conduit à opérer une distinction qui vise à séparer ce qui relève du textuel proprement dit (cotexte) de ce qui relève du pragmatique (situation d'énonciation). Ainsi la cohérence est, dans ce cas, envisagée par rapport au contexte extra-linguistique (contexte non verbal ou situationnel) et aux connaissances d'univers alors que «la cohésion détermine l'appropriation d'une phrase bien formée à son contexte» (Martin, 1983, 205-206). Un texte satisfait aux exigences de cohésion si toutes ses phrases peuvent être acceptées comme des unités possibles du contexte antécédent ; cela suppose des possibilités de démarches inférentielles du lecteur.

Dans *Le fonctionnement du discours* (1985), Bronckart et al. choisissent cette voie quand ils écrivent : «la cohérence est avant tout un jugement porté sur le texte qui opère bien entendu à partir d'unités de surface, mais aussi à partir d'inférences, d'identification des présupposés etc. ... qui en font un mécanisme d'interprétation très général» (p. 54). A

partir de ce moment, ces chercheurs genevois renoncent au concept de cohérence pour étudier des catégories d'unités linguistiques plus locales de l'ordre de la cohésion et de la connexité.

Bref la notion de cohérence a fait l'objet de beaucoup de points de vue différents les uns des autres mais en général tous s'accordent sur le fait qu'il s'agit d'un ensemble de données qui déterminent l'appropriation contextuelle d'un texte en termes de posé/présumé/enchaînement et en tant que telle, la cohérence se manifeste à la surface textuelle par une série de marques qui font du discours un tout présentant une certaine unité. Combettes a pu relever une série de faits linguistiques liés aux différents aspects de l'ancrage pragmatique et dont l'interprétation conditionne la perception de la cohérence ; ce sont principalement des unités «qui ont pour fonction de raccrocher le langage à la situation» (Combettes, 1985, 44). Thyron en conclut que «*grâce aux marques qui donnent une cohérence interne au discours, un équilibre est maintenu entre le connu et le nouveau, la connexité thématique et la mise en relation des faits dénotés sont assurés*» (Thyron, 1997, 119). Le même auteur poursuit et affirme que l'étude de «*la mise en relation des faits dénotés*» s'est séparée de celle de la cohérence en ce sens que «*les traces en sont analysables et interprétables sur la base de classes de faits isolables à la surface textuelle*» : En définitive, on se retrouve en face de deux ensembles de phénomènes : ceux qui ont trait à la cohésion (sens restreint) et ceux relatifs à la connexité/segmentation.

2. 1. 4. 2. La cohésion

Comme nous l'avons déjà noté, la cohésion a trait à un système de relations entre les phrases pour en assurer la continuité en inscrivant un texte dans une totalité unifiée. En outre, le phénomène de cohésion permet de maintenir l'équilibre, toujours instable, entre la répétition (anaphore) de certaines unités sémantiques et la progression du sens par l'apport d'informations nouvelles. En contexte d'apprentissage de la production, il y a lieu de sensibiliser les élèves sur le fait que trop de répétitions nuisent au texte produit et nous sommes dans un cas de «rabâchage» et un texte qui n'en contient pas suffisamment crée chez le lecteur une impression de décousue, de précipitation, voire d'incohérence ; dans *Éléments de linguistique textuelle* Adam en fournit des exemples commentés.

De manière générale, le rôle principal que joue une reprise/répétition est de permettre le rappel de ce dont il est question, le thème du texte à propos duquel on énonce quelque chose. Dans les situations de production écrite, cet élément est introduit dans le texte par une expression adéquate qui renvoie à la réalité de la situation énonciative dont les éléments physiques sont transformés en discours pour assurer la compréhension.

Dès lors que le thème est posé de façon adéquate, donc avec une correcte dénomination de l'objet de discours, cet objet est inséré dans un ensemble précis de propriétés, de relations, de transformations ; mais toujours est-il qu'il s'agit du même objet malgré ces jeux multiples de son état. La langue dispose de moyens variés pour assurer cette reprise du thème du discours. L'opération permet, de cette manière, de maintenir l'information nécessaire à la poursuite du développement du sens par l'apport d'éléments neufs. Et puisque le tout se joue à l'intérieur du texte, entre les phrases, au fur et à mesure que le phénomène se déroule, on construit de ce fait la linéarisation du texte qui rend possible la compréhension par un processus d'intégration.

Ces moyens qui permettent d'assurer le maintien du thème relèvent essentiellement de la co-référence et regroupent beaucoup de procédés anaphoriques qu'ils soient d'ordre pronominal ou lexical. Il y a aussi la répétition pure et simple et les différents déterminants définis, démonstratifs, possessifs, relatifs, Thyryon en détermine sept catégories :

- 1) les pronominalisations : pronoms personnels de la 3^e personne, pronoms démonstratifs et relatifs, certains pronoms indéfinis, pronoms et adjectifs possessifs, pronoms «en» et «y» ;
- 2) les répétitions pures et simples sans changement de déterminant ;
- 3) les définitivations ou reprises définies du syntagme nominal indépendant ;
- 4) Les référenciations déictiques intratextuelles ou reprises d'un syntagme nominal d'identité avec déterminant démonstratif ;
- 5) les substitutions lexicales ou reprises d'un lexème par un autre renvoyant au même objet de pensée ;
- 6) les nominalisations ou reprises d'une phrase, d'un paragraphe ou même d'une partie du texte par la conversion d'un syntagme verbal en syntagme nominal ;
- 7) divers autres moyens : particulièrement, certaines formes verbales comme le faire, certains adverbes comme ainsi, un adjectif comme tel (Thyryon, 1997, 121).

Dans une perspective micro structurelle, nous incluons certains connecteurs dans la cohésion parce que leur caractéristique est souvent de déterminer le type de relations entre les phrases pour en assurer la continuité et la cohésion. Il s'agit des coordonnants qui ont une fonction additive et parmi lesquels on trouve les conjonctions de coordination plus une série d'adverbes, le plus souvent temporels.

Il y a, en outre, les subordonnants en tant qu'il est question de «*relation qui unit, à l'intérieur de la phrase, des éléments qui ne sont pas de même niveau, qui ont des fonctions différentes, dont l'un dépend de l'autre*» (Grevisse, 1993, 363).

D'après l'étude menée par le groupe de chercheurs genevois, les malformations textuelles dues à une non maîtrise de la gestion de la textualisation se manifestent dans les copies des élèves par «des textes présentant des maladresses au niveau de la mise en mots ou d'un emploi particulier des unités linguistiques (trames d'organiseurs et chaînes anaphoriques interrompues, ruptures temporelles, etc.)» (Rosat, Dolz, Schneuwly, 1991, 38). Une didactique de ces processus de construction textuelle s'avère nécessaire pour donner aux élèves des aides à la construction de textes bien formés

2.1.5. Effet des africanismes ou particularismes régionaux dans les productions

C'est à partir des années 1960 que certains linguistes, réfléchissant sur le phénomène des contacts du français avec les langues africaines, ont fait émerger l'idée d'un français d'Afrique ; depuis lors, le phénomène a fait l'objet de plusieurs études.

Dans le premier numéro de *Réalités africaines et langue française*²⁰, Houis utilise le terme de créolisation pour caractériser l'effet de ces contacts. Il a été rejeté parce que jugé abusif. Ainsi, pour Dumont, «ce français n'est pas un créole, mais un français régional, c'est donc plutôt de régionalisation dont il faut parler en prenant soin de ne pas assimiler ce français à un français fautif» (Dumont, 1983, 201). Un groupe de chercheurs en linguistique publie quelques années plus tard un recueil intitulé *Le lexique du français du Sénégal*²¹ où ils prennent position et fixent les repères : «...l'on a encore trop souvent tendance à définir l'africanisme comme une faute. Or, pour parler de faute, il faut faire référence à une règle : le «je voudrais qu'il vînt» a cédé la place au «je voudrais qu'il vienne» admis par tous. Ainsi l'africanisme ne peut-il apparaître comme une faute qu'à l'étranger fraîchement débarqué et ignorant la réalité linguistique locale : il ne peut, en effet, que constater un usage autre que celui de la France. Mais, si cet usage est celui de l'ensemble des utilisateurs de la langue française au Sénégal, il s'agit d'un fait de langue, défini comme un écart par rapport à l'usage central, au même titre que les écarts pratiqués par les lillois ou les marseillais, les belges ou les québécois ; «il faut donc définir la faute comme une atteinte individuelle et passagère contre l'usage et l'africanisme comme un fait de langue collectif et constant, s'écartant de cet usage» (cité par Dumont, 1983, 201). Une différence est alors établie entre africanisme et faute. Dans le premier cas, c'est d'un «régionalisme linguistique» qu'il soit d'Afrique, de Suisse, de Belgique, de Paris : c'est un

²⁰ *Réalités africaines et langue française* est une revue éditée par le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD) ; le premier numéro est paru en mai 1975.

²¹ J. Blondé, P. Dumont, D. Gontier (1979). *Le lexique du français du Sénégal*. EDICEF, Paris.

fait de langue constant et collectif ; alors que pour la faute il s'agit d'une déviation passagère et individuelle par rapport à la norme centrale.

Compte tenu de l'ampleur de ce phénomène de l'africanisme, dans la production d'écrit au Sénégal, il s'est posé, dans l'enseignement du français, la nécessité d'une normalisation «à l'intérieur même des limites de l'intercompréhension» c'est-à-dire en deçà de ce qu'on a appelé le seuil de tolérabilité ; cela veut dire qu'il faut éliminer les formes qui entravent l'intercompréhension ; une utilisation abusive et non contrôlée de ces faits linguistiques, comme on en rencontre dans les copies d'élèves, est source d'incompréhension donc relève des malformations textuelles à cibler en vue d'une sensibilisation.

C'est dans ce cadre que la notion de norme pédagogique a été introduite par Canu²². Elle consiste en l'observation de la réalité sénégalaise, pour fixer une norme dite pédagogique permettant de résoudre les problèmes soulevés par l'utilisation du français du Sénégal dans les écoles.

La création d'une commission de normalisation a été envisagée et devrait être composée de linguistes, français et sénégalais, de pédagogues, d'écrivains et de responsables administratifs du Département de l'Education nationale. Elle devra «opérer une sélection parmi la liste des africanismes relevés par les linguistes. Mais ce tri devra être fondé sur quelques principes» (...). L'ampleur du problème, dans les productions de nos élèves est telle que ce phénomène introduit des dysfonctionnements source d'incompréhension si une sensibilisation n'intervenait pas à l'image de ce qui se fait aujourd'hui dans les médias nationaux. La recherche sociolinguistique a mené des travaux en ce sens, la didactique du français dans notre contexte peut en tirer partie.

Nous nous intéresserons seulement aux aspects qui sont susceptibles d'avoir des effets de malformation qui peuvent brouiller la compréhension dans la production écrite de nos apprenants.

- Au niveau du vocabulaire

On part du principe que la règle d'or de la norme pédagogique est inséparable de la notion statistique de fréquence.

Pour l'étude du vocabulaire, il s'agit des mots que l'on entend quotidiennement, utilisés par tous et ils peuvent être inclus dans les manuels à l'usage des élèves sénégalais.

²² G. G. Canu (1979) a introduit la notion de norme pédagogique au cours de la séance consacrée, le 15 mars 1979, aux contacts entre le français et les langues nationales, lors de la «Quatrième table ronde des Centres de linguistique ».

- Le schéma de fonctionnement

La deuxième règle de la norme concerne les schémas fondamentaux du fonctionnement de la langue française. Sur ce plan, la commission de normalisation cherchera à éviter la désarticulation du système linguistique de la langue française au Sénégal, sans négliger des mécanismes de création lexicale auxquels a recours le français du Sénégal.

Selon Dumont, il y a au moins deux intérêts pédagogiques qui résident en l'étude de ces mécanismes de création :

- faire prendre conscience aux apprenants des règles de formation lexicale qui sont les mêmes pour l'ensemble de la langue française, qu'il s'agisse du français central ou d'un français régional comme celui du Sénégal ;
- éliminer, en fonction de ces règles, les formes jugées agrammaticales, c'est-à-dire aboutir, de *facto*, à établir un modèle théorique de compétence sans que celui-ci soit encore explicité (Dumont, 1983, 252) ;
- Dans une étude consacrée au «*français d'Afrique et enseignement*» Blondé²³ indique que les contacts entre le français et les langues africaines peuvent se manifester *grosso modo* de deux façons : l'emprunt et le néologisme.

2.1.5.1. L'emprunt

En Afrique francophone et particulièrement au Sénégal, le français, en vertu de son statut privilégié, -nous reviendrons plus tard sur ce problème- reste un outil de communication pour l'ensemble des membres de la communauté. Il est donc naturel que les différentes couches sociales l'adaptent en fonction de leurs propres besoins d'expression. Les emprunts sont une des manifestations de cette adaptation.

L'emploi du français étant déterminé par certaines circonstances, en l'occurrence la personnalité du locuteur, le lieu de la communication, l'objet de la communication, les motivations qui sous-tendent cette communication, le recours à l'emprunt se fait en fonction de deux situations : l'une par nécessité, l'autre par une connaissance limitée de la langue française.

Le premier cas d'emprunt est le fait des classes instruites comme le fait Senghor dans ses poèmes, ses essais et autres discours. Il fait appel aux africanismes non pas par besoin d'exotisme mais parce qu'en français, il n'existe pas de termes qui expriment la profondeur de ses sentiments ou de ses pensées.

²³ J. Blondé (1977). «Le français d'Afrique et l'enseignement » in *Réalités Africaines et langue française*.

Selon Blondé, l'emprunt «*non nécessaire*» est celui pour lequel existerait un équivalent français mais que le locuteur ignore ; Blondé pense qu'il faut, malgré tout, en tenir compte du fait, d'une part parce que «*il sera employé par un groupe social beaucoup plus important et où, d'autre part, il pourra, de ce fait, se maintenir dans l'usage aussi bien que de l'autre*» (Blondé, 1977, 85).

L'emprunt s'intègre de différentes manières dans la langue française ; trois cas ayant trait à la production de texte retiendront notre attention :

- Les emprunts qui donnent lieu à des dérivations : dibiterie (de dibi, viande grillée ou l'endroit où on en vend + suffixe erie) ; khessaliser (de khéssal qui signifie blanchir sa peau + suffixe -iser) l'action de blanchir sa peau (c'est une pratique à laquelle se livrent beaucoup de femmes sénégalaises) ;
- Les emprunts par composition : poulet-Yassa (plat de riz préparé avec du poulet et beaucoup d'oignon) ; borom-charrette (conducteur d'une charrette) ;
- Les emprunts qui s'intègrent syntaxiquement parce qu'ils suivent les règles de la syntaxique française qui n'est donc pas modifiée par cet apport d'éléments nouveaux :
 - une daba → des dabas (instrument aratoire)
 - un sotiou → des sotioux (cure-dents).

2. 1. 5. 2. Les néologismes

La néologie est la possibilité de créer de nouvelles unités lexicales en rapport avec les règles de production issues du système de la langue ; par ce procédé, la langue s'enrichit. Les néologismes peuvent être de plusieurs ordres ; d'après Dumont, c'est le phénomène de la néologie qui contribue le plus fortement à donner au français du Sénégal sa couleur locale originale. Elle est pratiquée presque à 100% par les africains qui utilisent le français au Sénégal. Nous en donnerons quelques exemples caractéristiques en nous référant aux travaux de ce chercheur qui a étudié la réalité du français au Sénégal.

• **Les néologismes morphologiques**

- La dérivation : ce procédé se retrouve dans l'étude du français du Sénégal. Les constats faits à ce niveau considèrent que ce procédé de création morphologique est conforme à l'ensemble du système français et respecte ses règles.

Exemples :

Suffixe erie : radical africain comme «dibiterie » qu'on vient d'expliciter.

radical français

«essence» donne essencerie

radical anglais

«boy» donne boyerie (domestique masculin, pièce qui lui est réservée)

Suffixe iser : radical africain

«toubab» donne «toubabiser» (européen, faire prendre les habitudes des européens).

- La composition est un procédé de néologisme formé de deux lexèmes pouvant fonctionner de façon autonome.

Exemples :

«sirouman» : chauffeur de taxi qui remplace le titulaire en cas d'empêchement et moyennant une somme à la fin de la journée.

«taximan» : chauffeur de taxi (du français et de l'anglais)

• Les néologismes syntaxiques

Les recherches menées sur la question indiquent un faible pourcentage des africanismes relevés aussi bien dans *Les Particularités Lexicales du français au Sénégal* que dans le *Lexique du français du Sénégal* ; ils se répartissent en changement de catégorie grammaticale et en changement de construction :

- Changement de catégorie grammaticale : il s'agit essentiellement des cas de substantivation comme «fracturé» ; individu atteint d'une fracture ; pour donner un exemple nous retiendrons cette phrase tirée d'un quotidien du Sénégal «le brancardage du fracturé de la colonne vertébrale s'effectue sans problème ».
- Changement de construction : le procédé affecte surtout certains verbes. Quand on écrit «je m'accompagne avec toi» pour «je t'accompagne», nous avons affaire à une construction nouvelle du verbe accompagner.
- autres exemples : «croquer» employé absolument, signifie «croquer de la cola» ; «je ne fume pas mais je croque» ; la cola est une noix de kolatier utilisée comme stimulant.

- **Les néologismes sémantiques**

Les études sociolinguistiques indiquent que ce procédé représente une part importante des néologismes propre au français du Sénégal ; ils sont définis par rapport à un dictionnaire de référence, en l'occurrence *Le Petit Robert* parce qu'il reflète bien l'usage contemporain.

On peut retenir :

- les néologismes par l'extension de sens ; le champ sémantique s'est alors élargi, c'est le cas de «bagages» (tout ce que l'on peut emporter avec soi ; plus spécialement, matériel de l'écolier), «fonctionnel» (qui est en mesure de fonctionner), «note» (lettre, missive).
- Les changements de référent sont de véritables transferts sémantiques. De nombreux termes considérés comme des africanismes ont changé de référent ; ces termes sont en réalité empruntés au wolof : «assiette» prend en français du Sénégal le sens de «plat» ; ce sens est celui du wolof «asset» issu après transfert sémantique du français «assiette».

Il en est ainsi des termes comme «baignoire» devenu bassine ; «batterie » qui veut dire pile.

Les néologismes sémantiques sont nombreux et procèdent de plusieurs manières :

- par glissement de sens : «*charlatan*» devient « devin et guérisseur » ;
- par restriction de sens : «*dépense*» devient « somme destinée à l'achat des provisions pour une journée », voici un exemple dans ce sens «des maris accusent leurs épouses de détourner une partie de la dépense quotidienne» (Le quotidien *Le Soleil*).
- les sens particuliers sont des africanismes dont les unités lexicales françaises prennent un sens nouveau traduit du wolof : «descendre» prend le sens de «*sortir du travail*», souvent les élèves écrivent : «*mon père travaille au centre-ville, il descend tard*».

Bref les africanismes ou particularismes régionaux sont devenus une réalité linguistique concrète que l'on peut décrire et analyser.

Bal²⁴ dénomme ce phénomène de néologie dénotative qui est née de l'adaptation de la langue, en particulier ici le français, à un milieu naturel et culturel dans lequel cette

²⁴ W. Bal (1974). «Particularités actuelles du français d'Afrique centrale, in *Groupe de recherche sur les africanismes, Bulletin d'information n°7*, Lubumbashi, pp. 15-27.

langue étrangère est issue et il couvre tous les phénomènes d'emprunt est d'interprétation qui ont été relevés dans le français du Sénégal.

Le repérage auquel nous procéderons dans le cadre des dysfonctionnements des productions d'élèves s'intéressera aux constructions qui introduisent des phénomènes linguistiques provoquant des méfaits dans la compréhension des productions surtout pour des francophones étrangers à l'espace linguistique sénégalais. Nous les expliciterons et, s'il y a lieu, les intégrerons dans nos propositions d'enseignement dans une démarche de didactique comparée permettant à nos élèves d'en prendre conscience dans leurs activités d'apprentissage en production écrite. Ainsi, même si c'est un phénomène incontournable dans l'espace de la francophonie, qu'on puisse prendre des dispositions hardies pour en limiter les dégâts.

Au total, nous disposons désormais de suffisamment d'éléments et de repères pouvant constituer le cadre de normes à partir desquels il est possible de construire une grille apte à servir d'instrument pour une analyse des productions des apprenants sénégalais de l'enseignement secondaire, dans un contexte de français langue seconde.

2. 2. Élaboration d'une grille d'analyse de compétences argumentatives en rapport avec le cadre théorique énoncé

Cette grille sera élaborée sur la base des cinq entrées qui ont fait l'objet de nos axes d'analyse au point précédent.

A l'issue de cette démarche théorique sur les dysfonctionnements, il nous paraît qu'une part importante des erreurs provoquant souvent les malformations textuelles dans les productions d'apprenants, ne relèvent pas seulement de la grammaire limitée au champ de la phrase simple ou complexe de mise en texte. En réalité, les difficultés et autres insuffisances sont d'une autre nature et concernent un domaine de plus en plus investi actuellement, à savoir la linguistique textuelle. Nous retiendrons essentiellement pour l'évaluation de nos copies :

- des problèmes liés à des obstacles dus à une incapacité à transformer en discours les données de la situation d'énonciation pour la construction d'un cotexte qui fonctionne adéquatement ;
- une connaissance limitée sur le thème, la conséquence étant une mauvaise estimation de ses propres connaissances et du langage qui l'exprime accompagnée d'une incapacité à se représenter un destinataire potentiel avec ses valeurs, ses croyances

pour pouvoir procéder à une négociation, il y a alors absence de connaissances encyclopédiques et lexicales ;

- une malformation textuelle issue d'une absence de capacité à organiser le texte tant au niveau global que local ;
- une mauvaise gestion de la textualité liée au phénomène de la linéarisation textuelle ;
- l'effet des africanismes qui, s'ils ne sont pas menés avec une certaine dextérité, conduit à des dysfonctionnements parce que les normes centrales dans leur essence ne sont pas sauvegardées ; ce problème est surtout perceptible en contexte de français langue étrangère ou langue seconde.

En définitive, notre grille prendra en charge ces différentes questions et se présentera comme suit :

2.2.1 .Rapport contexte-texte, contextualisation :

Elucidation de la situation d'énonciation : clarification de la situation physique et sociale, du référent, des êtres humains impliqués dans l'action langagière engagée en précisant les enjeux communicatifs.

2.2.2. Les connaissances sur le thème, la cohésion-cohérence

2.2.2.1 Les connaissances encyclopédiques et culturelles sur le thème

2.2.2.2 La progression de l'information

2.2.2.3 L'isotopie ou continuité sémantique

2.2.2.4 La règle de relation

2.2.2.5 La règle de non-contradiction

2.2.3. La gestion de la textualisation-linéarisation

2.2.3.1 Le système de la co-référence

2.2.3.2 Le système de l'anaphorisation

2.2.3.3 Les reprises lexicales : synonymie, hyperonymie, hyponymie

2.2.4. La structuration locale et globale

2.2.4.1 La connexion-segmentation

2.2.4.2 Les marqueurs textuels : sériation, clôture, ouverture, relais

2.2.5. L'effet des africanismes ou particularismes régionaux

2.2.5.1 Les emprunts

2.2.5.2 Les néologismes

2.2.6. La construction d'une conclusion au texte produit

2.2.6.1 Le bilan du débat

2.2.6.2 L'ouverture du débat dans ses implications avec d'autres problématiques connexes.

CONCLUSION

L'enseignement/apprentissage de la production de textes argumentés a toujours été considéré comme une activité relevant «*de l'alchimie plus ou moins mystérieuse où le talent individuel fait tout, le rôle de l'enseignement se bornant à choisir des sujets...*»²⁵.

Dans le fond, les tâches d'enseignement et d'apprentissage ont besoin d'éclairages théoriques qu'accompagnent des procédures de facilitation pour bâtir des démarches cohérentes, rationnelles et efficaces sur la base de concepts scientifiques expérimentés et, en décomposant, dans un premier temps, les tâches à faire réaliser pour en définitive intégrer les acquis dans la pratique d'une compétence sur la base d'une situation d'énonciation précisée et ouverte à la pratique d'une activité sociale en vue de donner du sens aux apprentissages.

De plus, ces nouvelles orientations permettent de mettre en relief la nécessité de la part des élèves de mobiliser simultanément l'ensemble de ces ressources ainsi que les opérations qui servent à contrôler globalement et localement la mise en texte. La lourdeur de la tâche est telle que les psychologues parlent de risque de «*surcharge mentale ou cognitive* » (Charolles, 1986,3-21)

On peut alors comprendre que nos élèves aient tant de peine à progresser dans cette activité et qu'en tout état de cause, les erreurs auront tendance à revenir à chaque instant. Mais l'intérêt ici est qu'il est désormais possible de se fixer des objectifs-obstacles en mettant en œuvre l'ensemble des procédures aptes à des remédiations ciblées avec accroissement des compétences attendues. Quant aux élèves, ils prennent conscience de leurs difficultés ; dès lors, il leur est possible de fournir des efforts en toute connaissance de cause.

D'ailleurs, l'objet de l'étape qui suivra sera de repérer dans les copies d'élèves les manifestations de ces insuffisances et faiblesses, origine des dysfonctionnements qui leur sont imputables.

²⁵ M. J., Reichler-Béguelin et al. (1990). *Ecrire en Français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, De la chaix Niestlé, p. 8.

CHAPITRE 3. Repérage, conceptualisation et explicitation des dysfonctionnements dans les productions de textes argumentés des élèves sénégalais de l'enseignement secondaire.

Après avoir décrit et explicité les démarches d'enseignement/apprentissage de la production de textes argumentés et les fondements théoriques qui les ont soutenus, nous sommes arrivés à la conclusion que les conceptions pédagogiques à l'origine des procédures d'enseignement étaient issues du schéma de la rhétorique classique et alimentaient une pratique pédagogique traditionnelle, celle-ci considère le texte comme un tout indissociable.

De plus, au chapitre 2, nous avons tenté d'identifier les origines et les causes des dysfonctionnements de production chez les scripteurs novices ; au bout de cette analyse, une grille a été élaborée tenant compte de certains critères de construction textuels, discursifs et autres données linguistiques, sources des malformations constatées.

Il s'agit maintenant d'évaluer les copies des élèves sénégalais au regard des normes et critères dégagés par notre grille qui présente les aspects ciblés comme éléments de réussite du texte produit, celui-ci considéré comme énoncé fini et comme activités langagières écrites donc comme un ensemble structuré d'éléments identifiables et qui constituent les composantes de la compétence à le lire et à l'écrire convenablement.

Cette évaluation *a posteriori* joue un rôle central dans la régulation des apprentissages. Elle ne prend pas l'allure d'une notation mais une démarche tendant à recueillir des informations pour déterminer la nature de l'aide à apporter aux élèves, collectivement ou pris individuellement.

Les copies qui font l'objet de cette analyse évaluative sont celles des élèves candidats à l'obtention du baccalauréat. Ils sont donc en fin de processus de l'enseignement secondaire ; ils sont censés s'approprier voire maîtriser les compétences de production que requiert l'écriture d'un texte argumenté comme la discussion.

Des résultats que nous tirerons de ce parcours, en particulier les éléments constitutifs des difficultés et lacunes des élèves, nous nous proposons d'apporter des solutions de remédiation à certaines qui se manifesteront et que nous considérons comme étant liées aux effets de pratiques d'enseignement/apprentissage dus à une pédagogie à rénover si on tient compte des avancées actuelles de la recherche ; celles-ci ont donné naissance à de nouvelles procédures méthodologiques souvent expérimentées avec succès.

Notre intention dans l'évaluation des copies est de disposer de données suffisamment pertinentes et reconnues par la recherche comme handicapant l'apprentissage de la production ainsi que nous l'avons explicité au chapitre précédent. Notre

échantillonnage ne sera alors ni exhaustif ni représentatif, juste quelques phénomènes assez caractéristiques au contexte éducatif sénégalais et qui sont des repères significatifs à partir desquels on peut fonder des hypothèses sur la nature des carences, leurs origines ainsi que les moyens par lesquels une aide, pour une amélioration, peut-être apportée.

3. 1. Le corpus

Nous avons tiré au hasard, à l'office du baccalauréat,²⁶ une trentaine de copies de candidats d'un jury²⁷ pris aussi au hasard, parmi les candidats de la série littéraire. Statistiquement on constate que le nombre de candidats qui traitent le sujet de type I²⁸ est largement supérieur aux candidats ayant opté pour les autres types. Dans notre cas, seuls les candidats qui ont travaillé sur le sujet I nous intéressent, la discussion nous servant, comme nous l'avons indiqué, d'exemple et de révélateur. Nous avons numéroté ces copies de L1 à L31, L mis pour série littéraire.

Le texte de base proposé est un énoncé d'environ 500 mots puisqu'il est demandé de le résumer en 120 mots avec plus ou moins 10 % de la contrainte indiquée. Son auteur, Mohamadou KANE, est un critique littéraire. Ici, sa réflexion porte sur les fonctions du conte africain ; le texte est extrait de son ouvrage *Les Contes d'Amadou Coumba, du conte traditionnel au conte moderne* publié en 1968.

Le sujet de discussion est une phrase tirée du texte. Il est ainsi formulé : discutez le point de vue selon lequel, dans la société traditionnelle, « *toute formation intellectuelle ne peut être que d'ordre moral ou religieux* ».

L'analyse de la situation d'écriture suggérée par le contexte indique que le propos de l'auteur s'inscrit dans un débat. Nous rappelons qu'autour des années 1960, les intellectuels africains s'étaient engagés à rectifier l'image déformée sous laquelle une certaine opinion occidentale présentait l'Afrique. Kane se lance dans le débat en montrant que les fonctions des contes africains n'étaient pas seulement morales ou religieuses comme on le prétendait.

Tout en apportant des précisions sur la nature des aspects religieux ou moraux, il conteste cette opinion en fournissant une contre-argumentation destinée à révéler d'autres

²⁶ L'office du baccalauréat est une structure académique d'évaluation logée à l'université Cheikh Anta Diop et est chargé de gérer l'examen du baccalauréat sur l'ensemble du territoire sénégalais.

²⁷ Dans un jury au Sénégal, il y a à peu près deux cents candidats venus d'établissements divers dans une même région. Les candidats, pour le français, ont à traiter au choix l'un des trois sujets proposés à savoir : sujet I résumé suivi de discussion ; sujet II commentaire composé ou suivi ; sujet III dissertation.

²⁸ A l'examen du baccalauréat et à l'épreuve de français, il y a trois types de sujets : le type I concerne le résumé suivi de discussions, le type II est un commentaire de texte et le type III est une dissertation sur un sujet tiré du programme..

fonctions autrement importantes à travers des exemples de contes puisés dans le patrimoine contexte africain ; tout le dernier paragraphe est en fait consacré à la justification de cette position.

3. 2. Analyse du contenu des productions des élèves

3. 2. 1. Rapport contexte – texte produit.

Un enseignement / apprentissage de la production écrite qui s'inspirerait des démarches novatrices initierait l'apprenant à procéder d'abord par une analyse de la tâche d'écriture déduite de la consigne. L'initiation à ce genre de démarche permet, lorsque la consigne est bien formulée, de fournir des éléments d'informations desquels on tire l'injonction d'écriture qui aide le scripteur novice à déterminer le type de texte à rédiger ; cela amène à présenter une situation de communication qui éclaire les tenants et les aboutissants de l'action langagière. Il s'agit en effet de décrire le contexte spatio-temporel dans lequel se situe ce débat qui a mobilisé les opinions occidentales et africaines. En l'occurrence, l'élève s'attacherait, en rapport avec les connaissances acquises sur l'étude du programme, de présenter le contexte de l'époque (du reste la date, 1968, indiquée en bas de page situe bien la période) caractérisée par une certaine opinion occidentale hostile à l'Afrique et à sa civilisation. Ainsi, des préjugés erronés ont pu favoriser le dénigrement du continent au point d'en déformer son image réelle. L'introduction qui présente cette situation de communication doit s'attacher à énoncer les éléments du cadre énonciatif constitutif de ce qu'on appelle actuellement la contextualisation.

Des intellectuels du continent comme Kane, l'auteur du texte et d'autres se sont alors engagés à corriger cette image écornée, pour réhabiliter l'Afrique. La contribution de Kane entre dans ce cadre. Il choisit le terrain du conte pour réfuter les allégations formulées sur ce genre littéraire très prisé par les africains. Selon lui, même si la fonction religieuse ou morale occupe une dimension importante, il en rectifie l'analyse caricaturale qu'en ont faite ces intellectuels occidentaux ou occidentalisés.

Le lecteur du texte est, dès l'introduction, mis au parfum ; il dispose d'éléments du contexte et de l'époque pour comprendre et interpréter le texte.

Quant à l'élève, ayant clairement identifié son destinataire, il écrira en connaissance de cause parce qu'il tiendra compte des valeurs et autres représentations estimées du destinataire qui lui permettent d'asseoir une argumentation apte à le ranger à ses positions.

Le texte, construit, fonctionne harmonieusement. Les pratiques traditionnelles proposent des situations d'énonciation stéréotypées du genre : il faut amener le sujet, poser le problème et annoncer le plan ; quel apprentissage effectué pour y arriver ? Les manuels

et guides pédagogiques servent souvent les mêmes recettes. On assiste dès lors à des débuts de production où le lecteur potentiel ne dispose pas d'éléments d'informations pouvant assurer une saisie correcte du texte produit.

A n'en pas douter, l'application mécanique des plans traditionnels d'introduction n'incite pas à la réflexion ; on ne pose pas la tâche d'écriture comme une situation de résolution de problème qui fait que chaque sujet appelle une situation inédite de production qui suppose inventivité et esprit créatif.

Pour donner quelques exemples assez caractéristiques, référons-nous à notre corpus. Nous ferons abstraction des défaillances de type morpho-syntaxique souvent abondantes et nous nous limiterons aux aspects qui concernent les points de dysfonctionnement ciblés par notre cadre théorique que synthétise la grille élaborée. La copie L1, à travers son introduction, note :

*« ce 21^e s dominé par la science et la technique, l'homme met de plus en plus de distance entre lui et les valeurs qui lui sont nécessaires pour se forger. Cette réalisation de soi n'est possible que s'il prend pour base de formation les valeurs de la morale et de la religion. Nous allons essayer de voir en quoi la religion et les leçons de conduites peuvent former intellectuellement les hommes dans la société traditionnelle ?
Et si c'est seulement elles qui ont ce pouvoir ? »(annexe2,322)*

En contexte scolaire de production, les correcteurs sanctionnent une telle introduction parce que l'accès à l'information n'est pas aménagé de manière suffisante et pertinente. On ne dispose pas de repère sur le contexte de production. En outre, il n'y a aucun plan proposé pouvant servir de guide à la production en permettant au lecteur de suivre avec aisance le développement du texte qui suivra.

La copie L22 se situe dans la même lignée, en présentant le débat, l'élève écrit :
« La formation intellectuelle nécessite un apprentissage qui peut mener à plusieurs domaines. C'est ainsi que nous pouvons noter ce point de vue disant que « Toute formation intellectuelle ne peut-être que d'ordre moral ou religieux ».(annexe2,321)

Pouvons-nous partager avec la société traditionnelle ce propos ? »

On le constate, ce candidat aussi ne mentionne aucune dimension de la situation de communication. Il est évident dans ce cadre que les éléments qu'il va développer assureront mal une articulation avec les termes édictés par le débat, du reste qu'il pose mal et cela créera les dysfonctionnements contexte – texte. La lecture d'autres copies (L10, L15, L30...) comportent les mêmes constats de malformation.

Un enseignement qui élucide l'importance de la dimension du contexte pour assurer la compréhension ainsi que les opérations de planification permettant d'élaborer un texte

dont la compréhension est accessible, prend en charge les données du contexte (environnement spatio-temporel et social avec statut identifié des participants à l'action langagière engagée).

Ce plan qui préexiste en principe aux opérations de rédaction proprement dites comporterait au minimum une représentation du cadre énonciatif dans lequel a lieu l'action langagière, une visée communicative associée à une représentation du destinataire.

Il y a ainsi nécessité de promouvoir un enseignement des démarches de contextualisation et de planification pour asseoir chez nos élèves la nécessité de formuler au préalable les variables contextuelles de la situation indispensables au fonctionnement adéquat de l'activité d'écriture et qui permettent un accès à l'information de base dans un plan d'exécution qui facilite le déroulement de la production.

3. 2. 2. La mobilisation des connaissances sur le thème et son implication dans la gestion de la textualisation argumentative

Nous avons abordé au point 2. 1. 2.cette question de manière théorique mais en indiquant ce qu'une telle problématique requiert comme travail didactique au préalable. Elle concerne une ressource fondamentale en production, les connaissances mobilisées par le scripteur pour récupérer un stock d'informations enfouies dans la mémoire à long terme ou à retrouver dans son environnement(connaissances encyclopédiques et lexicales) ; c'est là d'ailleurs que se manifestent les liens lecture/écriture déterminants pour la qualité du produit et le processus de son déroulement. Fayol (1996) a montré que la qualité tout autant que la quantité des idées et leur organisation dans la mémoire sous forme de types de connaissances et de capacités en vue de pouvoir les conceptualiser, sont au cœur du devenir de l'activité scripturale.

En général, trois types de savoirs sont mobilisés : des savoirs de types déclaratifs sur des événements ou des faits lus ou vécus ; les savoirs procéduraux qui permettent d'extraire les informations pertinentes pour les transformer en vue de la résolution d'un problème et les savoirs contextuels qui consistent à adapter une conduite langagière en tenant compte de la situation de communication et de la personne à laquelle on s'adresse.

La construction de l'ensemble de ces matériaux nécessaires à la production de texte doit être un préalable aux opérations de production elles-mêmes ; il s'agit, en effet, d'avoir en ce domaine une maîtrise des connaissances culturelles ou encyclopédiques et lexicales du thème qui fait objet de réflexion. En principe, l'intensification de l'exposition aux textes des grands auteurs par le biais des différentes formes de lecture donne accès à cette compétence, mais les représentations construites sur cette unité linguistique bloquent son

fonctionnement dans le sens d'une approche discursive et pragmatique. Le texte est uniquement perçu dans ses fonctions de représentation fictionnelles dans une situation littéraire occultant de la sorte ses aspects communicatifs.

Les productions de nos élèves frappent par la pauvreté des ressources thématiques accompagnée d'un style puéril qui sert généralement des platitudes, discréditant du coup la qualité des idées ou des arguments.

La copie L4, analysant les fonctions sociales du conte écrit :

« Mais aussi les gens croyaient à ces histoires de telle sorte que ça devenait une réalité. Les histoires étaient conformes au vécu quotidien. On dirait même que les conteurs étaient des voyants car les messages étaient si concrets et vérifiables. Les contes intéressaient tout le monde, tous les classes d'âges mais surtout les enfants car ce sont eux les principaux concernés. Ils croyaient tous ce que les contes leur enseignaient. Contrairement à aujourd'hui où les enfants pronent les contes comme une sorte de dialogue qui n'a aucune sens et qui ne fait que rire aux gens »(annexe2,325)

En production écrite, les connaissances limitées sur le thème ont des répercussions multiples sur le texte réalisé.

La première conséquence en argumentation est le fait que l'élève ne peut pas développer une opinion sur la thématique qui lui est proposée ; or, sans prise de position sur une question objet de débat, aucune argumentation n'est possible. On peut alors comprendre que généralement nos apprenants se livrent à des narrations qu'ils illustrent par des exemples

Un autre phénomène de malformation textuelle issue d'une absence de maîtrise des contenus thématiques réside dans le fait que le texte produit ne progresse pas ; n'ayant pas de ressources linguistiques disponibles et une connaissance avérée du domaine, le texte n'avance pas au fil de la production puisqu'il faut introduire d'autres informations et au besoin les expliquer ; de cette manière, les différents énoncés servent à entretenir des relations qui vont, soit du simple au complexe, soit du moins important au plus important. Cette procédure elle-même exige, au plan textuel, des procédés de diverses natures que les démarches traditionnelles n'envisagent pas (progression de l'information, principe de continuité thématique, et de non-contradiction...)

Voyons maintenant dans notre corpus le traitement de cette ressource qui, dit-on, est souvent plus déterminante que la maîtrise de la langue. A l'examen, ce qui frappe le plus, c'est cette méconnaissance de la nature du fonctionnement de l'argumentation. Dans le cas de ce sujet, elle devrait se dérouler comme « *une reprise distanciée de propos antérieurs, réinvestis dans une nouvelle visée argumentative* » Descombes et al. (1992,

79). En réalité, l'argumentation est le plus souvent indirecte, c'est donc sur du discours et par le biais d'autres discours qu'on argumentera. Dans ce cas, il faut identifier la thèse qui doit servir de confirmation ou de contestation au lieu de procéder à une énumération de faits ou de comportements sur lesquels on réagit.

Nos apprenants n'ayant pas maîtrisé ce principe de l'argumentation écrite, les productions dans leur grande majorité sont un empilement des idées dans des énoncés ; cela provoque l'impression d'une juxtaposition de propositions dont certaines sont souvent déconnectées de la thématique générale ; ce qu'on obtient, c'est une succession de phrases mises côte à côte sans la relation d'inférence qui sied entre elles. La copie L17 illustre ce genre de défaillance:

« La société traditionnelle a toujours l'ambition d'asseoir la civilisation qui soit morale ou religieuse. Dans sa formation intellectuelle, le moral permet aux jeunes d'incarner de bons comportements tels le respect de leurs parents, la méfiance aux vices, le respect des normes établis dans la société ».(annexe2,323)

Ce défaut consistant à aligner pêle-mêle des énoncés sans liens pertinents entre eux, est récurrent dans plusieurs copies. La présentation cumulative des faits ou d'événements, explique une absence d'apprentissage de procédures de construction d'arguments avec le type de relation qu'ils doivent entretenir pour assurer une certaine cohérence apte à persuader le destinataire.

Agencer les énoncés de façon cohérente et en même temps conserver en mémoire les arguments choisis constituent une difficulté majeure, accentuée par la situation de français langue seconde. Si on y ajoute l'effet de l'influence de la tradition orale où les interlocuteurs sont face-à-face, dans les mêmes coordonnées de l'espace, on peut comprendre que les tâches didactiques à mettre en œuvre pour développer une compétence d'écrit, soient particulièrement délicates.

Le phénomène du contrôle des opérations de verbalisation souvent menées de manière isolée et par des démarches de saucissonnage dans les pratiques traditionnelles induit ces types d'effets, identifiables dans les productions des élèves ; Charolles (1988) note : « les catégories qu'on leur enseigne [surtout en production textuelle] tournent à vide et restent des formes stéréotypées (p.5)

La copie L7, intéressante à bien des égards en particulier dans la confirmation de la thèse, pose certains phénomènes de constructions textuelles et linguistiques qu'il faut clarifier pour leur prise en charge dans l'enseignement / apprentissage de l'écriture de texte ; son auteur, étaye et élucide d'abord la thèse avant de l'attaquer ; il écrit :

« La société traditionnelle repose sur les valeurs morales et religieuses pour sa survie. Pour garder aussi longtemps ses valeurs, qui garantissent en permanence une bonne cohésion du groupe, la société traditionnelle assure la transmission de sa culture morale et religieuse de génération en génération. Cette transmission est garantie par les contes, les devinettes, les charades... »(annexe2,326)

Transformons ce bref énoncé pour bien mettre en exergue les phénomènes linguistiques qui sont posés et qui découlent d'un enseignement / apprentissage qui ne prend pas en compte des règles de construction textuelle ; on obtient ce qui suit : *« La société traditionnelle repose sur les valeurs morales et religieuses pour sa survie. **Celles-ci**, en les gardant aussi longtemps garantissent en permanence une bonne cohésion du groupe. **Cela** assure la transmission de la culture morale et religieuse de génération en génération. **Ce phénomène** de l'héritage culturel est garanti par les contes, les devinettes, les charades... »*

A la lumière de cette transformation, on voit que l'élève est confronté aux difficultés de mise en œuvre des capacités d'anaphorisation aptes à éviter la répétition et à assurer d'autres possibilités de construction. On le sait, tout assemblage de mots ne produit pas une phrase, de même tout tas de phrases ne forme pas un texte. A l'échelle de celui-ci, il existe des critères de bonne formation textuelle. Ce système de règles de base constitue la compétence textuelle des sujets.

La règle de progression ici incriminée indique qu'une phrase doit apporter (au moins) un élément d'information nouveau par rapport à la précédente. A ce titre l'énoncé L7 ne pose aucun problème. La difficulté à laquelle son auteur est confronté réside dans le traitement linguistique de l'information déjà connue et qui doit être reprise dans la phrase qui suit.

Il s'agit de procéder à une anaphorisation de l'information connue dans l'énoncé précédent avant de livrer l'élément suivant, comme on peut le noter avec l'emploi du pronom « celles-ci ».

Ce phénomène de reprise du référent par la pronominalisation, s'il est connu par nos élèves, est souvent mal perçu dans le fonctionnement du discours ; il est envisagé comme étant une opération linguistique qui permet d'éviter seulement une répétition. Sa valeur dépasse cette simple opération ponctuelle.

En faisant la transformation que nous avons opérée avec l'exemple L7, on peut constater que les deux autres anaphores ne procèdent pas de la même manière : l'anaphore avec « cela » est pronominal et résomptive, c'est-à-dire qu'elle « résume », « synthétise »,

elle fonctionne comme un hyperonyme neutre recouvrant tous les énoncés, alors que la dernière forme d'anaphore est nominale, pour sa réalisation, on identifie son segment contrôleur et son sémantisme aide à sa construction.

L'analyse de notre corpus révèle que nos élèves éprouvent beaucoup de peine pour la gestion de certaines règles de production textuelle.

Ce passage de la copie L24 frappe par l'absence de mise en œuvre de règles minimales aptes à aménager un déroulement adéquat de l'information à livrer au lecteur ; son auteur écrit : « *En effet l'intellectuel dans ses contes doit s'arranger afin que toutes les préoccupations nécessaires de la religion puissent se trouver dans ces contes afin que la société traditionnelle puisse en tirer profits. Autrement dit le contenu doit être une sorte de guide c'est-à-dire à travers ses contes les auditeurs doivent en tirer des enseignements et des leçons* ».

Une appréciation traditionnelle de cet énoncé incriminerait facilement des handicaps intellectuels tels que l'absence d'esprit logique ou une incapacité de l'élève à raisonner. Dans le contexte du Sénégal, les enseignants évoqueraient une faiblesse avérée du niveau de maîtrise de la langue au point que les élèves ne sont plus capables de conduire une production écrite de l'ordre de la discussion ou de la dissertation. Dans le fond, ce sont les démarches d'enseignement qui ne sont pas ouvertes aux théories actuelles de la grammaire de texte permettant d'élucider ce genre de formation textuelle. Ces théories contribuant à favoriser une progression textuelle rationnelle, acceptable si nos élèves sont sensibilisés à la gestion de tels phénomènes syntaxiques et textuels

Sans entrer dans les détails théoriques de cette problématique, nous retiendrons ces quatre règles dans leurs aspects ordinaires, didactisables, à savoir : règles de progression, de continuité (ou d'isotopie), de non contradiction et de relation. Leur non observation foisonne dans les productions des élèves sénégalais et crée des malformations source d'incohérence de toute nature.

La règle de progression, nous l'avons déjà explicité avec l'exemple de L7 qui a respecté le principe de la progression de l'information mais n'a su assurer la reprise de l'information en la pronominalisant ou en la nominalisant tel que l'exemple transformé nous le montre.

Quant à l'exigence de continuité ou d'isotopie, elle semble assurée par la reprise de l'information d'une phrase à l'autre du texte. Une rupture totale ferait ainsi l'effet d'un coq-à-l'âne.

C'est ce qui semble se produire dans cet énoncé de la copie L20 :

« La diversité de l'âme humaine a sa conséquence dans le développement des facultés intellectuelles. La formation intellectuelle considérée comme la véritable stabilité spirituelle n'échappe pas à cette règle. Ainsi à travers les époques et plus particulièrement dans la société traditionnelle, celle-ci a fait l'objet de plusieurs interprétations et de diverses appréciations ».

De la première phrase à la troisième en passant par la deuxième phrase, aucune disposition n'est entreprise pour permettre l'exigence d'isotopie entre les informations successivement ordonnées. Le texte fonctionne en prenant toutes les directions, il n'y a pas d'unité de sens et le lecteur a l'impression de se situer à divers niveaux d'informations sans liens logiques entre elles. Cela nuit à la cohérence du passage.

La règle de non-contradiction se fonde sur la notion de présupposé qui, linguistiquement, suppose un contenu implicitement véhiculé par une structure de manière à ce que ce contenu résiste à la transformation négative ou interrogative. Dans l'argumentation, le présupposé, souvent doxologique, assure les règles d'inférences qui permettent le fonctionnement de la justification devant aboutir à une conclusion acceptée par le destinataire. Le présupposé relève en général du système des valeurs partagées dans la logique naturelle d'un groupe social.

Plusieurs copies analysées semblent ignorer ce principe à telle enseigne qu'au bout du compte, il se manifeste dans les énoncés soit une contradiction soit l'affirmation d'une tautologie ; le texte dans ce cas ne présente aucun intérêt dans l'information fournie ni dans sa valeur argumentative du point de vue de la cohérence ou de la progression de la production élaborée.

En voici un exemple avec la copie L5

« La société traditionnelle est une société très bien organisée. Dans cette société nous avons des règles et des normes qui sont établies. Mais en dehors des règles et des normes, nous avons le moral et la religion qui ont une place dans la société traditionnelle. Ainsi pour une bonne marche de la société traditionnelle il faudra le respect du moral et de la religion. Mais la formation intellectuelle prend le devant de la scène pour une réussite de la formation au niveau religieux et moral. Ainsi nous allons voir comment dans la société traditionnelle la formation intellectuelle ne peut être que d'ordre moral ou religieux »(annexe2, 320).

Cette copie est assez caractéristique des différents phénomènes liés à la gestion de la textualisation. Outre les affirmations tautologiques évidentes, se trouvent l'inaptitude de l'élève à opérer et à exploiter la règle de relation qui fait que le simple constat de l'existence d'une société bien organisée dispense de l'évocation d'un établissement de

règles et des normes dans cette même société dans la mesure où la capacité à s'organiser peut découler du respect des règles et normes sociales consensuellement admises par les membres de la communauté.

Si nous avons longuement élargi l'étendue de la citation de L5, c'est pour souligner un autre type de progression dominant qui structure l'organisation d'un énoncé (sa progression). Celle-ci est bipolaire.

Selon Cortès (1987), l'évolution des idées et des concepts s'élaborent à partir d'un thème (ce dont on parle) de base construit et d'une information nouvelle appelée rhème. Quand on examine les enchaînements possibles de thèmes et de rhèmes, dans la succession des phrases d'un texte, on peut retenir, dans un projet didactique, trois schémas auxquels cette investigation donne lieu :

- la progression à thème constant : le même thème est repris d'une phrase à l'autre et chaque fois on lui ajoute un rhème différent ;
- la progression linéaire : le schéma d'une phrase (ou une partie de ce rhème) devient le thème de la phrase qui suit ;
- la progression à thème éclaté : cela se passe lorsque le rhème d'une phrase présente des éléments multiples qui sont repris séparément comme thèmes des phrases qui suivent.

Si l'auteur de la copie L5 était sensibilisé à ce type de progression exploitable en milieu scolaire, il construirait un texte de facture meilleure que ce qu'il vient de nous livrer et qui est proprement un type de composition où on ne peut saisir la quintessence des propos tenus.

Toujours dans l'objectif de bâtir notre projet d'enseignement / apprentissage à partir des difficultés identifiées et qui font le lot des obstacles majeurs des élèves sénégalais de l'enseignement secondaire, nous pouvons souligner cette autre procédure, cette fois-ci relevant du mode de fonctionnement de la production argumentative écrite en milieu institutionnel.

En dissertation tout autant qu'en discussion, argumenter consiste en une « reprise distanciée de propos antérieurs, réinvestis dans une nouvelle visée argumentative » (Descombes Dénervaud et Jespersen, 1992, 79), nous l'avons déjà souligné antérieurement. En effet, l'écrit argumenté en contexte scolaire procède d'abord par une référence à un énoncé qu'on rapporte puis on y adjoint un commentaire ; « *c'est sur du discours et par le biais d'autres discours qu'on argumentera. Ce sera à une thèse, plutôt que directement à des faits ou des comportements qu'on aura à réagir* » (ibid). Cela dénote l'importance

qu'il faut accorder à l'enseignement d'une bonne maîtrise du discours rapporté car celui-ci, adéquatement cité, possède une haute valeur argumentative ; il en va ainsi des procédés de citation d'énoncés issus du sujet de dissertation ou de discussion. Le constat opéré en ce sens sur nos copies est révélateur d'obstacles qui handicapent le fonctionnement d'une argumentation. Nous pouvons nous servir de la copie L24 pour expliciter la procédure particulièrement délicate et qui nécessite une mise en œuvre de démarche didactique pour asseoir la connaissance de ces types d'anaphorisation.

L'élève, pour argumenter une position, écrit : « *c'est la raison pour laquelle Kane affirme que du temps des ancêtres, toute formation intellectuelle ne peut être que d'ordre moral ou religieux* » ; ensuite pour commenter, il poursuit, « *pour répondre à cette question, nous allons ...* ».

S'il était sensibilisé à cette procédure à mettre en œuvre dans une telle situation, il aurait dû, après le discours rapporté faire une anaphorisation sur l'ensemble de l'énoncé avant d'ajouter son commentaire subjectif ; cette démarche pourrait prendre les contours suivants : « *cette affirmation péremptoire procède d'un manque...* ».

Le procédé consiste en une reprise nominale conceptualisant à la fois les apports du contexte et la visée argumentative. Descombes Dénervaud et Jespersen nomment ce procédé à la fois linguistique et d'ordre cognitif, d'anaphore conceptuelle au lieu d'anaphore résomptive car il ne s'agit pas seulement de résumer ou de synthétiser mais de « *réduire en concept, c'est-à-dire en une représentation mentale, les contenus sémantiques donnés dans des formes syntaxiques variées et en proposant un équivalent nominal* » (p.80)

Ces chercheurs distinguent deux types d'anaphorisation conceptuelle : une anaphore sur énoncé qui est soit englobante quand elle se réalise par des hyperonymes qui synthétisent tout le contenu propositionnel de l'énoncé rapporté et repris, soit segmentale quand elle ne reprend qu'une partie de l'énoncé ; cette forme est le plus fréquemment usitée ; une anaphore sur énonciation, recouvre généralement tout l'énoncé et est englobante.

En outre, on constate que l'anaphore conceptuelle intervient constamment dans la construction d'énoncé mettant en jeu le phénomène de l'intertextualité, une autre spécificité de l'argumentation, singulièrement, s'il s'agit de contester une position en la réfutant.

On procède par une thématization réalisée par dérivation d'un verbe à un substantif verbal et on fait suivre par un commentaire qui remet en question le présupposé au moyen

d'une anaphore conceptuelle axiologique : *ce préjugé, cette illusion, cette ineptie...* sont autant d'exemples qu'illustre ce procédé.

Déceler l'acte illocutoire c'est-à-dire la visée argumentative sous-jacente aux énoncés fait problème pour nos apprenants surtout que les traditionnels exercices de dérivation ne suffisent pas à en assurer la maîtrise.

Du point de vue du traitement didactique de ces procédures relevant du cognitif accompagné de son élaboration linguistique, un ensemble de « *techniques de facilitations procédurales* », pour utiliser le mot de Charolles (1986), peuvent être mises en œuvre puisqu'il s'agit de traiter du discours dans une perspective cognitive ; cela suppose que soient abordées en priorité un certain nombre d'opérations liées à l'activité d'élaboration linguistique de l'élève. A cette fin, Vigner suggère quatre types d'activités qui peuvent préparer les élèves :

1. faire apprendre aux élèves à délimiter les noyaux de signification des objets de discours que sont les notions/concepts de référence et à établir le répertoire lexical correspondant à la notion, par exemple pour une œuvre en littérature on peut avoir :

Tableau 2. Exemple d'activités à faire mener sur les notions ou concepts. Ici, sur la notion d'œuvre.

L'œuvre	L'extrait	Se place / est placé(e)	<i>Au début</i>
	Le passage – L'intitulé	Se situe / est situé(e)	<i>A la fin de</i>
	<i>La page</i>		<i>Au moment où</i>

2. Familiariser les élèves avec toutes les combinaisons possibles entre ces classes de concepts de façon à passer à une syntagmatique qui marque la transition entre l'analyse cognitive et la « mise en mots ».

Prendre une œuvre donnée, demander de préciser son genre littéraire, le contenu du thème, le ton, le style, l'origine d'inspiration, le travail de l'auteur (événement X) inspire (l'œuvre s'il y a lieu) ; sa publication et enfin faire élaborer un énoncé à l'issue de cette démarche.

3. Travailler avec les élèves sur les niveaux linguistiques de formulation : du niveau de formulation empirique en passant par la formulation généralisante et en arriver à une formulation conceptualisante. Cela suppose que l'enseignant appréhende que :

- l'opération de généralisation implique la maîtrise des hypéronymes correspondant à un élément lexical donné ; un changement de perspective dans la représentation qui déplace l'accent du chronologique à la logique et fait passer de la perspective narrative à la perspective explicative. Ce changement de point de vue implique la maîtrise de certaines catégories de verbe, les verbes de cause qui ont pour caractéristique d'inclure dans leur sémantisme l'expression d'une relation logique de type cause – conséquence ;

- l'opération de conceptualisation passe par l'application d'une trame lexicale relevant d'un champ donné concernant un univers spécifique. L'élève doit être capable de combiner une représentation factuelle à une analyse conceptuelle ; pour promouvoir cette disposition, des activités peuvent être menées : les entraîner à fondre deux textes ; l'un, écrit dans une formulation empirique au travers des sentiments et émotions, l'autre, écrit selon une démarche qui fait qu'on change de point de vue et qu'on se situe à un niveau plus général de conception et d'objectivation.

4. De façon plus générale, il faut habituer les élèves à la pratique d'une écriture objective qui demande à opérer une mise en retrait du sujet énonciateur pour laisser place à la possibilité d'exposer en associant la mise en articulation des objets et des points de vue, cela se traduit par une utilisation abondante des constructions avec nominalisation. Le sujet-scripteur doit alors être capable de se décentrer au plan cognitif pour pouvoir élaborer une construction abstraite avec mise en œuvre d'une analyse objective parce que crédible car ayant opéré les modalisations nécessaires donnant lieu à une production acceptable. Cette capacité s'obtient par un apprentissage planifié et durable qui tienne compte des données actuelles des sciences contributives.

La mobilisation des connaissances sur le thème a ainsi des implications sur la gestion de la textualité puisque plusieurs compétences sont concernées et il faut les contrôler au fur et à mesure que se déroule l'activité elle-même. On arrive souvent à ce qu'on a appelé « une surcharge cognitive » qui bloque négativement cette activité ; il faut alors procéder, par des exercices d'entraînement qui aident à systématiser certains mécanismes en donnant la possibilité d'en construire d'autres plus complexes. L'ensemble de ces questions fera l'objet de notre réflexion dans la deuxième partie de notre travail à propos de l'étude des opérations langagières impliquées dans la production du texte argumentatif, avec à l'appui des activités ciblées en vue de la maîtrise de ces aptitudes de production textuelle en contexte d'argumentation.

3. 2. 3. *La structuration des productions textuelles*

Nous sommes toujours dans la mise en discours des éléments constitutifs du socle de l'argumentation.

Deux niveaux de structuration sont ciblés :

- le niveau local où sont impliqués les connecteurs argumentatifs et les types de segmentation que sont par exemple la ponctuation et la constitution de paragraphes ;
- le niveau global du texte concerne l'organisation des ensembles composant le bloc général du texte. Chacun des sous-ensembles est une entité qui a une relation logique avec le sous-composant précédent ou avec celui qui le suit

Les éléments linguistiques concernent ici les connecteurs non argumentatifs que sont les marques d'organisation textuelle qui indiquent la sériation (d'abord, ensuite, enfin...) ; l'ouverture (primo, premièrement...) ; le relais (deuxièmement, secundo, d'autre part, d'un autre côté...) ; la clôture (de l'autre, enfin...). Ces marques jouent un rôle déterminant dans la compréhension et l'interprétation du texte puisqu'elles servent de base d'appui aux inférences nécessaires pour une orientation soit de la production soit de l'analyse à mener ; si un traitement défaillant dans leur usage arrivait, c'est l'ensemble du texte qui subirait alors des dysfonctionnements constitutifs des malformations textuelles.

L'enseignement inscrit dans le schéma traditionnel de l'apprentissage de la production écrite n'a pas su prendre totalement en charge ces phénomènes liés à la composition des textes longs surtout d'ordre argumentatif.

Les copies L12 et L18 sont assez éloquentes de l'illustration de ces types de faiblesse. Elles brillent par l'absence d'opérations linguistiques visant à établir les relations nécessaires entre énoncés et entre séquences textuelles en vue de donner une base rationnelle en production écrite et en lecture de textes. Le premier élève veut montrer que, dans la société traditionnelle, le conte, dans ses aspects éducatifs, ciblait outre les valeurs religieuses ou morales, mais abordait aussi des problèmes relatifs à la vie politique, aux faits économiques. Voici comment il organise sa réflexion : « *La formation intellectuelle peut être d'ordre politique.*

Les intellectuels livraient aux gens de la société des enseignements politiques. Elle permet aux personnes de savoir comment s'organiser politiquement Elle permet aux gens de savoir que le roi n'est pas quelqu'un qui ne se trompe pas ou celui qui ne fait aucune erreur dans sa vie. Le roi est une personne comme les autres, il est dans la tête du royaume qui pour rétablir et faire respecter la loi de la société traditionnelle. Dans la société traditionnelle la formation peut également être d'ordre économique. Elle permet aux gens

de savoir comment il faut travailler pour réussir dans la vie et avoir un avenir radieux. Elle permet aux gens de se regrouper dans une structure pour défendre leur intérêt auprès du roi, car dans la société traditionnelle se sont des rois qui gouvernent ».

La composition de la seconde copie s'est réalisée dans les mêmes démarches de relations des faits sur lesquels le lecteur ne dispose d'aucun élément pour établir des liens logiques entre les énoncés produits. Tout le texte se déroule comme si on rapporte des événements au fur et à mesure qu'ils se passent devant le scripteur-énonciateur, ce que certains chercheurs ont désigné de « stratégie knowledge telling ». L'auteur de la copie L18 écrit : « *La formation intellectuelle ne peut être considérée comme quelque chose qui vise à orienter les membres de la société de les guider.*

Dans la société traditionnelle, l'intellectuel n'y avait presque pas de rôle parce que les hommes ont été orienter dans une direction clairement définie.

La formation intellectuelle on peut le concevoir comme un groupe de personnes qui avait un objectif limité... »

On le voit, la stratégie qui consiste, en argumentation, à procéder par un va-et-vient entre contenu thématique et forme rhétorique en vue d'obtenir une concaténation des éléments locaux et les sous-entités séquentielles, n'est pas construite par les apprentissages menés dans le cursus scolaire des élèves. Les produits obtenus dans une telle situation sont des « *textes-tas ou des textes-listes* » selon Brassart. L'autre défaut de structuration résulte de l'absence de stratégies argumentatives que le système didactique traditionnel n'envisage pas dans une perspective discursive de l'argumentation. Les démarches mises en œuvre aboutissent à la production de textes qui pèchent par leur « *rigidité et leur monolithisme* » parce que l'activité d'argumentation s'organise sous forme de thèse à énoncer et à expliciter dans un premier instant, puis il s'agit de produire une antithèse qui vient s'opposer à la thèse fournie précédemment. Au bout de cette opération, on obtient deux blocs : une partie traitant exclusivement des arguments pour et l'autre des arguments adverses. Ces argumentations *bi-partites* comme les nomment les auteurs de *Maîtrise de l'écrit*, sont fort peu convaincantes.

Il est connu aujourd'hui que les scripteurs experts, avant la rédaction proprement dite, disposent d'une représentation globale du texte à produire et des buts à atteindre ; cette représentation permet de planifier les textes, de sélectionner et d'organiser des contenus en se servant de critères de choix conséquents pour la réalisation des différentes étapes, chacune étant introduite par une marque précise qui est aussi une indication et une

orientation dont on se sert pour interpréter et formuler des hypothèses en fonction des rapports que le scripteur postule entre ces étapes.

Dans l'élaboration des séquences didactiques que nous envisageons dans la troisième partie de notre travail, nous tenterons de mener de front un enseignement / apprentissage de la lecture et de la production écrite dans une démarche globale d'une pédagogie intégrative soucieuse de la gestion de la textualisation.

3. 2. 4 Effets du contact du français avec les langues nationales et leurs impacts dans la production des élèves.

Au point 2-1-5, nous avons abordé cette problématique, mesuré son ampleur dans la production des élèves à partir des études menées en ce sens par les sociolinguistes qui ont qualifié ce phénomène d'africanismes ou de particularismes régionaux.

La didactique du FLE et du FLS doit prendre en charge cette dimension du point de vue de l'appropriation du français en tant que système linguistique constitué avec son mode particulier de fonctionnement différent de celui des langues africaines auquel les élèves font nécessairement recours. Ce phénomène est crucial au Sénégal compte tenu du fait des fonctions privilégiées du français dans ce contexte où cette langue est triplement présente à l'école : comme langue de communication entre les acteurs (élèves, enseignants, administration, souvent avec des parents), comme langue d'enseignement (les contenus sont en français : manuels, documents de toute nature), comme langue d'apprentissage (explications, définitions, consignes, évaluations sont en français)

Il va ainsi de soi que pour une langue aussi opaque que le français, les difficultés des apprenants seront considérables et s'en trouvent renforcées en production écrite, activité synthétique exigeante devant mobiliser plusieurs savoirs et savoir-faire pour arriver à une composition acceptable parce qu'obéissant à des règles minimales de transparence pour assurer une compréhension.

Au Sénégal, on a envisagé la mise sur pied d'une commission de normalisation pour parer à des risques qui pourrait résulter de l'absence de référence en cette matière, mais notre système n'a pas encore produit les instruments pouvant permettre la gestion didactique de cette importante question. Aujourd'hui, les enseignants ne disposent d'aucun outil apte à servir d'aide pour l'enseignement/ l'apprentissage du français au contact avec nos langues nationales, malgré les travaux et publications de plus en plus nombreux sur les africanismes en tout genre, on ne tient pas suffisamment compte des ressources de la recherche pourtant disponibles sur le terrain.

Dès lors, de plus en plus, le fossé ne cesse de se creuser entre ce qu'on peut considérer comme une norme centrale et un particularisme régional qui installe dans une confusion au point de bloquer l'intercompréhension en matière de production écrite.

Enseignants et parents, soucieux de la qualité de la construction des compétences langagières s'en prennent souvent à des initiatives pédagogiques qu'ils jugent inopportunes et à l'origine de ce qu'ils considèrent comme une qualité de l'enseignement qui se dégrade.

Comment se manifeste l'impact du contact du français avec les langues sénégalaises dans les productions de nos élèves ?

Le repérage, l'explicitation et la conceptualisation de ces faits d'interlangues pourront donner quelques indications aptes à cerner quelques-unes des formes en vue de dégager des pistes ou au moins de formuler des objectifs – obstacles dans les démarches de transmission – appropriation de la production argumentative, objet de notre étude.

Comme le souligne Dumont, (1983),

« il s'agit de faire prendre conscience au lecteur en situation d'apprentissage des difficultés spécifiques qu'il va rencontrer et qu'il devra surmonter, définies en fonction de sa langue maternelle. Il s'agit également de faire prendre conscience à l'enseignant de la spécificité de son enseignement destiné à des gens qui apprennent une autre langue que leur langue maternelle »(p. 35).

Pour Blondé, les africanismes ou particularismes régionaux se manifestent essentiellement de deux manières : par les emprunts et par la néologie. L'analyse de notre corpus et le repérage de ces interférences révèlent dans les copies peu de cas d'emprunts ; les plus caractéristiques cependant, résultent d'un changement de construction tels que certains verbes par exemple comme « discuter de quelque chose » devient « discuter sur » ainsi qu'on le réalise en langue nationale wolof. Mais on note une fréquence assez élevée des néologismes sémantiques dont les réalisations s'expriment diversement.

Dans les copies L30 et L18, le néologisme « marabout » a été employé pour désigner à la fois « le conteur traditionnel » qui, grâce à son âge, souvent avancé, et à ses connaissances approfondies des phénomènes de surnormes, est assimilé fréquemment à un savoir occulte dont il est seul détenteur du secret. Cela est aussi à l'origine d'une autre caractérisation qui en fait « un voyant », autre néologie pour dire qu'il a un pouvoir de voir l'invisible ; c'est le sens que comporte l'usage de cet africanisme dans les copies L4 et L2.

L'autre néologie représentative des particularismes régionaux assez spécifiques du français au Sénégal, est le procédé du néologisme sémantique qui procède par extension de sens ; dans les copies des élèves, cette forme est très marquée avec des exemples comme

celui de la copie L19 dans laquelle l'élève écrit : « certains villages de nos parents Peuls qui n'ont connu l'école que tout récemment » ; le mot « parent » n'est plus ici pris dans son sens original mais par élargissement de sens signifie « personne qui a des liens tenant à une communauté d'origine, de culture, d'intérêts, etc. ».

Le français du Sénégal est alors devenu une réalité linguistique concrète que l'on peut décrire et analyser. Comme dans beaucoup de pays d'Afrique francophone, la langue française occupe une place privilégiée ; c'est la langue de l'administration, de la justice, de l'école, de la politique, bref de la promotion sociale ; nous reviendrons sur cette dimension au prochain chapitre pour clarifier cette position en vue d'une approche plus spécifique et plus innovante qu'une didactique des langues étrangères a besoin de cerner pour donner à ce phénomène le traitement à la mesure de son impact prégnant dans la construction des compétences de productions de nos élèves.

Dans le cas de productions d'un genre argumentatif comme la discussion et les autres exercices assimilables, il y a à mener une action didactique toute particulière pour enrayer les phénomènes dus à la tradition orale qui, comme on le sait, a également ses effets entravant l'activité de l'argumentation dont le déroulement à l'écrit passe par des contours complexes comme nous l'avons montré ici même. En général, si une action n'est pas menée en ce sens, les productions argumentatives se réduisent à un empilement de faits narrés sur le mode d'une histoire racontée comme cela se passe dans nos langues nationales. Il nous semble que même si d'autres facteurs peuvent être à l'origine de cette carence de nos élèves, l'absence de tradition écrite, constitutive des langues africaines, est un élément qu'on ne saurait écarter des variables explicatives de cette difficulté, inhérentes aux productions de nos apprenants.

Le contact du français avec les langues africaines en général, et plus spécifiquement avec les langues sénégalaises, est une donnée à prendre en compte dans l'analyse destinée à comprendre l'un des phénomènes de dysfonctionnements des productions des élèves et à les prendre en charge dans les propositions d'intervention à même d'améliorer les compétences de production des élèves de l'enseignement secondaire au Sénégal.

3. 2. 5 L'analyse de la construction des conclusions des textes produits

Ce qui est marquant dans ce domaine c'est l'absence quasi-totale de lien entre la conclusion et le développement que l'élève vient de produire. Aussi, les faiblesses en ce sens sont-elles manifestes. Si dans l'introduction, on évoque la situation d'énonciation avec une mention des données essentielles susceptibles d'éclairer l'interprétation du

lecteur- récepteur, il y'a également lieu d'énoncer un plan ou la démarche qu'on va suivre ; une ou deux questions judicieusement formulées suffisent à indiquer cette orientation.

Dès lors, la conclusion apparaît comme une réponse qu'on a trouvée à la problématique énoncée, en quelque sorte, un bilan qu'il faut tirer. Au bout du fil, tout est construit dans une continuité qui rend les différentes parties interconnectées les unes aux autres pour aboutir à un résultat censé faire le consensus entre l'énonciateur et le destinataire.

Les résultats de nos investigations sur les copies ne sont pas conformes à cette attente que nous venons de décliner ; en voici quelques exemples : la copie L 20, après avoir annoncé dans l'introduction qu'il s'attachera d'élucider que la formation intellectuelle ne se résume pas à son seul aspect moral, mais était étendu aux autres dimensions de l'homme, l'auteur finit par conclure son développement en ces termes : « *la formation intellectuelle quoi qu'elle puisse être, doit tenir compte de l'état d'esprit dans lequel il est, pour le conduire à son meilleur épanouissement* ».

Il y'a donc aucun rapport entre le contenu de son propos et le bilan qu'il en tire, pas plus qu'on ne peut établir de lien cohérent entre cette intention proclamée et la fin qu'il en donne ; c'est ce qu'on note avec les copies L 23 L 18, pour ne citer que ces cas.

En définitive, ce qu'il faut constater pour le déplorer sur ce point, ce sont des conclusions, « passe partout » pour utiliser une expression bien connue dans la panoplie des reproches que les enseignants formulent à l'encontre de ces genres d'énoncés conclusifs.

L'esprit de synthèse qui doit être l'une des capacités que doit manifester l'élève à ce niveau précis de la production n'y est pas, on assiste à des redondances et autres formes de répétition qui sont les signaux d'une absence d'un enseignement /apprentissage capable de prendre la pleine mesure de la construction d'opérations à même de produire des démarches de synthétisation attendue à cette phase de la conclusion ; l'apprentissage des démarches de généralisation et de conceptualisation accompagné des capacités de structuration linguistique aident les élèves à se tirer d'affaire.

Conclusion

L'analyse des productions des élèves de l'enseignement secondaire au Sénégal offre l'occasion d'une évaluation *a posteriori* qui permet de mesurer la distance entre les acquis à renforcer et les faiblesses et autres carences qui doivent faire l'objet de

remédiation sur la base de conceptions, de démarches méthodologiques et modes d'intervention à renouveler.

En réalité, la nature des difficultés identifiées nécessite pour les surmonter objectivement, des initiatives hardies de refondation qui implique aussi une nouvelle conception de l'apprentissage entendu au sens d'appropriation de savoirs et de savoir-faire par le biais de procédures novatrices que sont les grammaires de texte, les données actuelles de la psychologie cognitive dans ses travaux sur les connaissances des processus mentaux et la gestion des activités d'écriture.

D'un enseignement inscrit sur les traces de postures pédagogiques traditionnelles qui privilégient la maîtrise de la production écrite et de la lecture par la maîtrise des sous systèmes de la langue et l'imitation – imprégnation des textes à caractère littéraire, il faut opérer un changement paradigmatique qui donne priorité aux données contextualisées de la recherche en science du langage et aux apports des travaux et expérimentations didactiques qui, de plus en plus, parviennent à favoriser des pratiques plus ou moins stabilisées, en fournissant des résultats à la mesure des performances attendues.

Parmi les propositions ayant fait un consensus de nos jours, figurent des démarches de contextualisation qui fondent l'apprentissage et l'enseignement des langues sur les variations des contextes, des conditions d'apprentissage et des contraintes situationnelles qui pèsent sur l'apprenant ; celui-ci, désormais acteur et usager de la langue, développe un ensemble de compétences de communication langagière à adapter en fonction d'un certain nombre de caractéristiques.

C'est dans cette optique que nous voudrions d'abord procéder à la détermination du statut et fonction du français au Sénégal, son contexte d'apprentissage, avant de passer à nos propositions d'intervention qui, du reste, s'articuleront autour des traits distinctifs de cette langue dans cette situation particulière.

CHAPITRE 4. Description des conditions d'enseignement/apprentissage du français au Sénégal.

Les objectifs que nous nous assignons ici sont de parvenir à une description des conditions linguistiques de l'enseignement/apprentissage de la langue française et la place que celle-ci occupe dans le système éducatif du Sénégal ; en ligne de mire de cette description, nous chercherons à déterminer les fonctions de l'argumentation dans les négociations sociales pour, en dernière analyse, identifier les besoins sociaux en ce domaine. Le problème bien posé nous amène à réfléchir sur la contextualisation des recherches en didactique du français selon les différents statuts de cette langue.

Il semble qu'au regard des données actuellement disponibles, la différenciation traditionnelle FLM/FLE qui a servi à la construction des démarches d'enseignement prétendant à l'universalité, n'est plus opératoire. En effet, ce binôme de plus en plus contesté, surtout dans les pays africains, est jugé trop restrictif. En ce sens Ngalasso écrit : *« ce sont les contextes qui doivent informer les méthodes d'enseignement [car il est certain que celles qui sont proposées dans les contextes africains n'auraient aucune validité pour l'enseignement du FLS, ailleurs, en Frandres ou en Ontario, par exemple, où, en dépit de l'analogie des statuts officiels, les fonctions d'informations et de communication sont largement assurées par les langues maternelles] »*. C'est pourquoi, de nos jours, les recherches en sociolinguistique qui ont des implications dans l'enseignement des langues développent d'autres situations spécifiques à l'origine de la notion de français langue seconde (FLS) qui fait fortune en didactique.

Nous partirons de ces travaux pour présenter la situation au Sénégal en nous intéressant autant que possible à la détermination des besoins langagiers en types argumentatifs et en tenir compte dans nos propositions didactiques ainsi qu'aux modes d'intervention que nous préconiserons dans la troisième partie de notre travail.

Cela signifie, en outre, que pour enseigner une langue ou une notion aussi complexe en cette langue, il est opportun de savoir ce qu'elles représentent dans le contexte où elles sont enseignées et comment elles sont réellement perçues et utilisées par les apprenants. C'est dans cette mesure que l'analyse du statut du français et des fonctions et fonctionnement de l'argumentation éclairent l'élaboration des curricula et la conception des cours, tant il est vrai qu'il y a une différence de mode de fonctionnement entre la langue cible et les langues nationales.

4. 1. Présentation du contexte socio-linguistique de l'enseignement/apprentissage du français et de l'argumentation

Pour examiner la problématique des situations linguistiques des pays où le français est en usage, une grille d'analyse sert d'outil d'investigation. Sur ce plan, on peut observer deux orientations majeures dans les démarches qu'empruntent ces grilles : les monographies d'obédience historique et les grilles qui ont une approche sociolinguistique (Valdman, Mannessey, Chaudenson).

Selon Daff (1994), l'intérêt de la grille de Chaudenson réside en ce qu'elle intègre les paramètres de classification des autres, en essayant d'éviter autant que possible la confusion souvent entretenue entre critères historique, géographique, politique et sociolinguistique. En plus, elle est un instrument qui permet de préciser le *status* des langues en contact ainsi que leurs *corpus*.

Les démarches d'analyse de la situation linguistique se fondent sur l'opposition entre ce que son auteur appelle *status* et qui est pour Miled le statut formel et le corpus c'est-à-dire le statut informel. Le *status* concerne le statut et les fonctions des langues ; c'est l'ensemble des données juridiques, politiques et économiques qui ont trait à cette langue ; quant au corpus ou statut informel (de fait), il intègre le mode d'appropriation linguistique, la vernacularité/véhicularité, la production et l'exposition ou consommation langagière.

En définitive, cette grille permet au didacticien d'apprécier objectivement les conditions d'enseignement et d'appropriation du français, les fonctions et les besoins de l'école, ce qui aide dans l'élaboration de curricula adaptés aux besoins sociaux et individuels. Pour délimiter le *status*, Chaudenson a établi des paramètres comprenant cinq critères que nous pouvons adopter pour décrire le français au Sénégal et ce, en rapport avec les fonctions de l'argumentation en vue d'en tenir compte dans la construction des savoirs scolaires dans nos propositions méthodologiques et d'intervention.

Nous précisons que nous exploiterons les résultats des enquêtes menées par le Réseau de chercheurs «Observation du français et des langues nationales du Sénégal». Ces chercheurs se sont servis de la grille de Chaudenson ; les résultats obtenus sont publiés dans un document intitulé *Rapport scientifique*²⁹.

²⁹ Ce document est le fruit des travaux d'une équipe de recherche composée d'enseignants-enquêteurs de l'université de Dakar, de la Structure de Formation Continué des professeurs de français et d'étudiants-enquêteurs ; le rapport est présenté par le Responsable Scientifique et coordonnateur A.Seck ; nous leur adressons nos remerciements.

4.1.1 Le status ou statut formel

4. 1. 1. 1. L'officialité

Sur ce plan, aucune variation n'est intervenue depuis l'accession du Sénégal à l'indépendance. L'article premier de la Constitution du 7 Janvier 2001, reprenant certaines dispositions de l'ancienne Constitution, stipule, à l'alinéa 2 que «*la langue officielle de la république du Sénégal est le Français*». Il est cependant indiqué que «*les langues nationales sont le Diola, le Malinké, le Pulaar, le Sérère, le Soninké, le Wolof et toute autre langue nationale qui sera codifiée*». Le français dans ce cadre est investi d'un rôle très étendu à savoir des fonctions sociales et institutionnelles ; par conséquent, l'argumentation occupera un rôle fondamental par ce qu'elle sera l'instrument dans les négociations sociales et opérateur de mesure des capacités et autres aptitudes acquises dans le système d'évaluation et de sélection des compétences exigibles pour prétendre à telle ou telle fonction ou position sociale.

4. 1. 1. 2. Les usages institutionnalisés

Ces usages sont attestés à plusieurs niveaux

- Les textes officiels

Tous les textes officiels sont publiés au *Journal Officiel*, de même que les lois et les règlements sont en français, souligne le rapport scientifique qui précise qu'à la Présidence de la République est édité un journal intitulé *Le Quotidien de la République* ; il a une version Wolof. Les adresses à la nation ainsi que les communiqués publiés à l'issue du Conseil des Ministres sont traduits en langues nationales par une équipe basée à la Présidence de la République.

- Les textes administratifs nationaux

Les résultats des investigations de l'enquête indiquent que tous les textes administratifs nationaux (décrets, arrêtés ministériels, circulaires, notes et autres textes relatifs à l'administration nationale) sont rédigés et publiés en français. De la même manière, gouverneurs, préfets et sous-préfets reçoivent et rédigent également les textes en français.

Cependant note le *Rapport Scientifique*, on constate une présence de plus en plus marquée des langues nationales dans l'administration ; le cas du Ministère de l'intérieur est cité en exemple où on a pu constater l'existence des six premières langues codifiées que sont le wolof, le sérer, le joola, le soninké et le mandinka ; les associations nationales de

langue mènent une activité dynamique de diffusion des textes pour que toutes les couches nationales puissent s'en imprégner.

- **La justice**

Dans toutes les juridictions du pays, le français est la langue pratiquée. Parfois on fait appel aux services d'un interprète dans des cas extrêmes, si le juge professionnel ne comprend pas le véhiculaire du milieu.

Dans les villages et les quartiers, le règlement des conflits mineurs est assuré en langue nationale par les chefs de village, les délégués des quartiers ou par l'autorité religieuse de la localité et cela selon les règles du droit coutumier. Ainsi, sauf en cas de force majeure, que ce soit lors des plaidoyers ou réquisitoires, que ce soit une simple conversation entre collègues, le français est de mise.

- **L'administration locale**

Les textes qui administrent les collectivités locales sont écrits en français. Les administrés aussi rédigent leurs requêtes dans cette langue. Cependant, les langues nationales sont présentes dans les situations de communication orale. Dans les services public et privé, l'administré s'adresse la plupart du temps à son interlocuteur dans la langue du milieu précise le rapport scientifique du Réseau de chercheurs «observatoire du français et des langues nationales». Selon ce rapport, les textes religieux sont en français, en latin et en langues nationales.

Le Coran est traduit en français et en wolof. Il existe des traductions en wolof avec des caractères arabes : le wolofal. Chaque auteur utilisait ses propres signes diacritiques pour pallier les écarts phonologiques entre deux langues nationales. A présent, la Direction de l'Alphabétisation et des Langues a mis au point un système de transcription avec des « *caractères coraniques harmonisés* » appelés C. C. H, forme d'écriture adaptée aux langues nationales.

La Bible est traduite en langues nationales et dans certaines langues à usage localisé. En plus de l'arabe et du français (nettement rare) pour les musulmans, du français et du latin pour les chrétiens, les discours religieux utilisent la langue du milieu. L'imam fait son sermon en arabe et dans les langues nationales.

Quelles fonctions de l'argumentation et quels besoins en types argumentatifs en tirer ? L'une des fonctions sociales de l'argumentation qui apparaît à première vue est celle de justification et d'explication mobilisées dans les textes administratifs et officiels quand

on sait que les premiers sentiments des législateurs sont fondés sur le bon sens et la pertinence d'une prise de décision allant dans le sens de réglementer la vie sociale des membres de la communauté. En tant que tels, ces textes sociaux s'appuient nécessairement sur des consensus entre les membres de cette communauté ; souvent, il s'agit des valeurs communes partagées, des croyances et des mêmes représentations qui forment la vision du monde et de l'univers.

S'il est admis que la conduite de justification et d'explication diffèrent de l'argumentation, ces actes de discours sont rattachés aux études sur l'argumentation en ce sens que « *c'est un mode d'exposition destiné à rendre une assertion vraisemblable et acceptable* » (Miled 1998, 57). Pourtant, à cette importance sociale de l'acte de justification ne correspond pas toujours un intérêt pédagogique d'égale dimension alors que la vie scolaire foisonne de situations où l'élève est invité à justifier un phénomène lié à son activité d'apprentissage ou d'évaluation.

Dans le domaine de la justice, l'argumentation est une donnée essentielle, cet espace est rythmé de plaidoyers et de réquisitoires, domaine, il est vrai, d'une argumentation spécialisée où véritablement se jouent tout un art et la maîtrise d'une rhétorique pour arriver à créer un sentiment d'adhésion de l'auditoire. Même les arrêts rendus par les tribunaux résultent d'une délibération intime ou d'un dialogue intérieur ou avec des pairs en vue d'une conclusion. La procédure mise en œuvre suit un schéma procédural essentiellement progressif pour parvenir à cette conclusion. Il nous est utile, dès l'enseignement secondaire, d'initier les élèves, futurs citoyens, à la pratique de ces mécanismes langagiers, l'une des missions de l'école étant de préparer à la vie.

Dans les mosquées ou dans les églises, nous avons des sermons, des prêches qui s'appuient sur des systèmes de croyance déjà installés pour mener un argumentaire apte à agir sur les représentations en vue de les modifier dans un sens ou un autre. Toujours est-il que nous avons affaire à une démarche argumentative destinée à produire un effet sur le destinataire ; il faut donc en connaître les mécanismes linguistiques et affectifs ; il revient à l'école d'assurer la formation à de telles compétences pour une citoyenneté critique face à certains produits de la doxa.

4. 1. 1. 3. L'éducation

Le rapport scientifique issu des travaux du Réseau des Chercheurs «Observation du français et des langues nationales» présente le système éducatif sénégalais.

Nous l'exploiterons pour une meilleure connaissance de la structure et du fonctionnement de ce système composé de deux secteurs : le formel et le non-formel qui lui-même est constitué de modèles dits alternatifs et du secteur de l'alphabétisation des adultes.

Français et langues nationales commencent à cohabiter ces deux niveaux de formation ; dans l'Exposé des Motifs de la loi qui réglemente la transcription des langues nationales, il est explicitement mentionné que *«Remplacer le français comme langue officielle et comme langue d'enseignement, n'est ni souhaitable ni possible. Si du moins nous ne voulons pas être en retard au rendez-vous de l'an 2000. En vérité, tout nous impose, aujourd'hui, le bilinguisme, voire le multilinguisme»*. La deuxième loi d'orientation du 16 Février 1991 actuellement en vigueur renforce cette position en affirmant : *«l'Education nationale est sénégalaise et africaine : développant l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture et les enraciner dans leur histoire, elle forme un Sénégalais conscient de son appartenance et de son identité»*.

Une analyse des orientations et finalités du système éducatif, qui vient ainsi d'être présentée, peut susciter certaines craintes quant à la répartition des fonctions à allouer aux langues en présence.

Le document de Politique générale du Secteur Education/Formation est explicite sur cette question de la distribution des fonctions des langues. Le texte précise que *«Officiellement le français reste la langue d'instruction, toutefois les langues nationales doivent être introduites d'une part pour faciliter l'alphabétisation initiale des enfants dans les classes et d'autre part en tant que disciplines favorisant l'enracinement culturel»*.

Observons à présent la répartition du crédit horaire, du volume et le pourcentage des langues partenaires dans le système éducatif sénégalais.

L'examen de ce point nous permet de voir, en outre, la répartition des fonctions et la place dévolue à ces langues.

Dans le secondaire, les langues nationales sont inexistantes dans le système de l'enseignement/apprentissage. Au Supérieur, elles sont enseignées à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, dans les départements de langues (Anglais, Arabe, Russe, Allemand, Langues Romanes), de philosophie et de sociologie. Cet enseignement ne

concerne que le Wolof, le Pulaar, le Serer et le Joola. Il se fait une heure par semaine durant l'année universitaire (25 semaines).

Le décret portant organisation des programmes et horaires dans l'enseignement élémentaire institue un horaire hebdomadaire de 28 heures. En octobre 2002, 155 classes expérimentales (inégalement réparties entre les langues) sont ouvertes dans l'ensemble du territoire national ; le français y côtoie les langues nationales (Wolof, Pulaar, Joola, Mandinka, Soninké)

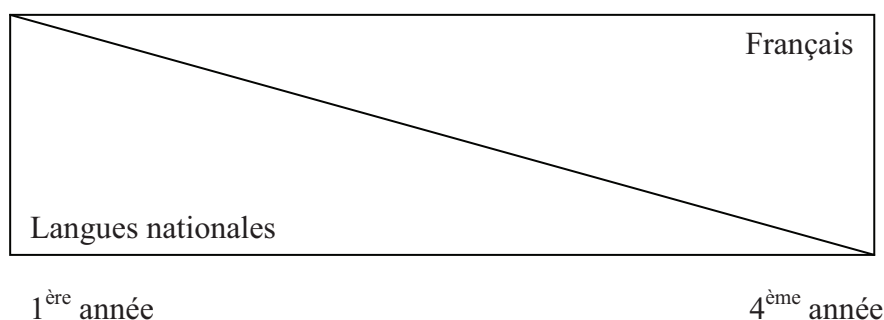
L'enseignement se fait en langues nationales pendant les trois premières années et en français dans les trois dernières. Le taux d'apprentissage du/en français s'accroît de la première à la sixième année, celui des langues nationales est dégressif. Si cette expérimentation s'avère concluante, elle se généralisera dans l'élémentaire.

Les Ecoles Communautaires de Base (E C B). et E.C.B A sont initiées au Sénégal en 1992 par l'O.N.G./A.D.E.F. /Afrique. Les E.C.B. ont été, par la suite, adoptées en 1996 comme composante de base des modèles alternatifs expérimentés par le Programme d'Appui au Plan d'Action de l'Education de Base du Sénégal (P.A.P.A.).

Ces écoles communautaires de base sont aujourd'hui mises en œuvre par de nombreux opérateurs subventionnés par le P.A.P.A et certaines O.N.G. comme Plan International, Aide et Action, le R.A.D.I. Elles ciblent des jeunes âgés de 9 à 14 ans qui n'ont jamais été à l'école (analphabètes) ou qui l'ont quittée prématurément (déscolarisés). Au terme d'une formation de quatre ans, ils sont censés avoir le niveau d'un élève de l'enseignement élémentaire formel parvenu en fin de cycle (6 ans). Ils ont ainsi la latitude de se présenter aux examens de Certificat de Fin d'Etudes Elémentaires (C.F.E.E.) et d'Entrée en sixième.

Les classes sont bilingues : français/l'une des six langues nationales (Wolof, Pulaar, Sereer, Joola, Mandinka, Soninké). Le schéma de cohabitation des langues première et seconde est identique à celui des classes expérimentales de l'élémentaire formel : la progression du point de vue de quantum horaire est inversée.

Schéma 2. Progression inversée du quantum dans les classes bilingues



Le volume horaire annuel est évalué à 400 heures, soit 10 heures par semaine pendant 10 mois.

Les Ecoles Communautaires de Base Articulées (E.C.B.A.) à l'enseignement technique et professionnel accueillent des adolescents âgés de 12 à 16 ans. Elles sont implantées dans les Foyers d'Enseignement Moyen Pratique (F.E.M.P.), les Centres Régionaux d'Enseignement Technique Féminin (C.R.E.T.F.), les Centres d'Enseignement Technique Féminin (C.E.T.F.) et les Centres Départementaux de Formation Professionnelle (C.D.E.P.).

Les E.C.E.(Ecole Communautaire Elémentaire) sont introduites au Sénégal en 2002, par la Fondation Education-Santé. Le cycle de formation s'étend sur six ans comme dans l'élémentaire formel. Mais le système est bilingue comme dans l'E.C.B. : français/l'une des trois langues nationales pour le moment (Wolof, Pulaar et bedik, langue nouvellement codifiée). Le volume horaire hebdomadaire est de trente heures. Dans les deux premières années, le français n'occupe que les 25% de l'horaire.

4. 1. 1. 4. Les moyens de communication de masse

Le rapport scientifique recense un espace médiatique très fécond au Sénégal. Il est noté une présence massive de radios privées et/ou communautaires, une prolifération de journaux en français et en langues nationales et plusieurs chaînes de télévision privées et publiques. Dans ce paysage, la langue française subit fortement les contrecoups de la concurrence que lui mènent les langues nationales.

Les composantes de cet espace médiatique sont : la presse écrite, la radio, la télévision, le cinéma, l'édition. Un tableau récapitulatif des résultats nous permet de percevoir la place qu'occupe chaque langue partenaire dans ce dispositif des moyens de communication.

Tableau 3. Récapitulation de la place des langues partenaires dans l'espace médiatique

Moyens de communication de masse	Français	Wolof	Pulaar	Sereer	Joola
Presse écrite 4.95	3.50	0.40	0.65	0.20	0.20
Radio 4.50	2	1.75	0.25	0.30	0.20
Télévision 4.95	2.25	2	0.50	0.10	0.10
Cinéma 5	3	1.50	0.50	-	-
Edition 5	3	1.50	0.25	0.25	-
Total 24.40	13.75	7.15	2.15	0.85	0.50

Source : Rapport Scientifique Réseau de chercheurs «*Observation du français et des langues nationales*» (p. 24).

4. 1. 1. 5. Les possibilités économiques (secteur secondaire ou tertiaire)

Les possibilités de promotion économique et sociale offertes par le français et les langues nationales sénégalaises varient selon qu'on a affaire au secteur formel ou informel indique le rapport.

En tout état de cause, les possibilités de promotion sociale qu'offrent les langues nationales dans le secteur formel sont restreintes, du fait que ces langues sont presque toutes employées uniquement à l'oral. Cette restriction est également due au choix quasi exclusif du français comme langue de travail. Pour être inséré dans ce secteur et y avoir une promotion significative, la possession d'un diplôme en Français apparaît comme une nécessité. Il en est ainsi dans l'éducation, l'administration, la justice, la santé.

Dans le secteur informel, le rapport linguistique entre le français et les langues nationales est différent de celui observé dans le secteur formel où le français jouit d'un privilège de droit consacré par la constitution.

Ainsi, dans ce secteur et dans les quartiers populaires, le Wolof est employé comme langue de travail : restaurants, salons de coiffure, télé-centres, salons de couture, mini-marchés, maisons de courtage, station d'essence.

De manière générale, l'ensemble des données juridiques, politiques et économiques du français par rapport aux langues nationales peuvent se représenter dans un tableau évaluatif pour permettre une vue synoptique de la place réelle des langues partenaires dans l'espace linguistique sénégalais.

Tableau 4. Vue synoptique de la place des langues partenaires dans l'espace linguistique.

	Français	Wolof	Pulaar	Sereer	Joola
officialité Total /12	12	0	0	0	0
Usages institutionnalisés Total/19.30	14	2.60	1.60	0.60	0.50
Education Total/29.90	27	1.45	0.70	0.35	0.35
Moyens de communication de masse Total/24.40	13.75	7.15	2.15	0.85	0.50
Possibilités économiques dans le secondaire ou tertiaire Total/20	16	13	4	4	4
Total status Total/105.60	82.75	24.42	8.45	5.80	5.35

Source : Rapport Scientifique Réseau de chercheurs «Observation du français et des langues nationales» (p. 26).

Le status du français est élevé : cette langue jouit du privilège de seule langue officielle. En conséquence les compétences exigibles sont élevées comme en situation de français langue maternelle ; il va de soi que les besoins et compétences en matière d'argumentation reflèteront le poids de cette langue dans tous les secteurs de la vie sociale ; l'école, pour être ouverte à la vie, doit nécessairement prendre en charge cette dimension dans son système d'éducation et de formation. C'est ce qui justifie l'opportunité d'une réflexion et d'une action sur l'enseignement du français et en français. Dans l'enseignement secondaire qui nous intéresse plus particulièrement, l'activité d'enseignement/apprentissage du français se réduit essentiellement à trois tâches langagières qui sont toutes des activités d'argumentation : dissenter, commenter et discuter.

De la même façon, les évaluations certificatives du système éducatif comportent toujours une composante « *épreuve de français* » dans les examens de recrutement à une formation ou à un emploi de même que dans les examens de promotion professionnelle, le dispositif en place teste d'abord le niveau de maîtrise du raisonnement et des mécanismes langagiers de l'ordre de la compétence en argumentation écrite.

Dans la presse écrite, tout comme à l'oral, dans les radios, des débats sont souvent ouverts sur des sujets divers qui intéressent la vie sociale de la communauté nationale ; chaque journal aménage aux lecteurs des plages où on peut apporter une réflexion ou une objection à tel ou tel autre aspect sur des questions d'intérêt national : lettre ouverte, réponse à un point de vue qu'on ne partage pas, libre opinion, réfutation d'une allégation... bref, la matière en ce domaine est diverse ; en définitive, le problème est de mener une démarche d'argumentation pour arriver à une conclusion qui peut créer l'adhésion du destinataire. Comme l'évoque Veck, l'argumentation est devenue un savoir scolaire en émergence, sur ce point, elle fait de la discipline française ce que l'on pourrait appeler une discipline de service au regard des différentes fonctions sociales qu'elle joue.

4.1.2. Le corpus ou statut informel

Contrairement au status, le corpus est caractérisé par son hétérogénéité qui est la conséquence de la variation en intensité et en qualité des usages réels du français. Pour rendre compte de cette réalité complexe, on peut se référer aux travaux de Chaudenson qui définit le statut informel à partir de quatre paramètres constitutifs du corpus.

4.1.2.1. L'appropriation linguistique

Dans l'optique de la grille de Chaudenson, le terme acquisition doit être réservé à l'appropriation du français en langue maternelle et celui d'apprentissage, de développement d'une compétence en langue seconde. Aussi, parlera-t-on d'apprentissage du français car, cette langue, dans la présentation du status apparaît comme une langue non parlée dans la concession familiale ; le rapport scientifique le confirme en indiquant que «*le français est essentiellement parlé à l'école*» (p. 2). La situation d'acquisition est alors presque nulle.

4.1.2.2. La véhicularisation et La vernacularisation

Au Sénégal, la véhicularisation est importante comme l'attestent les différents paramètres abordés précédemment ; quant à la vernacularisation du français comme on peut le constater en Côte d'Ivoire, elle n'existe pas. La véhicularité se développe surtout en zone urbaine ; elle est limitée en milieu rural.

4.1.2.3. La compétence linguistique

Si on se fie aux résultats des enquêtes sociolinguistiques, notamment ceux publiés dans le Rapport Scientifique de 2004, en dehors de quelques relevés lexicologiques (2006), on dispose de très peu d'informations sur l'état du français tant écrit que parlé au Sénégal.

Le rapport indique, cependant, par induction que «le nombre de francophones basiques (compréhension et productions orales permettant une interaction sommaire) et le nombre de francophones moyens (francophones basiques plus une compréhension écrite et une production écrite à peine satisfaisante pour le normatif) et le nombre de francophones accomplis (les quatre niveaux de compétence dépassant nettement le SMIC tel que défini par le test d'Abidjan) est nettement plus élevé que ce qui pouvait être observé pendant la période coloniale et après les dix premières années d'indépendance où l'élitisme francophone inhibait toute tentative d'utilisation à des fins de communication ordinaire de la langue française. Elle était langue de l'administration et ne s'utilisait en situation hors administration que pour manifester l'éducation francophone accomplie garant d'un prestige social et politique. Aujourd'hui, avec la démocratisation des moyens de communication de masse largement dominés par le français, les populations sénégalaises utilisent avec plus de liberté, c'est-à-dire sans se soucier de la pression normative, le français comme langue de communication ordinaire. Dans ces circonstances, la langue utilisée est assez éloignée de la compétence scolaire normée attendue après plusieurs années de scolarisation» (p. 30).

4. 1. 2. 4. La production et exposition (ou consommation) langagières

Nous exploiterons également les données du Rapport Scientifique (2004) qui se fonde sur l'espace médiatique comme indication de la production et de la consommation langagière ; à ce titre, il est établi que :

- La diffusion par les radios (chaînes nationales ou privées) des informations, des avis et communiqués ou des journaux se fait en français et en langues nationales notamment en Wolof ;
- Les enseignes (des bazars, des magasins, des ateliers, etc.) au demeurant très nombreux sont surtout en français ;
- Les médecins, les infirmiers et les sages-femmes prescrivent les ordonnances en français, mais ont recours aux langues nationales en particulier au Wolof dans leurs entretiens avec leurs patients.
- Les ingénieurs et les architectes rédigent leurs projets et leurs études en français. Toutefois, le wolof leur permet la plupart du temps de communiquer avec leurs clients. Dans les usines et les chantiers, cadres et ouvriers communiquent surtout en wolof.
- Le wolof est la principale langue du petit commerce. Il côtoie le français quand la fréquentation est plus sélective.

- Les documents des partis politiques et des syndicats sont rédigés en français. Mais lors des meetings, on observe une alternance entre le wolof et le français.

Finalement, on peut constater un corpus faible par rapport aux fonctions institutionnalisées du français. Cependant, l'étude élargie de la production et de l'exposition langagière dans l'espace médiatique est aussi un indicateur d'un besoin social réel du français dans ses différentes fonctions. Cette observation est surtout vraie dans l'enseignement secondaire et dans le supérieur ; la conséquence qui en résulte, est qu'à ces deux cycles de l'enseignement, le besoin langagier n'est plus un besoin de communication ordinaire pour gérer une interaction uniquement sociale, mais on est face à un autre niveau de compétence exigible faisant du langage un instrument qui exprime une pensée d'un certain niveau d'abstraction. On a alors besoin d'outils linguistiques supérieurs pour pouvoir atteindre ce stade de formulation langagière parce qu'à ce moment, pensée et langue font fusion pour éclairer objectivement les données de l'existence. Dans cet ordre d'idées, la maîtrise de l'argumentation sera au cœur de la problématique, de la communication non seulement pour la conception mais aussi dans le but d'agir sur les représentations en vue de modifier ou, tout au moins, de ranger son destinataire sur les positions que l'on adopte ; cette tâche est particulièrement ardue à l'écrit. Seul un enseignement organisé et planifié est à même de produire des résultats à la hauteur des attentes sociales et institutionnelles.

A ces critères de description, on peut ajouter d'autres, de nature affective particulièrement significative dans le contexte de français langue seconde (F.L.S.) ; nous définirons cette notion qui, d'ailleurs découle de la description que nous venons de faire. En effet, les locuteurs du français dans ce contexte ont des perceptions différentes de cette langue : attrait ou indifférence, voire méfiance à l'égard du français.

4. 2. La situation psycholinguistique

Quel rapport psychologique le locuteur sénégalais entretient-il avec la langue française ? Ce lien affectif, les psychologues cognitivistes le désignent par l'expression de représentations. Celles-ci peuvent être positives : en ce moment le travail d'enseignement est rendu plus facile parce que le sentiment d'attraction ou d'affection crée une motivation à l'apprentissage.

Au plan historique, au Sénégal, en raison du contexte colonial et des maux qui l'ont accompagné, la langue française, même après l'indépendance du pays, était mal perçue. Elle représentait la langue de l'opresseur. Dans une telle situation, on comprend qu'elle soit rejetée du fait de ses représentations négatives associées à la violence coloniale.

Ce rejet se manifestait surtout en zone rurale dans une attitude de refus d'envoyer les enfants à l'école qui les déposséderait de ce qu'ils ont de meilleur ; *L'Aventure Ambiguë* de l'écrivain Cheikh Hamidou Kane illustre bien cette atmosphère que l'école française a suscitée en Afrique, au Sénégal en particulier.

Les mêmes sentiments sont exprimés par les intellectuels noirs de la première génération à travers leurs écrits et leurs combats en faveur de ce qu'ils ont considéré comme une identité culturelle dont la réhabilitation passe nécessairement par une libération linguistique pour que l'africain noir se réconcilie avec son passé, sa civilisation.

Très vite, cependant, cette perspective va évoluer peu après les indépendances africaines, l'élite de cette époque ayant accédé à des positions sociales grâce à la maîtrise de la langue française. A la faveur de cette situation que confère cette langue, l'école devient un moyen de promotion sociale.

Les perceptions sont alors modifiées et la maîtrise du français devient un enjeu social de taille. Pendant cette époque, on assiste à une arrivée massive des enfants à l'école. Il en résulte un déclic de la part des autorités, la nécessité de définir une politique linguistique en Afrique, une redistribution des fonctions des langues en présence : le français garde son statut qu'on lui connaît tandis que les langues nationales se contentent de leur rôle congru de langue de culture.

En conséquence, on peut constater, deux formes de représentation de la langue française :

- Des représentations négatives persistantes du fait des positions privilégiées accordées au français au détriment des langues nationales, celles-ci étant confinées dans des rôles ancillaires dans le domaine de la culture : musique, danse, ... Dans le même ordre, la religion n'ayant pas trouvé son compte dans cette distribution, on a pu associer le français à la langue ennemie qu'il faut par conséquent combattre.

Au Sénégal, on a assisté à la fermeture d'écoles par des autorités religieuses ; les classes fermées, les élèves sont envoyés soit à l'école arabe, soit à l'école coranique implantée dans la localité.

- Des représentations positives parce que le français est perçu comme la seule langue qui puisse assurer certaines fonctions. Moussa Coulibaly³⁰ (2004) fait ressortir dans son étude ces aspects fonctionnels. Il s'agit essentiellement de fonction d'intégration, de communication internationale, de langue d'unification parce que permettant «*d'éviter les oppositions ethniques et les querelles linguistiques dans un pays multilinguistique comme le Sénégal*» (p. 34).

L'ensemble de ces données sur le status, le corpus et sur la situation psycholinguistique permettent d'éclairer la position spécifique du français au Sénégal ; ce statut sort des classifications traditionnelles de FLM ou FLE. Il y a ici émergence de la notion sociolinguistique de français langue seconde qui a un impact en didactique ; elle charrie et doit inspirer des démarches méthodologiques qui, sans rejeter celles en contexte de langue étrangère ou maternelle, doivent apporter une touche nouvelle dans l'enseignement et l'apprentissage du français et partant des notions complexes de l'argumentation. Déjà, en langue maternelle, cette notion fait l'objet de beaucoup d'obstacles didactiques dus aux difficultés à stabiliser une superstructure textuelle consensuelle entre chercheurs du domaine. Les visées des finalités argumentatives pragmatiques consistant à agir sur son interlocuteur ou sur le destinataire ne facilitent pas, en outre, les opérations langagières à mettre en œuvre pour parvenir aux résultats attendus. Malgré la percée de la recherche fondamentale, la didactique des langues a du mal à poser des actes et les procédures qui agrément l'appropriation des savoirs scolaires.

On peut facilement admettre, dès lors, l'opportunité d'une didactique spécifique de l'argumentation dans le contexte de français langue seconde.

³⁰ Coulibaly, M. (2004). *Communautés ethno-linguistiques du Sénégal et Représentations du français en milieu universitaire*, mémoire de maîtrise, Département de Lettres Modernes ; option Grammaire française-sociolinguistique.

4. 3. Analyse de la notion sociolinguistique de français langue seconde et ses visées didactiques

4.3.1. Eléments de définition de la langue seconde

Trois spécificités sont à l'origine de l'apparition de cette notion d'après les travaux de Miled (1998) :

1. une spécificité pédagogique

Elle est la résultante du statut de langue étrangère privilégiée. Au Sénégal, le français, comme on l'a déjà noté, est la langue officielle unique ; en plus, elle est à la fois la langue de scolarisation et d'enseignement. Il est évident que dans ce contexte, on assignera à cette langue les exigences qui sont dévolues au français en langue maternelle, en l'occurrence développer et maîtriser les compétences argumentatives dans l'enseignement secondaire. De ces considérations, il en découlait autrefois la mise en œuvre de démarches méthodologiques empruntées au FLM. Peu à près les années 1960, on a changé de paradigme et du point de vue du statut, le français était une langue étrangère ; la méthode «Pour parler Français» a été conçue dans cet esprit par le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD). Il s'en est suivi, sinon des échecs massifs, du moins des performances jugées faibles. La pression des enseignants et des parents d'élèves ont eu le dessus sur les options des autorités ; la méthode CLAD a été supprimée en 1981. La perspective du français langue seconde est alors sérieusement envisagée. Aujourd'hui, dans l'élaboration des curricula du secondaire, ce statut est défini même si par ailleurs, cette explicitation n'a pas de conséquence visible dans le déroulement des contenus et des pratiques enseignantes.

2. une spécificité linguistique

Elle est la conséquence attendue du contact du français avec les langues nationales ; nous avons montré aux chapitres 2 et 3 l'effet produit par ce contact et les impacts qui en résultent dans le cadre de la production textuelle à l'écrit. En effet, au titre des africanismes, il se produit dans les copies d'élèves beaucoup de phénomènes dont la manifestation s'exprime à divers niveaux, lexical, syntaxique et dans certaines structures linguistiques ; une interférence entre langues partenaires, un enjeu d'enseignement/apprentissage qui, de nos jours, fait l'objet de réflexion et d'expérimentation en didactique dite convergente.

3. une spécificité épistémologique

Elle est à la base des recherches pour éclairer les situations d'enseignement/apprentissage qui déterminent des options spécifiques pour un enseignement contextualisé. La description que nous venons de faire sur la langue française au Sénégal rentre dans cette logique. Pour le cas proprement sénégalais, les sociolinguistes comme Daff (1994) préconisent de définir des normes d'acceptabilité en considérant qu'il y a un standard central qui fait l'unité, sinon on assistera à une anarchie qui est la négation de l'essence d'une langue.

En conséquence, la langue seconde présente plusieurs caractéristiques qui sous-tendent des paramètres qui la déterminent :

- Miled (1998) indique que la langue seconde «*s'inscrit dans la sphère hétéroclite de la langue étrangère [parce que] le processus d'apprentissage mis en œuvre par l'élève est celui d'un idiome étranger*» (p. 41). Mais la différence vient du fait que la langue seconde jouit de positions privilégiées servant à assurer des fonctions supérieures c'est-à-dire autres que la simple communication ordinaire ; il s'agit alors des usages institutionnels avec une production et une exposition ou consommation langagières étendues.
- Bal parle, dans le cas de la langue seconde de phénomène de «*superposition*» qu'on peut constater et qui résulte des événements particuliers telle l'histoire, comme le cas en Afrique avec la colonisation ; la langue seconde, qui est langue exogène, dispose d'un statut élevé avec paradoxalement un corpus restreint, le temps de sa pratique étant réduit ;
- Daff (1994) quant à lui, part du constat de Harmers et Blanc (1983) selon lequel au «*plan psycholinguistique, les situations de français langue seconde et/ou langue non maternelle sont propices à l'observation de la manifestation d'une forme soustractive de la bilinguïté. [Et, tirant les conclusions de cette observation, il écrit] : ce comportement linguistique entraîne une abondante activité de création néologique*» (p.314). Dans la même lancée, ce chercheur, abordant la question de l'apprentissage précoce du français langue seconde à l'école, note que cette situation ne permet pas de construire une bonne représentation sociale de la langue endogène par conséquent, au niveau socio-affectif, il n'y a aucune «*conscience d'une appartenance à un groupe linguistique local* » du moins, cela arrive très tard, à l'âge de la maturité.

Quels intérêts didactiques peut-on tirer de la situation de français langue seconde, car, il est évident que celui qui réfléchit sur la transmission-appropriation n'est intéressé que par les visées didactiques de cette description.

4.3. 2 .Les visées didactiques issues de l'analyse de la notion de FLS

Les implications didactiques qu'il faut tirer de la description des conditions d'enseignement et d'apprentissage du français sont celles qui offrent au didacticien la possibilité d'agir sur certains facteurs qui permettent une démarcation des méthodes empruntées à la langue maternelle et prennent appui sur celles de la didactique du français langue étrangère.

Dabène (1994) a avancé, à ce propos, une hypothèse qui repose sur les principes de continuité et de variation qui, par ailleurs, permet d'avoir une idée unificatrice de la didactique du français.

Le continuum est pris pour le lieu commun aux différentes didactiques du français, langue étrangère et langue maternelle ; en ce qui concerne l'argumentation, il serait constitué de son fonctionnement particulier par rapport aux autres types de textes, tant au niveau textuel, discursif et sémiotique, sa superstructure textuelle, les particularités linguistiques liées à sa construction, à sa production ; c'est un ensemble d'invariants, que l'on soit en FLM, FLE, FLS. Nous étudierons ces aspects au chapitre qui suit.

L'axe de la variation est situé à deux niveaux :

- Du côté des situations d'enseignement , on se sert de l'analyse du statut du français pour déterminer des contenus adaptés aux fonctions de la langue ; intervient alors la problématique de la transposition didactique puisqu'il faut sélectionner des contenus de savoir et de savoir-faire en fonction des besoins du contexte et des objectifs généraux assignés à l'enseignement de cette langue. A propos de l'argumentation, nous avons tenté de montrer la pertinence de cet enseignement par le fait des fonctions privilégiées du français et du rôle que joue l'argumentation dans l'univers social sénégalais ainsi que de son poids dans le système éducatif. Il s'agit, en l'occurrence, d'un savoir en émergence aujourd'hui dont la maîtrise est un baromètre des compétences langagières transversales qui servent d'autres apprentissages et d'autres situations de la vie ; à cet égard, une bonne acquisition de ses stratégies et mécanismes linguistiques peut conférer des positions sociales.

- Du côté des situations d'apprentissage, le problème est de comprendre l'effet que produit le contact du français avec les langues nationales et d'en tenir compte ; nous avons essayé dans ce cadre d'illustrer cet aspect en les repérant et en les identifiant dans les copies des apprenants sénégalais de l'enseignement secondaire. Nous avons noté des interférences linguistiques qui se manifestent à tous les niveaux de la production textuelle constituant des types de dysfonctionnements propres à entraver la compréhension. Ainsi se justifie la constitution de normes de référence à partir de normes centrales, ce que Daff (1994) appelle un seuil d'acceptabilité et qui peut faire l'objet d'une didactique spécifique due aux variations.

Miled (1998, 2002) plaide pour la même cause ; selon lui, établir l'ensemble des données sur les situations d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les conditions psychologiques, c'est créer les bases de *«développement d'une didactique appropriée du FLS adaptée à une langue de scolarisation et d'enseignement»*³¹.

De ce fait, la langue devient pour l'apprenant un moyen d'appropriation de divers savoirs et, par là même, un outil d'analyse, de raisonnement et de transmission d'informations ; nous avons souligné cette dimension de l'argumentation dans l'analyse des besoins scolaires et sociaux aux points concernant la description du status et du corpus.

Ainsi, cet objectif de l'enseignement du français qui dépasse le simple apprentissage linguistique, implique l'élaboration de séquences privilégiant des structures transversales comme la justification, le besoin de disposer d'outils et de démarches pouvant permettre une décentration pour objectiver sa pensée.

Cette approche de l'enseignement du français et en français donne de nos jours, dans le domaine de la recherche, le développement de la notion de *«français à objectifs spécifiques»* (F.O.S.) longtemps marquée par une certaine pratique connue sous les appellations traditionnelles de français de spécialité. Ainsi Miled en appelle à des assises épistémologiques et conceptuelles pour une contextualisation des méthodes. Le concept bien compris ne signifie pas une méthode précise pour chaque pays. Il convient, dit-il, de raisonner plutôt en termes de type de situation ; il donne l'exemple des méthodes dans un contexte Maghrébin. Notre objectif est d'arriver à de telles démarches de contextualisation dans le cas du Sénégal, similaire à beaucoup de pays francophones d'Afrique où le français

³¹ Communication présentée lors de la journée de réflexion sur la langue seconde «langue de scolarisation/langue d'enseignement, A.I.F./Paris III, octobre 2002.

a un statut privilégié. Nous prendrons appui, à chaque fois, sur un trait distinctif de la langue seconde dans l'élaboration de nos hypothèses tant théoriques que pratiques

Conclusion

La description des variations sociolinguistiques, dans les usages et pratiques du français ainsi que l'analyse des différences de représentation sont, à l'heure actuelle, des démarches nécessaires à entreprendre par le didacticien du français dans un contexte non maternel où cette langue a un statut spécifique différent du FLE. A terme, il sera question non seulement de cerner la langue dans ses différents attributs mais aussi de constituer «*les premiers fondements d'une contextualisation des méthodes d'enseignement, laquelle s'effectue aussi bien dans les curricula formels que dans les comportements et les pratiques des enseignants*» (Miled, 1998, 52-53). S'impose alors l'opportunité d'une didactique spécifique appropriée du français langue seconde adaptée à une langue de scolarisation et d'enseignement avec, à son actif, les conséquences pédagogiques qu'une telle orientation exige.

Notre objectif ultime est d'effectuer ce parcours dans le cas précis du texte argumentatif dans sa lecture et son écriture. Mais pour rendre transparente cette approche, il nous semble utile de retracer le cadre de référence conceptuel et théorique dans lequel s'inscriront nos propositions méthodologiques d'enseignement du texte/discours argumentatif et les approches qui les sous-tendent.

**DEUXIEME PARTIE.CADRE CONCEPTUEL ET
THEORIQUE. POUR UNE CONTRIBUTION AU
RENOUVELLEMENT DE
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU TEXTE
ARGUMENTATIF**

INTRODUCTION

Les remédiations devant être apportées aux insuffisances et carences décelées précédemment dans la maîtrise des compétences de production des élèves sénégalais passent, à notre sens, comme nous l'avons déjà mentionné, par une nouvelle dynamique de la conception de l'enseignement/apprentissage de l'écriture et de la lecture des textes argumentatifs.

Promouvoir une nouvelle perception appelle à circonscrire des perspectives nouvelles dans lesquelles s'inscriront nos propositions méthodologiques conçues selon les modalités d'intervention elles-mêmes formalisées dans des paradigmes épistémologiques nouveaux. A cette fin, cette partie consistera à clarifier des concepts fondamentaux sur lesquels reposeront les notions à utiliser ; celles-ci étant les véhicules des représentations qui inspirent nos conceptions.

Sur ce plan, nous déterminerons nos positions théoriques à partir desquelles s'élaboreront nos démarches d'enseignement/apprentissage et les modes d'intervention qui les sous-tendent. Dans la mesure où il «*n'existe pas de contenu à enseigner, pas plus qu'un sujet apprenant ou un sujet enseignant qui ne soient socialement déterminés*»³², nous partirons de l'examen des pratiques sociales en vue de procéder à des théorisations, à des modélisations des objets d'étude. Dans cette optique, nous présenterons des modèles de production et une théorie de l'expertise pour en tirer, par la suite, la scolarisation des savoirs qui s'impose au plan de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture des textes argumentatifs.

En effet, des travaux en psychologie cognitive (Mandler et Johnson, 1997 ; Stein et Glenn, 1979) et d'autres issus de la réflexion sémiotique et sémantique du texte (. Adam, 1987) ont mis en évidence l'existence d'une structure commune à un certain nombre de textes. A cet égard, nombre de psychologues, en l'occurrence Kintsch et Van Dijk,(1978) soutiennent que «*la sélection des informations et l'organisation de celles-ci dans une structure ordonnée est un des processus fondamentaux de la compréhension et de la production de textes* ».

Dolz et Schneuwly (1996, 73-74), apportent un autre éclairage sur ce plan en précisant que ces deux données évoquées, précédées du développement et de l'apprentissage des capacités langagières constituent les bases qui contribuent à «*l'élaboration d'une théorie du développement des capacités langagières nécessaires à la production de textes écrits*».

³² Chartrand, s- g. (1995). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Université de Montréal, p. 55.

Fort de ces résultats établis par la recherche et souvent vérifiés expérimentalement, nous avons choisi, dans un premier temps, de présenter les composantes structurelles du texte argumentatif utile à la didactique de la lecture de ce type textuel. Les travaux de Chartrand semblables à ceux de Bronckart, Dolz et Pasquier(1992) nous serviront de source d'inspiration pour une didactique de la construction des capacités langagières dans une approche communicative et par compétences. Les différents constituants du texte/discours argumentatif seront décrits dans le but de mettre en relief les facteurs didactiques susceptibles d'améliorer la maîtrise des compétences d'écriture et de lecture de ce type textuel à travers les activités de dissertation de commentaire et de discussion, objet d'apprentissage dans l'enseignement secondaire au Sénégal.

Dans la mesure où nous avons opté de mener de front cette étude dans ses dimensions textuelles et discursives c'est-à-dire dans une approche communicative, nous tâcherons dans un deuxième temps de présenter les opérations langagières de communication du type textuel considéré. Dès lors, nous pouvons, puisque nous nous intéressons à la production écrite de l'argumentation, essayer de décrire les processus cognitifs à l'œuvre lors de l'écriture en nous servant du modèle de Bronckart et.al (1985) et de Schneuwly (1988) ; nous ferons de même pour ce qui concerne les processus de lecture mais cette-ci fois, nous utiliserons le schéma des processus de lecture proposé par Irwin et présenté par Giasson (1990).

Au bout de ces différentes démarches, s'imposera la nécessité d'établir les interactions entre lecture et production écrite, deux activités langagières qui, même si elles sont différentes, présentent certaines convergences dont l'intérêt didactique n'est plus à démontrer, particulièrement dans le cas d'un enseignement/apprentissage qui se veut intégratif dans le but de réaliser l'objectif de construction de savoirs scolaires structurés, mobilisables de manière conjointe et transférables dans des situations communicatives relatives à la vie sociale.

Une fois ces bases théoriques élucidées et didactiquement mise en œuvre, il nous semble possible d'envisager, dans une troisième partie, l'élaboration de séquences dans la perspective d'une méthodologie d'enseignement qui prend en charge les apports actuels de la recherche et des expérimentations menées en didactique du français.

CHAPITRE 5. Les composantes structurelles du texte argumentatif à prendre en compte au plan didactique

L'objectif est ici d'essayer de concevoir un cadre théorique dans lequel s'articuleront nos propositions didactiques conçues de manière à renforcer les acquis des élèves sénégalais de l'enseignement secondaire mais aussi à améliorer voire accroître leurs compétences en matière de production et de lecture des textes argumentatifs. Les démarches jusque-là mises en œuvre ont fait la preuve de leurs limites ; c'est en tout cas le constat fait au chapitre 3. Brassart (1990), se fondant sur les travaux de Resnick (1984) écrit que «*la didactique des textes et discours écrits devrait pouvoir trouver un triple ancrage dans une théorie de l'expertise, dans une théorie de l'acquisition [ou de l'apprentissage] et dans une théorie de l'intervention*» (p. 32).

Dans ce chapitre, nous nous situerons du côté de la théorie de l'expertise textuelle et les modèles des schémas des structures textuelles de la sémiotique nous aideront à sélectionner les propriétés du texte argumentatif utiles à la fois à notre état des lieux et à nos propositions de séquences didactiques. Ce choix déterminé ainsi que le schéma textuel prototypique dégagé permettront de formuler des propositions méthodologiques de transmission-apprentissage qui, articulées aux hypothèses des opérations langagières et mentales en œuvre dans les processus de production et de lecture, amélioreront et accroîtront de façon significative les compétences utiles à la maîtrise des tâches d'écriture comme la dissertation, le commentaire et la discussion, activités essentielles dans l'enseignement/apprentissage du français dans le second cycle au Sénégal.

Mais avant d'arriver à la description proprement dite des modèles, il conviendrait de procéder à la clarification de certains concepts qui éclaireront la conduite de notre travail, il s'agira, en l'occurrence, des notions de texte, de discours, de celle d'argumentation avec les catégories de type et de genre qui leur sont associées.

5.1. Clarification conceptuelle

5.1.1. Distinction texte-discours

Aborder cette question, revient à envisager la délicate problématique de la classification pourtant incontournable en didactique du français.

Comme le note Canvat (1990), tant au plan phylogénétique qu'au niveau ontogénétique, cette activité est fondamentale «*puisque le développement de l'intelligence passe par des apprentissages conceptuels liés à l'acquisition de schémas classificatoires de tous ordres*» (p. 55). On le sait, classer c'est connaître ; et procéder à cette opération c'est

donner une signification à un ensemble qui «*informe*» le réel en lui attribuant du sens. Dans le domaine du discours, en l'occurrence sur le terrain de l'enseignement du français, on peut être frappé par la pluralité des classifications utilisées ; Schneuwly et. Bronckart, rappellent justement que «*la pédagogie du texte se doit (...) d'intégrer diverses conceptions, dans une démarche qui tire sa cohérence, non des références théoriques, mais du programme didactique qu'elle s'est construit, en fonction de ses objectifs propres* » (p. 67).

Dans cet ordre, en contexte scolaire, la notion de texte renvoie, dans le langage courant, au produit verbal concret écrit ; il est l'ensemble des traces écrites qui rendent compte d'une activité de communication langagière. D'un autre point de vue, le texte serait un médium langagier spécifique de construction de représentations cognitives en vue de transmettre de l'information. En linguistique, cette notion devient un échantillon d'une production langagière écrite soumise à l'analyse linguistique (Van Dijk, 1984). Dans ce cas, il serait une sorte d'objet abstrait coupé de tout contexte empirique : c'est un énoncé. En littérature, cet énoncé évoque un univers composite constitué à la fois d'objets réels et fictifs (ou relevant de l'imaginaire) créés par l'esprit de l'agent producteur en vue de satisfaire un besoin de communication ou une atmosphère dans laquelle se tissent une trame d'actions et d'événements à la faveur de l'impression que ce producteur veut construire pour son histoire dans un but déterminé. Le texte étant un énoncé, ses caractéristiques principales restent les moyens linguistiques de surface.

Cependant, un texte n'est pas dans cette perspective, une simple suite de mots, phrases ou propositions juxtaposées mais «*un produit connexe, cohésif, cohérent*» comme l'énonce Adam pour qui, «*un texte*» résulte d'une mise en forme d'unités linguistiques obéissant à des règles d'organisation interne (cohésion, cohérence, connexité). Quant à la notion de discours, elle fait référence à une entité qui, contrairement au texte, prend en charge un ensemble de paramètres constitués par des représentations élaborées de l'environnement physique et social. Bronckart al. (1992) se situant dans une perspective interactionniste ont campé l'univers du discours :

«au plan physique, l'agent de l'action [langagière] est un organisme humain (émetteur éventuellement en co-présence d'autres humains récepteurs), les uns et les autres étant situés dans les coordonnées de l'espace-temps. Au plan social, émetteurs et récepteurs sont impliqués dans une forme d'action humaine dont découlent leur statut respectif (statuts d'énonciateurs et de destinataires) ainsi que les relations de but ou visée qui se nouent entre eux» (p. 28).

La description qu'en fait Adam (1990) s'inscrit dans la même optique en insistant, lui, sur la différence entre ces deux entités du texte et du discours ; il souligne que le discours est égal au texte plus le contexte ou au texte plus ses conditions de production ; en ce sens, il devient énonciation, un objet empirique, singulier, oral ou écrit, c'est un texte produit pour et par quelqu'un dans une situation de communication langagière donnée.

Plus concrètement, un discours est un acte de parole inscrit dans une situation matérielle et sociale de production; il est «*un énoncé* caractérisable certes par des propriétés textuelles mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps)³³. Les discours journalistiques, religieux, publicitaires, juridiques ou encore littéraires sont autant d'exemples qui illustrent ce phénomène.

Ainsi, texte et discours sont des notions contiguës ; et on ne peut pas envisager l'une sans l'autre. C'est pour cette raison que nous emploierons indifféremment texte ou discours ou texte/discours. Seulement, du point de vue didactique, cette distinction est nécessaire à faire en tant qu'elle permet de faire constater deux instances souvent confondues, particulièrement en contexte de français langue seconde caractérisé par l'oralité dans les situations de l'Afrique au Sud du Sahara. Dans ces contextes spécifiques, l'absence de tradition écrite entretient des ambiguïtés entre instance textuelle et situation matérielle d'énonciation.

En général, nos apprenants ont du mal à saisir les deux niveaux du narrateur/destinateur et celui d'auteur/lecteur, ces derniers étant des êtres physiques situés dans les coordonnées réelles de l'espace et du temps.

Du point de vue des pratiques enseignantes, on ne peut limiter l'intervention au seul niveau textuel mais prendre en compte – ne serait-ce que provisoirement- la dimension discursive conçue dans ses aspects pragmatiques comme le produit de l'échange verbal ainsi que l'indique Adam (1999) :

«la séparation du textuel et du discursif est essentiellement méthodologique. Elle est arbitrairement le fruit de programme de recherche qui mettent l'accent sur des composantes différentes des produits de l'activité langagière humaine et se dotent, pour ce faire, de méthodologies propres» (p. 40).

³³ Adam, J. M. (1989). *L'interprétation de texte*, Paris, Minuit, collection «Arguments» pp. 190-191.

Au Sénégal, l'intervention en lecture ne prend pas en compte ces paramètres ; il en résulte que les élèves ont du mal à concevoir cette activité comme une situation de communication langagière qui engage des démarches discursives. De plus, la spécificité caractéristique de l'organisation du type textuel n'est pas utilisée comme aide à la compréhension.

L'explication de texte ou lecture expliquée est la forme d'intervention mise en œuvre pour dispenser les savoirs et les savoir-faire en lecture dans le contexte sénégalais de l'enseignement du français tant au niveau du moyen que du secondaire. Sa version écrite, le commentaire suivi, connaît une autre variante, le commentaire composé. Au secondaire, l'explication de texte occupe une place importante dans la formation des élèves ; les textes officiels insistent sur le fait qu'il faut « rétablir la primauté de l'explication de texte sur les autres exercices oraux » (p.1778 annexel) ; deux tiers du volume horaire hebdomadaire lui sont consacrés. Pour mener ces séances de lecture, c'est la démarche communément appelée *SLIPEC* qui sert d'outil d'intervention ; elle est ainsi dénommée par adjonction des initiales des différentes étapes constitutives de l'ensemble considéré : Situation- Lecture- Idée générale-Plan- Explication- Conclusion ; en ce sens elle constitue un des pivots de la formation des enseignants. Dans sa pratique, on peut distinguer deux parties : les préliminaires et l'explication proprement dite.

1. Les préliminaires

La situation du texte : cette étape se réduit à ce qui est à la fois nécessaire et suffisant pour situer le texte avant de l'expliquer. Selon les textes, on peut se limiter à une situation qui tient compte de la chronologie des faits ou de l'identité de l'auteur du texte ; en d'autres circonstances, il s'agit juste de préciser ce qui s'est passé dans l'œuvre d'où est extrait le passage et qui éclaire la compréhension de la suite des événements, objet d'explication.

La lecture du texte par le professeur appelée lecture magistrale, se fonde sur le principe selon lequel un texte bien lu est déjà à moitié expliqué.

L'idée générale ou impressions spontanées des élèves : par une série de questions, recueillir les premières impressions après la lecture magistrale. Par un jeu de questions-réponses, le maître doit arriver à faire énoncer l'idée générale du texte. Le plan ou la progression est le moment où il faut faire ressortir un ordre, un mouvement du texte que l'on adoptera pendant la phase d'explication.

2. L'explication proprement dite

Elle doit créer dans la classe une atmosphère vivante où le maître doit se garder d'asséner impérativement ses points de vue, il faut constamment dialoguer avec ses élèves pour essayer de leur faire trouver eux-mêmes les explications. Bien menée, c'est plus à la forme interrogative qu'à l'affirmative que l'enseignant doit s'exprimer. Selon la nature du texte, le maître doit procéder à une délimitation des unités d'explication : ce sont des unités de sens ou des unités discursives.

L'explication de texte devant allier l'étude du fond et de la forme, les questions porteront sur les aspects du texte : vocabulaire, syntaxe, système, rythme...en rapport avec le projet de l'auteur. Dernière phase de l'explication, la conclusion, clôt cette partie. Elle est l'occasion de dégager le sens général du texte, de montrer ce qui en fait son intérêt au double plan de la thématique et du style ; en un mot, faire ressortir la facture littéraire du texte. Pour finir, on peut chercher des prolongements, des orientations du texte et donner des guides de lecture.

Si l'explication de texte reste un outil déterminant pour l'enseignement-apprentissage du français, elle doit être rénovée de manière à intégrer les dimensions communicatives avec leurs aspects discursifs et typologiques des textes, en capitalisant les résultats des travaux en didactique et dans les disciplines contributives, nous proposerons un modèle d'intervention dans cette orientation. Ainsi, pour nous, les textes/discours sont *«envisagés comme des séquences d'unité langagières observables qui apparaissent comme trace [...], les paramètres contextuels [sont] susceptibles d'intervenir comme source des actions langagières»* (1996, 75).

Cette option est d'ailleurs conforme à l'étude du texte argumentatif dans le contexte du Sénégal où la construction des compétences communicatives est une donnée clairement affichée comme objectif général dans les programmes de 1995 actuellement en vigueur ; même si dans les pratiques enseignantes sur le terrain, les démarches mettent l'accent sur la seule dimension textuelle et sémantique.

5.1.2 Typologies de texte et de discours.

Ce qui précède met en évidence la ligne de partage entre les types de textes et de discours. Seulement au plan méthodologique, la notion de type renvoie à une catégorisation donc à des traits généraux communs alors que le genre suggère des discriminations, des caractéristiques particulières. Dès lors, le type relève de la dimension textuelle en tant que

produit fini ; de plus comme le dit Filliettaz, « les types de discours désignent un nombre fini, stable, récurrent et clairement identifiable de modalités de mise en texte qui contribuent à l'organisation des « infrastructures »... » (Lu le 17 06 2009). Quant au genre, il est contextuel parce que relevant d'une activité langagière particulière dans une situation communicative précise, il concerne son mode de fonctionnement propre et précise les caractéristiques discursives. Les textes de type argumentatif ont alors des éléments ou paramètres communs qui les distinguent des autres types (narratif, explicatif...); cependant cela n'empêche que l'argumentation qui s'y développe se trouve différente d'un genre discursif à l'autre ; aussi les genres justificatif, réfutatif, explicatif ... sont-ils attestés dans le champ de l'argumentation où des éléments communs lient tous ces genres à travers leur typologie.

La principale difficulté des typologies est évidemment de pouvoir appréhender cette hétérogénéité sans procéder à leur réduction. C'est pourquoi Adam parle des «*relations d'insertion et de dominante séquentielle*» ; quant à Bronckart, il adopte la terminologie d'«*architypes discursifs*» et des «*types de discours effectifs*» ; ces notions constituent à cet égard des modèles théoriques à la fois souples et opératoires.

5.1.3. La notion d'argumentation et ses implications didactiques

L'examen de la littérature consacrée à l'étude du champ de l'argumentation révèle une multiplicité et une diversité des domaines de référence, ce qui en fait une notion complexe dont l'étude exige une clarification des options et des conceptions adoptées surtout au moment de son traitement didactique. En effet, depuis la rhétorique d'Aristote (vers 330 av. J. C.) jusqu'aux dernières approches linguistiques de Grize (1974-1981) en passant par le *Traité de l'argumentation* de Perelman et Olbysechts-Tytéca en 1958, on est frappé par l'abondance des démarches et des orientations qui découlent de ce savoir ancien qui, aujourd'hui, refait surface au point qu'il est caractérisé de «*savoir en émergence*» (Veck, 1996).

Plantin (1990) qui a procédé à une recension des travaux conduits sur l'argumentation dans l'espace européen et aux Etats-Unis, ne distingue pas moins de cinq définitions toutes différentes en dépit de certaines convergences de points de vue qui peuvent faire l'objet de construction de savoirs scolaires. Notre position étant déterminée par l'ensemble constitutif du domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, nous sommes alors sur deux logiques complémentaires : «*celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui*

la sous-tend».³⁴ Dès lors, il nous faut préciser nos positions sur la production de texte ; notre conception dans ce domaine est interactive et interactionniste ; cela signifie que nous accorderons une importance aux aspects discursifs c'est-à-dire à l'articulation du texte au contexte ainsi qu'à son énonciation.

Cette position rejoint celle théorisée par Bronckart, Pasquier, Dolz (1992, 23-37). Un texte est alors une «*action langagière [donc] une structure de conduites consistant à produire (...) un ensemble organisé d'énoncés (...) écrits*». La notion d'action ou de conduite langagière désigne l'unité comportementale (ou unité psychologique) qui correspond matériellement à l'unité linguistique qu'est le texte/discours. Le discours/texte argumentatif étant une conduite langagière, il articule deux dimensions fondamentales : la situation de production et les opérations mises en œuvre pendant la production. S'agissant de la situation, la finalité du discours revêt un cachet particulier ; car c'est en fonction de la finalité communicative que le producteur veut réaliser que celui-ci construit son texte/discours. C'est elle également qui détermine la manière dont on traite les autres caractéristiques (discursif, linguistico-discursive).

Quant aux opérations impliquées dans la production, il est important, nous semble-t-il, d'insister sur deux aspects :

- les opérations langagières, au sens où on fait intervenir le langage, notamment la maîtrise du fonctionnement de certains actes de langage et des unités linguistiques sous-jacentes ;
- les opérations cognitives qui nécessitent, pour une argumentation d'un certain niveau, de se décentrer pour être à mesure d'objectiver sa pensée et d'envisager un autre point de vue que le sien propre. D'ailleurs sur la question, Grize (1974) a proposé la notion de schématisation qui fait intervenir des représentations construites à travers des opérations langagières et des représentations cognitives (a- langagières). Selon lui, les représentations cognitives sont celles qui sont reliées à ce que le modèle de Bronckart (1985, 26) appelle l'extralangue et qui est l'environnement du discours, alors que les représentations langagières sont celles qui sont construites dans et par l'activité discursive.

Il est cependant utile de considérer le caractère intégré de la mise en œuvre de ces différentes opérations qui, de toute façon, ne peuvent se résumer à une succession d'opérations ajoutées cumulativement les unes les autres. L'argumentation serait ainsi une activité de

³⁴ *Dictionnaire de didactique du français* (2003) sous la direction de Jean-Pierre Cuq, CLE international.

schématisation dans une situation d'énonciation donnée et au cours de laquelle se produisent des représentations langagières à travers diverses opérations en vue d'une finalité communicative destinée à provoquer ou accroître «*l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leurs assentiments*» (1985, 5).

Dans cette conduite langagière, le destinataire est au centre des préoccupations en ce sens que pour assurer l'efficacité de l'action langagière, on tient compte de ce qu'il sait, de ses positions sur la thèse défendue ; il s'agira de mener une action sur les comportements, les croyances, bref sur ce qu'on a l'habitude de considérer comme les connaissances ou les représentations du destinataire. La finalité communicative est une sorte d'accord, de concordance entre la pensée de celui qui parle et celle du destinataire. Cela signifie que le discours argumentatif mobilise, pour cette fin, des opinions, l'affectivité, les valeurs et les aspirations dans des circonstances précises.

On le voit, comme nous l'avons déjà souligné, le texte argumentatif est un objet complexe, pour l'appréhender à des fins didactiques, il nous semble opportun de disposer d'un modèle. Celui-ci, dans sa définition «*correspond à la représentation qu'on se donne de la réalité de manière à pouvoir agir sur elle : il est à la fois outil d'appréhension de la réalité et schéma organisateur de l'action*» (Puren 2000, 21-22).

Les Modèles de Chartrand(1995) et de Bronckart et al. (1992)³⁵ sur lesquels nous nous appuyons sont destinés à une didactique des discours argumentatifs écrits en classe de français dans un contexte de français langue maternelle. Même si on peut considérer que nous nous travaillons dans un contexte de français langue seconde, il faut faire remarquer que cet aspect des composantes structurelles et leurs propriétés ainsi que son schéma prototypique se situent dans ce que Dabène a caractérisé de continuum (par rapport aux variations) donc au niveau des aspects communs aux différentes didactiques (FLM, FLE, FLS). De ce point de vue, ces modèles s'adaptent aux conditions qui sont les nôtres, toutefois, il y a lieu d'être sensible aux spécificités de l'argumentation dans le contexte africain.

5. 2. Description des modèles didactiques de texte argumentatif écrit

Nous pensons qu'il existe une variété de discours argumentatifs, mais qu'ils ont tous un certain nombre de propriétés communes. Nous rejoignons ici les positions de Fayol (1991), à savoir que tous les textes d'un même type sont l'objet d'opérations et de propriétés constantes utiles à la didactisation de ce type à partir d'un modèle construit. A l'origine des

³⁵ Bronckart J P., Dolz J. et Pasquier A. (1992) L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverses. In Etudes de linguistique appliquée n°92 pp23-37

intentions modélisatrices du discours/texte argumentatif se trouve en effet cette question d'ordre épistémologique : quels éléments structurent le discours argumentatif écrit ? En d'autres termes quels sont les constituants structurels qui font qu'un discours est perçu, interprété et défini ou inscrit dans la typologie du discours argumentatif ?

Chercher à répondre à ces questions, c'est essayer de trouver les configurations d'éléments spécifiques à tous les discours argumentatifs quelles que soient la diversité de forme et de fonction. La démarche adoptée par Chartrand est l'approche systémique qui permet de réaliser la représentation d'un système en un moment donné de son évolution ; cela revient à en dégager sa structure. Or, la structure d'un modèle systémique détermine les éléments constitutifs du système ainsi que son orientation. Chartrand appelle composants «*les éléments d'un système qui sont reliés entre eux par un certain nombre de relations*» (1995, 1958).

Décrire la structure du système revient à identifier les composants qu'elle comporte. Dans ce cadre, Chartrand dégage quatre composants du modèle de texte argumentatif :

- des composants communicationnels : ils concernent des éléments non verbaux de l'espace physique ou de l'environnement ainsi que les personnes physiques qui prennent place dans l'acte de production ; il s'agit d'un lieu physique déterminé (espace), d'un contexte social connu (famille, école, salle de rédaction d'un journal...) d'un sujet abordé et les personnes physiques impliquées dans l'action langagière engagée.
- des composants énonciatifs ont trait au milieu social déterminé par une zone de coopération d'où émanent le discours et les paramètres de cet espace : qui parle ? à qui parle-t-on dans le discours ? Quels sont les visés (but) explicites ou implicites ?
- des composants textuels : ce sont les catégories notionnelles qui constituent l'organisation et la structure du texte ou sa superstructure prototypique ;
- des composants argumentatifs concernent les stratégies et procédés mis en œuvre pour servir à assurer la persuasion ou la conviction du destinataire.

Dans une perspective semblable, Bronckart et al. (1992) ont abordé la question de la production langagière. Les travaux menés ont abouti à l'observation de l'existence de trois niveaux d'articulation hiérarchiquement ordonnés.

- Le premier niveau concerne ce qu'ils ont appelé l'action de production langagière elle-même ; elle se définit par son contexte et par son contenu référentiel sans tenir compte

d'une quelconque particularité du type de production. Ce sont des paramètres communs à tous les types de textes.

Le contexte est constitué par les représentations construites par l'agent producteur et concerne l'environnement physique et social. Cet environnement physique est caractérisé par les éléments que sont : l'agent producteur lui-même avec nécessairement la coprésence réelle ou potentielle de récepteurs puisque nous sommes en communication langagière ; tous ces êtres sont situés dans les coordonnées de l'espace et du temps. Au plan social, il s'agit d'une zone de coopération sociale où sont impliqués ces êtres humains ainsi que les relations de but ou de visée qui les déterminent. Le contenu référentiel est quant à lui constitué par les représentations des connaissances construites sur le monde que l'agent producteur va mobiliser dans sa production langagière.

Selon le point de vue de ces chercheurs, l'ensemble de ces paramètres ainsi définis constituent le socle sur lequel l'agent producteur va construire un des « modèles discursifs » existant dans son environnement langagier. La disponibilité de ces modèles sont fonction de l'âge et de l'expérience sociale des individus dans la mesure où ce sont des préconstruits qui sont « déjà là » dans l'environnement langagier constitutif du groupe social auquel appartient l'agent producteur.

Dès lors, celui-ci dispose d'une « base d'orientation » et peut ainsi adopter un type de discours/texte qui lui semble le plus apte à répondre à ses préoccupations dans l'interaction considérée et cela en fonction des visées communicatives postulées ; c'est le deuxième niveau d'articulation de la production langagière. Et d'après ce groupe de chercheurs, tous les types de texte/ discours

« sont des formes socio-historiques de structuration des énoncés qui se caractérisent à la fois par un mode spécifique de planification du contenu référentiel (...) et par la mobilisation de paradigmes d'unités linguistiques plus ou moins spécifiques... » (1992, 29).

Le troisième niveau hiérarchique est celui des choix d'unités linguistiques particulières nommées par l'expression d'opérations psycho-linguistiques de nature complexe et qui relèvent du domaine de la mise en texte ou textualisation. C'est un processus d'agencement de mots et d'énoncés de telle manière que la production en question soit cohérente, cohésive avec une progression déterminée qui ne souffre d'aucune tautologie ou de contradiction ; bref c'est le niveau de la structuration du texte.

Cette théorie de la production langagière a des conséquences considérables dans le cadre du développement des actions de production langagière dans une perspective

d'enseignement/apprentissage. Dans cette optique, les chercheurs genevois distinguent ainsi trois ordres de « capacités langagières ».

- Les capacités d'action c'est-à-dire des aptitudes à adapter la production langagière aux caractéristiques du contexte (physique et social) et du référent (thème). L'équipe de chercheurs écrit : « *Quand apparaît le langage proprement dit, des formes locutoires (ou signes) sont intégrées au processus et l'enfant développe rapidement des capacités d'action verbale ou langagière* » (1992, 30)
- Les capacités discursives ou aptitudes à mobiliser des modèles discursifs pertinents pour une action déterminée dans une situation de communication précise. Par le fait que ces modèles sont « déjà là » comme souligné antérieurement, on peut avancer que « *le développement des capacités langagières participe toujours partiellement d'un mécanisme de reproduction* » (Bronckart et al. 1992, 30).

Dans un contexte de FLS, il va de soi que ces modèles ne sont pas toujours disponibles chez les apprenants et même s'ils sont là, ils n'ont pas le même mode de fonctionnement d'une langue à une autre ; il y a alors à entreprendre dans ces situations spécifiques des procédures de leur apprentissage dans la langue cible. C'est ce qui explique la pertinence d'une approche typologique des textes en FLS en mettant l'accent sur les propriétés structurelles et l'apprentissage des fonctionnements langagiers de ces types discursifs, objet de ce chapitre et de celui qui suit.

- Les capacités linguistico-discursives ou capacités de maîtrise des multiples opérations psycholinguistiques requises pour la production d'un discours singulier comme celui de type argumentatif.

Le modèle distingue cinq ensembles d'opérations qui sont concernées dans toute production langagière : des opérations de planification, de structuration temporelle, de cohésion, de connexion et de modalisation.

En FLS, cette activité est une tâche didactique de premier ordre. C'est pourquoi nous envisageons de travailler avec nos élèves sur ce point dans l'écriture des discours/texte argumentatif après en avoir dégagé la structure textuelle prototypique ; deux niveaux seront concernés : la mise en texte au plan local et macro-structurel en ciblant les unités linguistiques de construction textuelle ; ici l'apport des grammaires de texte présente un grand intérêt.

De manière générale on peut constater que le modèle de Chartrand et celui du groupe de Genève présentent de fortes similitudes dans leur conception globale même s'il y a quelques différences au plan de leur formalisation.

Dans la même lancée, le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (2000, désormais *Le cadre*), inscrit l'enseignement/apprentissage des langues dans le même modèle de compétences à communiquer langagièrement. Le point de vue fondamental adopté dans ce référentiel de compétences est qu'un texte/discours n'est pas un tout indissociable –comme l'ont prétendu les acteurs de la pédagogie traditionnelle - mais il est « un ensemble d'éléments qu'il est possible de distinguer et d'identifier en tant que tels et qui constituent des composantes de la compétence » à lire et à écrire un type donné de texte (Beacco, 2007, 10). Ces compétences sont donc à maîtriser par une mise en œuvre didactique ; ce sont :

- les compétences linguistiques qui sont grosso modo des capacités langagières d'action de production langagière ;
- les compétences sociolinguistiques : adaptation de la production au contexte physique et social ainsi qu'à son référent ;
- les compétences pragmatiques qui sont des capacités discursives selon la spécificité du modèle mobilisé. Ce niveau de compétence inclut les unités linguistico-discursives.

Comme le précise Beacco (2007, 72-73), « *malgré cette divergence terminologique, c'est bien une perspective comparable [au modèle Bronckart et al. 1992] qui a été retenue dans le cadre, construit lui aussi dans une perspective actionnelle* ».

Faisons remarquer que la perspective actionnelle considère l'apprenant d'une langue comme usager et acteur social « *ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* » (*Le cadre*, 2000, 15) ; on retrouve dans cette formulation le contexte (physique, social) et le contenu référentiel dans une situation précise qui amène à choisir un modèle discursif précis en rapport avec la visée communicative qui est une intention soit de faire rire, soit de persuader ou de convaincre soit de partager une émotion esthétique avec des interlocuteurs en présence ou des destinataires.

De Ketele (1996) a résumé le tout dans un schéma qui permet de rendre plus concrètement l'idée de compétence.

Compétence = {Capacités x contenus} x situations

Formule que l'auteur traduit par « ensemble ordonné de capacités [capacités d'action, capacités discursives, capacités linguistico-discursives] qui s'exercent sur des contenus [contenus référentiels] dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci » (une situation d'interaction ou communicative précise qui a lieu dans une

communauté de communication langagière donnée, donc qui exige des contraintes et connaissances culturelles du milieu). Il s'agit ici des aspects sociolinguistiques pour abonder dans le sens du *cadre*.

Nous adopterons ces modèles dans leur structure en les modifiant et en les adaptant conformément à nos préoccupations didactiques ; en particulier ici en lecture, dans la perspective de proposer un modèle d'intervention novateur qui tienne compte des dimensions communicatives et discursives modifiant du coup les représentations associées à l'activité d'écriture et de lecture et tenant compte des insuffisances notées précédemment à propos de l'outil d'intervention en usage dans les pratiques d'enseignement au Sénégal

Nous retiendrons, trois composantes essentielles en rapport avec les difficultés de nos élèves en activité d'apprentissage du texte/discours argumentatif : le cadre énonciatif de production langagière, les catégories spécifiques à l'organisation du texte argumentatif (ou schéma textuel prototypique), question relative aux capacités discursives ou aux compétences pragmatiques dans le modèle du *cadre* et les stratégies énonciatives qui sont liées aux capacités linguistico- discursives que nous traiterons au point consacré à la didactique de la textualisation argumentative (chapitre 6).

5. 2. 1. Le cadre énonciatif de production

La production langagière génère des déterminants relatifs au contexte de production, les environnements physique et social, trois paramètres sont ciblés : le contexte matériel et social de production, les participants à l'action langagière et son enjeu, les objets traités ou le thème ou le référent.

1. Le contexte matériel et social de production

Le contexte dans lequel a lieu l'action langagière que nous engageons a son importance. Il fournit l'ensemble des éléments sans lesquels le lecteur potentiel ne peut pas comprendre la situation à l'origine de l'activité langagière. En FLS et particulièrement en situation des cultures de l'oralité comme celui du Sénégal, les élèves ne prennent pas conscience de ces facteurs, marqués qu'ils sont par l'effet de la communication interactive dans laquelle les interlocuteurs sont face-à-face. Dans un tel contexte, en effet, l'activité langagière est directement engagée et on n'a pas besoin de clarifier la situation et certaines évidences qui sautent à l'œil. L'une des caractéristiques de la production écrite est son caractère différé, monogéré, le destinataire ou le lecteur potentiel est absent ; si les données du

contexte ne sont pas élucidées, la compréhension ne peut pas être assurée. Dans beaucoup de nos copies, l'absence des informations de cette nature a constitué un des défauts majeurs des productions effectuées. Il y a donc lieu, dans une approche didactique, de sensibiliser les apprenants à ce phénomène du contexte de production qui a de l'influence dans le déroulement de l'activité de lecture et d'écriture. Que ce soit à l'école, à la maison, en groupe lors d'une excursion, une action langagière se déroule nécessairement dans un cadre qui, d'ailleurs imprime une forme au texte produit. L'apprentissage scolaire de lecture et d'écriture de texte dans ses démarches traditionnelles sous-estime ce niveau situationnel source de dysfonctionnements.

2. Les participants et les enjeux de la communication

L'absence de tradition écrite fait aussi que nos apprenants ont du mal à établir et à saisir, comme nous l'avons déjà souligné, la différence entre le producteur du texte et l'énonciateur c'est-à-dire la personne qu'on fait parler dans le texte ; en littérature il s'agit d'un narrateur. L'apprentissage de l'écrit appelle à mener une action pour observer le départ entre ces deux instances discursives.

Le producteur du texte ou le scripteur est un individu « *en chair et en os* » ; il a une existence physique particulière, il n'est donc pas à confondre avec l'énonciateur. Pour illustrer cette différence on peut partir d'exemples précis puisés dans le contexte littéraire sénégalais. Dans *l'Aventure Ambiguë* du romancier Cheikh Hamidou Kane, l'auteur qui produit ce texte et l'a signé par son nom, n'est pas la même personne que celle qui parle en tant que personnage principal, ici il s'agit de Samba Diallo même si par ailleurs on considère que le roman en question est une œuvre autobiographique, il n'y a pas identité parfaite entre ces deux personnes.

Le producteur du texte ou le scripteur a une histoire, appartient à une société, donc il assume une position sociale ou une idéologie. La personne réelle, singulière responsable de la production est auteur ou scripteur

L'énonciateur, comme le désigne Ducrot, est le représentant de l'instance sociale d'où émanent les conduites langagières ; on parle aussi d'auto-représentation. Plus clairement, l'énonciateur de l'activité discursive est la représentation de la position à partir de laquelle le discours est légitimé. Sa méconnaissance en tant qu'individu ayant une identité particulière

n'est pas handicapant dans les possibilités d'interprétation du discours, celui-ci, en tant qu'énonciateur révèle d'une manière ou d'une autre son être.

La plupart des discours, en particulier ceux d'ordre argumentatif, exhument l'être de discours qu'est le locuteur c'est-à-dire «*celui qui prend en charge la conclusion et qui assume la stratégie discursive pour la faire admettre* » (Chartrand, 1995, 175).

Le destinataire : celui-ci est ainsi appelé dans l'espace de l'interaction sociale et est au même titre que l'énonciateur une représentation sociale. Tout discours, dit-on, construit l'image de celui que vise la stratégie discursive déployée, partenaire désigné et nécessaire de son vis-à-vis qui est l'énonciateur.

L'argumentation écrite étant une situation communicative dans laquelle le destinataire est absent, c'est l'énonciateur qui développe des conduites verbales dans le but de régler un « désaccord » à propos d'un problème donné ; l'issue de l'action langagière engagée, judicieusement mise en œuvre, a des conséquences sur la situation concrète du destinataire ; il peut s'agir de modification de comportement, de représentations ou une conversion de croyance. Ces différentes conséquences sur le destinataire constituent ce qu'on appelle un enjeu pragmatique. Il existe un ensemble d'opérations à mener pour arriver à ces fins ; nous aborderons ces stratégies discursives qui concernent les opérations langagières de production du discours argumentatif, un point focal des difficultés identifiées dans notre corpus.

3. Les objets traités ou le thème d'une activité langagière

Il s'agit de l'objet dont on parle. Dans le contexte de l'enseignement secondaire, ces objets sont variés ; ils peuvent être des notions, une situation, souvent un objet culturel. Nous avons déjà développé ce point et avons souligné que cette question du thème relevait de l'organisation des connaissances dans la mémoire. En outre, il était retenu que son traitement, au plan didactique, ressortissait du domaine cognitif associé à sa dimension linguistique. Le discours, quel qu'il soit, traite du monde, celui des idées, des émotions, des faits. Cet univers référentiel thématique en contenus de pensée s'organise sous forme de référent véhiculé par l'activité langagière.

Dès lors, quand on argumente on se réfère soit à son expérience soit à ses connaissances plus ou moins construites et verbalisées d'où le caractère souvent subjectif des productions des apprenants. Le défi didactique ici pointé est la mise en œuvre de démarches

aptes à permettre à l'élève de se départir de son empirisme subjectif à une construction objective qui permet le passage des énoncés au statut d'arguments, de thèse défendue. Bien plus, il s'agit de les conduire à produire des jugements de valeur en explicitant leur pensée, davantage qu'ils ne font souvent.

Selon les auteurs de *Maîtrise de l'écrit*, pour les objets à propos desquels on argumente, la didactique peut se fixer deux sortes d'objectifs :

« -donner aux élèves les moyens de repérer en tant que tels les systèmes de normes et les jugements de valeurs des discours argumentatifs, et autant que possible les relativiser ;

-varier les objets de discours argumentatifs, de l'objet le plus inscrit dans l'expérience au plus notionnel, du plus impliqué pour l'auteur de l'argumentation au plus spéculatif ou heuristique... »

Une façon de permettre un entraînement à une mise en discours plus par les stratégies à clarifier sa pensée en explicitant ses prises de position sur des thèmes desquels on développe son point de vue ; nous aborderons ces questions dans le chapitre qui suit. En définitive le cadre énonciatif correspond aux composants communicatifs du Modèle de Chartrand ou aux capacités d'action du groupe de Genève.

5.2 2. Les catégories spécifiques à l'organisation du type argumentatif

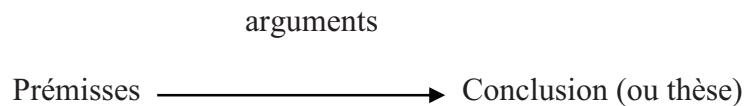
Depuis que la pertinence de la prise en compte du texte comme unité linguistique a été reconnue, beaucoup de travaux en linguistique textuelle et en sémiotique structurale ont été menés pour rechercher des modèles ou types de texte, c'est-à-dire *«des systèmes réguliers, conventionnellement reconnus, d'organisation et de présentation de l'information, fondateurs de ce que l'on convient d'appeler maintenant la compétence textuelle»* (Vigner, 1990, 107). Les premiers travaux ont concerné le texte narratif. Il s'agit de représenter un certain nombre de constances organisationnelles que Van Dijk (1981) a nommé superstructure schématique.

Dans le même prolongement, la psycholinguistique cognitive a proposé la notion de schéma textuel prototypique pour modéliser les procédures de traitement de tout type de texte (explicatif, descriptif, narratif, argumentatif). Le niveau de maîtrise de ce schéma ferait la différence de compétence entre experts et novices. En didactique de la compréhension et de la production, cette notion joue un rôle fondamental dans la conduite des apprentissages.

Les catégories textuelles spécifiques à l'organisation du discours argumentatif concernent cette structure. Nous rappellerons brièvement les quelques travaux effectués en ce

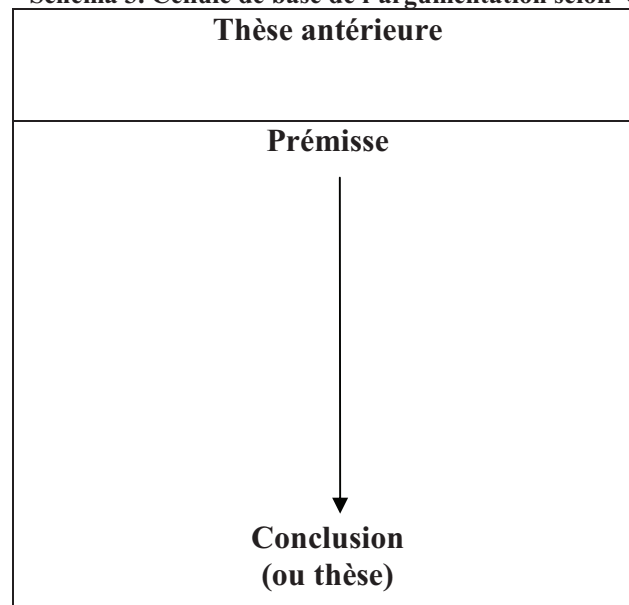
domaine et pouvant être exploités à des fins didactiques en vue de faciliter l'apprentissage de ce type textuel en tenant compte du contexte et du statut du français ainsi que des difficultés identifiées chez des élèves sénégalais.

Pour Sprenger-Charolles (1980), la superstructure prototypique d'un texte argumentatif serait de la forme :



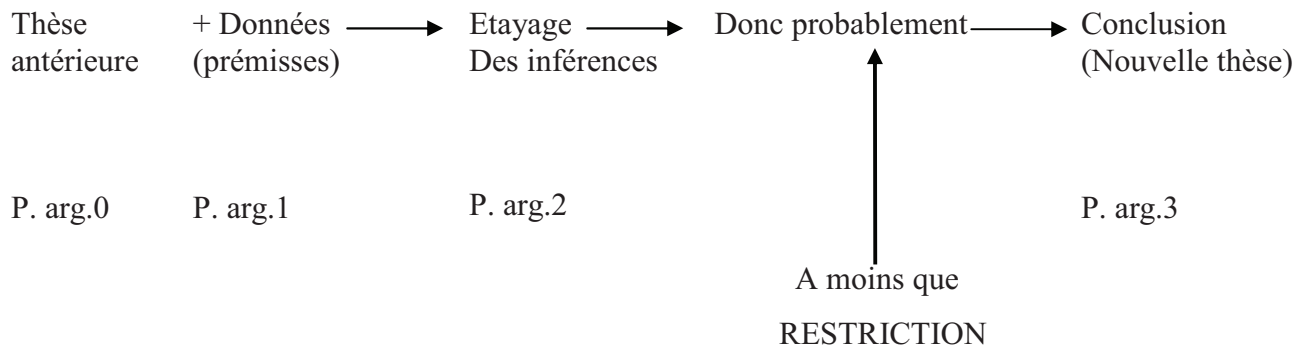
Ce discours, précise-t-elle, est lui-même enchâssé dans un autre discours (appelé thèse antérieure) avec lequel il entretient un rapport d'opposition, s'il vise à changer les convictions c'est-à-dire à influencer la thèse antérieure, ou s'il s'agit de renforcer, quand le but de l'argumentation est d'accroître l'adhésion du destinataire aux thèses présentées ; elle schématise la situation de la façon suivante :

Schéma 3. Cellule de base de l'argumentation selon Charolles.



Cette représentation qui est le schéma de l'acte d'argumenter a été repris par Adam (1992, 117-118) :

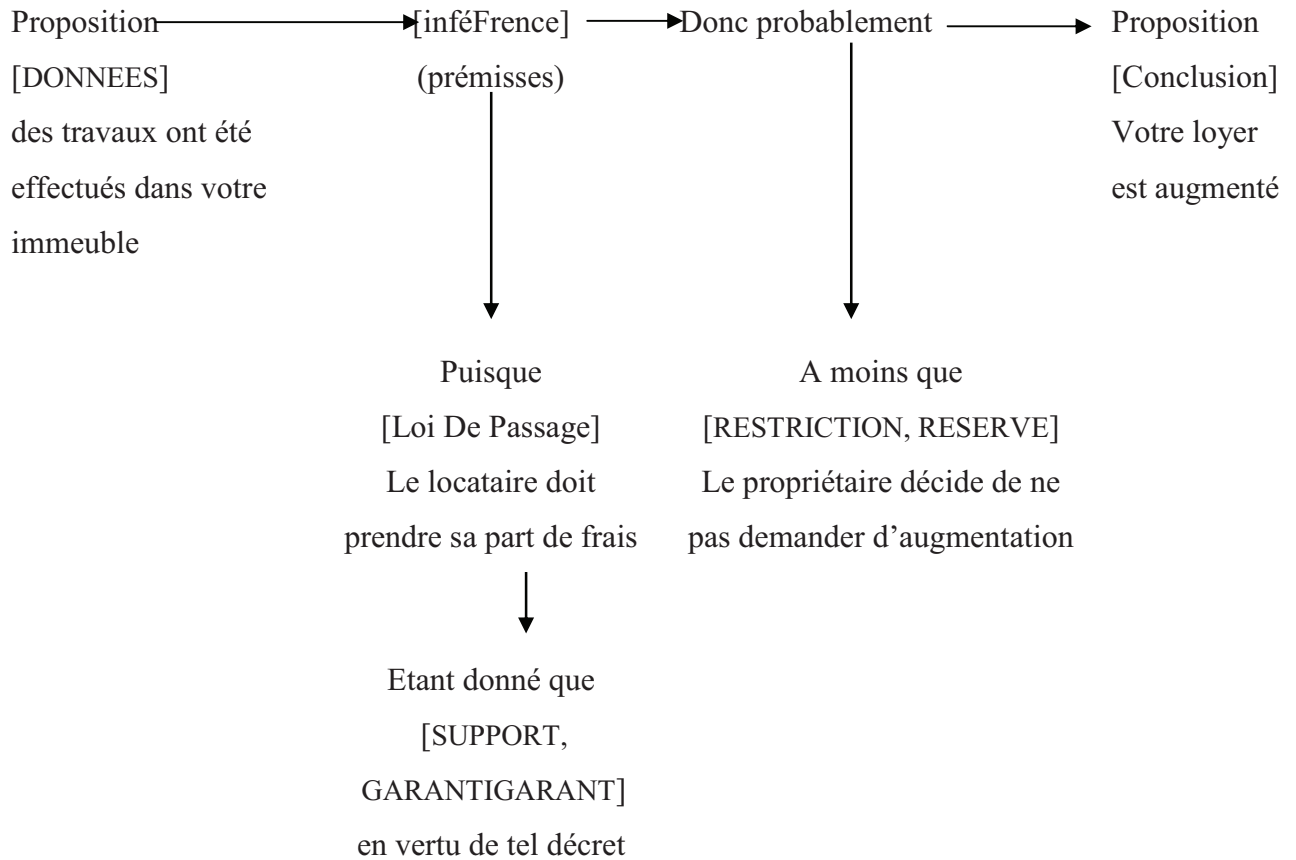
Schéma 4. Séquence argumentative selon Adam.



Il est important de retenir que dans cette schématisation du discours/texte argumentatif, la place des différentes catégories superstructurelles n'est pas fixe de manière linéaire comme dans le cas du schéma prototypique du discours narratif ou descriptif, en particulier la conclusion peut suivre ou précéder l'énoncé des arguments 1 et 2 de ce point de vue, Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958) distinguent le discours persuasif qui veut modifier les dispositions du destinataire en faisant appel à l'affectivité, la thèse est alors le plus souvent à la fin du discours argumentatif, et le discours qui se veut convaincant, qui s'adresse à la raison, dans ce cas, la thèse est plutôt au début du texte argumentatif (pp. 34-38).

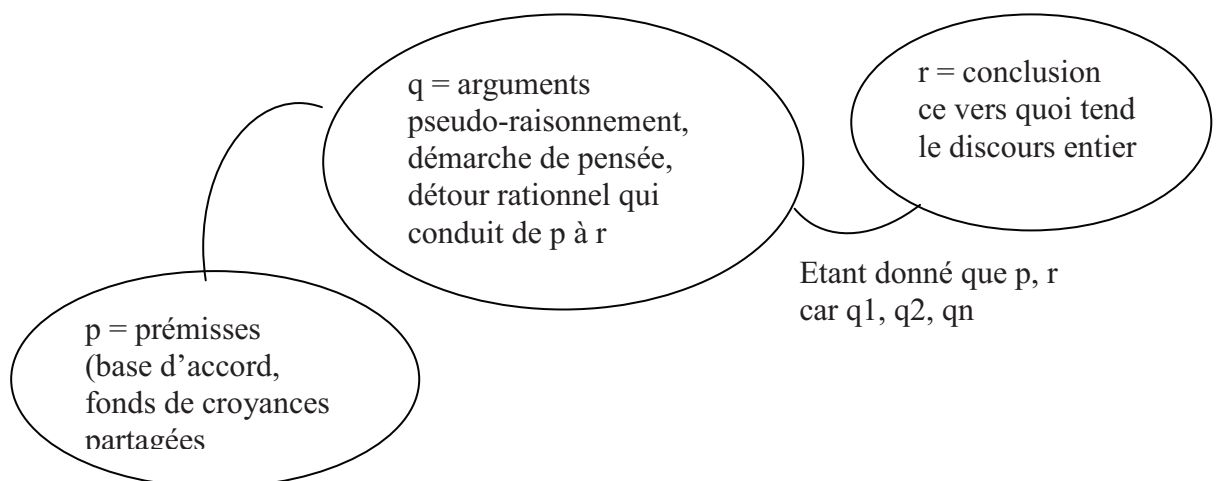
Tous ces schémas ont pour origine celui de Toulmin (1958) dont la cellule argumentative est ainsi configurée.

Schéma 5. La représentation de l'argumentation selon Toulmin.



Selon Masseron³⁶, Charolles (1990) a complété et explicité cette représentation du texte argumentatif. Celle-ci est formalisée de la façon suivante :

Schéma 6. Formalisation schématique de M.Charolles reprise par Masseron



³⁶ Nous avons repris la schématisation de Masseron in *Pratiques* N° 96, décembre 1997, p. 24.

Ces différentes schématisations frappent par leurs similitudes formelles même si on peut observer quelques différences notoires.

Il y a des intérêts didactiques et pédagogiques quand on transpose, en situation de production écrite et de lecture, ces représentations schématiques du texte argumentatif. Les flèches de Toulmin reprises par Adam valent par leur valeur d'orientation vers la conclusion. En outre, il est intéressant de faire voir, en particulier avec le schéma numéroté des propositions d'Adam, la linéarité qui en résulte, ainsi que l'opposition manifeste entre thèse antérieure et nouvelle thèse, décrivent un certain ordre logique qui atteste du fonctionnement cohérent de l'argumentation. La «*spatialité*» des schémas de Toulmin et de Charolles insistent sur les éléments constitutifs des composants textuels que sont les trois catégories : Données + arguments déduits (ou inférés) tendant vers l'acceptation d'une conclusion.

Trouvé (1995) a donc raison de dire que les modélisations élaborées possèdent des vertus descriptives ; leur principal mérite étant de permettre une coordination en réseau des éléments d'une argumentation. Dès lors, c'est le principe même de la justification des inférences qui est illustré par ces schématisations.

Elles ont aussi un intérêt didactique dans la problématique qui nous concerne. La justification, par exemple, est une opération langagière constitutive de l'argumentation dont les élèves ont besoin de comprendre le fonctionnement car elle constitue une des difficultés de nos apprenants influencées par la tradition orale des langues nationales – nous reviendrons sur les opérations langagières de la justification au prochain chapitre. L'apport des schématisations met en évidence la relation établie entre arguments et conclusion, celle-ci est fondée sur le système de l'inférence qui, elle-même relève du système de valeur. D'où la dimension essentiellement idéologique et non logique (donc non formelle) de l'argumentation, domaine de la langue. En définitive, on peut dire que le raisonnement en logique formelle est hypothético-déductif tandis que le raisonnement dans la langue naturelle relève du vraisemblable, de l'acceptable, de l'accepté. Des activités pédagogiques peuvent être envisagées pour développer la capacité des élèves à étayer ou à réfuter des données.

Ainsi, ces démarches les préparent à prendre conscience du fondement des opérations de justification, ce qui permet de suggérer des procédures qu'on peut mettre en œuvre pour étoffer efficacement des paragraphes argumentatifs en dissertation, en commentaire et en

discussion. Il s'agit notamment de mettre l'accent sur la validité des raisonnements et l'anticipation des réfutations ; nous reviendrons, ici même, sur ces problématiques.

5. 3. L'exploitation didactique du modèle construit

Au plan didactique on peut se servir de ce modèle pour réaliser des séquences en vue de construire des savoirs et des savoir-faire relatifs au texte argumentatif. Nous l'illustrerons avec des supports puisés dans l'environnement social de la production des élèves pour réduire le risque de l'écart culturel souvent source d'un handicap à une bonne compréhension du texte. Nous proposerons des activités de lecture sur deux extraits puisés dans les œuvres au programme au Sénégal.

Le premier concerne un texte de *L'aventure Ambiguë* de l'écrivain sénégalais Cheikh Hamidou Kane (voir texte en annexe 3). L'observation et l'analyse de cette ressource didactique seront un prélude à l'étude du texte argumentatif et notre modèle construit sera un moment de mise en œuvre de démarches novatrices de lecture de texte argumentatif dans la direction que nous avons précisée.

Des activités seront menées en vue de construire les premiers savoirs nécessaires à l'étude du texte argumentatif notamment :

- demander aux élèves de clarifier le cadre énonciatif ;
- identifier les partenaires de l'action langagière engagée. Que représente sociologiquement chacun de ces protagonistes ? Le statut de l'énonciateur et celui du destinataire,
- repérer le thème du débat et les positions défendues par la Grande Royale personnage clef dans ce passage ;
- faire prendre conscience de l'enjeu du débat. L'observation du mouvement de la foule lors des arguments fournis par cette dame singulière est un indice de l'impact de son argumentaire sur les destinataires qu'est l'assemblée des ressortissants du village des Diallobés.

La notion d'argument qui est la production de raisons sera abordée ; dans ce cadre, on invitera les élèves à recenser les arguments que l'énonciateur a produits dans le premier et second mouvement argumentatif. On attirera leur attention sur les deux niveaux de

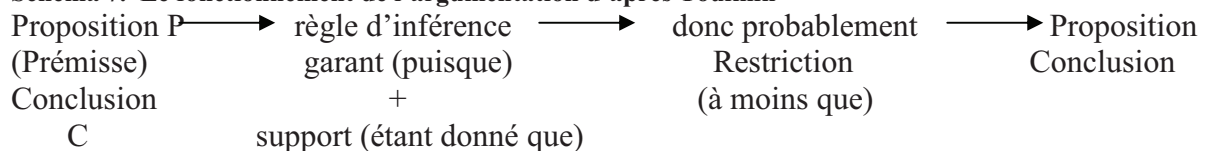
l'argumentation : la production d'arguments elle-même et le niveau de l'explication entreprise pour rendre acceptable les raisons avancées afin d'arriver au projet postulé dès le départ par l'énonciatrice (la Grande Royale).

Bref, cette séquence sera l'opportunité offerte pour jeter les bases des notions essentielles utiles à l'apprentissage du texte argumentatif (argument, thèse défendue, conclusion, contre-argument). Le deuxième extrait est tiré de l'œuvre de la romancière sénégalaise Mariama Bâ, *Une si longue lettre* (voir texte en annexe3).

A la suite du deuxième mariage de l'époux de la narratrice, celui-ci vient alors de lui trouver une co-épouse, événement particulier qui marque un tournant décisif dans la vie d'un foyer au Sénégal, il s'agissait d'informer Ramatoulaye l'intéressée. La délicatesse du problème est telle que dans des situations de ce genre, une délégation est constituée à cet effet. Sa mission, entre autres, est d'arriver à convaincre ou à persuader la première épouse de la pertinence de la décision de son époux.

L'intérêt de ce passage est non seulement de permettre d'exploiter une situation d'argumentation mais le texte permet de varier les contextes en même temps que la forme ; ici nous sommes en situation d'argumentation dialogique. Beaucoup d'activités d'apprentissage peuvent être menées notamment la typologie des arguments, leurs agencements et parvenir à une schématisation simplifiée d'une argumentation qui met en relief le fonctionnement général suivant :

Schéma 7. Le fonctionnement de l'argumentation d'après Toulmin



De la même manière l'enseignant pourra construire, en collaboration avec les élèves, un tableau récapitulatif de certaines unités linguistiques permettant d'introduire des énoncés-arguments ou des énoncés-conclusions.

Tableau 5. Unités linguistiques servant à introduire arguments et conclusions.

Mots qui introduisent des énoncés ayant valeur d'arguments	Mots qui introduisent des énoncés ayant valeur de conclusion
car	c'est pourquoi
parce que	donc
puisque	par conséquent
	en conséquence
	alors

A ce stade de l'étude, on ne cherchera pas à discriminer les valeurs de chacun de ces connecteurs argumentatifs, juste un procédé permettant aux apprenants, dans une première approche, de pouvoir identifier les notions d'argument et de conclusion

La fin de l'étude sera marquée par une activité d'écriture du genre : écrire un paragraphe argumentatif pour défendre une position à la manière de la Grande Royale. A ce stade, la clarification du cadre énonciatif ainsi que l'organisation spécifique des énoncés dans un schéma textuel seront ciblés. Les opérations psycholinguistiques c'est-à-le choix des unités linguistiques particulières de nature complexe et relevant du domaine de la mise en texte seront traitées plus tard au point concernant la textualisation argumentative.

CONCLUSION

La description des modèles de texte argumentatif qu'on vient de présenter possède donc les deux caractéristiques d'un modèle didactique :

- ils constituent une synthèse à visée pratique destinée à orienter les interventions des enseignants ; nous les avons exploités à cette fin ;
- ils dégagent les dimensions enseignables à partir desquelles diverses séquences didactiques peuvent être conçues (repères n° 15, 1997, 34).

Les recherches menées en linguistique textuelle et en sémiotique structurale ont donc contribué à donner un élan à la didactique de la lecture et de la production écrite, supplantant

ainsi à l'absence d'une théorie du texte dénoncée par la critique des modèles traditionnels et handicapant la construction de compétences fondées sur des bases communicatives et rationnelles.

Cependant, il faut bien voir que les représentations des structures textuelles que proposent les linguistes et sémioticiens ne modélisent qu'un produit fini. Il reste à pouvoir déterminer les hypothèses des opérations sous-jacentes à la production de ce discours : c'est l'aspect du pôle fonctionnel ; on doit chercher à identifier les procédures langagières communicatives et mentales que met en œuvre le sujet acteur, produisant un discours dans une visée communicative déterminée dans un contexte interactif précis.

La psycholinguistique cognitive a apporté, aux cours des dernières décennies, des réponses à ces préoccupations des didacticiens ; la caractérisation de ces opérations de production du texte argumentatif fera l'objet de notre réflexion aux chapitres 6 et 7 qui vont suivre, l'accent sera mis sur les opérations langagières et le processus à l'œuvre au moment où les élèves produisent, lisent ou écrivent un texte /discours argumentatif.

CHAPITRE 6. Les opérations langagières de production de texte argumentatif et leur mise œuvre didactique.

Une fois réalisée l'élaboration du texte argumentatif en termes de type, de schéma textuel prototypique et de composantes structurelles qui sont des éléments didactisables, – objet du chapitre précédent – nous pouvons dès lors disposer, à partir de cette schématisation simplifiée, d'hypothèses des opérations langagières sous-jacentes à sa production.

Nous avons déjà précisé que le texte argumentatif est une conduite langagière ; en tant que telle, il articule deux dimensions : le cadre énonciatif de production et les opérations mises en œuvre par le sujet producteur. Précédemment nous avons indiqué et décrit les paramètres de la situation énonciative, il s'agit maintenant de nous intéresser au pôle fonctionnel de production c'est-à-dire aux opérations langagières de communication mobilisées à la production et les activités cognitives qui leur sont associées.

L'observation des programmes sénégalais de l'enseignement secondaire conçus et formulés en termes d'études des genres littéraires ne prévoient pas ce type d'apprentissage, de sorte que ce qu'on constate dans les copies, c'est l'effet du schéma classique : thèse d'une part, et d'autre part antithèse ; d'un côté les arguments pour, de l'autre les arguments contre.

Pour résoudre ce genre de difficulté et aider à une production qui fonctionne adéquatement, suivant les procédures rédactionnelles qui permettent d'agir sur le destinataire, nous préconisons la construction de ces capacités par l'apprentissage du fonctionnement des opérations langagières de production du texte argumentatif.

Nous tâcherons d'abord de les identifier, après quoi, nous les décrirons dans leur mise en œuvre et envisagerons une perspective didactique en fonction des besoins des élèves compte tenu du contexte de FLS et des objectifs pédagogiques poursuivis, édictés par le système scolaire sénégalais.

6. 1. La textualisation argumentative.

Elle est considérée comme l'ensemble des opérations langagières qui assurent la production du texte argumentatif par l'organisation séquentielle des unités verbales ; Bronckart et al (1995) les nomment par l'expression d'opérations de linéarisation, l'objectif ultime de ces démarches est la réalisation effective du texte.

En d'autres termes, il s'agit d'élaborer des structures propositionnelles, de les organiser en procédant ensuite à leur connexion. Comme on peut le constater, on aboutit ainsi au schéma de base d'une structure argumentative à savoir : formuler une thèse, procéder aux inférences nécessaires aptes à produire chez le destinataire un effet perlocutoire.

Pour Charaudeau (1998), au plan cognitif, le sujet argumentant se livre à trois sortes d'activités cognitives : problématiser, élucider et prouver.

Problématiser, c'est « faire savoir » non seulement ce dont on parle (le thème ou le référent) mais aussi ce qu'il faut en penser. Cela consiste à donner à l'interlocuteur les moyens plus ou moins explicites de pouvoir repérer ce qu'on pense (appréciation, jugement de valeur) d'un acte d'assertion.

Dans le cas de la production argumentative au secondaire, les thèmes abordés sont multiples mais toujours est-il que l'objet discuté se situe au niveau des systèmes de valeurs des locuteurs, donc véhiculés par la société, ce qui permet une large ouverture des questions abordées, chacun des partenaires de l'échange ayant des possibilités étendues de développer un point de vue ou une opinion déterminée sur un thème donné.

Dans la même lancée, Charaudeau soutient que problématiser et élucider ne suffisent pas pour produire un discours argumentatif. Il y a alors nécessité pour le producteur de se situer par rapport à la validité des élucidations énonciatives ; c'est permettre au destinataire de disposer des moyens de juger de l'acceptabilité des actes d'assertions avancés. Il est nécessaire au producteur de « *choisir des arguments qui jouent un rôle de garant du raisonnement, il révèle en même temps son positionnement vis-à-vis des systèmes de valeurs qui circulent dans la société à laquelle il appartient* » (Charaudeau, 1998, 12).

Cette activité du sujet argumentant correspond, au plan des opérations langagières aux résultats des travaux de Grize (1989) qui retiennent essentiellement trois fonctions interdépendantes à la base de ce qu'il appelle « *la schématisation argumentative* ».

Partant du principe que le discours argumentatif consiste en l'élaboration, par le sujet producteur, d'une représentation d'un micro-univers destiné à intervenir sur les représentations du destinataire, le texte, dans cette perspective remplit simultanément trois fonctions selon ce chercheur :

- une fonction schématique par laquelle on construit une représentation du problème et la solution envisagée ;
- une fonction justificative qui permet d'étayer les propos tenus ou les assertions faites ou les propos avancés ;
- une fonction organisatrice qui guide le déroulement même du discours en l'orientant, mode spécifique de l'organisation des énoncés dans une perspective déterminée.

La réussite ou le succès de cette schématisation est fonction du niveau de maîtrise du sujet argumentant, celui-ci devant pouvoir assurer le rôle adéquat de ces fonctions qui, du point de vue de Grize, peuvent être réparties en trois catégories. Il délimite ainsi trois types

d'opérations langagières communicatives comme étant celles qui sont liées à sa finalité et qui sont caractéristiques du fonctionnement du discours argumentatif : la construction des objets du discours par la maîtrise des connaissances encyclopédiques et lexicales (ce qui, du coup permet de prendre position ou de construire un point de vue), le système de l'étayage des énoncés assertés et les opérations de mise en œuvre des stratégies énonciatives.

Nous procéderons d'abord par l'explicitation de chacune de ces opérations langagières identifiées, nous déterminerons ensuite l'approche didactique à mettre en œuvre en vue de leur maîtrise par les élèves. Notre intention est de combler un vide pédagogique constitutif des faiblesses des orientations de l'enseignement de la lecture et de l'écriture du texte argumentatif décelable dans les programmes actuellement en vigueur.

6. 2. La didactique de la textualisation argumentative

Le plus souvent la démarche consistera à repérer des objets d'apprentissage précis et à les illustrer par un exemple ou en proposant des activités dont l'objectif est de permettre la construction de la compétence ciblée.

6. 2. 1. La construction des objets du discours en contexte de FLS marqué par les cultures orales.

Nous les avons abordés dans le cadre général de l'enseignement/apprentissage de la production écrite concernant la connaissance du thème, ressource fondamentale qui relève des connaissances « *encyclopédiques* » et lexicales ou compétences culturelles. L'opération est du domaine des éléments de la mémoire à long terme alimentée par les lectures, l'expérience sociale personnelle en plus des acquis de la scolarisation.

Dans les programmes sénégalais, cette perspective est envisagée mais à des fins uniquement littéraires. Les programmes rénovés de 1976 avaient entre autres objectifs de « *rétablir la primauté de l'explication de texte...* » en « *réintroduisant l'étude des grands auteurs classiques et en revalorisant celle de la poésie* » (p. 1778). S'il faut renforcer cet objectif, il y a lieu de lui donner une orientation fonctionnelle en sensibilisant les élèves sur les opérations à mettre en œuvre par des démarches d'apprentissage appropriées et en travaillant à la capacité d'élucider une problématique par la formulation d'une position sur la question abordée. De ce fait comme le dit Charaudeau, dans le cas du texte argumentatif, on donne ainsi au destinataire la possibilité d'identifier le rapport du producteur au problème posé en vue de lui permettre d'émettre un jugement d'acceptabilité sur ce qui est affirmé.

Cette activité est une opération délicate du point de vue de son appropriation ; elle engage à la fois la capacité de s'élever à un niveau d'abstraction tout en disposant d'outils linguistiques appropriés pour parvenir au bout de la démarche.

Son absence de construction est à l'origine des copies dans lesquelles on assiste non à une argumentation mais à une sorte de narration illustrée maladroitement d'exemples ; le texte ainsi construit ne produit pas d'effet sur le destinataire.

Comment remédier au plan didactique à de telles faiblesses ?

Une démarche d'apprentissage en trois phases peut, de notre point de vue, permettre une construction des objets du discours argumentatif.

6. 2. 1. 1. L'acquisition de connaissances sur le thème

Dans les pratiques de lecture préconisées par les textes officiels et les objectifs assignés à l'explication de texte au Sénégal, cette opération est effectivement mise en œuvre. L'intensification de la lecture et l'exposition constante aux textes d'écrivains visent le développement des potentialités de production par une maîtrise des informations sur les thèmes associés à la connaissance des mécanismes linguistiques nécessaires à la production textuelle.

Seulement, l'absence de diversification des ressources textuelles constitue un handicap, en se limitant uniquement aux textes d'écrivains, on développe les aspects littéraires au détriment de l'usage fonctionnel des capacités acquises. La construction des savoirs sur le thème doit embrasser les divers domaines de la vie sociale et scolaire en vue de leur possibilité de réinvestissement à travers les sollicitations qu'exige la vie en société.

De plus, la compétence langagière relève souvent des pratiques sociales, les textes sociaux peuvent constituer des ressources à l'apprentissage de l'écriture ; de ce fait, on restitue à l'activité d'écriture sa dimension discursive donc communicative, une des carences déjà signalées en activité de lecture. Cela participe grandement à modifier les représentations sur cette activité, contribuant ainsi à vaincre certains obstacles à la maîtrise des objectifs d'enseignement de l'écrit.

6. 2. 1. 2. Apprendre à généraliser et à conceptualiser.

Pour pouvoir traiter un sujet comme celui-ci : que pensez-vous « *d'une littérature qui cherche à embellir la vie, à donner du rêve ?* » (puisé dans le manuel de seconde en usage dans les classes), on ne peut plus se contenter des procédures de la narration. Ici, la relation d'une expérience personnelle où on valorise sa singularité n'est plus de mise ; il s'agit plutôt de produire un écrit avec d'autres instruments linguistiques suivant des démarches dans lesquelles la pensée donne lieu à une analyse objective. Il y a alors une exigence à la fois cognitive de décentration associée à une expression langagière d'un haut niveau de construction.

Dans le cadre de l'apprentissage de la production écrite, il faut aider l'élève à passer d'une relation empirique des faits et de l'expérience individuelle à une capacité de conceptualisation qui, progressivement, passe par une étape de généralisation.

Travailler à la réalisation de cet objectif consiste à apprendre à donner aux phénomènes particuliers leurs aspects généraux ; dans ce cadre, les lieux spécifiques perdent leur identité locale, les événements sont inscrits dans une certaine temporalité qui se passe d'une relation chronologique spécifiée en tant que type singuliers concernés pour un individu singulier, pour abonder dans la perspective de Vigner.

Trois types d'activités peuvent conduire à la maîtrise de ces démarches :

- des exercices de discrimination pendant lesquels on invite les élèves à pouvoir distinguer et à classer des énoncés selon leur degré de généralité ou de spécificité. En voici un exemple³⁷ :

 1. Les romans à thèse sociale sont nombreux ;
 2. le docteur Rieux incarne le stoïcisme désespéré de l'homme qui lutte contre la cruauté du destin ;
 3. Mme de Staël dans Corinne et dans Delphine profite du voile du roman pour exprimer l'idée que la femme est victime des institutions sociales ;
 4. on voit que l'auteur a du talent, il entrave aisément l'adhésion du lecteur en faisant appel à des sentiments élèves ;
 5. une véritable vague de tristesse s'est répandue au XIXe siècle avec le mouvement romantique : vision souvent négative de l'existence et réponse par les auteurs aux désirs de dénouements tristes...

- des exercices d'association au cours desquels on met en relation deux catégories d'énoncés : du générique au spécifique ; du spécifique au générique
- des exercices de réécriture : l'opération consiste à varier les niveaux de formulation linguistique en faisant passer une relation empirique à une construction objective d'un niveau général. Vigner en donne un exemple.

Formulation empirique

Dés le siècle dernier, l'existence d'emplois pour de jeunes Vellalar dans l'administration coloniale, les services de transports, les professions libérales dans les régions cinghalaises comme en Malaisie ou en Afrique Orientale, s'expliquait par la qualité de l'instruction donnée par les missionnaires américains. Mais à partir de 1965, ces débouchés traditionnels se ferment sous l'effet des mesures de cinghalisation de l'administration entreprises par Mme Bandaranaike, ainsi que de mesures analogues prises en Malaisie au

³⁷ Vigner « Argumenter et disserter : parcours d'une écriture » in Pratiques n° 68, 1968, p 28

moment de l'indépendance. Ne subsistent plus que des débouchés dans les professions libérales, les emplois du secteur privé et l'émigration. Mais depuis les années 1970, les possibilités offertes aux jeunes Tamouls de Jaffna en médecine, droit, science ou technologie se restreignent par suite de l'établissement d'un système de quotas décidé par le gouvernement sri-lankais. Le chômage, un profond sentiment de frustration en résultent. L'idée de séparatisme trouve là son origine, ainsi qu'une attirance des jeunes pour le terrorisme. Les jeunes qui émigrent dans les pays du Golfe, de l'Europe ou l'Amérique du Nord, quant à eux, vont devenir les ardents propagandistes et pourvoyeurs de fonds du séparatisme tamoul. (Extrait du Monde Diplomatique de Novembre 1983).

Formulation généralisante ; on obtient :

Un certain nombre de minorités culturelles, profitant de la présence d'une puissance dominante extérieure, s'appuient sur elle pour accéder à l'autonomie et à acquérir de la sorte un statut social et économique privilégiés. Mais dans le cas d'un retrait de cette puissance, ces minorités retrouvent leur statut antérieur, situation qui peut alors être génératrice de très fortes tensions.

On peut exploiter ce genre d'activité à partir de supports textuels précis tirés des relations de faits divers qui foisonnent dans la presse nationale, de passages extraits de copies d'élèves et exploités lors des séances de compte rendu de devoir pour renforcer les capacités de généralisation et de conceptualisation

Ainsi, progressivement, de façon continue et en association avec les autres disciplines, on amène les élèves de l'enseignement secondaire à évoluer en envisageant la production du texte argumenté comme une opération langagière au cours de laquelle le scripteur se départit des contingences personnelles et subjectives pour s'élever à un niveau où la pensée est objectivée par des mécanismes tant cognitifs que linguistiques à exercer continuellement (compétence psychologique de décentration).

6. 2. 1. 3. Savoir formuler un point de vue, exprimer un jugement de valeur.

Une fois que l'élève dispose des connaissances encyclopédiques et lexicales sur le thème, qu'il est capable d'objectiver sa pensée, il reste, dans une approche de l'argumentation écrite, d'acquérir l'aptitude à formuler une opinion, un jugement de valeur ou d'exprimer son propre point de vue sur un thème.

C'est cette étape de l'argumentation que Charaudeau appelle la « problématisation ». Selon lui, cette activité « correspond à « faire savoir » non seulement ce dont il est question mais aussi ce qu'il faut en penser. En problématisant, le sujet argumentant donne à son [destinataire] le moyen (plus ou moins explicite) de repérer le cadre de questionnement auquel il faut rattacher l'acte d'assertion » (Charaudeau, 1998, 10-11).

L'analyse des copies de notre corpus relève à ce niveau des insuffisances et des carences notoires. N'étant pas sensibilisés à avoir un point de vue ou à exprimer un désaccord sur le thème objet de réflexion, ils empilent des énoncés qui ne donnent aucune possibilité à débattre d'un problème.

A la base de cette défaillance se trouve un enseignement de la production écrite qui se contente d'approches prescriptives du genre : énoncer l'idée à défendre ou constituant la thèse, la justifier ou l'expliquer et enfin l'illustrer par un exemple. Aucune proposition d'apprentissage, allant dans le sens de la maîtrise de cette capacité par des activités prévues, n'est prévue dans les contenus d'apprentissage envisagés dans les programmes.

De la même manière, l'observation des manuels en usage, le plus souvent dans les classes, ne permet pas de constater de manière ciblée, avec des activités déterminées, la construction de la compétence à problématiser.

Juste un point inséré dans la rubrique « *Découvrir la problématique* » à la séquence conçue sur l'apprentissage de la « *Dissertation-Discussion* ».

A l'examen, les activités prévues à cette occasion conduisent plus à vérifier la compréhension des supports textuels en lieu et place d'acquisition de capacités à formuler un point de vue personnel sur une problématique. La récapitulation obtenue à la fin de la séance se présente sous la forme de recettes à mémoriser ; découvrir la problématique c'est :

- repérer le problème précis posé par le sujet. On peut le formuler sous forme de questions ;
- dans une discussion, il faut dégager la thèse de l'auteur, cerner les arguments et les discuter ;
- dans une citation ou une affirmation, il faut chercher les liens logiques qui peuvent se discuter ;
- dans une question, il faut cerner les mots à discuter.

Comme on peut le constater, ces types de pratiques ne sont pas de nature à permettre l'installation de savoir-faire intériorisés sur un objet aussi complexe. La situation de FLS est une raison supplémentaire à la mise en œuvre de démarche didactique dont l'objectif est l'appropriation, la réalisation de cette disposition nécessaire à la production d'un texte argumenté.

Si l'idée de partir de ressources textuelles est à retenir, il est opportun de se servir de supports diversifiés issus de l'environnement social des élèves pour amoindrir les difficultés de perception d'un débat souvent loin de leur préoccupation, par conséquent peu impliqués aux questions abordés par les textes fictionnels.

Selon Bucheton, le point de vue, c'est

« l'attitude d'un sujet qui prend position d'un lieu d'où il observe et interprète, un sujet qui s'implique et s'engage. Il pense, parle, écrit pour interagir avec d'autres dans un espace qu'il habite (scolaire, familial, amical ou social) à propos d'une question, d'un problème qui le concerne » (Bucheton .al 1998, 19).

Dans ce cadre, au lieu de textes littéraires, les articles de presse, les éditoriaux, les espaces réservés à la tribune des auditeurs dans les journaux, sont un réservoir qui, au départ, peuvent alimenter des activités de nature à repérer, à identifier une opinion, un jugement de valeur, le point de vue personnel de certains participants à l'action langagière. Au-delà de ces opérations ponctuelles, une réflexion peut être menée aux fins de sensibiliser les élèves sur certains mécanismes linguistiques et la manière de les formuler : les procédures de nominalisation, les démarches qui consistent à faire une citation et à opérer par la suite une appréciation soit positive soit négative à partir de l'évaluation de la situation énonciative sont des indications de maîtrise de cette capacité ; nous les aborderons sur le point concernant les opérations de réfutation.

Par une diversification des activités et dans diverses situations où les élèves sont eux-mêmes interpellés, en famille, à l'école, au plan des faits de société, l'enseignant peut, sur la base de la conduite d'un débat, amener les apprenants à prendre position sur un problème, il accepte de mettre en discussion son savoir, son expérience du monde sinon il y a absence de débat, l'argumentation ne peut alors se produire ; qu'il s'agisse de la polygamie, de la conception qu'on se fait du mariage, de la télévision... les objets sont multiples, variés et chacun peut se forger une opinion, y apporter un jugement de valeur qui peut susciter un désaccord, un avis contraire sur plusieurs aspects de la question soumise à la réflexion, les sujets du type : « que pensez de la réflexion selon laquelle la télévision est un instrument d'acquisition de la culture » relève de cette problématique.

Ainsi, à la suite du débat oral organisé en classe, inviter les élèves à l'écrit à produire des paragraphes argumentatifs sur les mêmes sujets traités. La construction des objets du discours est une étape déterminante dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du texte argumentatif ; elle exige de disposer des connaissances sur le thème, de pouvoir produire un texte en s'inscrivant dans des démarches de conceptualisation qui favorise la relation objective des faits et de savoir se positionner par rapport à des points précis qui relèvent du thème.

Ces opérations langagières ne surviennent pas spontanément même en contexte de FLM, elles sont à construire selon des procédures appropriées qui doivent faire l'objet d'un apprentissage

avec des objectifs d'enseignement précis, fixés en fonction des difficultés identifiées auxquelles sont confrontés nos élèves.

6. 2. 2. Les opérations d'étayage des énoncés.

Le texte argumentatif se présentant comme une conduite langagière qui élabore un ou plusieurs raisonnements, celui-ci est une mise en relation d'une trame d'énoncés construite antérieurement sur la base des assertions formulées sous forme de position prise ou de jugement de valeur énoncé. Ces relations d'étayage comme les caractérisent Apothéloz et Miéville (1989) assurent la crédibilité et la vraisemblance des affirmations avancées. En fait, il s'agit de convoquer les raisons qui sont censées justifier ou expliquer les assertions tenues ou les conséquences possibles sur la suite des événements déterminés.

L'étayage occupe une dimension particulière dans l'argumentation, il en constitue son noyau central. Dans le récit, ce sont essentiellement des chaînes temporelles qui organisent le texte, dans le cadre de la construction d'une argumentation, ce sont les chaînes causales. Pour Grize (1990) aussi bien que pour Golder (1992) ces relations d'étayage sont en fait des opérations qui remplissent la fonction justificative propre au discours argumentatif et elles répondent à deux nécessités : la première correspond à un besoin de rendre crédibles ou vraisemblables les énoncés assertés pour les soustraire d'une éventuelle contestation, c'est le principe de la justification, la seconde à une fonction explicative dans la mesure où il faut expliquer les relations sous-jacentes. Ce sont deux types de relation qui ne s'excluent pas nécessairement, Grize (1990, 251) rappelle qu'«*expliquer, c'est souvent aussi, et du même coup rendre plus vraisemblable*».

Si on se fonde sur les positions de Golder (1998, 53), malgré la variété des discours argumentatifs, on peut admettre néanmoins qu'ils ont tous un certain nombre de propriétés communes : les opérations de justification et celles de négociation. Elles sont, dit-elle, constantes dans ces discours. La seule nuance vient uniquement du degré d'élaboration dans la production de ces textes.

6. 2. 2. 1. Les opérations de justification et leur implication didactique.

La justification est une activité langagière au centre de l'étude de l'argumentation.

Une brève revue de la littérature sur la structure épistémologique de l'argumentation met en relief l'importance centrale de la justification ; son principe constitue l'épicentre des premiers fondements de l'acte d'argumenter.

Selon Vignaux, l'argumentation apparaît comme «*un ensemble de raisonnements étayant une affirmation, une thèse*» (1988, 55).

Le point de vue qu'on construit sur un thème ou une affirmation formulée en guise de jugement de valeur n'est crédible pour être acceptable, auprès du destinataire, que dans la mesure où celui qui argumente fournit les éléments qui peuvent lui donner des raisons d'admettre la conclusion vers laquelle s'orientent les propos tenus. Ce sont d'ailleurs ces éléments coordonnés et connectés d'une certaine manière qui ont un impact sur les représentations du partenaire de l'échange (même absent) au point de pouvoir les modifier, dans un sens ou dans un autre, voulu par le producteur.

C'est la vision qu'en a également Adam qui considère le mouvement de la justification au cœur du mouvement argumentatif parce qu'en fait il s'agit d'« ... *intervenir sur les opinions, attitudes et comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donné/raison)* » (1992, 104).

Du point de vue de l'apprentissage, il y a une conséquence à en tirer, c'est la prise en charge de la conduite langagière de justification pour un enseignement qui se fixe un objectif de maîtrise sur la base d'approche rationnelle de l'acte d'argumenter. Or, comme on peut le constater au Sénégal, ni les programmes d'enseignement ni les manuels dans l'enseignement secondaire, n'aménage de plage à l'appropriation de cet acte de discours. Pourtant, cette disposition pilote les exercices de dissertation, de discussion et de commentaires au centre des tâches langagières qui structurent les objectifs terminaux de l'enseignement du français au secondaire.

De plus, les études d'évaluation ont également révélé, en FLM aussi bien qu'en FLS que les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés dans les situations où on leur demande de justifier un point de vue, un choix, un raisonnement déterminé ; à tous les niveaux, il s'avère que les performances réalisées sont faibles quand il s'agit d'entreprendre une démarche de justification. Une autre raison qui plaide en faveur de l'insertion de cette compétence dans les programmes réside dans la délicatesse de sa transmission – appropriation qui engage deux mouvements au plan cognitif : produire les contenus d'arguments et y associer une énonciation argumentative.

Dès lors, l'apprentissage de la conduite argumentative nécessite organisation, planification pour arriver à une compétence structurée qui peut fonctionner adéquatement et de façon efficace. Duval (1992), en didactique des mathématiques et en sciences, engage l'acquisition de l'argumentation sur son élément constitutif qu'est la justification.

Il fait distinguer deux opérations :

- la production de raisons ou d'arguments ;

- l'examen d'acceptabilité des arguments produits.

Dans le schéma de Charaudeau, cette démarche de justification correspond, au plan cognitif, à ce qu'il considère comme une conduite d'élucidation qui consiste à un « faire comprendre » les raisons qui sont censées expliquer l'état du fait asserté ou les conséquences possibles de celui-ci sur la suite des événements » (1998, 11). On le voit, l'élucidation devient ici explication puisqu'il est question de dire le pourquoi et le comment de ce qui est affirmé, asserté.

Celui qui argumente entre, comme le dit Charaudeau, dans « *l'univers discursif de la causalité et cet univers est relatif à l'expérience que l'homme peut avoir avec la succession des événements du monde et du type de relation que ceux-ci entretiennent entre eux* » (p. 11).

Dans cette perspective, nous sommes dans le domaine de l'explication puisqu'il faut examiner les arguments produits par une démarche d'éclairage pour rendre plausibles les raisons produites. Dans cette situation, le producteur répond à deux types de série de question : des questions de « *dicto* » (pourquoi j'affirme que..., et pourquoi je répons que...) et à des questions qui concernent les causes des phénomènes produits ou les conséquences éventuelles qui peuvent survenir. Dans la première série de question, il y a nécessité de faire intervenir au moins un argument, dans la seconde, c'est l'explication qui est de rigueur.

Les travaux conduits par Garcia-Debanc (1994), dans une perspective linguistique et didactique est un point de départ à l'étude de la justification. En plus, le didacticien peut s'en servir pour construire des apprentissages en vue d'aider les apprenants à faire installer le savoir-faire justificatif. Le troisième intérêt de cette étude, est qu'elle jette les fondements qui établissent la différence essentielle entre les trois opérations langagières que sont : l'acte d'argumenter, celui de justifier et l'opération d'explication.

La justification vise, on l'a déjà noté, la validation d'un point de vue sur une question en cherchant à la rendre crédible. La conduite d'explication est plus exigeante ; l'enjeu ici est d'arriver à une modification d'un état de connaissance. Il faut alors présenter un raisonnement appuyé sur des faits pertinents. On se livre à une analyse des causes ou des conséquences éventuelles. Si on déclare que « *le gouvernement ne démissionnera pas* », il faut en faire une explication qui amène une réflexion sur les causes profondes en se fondant sur des faits qui permettent de faire de telles prévisions ou alors indiquer les conséquences de cette éventualité sur la base de projections précises, plausibles pour que le destinataire accepte une prédiction d'une telle nature. Bref, il faut arriver à énoncer le « *pourquoi et le comment* ».

Dans un discours justificatif, l'énonciateur se focalise sur un énoncé – cible explicite qui se trouve à l'initial du discours. La caractéristique essentielle de ce point de vue ou du jugement de valeur émis est qu'il est susceptible d'un rejet ou d'une réfutation dès le départ.

L'explication part d'un fait attesté ou pouvant l'être. Le destinataire ne dispose pas d'éléments pour comprendre les mécanismes qui interagissent pour arriver à sa compréhension. En science, c'est l'étonnement face à un phénomène que l'élève ne comprend pas qui exige de la part du maître, explication ; dans le cas d'un discours explicatif, l'énonciateur est conscient que le destinataire est désarmé parce que ne disposant pas de moyens pour parvenir à une conclusion ; en ce moment, il explique les tenants et les aboutissants en vue d'asseoir une conclusion favorable ou plausible à admettre par le partenaire de l'échange.

Dans la justification, l'énonciateur se réfère aux valeurs partagées sur la base d'un consensus social. Dans les différentes variantes de la justification, par exemple « *se justifier* » qui a quelque chose à voir avec l'excuse, l'énonciateur est en position basse, en position d'agent et doit se justifier d'un comportement, ou d'une défaillance quelconque alors qu'en attitude d'explication, l'énonciateur ou le scripteur est en position de témoin d'après les travaux de Garcia-Debanc. Il se présente en expert ou en spécialiste élaborant des hypothèses sur des faits, formulant des réponses ; le plus souvent ce sont des contenus conceptuels sur lesquels le raisonnement est axé ; il se livre à une démarche d'exposition dans une logique rationnelle des phénomènes.

C'est d'ailleurs pourquoi dans un texte explicatif, ce qu'on peut constater au niveau des marques de relations, ce sont des marqueurs linéaires d'intégration : d'abord, ensuite, enfin ou premièrement, deuxièmement... L'énonciateur s'appuie sur un ordre d'enchaînement des faits conforme à leur logique d'où un exposé ordonné avec une certaine logique d'organisation pour aboutir à la conclusion définitive.

Dans l'acte de justification, les éléments articulés se présentent autrement ; la conclusion (thèse défendue) est antérieure aux arguments. Les marqueurs linguistiques sont des connecteurs argumentatifs ; souvent aussi on peut constater l'utilisation abondante de la ponctuation pour articuler les différentes propositions.

Une autre différence, à faire constater, au plan linguistique quant aux deux conduites langagières, concerne les éléments d'appréciation que l'on peut exhiber s'il faut fonder son jugement sur le succès ou non de la production effectuée d'un acte justificatif ou explicatif. Dans le premier cas, les critères de validité ou d'exactitude qui peuvent avoir un effet perlocutoire sur le destinataire se réfère à une légitimation sociale, aux valeurs partagées qui

sont des éléments constitutifs d'un accord auquel les différents membres de la communauté acceptent de se soumettre ; repères qui servent de cohésion ou d'harmonie sociale. S'agissant du deuxième cas de figure, le repère ici est l'exactitude des faits ou des notions objet d'explication. Si l'énonciateur ou le scripteur explique des phénomènes à connotation causale, on le juge sur la pertinence des relations articulées.

De la même manière, pour éviter les risques d'ambiguïté et de confusion entre la justification et l'argumentation, le didacticien peut faire observer que l'acte de discours justificatif se démarque de l'autre au sens où « *argumenter* » est une activité discursive qui opère sur une double entreprise :

- une quête de rationalité : elle a alors les mêmes objectifs qu'une certaine forme de justification qui vise « *un idéal de vérité* » par une explication « *vraisemblable qui dépend des représentations socio-culturelles partagées par les membres d'un groupe donné au nom de l'expérience ou de la connaissance* » (Charaudeau, 1992, 784) ;
- une quête d'influence : les démarches mises en œuvre tendent alors à créer l'adhésion du destinataire, la justification ne prend pas en charge une finalité persuasive mais la pertinence des arguments à des fins de recevabilité ; ici nous sommes au stade de l'examen d'acceptabilité des éléments d'arguments produits. Garcia-Debanc a représenté l'ensemble de ces éléments de différence dans un tableau de spécification utile à une didactique de la production écrite de l'argumentation qui prend appui sur les opérations langagières de production. Nous le reproduisons en nous limitant uniquement aux actes langagiers objets de notre réflexion.³⁸

³⁸ Ce tableau est tiré de Pratiques n° 84, 1994. Son auteur est Garcia – Debanc à propos de son article intitulé : « Apprendre à justifier par écrit une réponse : analyse linguistique et perspectives didactiques, p. 120.

Tableau 6. Eléments linguistiques spécifiant argumentation, explication et justification.

	Argumenter	Expliquer	Justifier
ENJEU : Résultat visé dans la production du discours	Convaincre, faire croire, faire partager un système de valeurs, une opinion. Donner des raisons de croire, des raisons de faire	Modifier un état de connaissance en présentant un raisonnement appuyé sur des faits pertinents pour répondre à une question posée en « pourquoi » ou en « comment »	Valider une assertion ou accréditer un comportement.
FOCALISATION DU DISCOURS	Enoncé – cible qui peut être implicite	Fait reconnu sur lequel porte une question. L'étonnement ou la non-compréhension sont au départ de toute explication	Enoncé – cible explicite et initial. Le doute ou le rejet sont au départ de toute justification.
NATURE ET STATUT DES ELEMENTS MIS EN RELATION	Valeurs confortées au cours du raisonnement	Faits et contenus conceptuels	Valeurs
POSITION DES ELEMENTS ARTICULES	Ordre non contraint : arguments puis thèse ou thèse puis arguments	Ordre d'enchaînement des faits conforme à la logique de l'explication	Conclusion antérieure aux arguments
MARQUES DES RELATIONS ENTRE PROPOSITIONS	Connecteurs argumentatifs ou ponctuation.	Organisateurs textuels et connecteurs	Connecteurs argumentatifs ou ponctuation
POSITION DE L'ENONCIATEUR	Agent	Témoin	Agent
CRITERES DE REUSSITE	Efficacité pragmatique (cf Aristote : acquittement du suspect, vote politique)	Exactitude des notions convoquées. Pertinence des relations causales	Validité (exactitude) Légitimation

Pour envisager des perspectives didactiques à cette étude linguistique, l'enseignant se servira de supports variés puisés soit dans les textes et œuvres au programme de l'enseignement secondaire ou d'autres qui présentent ces caractéristiques ou quelques-unes d'entre elles ; le plus souvent il est souhaitable de disposer de textes qui abordent les

problèmes sociaux de leur environnement dans lesquels les apprenants eux-mêmes sont impliqués.

A la suite de l'étude de textes, des débats en classe pourront être organisés pour renforcer les connaissances sur les thèmes et consolider les acquisitions en lecture. Cette sensibilisation se poursuivra en activités rédactionnelles qui sont une autre forme d'aide à la maîtrise des savoir-faire ciblés ; ces exercices se présentent comme des sortes de technique de facilitation procédurales à la maîtrise des différentes compétences que nous venons d'explicitier : demander à l'élève de sélectionner des indices étayant pertinents, sur la base de textes variés, l'inviter à les regrouper selon leurs caractéristiques sémiotiques et linguistiques qui en font soit des textes explicatifs soit des textes justificatifs ; remettre en ordre un texte dans le désordre, ou bien encore proposer une série d'arguments et formuler la consigne selon laquelle il faut choisir ceux qui sont en rapport avec la conclusion et ceux qui ne le sont pas.

Voici un exemple de ce dernier type d'activité.

La conclusion est : donc, la télévision est un bienfait de la civilisation.

Les arguments sont les suivants (in *De la phrase au texte*, classe de 3^e Combettes al. 1980.)

1. Après une journée de travail, la télévision distrait.
2. La télévision tue la vie de famille.
3. Avec la télévision, on a tous les spectacles à domicile.
4. La télévision supprime la réflexion personnelle.
5. La télévision stimule la curiosité.
6. La télévision élargit l'expérience du spectateur.
7. Les programmes sont de mauvaise qualité.
8. Regarder la télévision est un réflexe.
9. La télévision est un outil de vulgarisation.
10. La télévision peut satisfaire tous les goûts des spectateurs.
11. Les émissions les plus intéressantes sont diffusées à des heures tardives.
12. Avec la télévision, on n'a pas besoin de voyager.
13. Si on regarde la télévision, on n'a plus le temps de lire.
14. La télévision initie les spectateurs aux domaines les plus divers.

Une autre activité qui peut également développer les aptitudes à l'argumentation est à réaliser de la façon suivante : la télévision est un instrument de culture. Cette fois-ci on invitera les élèves à produire un paragraphe argumentatif sur ce sujet.

La maîtrise de la construction préalable des objets de discours sur le thème est un passage obligé pour un objectif d'enseignement de l'argumentation, elle doit être suivie du développement des capacités langagières de justification et d'explication.

Dans l'enseignement secondaire au Sénégal, compte tenu de la dimension et du poids des exercices dits d'argumentation (dissertation, commentaire, discussion), qui sont des textes d'un niveau d'élaboration élevé, les besoins des apprenants vont au-delà d'un simple acte de justification, ils ont à « *négociier* » leur point de vue, leurs opinions ou les jugements de valeur qu'ils formulent.

L'apprentissage de l'acte d'argumenter doit alors s'étendre à ces opérations plus complexes où, face au destinataire hostile aux arguments développés, il faut trouver des stratégies de défense et procéder à une sorte de parade à mettre en œuvre pour atténuer les divergences et arriver à un « *modus vivendi* », un accord, parce que les propos tenus deviennent acceptables.

6. 2. 2. 2. Les opérations de négociation : la réfutation

La justification constitue le niveau primaire de l'argumentation, les opérations de négociation sont le degré élaboré du type argumentatif dans lequel le producteur ou l'énonciateur prend de la distance, module ses propos. Du point de vue cognitif, c'est l'aptitude à se décentrer qui est visé alors qu'au plan linguistique, cette attitude favorise l'usage des expressions modalisatrices.

De façon générale, le sujet producteur est apte à envisager un autre point de vue que le sien propre en définissant par ce fait son rapport avec ce qui est dit, et laisser, pour ainsi dire, la place aux éventuelles contre-argumentations. Dans cette optique, « *argumenter, c'est justifier sa position tout en prenant en compte le destinataire du discours* » (Golder, 1998, 57).

Cette aptitude à justifier ses propos en ayant en vue les réactions de l'autre ou des autres peut englober plusieurs aspects : la prise en compte de points de vue adverses, la prise en compte du point de vue du destinataire. C'est cette « dimension interlocutive » que Golder a nommée par le terme de « *négociation* » ; cela ne veut pas dire pour autant que le sujet producteur adopte des positions plus ou moins faibles dont il peut se débarrasser à la moindre contre-attaque.

En réalité, il s'agit dans cette démarche argumentative de ne pas fermer la discussion afin de permettre la poursuite du débat par une ouverture d'esprit des participants, on favorise de la sorte la possibilité d'aller à un accord qui agréé énonciateur et destinataire. Finalement, on comprend qu'il est question des choses du discours par conséquent, il s'agit du domaine de

l'acceptable, du vraisemblable donc du domaine de la logique naturelle, objet à contestation ; il faut alors cultiver un esprit de souplesse ou d'ouverture. Au plan cognitif c'est l'apprentissage d'une attitude de décentration associée à son expression langagière.

L'une des conduites langagières qui favorise la décentration sous-tendue par des unités linguistiques est l'acte de discours « réfuter ». Dans le contexte sénégalais de l'enseignement secondaire où disserter, commenter et discuter occupent une place de choix dans les objectifs généraux assignés à l'enseignement du français, l'apprentissage d'une conduite réfutatoire est une disposition utile dont la maîtrise permet un réinvestissement dans les situations diverses d'activités scolaires et sociales.

Réfuter, c'est « repousser un raisonnement en prouvant sa fausseté (*Nouveau Petit Robert*, 2008).

Dans le contexte de l'argumentation ou de la production d'un écrit argumenté, l'aptitude à réfuter est assez complexe puisqu'il s'agit de pouvoir produire un acte de discours qui obéit à une norme mais, dans cette situation, il faut également présenter l'énoncé réfuteur dans son contexte pragmatique de production.

Coltier et al. clarifient qu'

« il s'agit d'entrée de jeu, de poser l'interaction entre d'une part le discours argumentatif produit – son organisation ainsi que son contenu – et d'autre part les conditions extralinguistiques qui font que ce discours-là est produit : visées ou intentions des interlocuteurs, état d'esprit, valeurs partagées ou non, etc. » (1987, 41).

L'évaluation diagnostique des écrits révèle que les élèves, dans leur production argumentative, ne disposant pas des capacités aptes à varier leurs stratégies, en cas de réfutation, ils se livrent souvent à une conduite argumentative monolithique frappée d'une certaine rigidité. Au bout du compte, le texte obtenu manque d'efficacité perlocutoire. A l'origine de cet état, il y a les effets d'un enseignement/apprentissage inscrit dans un schéma traditionnel qui ne favorise pas l'éclosion d'un savoir faire discursif. L'approche mise en œuvre est celle dite du plan dialectique : développer d'abord les arguments en faveur de la thèse défendue dans un premier temps puis faire suivre le point de vue adverse ; on aboutit alors, dans le texte, à l'existence de deux blocs : d'un côté les arguments pour, de l'autre les arguments contre. Notre corpus foisonne de copies élaborées sous l'effet de ces stratégies peu convaincantes parce que manquant de crédibilité et déconnectées des pratiques réelles de fonctionnement de l'argumentation dans un contexte de communication sociale.

A l'analyse du manuel de la classe de seconde où est consacrée une séquence à l'apprentissage de la « *Discussion – Dissertation* », on peut observer qu'une plage est aménagée à la rédaction d'un paragraphe et d'une transition. Les activités qui sont conçues à l'apprentissage de cette question ont conduit à la récapitulation suivante : chaque paragraphe argumentatif qui commence à la ligne doit comporter :

- une idée principale qui correspond à la thèse à soutenir [...] ;
- un argument qui permet de soutenir cette idée [...] ;
- un ou plusieurs exemples qui illustrent cet argument avec précision.

Une autre structure est possible, écrivent les auteurs du manuel :

exemple ; argument ; idée centrale (manuel de l'élève, 1998, 201).

Ainsi, aucune disposition n'est envisagée pour construire des outils discursifs à une réfutation nécessaire à ce niveau d'apprentissage en vue de produire un texte élaboré où au moins deux lignes argumentatives sont tenues en raison de l'enjeu du débat qui exige une variation de point de vue.

L'énonciateur ou le scripteur est dans cette situation sur des positions qui lui permettent de manifester une certaine distance par rapport aux propos tenus ; dans cette attitude d'ouverture, il peut évaluer les réactions éventuelles du destinataire, et pour des objections qu'il se charge lui-même de formuler dans son texte en vue de rendre crédible son point de vue pour ainsi aboutir à un accord où énonciateur et destinataire, partageant les mêmes valeurs, les mêmes représentations, arrivent à une conclusion finalement négociée ou concertée.

6. 2. 2. 3. Perspectives didactiques de la réfutation

Dans un contexte de FLS marqué par une absence de tradition écrite, la conduite langagière de réfutation à l'écrit pose souvent des difficultés aux apprenants. Nos propositions constitueront ainsi une aide à la maîtrise des situations énonciatives où nos élèves disposeront d'outils linguistiques pour faire face aux conduites de réfutation.

Le point de départ de cet apprentissage prendra appui sur la production de l'environnement journalistique. Au Sénégal, dans la presse, des plages entières sont consacrées à des rubriques où les lecteurs sont invités à produire un point de vue sur une problématique sociétale qui engage des avis pour et des positions contre (cf. annexe3, textes tirés de la presse sénégalaise) ; les sujets sur ce point sont divers : polygamie, tradition et modernisme, quelle attitude adopter ; sport et violence ; hygiène publique et responsabilités sociales, éducation et délinquance juvénile, la télévision, outil de culture ou instrument nocif qui dévoie nos mœurs etc. ; quand on y ajoute certains thèmes du programme d'étude, la

gamme est assez variée pour intéresser les apprenants à pouvoir s'engager dans la voie d'un débat riche et fructueux.

Dans une approche exploratoire, les élèves seront invités à constituer, en fonction de leur possibilité, un dossier sur des textes construits en faveur d'un point de vue donné sur un thème déterminé, d'autres élèves à leur tour se chargeront de procurer une autre série de textes qui portent un jugement contraire ou opposé à cette opinion sur le même référent.

L'exploitation de ce potentiel textuel constitué se fera par paire : un texte d'un avis favorable sur un thème par rapport à l'autre qui développe un point de vue adverse, nuancé.

L'activité organisée sera une analyse de texte avec comme tâches :

- le repérage terme à terme des paires ; argument favorable d'un côté / arguments contre de l'autre ; thèse première / thèse réfutée. Entre autres intérêts cette activité est une opportunité pour renforcer les acquis sur la construction d'un point de vue.
- Répertorier et classer des divers moyens linguistiques utilisés pour introduire les arguments objet de contestation, de réfutation.

La première tâche, en raison de son caractère dialogique, un contre argument pour répondre à un argument antérieur, favorise un effet de décentration.

La deuxième tâche de nature grammaticale permet au bout de l'opération de disposer de moyens variés qui ont en commun la possibilité de réfuter ou de modaliser un contenu de discours en objet de doute ou de controverse. Ces phénomènes linguistiques de mise à distance entre l'énonciateur et la thèse ou l'argument réfuté qu'on rapporte sont assez caractéristiques d'une démarche de réfutation dans un contexte d'argumentation surtout en situation scolaire de commentaire, de dissertation et de discussion.

Orecchioni (1978) a déjà entrepris des travaux en sens sur l'étude des procédés de l'ironie. Son étude a identifié des verbes de communication utiles à faire connaître à nos apprenants pour un réinvestissement ou pour un appui à partir duquel on peut détecter des textes de réfutation ; ce sont : dire ; affirmer ; assurer ; déclarer ; conclure ; déduire ; soutenir ; estimer ; démontrer ; expliquer ; insinuer ; indiquer ; observer ; faire observer ; prouver ; raconter ; révéler ; rapporter ; remarquer ; prétendre ; laisser entendre, etc.

Une activité écrite sur ces verbes de communication peut être consacrée à leur usage dans des constructions qui appellent une réfutation notamment :

- leur introduction dans des situations de discours indirects
 - prétendre que la polygamie est une nécessité aujourd'hui...
 - affirmer que la télévision est un instrument de culture...

- Les expressions qui introduisent le discours sur le mode de la concession
 - il est vrai que ... mais ...
 - sans doute peut-on dire que ...
 - certes dans la société sénégalaise la polygamie est inévitable mais ...
- l'emploi de mots qui indiquent que le contenu introduit n'est pas assumé
 - pour certains, la polygamie est un fléau des sociétés modernes...
 - selon le point de vue développé par ...

Une autre série d'activité d'écriture en vue de la maîtrise de la réfutation en contexte scolaire ou sociale d'argumentation est centrée sur l'approche de la citation ou du discours rapporté d'un énonciateur E1 dont les propos font l'objet de contestation par l'énonciateur E2.

Selon Descombes Denervaut et al. (1992), « *le choix d'un discours rapporté sous la forme d'une citation, est investi d'une haute valeur argumentative* » (p. 79). Doter les apprenants de ces diverses capacités sur les différentes techniques, c'est les préparer à pouvoir construire une argumentation fondée sur les procédures de réfutation qui permettent de marquer un désaccord sur des propos tenus.

Ces chercheurs préconisent une démarche d'enseignement / apprentissage organisée en plusieurs étapes, avec des propositions d'exercices ciblés. Nous en retiendrons essentiellement deux, adaptées à nos préoccupations et aux objectifs généraux assignés à l'enseignement de l'argumentation au Sénégal.

Etape I : elle est axée sur la fonction résumante du discours cité par le procédé de l'anaphore nominale.

Elle consiste à

« réduire en concept, c'est-à-dire en une représentation mentale, les contenus sémantiques donnés dans des formes syntaxiques variées et en proposer un équivalent nominal, par lequel s'opère de surcroît la transposition des plans énonciatifs (énoncé – source au commentaire argumentatif) » (Descombes Denervaut et al. 1992, 80).

Il s'agit d'abord de résumer l'énoncé rapporté par un verbe de communication ou verbe introducteur présupposant, ensuite, éventuellement, dans un deuxième temps faire son commentaire en fonction de l'intention de communication.

Voici deux types d'exercices axés sur ces procédures :

Exercice 1 : on se limite uniquement à la fonction résumante du discours cité.

Partir du stock de textes constitués à la phase exploratoire ; relever avec les élèves certains intitulés d'articles de presse comportant un point de vue déterminé, les inviter ensuite

à procéder à une anaphorisation du discours rapporté. Cet exercice est en fait le prolongement de ceux proposés antérieurement.

Exemple 1 : Les organisations humanitaires craignent un nouvel exode de réfugiés. →

Cette crainte...

Exemple 2 : (nous reprenons les propos de la Grande Royale de l'Aventure ambiguë) : « l'école des blancs apprend à vaincre sans avoir raisons → on obtient : cette affirmation ... ou ces déclarations.

Sur la même lancée, on procède à une nominalisation de l'énoncé cité par l'acte de langage accompli et on ajoute cette fois-ci un commentaire critique ; une façon de réfuter les propos rapportés. On obtiendrait pour les mêmes énoncés des exercices précédents les réfutations suivantes :

Exemple 1 : Cette crainte est infondée puisque toute cette période est calme, il n'y a pas eu de regain de violence.

Exemple 2 : Cette affirmation erronée ne repose sur aucun principe ...

ou

Ces déclarations irresponsables sont de nature à ...

Etape II : elle correspond à l'apprentissage de la contre argumentation.

Les exercices proposés à ce niveau permettent d'illustrer et d'entraîner différents cas de figure de la contre- argumentation.

Nous partons d'un exemple proposé par Reichler-Béguelin et al. (1997)

(R) Les animaux en captivité sont stressés. (C) Boycottons les cirques.

La première démarche de la contre- argumentation consiste à mettre en cause (R), on conteste le propos en faisant comprendre que les animaux en captivité ne sont pas stressés, en suggérant que, de toute façon ils ne sont pas plus stressés que les animaux en liberté... En définitive, l'objectif est de trouver des arguments qui cherchent à invalider (C) ; exemples :

- rien ne prouve qu'ils ont le stress ;
- des animaux bien traités ne sont jamais stressés ;
- ils ont l'habitude de leur condition puisqu'ils sont nés en captivité...

La deuxième stratégie de la contre argumentation s'attaque à (C), la conclusion par des propos qui la discréditent, exemple :

- au contraire, prenons l'habitude d'aller aux cirques pour les soutenir en leur fournissant les moyens de mieux traiter leurs animaux ;

- le boycott n'améliorerait pas le sort de ces animaux, inaptes à se débrouiller dans la nature ;
- convainquons plutôt les cirques qu'il est possible de présenter des spectacles de qualité sans animaux exotiques...

La troisième stratégie cherche à invalider le lien logique présenté comme préétabli entre R et C en produisant des arguments tels que :

- ce n'est pas une raison de se priver de clowns, de trapézistes, ... bref de la magie du cirque.
- Je ne vois pas en quoi le boycott améliorerait la condition des animaux.

Selon toujours Reichler-Béguelin et Jespersen, les deux dernières stratégies peuvent être associées à un mouvement de concession / réfutation dont le premier terme sera de l'ordre de l'implicite ; certes, les animaux en captivité sont stressés mais...

La maîtrise de ces différentes opérations de réfutation est non seulement transférable dans les diverses tâches d'écriture dans l'enseignement secondaire mais participe aussi à la maîtrise de l'argumentation dans ses démarches essentielles que sont la justification, l'explication et la réfutation.

De manière plus systématique, Jespersen et Reichler-Béguelin (1997, 106) proposent des types d'activités à mener en classe en vue de la maîtrise de certains phénomènes linguistiques nécessaires à la construction de texte argumentatif. L'élaboration de celui-ci reste assujettie dans une certaine mesure, à une bonne maîtrise des procédés de citation par une capacité de se décentrer en vue de considérer un point de vue différent du sien propre. Ces procédés, opérant dans des démarches du discours rapporté sont fréquents dans les activités de dissertation, de commentaire et de discussion, tâches langagières constituant une attente institutionnelle dans le système sénégalais de l'enseignement secondaire.

Voici quelques exemples caractéristiques de ces types d'exercices après la systématisation des étapes indiquées précédemment (extraits de *Pratiques n°96*, 1997).

Exercice 1 : Résumé d'un dialogue.

Texte : Pour des villes sans voitures.

- Comment doivent réagir les villes au chaos du trafic automobile ?
- Nous devons repenser tout le trafic urbain. Le centre des grandes villes n'étant pas extensible, il est impossible d'y laisser pénétrer de plus en plus de voitures. Une seule solution s'impose rapidement : bannir les voitures des villes.

- Il est surprenant d'entendre de tels propos dans la bouche d'un patron de l'industrie automobile.
- C'est peut-être surprenant, mais les embouteillages représentent l'ennemi juré de la voiture. Si la conduite automobile devient fastidieuse à cause des bouchons, le plaisir d'être assis au volant disparaît. Et comme la voiture va demeurer pour longtemps le principal moyen de transport, il faudra absolument éviter que les villes ne soient étouffées par le trafic.
- Comment feront alors les gens pour pénétrer en ville ?
- Attention, l'interdiction de circuler en ville n'est pas la première étape. Il faut d'abord consentir d'énormes investissements aux transports publics pour qu'ils offrent autant d'agréments que la conduite automobile.
- N'est-ce pas un peu utopique ?
- Pas du tout. Depuis longtemps, c'est techniquement réalisable tant pour les bus que pour le métro. D'autre part, il faut abaisser le coût des transports publics pour les rendre plus attractifs. Et c'est un devoir d'Etat de le financer.
- Pour vendre d'avantage, des patrons de l'automobile proposent plutôt d'adapter les artères urbaines. Ne partagez-vous pas leurs idées ?
- Moi-même je désire vendre davantage. Mais en tant que producteur, je pense qu'il serait tout à fait irresponsable de fermer les yeux sur les problèmes du trafic routier. Une telle attitude sanctionnerait la mort de l'automobile qui reste malgré tout le moyen de transport le plus facile.

L'hebdo du 05 - 10 - 1989

Consigne. Dans le cadre d'un débat sur la réglementation du trafic en ville, vous présentez dans un court article de journal le point de vue de Pehr Gyllenhammar, PDG de Volvo. Vous remaniez l'entretien en utilisant le discours rapporté.

Ainsi, il vous faudra :

- a) Supprimer les questions du journaliste, en les intégrant éventuellement dans votre nouveau texte.
- b) Intégrer les formules introducteurs suivants :
 Pehr Gyllenhammar, patron de la Volvo, préconise.....
 Il constate
 Il prévoit.....
 Son opinion n'est qu'apparemment paradoxale car

Actuellement tout le monde se rend compte

Il prédit

Il admet

Un(e) tel(le) N n'est nullement utopique car

Il ajoute

Certains proposent

Pehr Gyllenhammar ne partage pas ce(tte) N

- c) Pour ne pas saturer votre texte de verbes introducteurs, limitez-vous à ceux qui vous sont proposés, et faites en sorte que plusieurs types de discours rapportés soient représentés.
- d) Donnez au discours direct la déclaration (ou les déclarations) qui vous semble(nt) la (les) plus frappante(e).

Exercice 2 : introduction de nominalisation.

Consigne. Organisez la séquence reproduite ci-dessus en quatre paragraphes. Pour ce faire, il vous faudra récrire cette suite d'énoncés en phrases complexes au moyen de connecteurs, de subordinants, de participiales, d'infinitives. Ajoutez à la fin de chaque paragraphe un petit commentaire, introduit par une nominalisation sur le dire.

- Pehr Gyllenhammar, patron de Volvo, préconise de repenser tout le trafic urbain.
- Il constate que le centre des grandes villes n'est pas extensible
- Il prévoit de bannir la voiture des villes
- Son opinion n'est qu'apparemment paradoxale car les embouteillages représentent l'ennemi juré de la voiture.
- Actuellement le monde se rend compte que le plaisir de la conduite disparaît à cause des bouchons.
- Il prédit longue vie à la voiture qui, de part sa flexibilité, demeurera pour longtemps encore le principal moyen de transport.
- Il admet qu'avant d'interdire la voiture en ville, il faut consentir d'énormes investissements aux transports publics pour les rendre aussi attractifs que la voiture.
- Un tel projet n'est nullement utopique : il est techniquement réalisable depuis longtemps aussi bien pour les bus que pour le métro.
- Il ajoute qu'il faut abaisser le coût des transports publics : le financement incombe à l'Etat.
- Certains proposent d'adapter les artères urbaines à la densification du trafic

- Pehr Gyllenhammar ne partage pas cette opinion
- Il avoue que lui aussi en tant que producteur, désire vendre d'avantage, mais il déclare qu'il serait irresponsable de fermer les yeux sur les problèmes du trafic.

Selon Jespersen et al, le texte suivant serait une des multiples possibilités de réalisations attendues.

Pehr Gyllenhammar, patron de Volvo, préconise de repenser tout le trafic urbain. Il constate que le centre des grandes villes n'est pas extensible, il prévoit donc de bannir les voitures des villes. **Cette proposition** devrait trouver l'appui des partis de gauche. Evidemment **une telle décision** dépend de la volonté politique du gouvernement : est-il prêt à imposer des mesures impopulaires ?

Exercice 3 : concession et réfutation

Consigne. Vous avez sans doute appris par les médias que l'éléphant est une espèce menacée. La société de production de la nature a donc lancé une campagne dont le but est d'imposer une réglementation internationale visant à interdire totalement le commerce de l'ivoire. Interpelé sur cette question, vous décidez de faire parvenir à votre journal une lettre destinée au courrier des lecteurs dans laquelle vous exprimez votre point de vue, tout en faisant quelques concessions à la thèse adverse.

Il vous faudra choisir dans les arguments énumérés ci-dessus ceux qui servent au mieux votre position (150 à 200 mots)

Pour la réglementation

- L'éléphant qui fait partie du patrimoine de l'humanité, est une espèce menacée d'extinction.
- La chasse à l'éléphant, comme le commerce de fourrure, n'est destinée qu'à satisfaire des goûts de luxe.
- Plus de 100.000 éléphants sont abattus chaque année, sans profit réel par les pays africains.
- Les quotas d'exportation de l'ivoire, fixés par les pays producteurs eux-mêmes ne suffisent plus.
- Quelque 200 trafiquants, avec la complicité des braconniers, se répartissent l'essentiel des bénéfices.

Contre la réglementation

- La vente d'une paire de défenses fait vivre plusieurs mois un villageois et sa famille.
- La chasse à l'éléphant a toujours existé en Afrique.

- Il est difficile de se substituer à la volonté des Etats producteurs.
- Les éléphants s'attaquent aux plantations.

Avant d'instaurer une réglementation il faut améliorer le niveau de vie des paysans africains.

6. 2. 3. *Les stratégies énonciatives.*

Cette question concerne le sujet producteur ou le scripteur qui met en œuvre des stratégies en fonction des visées d'influence qui correspondent à son projet de production.

Ces stratégies se déploient autour de trois enjeux qui ne s'excluent pas les uns des autres mais se distinguent cependant par la nature de leur finalité ; selon Charaudeau, il s'agit de trois types d'enjeu : un enjeu de légitimation, un enjeu de crédibilité et un enjeu de captation. Pour Miled (1998), il est question de s'interroger sur les marques complexes de l'origine énonciative de l'argumentation : l'auteur est-il autorisé à argumenter ? Le fait-il au nom d'un savoir ? D'une autorité ? A qui s'adresse-il ? Quels rapports (symétriques ou hiérarchiques) entretient-il avec son interlocuteur ? Selon ce même auteur, l'exploitation pédagogique de ces questions en FLS, assurent une certaine socialisation de l'activité d'écriture. En cela, ce type de réflexion nous intéresse parce qu'on a souvent reproché à l'activité d'écriture, à l'école, d'être restée trop scolaire, se déroulant uniquement dans un cadre scolaire artificiellement construit qui n'a donc pas de relation avec la réalité sociale authentique.

Ainsi l'enjeu de légitimation confère au sujet producteur des attributs, un pouvoir et une fonction, « *au nom de quoi je suis fondé à argumenter ?* »

L'enjeu de légitimation est alors tourné vers le « je » producteur.

Deux positions sont ainsi identifiées par Charaudeau :

- une position d'autorité institutionnelle : celle-ci est fondée par le statut du sujet producteur lui conférant soit autorité de savoir, c'est le cas de la position adoptée par le savant, l'expert, le spécialiste ; il explique alors un mécanisme ou un phénomène, analyse le pourquoi et le comment ; soit son statut lui confère un pouvoir de décision, comme dans le cas d'un responsable d'institution.
- une position personnelle, celle-ci s'appuie sur la capacité de persuasion et de séduction du scripteur ; ce qui lui donne ainsi une autorité de fait.

L'enjeu de crédibilité vise à déterminer la position de vérité du scripteur de telle manière qu'il puisse répondre à « *comment puis-je être pris au sérieux* » Deux types de position sont généralement adoptés :

- une position de neutralité qui amène le sujet à s'effacer du discours produit ; toute trace de jugement ou d'évaluation personnelle est gommée du texte.

- une position d'engagement : le scripteur opte délibérément pour une prise de position affirmée et transparente ; le texte en porte la marque dans le choix des arguments ou des mots, on obtient un texte orienté, son étude peut s'effectuer par une analyse des champs sémantiques ou lexicaux orientés ou anti-orientés. On aura un discours de conviction destiné à être partagé par le destinataire.

L'enjeu de captation vise à faire entrer le partenaire dans le sillage des positions défendues par le sujet scripteur quitte à les soutenir.

Deux types de visée peuvent être adoptés :

- une visée polémique : le scripteur est alors amené à mettre en cause certaines des valeurs prônées. Quelquefois c'est la légitimité même des options ou positions de l'autre qui sont attaquées. Il s'ensuit que le texte produit est un discours d'interpellation.
- Une visée de persuasion et de dramatisation : vouloir adopter une telle visée consiste à construire une argumentation forte d'analogie, de comparaison, de métaphores... brève des procédés qui s'appuient davantage sur des croyances que sur des connaissances ; l'objectif est d'amener l'autre à partager certaines valeurs ou à éprouver certaines émotions.

En didactique, la scolarisation de ces éléments théoriques retient trois types d'enjeu dans l'activité d'apprentissage au secondaire : convaincre, persuader ou délibérer. Ainsi, après avoir appris à maîtriser les opérations langagières à mettre en œuvre au cours de la production d'un texte argumenté (justifier, expliquer, réfuter), on s'interroge sur les stratégies à dérouler pour atteindre les finalités communicatives postulées dès le début de l'activité de production. Ce type de réflexion nous situe du côté de la quête d'influence, une des composantes essentielles de l'acte d'argumenter puisqu'il s'agit de créer l'adhésion du destinataire aux positions défendues par le scripteur.

Parvenir à ces fins appelle, dans l'activité d'apprentissage, à examiner en argumentation, la nature et le statut des éléments à mettre en relation, ce qui engage du coup à rechercher le type de raisonnement à adopter sur la base de la position des arguments articulés en vue d'obtenir l'efficacité pragmatique attendue, nous touchons du doigt ici la mise en œuvre de capacités linguistico- discursives.

C'est pourquoi, on sensibilise les apprenants sur le fait que, convaincre, c'est emporter l'adhésion du destinataire par le truchement des arguments relatifs à la raison en recourant aux moyens rationnels ; utilisation d'arguments de type logiques qui sollicitent l'activité de l'esprit. Dans ce genre d'enjeu, souvent la thèse défendue est présentée au début de

l'argumentation. S'agissant de l'enjeu de persuasion, s'appuyer uniquement sur l'effet de raison ne suffit pas pour créer l'adhésion. Le scripteur fait alors intervenir des arguments qui touchent « *la corde sensible* », les cœurs, en prenant en compte la réalité de l'être humain pour qui, souvent, en tant que tel, les sentiments, les intérêts l'emportent sur la raison ; la thèse dans cette situation est placée souvent après les arguments développés.

La délibération examine la valeur de deux thèses antagonistes (par exemple les jugements de valeur qu'on a souvent d'une activité intellectuelle par rapport à une activité manuelle) ; la pertinence des points de vue adoptés est possible grâce à une analyse argumentée des qualités en faveur de l'une ou de l'autre thèse. Ces deux points de vue antagonistes sont souvent ceux entre lesquels le destinataire doit choisir. Au terme de cette confrontation apparaît un choix : le discours délibératif provoque chez le destinataire la résolution du dilemme.

De la même manière, l'enseignant, peut arriver à marquer la différence entre ces discours par des moyens linguistiques : pour convaincre, le producteur, puisqu'il s'adresse à la raison, utilise des connecteurs « *logiques* » alors que la visé persuasive engage le producteur et le destinataire dans un rapport de connivence par une référence aux valeurs et à la culture communes ; le discours est alors fortement marqué par l'usage des tournures qui impliquent le destinataire, des expressions à dominantes subjectives. La délibération procède par un emploi fréquent de l'interrogation, les effets de parallélisme, les analogies, les comparaisons...

Des activités d'apprentissage peuvent être organisées en classe pour arriver à ces résultats. On part de supports textuels ciblés tirés des programmes d'étude de texte ou de l'environnement de certains textes sociaux ; des analyses de textes peuvent être menées dans plusieurs directions en fonction des objectifs de la séquence à construire : repérage, identification, classement, étude comparative...

Pour une activité d'intégration des acquis, des savoirs et des savoir-faire de l'argumentation, nous reproduirons en annexe des textes d'universitaires sénégalais sur des débats qui ont opposé les uns aux autres(annexe 2). Ces textes serviront non seulement à consolider les différents acquis mais aussi à sensibiliser sur le caractère fonctionnel des apprentissages ; une manière d'ouvrir l'école à la vie ; ces études de texte seront clôturées par des débats en classe suivis d'activité d'écriture de paragraphes ou de production complètes de textes argumentatifs sur un thème qui a fait l'objet d'étude.

La disponibilité des objets de construction des discours, la capacité à entreprendre un système d'étayage par la maîtrise des fonctionnement langagiers comme les opérations de

justification, d'explication et de réfutation ainsi que l'aptitude à mettre en œuvre des stratégies aptes à avoir des effets sur le destinataire en fonction des visés communicatives postulées (capacités linguistico-discursives) sont des objectifs de maîtrise que doit s'assigner un enseignement de la production argumentative quel que soit le contexte d'apprentissage considéré ; une didactisation conséquente de ces démarches sont au bout des ces compétences attendues.

CONCLUSION

Même si en l'état actuel les études menées sur l'argumentation, il n'a pas été possible d'identifier toutes les opérations langagières de production du texte argumentatif, la détermination de celles qui sont les plus essentielles ainsi que la nature et le mode de leur fonctionnement constituent une avancée décisive dans la connaissance et l'apprentissage de ce type textuel complexe.

La didactique peut en profiter pour mettre en œuvre un dispositif d'enseignement / apprentissage en vue de faciliter aux apprenants l'accès à ce savoir à la fois scolaire et social, en proposant des activités ciblées aux fins de la maîtrise des différentes composantes langagières et linguistiques qui sous-tendent cette démarche de production.

Comme le note Miled, on sait désormais que

« le scripteur expert déploie une stratégie qui consiste à effectuer un passage du collage brut d'arguments à une disposition (négociée) de ces arguments en passant par une opération de sélection et d'hierarchisation. Or, un scripteur malhabile éprouve des difficultés à se détacher de cette première situation pré-argumentatives » (Miled, 1998, 141).

Il est cependant nécessaire d'attirer l'attention de l'enseignant qu'à ce niveau, nous sommes dans l'axe des variations langagières compte tenu de la différence de fonctionnement de l'acte d'argumenter en français par rapport à une argumentation conçue en situation de production avec les langues nationales. Il y a alors de véritables risques de transfert qui peuvent rendre délicates les activités d'apprentissage en contexte de FLS marqué en plus des cultures de l'oralité où l'absence de tradition écrite est un autre « goulot d'étranglement » à dénouer.

La conception des activités d'appropriation appelle, dans ce cas, des situations didactiques qui nécessitent une « *vigilance épistémologique* », pour utiliser le terme de Chevallard. La détermination des démarches d'enseignement, selon des objectifs spécifiques, est l'occasion d'une réflexion sur les objectifs - obstacles qui peuvent se dresser sur le chemin

de l'apprentissage mais aussi peut constituer une opportunité à une « *didactique convergente* ».

En définitive, la référence aux descriptions effectuées aide à retenir des contenus à prévoir dans les séquences didactiques de production écrite et de lecture du texte argumentatif ; deux niveaux complémentaires peuvent servir d'objet d'apprentissage :

- L'organisation d'ensemble des composantes structurelles du texte argumentatif en référence aux opérations langagières de production (capacités d'action et capacités discursives ou pragmatiques) ;
- Les stratégies argumentatives à mettre en œuvre en fonction des finalités communicatives (type de raisonnement qui entraîne nécessairement la mise en œuvre de capacités linguistiques spécifiques en rapport avec les visées communicatives).

La production écrite d'un texte argumentatif étant un des objectifs terminal de notre étude, nous nous proposons d'orienter notre réflexion sur l'activité d'écriture elle – même en tant qu'objet d'apprentissage. Si on se fonde sur l'apport de la psychologie cognitive en ce domaine, il est possible, là également, de construire des activités d'appropriation aptes à la maîtrise de l'acte d'écriture du texte argumentatif ; ce sera l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE 7. Le processus rédactionnel : son fonctionnement par rapport à l'écriture du texte argumentatif.

Le développement du chapitre 5 concernant les propriétés structurelles du texte argumentatif ainsi que son organisation schématique nous ont permis de déduire les hypothèses des opérations langagières effectuées par les sujets producteurs de texte argumentatif ; ce sont les opérations de justification, d'explication et de stratégies argumentatives. Dans celui-ci, nous nous intéresserons à la façon dont les rédacteurs s'y prennent pour écrire le texte argumentatif. Notre réflexion se focalisera alors sur l'acte d'écrire lui-même mais aussi comment adapter les résultats de la recherche en cette matière en tant que capacité à investir dans un contenu précis qu'est le texte argumentatif dont l'apprentissage se déroule en contexte de FLS dominé par les attributs des cultures orales.

Cette problématique des processus à l'œuvre par le sujet lisant ou écrivant ne relève pas des préoccupations des linguistes ni des sémioticiens ; par contre, elle est essentielle lorsqu'on s'intéresse aux questions didactiques qu'impliquent la connaissance du fonctionnement de l'activité cognitive en situation de production ou de réception, domaine actuellement investi par les sciences cognitives et dont les résultats font actuellement l'objet d'exploitation à des fins d'enseignement/apprentissage.

Dans ce cadre, l'enseignant dispose des informations utiles sur les opérations intervenant pendant la rédaction. On le sait, l'absence de connaissance de cette « *boîte noire* » est à l'origine des modèles behavioristes dont les limites sont actuellement connues ; en partie, ces démarches traditionnelles expliquent les difficultés de nos apprenants dans leur activité d'apprentissage. Généralement, dans les situations d'écriture, ils sont désarmés parce qu'ils ne disposent pas d'instruments appropriés qui guident leur pratique de production faite alors d'empirisme acquis à force de répétition. Comme remède à cette situation de peur devant la « *feuille blanche* », des recommandations leur sont prescrites. Beaucoup lire pour s'approprier des informations sur le thème en ayant ainsi la chance de pouvoir installer des mécanismes linguistiques à réinvestir en cas de besoin rédactionnel.

En définitive, l'activité d'enseignement/apprentissage souffrait d'une absence de théorie de l'écriture ; c'est l'une des conclusions à laquelle nous avons abouti au début de notre étude. Depuis quelques années, des travaux d'origine anglo-saxonne, Hayes et Flower (1980) ; Bereiter et Scardamalia (1987), récemment confirmés par ceux d'Alamargot et Chanquoy (2001, 2002) ont décrit l'activité de rédaction comme une activité complexe faisant intervenir au plan des opérations cognitives différentes sortes de processus identifiés, décrits

dans leur mode de fonctionnement et offrant des possibilités d'une exploitation didactique en écriture de texte argumentatif.

Les travaux conduits en psycholinguistiques sur le processus rédactionnel sont unanimes sur le fait que l'activité des opérations diffère en fonction du niveau de leur maîtrise ; en conséquence, entre expert et novice, le mode de fonctionnement varie de l'un à l'autre. De la même manière, il est admis que la gestion de ces processus exerce sur l'appareil cognitif humain des demandes de traitement considérables. A ce titre, les spécialistes considèrent que la production écrite est la plus coûteuse de toutes les activités mentales humaines, d'où, dans l'apprentissage, les difficultés d'appropriation de ce savoir-faire complexe puisque faisant appel à des compétences multiples et variées au regard de son caractère synthétique.

Les opérations mentales et langagières à l'œuvre dans la production textuelle ont fait l'objet de modélisation; leur exploitation dans des situations d'apprentissage diverses a donné des résultats qui éclairent l'action d'enseignement/apprentissage de la production textuelle. Nous nous intéresserons au modèle de Bronckart et al. (1985) et de Schneuwly (1988). Selon Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996) « ... *la conceptualisation psychologique la plus complète et la plus riche de l'articulation entre texte et contexte reste à ce jour celle de l'école de Genève avec les travaux de Bronckart et de Schneuwly* » (1996, 23). De plus, ce modèle présente des intérêts liés à un contexte comme celui du Sénégal dans lequel la maîtrise de la production de certains types d'écrits, comme ceux d'ordre argumentatif, constituent des objectifs centraux assignés à l'apprentissage des compétences communicatives « *extra ordinaires* » c'est-à-dire le savoir-faire écrit, une sous- composante de la compétence générale de communication.

Bronckart et al. (1985, 1988) conçoivent le texte comme une action langagière complexe dont la production s'effectue selon un modèle dans lequel plusieurs actions particulières sont articulées pour constituer une unité de comportement qu'est le texte, en tant que produit fini. La modélisation opérée par ces chercheurs retient trois types d'opérations cognitives et langagières que le didacticien peut mettre à profit à des fins d'enseignement et d'apprentissage ; ce sont : les opérations de contextualisation, celles de planification et les opérations de textualisation. Nous présenterons d'abord chacun de ces processus et nous donnerons ensuite des indications sur la manière de le traduire en acte d'apprentissage en rapport avec les difficultés et les besoins des élèves sénégalais de l'enseignement secondaire en matière d'écriture de textes argumentés.

7. 1. Les opérations de contextualisation.

Nous les avons abordées en partie dans le modèle de lecture du texte argumentatif à travers ce que nous avons désigné comme cadre énonciatif ou capacités d'action et qui a présidé à la production des bases d'orientation des textes. Nous rappellerons les principes qui fondent ces opérations en écriture de textes argumentés.

La production d'un écrit argumenté dans une perspective discursive mobilise une représentation du but et de l'enjeu de l'action langagière engagée. Dans notre contexte, l'objectif est d'agir sur les comportements, les croyances, bref les représentations du destinataire en vue de créer son adhésion aux thèses ou points de vue défendus. Le déroulement cohérent qui permettra la compréhension adéquate du texte produit dans cette première phase de production consiste à fixer les valeurs des paramètres du cadre énonciatif à savoir : où a lieu l'action langagière entreprise (espace physique et social), les statuts de l'énonciation et du destinataire qui participent à l'action langagière ainsi que de l'enjeu constituant la finalité communicative postulée. En d'autres termes, il s'agit de préciser où parle-t-on, « *qui parle à qui* », « *de quoi parle-t-on* », et « *pourquoi* » a-t-on entrepris cette action langagière c'est-à-dire la finalité attendue ; veut-on faire plaisir, amuser, faire rire ou agir sur le destinataire ?

Les opérations de contextualisation sont donc fondamentales. Van Dijk et Kintsch les caractérisent de premier niveau de traitement dans « *la construction d'une base de texte propositionnelle* » (1996, 30) qui donne une orientation du type de texte comme l'ont également envisagés Bronckart et al(1992).

Dans les pratiques d'écriture de texte au Sénégal, la contextualisation correspond à l'introduction conçue en trois phases dans les activités d'apprentissage :

- une phase d'appel qui amène le thème général du sujet. Elle prend appui sur le contexte historique, social ou esthétique du sujet. Elle évite les formules trop vagues du type « *De tous temps, les hommes ...* » ;
- une reprise du sujet qui consiste à le recopier, s'il s'agit, d'une citation à commenter relativement courte. S'il est question d'une citation longue, il faut la reformuler. Cette phase met aussi en évidence la problématique du sujet ;
- une annonce du plan qui doit éviter les formules trop lourdes du type : « *dans une première partie nous verrons ...* » (manuel de l'élève, 1998, 259).

On peut le constater, cette démarche est axée sur la prescription, ce qu'il faut faire / ce qu'il ne faut pas faire, au détriment de l'apprentissage c'est-à-dire du comment le faire qui amène la construction d'un savoir-faire à transférer dans diverses situations de production.

Cette manière de procéder explique en partie la tendance dans les copies d'élèves à démarrer directement la production sans au préalable fixer les repères des paramètres de la situation d'énonciation.

En réalité, l'activité de production écrite n'est pas perçue dans une perspective discursive, ce qui entrave la fonction communicative de se dérouler ainsi dans un espace contextuel impliquant une situation sociale où interagissent des acteurs. Ceux-ci sont les représentants de groupe sociaux ; ils jouent alors un rôle qu'ils traduisent en expressions langagières dotées de valeurs et de significations.

Nos propositions didactiques s'inscriront dans cette dynamique pour aider les élèves à modifier leur rapport à l'écriture qui devient dans cette optique une activité de communication spécifique avec des fonctions précises ; du coup, les aspects fonctionnels sont alors mis en exergue avant d'aborder les dimensions linguistiques, sémiotiques et fictionnelles avec l'étude des textes littéraires.

En classe, des activités d'écriture s'organiseront autour de thèmes sociaux dans une famille de situations- problèmes : écrire un texte en vue de sa publication dans le journal du lycée en réponse à un débat en cours et qui engage des positions connues qu'on peut partager ou non ; il peut également être question d'une réponse à une attaque sur un sujet déterminé à envoyer dans la rubrique « *courrier des lecteurs* » dans un journal de la place ; toujours est-il que l'objectif dans cette première phase d'introduction, les élèves seront sensibilisés à mettre en œuvre une contextualisation qui sera appréciée par leurs pairs sur la valeur des éléments évoqués et qui sont constitutifs d'un cadre énonciatif pertinent qui donne au destinataire absent la possibilité d'assurer une bonne compréhension de la situation d'énonciation.

7. 2. Les opérations de planification.

La planification est une activité au cours de laquelle on recherche des idées, on les organise en essayant d'évaluer ce que sait déjà le destinataire en vue d'adapter le message ; en ce qui concerne le texte argumentatif, on sait que l'enjeu de la visée est soit de convaincre, de persuader ou de délibérer. Malgré la connaissance des composantes en jeu dans la planification, on n'a pas pu comprendre de manière poussée comment les éléments constitutifs de cette étape sont mis en œuvre au cours de la production.

Les recherches en psychologie cognitive établissent un processus se déployant en trois étapes : récupérer les idées dans la mémoire à long terme, les sélectionner par suite d'une évaluation et enfin les organiser en fonction des contraintes de l'activité envisagée.

7. 2. 1. La récupération des idées dans la mémoire.

On l'a noté antérieurement, les objets du discours argumentatif et leur détermination ne sont pas définis par avance, c'est essentiellement au cours des opérations de négociation qu'on précise le cadre du questionnement et de la position du scripteur. Ainsi, le producteur de ce type de texte doit caractériser les objets du discours en présentant ses opinions et en construisant un point de vue personnel ; il a à trouver les informations nécessaires et le lexique approprié en établissant les relations pertinentes entre les différents éléments de son discours ; cela a des conséquences directes sur la récupération des idées en mémoire. Dans le cas d'une langue étrangère ou seconde, la récupération des connaissances s'effectue aussi bien en langue première qu'en langue étrangère.

Les études ont montré que ce processus de récupération peut se faire de différentes manières en fonction des caractéristiques des connaissances à récupérer.

Si l'objectif est d'empiler des arguments sur un sujet donné, alors une simple récupération des idées à partir de quelques « *sondes* » en mémoire à long terme est suffisante ; au contraire, lorsque le producteur doit réfuter un point de vue par rapport à un autre qui lui est adverse, des stratégies spécifiques doivent être utilisées, par exemple retourner un argument positif.

En tout état de cause, la qualité des idées récupérées est fonction du niveau de maîtrise des connaissances sur le thème, d'où les effets de l'intervention des lectures et l'utilité d'un travail de documentation qui accompagne l'activité d'écriture.

Cependant, activer ces connaissances ne signifie pas leur restitution automatique au moment de la production, l'opération passe par un choix d'informations pertinentes, leur évaluation en fonction des contraintes pragmatiques de la situation.

7. 2. 2. Evaluer et sélectionner des idées

Une fois les idées récupérées dans le réseau de connaissances, le scripteur peut, pour différentes raisons, décider de ne pas les inclure toutes dans le texte à produire. Décider d'éliminer ou de maintenir telle ou telle idée relève de l'évaluation et de la sélection.

Ces deux sous- composantes du processus de planification sont inhérentes à toute production écrite de texte.

Dans l'argumentation, l'évaluation joue un rôle central, elle oriente le choix des arguments, les hiérarchise en fonction du type d'enjeu qui conditionne le type de raisonnement.

Corrier, Andriessen et Chanquoy (1999) ajoutent que l'évaluation des idées doit amener à des prises de décision stratégiques concernant le choix des raisons plus facilement acceptables ou au moins considérées comme pertinentes par le destinataire.

7. 2. 3. De l'idée au texte ou l'organisation des idées.

Les idées récupérées, évaluées et sélectionnées en fonction des finalités communicatives, il reste au scripteur de les organiser selon une structure hiérarchique qui sera à la base de la construction de la macrostructure du texte à produire.

Dans le cadre de la production argumentative, en l'occurrence quand un thème doit être organisé selon différentes perspectives (enjeu, point de vue personnel) il ne suffira pas au rédacteur de produire uniquement des contenus structurés même s'il a des connaissances avérées sur le thème ; dans la situation, le producteur doit s'engager dans une démarche d'interaction entre les contenus et les caractéristiques de la forme à leur donner. De la mise en œuvre d'une telle stratégie, il en résultera la réorganisation des contenus en mémoire. La reconstruction qu'elle suppose, assortie du maintien obligé d'une représentation globale du texte en cours de production, permet d'assurer la cohérence du produit textuel.

MC Cutchen (1994) constate que si une telle stratégie ne fait pas l'objet d'apprentissage, les élèves se livrent à une stratégie adaptative qui aboutit à la production d'une suite d'énoncés juxtaposés, présentant des relations associatives par couple, une organisation et une élaboration cohérente des idées faisant défaut au niveau du produit fini qu'est le texte écrit. Cette défaillance nous l'avons déjà notée à l'analyse de notre corpus.

La sensibilisation des élèves aux opérations de planification est une tâche didactique à entreprendre.

7. 3. La didactique des opérations de planification.

Depuis la formalisation des opérations de planification et leurs effets sur la qualité de la production écrite, des approches didactiques inspirées de ces modèles ont commencé à se faire jour alimentant de la sorte des démarches méthodologies nouvelles destinées à améliorer l'appropriation du savoir écrire et modifiant les obstacles épistémologiques et les perceptions sur cette activité de l'école à l'origine des échecs scolaires.

Avant de proposer des démarches d'enseignement/apprentissage dans une perspective novatrice qui tienne compte des approches actuelles de la planification, nous décrivons la situation de cet enseignement dans le contexte sénégalais.

Inserée dans la séquence didactique qui a pour objet « *Discussion – Dissertation* », (manuel de l'élève *Le français en seconde*, 1988, 242), la rubrique sur les opérations de planification comporte deux sous- composantes : trouver idées et exemples et construire le devoir.

7. 3. 1. Trouver idées et exemples.

Le développement des activités au titre de ce point s'organise autour de trois tâches essentielles :

- chercher des idées

Le point de départ de l'étude prend appui sur des sujets proposés, par exemple :

« Une pièce de théâtre est écrite pour être jouée. Pourtant la lecture ne peut-elle ajouter quelque chose à la représentation ? Vous réfléchirez à cette question en vous appuyant sur des exemples précis ».

Les élèves sont invités de trouver les mots clé du sujet ou des sujets proposé(s), puis il(s) donne(nt) un exemple précis d'œuvre qui soit en rapport avec ce(s) sujet(s). Ces opérations effectuées il s'agit par la suite d'apporter un exemple précis de lecture personnelle ou d'événements de l'actualité qui soient en rapport avec le(s) ou le sujet(s) proposés.

En dernier lieu, il leur est demandé de trouver le domaine dans lequel ils peuvent se procurer les idées pour répondre à la question posée.

- argumenter une idée centrale ; l'activité menée à ce niveau conduit à indiquer aux élèves les domaines dans lesquels ils peuvent aller chercher des arguments comme le montre cet exercice proposé :

Eliminer dans chaque liste les domaines qui ne sont pas en rapport avec le sujet.

La télévision participe-t-elle à l'élévation du niveau de culture des adolescents ?

- | | |
|---------------|-------------------|
| a. l'économie | d. le sport |
| b. la culture | e. la science |
| c. les médias | f. la psychologie |

- Illustrer un argument ; l'essentiel à retenir ici se résume sous la forme suivante « l'exemple sert à appuyer un argument en lui donnant une valeur plus concrète. L'exemple doit donc être plus précis que l'argument qu'il illustre et sa pertinence dépend de sa précision ».

7. 3. 2. *Construire le devoir.*

C'est l'étape préparatoire à la rédaction proprement dite ; le guide pédagogique indique la nécessité

d'«insister auprès d'eux [les élèves] sur le fait que l'élaboration complète du plan doit obligatoirement être faite sur le brouillon avant de commencer à rédiger et qu'il ne s'agit pas de juxtaposer des sous- parties et des parties, mais de faire suivre une progression à travers leur ordonnancement » (livre du professeur, 2001, 113).

L'activité conçue pour la maîtrise de cette capacité consiste à proposer aux élèves des exemples de plans et de leur demander de les critiquer.

L'examen du manuel sur *les techniques littéraires au lycée* (Lesot et Etestein, 1995, 276) pratiqué par certains enseignants, permet de noter une autre entrée qui consiste à énumérer les différents types de plans et la mise en œuvre de situations qui appellent chaque type :

- le plan thématique convient pour explorer les différents aspects d'un thème proposé par le sujet ;
- le plan analytique est adapté pour l'analyse approfondie d'une notion, d'un genre, d'un problème ;
- le plan comparatif est proche du plan analytique ; il intervient aux sujets qui invitent à examiner une opposition, puis à la dépasser ;
- le plan critique (ou dialectique) : il est nécessaire pour traiter des sujets faisant état de jugements contradictoires [...]. Le devoir commence alors par l'exposé argumenté d'une thèse, se poursuit par la présentation des arguments opposés (antithèse) et débouche sur un jugement personnel sous forme de synthèse.

En tout état de cause, dans les deux manuels, les aides proposés à la planification se présentent sous la forme de recette de plans à investir mécaniquement en déterminant seulement le type de sujet et son domaine de référence.

D'ailleurs les programmes de l'enseignement secondaire sénégalais, dans le chapitre concernant « *les activités à prédominance écrite* », il est seulement retenu que deux type de plans : l'un dénommé dissertation à orientation synthétique fait intervenir un plan analytique et l'autre désigné dissertation à orientation critique doit requérir un plan dialectique.

La conséquence, du point de vue des résultats acquis en production écrite chez les élèves, est l'écriture de textes stéréotypés, artificiels sans finalité argumentative. Le plan dont il est ici question correspond au schéma rénové de la rhétorique classique en usage dans la

tradition française de la dissertation et qui « renvoie à une organisation des contenus, schématique et ordonnée logiquement » (Thyrion, 1997, 53).

Les approches actuelles issues du modèle des opérations langagières de planification proposent différents types d'activités axées sur l'objectif de maîtrise du savoir-faire de la planification.

Nous présenterons le procédé du « cycle didactique » (Bassart, Delcambre 1988). Il permet de libérer l'apprenant de certaines charges cognitives ; celui-ci se consacre alors uniquement aux tâches de production.

Sa mise en place doit être le résultat d'un certain nombre d'activités préalablement travaillées en classe. En l'occurrence les élèves sont préparés à la capacité de mobiliser des connaissances sur un thème sur la base de textes analysés en classe ; pour renforcer la maîtrise de cet objectif, un débat est organisé sur le même contenu.

En outre, les élèves sont sensibilisés aux démarches d'analyse leur permettant d'identifier une situation d'énonciation à partir d'une consigne ; souvent il en découle une injonction d'écriture qui détermine l'enjeu de la communication à envisager.

Ainsi, le cycle intervient comme l'étape terminale d'un processus d'apprentissage dont le mérite est de sérier les difficultés en se focalisant sur un objectif spécifique précis, ici la compétence à planifier sur des objets de discours déjà construits.

Deux étapes caractérisent le cycle didactique.

Sur la première situation d'écriture, les élèves auront à produire un texte dont la conclusion est imposée.

Delcambre en donne un exemple ; voici la conclusion d'une argumentation (Delcambre, 1990, 73).

NE FUMEZ PAS

et voici une série d'arguments :

1. Le tabac provoque des cancers du poumon
2. Le tabac fait jaunir les doigts
3. Comme la France importe tout le tabac qu'elle consomme, nous coûtions cher à la France quand nous fumons !
4. Quand nous fumons, nous incommodons les non – fumeurs
5. Fumer allège les peines de l'existence
6. Le tabac met de l'ambiance dans les soirées
7. Le tabac est une plante
8. Les scorpions de Provence ne sont pas dangereux

9. Quand on fume, c'est la preuve qu'on est devenu adulte.
10. Fumer, c'est comme une drogue : quand on commence, on ne peut plus s'en passer
11. Les fumeurs disent que fumer les défend, que ça leur permet de se décontracter, de se concentrer et de mieux réfléchir.

Les élèves sont invités ici à insérer le maximum d'arguments et au moins deux contre-arguments, et, il leur est aussi imposé de faire figurer dans cette argumentation, l'argument 3, qui a fait l'objet d'un débat en classe sur le degré de véracité de cette assertion. Les acquis précédents sur l'étude de l'argumentation leur permettront de percevoir que dans l'acte d'argumenter, l'important est de pouvoir rendre plausibles les arguments produits et non d'arriver à une sorte de « *vérité absolue* » comme en sciences ; ici, nous sommes dans une logique de la langue naturelle. De ce fait, dans cette situation, la capacité de mettre en œuvre une démarche de justification appuyée sur une compétence à expliquer des objets de culture est mise en exergue.

La deuxième étape sera constituée d'activité sur un exercice dit « *alpha – Oméga* », expression emprunté à Brassart (1990, 1998). Il s'agit d'écrire un texte argumentatif qui commence par une phrase imposée (alpha) et se termine par une autre phrase imposée (Oméga) :

Alpha : La voiture, c'est pratique pour se déplacer ;

Oméga : Vous voyez bien qu'aujourd'hui il n'y a pas mieux que le train pour voyager sur de longues distances (1990, 78).

L'élève est alors soulagé des autres contraintes qui, cumulées, exigent des charges attentionnelles soutenues ; ce procédé présente l'avantage de ne se mobiliser que sur un objectif précis, bien ciblé, la capacité à planifier en envisageant ainsi la fin dès le démarrage de la production. Cela permet de dérouler une stratégie qui va de l'alpha vers l'oméga et de l'oméga vers l'alpha. Brassart fait remarquer que les bornes textuelles sont [...] potentiellement anti-orientées : Oméga est en principe linguistiquement marqué pour jouer le rôle de conclusion générale finale de l'ensemble du texte, conclusion favorable au train, alors qu'alpha est favorable à la voiture. Cop- à -l'âne, donc, mais coq- à - l'âne essentiellement argumentatif dans la mesure où « *voiture* » et « *train* » sont thématiquement subsumables sous le même hyperthème générique « *moyens de transport* » (cité par Delcambre, 1998, 78). Dans la mesure où la consigne de travail demandait de s'adresser à un destinataire que le lecteur puisse facilement identifier, sans qu'il soit forcé de le nommer, le cycle didactique présente un autre intérêt didactique dans le contexte sénégalais : initier à argumenter de

manière objective. Cela appelle alors la mise en œuvre de capacité à généraliser et à conceptualiser antérieurement construite. De plus, dans cette situation, l'élève est obligé de négocier ses arguments : prévoir des concessions, mener des objections, contre-argumenter pour arriver en dernière analyse à une solution consensuelle, acceptée, vraisemblable.

7. 4. La mise en texte ou textualisation

C'est la phase pendant laquelle le scripteur est engagé dans la réalisation effective du texte en organisant et en enchaînant les structures propositionnelles. Grize (1982) nomme cette étape par l'expression de textualisation argumentative, pour le type argumentatif. C'est une opération qui porte sur deux niveaux : local et global du texte, d'autres chercheurs parleraient de microstructure et de niveau macrostructurel ; au plan local, l'activité de linéarisation concerne les marques de cohésion (anaphore, connecteurs et ponctuation). Ces marques jouent un rôle de véritables « instructions de traitements » que le producteur adresse au destinataire : (Coron 1987) pour les connecteurs, Fayol (1989) et Passerault (1991) pour la ponctuation, Gerbacher (1989) pour les anaphores. En effet leur rôle consiste à signaler au destinataire les opérations cognitives à effectuer pour permettre la mise en relation des informations du texte, lui assurant ainsi les données d'une bonne compréhension.

La première contrainte de cette linéarisation est le fait de passer d'un type d'organisation (« *cognitivo-sémantique* ») par association et réseaux non spécifiquement verbaux et non linéaire) à un autre verbal et séquentiel_ordonné à partir des repères syntaxiques et discursives (continuité, cohésion...). Selon certains spécialistes, le terme traduction semble mieux rendre compte de la transformation opérée.

En ce qui concerne le cas typique du texte argumentatif, nous savons que la prise en compte du destinataire est une stratégie importante ; en conséquence, le rôle d'instruction de traitement des marques de cohésion est déterminant dans le cadre de la construction de la structure textuelle. Or, même en contexte de FLM, il y a des difficultés à maîtriser ces différents systèmes. Ces écueils sont d'autant plus délicats à vaincre que l'utilisation de ces outils linguistiques doit souvent faire l'objet d'une gestion simultanée puisqu'il y a une interdépendance entre ces différents emplois lors de leur apprentissage.

Au niveau global du texte, on a affaire aux marques d'intégration linéaire qui servent à délimiter les contrastes- arguments et contre arguments.

Les travaux de Bronckart et de Schneuwly sur la typologie des textes et l'apprentissage de l'écrit distinguent trois opérations qui assurent la textualisation.

- Les opérations de connexion ; dans une perspective textuelle, ces chercheurs considèrent que les « *opérations de connexité ont pour objet de produire une structure*

de texte effective » (1985, 55). Le travail qu'on y mène consiste à enchaîner les propositions entre elles, à intégrer les séquences constituées dans une structure plus globale. Pour Brassart, ces opérations sont censées « ... *décrire l'enchaînement et l'articulation des phrases ou propositions entre elles...* » (1991, 69). De son point de vue, la connexité est typiquement assurée par les connecteurs, attirant de ce fait l'attention sur le risque qui peut conduire à privilégier

« la voie syntaxique dans l'apprentissage de l'écrit considéré comme forme élaborée, riche et coûteuse de la mise en œuvre de la langue, avec ses phrases à la syntaxe et aux relations sémantiques ou logiques explicitées, marquées par des conjonctions, adverbes et autres morphèmes correcteurs » (idid).

Outre ces opérations qui se construisent à ce niveau local de la textualisation, les chercheurs du domaine retiennent de manière complémentaire d'autres types d'opérations tels que la segmentation, la ponctuation et le découpage en parties. Ainsi, selon Fayol et Leté (1987, 68), « *la ponctuation et les connecteurs relèvent du même ordre non pas phrastique mais textuel* ».

En définitive, l'étude des opérations de connexité dans une optique textuelle sera complétée par celle des opérations de segmentation :

- Les opérations de cohésion : elles assurent le maintien et la progression de thème ; une information étant livrée, pour qu'il y ait progression, il y a lieu de maintenir cette première information fournie et en même temps d'assurer la progression par une nouvelle au niveau des syntagmes nominaux, par reprise des référents anciens et introductions de référents nouveaux. Le processus d'anaphorisation est alors au centre de ces opérations.

Dans les situations de production écrite, la reprise ou répétition a pour fonction de rappeler ce dont il est question, le thème ou l'objet à propos duquel on émet un jugement de valeur ou une opinion. Selon le point de vue adopté par Thyron,

« cet objet ou [thème] est introduit par une mention qui renvoie à la réalité extralinguistique par la seule désignation langagière adéquate (utilisation du déterminant indéfini ou générique, spécification de l'objet pour éviter l'ambiguïté ou la confusion, recours aux présentatifs, aux tournures qui créent un cadre de référence pour indiquer le genre dans lequel on se situe...) : c'est une opération de référencement non déictique » (1997, 120).

Un autre procédé qui permet le maintien de l'unité thématique du texte et l'équilibre entre la continuité des thèmes et la progression thématique, est relatif aux types de progression et les marques de cohérence dans le texte.

- les opérations de modalisation : elles interviennent surtout dans la construction d'une argumentation d'un niveau élevé d'élaboration. Dans cette situation, le scripteur prévoit une éventuelle contestation des assertions ou positions adoptées. La conduite langagière de réfutation est un cas typique dans lequel on est amené à moduler son point de vue en faisant des concessions ou en formulant des objections ou réserves aptes à rendre acceptables les positions défendues.

Le discours, en ce moment, est traversé par différentes voies énonciatives. Ces opérations, comme nous l'avons déjà indiqué, conduisent à la négociation des positions pour arriver à un accord entre les partenaires de l'échange, mobilisés dans une action langagière avec un enjeu énonciatif précis.

Comment mener un enseignement de la textualisation argumentative à partir du modèle que nous venons de décrire ? Nous examinerons d'abord les besoins, les pratiques et les difficultés des élèves dans le contexte sénégalais pour ensuite envisager des possibilités d'amélioration de la compétence à textualiser.

7. 5. La scolarisation des opérations de textualisation.

Les programmes sénégalais ne préconisent pas de manière explicite l'enseignement du savoir – faire rédactionnel. Pour préparer les élèves à l'exercice de cette capacité, les enseignants se réfèrent aux manuels et guides pédagogiques.

L'examen de ces outils pédagogiques permet de constater que cette activité est insérée dans ce que certains auteurs appellent la composition du texte (Lesot, et Eterstein, 1995, 152), d'autres la considèrent comme l'étape de la construction du devoir. Au centre de ces opérations deux aptitudes sont à construire : la maîtrise des connecteurs logiques et les relations qu'ils établissent dans la rédaction d'un paragraphe argumentatif.

Dans le manuel *Les techniques littéraires au lycée*, déjà mentionné antérieurement, l'apprentissage de la connexion se réalise en informant l'élève que « *les relations entre les différents points du raisonnement sont explicites par des connecteurs logiques : adverbes, conjonctions de coordination ou de subordination* » (p. 152). Comme on peut s'en rendre compte, une ambiguïté commence à s'installer, dans le sens des mises en garde indiquées par Brassart. Manifestement, il y a confusion entre conduite de construction des capacités de connexion et démarche d'élaboration « *d'une syntaxe riche et coûteuse de la mise en œuvre de la langue* »

A la fin de l'étude, un tableau à trois entrées est alors dressé : d'un côté les unités linguistiques qui marquent ces relations logiques avec une énumération des différents

connecteurs correspondants et une troisième colonne constituant les fonctions spécifiques jouées par ces articulateurs dans des situations de production de phrase.

L'analyse des tâches à effectuer en vue de la maîtrise de ces différents savoirs permet d'indiquer que cet apprentissage est tourné vers une approche grammaticale et phrastique. Les consignes de certains exercices contribuent à renforcer cette idée.

En voici quelques exemples :

- en y remplaçant les phrases suivantes que nous vous donnons dans le désordre, complétez le tableau que nous vous proposons afin de représenter l'enchaînement logique des idées ; une liste de phrase suit la consigne ;
- complétez le texte suivant en rétablissant les connecteurs logiques que nous y avons supprimés et dont voici la liste.

S'agissant des opérations de segmentation qui accompagne et complète l'apprentissage des opérations de connexité, le manuel *Le Français en première et terminale* ne retient que la rédaction d'un paragraphe argumentatif comme activité qui conduit à l'objectif d'acquisition des éléments constitutif du texte globalement élaborée.

Le guide pédagogique, concernant ce point, souligne avec force recommandations que « *l'enseignant veillera au respect strict des règles énoncées [...] dans un premier temps, afin de vérifier que les élèves ont bien saisi quelles étaient les étapes de la rédaction d'un paragraphe argumentatif...* » (2001, 312) :

- une phrase présentant l'idée directrice pour laquelle le paragraphe est construit. Chaque paragraphe ne contient qu'une seule idée directrice. Si l'on passe à une autre idée directrice, il faut changer de paragraphe ;
- les arguments développent l'idée directrice à laquelle ils sont reliés par des connecteurs logiques. Les arguments permettent de justifier l'idée directrice et lui donne sa validité. Certains de ces arguments méritent d'être développés et expliqués ;
- des exemples qui servent à illustrer l'argument donné et à lui conférer une dimension plus concrète, moins théorique.

Les activités de maîtrise de la segmentation s'organisent autour des tâches de repérage de l'idée directrice, d'argument et son développement ainsi que l'exemple illustratif.

Aucun travail n'est mené quant aux activités d'intégration à l'écrit pour « *des séquences constituées dans une structure globale* ».

Les démarches actuelles inspirées de la modélisation de la textualisation argumentative sont inscrites dans une perspective de la production textuelle. Elles distinguent les connecteurs argumentatifs des connecteurs non argumentatifs. Les premiers sont utilisés à

un niveau micro-structurel et les seconds jouent un rôle de délimitation de sous-ensembles à l'intérieur du texte produit ; on les désigne sous l'appellation de marqueurs ou d'organisateur textuels.

Ces différentes marques textuelles s'exprimant à des niveaux différents de la textualisation argumentative, doivent faire l'objet d'apprentissage à travers une segmentation simplifiée. Ces unités constitutives intériorisées peuvent rendre accessibles la connaissance de l'organisation des textes et les marques linguistiques que réalise la connexion.

Dans ce cadre, conformément aux besoins du système didactique sénégalais et des pratiques en cours, nous retiendrons les notions de balisage, d'empaquetage et de paragraphe.

La connaissance par les élèves de ces notions opératoires est une aide à l'appropriation des opérations de linéarisation. Le balisage consiste à marquer les différentes étapes de la structuration du texte au niveau superstructurel de la macrostructure par certaines expressions dites marqueurs d'intégration linéaires dont la fonction est l'ordonnement d'un ensemble d'unités textuelles en une série, ce sont alors des expressions comme d'abord, ensuite ; certains procédés de reformulation tels que : après avoir..., abordons maintenant..., considérons à présent... ; les marques de sériation comme : pour ce qui est ..., quant à ..., s'agissant....

L'empaquetage articule des propositions à l'intérieur des limites des phrases ou de phrases mises côte à côte faisant ainsi des paquets de propositions et de phrases ; nous sommes alors au niveau local de la connexion avec les articulations argumentatifs.

Le paragraphe, selon Thyron, en linguistique textuelle est à privilégier car il est « l'unité minimale au sein de laquelle se réalisent les propriétés de base du texte : l'unité thématique, la cohérence, la cohésion et la progression » (1997, 141).

Au plan scolaire de la production des écrits, le paragraphe se distingue par son autonomie relative ; d'un paragraphe à un autre, une marge de quelques centimètres (deux carreaux sur un cahier d'écolier) est aménagée. Cet alinéa fait du paragraphe, dans le texte argumentatif « le lieu où la thèse se voit rappelée [...] et où un des points faisant partie de la stratégie globale d'argumentation trouve son explication / illustration / justification... ».

A propos des opérations de cohésion, elles assurent la compréhension et la cohérence d'un texte ; l'apprentissage des procédés de reprise nominale et pronominale sont au bout de la maîtrise de cette capacité ; ce sont les pronoms, les synonymes, les termes génériques, les périphrases qui sont des substituts parce qu'ils remplacent des éléments déjà mentionnés dans l'énoncé.

Les opérations de modalisation qui permettent de nuancer un point de vue ou de formuler des concessions ont déjà fait l'objet de propositions didactiques antérieurement étudiées avec les opérations de réfutation. De toutes les façons, l'apprentissage de ces phénomènes textuels sont si complexes qu'ils ne peuvent être appréhendés simultanément en un seul tenant d'activité.

Dans l'élaboration des séquences, il convient dès lors de décomposer les tâches d'apprentissage en conservant des exercices qui se focalisent sur des faits textuels précis en vue de sérier les difficultés et de faciliter ainsi la mise en texte séparée de ces savoir-faire de production textuelle. Nos propositions didactiques sur les opérations de textualisation seront illustrés par des exemples précis dans la troisième partie de notre travail où nous construirons des unités d'enseignement et d'apprentissage en vue d'aider à la maîtrise des objectifs de réalisation de la textualisation argumentative en prenant appui sur ces modèles théoriques en rapport avec les difficultés identifiées des élèves sénégalais de l'enseignement secondaire en matière d'écriture de texte argumentatif.

7. 6. La révision et la réécriture.

Le modèle de Bronckart et al. (1985) ne mentionne pas ces types d'opérations ; cependant, dans la présentation en français de la modélisation de Flower et Hayes (1980), Garcia-Debanc (1986) en fait une étape importante du processus rédactionnel. Certains chercheurs comme Ricardou considère d'ailleurs que « savoir écrire, c'est savoir réécrire ». Ainsi l'activité de réécriture a conquis son droit de cité surtout avec l'émergence des ateliers d'écriture intervenus dans les années 80.

Ce retour sur le texte en cours de production, ou déjà produit, est actuellement un véritable enjeu d'enseignement et d'apprentissage, il est dès lors inhérent à l'acte d'écrire et se déroule tout au long du processus de production tant pour le scripteur expérimenté que pour l'apprenti-scripteur. En outre, la réécriture concerne plusieurs niveaux du texte : ses aspects linguistiques, sa cohérence interne, son articulation au contexte d'énonciation.

Au regard de notre approche de l'enseignement / apprentissage du texte argumentatif écrit, la notion de réécriture, comme le fait remarquer Reuter (2000), lors de la table ronde sur cette question,

« subsume [...] des opérations « cognitives » et, plus largement, les multiples modes de retour sur un écrit, de reprises et de transformations d'un texte, plus ou moins attestés par des procédures observables et/ou des traces linguistiques » (p. 222).

Conçue de cette manière, la réécriture s'oppose fondamentalement aux représentations traditionnelles de l'écriture qui inscrivent cette activité dans le domaine du don ou du premier

jet considéré comme un coup de maître. Désormais, elle est une composante de l'acte d'écrire, donnée issue des recherches récentes. Aussi, la prend-on comme objectif d'enseignement/apprentissage de l'écriture. De ce fait, cette activité sort des sentiers battus de la pédagogie traditionnelle fondée sur l'apprentissage de sous-systèmes de la langue (syntaxe, lexique, orthographe) et concevant la reprise que sur le seul mode de la correction, du passage du brouillon au propre.

L'autre perspective qui s'offre avec la notion de réécriture est celle d'un outil d'intervention didactique. En ce sens, elle alimente de multiples dispositifs destinés à réaliser l'objectif de construction de savoirs et de savoir-faire sur l'acte d'écrire. Les éclairages apportés par Bessonnat (2000) sur la réécriture peuvent permettre au didacticien de se faire une idée précise et lever toutes ambiguïtés, le plus souvent, construites dans la pratique de certaines activités comme la correction, la révision et la reformulation.

Dans la conception cognitiviste du processus rédactionnel, la révision est le troisième type d'opérations après la planification et la mise en texte. Elle se subdivise en deux phases : la relecture et la mise au point. La révision implique une relecture critique, une évaluation du texte en cours d'élaboration ; le scripteur vérifie la conformité du texte au projet d'écriture postulé au départ ; il détecte ainsi ce qui ne va pas.

Le deuxième temps de la révision consiste en une mise au point qui inclut les deux possibilités de correction (au plan local) et la réécriture (reformulation globale). Cela signifie que la réécriture suppose la révision tandis que la révision n'implique pas *ipso facto* de réécrire. En réalité le scripteur peut être capable de détecter un dysfonctionnement sans être capable de produire la réécriture attendue, alors il se contente de correction de détails. La révision est une opération plus large ; elle englobe la réécriture mais ne l'implique pas nécessairement.

Que dire de la correction ? Corriger, c'est procéder à une évaluation du texte produit en rapport avec une norme retenue ; s'il y a écart, rétablir la faute conformément à la dite norme. Souvent, la correction opère sur un segment limité du texte, au niveau phrastique, elle relève du métalinguistique, fait appel à des connaissances déclaratives, à des règles pour juger de l'adaptation à la règle. Bessonnat indique qu'en principe

« la correction n'admet qu'une solution possible, celle qu'impose la norme. Il n'y a pas à discuter. Et tout le malentendu avec l'élève va naître précisément de ce que, dans un premier temps, il a tendance à réduire la réécriture à la correction » (p. 7).

Quant à la reformulation, elle se situe dans le domaine de la reproduction d'un même contenu par une autre forme. A la différence de la réécriture qui vise à une amélioration et une

« *densification* », la reformulation implique une relation stricte d'équivalence sémantique entre la version - source et la version – cible ; dans la pratique de l'exercice scolaire du résumé de texte, on procède essentiellement à des reformulations.

La première caractéristique de la réécriture, contrairement à la correction, est qu'elle opère au niveau global du texte. Bessonnat (2000), reprenant les catégories de Jakobson, précise que cette activité est de l'ordre de l'intralangagier et non du métalangagier, de la poétique et non du métalinguistique ; étant une des phases des processus rédactionnels, la réécriture convoque alors des savoir-faire, des connaissances procédurales plutôt que déclaratives. En ce sens, elle investit le texte de l'intérieur et vise à l'améliorer ; on est alors dans une démarche positive de requalification, non plus en le jugeant de l'extérieur, du point de vue des normes, en agissant sur des éléments de détails au niveau phrastique. Derrière la distinction entre correction et réécriture, se joue l'opposition entre deux modèles d'enseignement :

« un enseignement qui privilégie la seule correction a toute chance d'obéir à un modèle transmissif, cumulatif, itératif, fondé sur l'accomplissement d'un programme ; un enseignement qui met en avant la réécriture se conforme au contraire à un modèle appropriatif, spiralaire, articulée, cyclique, fondé sur la réalisation d'un produit [...]. La réécriture n'invalide pas la correction mais la dépasse » (Bessonnat, 2000, 7).

L'intérêt qu'on porte actuellement sur les activités de réécriture réside sur le fait que cette étape du processus rédactionnel est un soutien fondamental à l'apprentissage du savoir-faire écrire ; mais cette aptitude ne s'acquiert pas de manière spontanée et des écueils se présentent sur le chemin de son appropriation.

7. 6. 1. Les obstacles à la réécriture.

Le repérage des obstacles à la réalisation du retour au texte a été une première étape indispensable dans la construction des dispositifs didactiques. Par « *obstacles* », il faut entendre tout ce qui fait écran à l'acquisition d'une connaissance ou d'un savoir-faire. Baptisés en didactique « *d'obstacles épistémologiques* », ces phénomènes sont des « *connaissances ou représentations supérieures qui empêchent l'installation d'une nouvelle connaissance ou d'une nouvelle représentation plus évoluée* » (Plane, 1996, 59).

Les travaux de Plane (1996) sur cette problématique ont permis d'identifier des causes relevant de différents ordres classées en trois catégories :

1. des obstacles épistémologiques liés à la conception que les apprenants ont de la production de texte qu'ils conçoivent comme inéluctablement linéaire et par conséquent irréversible ;

2. des obstacles psycho-cognitifs et affectifs qui font que nos élèves ne parviennent pas à remettre en cause ce qu'ils viennent d'écrire ou ce qu'on va écrire, empêchant ainsi les possibilités d'évaluation du texte pour le soumettre à des modifications nécessaires ; de plus, ils ne disposent pas de ressources appropriées pour intervenir en connaissance de cause ;
3. des obstacles didactique et pédagogique issus de l'enseignement reçu, à savoir qu'on accorde plus de valeur aux produits finis, mis au propre, qu'aux processus qui ont présidé à l'élaboration du texte et qui intègrent des ratures, des surcharges et autres procédés pour parvenir au texte final. Il y a aussi que nos pratiques d'enseignement n'ont jamais considéré que le retour au texte écrit est une étape qui favorise une amélioration de la première version produite ;

Traditionnellement, on appelle les élèves à relire juste pour corriger les fautes en se référant aux sous – systèmes de la langue.

En FLS, en particulier en contexte des cultures de l'oralité, les élèves sont sous l'emprise des effets de la communication orale ; ils sont marqués par l'association qu'ils font avec la chaîne orale qui, elle, n'admet que des transformations par ajout. B. Schneuwly attribue ces carences de la révision et de la réécriture à un phénomène inhérent à l'auto évaluation où aucune « *sanction interactive* » n'intervient. Ce qui fait que

« l'investissement affectif qui marque toute activité d'écriture empêche a priori le scripteur, surtout inexpérimenté d'imaginer la façon dont son texte sera reçu par un lecteur virtuel, et donc de se décentrer » (Miled, 1998, 92 – 93).

La conséquence de l'ensemble de ces obstacles explique en partie les dysfonctionnements qui nuisent à la compréhension parce que le lecteur ne dispose pas de tous les éléments qui assurent le fonctionnement adéquat du texte, le plus souvent, des ambiguïtés référentielles dues à un emploi inapproprié des reprises ; comme nous l'avons déjà souligné, ce qui se passe chez nos élèves est qu'ils ne se représentent pas clairement le degré d'ignorance ou d'absence d'informations chez le destinataire.

Le constat de ces formes de blocage chez les scripteurs inexpérimentés a inspiré la mise en œuvre de dispositifs aptes à circonscrire un apprentissage spécifique de la révision qui appelle la réécriture, sinon, toute tentative à un retour au texte est vaine.

7. 6. 2. Les modèles de référence en apprentissage de la réécriture.

Une revue de la littérature dans ce domaine a pu permettre de distinguer trois grandes orientations disciplinaires :

le premier est d'obédience littéraire, il s'agit de la pratique artistique du texte ; elle s'opère dans le sillage des ateliers d'écriture qui se sont développés vers les années 70. Le second courant est linguistique et se déploie sur le mode de l'analyse des traces matérielles de l'énonciation dans l'écrit et sa transposition dans le domaine scolaire avec l'exploitation des brouillons d'écoliers au début des années 80. La troisième démarche se situe dans une approche psycho-cognitiviste d'origine anglo-saxonne et s'effectue sur le modèle des processus rédactionnels et leur diffusion en France à partir du milieu des années 80.

A ces trois ancrages théoriques se greffent des pratiques d'enseignement, deux modalités d'appropriation les caractérisent : l'une à dominante didactique, l'autre d'ordre pédagogique. Excepté le modèle littéraire, les autres démarches d'appropriation des compétences à la révision et à la réécriture peuvent être mises en œuvre dans la lancée de notre travail.

Il faut cependant indiquer qu'il n'existe pas de solution constituant une panacée pour résoudre les difficultés constatées mais il y a des pratiques et des situations qui favorisent l'apprentissage de cette activité de réécriture.

7. 6. 2. 1. Le modèle génétique³⁹.

A l'origine de sa pratique, on trouve la linguistique génétique et les travaux des chercheurs de l'Institut des Textes et Manuscrits Modernes (ITEM). La démarche alterne hypothèses théoriques et analyses appliquées aux manuscrits en particulier les traces matérielles – brouillons, plans, scénarios, esquisses...- desquelles découle la mise en texte effectuée par des écrivains. Née en France il y a de cela des décennies, la critique génétique opte pour des démarches scientifiques par l'étude de la matérialité des documents. Quant à la didactique, elle s'est intéressée à deux aspects : l'inventaire et l'interprétation des possibles linguistiques et textuels, de virtualités langagières ouvertes dans l'inscription de ces traces.

Les méthodes éprouvées de la linguistique génétique ont été transposées sur les manuscrits des écrivains d'abord et ensuite dans le cadre scolaire des brouillons d'écoliers ; Fabre en est un des initiateurs.

Elle est partie d'un constat que la réécriture au collège se limite souvent à des remplacements et à des ajouts, les suppressions sont rares, les déplacements presque

³⁹ Les titres des modèles, nous les devons à l'article de Danièle Bessonnat dans *Pratiques* n° 105/106, Juin 2000, « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », pp. 5-18.

inexistants ; Miled (1998) dans ses travaux en arrive aux mêmes conclusions en Tunisie en contexte de FLS, et même à l'université. En réalité on retrouve ici les incidences d'une conception selon laquelle le texte ne peut subir de transformations suite à sa première écriture ; nous avons déjà souligné ce type d'obstacle.

L'application de la méthode de la linguistique génétique par l'exploitation des brouillons d'écoliers tente de développer chez les élèves des stratégies de réécriture et du coup modifier les représentations traditionnelles de l'activité d'écriture. À terme, l'apprenant parvient à prendre conscience que le premier jet est rarement la version finale du texte. Même avec les scripteurs les plus expérimentés, l'opération de révision-réécriture permet de « *diversifier les moyens d'expression et cultiver des capacités de transformations en restant dans le texte initialement produit* ».

D'après Fabre, la description en classe des ratures d'écrivains ou d'écoliers est une pratique productrice car « *elle est en prise sur les questionnements langagiers propres à un apprenant, à un moment donné et dans un discours donné, en même temps qu'elle reproduit des marques objectives, bien que lacunaires, de la genèse du texte* » (Fabre, 1990, 204).

Miled (1998) confirme ce résultat en écrivant que

« l'analyse des manuscrits permet d'identifier différentes formes de manipulation pouvant orienter par la suite le travail de réécriture : modification de la typographie, remplacement d'un mot du même paradigme, ajout d'un terme ou d'une phrase afin de préciser l'ancrage énonciatif, introduire un exemple ou de modaliser le discours » (p. 94).

7. 6. 2. 2. Le modèle linguistico-didactique.

Il s'agit d'un enseignement/apprentissage de la langue selon les diverses activités intégrées dans une séquence sur la base d'une approche pédagogique du projet d'écriture. Le principe didactique se fonde sur le fait qu'apprendre une langue, c'est apprendre la diversité des conduites langagières – récit, explication, argumentation. Les recherches en ce sens s'appuient sur la « *maîtrise du discours* » et articulent les pratiques d'enseignement à des activités qui donnent sens aux apprentissages textuels en intégrant lectures, écritures et réflexions sur la langue, rappelons-le, sur la base de démarches globalisées. Ce sera l'option que nous prendrons dans la troisième partie de notre travail. Ces pratiques sont déjà ou en cours d'expérimentation, nous pouvons citer les travaux conduits par le groupe EVA ou de *Pratiques pour le collège, Maîtrise de l'écrit*, un manuel d'apprentissage au collège sont des exemples éloquentes.

L'objectif ultime, dans cette perspective didactique, pour ce qui concerne la réécriture, est l'acquisition de compétences textuelles transférables : réécrire son argumentation pour

mieux prendre en compte le point de vue des destinataires et l'intégrer dans son développement par le biais des modalisations, notamment la concession, la contre-argumentation. La pratique effective de cette démarche consiste à faire réécrire dans un premier temps le texte en changeant le destinataire. Outre son intérêt didactique, elle a également l'avantage de cultiver chez l'élève, la décentration cognitive particulièrement utile en FLS dans un contexte d'oralité.

7. 6. 2. 3. Le modèle linguistico-pédagogique.

Si le modèle didactique postule que la réécriture s'enseigne, le modèle pédagogique n'est pas aussi catégorique ; il prône un dispositif d'enseignement accompagné de réécriture. En clair, l'objectif ultime n'est pas l'apprentissage de cette unique activité ; le dispositif mis en œuvre ne saurait déterminer totalement la réécriture mais celle-ci le complète. Le maître dans cette situation n'est qu'un guide qui oriente sans intervenir de manière brutale ; l'apprenti scripteur construit son moi propre à travers son style d'écriture. La prise en charge de la construction de la personnalité de l'élève est l'œuvre de l'activité d'appropriation de ce dernier ; Bucheton l'un des partisans de cette sorte de pédagogie libertaire soutient que l'objectif de cette pratique dans la production écrite n'est pas d'améliorer le texte produit mais d'arriver avec la réécriture, à ce qu'il appelle « *l'épaississement du texte* » caractérisé par sa densité, la complexification de la voix énonciative, avec une syntaxe enrichie.

En dehors de ces précautions à prendre par le maître pour ne pas déranger le développement personnel de l'apprenant par la prise en charge de sa subjectivité, la démarche ne diffère pas de manière significative avec le modèle précédent ; les dispositifs sont sensiblement les mêmes à savoir : un projet d'écriture à la base, un apport théorique, une circulation de textes dans la classe, échanges de lectures entre pairs, mémoire de travail constitué par le biais de notes prises, un carnet de commentaires, recours au métalangage en demandant aux élèves d'explicitier, le cas échéant, les difficultés qu'ils ont rencontrées dans le procès d'écriture.

La différence fondamentale réside dans l'attitude que l'enseignant doit observer quant à la conduite des activités d'apprentissage : le modèle didactique intervient en délimitant des étapes de développement dans la construction d'une compétence de réécriture, les partisans du modèle pédagogique tiennent compte de la subjectivité inhérente à toute formation de la personnalité ; et l'enseignant doit s'abstenir de l'orienter au risque de la modifier au détriment du sujet bénéficiaire de l'action éducative. Ainsi, dans la lecture des productions écrites qu'on lui présente, son rôle est de formuler des consignes de réécriture :

« il se veut à la fois lecteur qui renvoie au sujet une appréciation subjective et évaluative et évaluateur qui porte un jugement objectif sur les textes (où l'on retrouve le distinguo d'Hameline entre estime et estimation) » (Bessonnat, 2000, 16).

Le problème de cette démarche, c'est qu'elle ne s'est limitée, jusqu'à présent, qu'à l'écriture de la fiction. L'essentiel à retenir est que la réécriture est un regard jeté sur le texte déjà produit ou en cours en vue de le mettre en adéquation avec un projet d'écriture ; de ce point de vue, elle reste une optimisation des réglages du texte ; en ce moment, cette activité qu'on fait mener à l'apprenant est un travail d'élaboration qui s'inscrit dans des traces matérielles successives au cours de laquelle s'opèrent des apprentissages linguistiques. En tant que telle, la révision réécriture est une étape déterminante dans le cadre des démarches novatrices à l'activité d'apprentissage de l'écriture.

Cette opération, pour atteindre les objectifs qui lui sont actuellement assignés, doit s'organiser dans un projet global d'apprentissage de la production écrite qu'on devra décliner autour de séquences didactiques définies selon des modalités qui, en définitive, auront un objectif terminal d'intégration et de maîtrise des discours.

7. 6. 2. 4. L'évaluation par les pairs.

Un autre dispositif didactique qui incite au savoir-être de la révision – réécriture est celui que nous désignons évaluation par les pairs, adapté aux objectifs de l'enseignement du français dans le secondaire sénégalais, à savoir la maîtrise des tâches langagières que sont la dissertation, la discussion et le commentaire.

L'activité peut porter sur l'ensemble des composantes du processus rédactionnel. Une semaine après la production d'un écrit argumenté, l'enseignant, en collaboration avec ses élèves, guide à la réalisation d'une grille d'évaluation consignée au tableau en s'aidant de critères et d'indicateurs ; le tableau suivant sera obtenu :

Tableau 7. Grille d'évaluation d'une production argumentative.

Étapes de production	Critères	Indicateurs
<p align="center">Contextualisation (introduction)</p>	<p align="center">Contextualisation bien construite</p>	<ul style="list-style-type: none"> - situation d'énonciation précisée, - participants à l'action langagière engagée identifiés selon leur statut, - thème indiqué, - enjeu énonciatif postulé.
<p align="center">Textualisation - linéarisation (Développement)</p>	<p align="center">Connexion – segmentation</p>	<p>Articulateurs argumentatifs balisage : articulateurs non argumentatifs : empaquetage paragraphe construit.</p>
	<p align="center">Cohésion assurée</p>	<p>Progression de l'information, reprises, anaphorisation.</p>
	<p align="center">Modalisation formulée</p>	<p>Marques linguistiques identifiées : certes ... mais peut-être ... selon ...</p>

A la suite de cette opération, les copies seront distribuées aux pairs qui les analyseront en se servant des critères et normes dégagés, consignés clairement sur une feuille de correcteur qui sera retournée à son propriétaire. Celui-ci, fort des remarques et observations formulées se chargera de procéder à la réécriture nécessaire : suppression, ajout, reformulation, reprise totale de segments en vue de se conformer aux normes établies.

Au début de la mise en œuvre de ce dispositif, des difficultés de gestion et d'organisation de l'activité peuvent surgir. Cependant, sa réalisation progressive peut permettre d'arriver à une maîtrise des opérations essentielles de révision – réécriture ; non seulement l'évaluation par les pairs invite à la construction de ces capacités mais permet aussi de maîtriser l'ensemble des opérations linguistiques de production textuelle ; le travail sur certaines défaillances de la langue en des points précis peut faire l'objet d'activités décrochées dans des séances à part.

CONCLUSION

Les travaux présentés sur le processus rédactionnel sont ainsi utiles pour connaître les opérations mentales à l'œuvre au moment où on produit un texte, en l'occurrence un texte argumentatif. Cela a permis un éclairage pertinent sur cette « *boîte noire* », une opportunité d'améliorer l'enseignement/apprentissage de l'activité scripturale ; actuellement, l'appropriation est fondée sur des mécanismes qui ne constituent plus un mystère. L'intérêt de cette approche, comme l'a signalé Miled, n'est pas dans la description intrinsèque du processus mais dans le fait de les interroger à des fins didactiques c'est-à-dire de facilitation des tâches d'écriture et d'élaboration plus adaptée de curricula en rédaction ou en expression écrite.

En contexte de FLS comme celui du Sénégal qui, en plus, est marqué de l'héritage des cultures de l'oralité, la tâche du didacticien est de prendre appui sur ces descriptions élaborées en situation de FLM en vue de dégager des spécificités liées au contexte de transmission – appropriation en particulier lors de la planification et de la mise en texte. Le chapitre qui va suivre nous indiquera dans quelle mesure la connaissance du processus rédactionnel et de lecture permet de postuler les interactions entre ces deux activités langagières en vue de leur exploitation à des fins didactiques et de rénovation des instruments d'intervention.

CHAPITRE 8. Les interactions lecture-écriture dans la production du texte argumentatif.

La notion d'interaction est entendue au sens d'effets des activités de lecture sur celles d'écriture ou vice-versa, et cela d'un point de vue dynamique ou fonctionnel. Si on s'en tient, de façon générale, aux définitions concernant ces deux pratiques de l'école, il est facile d'envisager les relations et l'utilité des liens qu'il est opportun d'articuler dans une perspective didactique.

En effet, la lecture est conçue

« comme une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens en référence à un écrit » (Reuter, 1998, 4).

Le texte est alors la base à partir de laquelle s'effectue l'acte de lire ; il est le moyen ou l'instrument qui sert à la réalisation du projet de lecture ; de plus, lire, comme toute activité langagière, est une conduite sociale puisque cet acte a une finalité communicative.

En tant que tel, il mobilise des connaissances sur le monde, en particulier pour ce qui concerne le texte argumentatif ; scripteur et destinataire, doivent partager les mêmes valeurs, l'enjeu étant d'agir sur les représentations pour que l'effet perlocutoire attendu puisse se produire.

L'analyse de l'activité scripturale, s'organise, de la même manière sur des bases identiques à savoir la traduction en signes dont l'articulation donne valeurs, sens et signification dans un contexte déterminé de communication ; écrire est aussi

« une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens dans la réalisation d'un écrit » (Ibid).

Comme on peut le constater, la seule différence réside dans le fait que le point de départ de l'activité de lecture est le texte à travers lequel on construit du sens alors que dans l'ordre scriptural, pour utiliser le mot de Peytard, le texte en tant que produit final est au bout des unités linguistiques de construction de sens.

En conséquence, par souci d'efficacité, de pertinence des pratiques didactiques ainsi que de rationalisation des moyens à mettre en œuvre, il y a lieu de lier indissolublement activités d'apprentissage de lecture et celles d'écriture pour faire interagir l'ensemble des opérations et des aspects qui leur sont communs. C'est d'ailleurs dans ce sens qu'il faut entendre le principe pédagogique selon lequel le développement d'une pratique de lecture peut avoir des répercussions sur la capacité d'écriture.

Cela signifie en outre que les savoirs et les savoir-faire construits dans un domaine sont transférables ou peuvent être réinvestis dans l'autre. En définitive, la pleine connaissance de ces relations interactives participe non seulement à la prise en compte effective de ces dimensions dans la transmission – appropriation mais aura également des échos dans les démarches de conception de curricula et des pratiques didactiques qui, dès lors, doivent s'inscrire dans une orientation qui conduit ces deux activités dans une seule et même unité d'enseignement et d'apprentissage.

Nos séquences seront réalisées sous cet angle dans la troisième partie de notre travail ; nous reviendrons à ce propos sur la notion d'intégration, son intérêt didactique qui permet le renouvellement des modes d'intervention et de l'instrument de construction des savoirs scolaires.

8. 1. Les pratiques d'enseignement / apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le contexte sénégalais de l'enseignement secondaire.

C'est à travers l'organisation et la programmation de ces deux activités emblématiques de l'enseignement secondaire que l'on peut constater, dans l'analyse des avant-propos et des sommaires des manuels ainsi que les programmes d'études, la rupture établie entre lecture et l'écriture. Dans le texte qui organise l'enseignement du français, l'option prise et la démarche privilégiée sont « *l'entrée par les genres* » littéraires (*programme de Français, 1998, 5, annexe 1*).

Ainsi, en seconde, les genres dominants sont la poésie, la fable, le conte et la nouvelle ; en première sont abordés la poésie, le roman, le théâtre ainsi que les courants littéraires qui sont étudiés à travers les différents genres ; quant à la classe de terminale, les deux littératures que sont la littérature française et la littérature négro-africaine, les œuvres intégrales sont abordées dans la perspective de l'esthétique des genres. Puis, pour chacun des niveaux considérés, on énumère une liste d'œuvres d'écrivains qui sont des références conformes à la conception qu'on se fait de l'activité d'enseignement du français sur la base d'une démarche de lecture que nous avons déjà décrite antérieurement. A tous les stades de l'apprentissage, lecture et écriture restent presque détachées voire séparées. Les activités d'écriture, caractérisées « *d'activités à prédominance écrites* », font l'objet d'un listing ; il s'agit globalement des différents exercices du baccalauréat que l'élève doit maîtriser en fin de cursus des études secondaires.

A aucun moment, les acteurs externes de la noosphère ne mentionnent, à la lumière des enseignants, le rapport à établir entre lecture et écriture ; il n'est donc pas sûr que les pratiques de classe prennent en charge la dimension interactive de ces deux composantes de la discipline « *français* ».

L'examen des manuels de l'élève et du guide pédagogique s'inscrit dans la même logique de cloisonnement. De ce fait, les apprentissages sont conçus de manière autonome dans des unités d'étude qui ne donnent pas moyen à envisager une action interactive favorable au développement mutuel d'une activité sur l'autre ; même si le principe d'une performance de l'acte d'écrire à partir des ressources puisées de la lecture est perçu, il est resté dans les proclamations et les intentions inlassablement répétées ; dans les faits, le mode de fonctionnement de cette influence est celui d'une « *ingurgitation* » qui ferait du bien hors de la conscience du sujet : la photographie inconsciente des mots pour l'orthographe, l'imprégnation- imitation pour le style à travers les textes lus (Reuter, 1998, 11). Le cloisonnement des activités de français est manifeste à la lecture de l'avant – propos des manuels et à l'observation des sommaires comme nous l'avons tantôt souligné.

En seconde, tout comme en première et en terminale, les apprentissages sont organisés de manières séparées empêchant ainsi les possibilités d'interaction entre d'une part la lecture et l'écriture et d'autre part avec l'étude de la langue. Les auteurs de ces instruments énoncent que « *le manuel se propose en un seul volume trois grandes parties* » nettement mis en exergue dans l'organisation des contenus : la littérature, la pratique de la langue et l'étude des exercices qui conduisent à l'obtention du baccalauréat.

L'examen de la planification des apprentissages dans les séquences élaborées à l'intérieur de chacune des composantes du manuel laisse voir qu'on fait peu de cas de l'effet interactif entre les acquis des grands ensembles constitutifs de la discipline. Les représentations de l'apprentissage qui prévalent en cette matière sont celles qui conçoivent l'acquisition du savoir et du savoir-faire dans une démarche cumulative selon le principe qui fait du tout la somme des différents éléments acquis de manière atomisée.

Dans ce contexte, seul le réflexe de spontanéité des élèves est attendu pour opérer la solidarisation et l'intégration des savoirs construits ; or, il est actuellement prouvé que cette aptitude se réalise par des dispositifs didactiques consciemment mis en œuvre et par un apprentissage menant aux résultats programmés et attendus au regard des opérations mentales intervenant dans ce processus.

En réalité, l'objectif d'interaction lecture-écriture et autres activités de français s'élabore à travers des actions d'intervention pensées de manière corrélée par un appui d'opérations langagières et mentales se faisant de façon interconnectée en vue de construire une structure globale, conjointement mobilisable. C'est alors seulement au bout de cette entreprise qu'une activité d'enseignement et d'apprentissage favorise le développement d'une capacité qui, elle-même est en relation avec une autre ; la conception de l'apprentissage qui s'en dégage est celle d'activités structurées en rupture avec les démarches autonomes et isolées des pratiques anciennes.

8. 2. Les fondements actuels de l'interaction lecture-écriture.

Le développement des recherches en psychologie cognitive et en psycholinguistique, centrées sur les opérations à l'œuvre pendant la lecture et l'écriture donnent à l'activité de transmission – appropriation une nouvelle orientation qui, de plus en plus, s'appuie également sur des procédures rationnelles connues et identifiées.

L'acquisition et le développement des capacités tant cognitives que langagières sont le fait de processus que la didactique exploite soit dans la mise en œuvre de démarches novatrices soit par la construction d'instruments d'intervention à mêmes de rentabiliser les actions de formation qui prennent en charge les limites des schémas anciens. Les démarches d'interaction lecture-écriture se réalisent dans cette direction. Par ce moyen, on favorise la réalisation de compétences dont l'installation dans un domaine précis est en articulation avec un autre par lequel il y a possibilité de convergence et de similitude. Dès lors, développer une capacité, c'est en même temps favoriser le perfectionnement d'une autre qui lui est connexe.

Dans cette mesure, l'interaction n'est pas simplement postulée comme principe pédagogique dont on ignore les effets induits à partir de bases hypothétiques présumées, mais cette notion et ses implications didactiques sont explicites à des fins de progrès intellectuel. La lecture et l'écriture nous serviront d'exemples pour montrer le sens de cette notion et comment les effets interactifs entre ces deux activités sont possibles même si par ailleurs on sait qu'elles ont des points de différence.

Ayant décrit précédemment les processus rédactionnels, nous présenterons succinctement ceux de lecture dans une optique de comparaison qui fait que chaque fois qu'une opération mentale est mise en œuvre pendant la lecture, on peut en induire l'activité d'écriture qui lui est sous-jacente. Il en découle alors la nécessité d'une rénovation méthodologique qui prend en charge les dimensions et les aspects qui, le cas échéant, se combinent en assurant les liens utiles au développement mutuel de chacune de ces deux sous-composantes de la discipline au centre de la réussite scolaire.

Le modèle théorique qui nous servira de référence à notre entreprise est celui conçu par Irwin et présenté par Giasson (1990). Deux composantes essentielles sont à la base de cette modélisation : les structures cognitives et les processus de lecture.

8. 2. 1. Les structures cognitives en lecture et leur exploitation à des fins didactiques de production écrite

Elles sont celles qui permettent la connaissance du monde et celle-ci s'effectue à travers la connaissance de la langue au plan des unités linguistiques construites au fur et à mesure du développement cognitif de l'individu. Sous ce rapport, il est manifeste que les activités de lecture et d'écriture se déploient et se perfectionnent à partir de ces données. Ces connaissances se traduisent par des savoirs et des savoir-faire ; s'agissant du texte argumentatif notre objet d'étude, cette connaissance concerne :

- des actes de langage dans les différentes opérations de leur réalisation utiles tant en lecture qu'en production écrite ;
- des unités linguistiques qui permettent sa textualisation-linéarisation ;
- les différentes opérations qui assurent sa linéarisation selon les normes et critères d'ordonnement de la verbalisation en fonction des finalités ou des enjeux postulés ; ce sont ces mêmes unités que le scripteur utilise pour indiquer au lecteur le type de parcours à effectuer ; la succession des étapes de la production se signalant par des indices de changements d'orientation ;
- le schéma superstructurel qui aide à lire en donnant la possibilité de formuler des hypothèses de lecture et qui constitue également un repère informant sur le déroulement du texte.

On le voit, la connaissance de la langue est un domaine que partagent lecture et écriture.

Il en est de même de la connaissance du monde. Au nombre de celle-ci, il y a ce que certains chercheurs ont désigné par la notion de schéma. Cette idée vise à expliquer comment s'y prend-on pour récupérer et élaborer du sens ou assurer l'écriture d'un texte.

Les schémas, dans ce sens, sont des concepts génériques constituées en larges unités sous forme d'actions, de séquences d'action: ils sont variables en fonction du contexte culturel ou idéologique – prendre l'avion est un schéma dont les constituants se décomposent en billet – aéroport – salle d'embarquement – voyageurs ; un schéma d'action comme l'acte de se marier, active des éléments qui ne sont pas les mêmes selon qu'on soit dans un contexte socio-culturel déterminé ; la notion de schéma d'action est essentiellement productive dans la narration.

Si on considère qu'elle relève du domaine de la connaissance du thème, on peut percevoir son intérêt en lecture et en écriture des textes argumentatifs. Il faut d'ailleurs mettre en relation la théorie des schémas avec celle des espaces dans les fonctionnements des discours. Selon cette perspective, la situation extralangagière concerne le monde dans lequel se déroule l'action langagière engagée ; elle se subdivise en deux espaces distincts : l'espace référentiel d'un côté, l'espace de la production de l'autre. Ce second espace est lui-même subdivisé en deux sous-espaces : l'espace physique de la production (espace de production) et l'espace de l'interaction sociale (espace physique et espace social).

Ces espaces montrent avec netteté qu'en lecture ainsi qu'en activité d'écriture, les domaines à l'origine des actions de construction de sens ou de réalisation de la signification exploitent les mêmes référents pour un même sujet abordé ; dans cette optique, il est opportun en didactique d'élaborer de façon conjointe les savoirs et les savoir-faire relatifs à ces activités en vue d'une interaction destinée au développement mutuel des opérations mobilisées pour la construction des compétences, objectif de l'action d'enseignement et d'apprentissage du français.

8. 2. 2. Les processus de lecture.

Les processus désignent « l'ensemble des activités déployés au moment du décodage du texte et les compétences de compréhension auxquelles elles sont associées » (Miled, 1998, 67).

Elles sont diverses, nous les décrirons dans l'objectif de faire voir les différents liens qui plaident en faveur d'une interaction lecture – écriture en situation d'apprentissage. Du côté de l'enseignement, l'intérêt de ces dispositifs didactiques se comprend mieux parce qu'éclairés par des démarches où l'enseignant peut intervenir pour des remédiations ciblées en fonction des difficultés des apprenants.

Le modèle distingue cinq processus de lecture :

1. les micro-processus : ils interviennent dans le décodage de l'information au niveau de la phrase et s'effectue à deux niveaux de procédures ; c'est le deuxième niveau, celui de la micro-sélection pendant laquelle on déploie la capacité à retenir l'information pertinente à mettre en relation avec la phase suivante qui intéresse le scripteur du texte argumentatif.

En effet, c'est à ce niveau micro-structurel que s'effectuent des opérations importantes lors de la linéarisation : la connexion entre phrases ou propositions assurée par les articulateurs argumentatifs et la progression de l'information qui se réalise par les phénomènes linguistiques de reprises, de substituts et d'anaphorisation. En didactique,

lecture et écriture de textes argumentatifs gagneraient à s'effectuer en articulation et dans une perspective textuelle. Cela fournirait les moyens de transcender non seulement le cloisonnement dommageable à l'efficacité pédagogique mais aussi on parviendrait, par cette optique, à dépasser les limites des démarches traditionnelles qui confinent ces deux activités dans des pratiques localisées de compréhension au niveau phrastique tandis qu'elles situent les premiers éléments d'aptitude scripturale dans l'acquisition isolée des structures linguistiques.

2. les processus d'intégration : ils sont la suite de l'étape précédente.

Comme indique, on procède par intégration en passant à une étape supérieure ; ici, il est essentiellement question de l'aptitude à inférer particulièrement en jeu dans l'activité d'argumentation ; il y a deux types d'inférence : les inférences logiques fondées sur le texte en référence aux articulateurs argumentatifs et les inférences socio- pragmatiques déduites à partir de la connaissance du milieu culturel et des schémas disponibles chez le lecteur ; bref ce qui peut être connu par le lecteur n'a pas à être explicité si l'on adopte une stratégie d'économie communicative. L'intérêt de l'enseignement des langues dans un contexte multilinguistique est que cette situation permet à l'apprenant de construire plusieurs schémas, ce qui l'enrichit énormément et il pourra exploiter ces ressources à plusieurs fins, notamment en production écrite.

L'inférence est un type de raisonnement à la base de la compréhension du déroulement et du fonctionnement de l'argumentation. Entre autres possibilités, elle offre au scripteur la possibilité de prévoir les objections, restrictions et autres contre- argumentations, donc la compétence à produire un texte polyphonique, d'un haut niveau d'élaboration. De cette manière, l'inférence est alors une aptitude à la connaissance du destinataire, de ses réactions et de l'ensemble des représentations qui donnent la clef de pouvoir agir sur lui en vue de modifier son comportement dans un sens ou dans un autre selon la finalité communicative envisagée. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture des textes argumentatifs a ainsi tout à gagner en mettant en œuvre un instrument d'intervention qui déclenche et favorise les effets interactifs profitables à l'objectif de maîtrise de ces deux activités au service des autres disciplines du rendement scolaire.

3. Les macro-processus : c'est ici que se réalise l'objectif de construction du sens du texte dans sa cohérence interne, on fait recours à des regroupements sous forme de résumé partiel de façon à obtenir un schéma mental conforme aux enjeux énonciatifs postulés au départ. La segmentation du texte en ses différentes unités aide

puissamment le lecteur en cette circonstance, ce sont les balises, les empaquetages et la construction de paragraphe.

A l'écrit, les macro- processus se traduisent par l'activité de planification. On le sait, cette phase est constituée des sous-composantes que sont la récupération des idées, la sélection-évaluation et l'organisation des idées dans un ordre hiérarchique en fonction du type de raisonnement mis en œuvre. Dès lors, en didactique, développer les compétences de cohérence textuelle en lecture, c'est également exercer l'aptitude à la planification et à la maîtrise des types de raisonnement en rapport avec les enjeux énonciatifs du scripteur en production de textes argumentatifs.

4. Les processus d'élaboration : pour comprendre le texte dans ses aspects les plus profonds, le lecteur ne fait pas uniquement appel aux différents processus antérieurement évoqués. Il fait souvent des inférences non prévues par l'auteur parce que non indispensables à la compréhension littérale du texte. On peut mesurer le niveau de compréhension d'un lecteur habile à partir des processus d'élaboration qu'il construit. Il fait des prédictions, réagit émotivement par rapport à la situation que présente le texte ; les processus d'élaboration constituent donc l'impact ou l'effet du texte lu.

La didactique de la production écrite a exploité cette dimension créative et imaginative du lecteur en proposant des exercices écrits où l'élève est invité à compléter un texte dans lequel il lui est demandé de continuer le texte en dissimulant certains éléments à produire. Dans le cadre de l'écriture des textes argumentatifs on peut reconduire cette activité en changeant simplement de destinataire ou d'enjeu communicatif ; c'est donc le développement de l'imagination et de l'esprit de créativité qui sont ciblés ici.

5. Les processus métacognitifs permettent la prise de conscience du lecteur sur le processus de lecture et sa capacité à se rendre compte d'une perte de compréhension et, le cas échéant, sa capacité d'utiliser des stratégies de remédiation.

Les processus métacognitifs font l'objet d'une réflexion en didactique. Ainsi de plus en plus, quand ces pratiques sont rendues conscientes, les élèves se prémunissent de stratégies observables par le procédé des soulignements et des annotations sur le texte lu et d'autres démarches non observables comme le survol du texte par une lecture diagonale pour s'intéresser à telle ou telle partie du texte ou en faisant des pauses de lecture et essayer d'articuler les informations lues aux connaissances antérieures. Cela développe considérablement les capacités cognitives et langagières du lecteur – scripteur.

Cette description des processus mobilisés de manière interactive par le lecteur habile et les possibilités didactiques qu'ils ont favorisées nous ont permis d'entrevoir les relations entre l'acte de lire et celui d'écrire pour ainsi justifier la nécessité d'initier des dispositifs d'enseignement / apprentissage qui permettent la mutualisation des ressources propres à chacune de ces activités. Celles-ci font l'objet de convergence même si par ailleurs on garde présent à l'esprit qu'il s'agit d'activités qui connaissent des différences d'itinéraires dues à l'opposition réception – transmission ; en tout état de cause, les recherches actuelles exploitent les similitudes de telle sorte que la mise en place et le développement d'une aptitude dans l'une a des répercussions positives sur l'autre.

8. 3. Lire pour écrire mais aussi écrire pour mieux lire.

Lire pour écrire a été l'optique dans laquelle s'effectuaient les pratiques traditionnelles. L'acte de lecture était vu comme celui qui fournissait au scripteur l'ensemble des connaissances encyclopédiques et lexicales nécessaires à la performance scripturale. C'est à ce titre qu'on préconisait des procédés tels qu'initier et habituer les élèves à la prise de notes à partir d'un texte lu ou d'un enregistrement. C'est dans la même perspective qu'on préparait les élèves à la rédaction en leur fournissant des documents constituant une aide à la construction des idées relatives au contenu du texte à produire.

Toutes ces activités préparatoires à l'exercice de rédaction témoignent de l'idée que ces deux actes ont quelque chose qui les lie. Le rôle prépondérant de la lecture a également marqué, il y a maintenant des décennies, les pratiques scolaires et universitaires. Les premiers ateliers d'écriture nés aux Etats-Unis étaient initialement des clubs de conteurs ou de réunions publiques de lecture. C'était des moments où les étudiants venaient lire leurs productions ou celles d'écrivains.

Encadrés par un professeur, ces étudiants, après lecture de leur texte, étaient critiqués par leurs camarades ; le professeur, sans recourir au métalangage mettait en exergue les compétences nécessaires à l'écriture d'un texte ; il formulait des conseils, suscitait auprès des étudiants des explications sur le texte produit. Vues sous ces différents angles, il est alors judicieux qu'en apprentissage, lecture et écriture soient en étroite relation.

On a également pu montrer que l'écriture peut se présenter comme un impulsor de la lecture ; elle peut susciter ou accroître des compétences de compréhension. Miled (1998) a initié une pratique de ce genre lors de la rédaction d'une nouvelle policière proposée à des étudiants tunisiens de la première année de la maîtrise de français. La correction des copies a fourni des indications de malformations textuelles constatées à plusieurs niveaux.

Pour parvenir à bout de ces dysfonctionnements, une deuxième étape préparatoire à la rédaction du même genre a été didactiquement aménagée ; il s'agissait de provoquer la lecture de nouvelles policières. Cette procédure avait pour objectif de permettre aux étudiants de devenir des lecteurs en vue de leur faire appréhender le fonctionnement relatif au genre ; l'écriture d'un tel type de texte a donc pu déclencher des besoins de lecture qui, correctement menés permettent de mieux écrire.

Ces procédés de type nouveaux peuvent être reconduits en FLS caractérisé par des différences de mode de fonctionnement des genres sociaux et littéraires. La procédure qui relève des « *essais et erreurs* » est exploitable en production de textes argumentatifs d'un certain niveau élaboré où plusieurs voix sont appelées à intervenir dans le débat. Les élèves s'y essaient dans un premier temps pour se rendre compte des types de difficultés qui peuvent se présenter sur le chemin de la réalisation d'un tel texte. En collaboration avec les élèves, le maître repère et recense la nature des obstacles et leur manifestation textuelle ; dans un deuxième temps des lectures de textes argumentatifs polyphoniques seront initiés ou provoqués en attirant l'attention des élèves sur les phénomènes linguistiques et textuelles qui peuvent faire, si besoin en est, l'objet d'activités spécifiques sur des points précis. A la fin de ces différentes opérations, les apprenants seront appelés à réécrire des textes du même type sur un thème déjà travaillé en classe.

Une autre orientation, actuellement mise en œuvre et qui porte des fruits au niveau de l'apprentissage, est l'exploitation des manuscrits d'écrivains ; le procédé porté en classe a donné naissance à l'utilité des brouillons d'élèves, pratiques peu connues dans le système didactique sénégalais. Ces démarches sont également des moments d'interaction entre lecture, écriture et réécriture. Privat et Vinson (1998) ont mené une expérimentation en ce sens avec comme support didactique le « *dossier de Madame Bovary* ». Un montage de la correspondance de Flaubert écrivant son œuvre a permis de suivre les péripéties de la composition de ce roman. Entre autres constats, les élèves découvrent que

« *l'auteur a relu, fin janvier, une soixantaine de pages avant de continuer, qu'il s'est mis à feuilleter pour sa Bovary, fin mars un livre sur les préjugés, qu'il s'est ravi de pouvoir lire à son ami Bouilhet à la mi-mai, le début de sa première partie ...* » (p. 251).

En conséquence, écrire implique lire d'autres livres pour se documenter, se relire pour améliorer des parties, consulter des aides à l'écriture... d'où le constat parallèle qu'écrire c'est réécrire. Dans le même dossier d'écriture de Madame Bovary, des photocopies du manuscrit original et des transcriptions de manuscrits ont permis de faire voir aux élèves beaucoup de ratures, des passages barrés, l'ordre de certains mots changés, par exemple le

mot « *bêtes* » est supprimé et « *bestiaux* » lui est préféré, le constat d'une grande flèche a permis d'inférer que l'auteur se propose de procéder et d'inclure un développement supplémentaire.

En définitive, le « *dossier Flaubert* » a permis aux élèves de comprendre qu'écrire c'est s'infliger la contrainte de la réécriture en faisant appel aux stratégies de suppression, de déplacement, d'ajout, de substitution, toute pratique non encore prise en charge dans le système d'apprentissage de l'écrit au Sénégal. Cette expérimentation présente l'intérêt didactique outre l'interaction manifeste entre lire, écrire et réécrire mise en relief ; elle révèle également que l'activité d'écriture est une situation de résolution de problèmes puisqu'elle « *exige [...] l'exercice de plusieurs opérations élémentaires combinées et elle recouvre des domaines variés* » (Halté, 1992, 12).

On ne soumet plus alors aux élèves les conceptions traditionnelles qui réduisent l'acte d'écriture à l'acquisition de simples automatismes ou à l'application de savoirs sur la langue ou encore à la construction de structures littéraires reçues à partir d'imprégnation – imitation. Produire un texte, c'est être confronté à des obstacles qu'il faut surmonter par un esprit d'inventivité qui nécessite qu'on aille chercher des solutions en se documentant, en se référant à différentes composantes de la discipline ; aussi, procède-t-on par des essais et erreurs d'où les ratures, les modifications, les surcharges, l'utilisation d'un brouillon. En tout état de cause, on ne peut arriver à résoudre la situation « *sans inventer du nouveau, sans passer d'activités sur le connu à des activités sur l'inconnu* ».

La notion de résolution de problème est devenue actuellement, en didactique, une référence au centre des apprentissages. Compte tenu des articulations qu'elle sous-tend, elle favorise et justifie la mise en œuvre d'interactions de plusieurs sous composantes de l'apprentissage du français particulièrement en FLS.

8. 4. Interactions oral - écrit.

8. 4. 1. Deux conduites langagières différentes.

L'oral désigne une situation d'échange où les deux interlocuteurs, en face à face, coopèrent à l'élaboration d'un discours en constant remaniement suite aux rétroactions continues que favorise la situation. L'oral est par excellence le canal par lequel l'adaptation du locuteur à son interlocuteur peut être optimale ; la communication est instantanée, c'est ce qui explique que la syntaxe est segmentée, le style relâché, familier.

L'autre spécificité souvent retenue pour marquer la différence des deux codes est l'aspect sonore de l'oral avec ses propriétés acoustiques particulières. Ce qui est en jeu dans le discours, c'est la perception auditive et les capacités articulatoires du sujet.

Pour les psycholinguistes, c'est au niveau de la gestion des discours que se situent les particularités marquantes de l'activité orale. A ce titre, Bronckart met en opposition la « *polygestion* », spécialité du code oral, à la « *monogestion* » particularité de l'activité de production écrite. Ecrire, c'est prendre place dans une situation de communication particulière dans laquelle on s'adresse à un interlocuteur absent. Le scripteur, dans cette situation de monogestion, est contraint d'être prévoyant en évaluant les besoins d'informations de son lecteur potentiel afin de faire figurer dans le texte l'ensemble des éléments utiles à la compréhension du discours.

L'écrit, en tant qu'activité solitaire exige des capacités d'anticipation sur des demandes de précision, des explications pour clarifier des risques d'ambiguïtés ; le discours produit à l'écrit a besoin d'être complètement explicite car le destinataire ou le lecteur éventuel ne pourra pas interroger le scripteur, il y a absence totale de rétroaction ; c'est ce qui explique que l'écrit est plus élaborée, la syntaxe structurée avec un choix de lexiques précis.

Ce rapide exposé des spécificités des deux compétences de communication indique que l'écrit n'est pas la traduction graphique de l'oral ; confusion souvent entretenue par nos élèves en l'absence de pratiques culturelles d'écriture mais aussi d'apprentissages qui permettent de clarifier ces deux instances communicatives.

Les conséquences didactiques qu'il faut tirer de ces différences sont centrales dans l'apprentissage de l'écrit en contexte de FLS comme celui du Sénégal. Dans l'enseignement secondaire, les pratiques de classe se limitent uniquement à l'opposition entre ces deux modes de communication (communication instantanée vs communication différée). Qu'il s'agisse des programmes d'étude, ou des manuels, l'analyse des contenus a permis de constater à ce sujet une absence d'apprentissage conséquent tendant à sensibiliser les élèves sur ces facteurs essentiels à l'activité de construction d'une culture d'écriture devenue un objectif de formation intellectuelle. Les textes officiels font seulement le constat de l'existence « *d'exercice à prédominance orale* » et des « *exercices à prédominance écrite* ».

La seule précision apportée à l'éclairage de l'enseignant est d'attirer son attention sur le fait que « *tout exercice se prépare : tout comme un travail écrit précède l'exercice oral, un travail oral sert de base à l'exercice écrit* » (j o r s., 1783 du 4 décembre 1976, annexe 1). Si on peut constater que le texte met en relief les intérêts pédagogiques de ces activités, les rédacteurs des programmes ne disent pas comment il faut faire interagir deux activités d'apprentissage somme toute complémentaires, quels types de tâches scolaires permettent la maîtrise des différences pour éviter les dysfonctionnements constatés dans les copies et dont

l'origine, à l'analyse, s'explique par une ambiguïté des particularités entre production orale et démarche d'écriture.

Actuellement, l'apport des linguistiques textuelles permet d'initier des stratégies aptes à faire prendre conscience des spécificités de l'écriture par rapport à la conduite orale de production. A cet effet, des activités de natures différentes et variées sont organisées en classe.

Voici quelques-unes des propositions que nous retenons (tirées de *Ecrire en Français*, Reichler-Béguelin et al, 1990, 23) :

1. Repérez, tout en classant, les traits de la langue orale contenus dans le texte suivant :

Dans le temps nous avions des bus archipleins. Maintenant les bus sont souvent à moitié vides. Nous vivons à une époque où la personne, fille ou garçon, à quatorze ans c'est le vélomoteur, à dix-huit ans c'est la voiture. Ils n'ont pas tort remarquez. C'est normal, c'est comme ça. Mais dans les temps, il n'y avait pas de voitures, ni de vélomoteurs : c'est uniquement le transport public. Dès fois, on avait peur de devoir refuser du monde, tellement il y en avait. Il fallait crier à journée faite : Serrez-vous, serrez-vous s'il vous plaît, il y a encore du monde qui veut monter.

Extraits de C. Jullier et L. Werbel, *Mémoires en ville : tramelots racontent*, Genève, éd. Zoé, 1980, p 106.

2. Comparez le texte précédent avec cet extrait des *Mots* de Sartre :

Mon grand-père avait décidé de m'inscrire au Lycée Montaigne. Un matin, il m'emmena chez le proviseur et lui vanta mes mérites : je n'avais que le défaut d'être trop avancé pour mon âge. Le proviseur donna les mains à tout : on me fait entrer en huitième et je pus croire que j'allais fréquenter les enfants de mon âge. Mais non : après la première dictée, mon grand-père fut convoqué en hâte par l'administration ; il revient en rage, tira de sa serviette un méchant papier couvert de gribouillis, de taches et le jeta sur la table : c'était la copie que j'avais remise. On avait attiré son attention sur l'orthographe – « *le lapen çovache ême le ten* »⁴⁰ - et tenté de lui faire croire que ma place était en dixième préparatoire. Devant « *lapen çovache* » ma mère prit le fou rire ; mon grand-père l'arrêta d'un regard terrible. Il commença par m'accuser de mauvaise volonté et par me gronder pour la première fois de ma vie, puis il déclara qu'on m'avait méconnu ; dès le lendemain, il me retirait du lycée et se brouillait avec le proviseur.

⁴⁰ Le lapin sauvage aime le thym.

Je n'avais rien compris à cette affaire et mon échec ne m'avait pas affecté : j'étais un enfant prodige qui ne savait pas l'orthographe, voilà tout. Et puis, je retrouvai sans ennui ma solitude : j'aimais mon mal.

Les mots, Paris, Gallimard (Folio), p. 67-68.

3. Les énoncés suivants sont-ils recevables à l'écrit ou à l'oral ? Justifiez votre réponse.

a. La simple rétraction du consentement à l'adoption, la demande de nouvelles ou l'intention exprimée mais non suivie d'effet de reprendre l'enfant n'est pas une marque d'intérêt suffisante pour motiver de plein droit le refus d'une demande en déclaration d'abandon.

b. Tu serais venu hier soir, je ne cherche pas à te donner des regrets, tu aurais rencontré des gens intéressants.

c. Alors moi là je vois deux personnages, oui deux personnages, deux personnages qui tiennent quelque chose à bout de bras voyez, deux personnages penchés qui tiennent quelque chose à bout de bras.

d. Le départ de mademoiselle Swann qui – en m'ôtant la chance terrible de la voir apparaître dans une allée, d'être connu et méprisé par la petite fille privilégiée qui avait Bergotte pour ami et allait avec lui visiter des cathédrales – me rendait la contemplation de Tanson ville indifférente la première fois où elle m'était permise, semblait au contraire ajouter à cette propriété, aux yeux de mon grand-père et de mon père, des commodités, un agrément passager, et, comme fait pour une excursion en pays de montagnes l'absence de tout nuage, rendre cette journée exceptionnellement propice à une promenade de ce côté.

4. Voici la lettre qu'Aline, une héroïne de Ramuz, écrit à son amant.

Proposez une réécriture qui supprime les traits d'oralité.

« Mon cher Julien,

« J'ai tellement peur que tu sois fâché que je veux te dire que je ne suis pas fâchée, seulement c'est maman qui ne veut pas que j'aïlle, parce qu'elle m'a vue et j'aurais bien voulu retourner, mais je n'ai pas pu ; seulement je ne peux plus ; si tu veux m'attendre demain soir vers les dix heures sous la haie, là où il y a le premier, mais tu pourras bien, parce que je t'aime et je te dis adieu à demain.

Ton ami qui t'aime de tout son cœur.

Aline »

Extrait de *Aline*, Ch. 4

De telles initiatives didactiques permettent non seulement la prise de conscience de certaines spécificités de la langue orale par rapport à l'ordre scripturale, (syntaxes, variations

morphologiques, lexiques) mais aussi cultive chez l'apprenant en FLS des dispositions à un savoir-être particulièrement nécessaire et utile en situation d'argumentation. Dans celle-ci, la capacité à être prévoyant, par rapport à son lecteur potentiel, aide à l'aptitude de décentration qui prédispose aux opérations de négociation, de contestation et de réfutation.

Ainsi tout en prenant soin d'être explicite, d'envisager le manque d'informations de l'autre en vue de lui fournir les renseignements indispensables à sa compréhension, on prépare en même temps l'apprenant à entreprendre la construction de texte élaboré, dans une démarche structurée qui met en œuvre un raisonnement et des stratégies en rapport avec les enjeux de la communication ; un objectif fondamental visé par l'apprentissage de l'écriture mais aussi celui de la maîtrise des compétences d'argumentation.

8. 4. 2. L'oral, une activité préparatoire à la maîtrise de l'écrit.

Traditionnellement, en particulier en FLE et FLS, les premiers apprentissages de français passent par la mise en œuvre soit d'un dialogue, soit d'une conversation, soit d'une élocution. Dans ce cadre l'acquisition de la lecture, de l'orthographe, des conduites d'écriture ne sont entreprises sans qu'une relation soit établie avec les formes orales de la langue.

A un niveau plus avancé comme dans l'enseignement secondaire, des objectifs de compétence de l'oral participent à la consolidation d'une compétence qui trouve également des points d'ancrage dans des domaines telle que la production d'un écrit argumenté.

De ce fait, avant d'argumenter ou de pouvoir généraliser par écrit, il est préférable et plus judicieux que les élèves se préparent d'abord oralement.

Pour cet objectif,

« l'enseignant organise un débat destiné à faire émerger des arguments, des contre-arguments, des exemples et des schémas d'organisation susceptibles d'alimenter les textes à écrire de façon collective ou individuelle » (Miled, 1998, 72).

Vigner abonde dans le même sens quand il écrit que

« les élèves pourront y apprendre à faire usage des schémas syntaxiques plus élaborés, à enchaîner différemment les phrases, à faire usage d'un vocabulaire plus précis, dans des conditions de plus grande commodité qu'à l'écrit » (2001, 31).

Seulement, Delcambre attire l'attention de l'enseignant sur les limites d'une telle interaction au sens où on ne fait que construire des apprentissages généraux sur l'argumentation par la procédure du débat dont la caractéristique est qu'il fait déclencher des réactions passionnées au détriment d'une approche raisonnée de la conduite langagière de l'acte d'argumenter à l'écrit. De plus, un dialogue argumentatif dans son déroulement diffère de la planification d'un écrit.

Selon le point de vue de Delcambre, le premier suit une « *logique progressive* » dans laquelle on aboutit à une conclusion imprévisible parce que cogérée par plusieurs locuteurs, tandis que le second se construit selon une « *progression régressive* », obéissant ainsi à un cheminement élaboré suivant un enjeu dont l'issue est parfaitement programmée, planifiée ; écrire suppose

« une distance réflexive, un contrôle métacognitif qu'il est plus difficile de mettre en œuvre dans une situation de communication orale (sauf entraînement spécifique ou apprentissage explicite) » (Delcambre, 1996, 114).

Une autre forme d'interaction oral-écrit et expérimentée en didactique nous est proposée par ce même auteur. Le procédé consiste à préparer la production d'un écrit argumenté par une démarche de verbalisation.

Il s'agit de constituer un corpus de textes ou un regroupement de texte ayant tous trait à un thème déterminé auquel on associe une consigne d'écriture. Les élèves lisent individuellement les textes et sont invités à en débattre après avoir résumé et reformulé de manière cohérente les arguments, contre-arguments et autres exemples constitutifs de l'argumentation impliquée. A la suite de ces opérations, ils sont appelés à classer les éléments identifiés et repérés selon un type de raisonnement et en fonction des enjeux pour produire l'effet perlocutoire conforme à la consigne et au type argumentatif ciblé.

Cette démarche d'apprentissage de l'argumentation par les stratégies de verbalisation met d'abord en œuvre une interaction entre ces conduites de communication qui favorise selon Miled « *le passage à l'écrit [en contribuant] à développer des compétences transversales (résumer, classer, choisir, insérer puis agencer les arguments...) et consolide les liens lecture-écriture* » (1998, 73).

Il y a simplement à noter, comme le soulignent certains didacticiens, que le fait de faire interagir l'oral et l'écrit ne dispense pas d'un apprentissage systématique de la langue orale qui commence à circonscrire ses bases didactiques. Le thème de l'interaction est devenu un enjeu didactique ; les instructions officielles en France les plus récentes précisent que « l'enseignement du français est un enseignement décroisé » ; les matières qui le constituent (lecture, langue, écriture...) sont à penser en articulation.

CONCLUSION.

De nos jours, les interactions entre les sous- composantes de la discipline « français » en FLM et en FLS dépassent le simple constat empirique de leur coexistence en termes d'influence à sens unique d'une activité sur les autres sans pour autant déterminer la nature de ces liens et la façon dont doivent s'opérer leurs interrelations.

Les pratiques traditionnelles ont en effet mis en exergue que ceux qui lisent beaucoup sont d'habiles scripteurs ; actuellement, ces relations sont repérées et la nature dont interagissent ces sous-systèmes du français connues au point que des dispositions didactiques sont aménagées à des fins d'efficacité rationnellement construites. Les interactions lecture, écriture, étude de la langue sont menées selon des modes nouveaux, décloisonnant des activités restés séparées, handicapant les possibilités de transfert ou de réinvestissement au détriment d'action d'intégration et de solidarisation des acquis scolaires devant être construits de façon à constituer une structure dont les éléments sont interconnectés pour une mobilisation conjointe dans des situations qui dépassent le simple cadre de l'école.

Certains rédacteurs de manuels, conscients de l'enjeu de faire interagir les activités de français commencent à élaborer des ouvrages scolaires sous l'éclairage de l'intérêt des articulations à mener sous cet angle.

La série *Maîtrise de l'écrit*⁴¹ destinée à l'apprentissage de l'écrit au collège met en œuvre, dans les séquences construites, une démarche interactive où lecture, étude de la langue et écriture se côtoient de manière à favoriser des apprentissages articulés permettant une coopération mutuelle des acquis scolaires et l'expérience sociale vécue.

*Le français en situation*⁴², manuel de la deuxième année de l'enseignement secondaire tunisien procède de la même vision selon laquelle les savoirs scolaires doivent constituer un ensemble lié formant de la sorte une structure mobilisable conjointement pour résoudre des situations problèmes. On dépasse les approches traditionnelles faites d'acquisitions sectorielles cloisonnant dans ce cas les apprentissages et les rendant ainsi inaptés au transfert.

Nos propositions didactiques seront axées sur cette perspective nouvelle qui oriente les apprentissages vers un mouvement interactif conçu de manière intégrative avec un mode d'intervention utilisant des outils novateurs aptes à un développement intellectuel dans lequel le tout n'est pas la somme des différents éléments constitutifs de l'ensemble considéré.

⁴¹ Il s'agit d'une série de quatre livres d'élèves (6^e, 5^e, 4^e, 3^e) consacrés à l'apprentissage et à l'enseignement de l'écriture et accompagnés, chaque année, d'un livre du maître. La collection est dirigée par A. Bentolila et A. Petitjean. Mais la Collection a été pensée et écrite par un collectif d'auteurs membres de Pratiques : D. Bessonnat, D. Coltier, J. F. Halté, C. Masseron, R. Michel, A. Petitjean, C.S.Schelecker (avec la collaboration de J. L. Chiss pour la 6^e et d'Anne – Halté pour la 5^e).

⁴² Manuel de 2^{ème} année de l'Enseignement Secondaire tunisien, Centre National Pédagogique, Ministère de l'Education et de la Formation. Imprimerie BETA 2005.

**TROISIEME PARTIE.LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE
DANS L'ENSEIGNEMENT DES TEXTES ARGUMENTATIFS
ET ELABORATION DE SEQUENCES.**

INTRODUCTION

Cette troisième partie a trait à nos propositions d'intervention dont les repères méthodologiques seront précisés. Au préalable, il s'agira de mener un type nouveau de réflexion axé sur les savoirs scolaires qui, désormais, sont construits suivant un mode épistémologique qui cherche à opérer une différence entre savoirs savants et savoirs à enseigner puisqu'il est établi que ces deux types, même s'ils sont de la même nature, sont marqués du sceau des différences relatives à leurs enjeux, aux finalités qui leur sont assignées ainsi que de leur contexte d'élaboration et d'appropriation.

En effet, la scolarisation des savoirs c'est-à-dire le passage des savoirs de référence ou dits savants aux savoirs scolaires, notion en émergence avec l'avènement de la didactique des disciplines, a été le levain des refondations des curricula, des modes d'intervention ainsi que de l'instrument d'action sur le terrain. Cette activité plus connue sous le concept de transposition didactique, nous tâcherons de l'analyser, avec les outils opératoires qu'elle suppose, sa valeur dans l'enseignement du français en général et plus singulièrement avec les objets d'enseignements relatifs aux textes argumentatifs.

Nous partirons de l'observation de la structure qui configure l'enseignement du français au Sénégal, le statut du français notamment, ainsi que les programmes et les manuels qui instrumentent les savoirs postulés. Ces éléments constituent des repères importants dans l'acte de transposition.

A partir des constats qui en découleront, nous proposerons une nouvelle approche dans l'organisation et dans l'acquisition des savoirs conçus dans des instruments d'action plus aptes à accroître les performances de production dans la mesure où les acquis scolaires sont désormais construits dans des structures de connaissances qui tiennent compte des exigences du contexte et des impératifs dévolus à l'enseignement du texte argumentatif. L'ancien édifice s'en trouvera dès lors modifié pour la promotion d'une nouvelle configuration qui favorise la construction de compétences langagières communicatives en référence aux pratiques sociales qui tiennent compte des normes linguistiques dont ne peut se départir l'enseignement du français surtout en contexte de FLS.

Au terme de notre réflexion, nous élaborerons des séquences d'enseignement et d'apprentissage empruntant des paradigmes nouveaux et selon l'optique qui sera indiquée et précisée sur la base de repères que nous fixerons.

Dans la mesure où nous sommes dans une orientation nourrie à la fois de théories et de pratiques, nous expérimenterons nos séquences didactiques ainsi conçues dans un esprit de régulation des apprentissages pour, éventuellement, proposer des pistes de remédiation tant il est vrai qu'en matière d'innovation pédagogique, il n'y a pas d'approche ayant valeur de panacée.

CHAPITRE 9. La transposition didactique : son sens, sa pertinence et son mode opératoire dans l'enseignement du texte argumentatif.

Aujourd'hui, il est connu que la réalisation des objectifs généraux d'un système éducatif, passe par le choix de disciplines aptes à fournir les éléments de savoirs que les concepteurs de curricula aménagent à travers des programmes d'études de même que les supports didactiques conçus à cette fin.

Ainsi, à partir des contenus programmatiques, leur matérialisation dans les manuels scolaires et les démarches d'enseignement préconisées, on peut déterminer le type de paradigme dans lequel s'inscrit l'action d'enseignement-apprentissage et la nature des relations entretenues entre savoirs savants du domaine de référence et les savoirs scolaires.

Pour saisir cette dimension entre ces deux niveaux dont les exigences sont différentes, et mieux comprendre les phénomènes sous-jacents à cette entreprise de diffusion du savoir, nous partirons de la description de la structure que configure l'enseignement du français au secondaire sénégalais pour analyser les présupposés qui sous-tendent chaque composante du système. De cette manière, on peut pointer les faiblesses qui affectent les conceptions pour en définitive proposer des perspectives d'un autre genre dans le sens d'une amélioration de la construction des acquis scolaires en rapport avec les apports actuels de la recherche et des travaux entrepris en didactique.

La portée du concept de transposition et ses implications en seront éclairées et mises en œuvre avec l'étude des textes argumentatifs, objet de notre réflexion.

9. 1. Les objectifs et les présupposés véhiculés par les programmes de lecture au Sénégal.

La caractérisation des éléments de la structure du système d'enseignement s'opère à travers les documents officiels qui constituent des aides qui appuient les pratiques en apportant des éclairages sur les orientations.

Ainsi, l'observation de l'organisation de la structure et des composantes du système sénégalais permet d'identifier un ensemble d'éléments fortement ordonnés autour d'un objet d'enseignement central, la lecture des textes littéraires ; les textes officiels le confirment en ayant donné à la réforme de 1976 « *une orientation plus littéraires, notamment en réintroduisant l'étude des grands auteurs classiques et en revalorisant celle de la poésie* » (j o r s. du 4 décembre 1976, 1778, annexe 1), nous l'avons déjà souligné.

Cette matrice disciplinaire est alors éclatée et autour d'elle s'organise et s'articule l'étude de la langue ; voici comment les textes de cette même réforme donnent du poids et une dimension à cet apprentissage : « *renforcer l'étude de la grammaire et introduire celle de la stylistique* » (ibid.) ; ces contenus s'effectuent à travers l'outil qui pourvoit aux différents

savoirs, l'explication de texte que les documents officiels réhabilitent en lui accordant une primauté exceptionnelle dans l'exercice d'intervention en vue de dispenser les savoirs qui sont d'ordre essentiellement factuels.

Le contrôle des savoirs acquis dans l'apprentissage est assuré par les activités que nous avons caractérisées d'argumentatifs. Le discours de la noosphère les restaure parce que faisant l'objet de marginalisation dans les programmes expérimentaux de 1972 : « réintroduire la dissertation dans l'enseignement du français » (ibid).

La présentation générale de ces différents éléments qui organisent l'enseignement du français que suivra la clarification des présupposés théoriques auxquels sont associées les composantes, permettront d'établir une vision d'un enseignement que nous avons déjà qualifié de traditionnel. C'est pourquoi il y a nécessité d'en appeler à un réaménagement de la structure dans une perspective qui prend en charge les données du contexte d'apprentissage et celles de la recherche pour une action d'amélioration conforme aux attendus scolaires dans un monde qui renouvelle le statut des savoirs par suite de l'évolution des connaissances et des conceptions épistémologiques. La scolarisation des savoirs dans l'activité de transposition y joue un rôle prépondérant par ses effets adaptatifs et sa prise en charge des besoins communicatifs d'un apprenant perçu comme usager. En tant que tel, il est un acteur social ayant à accomplir des tâches langagières dans une situation de communication et dans un contexte déterminé.

9. 1. 1. Les objectifs assignés à l'enseignement du français.

Le point focal se situe au chapitre du programme de 1976 qui stipule qu'il s'agit de « conduire l'étude de la littérature de manière à favoriser le perfectionnement grammatical et stylistique des élèves, tout en s'attachant à obtenir d'eux la maîtrise de l'expression orale » (p.1780 annexe 1). Pour satisfaire ces attendus, un ordonnancement des contenus s'enchevêtre dans une articulation qui dessine une sorte de progression d'ordre méthodologique et thématique de la classe de seconde à la classe de terminale, permettant ainsi la compréhension des sous-entendus liés aux objectifs globaux.

Ainsi, de la classe de seconde jusqu'en première,

« l'accent sera mis sur les techniques d'expression, c'est-à-dire le style, et sur l'enracinement culturel [des littératures africaines et françaises]. En conséquence on abordera la littérature française par l'étude des textes écrits dans une langue accessible aux élèves et situés dans une chronologie bien déterminée. »

En seconde, ce sera la période de 1650 à 1850 qui fera l'objet d'étude et en première de 1850 à nos jours.

Quant à la classe de terminale, l'orientation des apprentissages se dirige vers des

« problèmes plus spécifiquement littéraires, touchant aux formes d'expression c'est-à-dire aux genres littéraires, aux méthodes critiques. Les questions seront étudiées à partir d'œuvres puisées dans diverses littératures ; en ce qui concerne la littérature française, on fera particulièrement référence aux œuvres classiques » (XVI et XVII siècle) (p.1780 annexe1).

Globalement, il s'agit d'une formation qui prend racine dans les valeurs socioculturelles et linguistiques puisées d'un patrimoine unanimement reconnu et censé irriguer une personnalité universelle dont la littérature et les textes qui la constituent sont porteurs.

Dans cet objectif, il n'y a pas de place pour les besoins individuels et sociaux d'un groupe sociale déterminée dans laquelle vivent des hommes, chacun constituant une individualité propre ; essentiellement, il est question de la formation d'un homme imbu de valeurs universelles. De plus, on ne semble pas tenir compte des contraintes d'un système ayant des impératifs singuliers de fonctionnement parce que se déroulant dans un contexte spécifique.

Dans cette perspective, la langue a un rapport indissoluble avec la littérature qu'elle embellit par des tours de style à assimiler et *« toute explication littéraire est d'abord une explication grammaticale »* affirment certains auteurs ayant mené une réflexion autour de cette problématique. Halté révèle que Chervel a fait ressortir dans son étude le lien de la grammaire scolaire à l'écrit, à la *« langue normée, au bon usage, ... »* (1992, 24).

C'est dans le cadre d'un tel édifice qui sert à la fois un objectif d'ordre culturel et linguistique que la lecture des textes littéraires a été conçue pour tenir lieu d'outil d'action sur le terrain en vue de construire les savoirs et les savoir-faire censés structurer la formation intellectuelle ; l'explication de textes littéraires est au centre de cette activité d'enseignement-apprentissage.

9. 1. 2. L'explication de texte, un outil d'intervention

Nous avons explicité au chapitre 5 son principe de fonctionnement à travers son déploiement que constitue le S.L.I.P.E.C. Dans les démarches mises en œuvre pour dispenser les savoirs, l'exercice distingue deux moments dans son déroulement : le fond et la forme.

Le fond exploite les ressources thématiques liées à des connaissances encyclopédiques, culturelles des phénomènes abordées et qu'il faut interpréter convenablement en rapport avec le contexte de production et le cadre social qui lui a servi d'appui.

Quant à la forme, elle exprime le style, la richesse de l'expression, le contenu dans lequel est enveloppée l'idée ; « *la beauté résulte de l'harmonie entre la profondeur de l'un et l'élégance de l'autre* » a-t-on souvent l'habitude de dire.

En réalité, la conception qu'on se fait du texte résulte de la croyance selon laquelle le sens se trouve uniquement dans le texte qui lui préexiste parce que préétabli ; le lecteur se doit, comme en mathématique, de trouver la signification cachée. C'est ce qui explique que l'épreuve se voulait dévoilement et constations d'une signification inscrite dans les textes, elle est « *une pratique d'assignation et de contrôle du sens* » (Halté, 1992, 25).

Dans la lignée de ces représentations fétichistes qu'on se faisait de l'explication de texte, on peut encore lire dans la préface au XIX^e siècle que « *expliquer un texte, c'est s'entretenir avec un grand esprit, c'est essayer de surprendre les secrets de la création poétique, c'est se mettre à la meilleure école qui soit pour former son jugement et affiner son goût* ».

Au Sénégal, l'explication de texte littéraire au lycée devenant lecture expliquée au collège, a encore, comme le précisent les textes officiels, son importance dans le système didactique actuellement en vigueur. Ainsi, dans l'enseignement secondaire, les performances en français s'analysent par la capacité de l'élève de ce cycle d'apprentissage de pouvoir mettre en œuvre un savoir et un savoir-faire en dissertation, en commentaire et en discussion, activités qui font système avec le principe de l'explication de texte.

En fait, comme nous l'avons déjà indiqué au début, il n'y a pas à proprement parler un enseignement systématique de ces tâches langagières par suite d'une absence de théorie du texte et de l'écriture ; tout l'enseignement en cette matière est fondé sur l'imprégnation et l'imitation des textes littéraires desquels une large exposition permet d'assurer les mécanismes stylistiques et procéduraux pour arriver au bout d'une production qui s'approche des normes d'une référence établie.

Cette rapide présentation des composantes structurant la configuration de l'enseignement du français donne une idée des rapports que les savoirs scolaires entretiennent avec leurs référents.

Il faut simplement rappeler que la période coïncide avec les années 70, période de l'applicationnisme triomphant. Or, on le sait aussi, la démarche applicationniste est réductrice, elle ne tient pas compte des particularités liées aux conditions d'enseignement et d'apprentissage, encore moins aux effets sous-jacents aux objectifs généraux particuliers d'un système donné et en particulier au statut sociolinguistique du français. Il y a alors identité entre savoirs théoriques et savoirs scolaires dans la mesure où les exigences et les besoins

spécifiques sont sans effet, par conséquent, la nécessité ou l'urgence d'une quelconque sélection ou d'une transformation des savoirs en vue d'adapter les choix, ne se justifie pas ; Miled parle « *d'approche traditionnelle, laquelle limitait la transmission et l'appropriation de contenus apparentés uniquement à ceux des disciplines universitaires de référence* » (31, 1998)

A dire vrai, le système sénégalais est un décalque des pratiques héritées de la métropole ; même si des réformes sont entre temps intervenues, il persiste encore certains agrégats du legs colonial. Dans cette situation, deux facteurs se combineront et seront à l'origine d'un malaise ressenti par les acteurs sociaux du système. En effet, l'évolution normale des phénomènes donne naissance à des transformations sociales dont la conséquence est la démocratisation des savoirs ; s'y ajoute que l'enseignement du français lui-même a subi, au plan interne de la discipline, les contrecoups de l'avènement de nouveaux courants en linguistique. La notion de discours et ses présupposés deviennent de plus en plus prééminents dans l'action d'enseignement/apprentissage.

Dans ce cadre, des tentatives de rénovation s'imposent et on peut constater ça et là des efforts d'adaptation qui essaient d'intégrer ces nouvelles données.

9. 2. Les initiatives prises pour la reconstruction d'un nouvel édifice du système didactique sénégalais

C'est dans cette atmosphère de malaise pédagogique ressentie tant au niveau des enseignants, des élèves, des parents que des initiatives sont prises pour l'élaboration de nouveaux programmes d'études non seulement en français mais aussi dans toutes les disciplines, et les années 1990 constituent un repère au Sénégal.

Les membres de la commission Nationale de Français en sont, du reste, conscients. A la présentation des programmes élaborés en 95 et mis en œuvre en 1998, on peut lire : « ils [les nouveaux programmes] consacrent une volonté d'innovation pédagogique par la prise en compte de la formation continue des professeurs et par la rupture avec l'ancienne pédagogie pour un changement radical tant du point de vue des méthodes que des contenus. Les Etats Généraux de l'Education et de la Formation tenus en 1981 dont une loi d'orientation et les conclusions avaient momentanément permis de remédier aux faiblesses de notre système éducatif, laissent cependant l'enseignement du français dans **une situation de crise** (souligné par nous) dans laquelle les convulsions se succèdent à un rythme accéléré » (1995, 2, annexe 1).

Ainsi, parmi les initiatives prises pour juguler le mal, une réflexion a été menée pour donner au français son identité et sa place réelle dans le système linguistique d'enseignement

et de scolarisation ; son statut de FLS a été précisé dans ces programmes. Dans la même optique d'adaptation, on se fixe de nouveaux objectifs d'enseignement conformément aux besoins particuliers du système éducatifs et en tenant compte des apports enrichissants de la linguistique devenue une réalité objective devant modifier la vision dont on a de l'étude de la langue dans un contexte comme le nôtre. La possibilité d'envisager la langue non plus uniquement comme « *un trésor culturel* » mais comme « *un instrument de communication* » est autorisée.

De cette manière, on transcende les perceptions qu'on se construisait sur l'étude de la littérature vue comme un apprentissage de la beauté de la langue qu'incarnent les textes littéraires et on se donne d'autres perspectives selon une approche communicative. Dès lors, on peut comprendre que les nouveaux programmes sénégalais affichent clairement, qu'en plus des compétences linguistiques et culturelles que l'enseignement du français doit atteindre, il y a nécessité d'assurer des compétences de communication (1998, 5-6, annexe 1).

L'introduction de ce savoir nouveau emprunté à la linguistique fait changer les orientations d'étude de la langue devenue non plus uniquement objet de construction idéologique, mais ayant un statut scientifique ; ce changement de paradigme opère des modifications importantes dans la discipline. Du coup, s'érige l'élaboration d'une nouvelle structure dans le système d'enseignement du français. Selon le point de vue de Halté (1992), les changements se sont effectués à deux niveaux, sous la forme de déplacement d'axe :

- le premier paradigme est observable avec l'étude des textes, où, de l'œuvre, on constate un déplacement d'intérêt et on se tourne vers l'étude du texte qui, lui-même, à la faveur des progrès en linguistique, est fait objet de connaissance. En effet, la sémiotique structurale a étudié le texte comme entité descriptible susceptible d'approche interne et caractérisé par des éléments structurés qui en constituent ses composantes ; c'est la voie suivie par Adam et les autres sémioticiens comme Propp, Brémond, Greimas...

Une théorie du texte a permis d'envisager autrement l'enseignement des capacités de production textuelle débarrassé de son carcan traditionnel d'apprentissage de savoirs factuels. S'opère alors un autre type d'enseignement - apprentissage qui distingue les aspects théoriques liés aux contraintes de la recherche des problèmes concernant purement l'apprentissage de savoirs pour satisfaire des besoins scolaires et la nécessité des déterminations sous-jacentes à toutes démarches de transmission-appropriation relevant des attendus spécifiques du contexte d'un système.

- Le deuxième niveau de déplacement paradigmatique est à localiser dans le statut de la langue comme antérieurement noté. Si la langue s'étudie, ce n'est plus pour une fin en soi, ni hors contexte ; on s'intéresse plutôt à des aspects énonciatifs, discursifs et pragmatiques. Ainsi la parole en tant qu'acte individuel émise dans une situation déterminée, face à des interlocuteurs ou des destinataires précis, pour une finalité communicative postulée, est conçue comme un objet de savoir digne de connaissance pour saisir le sens et la portée de l'acte à la base de son énonciation. L'étude de la langue est envisagée dans une perspective *actionnelle* (*Cadre Européen Commun de Référence pour Les langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2007*). « *Il n'y a de compétence que de compétence en acte* » rappelle Le Botref(1994,14)

L'oral et l'écrit se distinguent du point de vue de leur fonctionnement dans le procès de la communication et non plus seulement comme des instances qui s'opposent et dont l'étude se situe uniquement en déterminant les écarts par rapport à la norme lettrée. Ces savoirs sur le discours associés à ceux sur le texte participent de la naissance de l'observation des règles de construction d'entités textuelles fonctionnelles ; en effet, la grammaire de texte offre une alternative crédible à l'étude des textes sans se substituer aux grammaires de la phrase et des parties du discours. De plus en plus, la sémiotique s'intéresse aux types de discours et provoque une prise de conscience de l'activité de construction textuelle en tant que production langagière suivant un comportement énonciatif, linguistique et social déterminé.

En définitive, Halté l'a noté, « *les objets d'enseignements se déplacent de l'étude métalinguistique du code linguistique et de son fonctionnement à froid, à l'approche du discours en situation* » (1992, 32). Tout compte fait, on peut constater que les paradigmes des savoirs de l'ancienne structure sont frappés d'obsolescence. Les nouveaux programmes de l'enseignement du français au Sénégal et les pratiques enseignantes qu'ils prônent n'ont pas pris la pleine mesure des modifications intervenues et des implications méthodologiques qui en découlent ; la nouveauté dont ils sont porteurs se limite seulement au constat de certains changements qu'ils intègrent sans en impulser les leviers qu'elle suppose. En effet, l'enseignement continue d'être pensé en termes d'étude de la littérature en changeant juste les types d'entrées ; de l'entrée par les siècles (XVI, XVII, XVIII, XIX et XX^{ème} siècles), on est passé, avec les programmes de 1976, à l'entrée par les thèmes (thème de la critique de la folie des hommes, thème de la révolte, thème de l'affirmation de l'identité culturelle en littérature africaine...) et aujourd'hui on en est à l'entrée par les genres littéraires (le roman, la poésie, la nouvelle...) . Si l'identité du statut de la langue française est spécifiée comme

langue privilégiée, les approches pratiques au plan méthodologique et les visées didactiques qu'un tel constat suppose, sont occultées.

Les démarches communicatives issues de la réflexion sur le statut de la langue ne sont que des intentions affichées mais sur le terrain, les pratiques restent traditionnelles et on reconduit les mêmes instruments d'action qui ne se contentent que d'analyse linguistique, thématique et stylistique.

L'innovation est l'œuvre de conceptions qui doivent considérer l'élève comme acteur social avec des besoins individuels et sociaux dans une situation pédagogique qui fait du maître un guide de l'action d'appropriation par des choix conscients de savoirs modulés par rapport à leur référent savants et culturels et en tenant compte des enjeux qui surdéterminent l'activité de transmission – appropriation liée aux finalités et aux objectifs généraux d'un système ; de ce point de vue, c'est la problématique de la transposition didactique et des implications qui la sous-tendent qui sont au cœur de la réflexion.

9. 3. La transposition didactique, son sens, son mode opératoire.

Le concept est né des réflexions sociologiques entreprises par Verret et qui a fini par constater que

« toute pratique d'enseignement d'un objet, présuppose la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement [...]. Dans ce travail de détachement et de transformation, poursuit-il, une distance s'institue nécessairement de la pratique d'enseignement à la pratique dont elle est l'enseignement » (1974, 140).

En définitive, ce sociologue en arrive à fixer les conditions de transmission d'un savoir. Chevallard (1985) acclimate cette notion dans l'enseignement des mathématiques avant qu'elle ne soit adoptée par d'autres disciplines. Selon ce didacticien des mathématiques,

« au sens restreint, la transposition didactique désigne le passage du savoir savant au savoir enseigné [...]. Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé transposition didactique » (1984, 39).

Trois facteurs semblent être à l'origine de son émergence puis de son extension dans les autres disciplines ; nous les avons brièvement abordés antérieurement :

- le savoir à enseigner à l'école étant emprunté à d'autres sphères de la connaissance ayant leurs exigences propres et des finalités déterminées, en l'adoptant à l'école, il doit faire l'objet d'une réflexion sur son adaptation dans les conditions d'enseignement eu égard à la nature de ce savoir et les moyens par lesquels on doit s'y prendre pour faciliter leur appropriation par les apprenants en fonction de leurs

caractéristiques propres. Dans cette opération une attention particulière doit être portée sur les risques d'une déformation par rapport aux savoirs d'origine ;

- dans cette démarche de transformation, on en arrive à être à plusieurs modèles par opposition aux conceptions traditionnelles lesquelles limitaient la transmission – appropriation de contenus aux seuls savoirs savants des disciplines universitaires.

Devant cette diversité de possibilités d'approches dues aux opportunités offertes par l'épaisseur épistémologique de la transposition didactique, l'enseignant est souvent tiraillé par quelques divergences qu'il ne peut expliquer, mais l'essentiel est qu'il doit opérer des choix motivés ou alors procéder à « *un éclectisme rigoureux* ». Dans le cas du texte argumentatif, certaines pratiques sociales de ce discours dans le contexte précis de l'élève sénégalais, par exemple, peuvent alimenter les savoirs et les savoir-faire utiles à enseigner parce que relevant des normes de compétences du milieu (compétences sociolinguistiques) ; c'est en ce sens que Martinand a parlé de « *Pratiques sociales de référence* », problème que nous aborderons à propos de construction de compétences langagières dans l'enseignement du français en général et tout particulièrement en lecture et en écriture des textes argumentatifs.

- à ces différentes possibilités de choix de modèles proposés, il faut également ajouter l'apport d'autres disciplines contributives qu'on peut intégrer au processus de didactisation tout en veillant à préserver l'autonomie de la discipline objet d'enseignement ; en effet, la transposition des savoirs argumentatifs en lecture et en écriture sollicite aussi des aspects cognitifs et psycholinguistiques à aborder avec la « *vigilance épistémologique* » dont parle Chevallard.

En définitive, cet ensemble de surdéterminations joue sur la transformation des savoirs savants qui s'opère selon des modalités caractéristiques de la scolarisation des savoirs ; il s'agit, d'après Chevallard :

- de la désyncrétisation inhérente à toute opération de sélection des savoirs à enseigner : en effet, un savoir qui a un sens lorsqu'il est impliqué dans son contexte et dans son réseau conceptuel de recherche qui l'a vu naître, perd en partie au moins sa signification si on l'isole de son univers ; ainsi, dans le processus de son enseignement, il se construit un effet de décontextualisation liée aux besoins éducatifs ; dans cette mesure, ce savoir est recontextualisé pour servir des finalités en rapport avec les contraintes de la transmission- appropriation.

Le texte argumentatif, à l'origine, issu de la rhétorique d'Aristote et des recherches en linguistique (Ducrot, Grize...), introduit dans l'enseignement du français, sert à ce titre d'exemple édifiant. Conçue pour servir des besoins d'éloquence oratoire en vue de faire

adhérer un auditoire à une cause défendue au tribunal par un orateur, l'argumentation devient, pour les besoins de l'enseignement et de l'apprentissage, un type de texte dont la maîtrise des procédures sert à modifier des représentations et des croyances d'un destinataire absent. Dès lors, les canaux de la communication changent, de l'oral à la production écrite de texte. Il y a alors recontextualisation, la notion d'argumentation a été acclimatée pour servir d'autres fins différentes des situations à la base de sa naissance.

-de la dépersonnalisation (ou dé-historisation) : les notions à enseigner dans la perspective du texte argumentatif ne sont plus associées à la personne ni d'Aristote ni de Ducrot ni d'une quelconque personnalité liée à un auteur à l'origine « *du texte des savoirs scolaires* »

- de la programmabilité des savoirs à enseigner : en milieu scolaire, des savoirs tendent à être présentés dans une relation linéaire, cohérente logique et progressive dans la façon dont on les décompose en différentes compétences ou sous-objectifs pour tenir compte du niveau des cours concernés. Ainsi, pour être enseignables de manière convenable, l'argumentation peut être enseignée dans différentes années selon le degré de sa complexité et les caractéristiques de l'apprenant ;
- de la publicité : le savoir transposé à des fins de scolarisation est dénommé, défini dans un texte officiel ou dans un manuel pour les besoins de la diffusion dans la communauté des enseignants ou d'un public intéressé ;
- du contrôle, par l'évaluation, qui concerne l'ensemble des procédures mises en place pour les différents types d'évaluation (diagnostique, formative, certificative...).

L'analyse du concept de transposition didactique a, en outre, permis d'identifier les acteurs de la scolarisation des savoirs et les lieux dans lesquels s'effectuent les transformations décrites.

S'agissant de lieux dans le système scolaire sénégalais, on peut localiser essentiellement deux endroits où est institué le discours de la discipline ; les textes officiels constitués par les circulaires réglant les activités, fixant les normes de fonctionnement et justifiant les options et démarches méthodologiques ; ces différents textes accompagnent un document qui est la référence officielle des savoirs à enseigner appelé programme d'enseignement de la discipline destiné aux enseignants et aux corps de contrôle ou autres conseillers chargés de veiller au respect d'application pratique sur le terrain. On peut en outre considérer les manuels scolaires comme étant des lieux où s'organise l'instrumentation des savoirs à enseigner en tenant compte des facteurs internes et externes à la discipline (logique interne du fonctionnement des notions et conjonctures sociologiques, linguistiques...)

En ce qui concerne les acteurs de la transposition didactique, Chevallard propose l'appellation de « noosphère » pour désigner « les acteurs qui pensent et agissent sur les contenus à enseigner, dans une interaction entre le système didactique, le système d'enseignement et l'environnement sociétal de l'école » (Petitjean, 1998, 10) ; dans cet ordre on peut distinguer :

- les agents de la transposition externe constitués des membres des commissions de programmes, des pédagogues qui élaborent l'esprit des démarches méthodologiques, des didacticiens chargés de réfléchir sur les savoirs disciplinaires et sont amenés ainsi à prendre position dans des revues spécialisés, et enfin les auteurs de la formation initiale et continuée ;
- les agents de la transposition interne sont constitués par les enseignants.

Pourtant, malgré le caractère productif et opératoire du concept de transposition, elle a fait l'objet de remise en cause par certains chercheurs. La critique essentielle tient au fait que les réflexions de Chevallard ne sont centrées que sur les savoirs, en l'occurrence sur le rapport entre savoirs de référence et savoirs didactisés, réduisant ainsi à néant les aspects praxéologiques et axiologiques.

Dans certaines disciplines comme l'enseignement du français, interfèrent d'autres enjeux, sociaux, idéologiques et culturels dans la transformation des savoirs scolaires. De ce point de vue, ce qui se joue essentiellement en entreprenant l'élaboration des capacités à installer chez les apprenants, ce sont les valeurs, objets d'enjeux dans la société ; Chervel (1988) les caractérise de « finalités culturelles ». Au regard de cet objectif, il semble que les savoirs à enseigner, qu'ils soient conçus dans une perspective traditionnelle ou dans un esprit de renouveau – du moins en partie – sont élaborés dans un rapport de distance et même de méfiance à l'égard de considérations théoriques préconisées par les promoteurs de la transposition.

Brassart abonde dans le même sens quand il fait remarquer que « si apprendre les mathématiques ou les sciences naturelles c'est s'approprier, peu ou prou, le savoir du mathématicien ou du biologiste, apprendre sa langue maternelle [ou une langue seconde] ne peut consister à s'approprier le savoir du linguiste ou du psycholinguistique qui ne sont pas, en l'occurrence, des experts « ordinaires » (Brassart, Reuter, 1992, 19).

Le champ scientifique n'est donc pas le seul lieu de référence dans la construction des savoirs scolaires comme semblent le soutenir les premières élaborations théoriques des concepteurs de la scolarisation des savoirs. Develay(1995) l'a compris et, dans sa modélisation du concept, mentionne les différents niveaux qui interviennent en parlant dans

ce cas d'activités de didactisation et celles d'axiologisation ; celles-ci impliquent un travail social, en particulier « les pratiques de référence ». Selon Martinand,

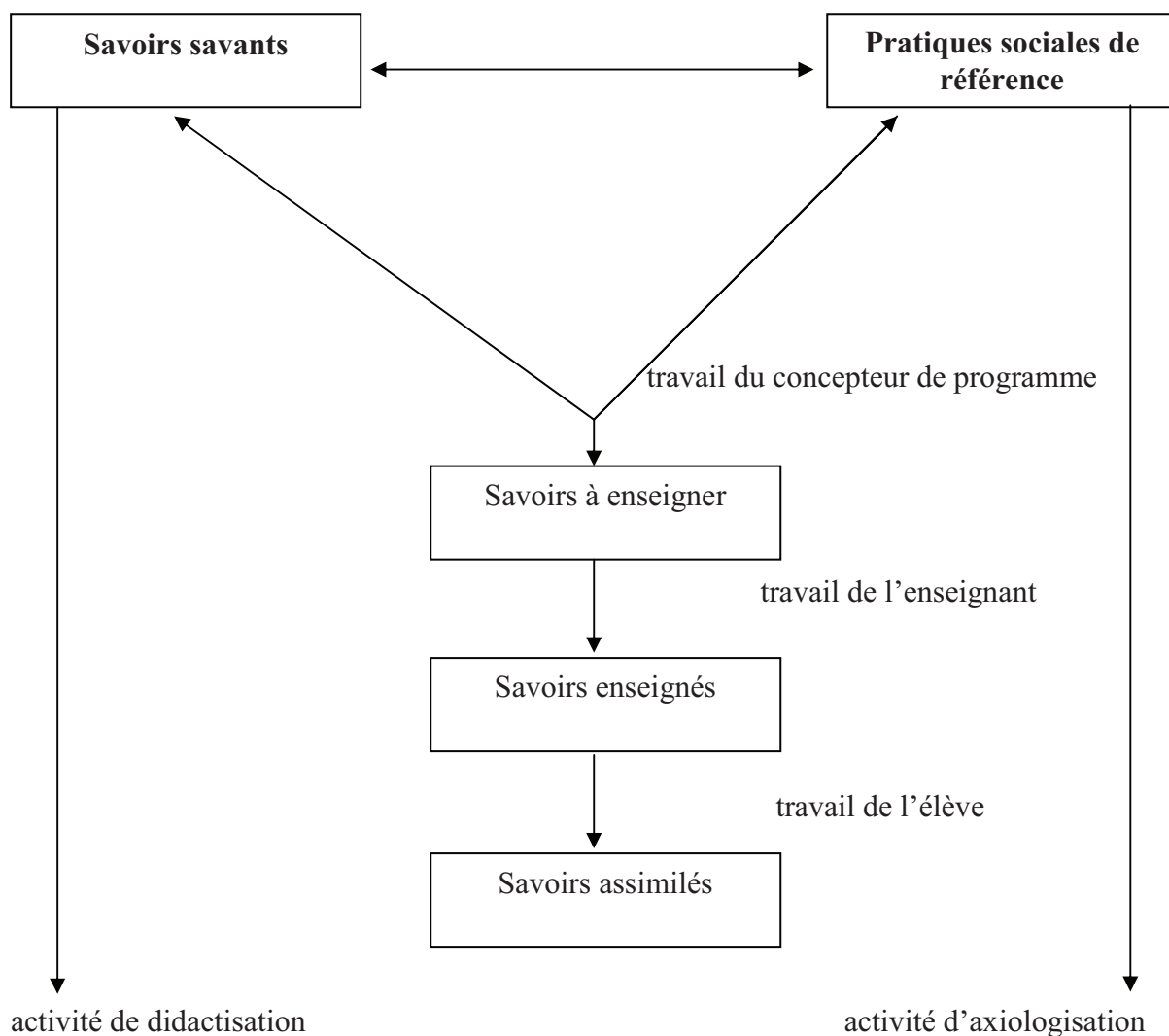
« l'origine de la notion de pratique de référence est moins l'indignation devant l'écart entre pratique vivante et activité scolaire que le besoin d'effectuer un choix explicite de référence, d'assurer une cohérence entre les différentes composantes de l'activité scolaire en relation avec une pratique de référence. Or, plusieurs références sont possibles : pratiques domestiques, artisanales, industrielles... » (Martinand, 1989, 100).

En effet, beaucoup de contenus enseignés dans certaines disciplines comme le français, correspondent à des activités qui coïncident avec des rôles sociaux avant d'être des savoirs savants ou des démarches modélisées ; c'est le cas des articles de presse, des actes de notaires, des comptes rendus d'expériences, des relations interpersonnelles...

De plus, l'opération de transposition a une extension qui mène les transformations au-delà du savoir à enseigner jusqu'au savoir assimilé ou appris par l'élève en passant par le savoir enseigné. Quant aux différentes étapes du processus, deux indications sont pointées : une démarche de didactisation « qui vise à rendre opérationnelles des situations d'apprentissage, par des choix opérés dans la logique des contenus, dans les matériels proposés, dans les tâches à effectuer, dans les consignes données, dans les critères d'évaluation », une activité d'axiologisation « qui choisit des contenus recelant certaines valeurs en jeu dans les rapports de l'élève au savoir, des élèves entre eux, des élèves à l'enseignant, des savoirs au projet de la société... » (Develay, 1995, 26).

L'ensemble de cette situation est matérialisé par un schéma récapitulatif des activités de scolarisation.

Schéma 8. La transposition didactique d'après Develay.



9. 4. Le cas spécifique de l'enseignement du texte argumentatif.

Un objectif d'apprentissage ayant comme objet d'enseignement le texte argumentatif se réalise à travers des savoir-faire qui impliquent plusieurs domaines de références. Ici la maîtrise des seuls savoirs savants n'est pas garante des performances attendues.

En effet plusieurs savoirs et savoir-faire de référence différents interviennent à la formation des compétences qui sont sollicitées dans l'exercice de l'activité d'écriture et de lecture des textes argumentatifs.

Nous l'avons montré antérieurement, la production de ce type textuel fait nécessairement appel à des compétences encyclopédiques et culturelles mais également à des opérations langagières de production telles la justification, l'explication, une maîtrise du système étayant, ainsi que les stratégies à mettre en œuvre pour atteindre des finalités communicatives postulées au départ.

Cette dimension langagière de la production amène à prendre en charge les aspects discursifs qui font nécessairement intervenir la variable sociale avec ses différents paramètres qui nous situent du côté de l'analyse des discours avec les enjeux sociaux sous-jacents. Aussi, l'enseignement vise-t-il des « savoir-être » qui sont, comme on le sait, de l'ordre du social et du culturel ; dès lors, les aspects pratiques, disons empiriques l'emportent sur les savoirs déclaratifs, « *ces savoirs s'acquièrent dans un mouvement qui va du sujet au monde ; on ne peut de l'extérieur, situer indiscutablement le début de l'apprentissage, ni en repérer la fin* » (1992, 80). L'école, dans cette situation, ne fait que contribuer au développement de capacités, à leur perfectionnement par des techniques de facilitation procédurales ; mais son rôle, dans cette mesure, n'est pas décisif. On le constate, les positions des promoteurs de la transposition didactique, dans ce cas, sont fragilisées.

En outre, si nous nous situons dans une perspective d'apprentissage de l'écriture du texte argumentatif, avec comme visée la construction de compétence rédactionnelle, il est a priori difficile de cerner un savoir de référence ; et Miled précise dans ce cas que « ... *la constitution des savoirs à enseigner se fait en partie au gré des conditions de production du texte et de l'évolution de la maîtrise des compétences scripturales chez les apprenants* » (1998, 119). Ainsi, de plus en plus, actuellement, on porte beaucoup d'intérêt aux descriptions du processus rédactionnel avec la mise en œuvre d'exercices variés pour tenir compte des difficultés identifiées dans l'activité de production, en l'occurrence du texte argumentatif ; ces savoir-faire s'apprennent alors selon des procédures modélisées adaptables liées à des facteurs déterminés.

L'apprentissage ne s'effectue pas par acquisition de mécanisme ayant valeur d'algorithme mais l'élève, en situation de production, est face à un problème dont la résolution s'invente en considérant des données et des relations à identifier pour arriver à bout de son opération.

Dans une telle situation d'enseignement – apprentissage, le recours à une théorie de référence pour parvenir à la production d'un texte original n'est pas opérante.

De plus, selon le point de vue de Bronckart, l'enseignement du français de manière générale aujourd'hui, doit adopter, pour s'inscrire dans la modernité, des démarches centrées sur l'apprenant et l'objet d'étude, ce qui est à l'opposée des options traditionnelles focalisées sur des pratiques de transmission dont l'objectif ultime est d'assurer la survie d'un héritage littéraire et culturel.

A ce titre, on privilégie la capacité de l'élève à s'adapter aux situations communicatives et on développe en lui des compétences langagières en insistant sur « *le fonctionnement langagier* », celui-ci est défini comme « ... *l'ensemble des savoir-faire dont disposent en ce domaine tous les êtres humains socialisés : produire, comprendre, repérer et mémoriser des énoncés d'une ou plusieurs langues naturelles* » (Bronckart, 1989, 60). De cette vision est né l'enseignement des pratiques langagières dont le développement s'organise autour des activités langagières ; Dans cette optique, Bronckart identifie trois types d'objectifs :

- « *d'expression* » : le développement des capacités langagières ; expliquer, réfuter, justifier...
- « *de structuration* » : l'apprentissage des fonctionnements linguistiques (recours à la typologie des textes, à leur superstructure textuelle), le texte narratif avec son schéma structurel ; le texte argumentatif dans son fonctionnement et sa superstructure prototypique...
- « *d'adaptation* » : initier les élèves à s'adapter aux diverses situations qu'ils rencontreront et qui appellent à une résolution de problème qui mobilise des savoirs et savoir-faire structurés.

Cette centralité sur la variable élève du triangle didactique a pour conséquence la révision du concept de transposition qui ne s'opère plus uniquement du côté des savoirs savants vers les savoirs scolaires mais convoque une approche qui éclaire le savoir à enseigner en prenant en compte les besoins et les particularités du sujet scripteur, du contexte sociolinguistique dans lequel s'effectue l'apprentissage. Ainsi, de plus en plus, on travaille sur la spécificité des situations d'enseignement et d'apprentissage d'où la pertinence des contextes de FLS, FLE, FLM. De la même manière, on développe des pratiques nées de l'analyse des similitudes favorables à l'accès aux savoirs scolaires en faisant l'économie des obstacles qui survenaient antérieurement ; c'est l'option prise par « *la didactique convergente* ».

Finalement l'enseignement du français, en particulier celui du texte argumentatif provoque une déviation de l'itinéraire de la transposition conçue dans ses démarches originelles. Dans le cadre de la production écrite, on a affaire à un produit ou objet fini complexe caractérisé par l'hétérogénéité des domaines de références, ébranlant du coup la notion de transposition. C'est pourquoi certains didacticiens comme Halté et Miled parlent, l'un d'élaboration didactique ou de didactique impliquée alors que l'autre évoque une situation de construction didactique.

Au regard de la diversité de référence pour construire ces compétences langagières, il y a lieu de procéder à une sélection des théories, des modèles et des pratiques sociales en vue d'améliorer les performances argumentatives chez les élèves, aussi bien au niveau de la compréhension que de la production; ce sont :

- les grammaires de la phrase : elles alimentent des faits linguistiques nécessaires à l'établissement des liens entre phrases, propositions (connecteurs, phénomène de nominalisation...); ici, il y a à noter que l'enseignant doit procéder par une démarche qui articule les notions à des fins de production textuelle, dans la perspective d'une grammaire finalisée ;
- les grammaires de texte : elles fournissent des contenus axés sur les questions relatives à la cohérence et à la cohésion textuelle (anaphorisation, types de progression, champ lexicaux, type de raisonnement...), problématique liée à la structuration (superstructure schématique, fonctionnement langagier de chaque type textuel...);
- la rhétorique : elle permet une aide à la planification ou à la mise en texte (recherche des idées, disposition des arguments, l'acquisition d'un style particulier...);
- les modèles sur l'écriture ou sur les processus de lecture dans un esprit qui facilite l'acte d'écriture et de lecture en permettant l'exercice de l'esprit de créativité et d'inventivité.

A ces savoirs de référence multiples, il faut ajouter les savoirs des experts (écrivains et professionnels de l'écriture à l'image des journalistes), bref se référer aux pratiques langagières qui sont des pratiques sociales.

La transposition vue sous cet angle en français et dans l'approche des textes argumentatifs est alors à penser beaucoup plus « en terme d'une pluralité de savoirs de référence qu'il convient de sélectionner et d'intégrer à partir des spécificités du contexte.

CONCLUSION

Pour une réforme conséquente des programmes de l'enseignement du français au Sénégal, les concepteurs des curricula devraient tenir compte de deux phénomènes qui interviennent et qui doivent être à l'origine de la sélection des savoirs et de leurs transformations en savoirs scolaires adaptés au système :

- les facteurs externes à la discipline parce que liés aux données du contexte ; c'est ce qui alimente, dans les situations similaires à celle du Sénégal, la réflexion sur le statut de la langue d'apprentissage avec la naissance de la notion de FLS dont l'analyse ne s'arrête pas seulement au fait d'identifier la position de la langue dans le système éducatif mais doit être accompagnée des visés didactiques et méthodologiques.

Aussi, la conséquence directe de cette entreprise se situe-t-elle au niveau des options des politiques éducatives qui décide des finalités et de la détermination d'objectifs généraux adaptés aux particularités du système. La réalisation de ces attendus passe par la sélection de domaine de disciplines de référence devant permettre de pourvoir en savoirs transformés en tenant compte des exigences du contexte et des déterminations relevant de l'activité de transmission - appropriation ;

- les facteurs internes à la discipline nécessitent des changements de conception épistémologiques comme nous l'avons envisagé dans la deuxième partie de notre travail avec le texte argumentatif considéré dans ses différents aspects, en tant que produit fini et du point de vue de son pôle dynamique dans sa réalisation.

En effet, la linguistique, pendant ces dernières années, a provoqué un bouleversement de la structure des savoirs surtout avec l'étude des langues ; une nouvelle vision est apparue dépassant le seul cadre de l'étude de la langue dans la perspective d'un perfectionnement linguistique et l'acquisition d'une culture par la lecture des textes littéraire, comme c'est le cas au Sénégal. Actuellement, l'apprenant en langue est perçu comme un acteur social. Ainsi il agit dans des circonstances et dans un environnement donné. Cela détermine ses attitudes et sa conduite langagière.

En devenant un instrument de communication, la langue a acquis son identité d'objet d'étude scientifique en donnant naissance à d'autres champs d'étude (énonciation, pragmatique, psycholinguistique cognitive, sociolinguistique...) n'excluant pourtant pas les enseignements grammaticaux traditionnels ; on le voit, un choix en fonction des besoins et la nécessité de leur transformation adaptative s'imposent alors conformément à la nature et aux spécificités des systèmes.

La prise de conscience des phénomènes sous-jacents à la transposition didactique et la réflexion qu'elle doit engager constituent des démarches nécessaires à entreprendre ; la refondation des curricula, les rénovations méthodologies des pratiques d'enseignement et la construction d'un nouvel instrument d'action sur le terrain sont à ce prix. Halté le confirme autrement en écrivant que ces instruments « *permettent au moins de dénaturiser les savoirs et de les réinscrire dans la triple histoire raisonnée des savoirs savants, des savoirs enseignés et des conjonctures éducatives* » (1992, 61).

Sur le terrain des pratiques et de l'instrumentation des savoirs, il y a, urgence de construire une nouvelle unité d'enseignement et d'apprentissage dont l'organisation doit permettre d'opérationnaliser ces savoirs multiples en vue d'en faire une structure fonctionnelle et adaptée tant à des fonctions scolaires que sociales de résolution de problème. C'est cette problématique méthodologique qui occupera notre réflexion au chapitre qui suit.

CHAPITRE 10. Des repères pour la conception de séquences didactiques et la planification des apprentissages du texte argumentatif.

Nous nous inscrirons ici dans les démarches à mettre en œuvre pour la conception d'un outil d'action permettant la construction d'apprentissage dans un esprit qui améliorerait les pratiques enseignantes aux fins d'asseoir les savoirs à enseigner et les savoir-faire à maîtriser dans des structures d'accueil élaborées avec un instrument qui facilite la solidarisation et l'intégration des capacités acquises en vue de leur exercice dans des situations tant en contexte scolaire que social, la compréhension/production d'un texte argumentatif répondant à des besoins scolaires et sociaux.

Notre critique des conceptions pédagogiques traditionnelles a consisté à noter des approches dans des unités d'enseignement et d'apprentissage saucissonnant les savoirs et cloisonnant les sous- disciplines du français au point que l'interaction attendue entre les sous-matières qui configurent l'enseignement du français ne pouvait se produire pour fournir les possibilités d'action fonctionnelle dans la résolution des problèmes.

En effet, nous avons constaté dans les programmes scolaires et au niveau des manuels en usage que, lecture, étude de la langue, production orale et écrite se réalisaient dans des unités séparées et une action d'intégration appropriée, par des activités de solidarisation, n'était pas prévue à cet effet.

Dans l'objectif de pallier ces carences, il s'agit désormais de promouvoir le principe d'un enseignement qui s'effectue par l'élaboration de séquences favorisant le développement et l'homogénéité des objectifs poursuivis dans un monde où l'appropriation des savoirs et leur intégration par les élèves prend le pas sur les seules opérations de transmission. Or, qui parle d'apprentissages conçus de façon dynamique et interactive dans un mouvement séquentiel, aborde nécessairement la question de la planification des savoirs et des savoir-faire dans une programmation déterminée à l'intérieur des unités d'action à construire et, partant, de concevoir une progression apte à satisfaire les exigences énoncées plus haut. Cette problématique est également au cœur des paramètres caractérisant la notion de séquences qui alimente actuellement la réflexion en didactique.

10. 1. Eléments de définition de la séquence et des principes généraux de sa construction.

Selon le point de vue de certains didacticiens, trois appellations sont attestées pour désigner cette unité d'enseignement qui permet la conception pédagogique d'un objet d'apprentissage : le module, la séquence ou la fiche.

Pour Dolz, Rosat et Schneuwly (1996), une séquence est moins englobante que le module ; elle « *comporte toute une série articulée d'exercices collectifs et individuels d'observation, de manipulation et de production de textes. Elle suppose la délimitation d'objectifs d'apprentissage limités et une articulation des éléments enseignés* ». Même si, pour les besoins de l'apprentissage et dans le souci de faciliter les acquisitions, on procède par des délimitations en unités morcelées, l'approche par les séquences met en œuvre un dispositif qui favorise leur articulation dans des démarches et des activités systématiques d'apprentissage pour éviter les obstacles d'un travail « *au coup par coup* » souvent répétitif et annihilant toute possibilité de transfert ou de réinvestissement.

L'objectif de finalisation des apprentissages contraint la démarche séquentielle au choix de thème précis en vue de la réalisation d'un projet global s'effectuant dans des situations authentiques de la vie quotidienne. L'intérêt de cette notion didactique réside également dans le fait qu'elle suscite la prise de conscience de contenus d'enseignement liés aux difficultés des élèves dans l'exercice d'une activité.

En définitive, on s'accorde souvent à dire que la construction d'une séquence comporte certains aspects fondamentaux en étroite relation ; ce sont : la délimitation d'objets d'enseignement au regard des obstacles constatés, la fixation d'objectifs d'apprentissage, des formes de systématisation à mettre en place et la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation. Selon les exigences d'une transposition, ce dispositif doit déterminer les étapes essentielles du déroulement des contenus à acquérir.

10. 1. 1. La délimitation des objets d'enseignement.

En ce qui concerne le texte argumentatif, objet de notre réflexion, la compétence globale que nous postulons de construire, en rapport avec les savoirs à enseigner fixés par les programmes sénégalais, est la maîtrise d'outils linguistiques de l'argumentation en vue de produire des textes argumentés fonctionnels (la dissertation, le commentaire...).

Trois contenus d'enseignement liés aux difficultés de nos élèves à produire une argumentation seront retenus :

- Le premier est celui de l'acquisition de connaissances culturelles et lexicales à propos d'un thème, celui du « *travail et du bien-être* » : sur cette question, nous avons antérieurement souligné l'importance à disposer des ressources sur la construction des objets du discours étant donné que celles-ci dotent le scripteur de larges capacités de production. Nous sommes parti du constat de déficit de nos apprenants à propos des connaissances requises sur les thèmes objet de leur réflexion, la conséquence qui en découlait était des productions pauvres qui, souvent tournent court avec certaines

platitudes discréditant leurs arguments en provoquant des dysfonctionnements par une absence de choix lexicaux et sémantiques convergeant vers la même thématique, phénomène à l'origine des malformations textuelles constatées.

Les séquences que nous réaliserons prendront alors en compte cette faiblesse, les séances de lecture qui seront les supports aux apprentissages alimenteront ainsi cette dimension de la maîtrise des connaissances essentielles qui tournent autour de la thématique choisie.

- Le second type de contenu est associé à la maîtrise de certains outils linguistiques en relation avec la production d'un texte argumentatif; sans verser dans une étude d'une grammaire phrastique qui ne permet pas un usage fonctionnel des savoirs des éléments de la langue, nos perspectives seront textuelles et feront appel à divers outils de nature différente; ce sont les connecteurs argumentatifs qui permettent d'enchaîner des propositions ou des phrases entre elles pour créer un effet de cohésion à un niveau local et de cohérence au plan macrostructurel; les procédés de reprise nominale et pronominale qui font l'objet d'infractions multiples parce qu'imposant que leur référent figure de manière suffisamment explicite dans le cotexte; les nominalisations et pronominalisations qui donnent la possibilité de faire progresser le texte dans un sens ou dans un autre; la capacité à illustrer une argumentation; bref, dans les contenus d'enseignement objets de l'étude de la langue, nous identifierons les moyens susceptibles d'aider nos apprenants à construire ou à développer les opérations langagières et linguistiques nécessaires à la réalisation effective d'une activité de production argumentative.
- Le troisième contenu relève de la maîtrise des savoir-faire en situation de production argumentative; en ce qui concerne la compétence à produire une argumentation complète, nous mettrons nos apprenants, progressivement, dans des situations où ils seront appelés à écrire un paragraphe d'une allure argumentative. Les séances d'activités orales sous forme de débats précéderont les situations de production écrite en vue de préparer les élèves à disposer d'un ensemble d'idées ou d'arguments aptes à être utilisés en expression écrite, ce qui est une aide considérable à cette activité. L'articulation de cet ensemble d'objets d'enseignement devant être conçue de manière à constituer des acquis interactifs formant une structure cognitive mobilisable en situation de résolution de problème. Cela pose deux types d'impératifs au didacticien: un enseignement de la langue finalisée en rapport avec la construction de capacités et

une progression d'un ordre déterminé, obéissant au principe de l'intégration progressive d'acquis tournés vers une compétence argumentative fonctionnelle.

10. 1. 1. 1. Articuler les capacités construites avec les savoirs linguistiques.

L'élaboration de la séquence didactique en français prend en charge cette dimension de l'apprentissage. L'hypothèse postulée est celle de savoir comment les savoirs sur la langue peuvent être un moyen au service de savoir-faire intervenant en lecture et en écriture. Une telle réflexion engage l'analyse du statut du savoir. Dans l'enseignement du français, on ne forme pas des linguistes occupés à décrire la langue dans ses différents niveaux de fonctionnement mais il est question de permettre aux élèves d'avoir la capacité de lire et d'écrire des textes ; les savoirs à engager deviennent ainsi des moyens au service de la pratique des discours, ce sont alors des savoirs finalisés ; en ce sens, l'apport des linguistiques textuelles améliore la pédagogie des processus de cohésion textuelle ; les développements récents des grammaires de texte ou de la linguistique des discours fournissent des instruments précieux.

Outre le bénéfice cognitif que procurent ces apports, il y a également le renforcement des connaissances des structures linguistiques à mettre en œuvre dans des situations pratiques.

On a constaté que l'une des difficultés des élèves, en particulier en FLS, est la mobilisation conjointe des savoirs grammaticaux avec les exigences de production textuelle pour résoudre un problème pratique d'écriture. Cette difficulté relève d'une absence de conscience des fonctionnements grammaticaux et de leur opérativité :

« Fonctionnellement rattachés à des problématiques concrets d'écriture et de lecture, les savoirs grammaticaux s'ancrent, deviennent opératoires, et l'enseignement grammatical, de plus en plus ressenti par les enseignants comme formel, gratuit voire franchement inutile, s'en trouve (re) dynamisé » (Capeau, Fabree, 1996, 50).

Aussi, cette pratique de la langue favorise-t-elle le passage de la phrase au texte, aidant ainsi les élèves à percevoir le sens et la signification de l'enseignement de faits linguistiques et des choix sémantiques dans une stratégie argumentative.

Un manuel comme *Maîtrise de l'écrit 3^e*⁴³ parvient à retravailler les descriptions sémantiques des compétences en vue de leur appropriation fonctionnelle par les élèves. Les activités qu'on y propose, permettent d'étudier les notions dans une perspective d'apprentissage dynamique efficace en veillant « à intégrer l'étude des connecteurs comme moyen particulier en langue de marquer une relation sémantique à l'intérieur d'une réflexion plus globale sur la relation sémantique » (Garcia-Debanc, 1998, 150).

⁴³ Voir note n° 41, p 192.

Ce travail de finalisation de l'enseignement de la grammaire permet, en outre, d'envisager une progression interne plus cohérente et plus rationnelle à l'intérieur d'une compétence globale ou d'un curriculum défini ; un apprentissage sur les anaphores (reprises nominale ou pronominale) en tant que moyens de cohésion textuelle amène à des activités vérifiant l'acquisition préalable des procédés morphosyntaxiques de la nominalisation et de la pronominalisation.

Il convient, cependant, de noter que finaliser ne signifie pas renoncer aux méthodes grammaticales axées sur l'observation des phrases : les manipulations phrastiques, la formulation de règles ou activités de réemploi ; ce n'est ni abandonner l'enseignement des savoirs grammaticaux (les notions grammaticales, les choix terminologiques en fonction du niveau de traitement des phénomènes linguistiques) c'est plutôt être capable de solidariser ou d'intégrer des faits grammaticaux pour qu'ils soient au service des activités de compréhension et de production.

Le didacticien, dans la construction de sa séquence, fait la part de la grammaire implicite et de la grammaire explicite tout en aménageant des espaces pour la grammaire de phrase par rapport à une grammaire qui explicite les contraintes d'emploi dans un texte et leur ordre de traitement. Il continue ainsi d'insérer des contenus métalinguistiques dans sa séquence, souvent dans des activités décrochées, chaque fois que de besoin.

10. 1. 1. 2. L'organisation des acquisitions ou la progression à mettre en œuvre.

Dans la construction des sous-compétences à faire acquérir, il y a lieu d'observer une organisation dans une démarche de développement qui tienne compte d'une logique de hiérarchisation dans le souci de bâtir des structures interconnectées sur la base d'action réciproque des sous- objectifs impliqués: la compétence argumentative peut être décomposée de son niveau le plus élémentaire à son niveau le plus complexe ; ces niveaux font l'objet d'apprentissages successifs.

Ce besoin de structuration pose le problème de la progression à adopter : avant quoi ?
Après quoi ?

Masseron (1995) distingue trois types de progression :

- les progressions générales : elles concernent, dans une séquence, le choix des contenus à enseigner, définis dans les programmes officiels qu'il faut organiser en fonction de la hiérarchie à observer dans le développement des savoir-faire. Ici, l'option d'un déroulement spiralé est souvent retenue ; c'est l'approfondissement d'un processus ou d'une procédure dans un ordre de complexité croissante par opposition à une

perspective par cercle concentrique qui place l'apprentissage dans une approche cumulative des savoirs, inopérante dans leur mise en œuvre.

- les progressions internes : on décompose, dans des séquences, les savoirs et les savoir-faire complexes ou les notions centrales en des paliers d'acquisition.

Il n'est pas possible par exemple pour un modèle aussi complexe que le processus rédactionnel, de l'explicitier d'un seul tenant dans une séquence, il convient alors d'adopter une stratégie à l'image de celle retenue dans *Maîtrise de l'écrit* ; à savoir, dans un premier temps, faire identifier par les élèves les procédures et intérioriser les conditions de leur mobilisation et dans un deuxième temps faire de sorte qu'ils soient capables de produire des écrits de genres différents et supposant un ordre de difficultés croissantes ;

- les progressions spécifiques : ce type de progression prend en charge les difficultés de chaque apprenant en pratiquant une pédagogie différenciée, basée sur les écueils propres à chaque élève. Elle ne peut être établie préalablement, de façon précise. Au Sénégal, avec les effectifs pléthoriques, il ne nous semble pas, matériellement indiqué, de mettre en œuvre une telle démarche spécifique. La pratique d'une pédagogie des grands groupes semble la plus appropriée ; de toute façon, il revient au maître de choisir, dans la panoplie des exercices offerts, de distinguer les plus aptes à discriminer en fonction de la connaissance qu'il a de sa classe et des difficultés identifiées de chaque élève.

La didactique a développé, à propos de la maîtrise des compétences, un arsenal diversifié d'activités de facilitation procédurale⁴⁴ qui enrichissent le travail en classe. Pour Miled (1998), « *il est toujours souhaitable qu'à chaque fois, les pré requis, c'est-à-dire les connaissances antérieures exigées par les acquisitions projetées, soient mentionnés au début de chaque séquence* » (p. 123).

10. 1. 2. La formulation d'objectifs d'apprentissage

La construction des sous- objectifs que nous délimiterons à propos de la compétence générale, celle de produire une argumentation complète sur le thème du travail et du bien-être, adoptera le principe de la progression interne. Trois sous-compétences seront dégagées : développer une opinion, construire un raisonnement, insérer un exemple. Chacune de ces capacités fera l'objet d'une séquence avec des objectifs spécifiques précis et d'une forme de systématisation relative à l'étude de la langue.

⁴⁴ Voir note n° 11 p.28

Séquence 1 : développer une opinion

Objectifs spécifiques :

- produire une opinion sur le thème, sur la base des connaissances encyclopédiques et lexicales ;
- enchaîner des arguments ;
- relier les arguments à la thèse.

Séquence 2 : Construire un raisonnement

Objectifs spécifiques :

- employer le lexique relatif au travail manuel et intellectuel ;
- utiliser les procédés de reprise nominale et pronominale ;
- convaincre ou persuader son destinataire.

Séquence 3 : Insérer un exemple ou une information nouvelle.

Objectifs spécifiques

- faire la distinction entre un argument et un exemple ;
- varier les procédés linguistiques d'insertion d'un exemple ;
- introduire un exemple en vue de préparer une démonstration (avant la thèse) ou pour illustrer (après la thèse).

Rappelons que la répartition des contenus de chaque séquence prendra en compte les exigences énoncées antérieurement, à savoir :

- l'articulation de l'activité de lecture à celle de l'écriture : des exercices d'observation et de repérage précéderont des activités de mise en mots ou en texte ;
- les activités orales sous forme de débats sur le thème précéderont la production écrite de morceaux ou de paragraphe ;
- les liens entre la pratique grammaticale – aux niveaux phrastique et interphrastique – et la production d'un texte.
- l'intégration progressive des capacités : on s'acheminera alors vers la mise en texte de faits ponctuels à des aspects plus généraux et englobants ; cela nous amène à la description des étapes dans le déroulement de chacune des séquences et celle de l'intégration qui sera le ferrement de toutes les séquences.

10.2 La mise en œuvre d'un dispositif didactique

Il s'agit de déterminer les étapes dans l'acquisition des contenus délimités et cela, d'un point de vue de l'apport de l'enseignant, de l'élève ainsi que des liens entre le développement des contenus.

Gérard et Roegiers (2003) retiennent essentiellement quatre étapes qui conduisent à la construction d'un objet d'apprentissage et de l'activité qui s'exerce sur lui : la présentation ou l'exploration de la notion, le développement des contenus, l'application et l'intégration.

10. 2. 1. La présentation ou l'exploration

On qualifie d'activité d'exploration toute activité qui provoque le besoin d'un nouvel apprentissage ; celui-ci peut-être un nouveau concept, des savoirs particuliers à installer, un objectif spécifique que l'on décide de développer tout comme une capacité que l'on projette d'approfondir. C'est une approche par anticipation au terme duquel l'apprenant entreverra ce qu'il aura acquis lorsque l'apprentissage sera terminé. Dans cette optique, l'élève est acteur principal au sens où l'activité est réalisée par lui-même et non par l'enseignant.

En ce qui concerne la notion d'argumentation objet des apprentissages à envisager, il s'agira d'inviter les élèves à mener une enquête dans leur environnement social en vue de les sensibiliser sur les paramètres qu'exige cette situation, les formes variées dans lesquelles peuvent se présenter l'activité argumentative.

Bref l'objectif, à ce stade de l'apprentissage, est d'arriver à faire construire chez les élèves une représentation de l'acte d'argumenter. L'enseignant pourra insister particulièrement sur les rapports entre l'énonciateur et le destinataire. Pour créer l'intérêt et la motivation à cet apprentissage, il annoncera l'étude des procédés de production écrite qui permettent au scripteur – énonciateur d'agir sur son destinataire pour modifier soit son opinion soit son comportement ou ses valeurs.

En outre, l'enseignant en profitera pour sensibiliser sur l'ensemble des facteurs constitutifs d'une situation d'énonciation argumentative fondamentale à déterminer ou à préciser. En l'absence de ces éléments, le lecteur potentiel ne peut comprendre le texte qu'il va lire ; de la même manière, l'activité d'écriture ne peut se dérouler convenablement sans ces paramètres.

L'occasion est également offerte à l'enseignant d'aborder les fonctions et usages de l'argumentation qui ne s'exercent pas uniquement dans un contexte scolaire de dissertation ou de commentaire mais aussi dans la vie sociale, face aux réalités quotidiennes de tous les jours.

La présentation d'une situation-problème au début de l'apprentissage est particulièrement efficace ; au moins deux intérêts didactiques résident dans une telle démarche : une motivation de la part des élèves et la prise en charge des représentations, utiles pour le projet pédagogique et didactique de l'enseignant.

Une activité d'exploration est motivante puisqu'elle est destinée à capter l'attention des élèves et à leur donner le goût d'apprendre. En plus, cette approche permet de mobiliser

différents savoirs et savoir-faire antérieurs pour résoudre un problème nouveau ; mais, dans la mesure où il n'est pas évident que l'apprenant y parvienne, il sentira le besoin de disposer de nouveaux outils sans lesquels la solution n'est pas possible.

Un certain nombre de caractéristiques sont le plus souvent identifiées dans la présentation d'une situation de départ d'après Roegiers (1985).

- elle doit faire difficulté, c'est-à-dire présenter une situation nouvelle qui obligera l'élève à explorer une structure inconnue, mais composée d'éléments connus ; les éléments constitutifs d'une situation d'argumentation peuvent être connus par nos élèves ; cependant, les savoirs et les savoir-faire pouvant permettre de construire une argumentation aux fins d'agir sur le destinataire ne sont pas encore mis en place mais ils possèdent les éléments de base ;
- elle doit être à la portée de l'élève pour ne pas le décourager, donc elle se situe juste au dessus de son niveau de connaissances actuelles ; en réalité, l'activité argumentative est une pratique à laquelle se livrent nos élèves ; ils disposent également de certains outils linguistiques et langagiers ; il s'agit alors de les sensibiliser et d'organiser leurs capacités pour arriver à bout de leurs difficultés ;
- la situation de départ sera, autant que possible, puisée dans leur environnement social : dans son environnement socio culturel et en référence aussi à sa langue première ;
- elle doit mettre l'élève directement sur la piste-clé de l'apprentissage ; l'exploitation des dossiers d'enquête menée sur l'argumentation doit receler les éléments essentiels à l'appropriation de cette compétence ;
- les consignes doivent mettre succinctement et clairement en évidence l'objectif à atteindre et les moyens mis à leur disposition.

La prise en compte des représentations des apprenants a aussi son importance didactique. L'apprentissage, dans ce cadre, est perçu comme un processus qui vise à faire évoluer les perceptions des apprenants, d'une représentation A au départ, les processus mis en œuvre doivent permettre d'arriver à une nouvelle structure A', plus proche du savoir savant.

L'enseignant peut s'appuyer sur ces représentations au cas où elles constituent un point d'ancrage qui concerne l'élève (il y a continuité) ; en cas de rupture, l'apprentissage consistera à faire évoluer les perceptions. Dans cette situation, le concept « *d'objectif – obstacle* » prend tout son sens. On part du principe que tout apprentissage découle de la confrontation de deux logiques :

- une logique des objectifs déterminés par l'enseignant à partir de données fournies par les spécialistes de contenus et qui résultent de l'analyse des contenus, ce que nous avons déjà fait ;
- une logique de l'analyse des difficultés que rencontrent les apprenants pour accéder aux savoirs à enseigner à partir des représentations préalablement identifiées.

Notre délimitation des contenus a tenu compte de ces deux logiques en nous référant d'abord au programme de l'enseignement du français et en ayant préalablement identifié les difficultés de nos élèves sur la base de l'analyse des dysfonctionnements dans les productions d'élèves à propos d'une production argumentée.

Les représentations ne doivent pas être perçues comme des « *erreurs à rectifier* ». On les considérera comme une situation de départ à partir de laquelle s'organiseront un ensemble d'activités d'apprentissage en vue d'arriver, en fin de processus, à une nouvelle représentation modifiée et qui soit proche des savoirs savants.

Un autre intérêt didactique qu'il convient de souligner, dans une approche exploratoire, est celui d'avoir l'opportunité de procéder au rappel des prérequis : ce sont les savoirs et les savoir-faire à maîtriser en début d'apprentissage ; sinon, la construction des nouveaux apprentissages n'est pas possible. Les prérequis sont différents des précacuis ; ceux-ci sont des objectifs réellement maîtrisés au départ de l'apprentissage, qu'ils soient prérequis ou non pour cet apprentissage.

10. 2. 2. Le développement des contenus délimités, un apport de l'enseignant

Selon Roegiers et Gérard, c'est l'étape où se font les acquisitions nouvelles, l'appropriation puis le développement des habiletés visées. Dans chacune des trois séquences retenues, que ce soit en compréhension ou en étude de la langue ou bien lors d'une séance d'expression écrite, le support didactique à exploiter sera un texte, autant que possible, en relation avec notre thème d'étude ; l'objectif est de fournir le maximum de ressources permettant une bonne maîtrise des connaissances et autres lexiques servant ultérieurement à la production d'un texte intégral prévu aux activités d'intégration étape ultime des apprentissages. C'est donc à ce niveau que sont déterminées les formes de systématisation

La démarche inductive sera au centre des activités d'apprentissage. Cela signifie que les objets d'apprentissage seront induits après une découverte par les élèves des caractéristiques, sur la base d'un questionnement et de la production, au besoin, avec plusieurs exemples à l'appui. Lorsque l'apprentissage se fait par induction, l'élève devient le maître et l'acteur de la construction de ses savoirs. Selon Roegiers (2000), son esprit de

recherche s'aiguise de plus en plus grâce aux continues « manipulations mentales » qui lui sont proposées.

De cette démarche sont issues des théories de l'apprentissage nées du cognitivisme, du constructivisme et du socio-constructivisme. L'épistémologie de la connaissance ou du développement cognitif est à l'origine de la théorie cognitive.

Le postulat de base est qu'avant d'aborder un apprentissage, il est nécessaire de connaître les représentations mentales des apprenants en prise avec le contenu comme nous venons de le préciser avec les activités d'exploration. Cependant, pour les socio constructivistes, une composante sociale intervient dans la construction des connaissances, il s'agit des échanges ou les interactions entre pairs, entre membre du groupe.

L'hypothèse socio constructiviste conduit à la notion de conflit (Giordan, 1989) : un conflit cognitif et un conflit socio cognitif.

« Il y a conflit lorsqu'une contradiction surgit entre les représentations mentale, les connaissances et les savoirs que l'apprenant possède déjà d'une situation et le fait que celle-ci lui résiste ; des schèmes de pensée et d'action prêts à être mis en œuvre et permettant de trouver une solution adéquate ne sont pas disponibles. Le conflit cognitif ne se situe pas sur le plan intellectuel uniquement, mais il s'accompagne d'une dimension affective [...]. Ce type de conflit est intra personnel » (Demeuse et al. 2006, 73).

Quant au conflit socio cognitif, il est le résultat de la différence qui naît de la confrontation entre les représentations mentales d'un apprenant avec celle des pairs ou des autres membres du groupe ; il est d'ordre interpersonnel. Cependant, la pratique de la démarche inductive n'exclut pas l'apport d'informations nouvelles qui peuvent se transmettre soit par le modèle traditionnel qui privilégie l'approche transmissive soit par le biais de la théorie behavioriste par laquelle les séquences s'enchaînent en fonction des réponses apportées par l'apprenant.

Comprendre les fondements qui président à l'élaboration des modèles dans l'apprentissage favorise la créativité chez l'enseignant qui peut rendre facilite cet apprentissage. Après chaque séance d'appropriation ou de développement d'un contenu, en lecture, en élude de la langue et en production écrite, suivront des activités destinées à approfondir progressivement les nouveaux acquis.

Ces activités sont nécessaires surtout lorsque le contenu à acquérir est complexe ; cela appelle une approche en plusieurs étapes successives ; c'est pourquoi les exercices que nous proposerons s'échelonneront en respectant une certaine progression. Nous illustrerons l'ensemble du fonctionnement intégral d'une argumentation avec une schématisation, celle de

Tout d'abord car une telle démarche permet une meilleure compréhension du déroulement de ce type textuel et des possibilités d'activités qu'un tel schéma offre tant en lecture qu'en écriture.

10. 2. 3. L'application : les liens avec le développement des contenus.

Cette étape suit immédiatement le développement, elle lui est étroitement liée, c'est une des étapes du réinvestissement. Elle est orientée vers l'utilisation de la notion du savoir ou du savoir-faire dans des situations scolaires et celles qui sont tournées vers la vie courante. S'il s'agit d'un savoir-faire, on veillera à son application à différents contenus ; au cas où nous avons un contenu de savoir, on cherchera plusieurs capacités qui s'exercent sur ce contenu.

De manière générale, deux types d'exercices d'application se présenteront :

- des exercices de consolidation : ils peuvent être d'application ou de compréhension toujours est-il que l'intention qui préside à ce niveau est la consolidation de ce qui a déjà fait l'objet d'une acquisition ou d'un apprentissage.
- Des exercices de remédiation : au cas où des difficultés se présentent à la phase de consolidation, il importe de proposer une série d'activités dont l'objectif est de mettre en place un dispositif d'apprentissage complémentaire.

Ces activités en principe porteront sur les apprentissages en cours ou de façon approfondie en faisant recours à des compétences antérieures qui auraient été peu ou mal maîtrisées.

10. 2. 4. L'intégration des acquis.

L'intégration est définie comme « *une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but déterminé* » (Roegiers, 2000, 22).

Savoir produire une argumentation requiert des habiletés que nous avons décomposées en plusieurs capacités, à savoir :

- être capable de développer une opinion sur un thème,
- construire un type de raisonnement en fonction d'une finalité communicative postulée au départ ;
- illustrer par un exemple dont on est capable d'insérer dans un développement.

Il reste alors, dans une démarche d'intégration de ces différentes capacités acquises de manière dissociée, de les fédérer, mieux de les relayer par les activités plus globales qui les récupèrent et les solidarisent en un tout plus cohérent permettant leur fonctionnement dans la résolution des problèmes de la vie qui se présentent de manière globale et qu'il faut résoudre

globalement avec les possibilités de réinvestissement, de transfert des compétences dans d'autres situations de communication.

Derrière cette idée d'intégration, il y a le souci de ne pas tomber dans les travers des pratiques traditionnelles faites de juxtaposition d'acquisitions isolées parce que le tout n'est pas la somme des différents éléments qui configurent une structure.

En effet dans les systèmes traditionnels d'apprentissage, seules les dimensions du savoir et de l'acquisition de capacités étaient prépondérantes ; les perceptions qui prévalaient, nous l'avons déjà montré, étaient cumulatives. Le fonctionnement adéquat d'un ensemble d'éléments constituant une structure est assuré par un certain type de relation qui les lie. Ces différents éléments doivent être interconnectés de manière à constituer une entité qui fait système ; il en va de même des acquis scolaires.

Dans le modèle d'apprentissage par intégration, chaque habileté est enseignée et apprise en relation avec une intention de communication ou une socialisation des acquis puisqu'il s'agit d'une situation significative appelée intégration situationnelle.

Selon Roegiers (2000) trois composantes sont constitutives de l'intégration :

- l'interdépendance des différents éléments que l'on cherche à intégrer en identifiant leurs points communs ; on renforce alors les liens qui existent entre ces éléments ; on tisse un réseau entre eux de manière à obtenir une structure fonctionnant selon le principe du tout supérieur à la somme des parties ;
- l'intégration prend également en compte la notion de coordination des éléments en vue d'un fonctionnement harmonieux. Ici, on se situe dans une logique de l'action où les éléments interdépendants sont mis en mouvement ; on parle alors d'articulation des composantes de la structure comme nous l'avons souligné avec les sous-composantes de l'enseignement du français ; est également sous-jacente l'idée de finalisation pour une mobilisation fonctionnelle et conjointe dans diverses situations de transfert ou de réinvestissement ;
- enfin, derrière le concept d'intégration il y a l'idée de polarisation ; ce qui signifie que la mise en mouvement se fait dans un but précis, identifié comme tel, en particulier pour produire un sens.

L'objectif d'intégration transposé dans l'enseignement du français, en particulier en lecture et en écriture, est assuré par la construction de compétence ayant les caractéristiques suivantes d'après les travaux de De Ketele interprétés par Miled (1998) :

- elle (la compétence) s'exerce sur une situation d'intégration comprenant des informations diverses et reprenant des apprentissages antérieurs de savoir-faire

grammaticaux et textuels ; l'idée de recherche de points communs en vue de tisser un réseau entre les informations est ici esquissée ;

- elle est de préférence motivée par une fonction sociale simulée dans la consigne ou dans la démarche d'apprentissage, en lecture, le texte doit être perçu et présenté dans ses fonctions sociales de communication, d'où la notion de polarisation pour donner du sens aux apprentissages ;
- elle est susceptible d'assurer des apprentissages transférables ; c'est la coordination des éléments (des acquis) en vue d'un fonctionnement dans une logique d'action dans la mesure où une compétence se reconnaît parce qu'elle permet de résoudre une ou plusieurs problèmes tant à l'école qu'en dehors du contexte scolaire.

Vue sous cet angle, l'intégration en production écrite se réalise à travers la construction d'une compétence communicative. Dans ce cadre, les systèmes comme celui du Sénégal, où dominant des tâches langagières telles que la dissertation, la discussion ou le commentaire, la consigne joue un rôle important.

Aussi doit-elle être formulée avec clarté en fournissant des éléments d'informations qui aident à circonscrire l'injonction d'écriture en donnant des indications sur le type de texte à produire. De ce fait, l'apprenant est orienté dans le choix des finalités communicatives. Le rôle de l'enseignant est de le conduire à pouvoir identifier par lui-même des procédés d'écriture.

En contexte de FLS, ce qu'on constate souvent dans la production écrite, ce sont les difficultés qu'éprouvent nos élèves à démarrer leur rédaction, angoissés qu'ils sont devant la page blanche. Pour pallier ce genre d'obstacle, la didactique expérimente des procédures qui permettent de déclencher l'activité scripturale sur un thème. Parmi les aides qui ont servi d'impulseur à l'écriture, on peut retenir : des mots relevant de champs lexicaux suscités par la consigne, des extraits d'un dictionnaire et des documents en rapport avec la thématique à traiter.

En choisissant de construire nos supports textuels ainsi que certains des exercices d'application et les débats autour de textes qui abordent le thème du travail et du bien-être, nous fournissons par ce moyen des aides qui facilitent le déclenchement des activités de rédaction.

Cependant, le recours prolongé de ces pratiques comporte des inconvénients. Certains chercheurs soutiennent l'idée selon laquelle cette manière de faire brise la créativité et l'esprit d'originalité des élèves qui ont tendance à reproduire ces fragments de textes qui leur sont

proposés. Dès lors, au lieu de les utiliser pour un enrichissement des idées ou une incitation à la recherche d'idées, ils se livrent à une imitation servile qui étouffe tout esprit d'initiative.

D'après Reuter, l'absence d'aide fournie aux élèves permet au didacticien de s'informer sur la façon dont l'apprenant s'y prend pour réaliser sa tâche, ce qui, du point de vue didactique est une forme d'analyse des difficultés spécifiques auxquelles sont confrontés les élèves et comment ils s'y prennent pour résoudre un problème d'écriture en fonction des compétences déjà acquises et disponibles.

S'agissant de l'évaluation de l'intégration des acquis, elle se réalisera au sein d'une situation proposée par la consigne. Elle aura un caractère prédictif de régulation après une analyse des résultats obtenus ; elle fera l'objet d'un chapitre dans la suite de notre travail.

CONCLUSION

Fonder l'enseignement du français sur les bases de l'esprit qui préside à l'élaboration de séquences didactiques, renouvelle les perceptions des apprentissages. Désormais ceux-ci sont axés sur le décroisement des sous-composantes de la discipline dans des démarches qui mettent en œuvre une approche interactive et des acquis scolaires à intégrer.

Décroiser signifie que la séquence à élaborer est conçue avec une délimitation des savoirs et des savoir-faire formulés dans des objectifs qui définissent avec précision les capacités en rapport avec les difficultés des élèves et des savoirs à enseigner indiqués dans les programmes d'études. De plus, ces sous-compétences sont à relayer dans des activités d'intégration où lecture, étude de la langue et expression écrite ont un sens parce que s'effectuant dans des situations langagières qui appellent la maîtrise d'une compétence. Cela signifie pour la lecture, passer directement au sens de l'écrit et pour l'écriture savoir pour qui, pourquoi et sur quoi on écrit, d'où ce lien constat entre ces activités scolaires ainsi que de la grammaire dont l'objectif « *est d'entraîner les élèves à raisonner consciemment sur la langue et les discours, à maîtriser l'usage des règles de la grammaire et à développer leurs compétences langagières orales et écrites* » (Masseron, 1995, 115).

Il reste à mettre en œuvre ces repères en proposant des séquences finalisées sur la compétence à produire une argumentation sur le thème du travail et du bien-être en nous servant des présupposés énoncés.

CHAPITRE 11. Propositions d'élaboration de séquences didactiques.

Nos propositions vont dans le sens de la réalisation de séquences didactiques finalisées conformément aux principes déjà énoncés. Nous rappelons que le thème du « *travail et du bien-être* » en sera le prétexte. La compétence globale à construire est celle qui consiste à installer des capacités à produire une argumentation sur le thème objet d'étude. Pour arriver à cette fin, nous avons identifié, rappelons-le, trois contenus d'enseignement objet d'apprentissage :

- développer une opinion sur le thème,
- construire un raisonnement,
- insérer un exemple.

Chacune de ces capacités fera l'objet d'une séquence. La construction effective de la compétence globale se réalisera par une approche intégrative des capacités visées dans chacune des trois séquences ciblées, nous nous inspirerons des manuels que sont *Maîtrise de l'écrit*⁴⁵ et *Le français en situation*⁴⁶ (2^{ème} année de l'enseignement secondaire tunisien). Nous travaillerons sur les aspects qui concernent le mode spécifique d'organisation du texte argumentatif et qui a rapport avec les capacités discursives ainsi que certains aspects des stratégies énonciatives ou linguistico-discursifs. Tout cet ensemble correspond dans le modèle du *cadre* à la compétence pragmatique qui recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue en situation de communication langagière.

11. 1. Développement des contenus.

Séquence 1 : **Développer une opinion sur le thème**

I. Disposer de connaissances encyclopédiques et lexicales sur le thème.

Texte à expliquer : *Vie et mort des ouvriers russes.*

Tous les jours, dans l'atmosphère enfumée et grave du faubourg ouvrier, la sirène de la fabrique jetait son cri strident. Alors des gens maussades, aux muscles encore las, sortaient rapidement des petites maisons grises et couraient comme des blattes⁴⁷ effrayées. Dans le froid du demi-jour, ils s'en allaient par la rue étroite vers les hautes murailles de la fabrique qui les attendaient avec certitude et dont les innombrables yeux carrés, jaunes et visqueux,

⁴⁵ Voir note n° 1, page5, chapitre 10.

⁴⁶ Le français en situation, 2^{ème} année de l'enseignement secondaire tunisien, Centre National Pédagogique, Ministère de l'Education et de la Formation.Imprimerie BETA, 2005

⁴⁷ Genre d'insecte encore appelé cafard ou cancrelat.

éclairaient la chaussée boueuse. La fange claquait sous les pieds. Des voix endormies résonnaient en rauques exclamations, des injures déchiraient l'air ; et une onde de bruits sourds accueillait les ouvriers : le lourd tapage des machines, le grognement de la vapeur. Sombres et rébarbatives comme des sentinelles, les hautes cheminées noires se profilaient au-dessus du faubourg, pareilles à de grosses cannes.

Le soir, quand le soleil se couchait, et que ses rayons rouges brillaient aux vitres des maisons, l'usine vomissait de ses entrailles de pierre toutes les scories humaines, et les ouvriers, noircis par la fumée, se répandaient de nouveau dans la rue, laissant derrière eux des exhalaisons moites de graisse de machines, leurs dents affamées étincelaient. Maintenant il y avait dans leurs voix de l'animation et même de la joie : les travaux forcés étaient finis pour quelques heures ; à la maison les attendaient le souper et le repos (..) .

M. Gorki

La Mère (1906) traduit du russe

Ed. Hier et Aujourd'hui. Les éditeurs français réunis.

Exploitation du texte

a) compréhension

1. Quelle impression générale le narrateur s'est-il efforcé de produire dans cette évocation ?
2. Répertoriez les procédés utilisés par le narrateur pour créer cette impression.
Analysez plus particulièrement les types d'images (comparaisons ou métaphores) dont le narrateur s'est servi pour décrire l'usine et les ouvriers.
3. Comment sont présentés les ouvriers ? Comment le narrateur explique-t-il leur état, physique ou moral ?

b) Etude du lexique

Comment peut-on caractériser le travail évoqué à travers ce texte?

Un travail épuisant

difficile

déshumanisant

éprouvant

Quel est l'opposé de ce travail

Un travail passionnant

agréable

libérateur

Dressons un tableau à trois colonnes : dans la colonne du milieu figurent, sous forme d'objectifs, les effets physiques et psychologiques du travail. Ces effets se distribuent sur les deux autres colonnes selon qu'ils sont négatifs ou positifs.

Tableau 8. Représentant les expressions ou unités linguistiques pouvant évoquer la nature du travail effectué.

Malaise	Travail	Bien-être
Source de stress, de gêne d'inquiétude malaise, angoisse l'homme y perd son identité d'humain	agréable fatigant absorbant libérateur épuisant astreignant intéressant contraignant aisé valorisant abrutissant déshumanisant	procure satisfaction plaisir, bonheur, l'homme se réalise à travers ses activités ; le travail devient libérateur

Des expressions ou termes qui expriment le bien-être :

- se sentir à l'aise
- éprouver une sensation de bien-être
- ressentir de la joie
- être dans un état d'euphorie

Des expressions contraires ou opposées

- un malaise
- la souffrance
- une gêne
- l'inconfort
- éprouver un sentiment de malaise
- ressentir de la gêne

APPLICATION

Exercice 1 :

1. Voici des synonymes du mot travail :

Un labeur, une activité, une besogne, un emploi, une tâche, une corvée, une occupation, un boulot, un job, un ouvrage, un gagne-pain, un métier, une sinécure, une fonction.

Classez les en trois catégories dans un tableau à trois colonnes

- la première colonne sera réservée aux synonymes désignant des activités compatibles avec le bien-être
- la deuxième désignant des activités incompatibles avec le bien-être
- la troisième sera réservée aux expressions synonymes qu'on ne peut classer ni dans la première ni dans la deuxième catégorie. .

Vous expliquerez pour chacun des synonymes de la troisième catégorie pourquoi il est difficile de le classer.

Activités compatibles avec le bien-être	Activités incompatibles avec le bien-être	Activités difficiles à classer

Exercice 2 :

L'inaction entraîne la ruine de l'âme.

Ennui. _ Rien n'est si insupportable à l'homme que d'être dans un plein repos, sans passions, sans affaires, sans divertissement, sans application. Il sent alors son néant, son abandon, son insuffisance, sa dépendance, son impuissance, son vide. Incontinent il sortira du fond de son âme l'ennui, la noirceur, la tristesse, le chagrin, le dépit, le désespoir.

Pascal, *Pensées*

- 1) Incontinent : tout de suite, sur le champ.

Les mots soulignés appartiennent au champ lexical de l'ennui. Montrez alors qu'ils peuvent être considérés comme des mots équivalents.

- 2) Expliquez que, pour Pascal, l'ennui provient essentiellement de l'inaction (= oisiveté, désœuvrement)
- 3) Donnez des antonymes de quelques uns des mots soulignés.

Exercice 3 :

Je reviens à nos vendanges. Depuis huit jours que cet agréable travail nous occupe, on est à peine à la moitié de l'ouvrage.

Vous ne sauriez concevoir avec quel zèle, avec quelle gaieté tout cela se fait. On chante, on rit toute la journée, et le travail n'en va que mieux.

J. Rousseau. La Nouvelle Héloïse

Relevez le champ lexical de la gaieté.

Montrez que dans cet extrait le bien-être est en rapport avec le travail collectif.

Recommandations de lecture sur le travail et le bien-être :

- *Bel Ami* (1885). G. de Maupassant
- *L'Assommoir* (1877) E. Zola
- *Au bonheur des Dames* (1883). E. Zola.

II. Etude de la langue : enchaîner les arguments

Lisez les énoncés suivants :

- 1) une thèse : « telles qu'elles sont conçues, les usines ne motivent pas »
- 2) des arguments et des contre-arguments :
 - elles sont austères, déshumanisées
 - le travail y est abrutissant : l'ouvrier devient une sorte d'automate
 - elles polluent l'environnement
 - dans certaines usines, les murs sont couverts de couleurs gaies
 - dans certaines autres, les ouvriers travaillent en écoutant la musique
 - cela n'est pas suffisant
- 3) une conclusion tirée de ces arguments :

Aussi faut-il que les usines soient conçues autrement

Classez ces arguments selon l'ordre logique qui vous paraît le mieux approprié.

Il s'agit :

- a) de relier les arguments ou les contre-arguments à la thèse
- b) de relier les arguments entre eux
- c) de relier les arguments à la conclusion.

On obtient :

a) liens entre arguments ou les contre-arguments à la thèse

Thèse :

Telles qu'elles sont conçues, les usines ne motivent pas au travail → parce que

arguments 1 et 2

- * elles sont austères, déshumanisées ;
- * le travail y est abrutissant : l'ouvrier devient une sorte d'automate

Thèse :

Telles qu'elles sont conçues, les usines ne motivent pas au travail → bien que

contre-argument

dans certaines d'entre elles, les ouvriers travaillent en écoutant la musique

b) Liens des arguments entre eux

Thèse :

Telles qu'elles sont conçues, les usines ne motivent pas au travail parce que

Arguments 1 et 2

argument 1

le travail y est **si**

Abrutissant



Argument 2

que l'ouvrier devient une sorte d'automate

Thèse :

Telles qu'elles sont conçues, les usines ne motivent pas au travail parce que

Argument 1

elles sont austères, déshumanisées

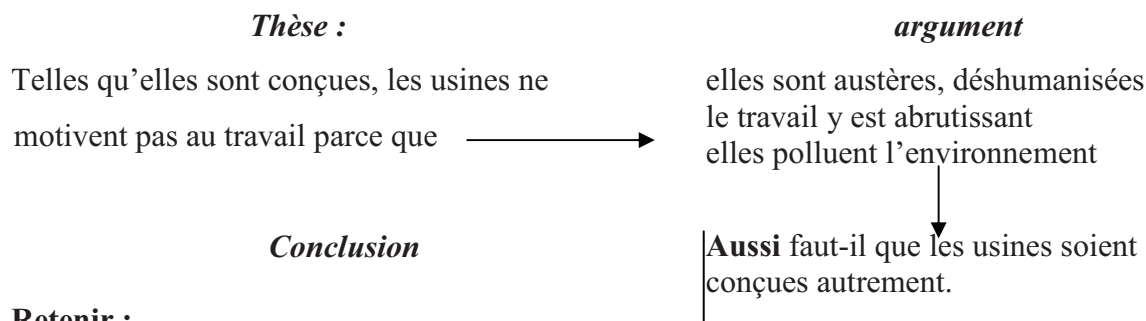


Argument 2

même si

dans certaines d'entre elles, les murs sont couverts de couleurs gaies

c) Liens des arguments avec la conclusion



- « parce que » permet d'expliquer la raison, la cause d'un fait
- « bien que » permet d'introduire un contre-argument
- « si ... que » marque le rapport de conséquence entre l'argument 1 et l'argument 2
- « même si » permet d'opposer deux arguments
- « aussi » permet d'annoncer l'aboutissement d'un raisonnement.

N. B. : Nous insisterons particulièrement sur des activités de faits de langue parce qu'elles renforcent la maîtrise des opérations de justification, d'explication et de réfutation, étape essentielle qui conduit à la maîtrise de l'argumentation.

APPLICATION

Exercice 1

Remplacez le par l'articulateur argumentatif qui convient. Choisissez les dans la liste suivante : en effet, mais, s'il est vrai, certes, alors que

* le travail apporte un certain nombre d'avantages. Mais, il faut reconnaître qu'il ne permet pas toujours au travailleur de s'épanouir , certaines fonctions peuvent l'enfermer dans la monotonie et empêcher le développement de sa personnalité.

* Vivre sa vie. Développer toutes les potentialités que l'on sent en soi-même. Beau programme certes, difficile programme.

* Comment se fait-il que dans les pays où les machines règnent, on ne rencontre que des gens pressés et qui n'ont jamais le temps, dans ceux où l'homme fait tout de ses mains, il trouve le temps de tout faire ?

Exercice 2 :

Dans l'extrait suivant, l'articulation entre les arguments, est implicite. Réécrivez-le de façon à expliciter les relations par des articulateurs argumentatifs.

On peut résumer l'influence du progrès technique sur la vie matérielle des hommes en disant que le progrès technique libère les hommes du travail servile ; il accroît la durée de leur vie ; il augmente leur autonomie par rapport au milieu extérieur et il leur ouvre la vie de la civilisation intellectuelle »

J. Fourastié. *Machinisme et bien-être*

Exercice 3 :

La thèse et les arguments suivants sont tirés d'un texte de R. M. Du Gard (*Les Thibaut*).

Thèse : l'organisation actuelle de la vie sociale ne permet pas à l'homme de vivre.

Arguments : - l'individu n'a pas sa part matérielle des bénéfices du travail

- il n'a pas sa part de loisir, de liberté, de bien-être

- sans cette part, il ne peut pas se développer dans sa dignité d'homme.

Reconstituez le raisonnement de l'auteur en reliant les arguments à la thèse.

Exercice 4

Utilisez les connecteurs ci-dessus pour rédiger un paragraphe argumentatif dans lequel vous défendrez la thèse suivante :

Le travail est indispensable au bonheur de l'individu.

Voici les connecteurs à utiliser : certes, pourtant, en effet, d'une part, d'autre part enfin, donc.

III. Production orale sous forme de débat.

Quel sens donnez-vous au travail en tant qu'activité humaine ?

IV. Production écrite : les types de rapport entre les énoncés d'un texte

L'impossible bien-être !

Il avait appris le métier de son père : tailleur d'habits pour la confection ; depuis cinq mois il est en chômage : petites annonces, escaliers, rebuffades... et puis ses vêtements à lui sont devenus de [telles] loques [qu]'il n'ose plus sortir. Etes-vous resté des jours entiers sur votre lit avec le sentiment de n'avoir plus figure d'homme dans un monde qui refuse vos bras ? Bernard écoutait les casseroles de sa mère de l'autre côté de la cloison : il est à la charge de la mère ; il est sorti encore une fois ; à l'usine on l'a refusé comme manœuvre [parce qu]'il est trop faible ; au bureau un chef de service l'a regardé, goguenard, ses souliers

troués : pas d'emploi. A sept heures du matin, le lendemain, il s'est faufilé dans le métro Saint-Lazare à l'heure de la rentrée du travail. Tous sont tenus par l'horloge, affairés à la tâche. Lui est libre. Il est libre, il peut aller au musée ou parmi les fleurs des parcs, il est libre de penser à la physique d'Einstein ou à l'immaculée Conception. Pour le moment, il se sent surtout libre de choisir entre le robinet à gaz et la rame de métro.

Il est sept heures du matin. Une journée d'homme libre commence : Un homme a été broyé par la rame 131. Bernard, un homme libre parmi des hommes libres, a été broyé par cette liberté.

Roger Garaudy. *Grammaire de la liberté*

Faire observer que dans cet extrait de Garaudy, qu'il existe deux types de rapports entre les énoncés :

- des rapports chronologiques ;
- des rapports logiques avec les articulateurs argumentatifs ;

Les rapports chronologiques sont marqués par des articulateurs temporels (soulignés dans le texte).

Les rapports logiques sont marqués par les articulateurs ; on peut remplacer les « deux points » dans certains énoncés du texte ; explicitez vos choix en exprimant :

- le rapport entre la situation de Bernard et le fait qu'il a appris.

APPLICATION

Exercice 1 : Un rythme infernal

Je crois que la principale erreur de notre temps, c'est de chercher en toute chose la vitesse. Non seulement la vitesse use les machines et consomme du charbon bien plus vite qu'elle ne multiplie les produits, ce qui fait qu'elle nous appauvrit, mais aussi elle abrutit les gens qui seront bientôt conduits, par ce train des affaires, à la stupidité diligente des abeilles.

Suivez-les. Ils se lèvent en courant ; ils se jettent de l'eau sur le corps et du café dans l'estomac, ils courent dans la rue, ils montent dans le tramway comme à l'assaut et, pendant que le moteur ronfle, ils se précipitent sur le journal et le dévorent comme s'ils voulaient rattraper les événements ; en cinq minutes, ils ont lu six pages.

Ils descendent et s'enfuient vers leur travail : ils vont tout à l'heure surveiller des métiers, taper sur une machine à écrire parce que la plume va trop lentement, hurler au téléphone parce que les lettres arrivent trop tard. Ainsi jusqu'au soir et encore le lendemain.

Il y avait pourtant des choses à voir à toute heure, car les savoirs vont leur petit train comme au temps des rois fainéants. Ce matin un gai soleil dorait les toits de la ville ; les collines qui ferment les rues étaient enveloppées d'une valeur bleue ; les flaques d'eau brillaient comme des diamants ; quelque chien philosophe trotta, la queue en l'air ; quelque pigeon roucoulait ; quelque chat cherchait sa route dans les gouttières. Mais qu'ont-ils pu voir, ces hommes abeilles qui vont droit au but, en ronflant comme des projectiles ?

Alain, *Propos sur le bonheur*

- 1) Relevez le champ lexical de la vitesse, celui du travail et celui du bonheur. Dites, pour chacun de ces champs lexicaux, si les termes employés sont mélioratifs ou péjoratifs.
- 2) Répondez aux questions suivantes :
 - A. Quelle thèse Alain énonce-t-il dans le premier paragraphe ?
 - B. Quels sont les deux arguments qu'il apporte pour soutenir sa thèse ?
 - C. A quoi assimile-t-il les gens ?
 - D. Quelles scènes décrit-il pour justifier cette assimilation (paragraphe 2 et 3) ?
 - E. Qu'est-ce qui justifie le rythme rapide des phrases dans cette description ?
 - F. Quel rapport Alain établit-il entre le spectacle de la nature et le bonheur ?
 - G. Quel est le rythme des phrases dans le dernier paragraphe ?
 - H. Transformez, en conservant la conjonction « mais », la dernière phrase du texte en phrase déclarative.
- 3) Reliez C et D au moyen de l'articulateur « en effet » ;
E et F au moyen de l'articulateur « pourtant » ;
H et A au moyen de l'articulateur « c'est pourquoi ».
- 4) Transformez vos réponses en paragraphe cohérent en restant fidèle à la pensée d'Alain.

Exercice 2. Voici le plan d'un sujet présenté sous forme de jugement :

A : Le chômage est une situation dramatique.

B : il ne doit pas conduire au désespoir.

- 1) Formulez ce jugement de quatre manières différentes de façon à utiliser successivement les articulateurs suivants : certes... mais / bien que/ mais / pourtant.
- 2) Procédez à une recherche d'idées à partir de chacun des deux titres du plan.
- 3) Transformez ces idées en arguments et reliez-les, dans un court paragraphe, au jugement déjà formé.

Exercice 3 : Rédaction d'un paragraphe argumentatif.

Construire un plaidoyer pour la télévision dont la conclusion est la suivante : La télévision est un instrument de culture.

Ci-dessous une série de remarques sur le sujet :

1. Après une journée de travail, la télévision distrait.
2. La télévision tue la vie de famille.
3. Avec la télévision, on a tous les spectacles à domicile.
4. La télévision supprime la réflexion personnelle.
5. La télévision stimule la curiosité.
6. la télévision élargit l'expérience du spectateur.
7. Les programmes sont de mauvaise qualité.
8. Regarder la télévision est un réflexe.
9. La télévision est un outil de vulgarisation.
10. La télévision peut satisfaire tous les goûts des spectateurs.
11. Les émissions les plus intéressantes sont diffusées à des heures tardives.
12. Avec la télévision, on n'a plus besoin de voyager.
13. Si on regarde la télévision, on n'a plus le temps de lire.
14. La télévision initie les spectateurs aux domaines les plus divers.

Vous intégrerez aussi bien des arguments que des contre-arguments. En outre, vous pouvez compléter la liste proposée en exposant votre opinion personnelle sur certains aspects.

I. Disposer de connaissances encyclopédiques et lexicales sur le thème**Texte à expliquer**

Que peut faire l'artiste dans le monde d'aujourd'hui ?

On ne lui demande ni d'écrire sur les coopératives ni, inversement, d'endormir en lui-même les souffrances souffertes par les autres dans l'histoire. Et puisque vous m'avez demandé de parler personnellement, je vais le faire aussi simplement que je le puis. En tant qu'artistes nous n'avons peut-être pas besoin d'intervenir dans les affaires du siècle.

Mais en tant qu'hommes, oui. Le mineur qu'on exploite ou qu'on fusille, les esclaves des camps, ceux des colonies, les légions de persécutés qui couvrent le monde ont besoin, eux, que tous ceux qui peuvent parler relaient leur silence et ne se séparent pas d'eux. Je n'ai pas écrit, jour après jour, des articles et des textes de combat, je n'ai pas participé aux luttes communes parce que j'ai envie que le monde se couvre de statues grecques et de chefs d'œuvre. L'homme qui, en moi, à cette envie existe. Simplement, il a mieux à faire à essayer de faire vivre les créatures de son imagination. Mais de mes premiers articles jusqu'à mon dernier livre, je n'ai tant, et peut-être trop, écrit que parce que je ne peux m'empêcher d'être tiré du côté de tous les jours, du côté de ceux, quels qu'ils soient, qu'on humilie et qu'on abaisse. Ceux-là ont besoin d'espérer, et si tout se tait, ou si on leur donne à choisir entre deux sortes d'humiliation, les voilà pour toujours désespérés et nous avec eux [...]

Albert Camus, «*L'Artiste et son temps*», in *Actuelles II*, Chroniques 1948-1953.

Exploitation du texte**a) Compréhension**

1. Quel est le thème du texte ?
2. Quelle est la situation d'énonciation [Qui parle, à qui ?] Justifiez votre réponse en relevant des indices d'énonciation. Que représente le pronom **on** dans le texte.
3. Quelle est la thèse défendue par Camus ?
4. Relevez dans le texte des arguments utilisés par l'auteur.

b) Etude du lexique relatif au thème du travail.

Quel est le sens du travail dans la vie ?

Le travail vise à satisfaire des besoins de deux sortes :

- d'ordre matériel
- d'ordre intellectuel

ainsi on peut subdiviser le travail en :

- travail manuel ———> donnez des exemples d'activités manuelles
- travail intellectuel ———> en donner quelques exemples

Le travail manuel :

Il consiste à travailler une matière (bois, matière première, laine...) afin de la rendre utile et utilisable.

Le travail de chacune de ces matières fonde un métier : forgeron, tisserand, menuisier, mécanicien...

Quelques termes et expressions relatives aux activités exercées : entreprendre un travail, accomplir une tâche, exercer un métier, vaquer à ses occupations.

Le travail intellectuel :

Le travail intellectuel se fonde essentiellement sur les facultés de l'esprit. L'objet sur lequel il s'exerce est le monde des idées (connaissance, imagination, vie culturelle...). Faire citer des métiers relatifs au travail intellectuel et des produits qui découlent de ces activités.

Cependant l'activité manuelle n'exclut pas l'activité intellectuelle.

APPLICATION

Exercice 1 :

Remplacez le signe par le nom de celui qui exerce le métier

Exemple : a esquisé un beau portrait ———> le portraitiste (ou le peintre)

- * travaille la pierre
- * trace le plan d'un édifice et en dirige l'exécution.
- * remet en état des œuvres ou des objets à caractère artistique.
- * porte un jugement esthétique sur les œuvres d'art.
- * établit le programme d'un ordinateur.

Exercice 2 :

Dans les phrases suivantes, remplace le verbe « travailler » par un verbe plus précis.

Cet artisan travaille le bois.

L'orfèvre travaille la pierre précieuse.

Le boulanger travaille la pâte.

Le paysan travaille la terre.

L'élève travaille son style.

Exercice 3

Joie de la main exacte, des doigts intelligents, les gros doigts d'où l'on voit sortir la fragile œuvre d'art ! Joie de l'esprit qui commande aux forces de la terre, qui inscrit dans le bois, dans le fer ou la pierre, le caprice ordonné de ma noble fantaisie ! Les esprits de la sève font croître, pour mon art, allongent, engraisent, étirent et polissent au tour les beaux membres des arbres que je vais caresser. Les mains sont des ouvriers dociles que dirige mon maître compagnon, mon vieux cerveau !

R. Rolland, *Tournesol*, 1954.

- Relevez le lexique mélioratif employé pour parler des mains et des doigts.
- L'auteur fait ressortir la symbiose (= étroite union) entre l'esprit et le corps : quelles expressions le montrent ?

En quoi les adjectifs « gros » et « vieux » ont-ils une valeur laudative (= élogieuse)

Essayer de deviner les métiers évoqués à partir de l'activité des mains.

Exercice 4 :

Après ce long travail silencieux, il ébranle le métier et lance la trame. Le battement de l'outil est comme la palpitation de son cœur. Il vit dans ce bruit et se réjouit de sa régularité. Bon fil, bon métier, homme heureux dans sa vieille besogne centenaire sur l'outil de ses aïeux.

- Relevez le champ lexical de la satisfaction.
- Expliquez en quatre ou cinq phrases pourquoi ce tisserand éprouve autant de bonheur dans l'accomplissement de son travail.

II. Etude de la langue : maîtriser les procédés de reprise nominale et pronominale.

Corpus.

1. L'ouvrier était inquiet ; mais il ne l'est plus.
2. Ton métier est puisant ; le mien ne l'est pas.
3. Les deux employés n'ont pas les mêmes performances, Marc est celui qui travaille le mieux.
4. Elle a perdu son travail, cela la tourmente.
5. Certains employés sont mieux payés que d'autres.

Faire observer que pour assurer la cohérence du texte produit, il est nécessaire d'utiliser de moyens qui permettent de remplacer certains éléments déjà mentionnés dans l'énoncé.

Ces substituts sont de plusieurs natures :

- les reprises pronominales : pronoms personnels, pronoms et adjectifs possessifs, pronoms démonstratifs, pronoms indéfinis
- les reprises lexicales : on use des procédés de synonymie, de termes génériques, de périphrases.

APPLICATION

Exercice 1

Soit les deux énoncés suivants :

Énoncé 1 .

Alors que l'Allemagne comporte 40.000 professeurs de mathématiques et de sciences au chômage, les Etats-Unis en manquent cruellement. Cette situation a donné une idée aux responsables de l'université de Géorgie : aller recruter à Hanovre une vingtaine d'enseignants diplômés et parlant anglais et les ramener dans la région d'Atlanta. Tous sont embauchés pour un an, avec un salaire équivalent à celui qu'ils touchent en Allemagne.

Le Monde de l'éducation, n° 107.

Énoncé 2

Le facteur a un très bel uniforme, il y attache beaucoup d'importance. Il en est très fier. Sans cette tenue, dit-il souvent, je ne serais pas facteur.

Identifiez les substituts et précisez pour chacun d'eux :

- Sa nature grammaticale
- Le nom qu'il reprend

Exercice 2

Dans l'extrait ci-dessus, remplacez le signe par l'un des pronoms indéfinis suivants : chacun, aucun, d'autres, tous, certains.

Les métiers procurent-ils le bien-être ? ne sont-ils pas plus ennuyeux que ?

En fait d'eux a des avantages et des inconvénients. Ils se valent tous.

En lui-même, d'eux n'est préférable aux autres.

Exercice 3

Quelle périphrase de la liste « A » peut être substituée à chacun des mots de la liste « B ».

Liste A

un gagne pain
un moment de répit
un représentant des ouvriers
un donneur de leçon
un artisan de mots

Liste B

un moraliste
un écrivain
le travail
un syndicaliste
une pause

Exercice 4 :

Dans les phrases suivantes, remplacez le mot souligné par un synonyme puisé dans la liste ci-dessus.

- 1) Le travail qu'il fait est épuisant. Ce travail lui empoisonne la vie.
- 2) L'employé fait, en trois heures, ce qu'il pourrait faire, s'il le voulait, en une heure seulement. Cet employé ralentit le travail de l'entreprise.
- 3) Cet écrivain publie des livres médiocres. Cet écrivain devait cesser d'écrire.
- 4) Un effondrement s'est produit dans la mine. Cet effondrement a coûté la vie à plusieurs mineurs.
- 5) L'employeur mène la vie dure à ses employés. Personne n'aime cet employé.

Liste des synonymes : ce désordre, cette corvée, cet accident, ce paresseux, et écrivain.

Exercice 5 :

Rédigez un paragraphe dans lequel vous reprenez un même mot par des synonymes ou des périphrases exprimant un jugement défavorable sur un métier que vous n'aimeriez pas exercer.

III. Production orale sous forme de débat

Sur quels critères vous fondez-vous pour choisir le métier que vous allez exercer demain ?

IV. Production écrite : construire un raisonnement

Texte

Le racisme expliqué aux lecteurs du Journal le Monde.

Le racisme, la xénophobie sont des phénomènes complexes. Tahar Ben Jelloum, lorsqu'il donne son point de vue sur des questions qui le préoccupent, adapte son discours au lecteur de la tribune du journal Le Monde.

Au commencement, la xénophobie : l'étranger n'est pas accepté. On ne donne pas forcément de raisons. On parle à la rigueur d'incompatibilité ; on invoque le « *seuil de tolérance* ».

En fait, on se sent menacé dans son petit bonheur, car on s'est installé dans un territoire de certitudes. A l'ouverture sur les autres, on préfère la méfiance.

Cette hostilité à tout ce qui vient de l'étranger, quand elle est exaspérée, devient de la haine, l'ignorance et le manque d'information aidant. Le glissement vers le racisme affiché, vers le « *racisme militant* », se fait aisément en des moments de crise socio-économique et politique.

L'autre devient l'indésirable parce qu'il a le tort de renvoyer à la société où il est de passage une image où elle ne se reconnaît pas. Le noir aux Etats-Unis est l'image qui indispose une mentalité satisfaite et encombrée de préjugés. C'est une question de couleur de peau, de faciès ; une question d'appartenance. 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 Jelloum, « La xénophobie »,
Le Monde, « Dossiers et Documents » 1978.

- 1) Quelle est la thèse défendue par Tahar Ben Jelloum ?
- 2) Montrez comment s'organise la progression du raisonnement. Nous avons, ici, un cas de raisonnement par d'éducation.

Elle procède par une hypothèse générale qu'on pose ; il s'agit ici de la thèse de Tahar : le racisme est la haine de l'Autre à partir d'une question d'épiderme. Ainsi, il procède par une sorte de démonstration pour en déduire la conclusion qui est en fait la thèse avancée. D'ailleurs Tahar, avant d'arriver à sa conclusion, illustre sa démonstration par un exemple patent : celui des noirs aux Etats-Unis.

Retenir : le raisonnement déductif part d'une hypothèse ou d'une idée générale pour en déduire des propositions particulières. La déduction est un procédé qui permet, à partir d'énoncés démontrables, d'en construire de nouveaux.

APPLICATION

Exercice 1

Voici, dans le désordre, des phrases ou des propositions constituant un raisonnement :

1. Mais encore le travail humanise le travailleur lui-même...
2. Le travail est un remède contre l'égoïsme naturel de l'homme...

3. Non seulement le travail humanise l'univers, le rend sans cesse plus habitable, crée des œuvres utiles...
4. Tout travail, disait Monier, travaille à faire un homme en même temps qu'une chose...

- 1) Reconstituez le raisonnement initial sous forme de paragraphe
- 2) Repérez une thèse, un argument, une conclusion
- 3) Réécrivez le paragraphe en le commençant par la citation.

Exercice 2

Le menuisier

J'ai vu le menuisier	J'ai vu le menuisier
Tirer parti du bois,	Donner la juste forme
Je vu le menuisier	Tu chantais, menuisier
Comparer plusieurs planches	En assemblant l'armoire.
J'ai vu le menuisier	Je garde ton image
Caresser la plus belle	Avec l'odeur du bois.
J'ai vu le menuisier	Moi j'assemble des mots
Approcher le rabot.	Et c'est un peu pareil.

- 1) En quoi le travail du menuisier et celui du poète se ressemblent-ils ?
Rédigez votre réponse en un court paragraphe explicatif dans lequel vous utiliserez des articulateurs argumentatifs appropriés.
- 2) Réécrivez le poème en laissant le menuisier parler du poète et en procédant aux transformations nécessaires.

Exercice 3

Le travail de l'imagination

Nous sommes au cinéma dans une petite ville de province. Le public est endormi. Le programme est morose. La pièce de résistance est un vague film historique. Le personnage principal est menacé par un complot. On nous montre les assassins. Nous apercevons les poignards. Le complot réussit. Nous assistons au meurtre. Vraiment, on ne nous cache rien. Voici le sang, voici les larmes et, bien entendu, les clameurs puisque le film est moderne, c'est-à-dire parlant et hurlant. Le personnage principal va mourir. On nous montre la plaie. Est-ce tout ?

Non, vraiment. Voici le visage du mourant, les grimaces de l'agonie. Gros plans, face et profil.

Est-ce vraiment par décence, comme on le dit dans les manuels, que nos grands tragiques ont soigneusement évité de faire assister le spectateur à quelque scène de carnage ? C'est plutôt parce que ces artistes accomplis savaient que, pour faire naître l'émotion, la parole est souveraine. A l'inverse du cinéma, la stratégie ne montre presque rien ; dès que le mouvement se précipite, dès que la péripétie se dessine, dès que les personnages, au comble de la passion, vont s'abandonner aux actes, nous voyons entrer un messager, un confident, un des spectateurs ou même un des acteurs du drame. Il est bouleversé parce qu'il a vu, par ce qu'il sait.

N'allez pas croire qu'au siècle de Racine, la machinerie du théâtre était incapable de nous montrer un homme sur son char... Le poète ne nous fait pas assister effectivement à la mort de son héros, parce qu'il sait bien que nul spectacle ne vaut le travail de l'imagination quand un bel et pathétique récit la met en branle.

Georges Duhamel

- 1) Dégagez le plan de ce texte et donnez un titre à chacune de ses parties.
- 2) L'idée défendue par l'auteur est exprimée à la fin du texte (phrase soulignée). Dites pourquoi et reformulez-la.
- 3) L'auteur a consacré le premier paragraphe au cinéma et le second au théâtre. Quel effet cela produit-il sur le lecteur ? Quel effet cela aurait-il produit si l'auteur avait commencé par le théâtre ?

L'auteur aurait-il rédigé la conclusion de son texte (le dernier paragraphe) comme il l'a fait ?

Dites quelles modifications il y aurait apportées.

Rédaction d'un paragraphe argumentatif.

Quelles activités professionnelles aimeriez-vous exercer plus tard ? Argumentez votre choix.

Séquence 3 : Insérer un exemple

I. Disposer des connaissances encyclopédiques et lexicales sur le thème.

Texte 1

A côté, dans son bureau, derrière son guichet fermé, le chef de gare, assis, contemple le parquet entre ses godillots écartés.

Oui, dans deux mois, il prendra sa retraite. Un autre chef viendra s'asseoir ici, fera l'inventaire, prendra possession de tout.

Et lui, où ira-t-il ?

Voici trente ans qu'il porte la livrée de la compagnie. Trente ans sans blâme ; trente ans, sans une erreur d'écriture. Et maintenant, la traite.

On n'y échappe pas plus qu'à la mort.

Derrière lui, il y a cette carrière qui s'achève : une existence de chef de gare. Ce n'est pas grand-chose ; mais c'est une existence qu'il a voulu exemplaire. En trente ans, il ne s'est pas accordé d'autre joie que celle de bien faire sa tâche ; il s'est héroïquement défendu contre toutes les mauvaises habitudes auxquelles cède le commun des hommes [...].

(Dès qu'on détient une parcelle de pouvoir, il faut, pour l'exercer, paraître insensible, ne donner prise par aucun signe de faiblesse) ;

Les deux seules distractions qu'il s'est permises, sont de l'ordre intellectuel : sa collection de timbres et sa bibliothèque ; entre deux trains, il compulsait volontiers son album, ou feuilletait l'un des quatorze volumes reliés que lui avait légués son parrain, amateur de théâtre : l'œuvre complète de Scribe. Hors de quoi, tout avait été sacrifié à cet idéal : être un parfait chef de gare. Et aujourd'hui, à la veille de quitter tout, de s'enterrer vivant, la satisfaction du devoir accompli n'apporte aucune compensation à son désespoir.

R. M. du Gard *Vieille France*

Compréhension

- 1) Caractérisez la carrière de ce chef de gare ; justifiez vos réponses.
- 2) Qu'est ce que lui apporte, à la fin de cette carrière, ses activités professionnelles.
- 3) Quel sens ce chef de gare donne-t-il au travail ?
- 4) Certains passages du texte sont écrits au présent.

Délimitez-les et justifiez l'emploi de ce temps par rapport à l'emploi de l'imparfait et du passé composé dans d'autres passages.

- 5) Qu'est-ce qui montre que le narrateur compatit à la douleur du chef de gare ?

Texte 2

(Cet article évoque, en particulier, les rapports que le conseil d'administration et les dirigeants du club entretiennent à cette époque avec les joueurs).

Il est un domaine assez inattendu où le conseil d'administration du club exerçait son contrôle : la vie privée des joueurs. L'abondance des mesures disciplinaires consignées dans les archives est- à cet égard éclairante. Trois exemples particulièrement révélateurs suffiront.

En 1906, un joueur reconnu en état d'ivresse est déclaré hors d'état de jouer. Sanction immédiate : une semaine de salaire. Mais ce n'est pas tout : il est décidé qu'il devra « *loger au domicile de l'entraîneur et ne recevoir que six shillings d'argent de poche* », soit environ 8% seulement de son salaire, « le reliquat étant retenu jusqu'à la fin de la saison.

Et s'il s'enivre à nouveau avant le 30 avril, il perdra tout l'argent qui devrait lui revenir. Faute d'accepter ces conditions, il sera suspendu « *sine die* ». Huit jours plus tard, après comparution du jour devant le conseil, la peine sera réduite : notre homme sera autorisé à rester chez lui et à recevoir une livre par semaine jusqu'à la fin de la saison. Mais « *s'il manque à sa promesse de totale abstinence, il perdra tout son argent* ». Trois mois et demi plus tard, soit quinze jours avant la clôture de la saison, l'irréductible ayant de nouveau été reconnu « pris de boisson », il perdit tout son avoir et fut suspendu pour le restant de la saison.

Le paternalisme des administrateurs se manifestait jusque dans leur comportement envers les joueurs blessés. Ainsi, en 1902, ils décident que « *tout joueur empêché de jouer pour cause de blessure ou de maladie devra se trouver chez lui à huit heures au plus tard chaque soir. La première infraction lui vaudra une amende de cinq shillings, et, en cas de récidive, le conseil d'administration tranchera* ». Pour ce dernier, en effet, tout joueur empêché était un joueur non productif et – qui sait – un tire-au-flanc. Donc un coupable en puissance. Il convenait, par conséquent, de la sanctionner, en restreignant par exemple sa liberté de mouvement.

Mais le cas le plus intéressant, peut-être de cette ingérence du conseil d'administration dans la vie privée des joueurs, est celui du footballeur Padan, que la maladie empêcha en 1901 de tenir sa place lors d'une rencontre. Un certificat médical le fit excuser. Mais un mois plus tard, même scénario. Cette fois, les administrateurs, ayant entendu dire que les troubles dont souffrait le joueur étaient consécutifs à une vaccination antivariolique pratiquée « sans l'autorisation du conseil d'administration », suspendirent ses appointements. En trois semaines, cinq autres joueurs firent privés de salaire dans les mêmes conditions. Seul Padan

toutefois se verra finalement « pardonner » lorsqu'il apparaît que l'épouse du joueur était elle, atteinte de variole, ce qui « excusait » la précipitation du joueur à se faire vacciner.

Boisson, blessure ou maladie, les dirigeants du club faisaient preuve envers leurs joueurs de la même méfiance qu'un patron envers ses ouvriers. Peut-on s'en étonner ? Dans un cas comme dans l'autre, une bourgeoisie consciente de son rôle social considérait de son devoir de veiller au bien-être physique et moral des ouvriers à sa charge. Car en fin de compte, la mise sur pied, le développement et même le rayonnement en plein East end londonien d'une grande équipe professionnelle de football, qu'était-ce sinon une expression de cette action sociale, de ce véritable missionnariat auquel se vouaient à une époque tant de représentants de la bourgeoisie ?

Charles P. Korr, « Angleterre : le « foot », l'ouvrier et le bourgeois », L'Histoire, n° 38, octobre 1981.

1. Combien d'exemples sont traités et dans quels paragraphes le sont-ils ?
2. Quelle est l'idée générale qui est illustrée par les exemples ?
3. Relevez dans chaque exemple les différentes expressions qui reprennent cette idée générale.
4. Montrer que chaque exemple traité illustre différemment la thèse de l'auteur.
5. Trouvez dans le texte plusieurs expressions qui servent à annoncer, reformuler ou résumer les exemples traités.

Retenir : Les exemples sont des cas particuliers qui ont pour fonction d'illustrer, de renforcer ou de confirmer une thèse générale.

L'origine – ou le contenu – de l'exemple peut être très diverse : le récit d'une anecdote, une citation quelconque, mais également un pourcentage ou une statistique, l'évocation d'un lieu, d'un personnage, etc.

L'important est le lien qui s'établit entre le cas particulier et la valeur générale de l'idée qu'il faut démontrer ou expliquer.

Texte 3

Insérer un exemple

(Le texte suivant retrace les débuts du téléphone)

Jusqu'à la guerre de 1914, le téléphone reste cher : 40 f l'abonnement d'un an, soit l'équivalent de quatre mois de salaire d'un instituteur.

Ces débuts luxueux valent au téléphone une image ambiguë : d'un côté, c'est un instrument sérieux pour hommes d'affaires pressés. De l'autre, au service des particuliers, il sert au bavardage des femmes riches et aux messages amoureux : usages inavouables qui n'appellent pas de grands investissements sur les fonds publics ! Aux Etats-Unis, par exemple, l'instrument a tout de suite été adopté par le président, auquel on a fait la démonstration. A Paris, il faut un véritable complot pour placer sur le bureau du président de la République, Jules Grévy, cet appareil nouveau dont il ne veut pas.

Et puis, avant 1900, le téléphone a mauvaise réputation. Colette écrit qu'il ne sert qu'aux hommes qui ont des affaires sérieuses et aux femmes qui ont quelque chose à cacher. En effet, toute une part de la littérature grivoise, caractéristique de la « *Belle Epoque* », fait du téléphone l'instrument des conversations à l'insu des maris et des rendez-vous clandestins. Sur d'innombrables cartes postales, il est le véhicule privilégié des mots doux et des aveux amoureux tantôt naïfs, tantôt franchement licencieux. Par ricochet, c'est un instrument dont on ne se sert qu'avec circonspection chez les gens « bien ». Ainsi, chez la comtesse de Pange, on ne permet aux jeunes filles de répondre que si un valet s'est assurée, au préalable, de l'identité du correspondant.

Plus généralement, la société française, très hiérarchisée, est réticente devant un moyen de communication qui brise les hiérarchies et permet à tout moment à n'importe qui de pénétrer chez n'importe qui, crime impardonnable dans une société où l'on reçoit à jour fixe des gens « *présentés* » et où on laisse une carte de visite pour signifier son passage. Or, dès 1884, avec l'installation des premières cabines publiques à Paris, tout le monde peut accéder au réseau. D'où une tendance à brider cet accès direct, par exemple une réticence devant la sonnerie, assimilée à la sonnette dont on usait, alors, pour appeler les domestiques :

« Comment ! S'exclamait une femme d'esprit, on vous sonne et vous répondez ! « *D'où, aussi, l'habitude, dans les bonnes maisons, de faire répondre les domestiques* ».

L'Histoire, n° 67, mai 1984

1. Relevez dans le texte les « énoncés généraux » qui décrivent la situation du téléphone à son origine et l'opinion qu'on s'en faisait. Vous trouverez un énoncé général par paragraphe.

2. Chaque énoncé général est étayé d'un autre énoncé plus spécifique qui le renforce. Relevez ces énoncés. Lesquels sont des exemples ?
3. Relevez les expressions qui marquent dans le texte l'introduction d'un exemple.
4. Plusieurs énoncés à valeur d'exemples s'emboîtent dans le troisième paragraphe. Quels sont ces énoncés ?
5. Quels sont, parmi ces énoncés, les phrases introduites par un « marqueur d'exemple » ?
6. En effet est un marqueur de confirmation. Peut-on le remplacer, dans la troisième phrase, par un marqueur d'exemple ?

APPLICATION

Exercice 1

Dans l'extrait suivant, l'auteur énumère les différents bienfaits du progrès scientifique sur la vie de l'homme.

On peut résumer l'influence du progrès technique sur la vie matérielle des hommes en disant que le progrès technique libère les hommes du travail servile ; il accroît la durée de leur vie ; il augmente leur autonomie par rapport aux besoins physiologiques et par rapport au milieu extérieur ; il autorise le passage d'un stade végétatif de vie à un stade spéculatif, il permet à l'homme moyen d'accéder à l'enseignement supérieur et lui ouvre la voie de la civilisation intellectuelle.

Jean Fourastié. *Machinisme et bien-être.*

Illustrez chacun de ces bienfaits par un exemple précis.

Exercice 2

La cigale et les fourmis

« On était en hiver et les fourmis faisaient sécher leur grain que la pluie avait mouillé. Une cigale, affamée, leur demanda de quoi manger. Mais les fourmis lui dirent :

- Pourquoi n'as-tu pas, toi aussi, amassé des provisions durant l'été ?
- Je n'en ai pas eu le temps, répondait la cigale. Cet été je musiquais.
- Et bien, après la flûte de l'été, la danse de l'hiver, conclurent les fourmis.

Esopé. *Fables.*

Ce récit constitue un exemple illustrant une thèse implicite. Formulez cette thèse en une phrase et reliez-la à l'exemple.

Exercice 3

L'extrait suivant est un exemple :

Votre petit déjeuner coûte beaucoup de travail à l'humanité : travail du paysan qui, dès l'aurore, a traité ses vaches, travail du transporteur, du commerçant, travail de l'usine à gaz grâce à laquelle vous faites chauffer votre lait si aisément.

- 1) Trouvez, parmi les trois thèses suivantes, celle à laquelle cet exemple peut être rattaché :
 - Le bonheur de chacun dépend du travail de tous.
 - Le travail agricole et le travail industriel sont complémentaires.
 - Le bonheur réside dans le travail.
- 2) Reliez l'exemple à la thèse retenue et expliquez pourquoi vous n'avez pas retenu les deux autres.

Exercice 4

Voici trois arguments :

- Mettre à l'abri du besoin
- Eloigner l'ennui
- Permettre de créer des choses utiles

- 1) Laquelle des trois thèses suivantes ces trois arguments correspondent-ils ?
 - Le travail favorise le contact humain
 - Le travail permet de maîtriser la nature
 - Le travail procure le bien-être.

2) Illustrez chacun des arguments par un exemple.

3) Rédigez un paragraphe dans lequel vous relierez la thèse, arguments et les exemples.

II. Etude de la langue : introduire une information nouvelle dans un énoncé.

Faire progresser un texte (notion de progression de texte), c'est ajouter des informations nouvelles aux informations déjà données. Cela exige :

- de conserver l'information déjà connue ;
- mais pas telle quelle.

Que faire ?

Conserver l'information déjà connue

- en reprenant le groupe nominal de la première information ou du premier énoncé en le nominalisant ; ce genre d'activité a été déjà mené antérieurement dans ce que certains didacticiens ont appelé l'anaphore résomptive.

Exemple 1 : partir en catastrophe → Le départ en catastrophe

Exemple 2 : accomplir une mission → L'accomplissement d'une mission

- récapitulant ce qui précède

Exemple : les conditions de travail sont maintenant plus satisfaisantes → Cette amélioration
↓
idée d'amélioration

* Introduire l'information nouvelle

Exemple : Les conditions de travail sont maintenant satisfaisantes

L'information déjà connue

Information nouvelle

↓
Cette amélioration donne un
nouvel élan à la société.

Retenir :

On a recours à la nominalisation non seulement lorsqu'on veut réduire et alléger un énoncé, mais surtout :

- lorsqu'on veut mettre en valeur l'action désignée par un verbe ou le résultat de cette action ;
- lorsqu'on veut donner à l'énoncé :
 - une portée générale ;
 - une valeur objective ;
 - un caractère impersonnel (on ne donne pas de précision sur l'auteur de l'action)

APPLICATION

Exercice 1

Pour chacun des verbes suivants : bricoler, tourner, coopérer, versifier, créer, écrire, administrer, cultiver, élaborer.

a) Trouvez :

- le nom de l'action
- le nom de celui qui fait l'action

b) Classez les mots ainsi obtenus dans le tableau suivant que vous reproduirez.

Verbes	Nom de l'action	Nom de celui qui fait l'action

Exercice 2 :

Voici cinq couples de phrases juxtaposées :

- Louis Pasteur découvrit le vaccin contre la rage. Cela fut une véritable révolution dans la médecine.
- Les investissements reprennent. Cela annonce des jours meilleurs.
- Ils sont attachés au secteur artisanal. Cela explique l'afflux de touristes dans leur ville.
- Certains métiers traditionnels sont en train de disparaître. Cela constitue une grande perte.
- Elles ont été orientées vers des filières artistiques. Cela développera davantage leur sens esthétique.

a) Procédez à la nominalisation qui convient dans ces couples de phrases.

b) Transformez chaque couple de phrases en une phrase simple.

Exemple : une compagnie nationale a racheté l'usine en faillite —————> Cela a redonné de l'espoir aux ouvriers.

Transformation en phrase simple :

Le rachat de l'usine en faillite

 a redonné de l'espoir aux ouvriers.

Exercice 3 :

Réécrivez les deux phrases suivantes, en procédant à la nominalisation des verbes soulignés.

- 1) Comprendre le sujet, repérer les mots-clés, élaborer un plan, chercher des arguments et les illustrer par des exemples appropriés, telles sont les étapes nécessaires en expression écrite.
- 2) Un pilote d'essai, chez Airbus Industrie, se doit de vérifier, de tester toutes les commandes de l'avion, de contrôler, de s'assurer que la mise au point est parfaite. Ce n'est qu'à la suite de tous ces tests qu'il peut être autorisé à voler.

Exercice 4 :

Enumérez, au moyen de verbes à l’infinitif, les différentes étapes du travail d’un artisan de votre choix.

- Procédez ensuite à la nominalisation des verbes employés.

Exercice 5

Soit les deux phrases suivantes :

A : Certains outils, qui sont encore utilisés par les artisans, ont été conçus depuis des milliers d’années.

B : Certains outils, conçus depuis des millions d’années, sont encore utilisés par les artisans.

Dites pour chacune d’elles, quelle est l’information nouvelle et quelle est l’information censée être connue.

III. Expression orale sous forme de débat

On dit souvent qu’il n’y a pas de « sot métier ». Expliquez et discutez cet adage.

IV. Production écrite

Vous avez assisté à un débat consacré au thème : travail et bien être. Les points de vue étaient contradictoires.

Faites le compte rendu de ce débat

11. 2. Activités d’intégration.

Compétence à manifester : produire un texte argumentatif complet à propos du thème qui a fait l’objet d’étude ; la situation de communication sera précisée.

Consigne : Pascal a écrit : « La chose la plus importante dans toute la vie est le choix d’un métier ». Quel métier aimeriez-vous exercer plus tard ?

Argumentez votre choix en montrant à vos camarades de classe ou à un destinataire sceptique la pertinence et l’intérêt de vos options professionnelles.

On le voit cette activité de production d’un écrit argumenté requiert la mobilisation des sous- compétences construites dans les trois séquences précédentes. Il s’agit d’une situation – problème où ils auront à transférer ou à réinvestir les capacités acquises pour résoudre le problème posé.

CONCLUSION

Nous avons ciblé les contenus d’enseignement aptes à construire la compétence de production d’un écrit argumenté simple, juste pour illustrer nos propositions théoriques de méthodologique d’enseignement.

Dans la perspective d’une étude qui prend en charge les compétences d’un cycle ou d’une étape, d’autres opérations langagières et linguistiques pourraient faire l’objet d’un

développement plus conséquent, notamment les stratégies à mettre en œuvre pour convaincre ou pour persuader ou encore réfuter en faisant des concessions ; dans une progression spiralaire, on peut construire un projet de production d'un texte polyphonique dont l'approche exige des démarches plus élaborées donc plus complexes.

A l'analyse, la conception de l'enseignement de l'argumentation, dans les programmes sénégalais, est restée dans des paradigmes qui ne favorisent pas la construction effective de compétences argumentatives structurées, susceptibles d'être mobilisées de manière conjointe et coordonnée pour résoudre les situations posées par les exercices dits argumentatifs comme la dissertation, le commentaire et autre activité de discussion.

En effet, les approches mises en œuvre sont marquées par un cloisonnement des apprentissages et une étude de la langue orientés vers des démarches uniquement formelles, pour des besoins de production textuelle ; si on y ajoute l'effet de l'atomisation des acquis qui, de surcroît ne se situe, le plus souvent, que dans un cadre scolaire artificiel, on peut facilement imaginer les limites des résultats pouvant être obtenus.

Nos propositions tendent à améliorer cette situation d'enseignement/apprentissage en vue de construire des savoirs et des savoir-faire marqués du sceau de la structuration des capacités acquises et pouvant être mobilisées pour résoudre des situations porteuses de sens parce que tournées également vers la vie sociale et pratique. Nous sommes ainsi dans un cas d'approche communicative qui part de l'identification d'un type discursif, d'en chercher un modèle adapté aux objectifs d'apprentissages puis de consacrer des activités d'enseignement /apprentissage relatives aux différentes composantes structurelles délimitées.

CHAPITRE 12. Mise en œuvre d'un dispositif expérimental et l'évaluation des compétences acquises.

La réflexion et les activités qui nous préoccupons à ce stade de notre travail sont centrées sur les mesures et l'évaluation des capacités construites après l'administration des séquences élaborées au chapitre précédent. Les procédures à mettre en œuvre n'ont pas pour objectif d'arriver ni à une comparaison ni à un test d'efficacité mais « *de mettre en évidence des possibilités, toujours disponibles, pour la conduite des langues étrangères* » selon une approche communicative sur la base d'un modèle typologique au lieu de se contenter d'approches traditionnelles qui tendent « *à se diluer en un ensemble de pratiques disjointes dont les finalités premières s'estompent* » (Beacco, 2007, 7). Même si au bout du compte d'autres difficultés se dressent à la réalisation d'un texte fonctionnel bien formé, il s'agira de pouvoir procéder à des régulations et à l'exploration de pistes de remédiation.

La conception de l'évaluation à mettre en œuvre est l'opérationnalisation des paramètres de la définition de De Ketele pour qui, évaluer c'est :

- « recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables ;
- et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route ;
- en vue de prendre une décision ».

A partir de l'évaluation de ces performances sur la base de productions obtenues après la passation de nos séquences, il est possible de procéder à une inférence sur le degré et la qualité de maîtrise de la compétence, pour éventuellement postuler des pistes de correction ; nous nous inscrivons donc dans la perspective d'une évaluation de régulation des apprentissages. Au terme de ce processus, une décision sera prise quant à la nature des modifications à apporter dans la conception des unités d'apprentissage et le niveau à partir duquel il faut agir.

12. 1. Le dispositif de recueil d'informations.

Au regard des moyens dont nous disposons et en raison des limites et contraintes assignées à notre travail, nos ambitions, pour cette évaluation, seront modestes. Juste quelques données significatives nous permettront de mener une réflexion dans le sens d'une réorientation des apprentissages. En conséquence, loin de nous l'idée de déterminer un échantillon exhaustif et représentatif ; ainsi, nous nous contenterons de quelques relevés significatifs pour mener notre analyse.

Pour ce faire, nous avons mis en place un dispositif expérimental constitué de deux classes de seconde choisies dans la région de Dakar ; il s'agit du lycée Seydou Nourou Tall,

établissement servant de lieu d'application des stagiaires de la FASTEF (Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation).

Une des classes A servira de groupe – contrôle ; l'autre, classe B est le groupe expérimental.

Au départ, un instrument de mesure a été construit ; un sujet de discussion formulé ainsi: Pascal a écrit que « la chose la plus importante dans toute la vie est le choix d'un métier ».

Quel métier aimeriez-vous exercer plus tard ?

Argumentez votre choix en montrant à vos camarades de classe ou à un destinataire sceptique la pertinence et l'intérêt de votre option.

Nous avons conçu une situation de communication la plus proche possible de leur vécu en leur offrant la possibilité de s'exprimer sur un thème qui est développé dans les trois séquences réalisées et en rapport avec leurs préoccupations.

Dès lors, nous avons procédé à un pré-test ; nous avons ainsi administré notre outil aux deux groupes A et B pour disposer d'informations à propos des compétences déjà installées ainsi que de leur qualité.

A la suite de ce pré-test, pour la classe expérimentale, les séquences construites au chapitre précédent ainsi que le module d'intégration ont fait l'objet d'activités d'enseignement/apprentissage pendant une période qui a commencé au mois de décembre 2007 jusqu'à la mi-mars 2008, l'instabilité du système éducatif sénégalais est telle que nous avons connu plusieurs moments d'arrêts de cours souvent d'une durée assez longue (3 à 4 semaines).

Ayant opté pour une pédagogie de l'intégration où le module se réalise en une seule fois, en fin d'apprentissage, il n'y aura pas de post-test mais un test d'évaluation finale après le module qui fédère et solidarise les acquis.

Précisons que l'instrument de mesure qui a servi au pré-test a été reconduit au moment de l'évaluation terminale.

Compte tenu de la diversité des composantes constitutives de la compétence argumentative écrite, nous avons fait le pari de cibler une compétence précise étant entendu que le temps matériel ne nous permet pas d'envisager la construction de la totalité des différents éléments associés à cette compétence.

C'est pourquoi, nous avons ciblé une sous- composante particulière qu'est la maîtrise de la production d'une argumentation complète simple, à savoir : thèse, arguments et conclusion dans la mesure où nous avons constaté, entre autres, que ce sont là des points de

faiblesse qui méritent des approches correctives comme le révèle les chapitres 3 et 5. En effet, la maîtrise du schéma d'organisation de base du texte argumentatif est gage d'un acquis sur lequel on peut construire du nouveau.

De surcroît, il est prouvé que l'intériorisation de ces éléments textuels prototypiques est un vecteur qui, stabilisé, est reproductible en aidant ainsi à une bonne opération de production sur les aspects discursifs. Nous avons alors concentré nos efforts sur cette question en accompagnant cet apprentissage des éléments qui peuvent alimenter et faciliter les procédures de planification ; il s'agit de la maîtrise des connaissances encyclopédiques et lexicales sur un thème, celui du travail et du bien-être ; bref, il est connu aujourd'hui que des connaissances sur le thème, ressource fondamentale, garantissent la variation thématique.

S'agissant des autres apprentissages ponctuels de structuration textuelle, nous avons travaillé à faire acquérir les aptitudes de construction d'une textualisation argumentative comme du reste le font ressortir les séquences 1, 2 et 3 du chapitre précédent. Chacun des objectifs formulés met l'accent sur une capacité particulière qui ne faisait pas l'objet d'un apprentissage systématique dans les pratiques traditionnelles d'enseignement/apprentissage.

12. 2. Evaluation des compétences

Deux compétences sont visées : celles qui sont construites antérieurement à l'expérimentation que nous allons menées (pré-test) et celles acquises après la passation des séquences élaborées.

12. 2. 1. Analyse des compétences mobilisées au pré-test.

En réalité, nous pouvions nous passer de ce diagnostic déjà établi au chapitre 3, à l'aide de la grille conçue à cet effet et sur la base d'un cadre normatif.

Cependant, nous avons jugé utile de prélever d'autres données, dans un niveau d'apprentissage différent et pour une époque différente ; une opportunité offerte pour confirmer des hypothèses formulées sur un corpus assez restreint et approfondir la réflexion sur les difficultés des élèves de l'enseignement secondaire sénégalais. Sur ce point, nous serons donc bref. La démarche consistera à identifier le type de malformation textuelle concerné en l'appuyant par des exemples pris sur ce nouveau corpus constitué de copies de la classe témoin et du groupe expérimental. Nous décrirons le dysfonctionnement considéré et essayerons de l'expliquer pour enfin faire des propositions de solution apte à surmonter le type d'écueil décelé.

Les copies sont numérotés de SL1 à SL25 pour la classe contrôle A et de SL'1 à SL'25 pour la classe B, expérimentale (soulignons que nous disposons de 50 copies : 25 de chaque groupe) ; S est mis pour seconde, L concerne la série littéraire.

Ce qui frappe, de prime abord, à l'analyse globale des copies, c'est l'absence d'indications fournies par le scripteur pour donner au destinataire ou au lecteur potentiel la possibilité de comprendre la situation d'énonciation.

En l'absence de telles informations sur le contexte, il se produit un dysfonctionnement qui, non seulement bloque la compréhension mais empêche un fonctionnement de la production parce que la co-référenciation est mal assurée ; du coup, les enjeux communicatifs sont escamotés.

Illustrons ce point par un exemple pris dans une copie de la classe – contrôle et d'un autre du groupe expérimental.

Pour amorcer le débat, l'auteur de la copie SL11 écrit : « *Depuis toujours l'homme cherche à faire un bon choix du métier dans sa vie. C'est certainement ce qui semble l'auteur dire l'importance du choix d'un métier dans la vie* ».

Quant à SL'5, il commence par : « *La chose la plus importante dans toute la vie est le choix d'un métier* ». *En premier lieu nous soutiendrons cet affirmation pour enfin terminer en évoquant le métier de notre choix* ».

Deux phénomènes sont, au moins, à l'origine de ce type de malformation textuelle où de manière abrupte on amorce le développement sans suffisamment donner des éléments liés à la situation d'énonciation. Le premier est en relation avec un enseignement traditionnel de l'expression écrite au cours duquel, inlassablement, on invite les élèves à construire une introduction constituée de trois parties : amener le sujet soit historiquement soit logiquement, après quoi vient le moment où on pose le problème selon une opération toute simple, celle-ci consiste à recopier textuellement l'énoncé du sujet, puis, dernier moment, annoncer le plan en posant une série de questions. La deuxième raison est plus problématique. A notre sens, même s'il y a un défaut dans les méthodes d'apprentissage de l'écrit, il y a surtout le fait que cet enseignement ne clarifie pas la différence de situation d'énonciation écrite où nous sommes en présence d'une communication différée et surtout monogérée ; si on y ajoute les effets des cultures de l'oralité, on peut facilement imaginer qu'un enseignement de l'ordre scriptural, doit s'inscrire dans un paradigme qui prend en charge les effets que produit une telle situation.

L'évaluation de la textualisation argumentative de notre nouveau corpus révèle les mêmes difficultés antérieurement pointées.

Une autre malformation notoire, par sa fréquence, est l'agencement des arguments. Dans plusieurs copies, on note, de façon récurrente, une accumulation linéaire des idées. Au bout du compte, on obtient une juxtaposition d'énoncés qui, même s'ils ont un rapport avec la thématique, ne peuvent pas avoir d'effet perlocutoire. Nous estimons que cela résulte du fait qu'il n'y a pas eu d'apprentissage d'une stratégie énonciative appropriée ; dès lors, le résultat est forcément dérisoire.

En définitive, on assiste à une succession de phrases malhabilement articulées. Voici des exemples de paragraphes repris tels qu'ils ont été rédigés par nos élèves.

Le premier est tiré de la copie SL'23 :

J'aimerai être footballeur, faire parti des meilleurs joueurs du monde être connu mondialement par mes exploits, suivre le pas de mes idoles : Ronaldhino, Zizou, Deca, Beckam...

J'aimerai exercer ce métier également pour représenter mon pays partout où je vais. Remporter de nombreuses compétitions surtout la coupe du monde car mon pays n'a pas encore eu la chance de remporter ce trophée, j'aimerai faire crier de joie les supporters...

L'auteur de la copie SL15 écrit :

Le métier que j'aimerai choisir est un métier difficile mais qui est un très bon métier selon mon point de vue : c'est celui d'être un médecin. C'est un choix difficile à prendre parce que pour être médecin il faut faire BAC+7 ans d'enseignement et les 3 ans de spécialisation. Donc ce qui veut dire que j'aurai le travail à l'âge de 30 ans ou plus. La médecine est aussi un métier difficile parce qu'elle demande beaucoup de compétence...

Il y a certes, ça et là, des arguments plus ou moins intéressants que les auteurs de ces copies exhument, mais le fait d'être incapable de problématiser et d'élucider ses choix sur la base d'une argumentation qui avance dans une certaine progression, discrédite la qualité du raisonnement. Tout se joue sur un fond dans lequel la répétition et l'absence de variation stylistique donnent une impression de production en vrac, sans liens entre les différentes unités linguistiques du texte. Brassart parle ainsi de texte – tas ou de texte – liste.

Manifestement les élèves n'ont pas été initiés à une gestion des stratégies « *knowledge transforming* » qui sont des démarches de transformation où un va-et-vient entre espace des contenus et la forme assurent un fonctionnement structuré de la pensée. Celle-ci étant à l'origine d'une production objective où la distanciation est nécessaire pour arriver à des arguments acceptés par le destinataire.

L'introduction d'un exemple dans une argumentation est également un autre niveau de difficulté. Les élèves n'ont pas été sensibilisés à cette tâche de la production écrite. La

tendance majoritairement observée est l'utilisation d'expressions mal venues, avec des tournures sans valeur argumentative.

Voyons deux exemples de cette nature.

L'auteur de la copie SL'21 procède de la manière suivante pour appuyer son raisonnement :

En effet il est bien de pouvoir faire un choix, puisque pour exercer un métier il faut être prêt à l'affronter et avoir de la volonté par exemple le football qui est une passion pour beaucoup de jeunes dans la vie.

C'est le même type de dysfonctionnement que nous avons enregistré à la copie SL30 :

Mais aussi je l'ai choisi pour aider les gens qui ont besoin des médecins comme par exemple dans le cas des maladies contagieuses où parfois des femmes qui sont stériles...

Chez le premier élève, même si on note une tentative de soutenir son développement par un exemple pour procéder à une généralisation, il l'amène mal ; ainsi toute la construction qui suit cet exemple tourne dans une sorte de platitude qui met à nue la faiblesse de sa capacité à entreprendre une opération de généralisation ; chez le second élève, c'est l'aspect anecdotique de l'exemple qui souligne son incapacité à s'élever à un niveau d'abstraction qui permet l'objectivation de la pensée. Dès lors, ces deux exemples sont des indicateurs que la textualisation argumentative n'est pas maîtrisée dans les différents procédés qui assurent sa fonctionnalité.

A vrai dire, cette brève analyse des maladresses argumentatives sonne comme la confirmation des hypothèses énoncées antérieurement.

Son intérêt réside en ce qu'elle amène l'enseignant à s'interroger sur les éléments théoriques aptes à aider l'apprentissage de la construction des compétences argumentatives surtout dans le domaine du fonctionnement des opérations langagières sous-tendues par des unités linguistiques déterminées.

L'élaboration des séquences didactiques du chapitre 11 a été conçue en se servant des éclairages de la recherche actuelle sur ces différentes questions qui ont été à l'origine de la grammaire du texte et de l'apport de la réflexion en didactique.

12. 2. 2. Evaluation des compétences issues de nos propositions d'aide à l'apprentissage.

Lorsqu'on aborde l'évaluation des compétences, une question survient à l'esprit, à savoir quel type d'évaluation mener : doit-on privilégier une évaluation plus globale, donc qualitative ou faut-il procéder à une évaluation de type plus analytique, prenant appui sur des critères?

Selon Roegiers (2000) les deux questions ne s'excluent pas l'une l'autre. Autrement dit, l'évaluation qualitative n'exclut pas le recours à certains critères ; bien plus, des formes combinées des deux types peuvent coexister, dans notre cas, les critères et les indicateurs servent d'éléments de précision et de fonder un jugement sur la base de données objectives ; nous déterminons donc des critères en précisant les indicateurs qui les révèlent.

Ainsi la production de l'élève est examinée à travers un certain nombre de lectures, de points de vue. En production écrite, en particulier pour un écrit argumenté, la linguistique textuelle et la grammaire de texte servent à établir la norme d'une bonne formation textuelle ; c'est d'ailleurs ce que nous avons tenté de réaliser à travers la grille que nous avons élaborée au chapitre 2 et qui a servi de normes à l'analyse des dysfonctionnements de production d'apprenants au chapitre 3 de notre travail.

Pour permettre une évaluation la plus objective possible, nous introduirons ici certains paramètres à même d'apporter ou de fonder une appréciation en rapport avec des variables relatives à la qualité du texte produit et reconnues par la recherche en psycholinguistique et les données d'une évaluation basée sur des facteurs identifiables à indiquer dans une grille.

12. 2. 2. 1. Critères et indicateurs

Pour l'évaluation des compétences citées dans les séquences construites, nous retiendrons les critères suivants:

- une contextualisation appropriée,
- la maîtrise des connaissances encyclopédiques et lexicales,
- et une gestion correcte de la mise en texte.

Contextualiser un écrit, rappelons-le, c'est l'inscrire dans une situation de communication. Ce qui implique que le scripteur précise ses intentions communicatives et connaît les représentations de son destinataire. L'apprentissage de l'écrit, dans sa forme traditionnelle, sous-estime ce niveau situationnel ; cela fait que le lecteur n'est pas suffisamment éclairé des éléments du contexte pour comprendre les enjeux de la production. Dans l'approche actuelle, ces données restent des objectifs d'apprentissage ; elles constituent les bases d'un texte bien formé.

Les indicateurs communément retenus de ces critères sont :

- l'espace de la production est précisé,
- le statut de l'énonciateur est connu,
- il y a un destinataire dont les représentations sont identifiées,
- le but de l'action langagière est précisé.

Une bonne maîtrise des connaissances encyclopédiques et lexicales a également son importance ; ce critère concerne la construction de connaissances et d'informations nécessaires à la production d'un texte. Selon certains spécialistes, ces savoirs sont de premier ordre, leur maîtrise doit être un préalable à toute opération de production de qualité.

Les indicateurs qu'on peut cibler à l'observation de ce critère sont :

- une progression de l'information parce que les mécanismes qui assurent ce procédé sont disponibles ;
- une continuité sémantique ; cela signifie que la maîtrise des phénomènes de synonymie, d'hyponymie et d'hyponymie ont été construits ;
- La capacité à assurer la règle de relation entre les phénomènes sociaux et lexicaux sont là ;
- Le principe de non-contradiction, qui fait qu'on ne dit une chose et son contraire.

Le troisième critère est la gestion correcte de la textualisation.

L'activité de production écrite est une opération synthétique ; plusieurs savoirs et savoir-faire commandent la verbalisation puisque, comme le dit Petitjean, la « réussite suppose que l'élève sache simultanément produire des énoncés graphiquement et syntaxiquement acceptables, sémantiquement cohérents et pragmatiquement appropriés » (1994, 11). Au centre de cet ensemble d'opérations, il y a, pour la textualisation argumentative, la maîtrise des mécanismes de cohésion textuelle. Ce point a fait l'objet d'un travail sur la langue dans la perspective d'un enseignement d'une grammaire finalisée, en fonction des unités linguistiques caractéristiques d'un type donné de texte.

Les indicateurs suivants commandent le processus de textualisation :

- un système de co-référence correct ;
- la capacité d'anaphorisation avec toutes les procédures édictées en la matière ;
- un système de connexion adéquatement assurée.

Comme on peut le constater, l'ensemble de ces savoirs et savoir-faire ont fait l'objet d'activités d'apprentissage ciblées à des fins précises ; c'est le sens des séquences 1-2.-3-qui illustrent certes des propositions méthodologiques spécifiques mais qui sont aussi destinées à tester sur le terrain la valeur des effets produits par l'apprentissage de ces procédures avec un nouvel outil d'intervention. Le module d'intégration est destiné à fédérer et à solidariser l'ensemble de ces acquis conçus séparément. Des exercices de renforcement ont aussi été élaborés dans cette orientation.

La grille suivante reprend de façon synthétique l'ensemble de ces éléments servant de norme d'appréciation de la compétence acquise en matière de production d'une argumentation écrite simple.

Tableau 9. Grille d'évaluation représentant les étapes d'une production argumentative

ETAPES DE PRODUCTION	CRITERES	INDICATEURS
CONTEXTUALISATION (Introduction)	Contextualisation appropriée	Situation d'énonciation précisée
		Participants à l'action langagière engagée identifiés selon leur statut
		Thème du débat indiqué
		Enjeu énonciatif postulé
TEXTUALISATION - LINEARISATION (Développement)	Maîtrise des connaissances culturelles et lexicales du thème	Variation thématique et stylistique
		Aisance dans la production
	Connexion/segmentation effectuées correctement	Empaquetage : articulateur argumentatif au niveau local et global
		Balisage : Connecteur non argumentatif, ou marqueurs textuels : d'abord, ensuite, après avoir ...
		Sériation : pour ce qui concerne, quant à ..., s'agissant...
	Cohésion-cohérence	Progression de l'information
		Continuité sémantique
		Principe de non-contradiction respecté
		Un système de co-référentiation : substituts, anaphorisation
	Modalisation formulée correctement	Marques linguistiques à la surface du texte : certes mais, peut-être, selon, sans doute ...
CONCLUSION	Synthèse menée convenablement	Formules générales utilisées : en définitive, de façon générale, en somme...

12. 2. 2. 2. Formulation d'hypothèses

En rapport avec les critères dégagés, nous formulerons trois hypothèses par rapport à nos propositions de séquences :

1. Les élèves du groupe expérimental construiront une situation d'énonciation capable de donner au lecteur éventuel ou au destinataire les éléments qui lui permettront de comprendre les textes et les enjeux du débat.

2. Disposant de connaissances appropriées sur le thème, les élèves du groupe expérimental, feront des productions avec une variation thématique qui permettront d'obtenir des textes qui progressent convenablement avec l'existence d'une variation stylistique.
3. Au vu des activités menées sur certains mécanismes linguistiques, les élèves du groupe expérimental seront capables de gérer la textualisation argumentative.

12. 2. 2. 3. Résultats et discussion.

Indiquons que les péripéties d'une année scolaire mouvementée, fortement perturbée par des arrêts de cours, n'ont pas permis de disposer des résultats de l'évaluation finale de la classe-contrôle. Nous nous contenterons alors des effets produits par nos séquences en rapport avec l'analyse des compétences mobilisées au pré-test et en rapport avec les caractéristiques souvent retenues comme critères d'un texte argumentatif bien formé.

En ce qui concerne la première hypothèse, nous avons constaté, de manière générale, une prise de conscience de la nécessité de contextualiser pour situer le cadre du débat ; 78% des 23 copies obtenues entament le débat avec une tentative de camper le décor en fournissant certains éléments de la situation d'énonciation. La défaillance constatée se situe au niveau de la qualité de cette contextualisation ; dans une forte proportion les indicateurs essentiels ne sont pas pris en charge ; le pourcentage de copies ayant peu ou prou produit un contexte acceptable est faible, (3%).

La copie SEL20 (seconde Expérimentale littéraire) est un exemple qui donne à méditer sur le type de remédiation à entreprendre ; l'auteur écrit : *« Le travail est le seul outil qui permet à l'homme de subvenir à ses besoins vu la situation qui se présente dans le monde matériel d'aujourd'hui. C'est dans cette perspective que Pascal a écrit « La chose la plus importante dans toute la vie est le choix d'un métier ». C'est pour cette raison que j'aimerai plus tard exercer le métier de la diplomatie... »*

Un jour à la maison, j'essaie de convaincre ma mère en lui dévoilant la pertinence et l'intérêt qui me pousse à opter pour ce métier diplomatique...

Comme on peut le constater, les statuts de l'énonciateur ainsi que du destinataire ne sont pas précisés ; de la même manière les enjeux communicatifs qui doivent mobiliser la production ne sont pas connus ; le contexte approprié manque d'à propos ; l'auteur éprouve beaucoup de difficultés à situer la position énonciative qu'il cherche à défendre.

Les séquelles des pratiques traditionnelles sont nettement visibles : amener le sujet, poser le problème en recopiant le sujet sont les recettes passe-partout qu'on leur offrait en cas d'introduction d'une production écrite.

Les résultats enregistrés à la seconde hypothèse sont également faibles (autour de 5% sur les 23 copies). Ainsi dans beaucoup de textes produits, on note une absence quasi-totale d'une production qui progresse selon les mécanismes qui leur sont pourtant fournis dans la mise en œuvre des séquences ; l'acquisition des connaissances culturelles et lexicales sur le thème traité tout au long des séquences 1, 2 et 3 n'a pas permis une variation thématique pour éviter les multiples répétitions qui sont une des défaillances majeures dans les productions d'apprenants.

C'est dans de rares cas qu'on note un souci de procéder à des opérations de synonymie pour conjurer le spectre de cette répétition souvent redondante à l'origine des juxtapositions constatées.

Nous donnerons l'exemple de cet élève qui, parlant du métier de footballeur, a fait l'effort de variation en utilisant la synonymie :

« C'est un métier que j'ai toujours adoré depuis mon enfance. Mais il paraît qu'il rencontre quelques difficultés spécifiques avant d'atteindre son but. J'ai choisi ce boulot non pas pour le bien matériel ou la richesse comme le prétendent certaines personnes mais plutôt en faire une bonne carrière professionnelle. Certains choisissent ce job par regret, d'autres pour enrichir seulement leur poche sans assumer ce qu'ils font... »

Les opérations d'anaphorisation, de lexicalisation, d'hyponymie ou d'hyperonymie qui sont les indicateurs d'une capacité de se décentrer pour mener une production objective parce que procédant à une négociation sur la base de modalisations, ne sont pas mises en œuvre ; peut-être est-il prématuré d'envisager ce type de raisonnement à ce niveau de l'enseignement secondaire.

La troisième hypothèse présente les mêmes faiblesses. L'articulation et l'enchaînement entre les arguments développés sont mal assurés malgré le travail d'instrumentation entrepris dans les séquences élaborées à cette fin, surtout à propos de connecteurs argumentatifs. Il y a, à n'en pas douter, de réelles carences qui quand il s'agit de procéder à une connexion intra et transphrastique.

En définitive, la gestion de la textualisation argumentative souffre d'une absence de phénomènes linguistiques de cohésion textuelle tant au niveau local que global de la production. En somme, le bilan général de notre évaluation conduit à la conclusion qui appelle à une réflexion approfondie sur les causes de cet état de fait, celui de la faiblesse des résultats engrangés à la suite de cette expérimentation. Une telle analyse critique amène à la décision qu'il faut procéder à une régulation pour remédier à cette situation.

12. 3. Les pistes de remédiation.

L'évaluation des compétences que nos séquences ont visé à installer a révélé des insuffisances qui, à notre sens, relèvent d'une organisation de contenu d'enseignement qui n'a pas tenu compte de prérequis préalables à l'apprentissage de l'écrit tant en langue maternelle qu'étrangère d'une part, et, d'autre part, d'une construction d'un savoir-faire complexe devant se dérouler suivant certaines normes pédagogiques à savoir : décomposer la macro-compétence en palier de capacités.

En effet, notre module dit d'intégration qui cible des activités rédactionnelles ne s'est pas effectué dans les règles édictées en la matière. Deux niveaux de défaillance sont impliqués : l'organisation des contenus d'enseignement et la progression dans les activités rédactionnelles.

12. 3. 1. L'organisation des contenus d'enseignement.

La compétence argumentative comme objectif d'enseignement exige la mise en œuvre conjointe, dans son enseignement/apprentissage, des différentes composantes de la spécificité de cette compétence et des particularités du code écrit surtout dans un contexte de FLS marquée par l'héritage de l'oralité.

En didactique des langues, cet ensemble s'analyse selon les données suivantes :

a. la connaissance de la spécificité situationnelle de l'écrit: l'apprentissage de l'écrit dans notre contexte doit prendre en charge la particularité de l'écriture par rapport au canal oral. Cette dimension de la communication différée, monogérée, planifiée à long terme et des caractéristiques structurelles de la langue écrite est un aspect fondamental de l'apprentissage. Elle suppose des objectifs centrés sur la prise de conscience des spécificités du français écrit qui se traduisent au niveau syntaxique, des variations morphologiques, du lexique et à un niveau élevé de démarche spéciale de généralisation et de conceptualisation. Ces capacités ne sont pas acquises spontanément, elles sont le fruit de construction que nos systèmes d'enseignement sous-estiment et qui sont lourdes de conséquences en production écrite.

Au plan pratique, il y a donc lieu d'amener nos apprenants à réfléchir sur les conditions dans lesquelles des formes ou structures orales particulières peuvent être utilisées, sans courir le risque de disqualification dans le discours écrit.

Les auteurs du manuel *Maîtrise de l'écrit* au collège donnent des orientations d'apprentissage de l'écrit en ce sens ; au secondaire, on peut axer la réflexion sur diverses activités de cette nature, notamment l'observation des textes reproduisant volontairement la langue orale ; de contrastes de normes entre l'écrit et l'oral ; de ruptures involontaires de

continuité stylistique dans des extraits de copies lors des séances de compte rendu de production ; des exercices de réécritures ou la transposition de l'oral à l'écrit.

L'exercice suivant est un exemple de ce type d'activité dont l'intérêt est d'aider à la sensibilisation entre deux modalités instrumentales somme toute différentes, l'une, activité d'écriture, l'autre orale. Ci-dessous un exemple :

d'après le dialogue suivant, vous écrivez, à la première personne, le témoignage de Caroline, 16 ans, en supprimant les redondances, les tournures syntaxiques et le lexique caractéristiques de la langue orale :

(...)

- ***Qui est responsable de cette société selon toi ?***

- *C'est pas moi en tout cas.*

Ce sont les gens qui ont du fric qui ont fabriqué la société, les gens qui ont le pouvoir. Ça ne changera pas de toute manière.

Comment vois-tu les jeunes autour de toi ?

Il y a plein de jeunes qui veulent se droguer Parce qu'ils trouvent qu'il ne se passe plus rien, Qu'il n'y a plus de mouvement. Ils s'emmerdent vraiment dans la vie, ils font huit heures de boulot par jour et il ne se vraiment rien. Ils sont comme des machines et ils sortent de ça par la drogue. C'est vrai que c'est dramatique, je pense que de seize à vingt ans ça devrait être un âge où l'on est gai, où l'on n'est pas angoissé, où l'on n'a pas de problème et

- *c'est le contraire... (...)*

Comme nous l'avons antérieurement indiqué, de telles activités permettent une prise de conscience des particularités de l'écrit en aidant à la capacité de se décentrer pour tenir compte de l'absence du destinataire. Ainsi, on aide à prendre en compte le savoir-être dans l'acte de la production écrite. Ce type d'activités a été absent dans la mise en œuvre de nos séquences.

b. la seconde donnée est liée à la maîtrise de formes d'organisations textuelles et génériques ; nous avons déjà travaillé cette question dans nos séquences mais nos activités ont pêché par une absence de renforcement qui devait s'élargir jusqu'à la capacité à étayer des paragraphes entiers ; cela aiderait à faciliter les opérations d'élucidation nécessaire dans l'argumentation. L'activité d'enseignement/apprentissage à ce niveau, devait

s'étendre jusqu'à pouvoir spécifier les types d'arguments, leurs valeurs et la façon dont on construit une contre-argumentation ou justifier un point de vue ; toute chose signalée et travaillée au niveau des opérations de réfutation mais non prise en charge dans la phase de réalisation pratiques des unités d'enseignement construites.

c. les connaissances culturelles, lexicales et rhétorico-pragmatiques, c'est-à-dire les savoirs axés sur les démarches socio-pragmatiques, sont insuffisamment travaillés.

Même si chacune des séquences 1, 2 et 3 aménage des plages sur ces aspects, il restait d'élucider la dimension pragmatique et socioculturelle souvent dominante dans la production argumentative.

d. la maîtrise des mécanismes linguistiques de cohésion textuelle ; s'il est vrai que les séquences 1, 2 et 3 abordent ces procédures, leur maîtrise est un processus qui demande du temps pour arriver au bout de leur réinvestissement.

e. Les prérequis culturels sont déterminants pour la motivation des élèves ; nous les avons abordés à la phase d'exploration au cours de laquelle nous avons demandé à nos élèves de mener des enquêtes sur des situations d'argumentation dans leur environnement social. Cette pratique est susceptible de donner aux élèves la motivation à s'engager pour l'apprentissage mais aussi une idée de l'utilité des usages fonctionnels de l'argumentation ; ce qui est considéré comme des facteurs à la base de la réussite scolaire puisqu'on est au clair de ce qu'apporte l'activité d'apprentissage en liant ainsi l'école et la vie.

Comme on peut le constater, l'ensemble de ces savoirs ne peuvent pas faire l'objet d'acquisition au terme de quelques semaines d'activités marquées de ruptures et de pauses dommageables à des opérations qui se développent de façon continue sur la longue durée.

12. 3. 2. La progression dans les activités rédactionnelles.

Ce point concerne les activités d'intégration que nous avons conçues et nommées de « module d'intégration ». Les démarches que nous avons proposées pèchent par leur caractère souvent général et global.

En FLS, compte tenu des approches à mettre en œuvre pour une pédagogie de la maîtrise, l'option serait de procéder par touches séparées ou par paliers d'acquisition avant de passer à des activités d'intégration. Concrètement, cela signifie qu'il faut concevoir des contenus ou des objets d'apprentissage qui permettent la construction de capacités à contextualiser en sensibilisant sur les éléments indispensables à la validité de cette opération surtout en situation d'argumentation ; on constate, dès lors, que ce sont des contextes qui

appellent des postures et des stratégies argumentatives pour arriver au résultat attendu quant à l'attitude du destinataire.

Pour cela, il y a lieu de mener des activités qui s'étalent sur différentes séances pour arriver à un objectif de maîtrise et de transfert dans une situation d'intégration.

Il en va de même pour les opérations de planification ; nous avons déjà indiqué antérieurement un ensemble de procédés aptes à faire acquérir cette compétence ainsi que celle concernant la mise en texte. Sur ce point précis, nos séquences sont des pistes à développer en fonction de l'objectif ciblé.

Bref, c'est là, comme le dit Charaudeau, les conditions qui font que « *le sujet argumentant se livrera à une triple activité : problématiser, élucider et prouver* » (1998, 10).

En tout état de cause, savoir écrire est une compétence complexe parce que synthétique faisant appel à des capacités de haut niveau de construction. Si par-dessus le marché, cette activité doit s'exercer sur des contenus tout aussi complexe, comme le texte argumentatif, on peut mesurer l'ampleur et la nature des multiples difficultés qui se dressent sur le chemin de cet apprentissage ; ces opérations donnent l'exemple type de situation de « surcharge mentale ou cognitive » qui fait que nos apprenants auront de la peine à progresser en langue écrite et qu'en définitive, les erreurs auront tendance à être récurrentes.

CONCLUSION

Il convient ici de rappeler un principe essentiel : l'activité d'enseignement/apprentissage est à concevoir en termes d'interaction et d'intégration des différentes sous-composantes de la discipline « *français* ».

C'est dans ce cadre que l'instrument d'intervention qu'est la séquence didactique prend toute sa signification parce qu'elle permet de planifier les savoirs à enseigner et les savoir-faire à maîtriser tant en lecture, en étude de langue qu'en production écrite.

En outre, quelles que soient les modifications à apporter dans les procédures d'enseignement, il y a nécessité de se convaincre aujourd'hui que la conception des tâches d'apprentissage doit tenir compte des éclairages théoriques actuellement disponibles en vue de fonder une approche constituée parce que s'appuyant sur des connaissances des disciplines impliquées dans l'enseignement des langues ; il s'agit :

- de la réflexion en didactique sur les pratiques d'enseignement du français avec un public scolaire qui a changé, et dans notre cas, il y a nécessité de tenir compte du contexte spécifique dans lequel se déroule l'activité d'apprentissage du français ;

- de l'activité d'écriture qui est un savoir-faire particulier mais qui s'acquiert et se développe suivant certaines procédures aujourd'hui modélisées ;
- des savoirs sur le texte en général et de manière particulière sur la typologie des différents textes et cela selon une approche communicative qui identifie les compétences spécifiques à développer par des activités structurantes.

Dès lors, une expérimentation qui se donne comme objectif la validation d'hypothèses d'un enseignement/apprentissage centré sur ces données de la recherche, doit prendre en compte ces différents cadres théoriques à transposer dans un contexte d'apprentissage ; c'est là un vaste programme dont l'étendue doit couvrir, sinon un cycle d'étude, du moins une étape dans le processus de formation intellectuelle qu'est l'apprentissage de l'argumentation.

CONCLUSION GENERALE

Tout au long de notre cheminement, il a été question de s'interroger sur l'élaboration d'une démarche didactique propre au texte argumentatif dans le contexte sénégalais tant sont énormes les enjeux que représente ce type de discours/texte dans le système éducatif et plus particulièrement dans le second cycle de l'enseignement secondaire.

Sa maîtrise, rappelons-le, implique l'habileté à déployer une argumentation conforme au contexte et au but de l'échange verbal et à la perception de la visée argumentative des textes, ce qui est fondamental à l'exercice d'une citoyenneté participative nécessaire aux sociétés modernes dites démocratiques. De ce fait, l'enjeu n'est pas uniquement didactique mais aussi social et éthique.

Comme l'a montré notre état des lieux des programmes et des manuels scolaires, l'école sénégalaise a pris la pleine mesure de cette problématique et en a fait une des exigences dans le second cycle de l'enseignement secondaire en cherchant à développer chez les apprenants, la capacité à argumenter en vue de pouvoir agir sur le destinataire par des moyens langagiers. Les exercices de dissertation, de commentaire et autres activités de résumé suivi de discussion contribuent à la construction de ces ressources indispensables à la formation intellectuelle de l'individu.

Dans les programmes officiels, ces objectifs traduits en terme de développement de la pensée divergente, d'exigence de logique, de rigueur et d'esprit critique, sont visibles à la lecture des textes qui régissent l'orientation et les missions attribuées à chaque cycle d'apprentissage, en particulier celui du secondaire, objet de notre réflexion.

Dans ce cadre, des compétences langagières de haut niveau doivent être mobilisées car il s'agit d'apprendre à apprécier, à évaluer et à juger des discours doxologiques ; en tout état de cause, les opérations langagières ainsi que les ressources linguistiques qui sous-tendent l'activité d'argumentation sont supérieures à celles nécessaires à l'activité de description et de narration antérieurement acquises au cycle moyen. De plus, à cette urgence intellectuelle qu'appelle la rigueur du raisonnement argumentatif, il faut ajouter l'obligation, en FLS, en contexte d'oralité, d'amener l'apprenant à pratiquer l'argumentation à des fins heuristiques d'abord en français mais aussi dans les autres disciplines, en science par exemple.

La stratégie que nous avons adoptée a consisté à analyser les spécificités de la tâche d'élaboration et de production d'un écrit argumenté, en essayant d'abord d'identifier les différents niveaux où se sont opérées les malformations textuelles, en matière de production écrite. Il s'agissait dans un deuxième moment, de les comprendre pour les expliciter par des éclairages aujourd'hui disponibles comme résultats de travaux en ce domaine.

Le diagnostic qui a été effectué, sur la base des pratiques d'enseignement, des supports didactiques qui les accompagnent ainsi que les orientations d'apprentissage qui y sont associées, a abouti à l'hypothèse selon laquelle les lacunes rencontrées résidaient dans la nature du produit obtenu et au fait que l'activité d'appropriation ne prenait pas suffisamment en charge la complexité des opérations qu'elle mettait en jeu.

Du point de vue du produit obtenu, l'analyse qui a été menée a révélé qu'une part importante des lacunes identifiées et qui étaient source des dysfonctionnements constatés, ne relevaient pas de la grammaire au sens traditionnel et scolaire du terme, c'est-à-dire d'une grammaire formelle limitée au champ de la phrase simple ou complexe. Un problème de fond se posait alors quand nous avons réfléchi à la nature de ces difficultés en matière de production écrite au point que nous avons été amené à nous demander dans quelle mesure les savoirs théoriques liés à la connaissance des sous-systèmes de la langue avaient un impact sur les pratiques d'expression écrite, surtout si on veut leur donner un sens en les inscrivant dans une optique communicative et textuelle.

Pour apporter une réponse adéquate à cette interrogation, nous nous sommes référé à l'éclairage des travaux de recherche sur l'exercice de l'activité d'écriture, son rôle essentiel dans l'activité d'apprentissage mais aussi son impact dans la construction des procédures langagières et linguistiques de communication.

Nos investigations dans ce domaine ont permis de nous rendre compte de la position centrale de cette activité dans la structuration de la pensée, de la socialisation de l'apprenant. L'acte d'écriture en tant que tel, par le fait qu'il est le résultat de la maîtrise simultanée de plusieurs opérations à intégrer les unes par rapport aux autres, n'est plus seulement au secondaire un simple outil de communication ; il devient, comme le souligne Vigner, un instrument de construction d'un objet de pensée : opération délicate à réaliser quand on se la fixe comme objectif d'apprentissage. C'est pourquoi cette dimension focale de l'écriture a été un moment de nos objectifs spécifiques d'apprentissage puisqu'il faut mettre en œuvre, dans l'acte d'argumenter, la construction des capacités à pouvoir disposer d'un point de vue et de pouvoir l'objectiver dans des procédures appropriées avec un usage conforme de certains éléments linguistiques spécifiques.

C'est dire donc que l'enseignement grammatical doit se rapprocher des pratiques de production et de communication en général ; aussi, la recherche a-t-elle accentué le caractère fonctionnel des activités de structuration linguistique. Les progrès enregistrés dans le domaine des grammaires textuelles accordent une plus grande attention aux phénomènes linguistiques intervenant dans la constitution de la composition des textes. De ce fait, l'analyse logique a

peu à peu cédé la place à des activités centrées sur des questions comme la substitution, la pronominalisation, la nominalisation, les ruptures de continuité...

La grille que nous avons élaborée pour évaluer les copies de nos élèves est axée sur ces divers problèmes liés à la production textuelle ; grosso modo, nous avons retenu les phénomènes suivants :

- le manque d'aisance dans la variation thématique, ressource que nous avons jugée fondamentale dans le processus de l'écriture du texte argumentatif ou autres productions écrites du même genre ;
- les ruptures de continuité stylistique dues à des interférences mal maîtrisées avec le registre de la langue orale et qui n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage conséquent ;
- l'absence de recours à l'intertexte (citation, paraphrase) pour pouvoir construire un point de vue qui permet de fonder une attitude argumentative en rapport avec l'évaluation de la situation énonciative ;
- les problèmes relatifs au maniement des anaphores lexicales ou pronominales, etc.

Toutes ces questions sont au dessus des tâches ordinairement mises au compte d'un enseignement des structures de base du français tel que cet enseignement est pratiqué au Sénégal. Il s'est alors agi pour nous, de promouvoir l'acquisition d'une compétence textuelle en rapport avec le développement d'une formation qui donne la possibilité de s'inscrire à l'université ou d'aller dans la vie active comme le prévoient les textes officiels pour ce cycle d'apprentissage, ce qui obéit aux impératifs d'un statut de français langue seconde ayant des fonctions institutionnelles et scolaires.

En effet, la langue française dans le contexte sénégalais, est un véhicule d'enseignement et un moyen de scolarisation ; il nous semble, dès lors, opportun d'apprécier l'impact de cette langue dans cette société où le français évolue en contact avec les autres langues nationales.

Cette situation, pour le moins spécifique, a une influence sur les apprentissages en général et particulièrement dans les activités de compréhension et de production du texte argumentatif.

On comprend alors l'importance attribuée à cet aspect pour alimenter un enseignement de l'argumentation s'appuyant sur les variations contextuelles et qui ont des répercussions dans la manipulation des opérations langagières et linguistiques sous la forme d'interférences de natures et de formes diverses, visibles dans les productions écrites de nos élèves.

Nos propositions didactiques et les modes d'intervention qu'elles supposent ont ainsi tenu compte de ces traits spécifiques au français du Sénégal.

Notre travail a pris en considération les apports théoriques sur l'argumentation que nous avons interrogée pour faire l'état des lieux et élaborer une méthodologie d'enseignement. Trois orientations de recherche nous ont servi d'éclairage à nos propositions de rénovation.

Le premier paradigme relève de la linguistique et de la sémiotique textuelle qui a pallié l'absence de théorie sur le texte à l'origine des démarches traditionnelles basées sur l'imitation – imprégnation, la reproduction, la répétition.

L'acte d'argumenter a été perçu comme un discours qui ne prend son sens que par rapport à un destinataire et à une situation dont la visée consiste à résorber une discordance dans les représentations des partenaires de l'échange ; et cela, dans un contexte d'énonciation précis. Le recours à l'usage de la langue naturelle fait de l'activité d'argumentation « *un discours non univoque, plus ou moins vraisemblable, dont les conclusions sont toujours provisoires et susceptibles d'intégrer des éléments nouveaux ou de devoir remettre en jeu les choix sur lesquels elle repose* » (Thyryon, 1997, 243).

Aussi, pour saisir la nature de cet objet complexe et parvenir à la description de ses caractéristiques textuelles en vue de favoriser l'émergence et l'explicitation de la compétence textuelle ainsi que de son apprentissage, avons-nous situé l'argumentation dans la typologie des textes/discours. Dès lors, deux hypothèses de base, comme l'a énoncé Adam, ont été envisagées :

« le texte est une unité de communication – interaction langagière [il n'est pas cependant] une suite de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation simplement juxtaposés, mais un produit connexe, cohésif, cohérent » (Adam, 1992, 25).

Pour notre étude, nous avons tiré de cette hypothèse formulée deux conséquences. La première appréhende le texte comme une activité sémiologique humaine exercée par et pour quelqu'un dans une situation donnée et précisée. Dans notre travail, cette prise de position se traduit par la dimension éminemment sociale et contextuelle du texte, d'où l'importance en compréhension tout autant qu'en écriture de procéder à l'évaluation de ces paramètres sociaux et physiques impliqués. Ils prennent une proportion fondamentale sur les facteurs qu'assurent la qualité de la production ainsi que l'efficacité des fonctions perlocutoires surtout quand il est question de produire un écrit argumenté avec comme visée d'agir sur les représentations du destinataire dont la connaissance contribue à l'effet qu'on cherche à exercer sur lui.

En outre, cette dimension sociale donne du sens à l'activité d'apprentissage qui n'est plus limitée au seul contexte scolaire artificiellement construit ; elle comporte des contraintes quant aux capacités de transfert qui s'imposent dès qu'une situation réelle se présente, en particulier dans le cas du français langue seconde.

L'autre conséquence est, selon Adam (1992), que la mise en texte est fonction de deux types de représentations : les unes ont trait à la « *dimension configurationnelle*, les autres relatives à la « *catégorie textuelle ou dimension séquentielle* ». Adam range ce qui relève de la situation d'énonciation – interaction dans ce qu'il appelle la « dimension configurationnelle » du texte et de l'exercice de relations argumentatives. Chartand (1995) les a nommés composants communicationnels représentés par les paramètres physiques et sociaux ; nous les avons considérés comme la délimitation d'un cadre énonciatif dans lequel s'exerce ou s'effectue une action langagière entre partenaires. Quant à l'équipe de Genève, il est question d'une capacité d'action.

Dés lors, une base communicationnelle est définie et génère en production des facteurs tels que les partenaires de l'échange verbal, le contexte de production, le lieu social de l'interaction, le thème ou le contenu des discours, la visée et les buts constitués respectivement par l'instance discursive ou finalité communicative et de l'effet spécifique que vise une conduite langagière.

Ces paramètres sont communs à tous les textes, quel que soit leur type (narratif, descriptif, argumentatif...). La description de ces catégories notionnelles est importante à faire saisir aux apprenants dont les aptitudes communicationnelles sont forgées par une tradition orale où l'échange se fait instantanément entre partenaires présents, ce qui est à l'opposé du canal écrit caractérisé par une gestion différée de la communication. Il faut, dans ce cas, aménager un dispositif qui prend soin de fournir l'ensemble des informations indispensables à la réception du message et à la production de texte.

Nous avons particulièrement insisté sur la « *catégorie textuelle ou dimension séquentielle* » puisqu'elle concerne la spécificité de l'objet à acquérir ; nous avons nommé les éléments de cette structure qui sont des catégories prototypiques du schéma textuel. Le discours argumentatif, en tant que produit fini, comme tout type de texte, possède sa particularité dans l'organisation interne des composantes qui le spécifient ; ainsi, les différents énoncés sont organisés en plans qui assurent la cohérence du texte. La description des différentes propositions de la superstructure argumentative a permis de retenir le schéma de Toulmin qui nous semble, dans notre contexte, plus approprié à faciliter la compréhension en assurant une appropriation plus apte à constituer une entrée à l'écriture de ce type textuel

puisque cette superstructure montre qu'une argumentation est une assertion raisonnable « *que le locuteur [ou le scripteur] est capable d'intégrer à un certain « schéma procédural » se déroulant selon un certain nombre d'étapes* » obligées, implicites ou explicites ; en d'autres termes, il s'agit de l'organisation spécifiques des énoncés d'un discours type ou capacités discursives si nous sommes dans le domaine l'apprentissage.

Les éléments de base ayant constitué cette superstructure sont : la thèse, les arguments et la conclusion dont la mise en œuvre textuelle nécessite l'appropriation d'opérations psycholinguistiques avec un choix d'unités linguistiques particulières propres à chaque type de texte, ce sont les capacités linguistico-discursives.

La deuxième orientation théorique est de l'ordre de la psycholinguistique textuelle ; celle-ci est entendue au sens de

« l'étude des mécanismes par lesquels le sujet humain traite les dispositifs linguistiques, et plus largement les dispositifs langagiers en vue de produire et/ou d'interpréter une suite cohérente d'énoncés » (Coirier et al. 1996, 6).

Ce domaine est étranger à la linguistique textuelle et sémiotique, il concerne le développement des capacités langagières, la notion d'opération est centrale dans ce cadre ; elle est définie en tant que « *traitement cognitif qui doit être opéré sur les paramètres extralangagiers pour aboutir à la production d'un comportement verbal* » (Bronckart, 1989). Il relève alors de la psychologie.

Cette activité concerne le lecteur-producteur qui doit réaliser de nombreuses opérations en compréhension et en écriture et qui font intervenir des contraintes mnémoniques et cognitives élevées, au moment de ces activités.

Dans la plupart des travaux effectués en ce sens, le traitement cognitif des textes est caractérisé par deux propriétés majeures, un processus interactif et récursif ; même s'il est « *admis un traitement strictement « par étapes », le sujet doit effectuer un très grand nombre d'opérations de façon simultanée, d'où le problème crucial de l'exploitation de ressources cognitives limitées* » (p. 8).

Dans le cadre de ces dispositifs, pour l'argumentation, nous avons distingué les opérations langagières des processus cognitifs. A partir de l'organisation schématique du texte argumentatif nous avons déduit les opérations langagières à l'origine de sa production. De manière générale deux types d'opérations ont été identifiés :

- les opérations de justification desquelles il faut distinguer deux niveaux de production : la production de raisons (arguments) et l'examen d'acceptabilité des

raisons produites. Il en découle les démarches d'explication pour étayer ou rendre crédibles les affirmations avancées lors de la production de raisons.

Les linguistes et didacticiens font observer deux démarches d'explication ; celles qui sont fondées sur le savoir partagé relève des valeurs culturelles, communes et opèrent sur la base des présuppositions et autres sous-entendus (les questions de dicto) ; tandis que les explications issues de démarches rationnelles relevant du pourquoi et du comment ont trait à l'analyse des causes et des conséquences à expliciter de manière à s'appuyer sur des faits attestés suivant un ordre rationnellement établi dans un enchaînement logique et articulé de façon cohérente.

Nous sommes alors dans le domaine de la raison formelle contrairement aux démarches premières d'explication qui nous situe dans la logique naturelle de la langue donc dans du construit, du vraisemblable, de l'accepté ou de l'acceptable ; nous avons montré du point de vue textuel comment se construisaient les deux types d'explication au point que le didacticien où l'enseignant peut disposer de moyens linguistes pour mener des activités qui permettent l'appropriation et l'assimilation de ces deux types de textes explicatifs.

- les opérations de négociation font intervenir la réfutation dans la construction d'une argumentation plus élaborée.

Les stratégies énonciatives ont aussi polarisé notre attention, l'objectif de maîtrise des démarches de construction et d'interprétation du type argumentatif a constitué la cible des apprentissages. Ce type textuel mettant en œuvre un raisonnement, pour arriver aux visées communicatives postulées, l'apprentissage des moyens à mettre en œuvre s'avère être un impératif didactique. Pour les besoins de l'enseignement – apprentissage au secondaire en contexte de FLS, nous avons préconisé trois moyens que sont : convaincre, persuader et délibérer avec des activités à mener en classe pour arriver au bout de la maîtrise des types de raisonnement à mobiliser.

Quant aux processus cognitifs à mettre en œuvre dans la production d'un texte argumentatif écrit, le modèle des processus rédactionnels élaboré par l'équipe de recherche genevoise nous a semblé le plus apte à répondre aux exigences institutionnelles de production d'un écrit argumenté au Sénégal parce qu'il met en œuvre une étape de contextualisation, une planification ; nous y avons introduit la troisième étape, celle de la révision-écriture que nous avons jugée nécessaire pour la maîtrise des savoirs et compétences acquises en apprentissage.

Pour chaque étape de ce processus de production, nous avons tenté d'identifier comment elle faisait au Sénégal l'objet d'apprentissage et avons proposé des voies de

renovation sans doute plus fécondes à asseoir une appropriation et une intériorisation dans le sens de faciliter l'accès au savoir postulé.

Enfin, le troisième axe de recherche privilégié dans notre travail a trait à la conception de démarches d'enseignement et d'outils d'intervention, questions relatives aux méthodologies d'enseignement, nous nous sommes alors situés dans la théorie de l'expertise d'intervention comme l'a précisé Brassart(1990).

La scolarisation des savoirs a été un moment important de notre réflexion ; l'analyse des différentes facettes de cette notion a permis d'appréhender non seulement les aspects conceptuels mais aussi les dimensions praxéologiques, et pour la conception des compétences argumentatives, en raison de la nature des aptitudes à faire acquérir, celles-ci relèvent en partie de normes sociales admises, le concept de transposition didactique réfère alors aux pratiques sociales en faisant intervenir d'autres théorisations issues de plusieurs domaines (linguistiques, grammaire de texte, rhétorique, stylistique...) au point que certains chercheurs comme Halté et Miled pensent qu'il s'agit plutôt d'élaboration ou de reconstruction didactique que de transposition. Toutefois, il convient d'admettre la fécondité de la notion, celle-ci ayant généré des refondations curriculaires et permis de construire des unités d'enseignement et d'apprentissage telle que la séquence didactique, outil essentiel à la rénovation des pratiques et des modes d'enseignement et d'appropriation des savoirs scolaires en tant qu'il s'agit de le concevoir dans un esprit qui fédère les apprentissages en cherchant à rendre convergents les résultats attendus.

En donnant les possibilités de fédérer les apprentissages dans un souci d'intégration, ce nouvel instrument favorise le transfert des acquis en offrant l'opportunité de diversifier ces apprentissages désormais porteurs de sens parce que polarisés vers des actions de la vie sociale auxquelles l'homme moderne est confronté. Dans ce cadre, l'approche intégrative des acquis scolaires a été l'un des axes novateurs par lequel s'est effectué l'appropriation des savoirs et des savoir-faire enfin finalisés, décloisonnés au point de permettre une mobilisation conjointe dans des structures de compétences aptes à la résolution de famille de situation-problème.

Le cheminement par lequel ces compétences ont été construites a été indiqué. La construction des séquences didactiques à mettre en œuvre pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de textes argumentatifs est partie de l'hypothèse selon laquelle, dans la textualisation argumentative, on distingue deux niveaux ou plans : l'un local et l'autre global.

Dans la lancée d'Adam (1987), ce sont :

1. le niveau micro-textuel :

- une connexité locale (morpho-syntaxique) ;
- une cohésion – progression locale (entre phrases) ;
- une cohérence locale (entre actes d'énonciation et actes de langage)

2. la dimension macro-textuelle :

- une connexité globale du texte/discours, celle qui articule une hiérarchie macro-propositionnelle ;
- une cohésion globale, celle des continuités et de la macro-structure globale du texte dans un ensemble
- une cohérence globale à dériver des relations argumentatives marquées dans le texte.

La traduction de cette hypothèse de construction des compétences textuelles s'est effectuée, au plan des unités linguistiques, en travaillant avec les élèves sur les opérations qui faisaient obstacle à l'écriture c'est-à-dire les opérations de planification, de structuration textuelle, de cohésion et de modalisation. Ainsi ont été abordées les questions essentiellement liées aux démarches qui caractérisent la production d'une argumentation complète simple à savoir : le développement d'une opinion sur un thème avec les implications liées aux phénomènes textuels, la capacité à construire un type de raisonnement déterminé et les moyens à utiliser pour insérer un exemple illustratif.

En somme, il s'agissait, pour nous, de donner quelques pistes sur la voie à suivre pour la réalisation des ressources didactiques relatives à nos propositions et à notre mode d'intervention.

L'analyse des résultats obtenus à la suite de notre expérimentation dans une classe de l'enseignement secondaire au Sénégal, si elle ne permet pas de procéder à une quelconque généralisation et même à une comparaison pour en tirer quelque conclusion que ce soit, ouvre cependant d'autres perspectives dans le sens du renouvellement des démarches et des conceptions en rapport avec les données de la recherche et des travaux effectués ; il était question pour nous d'élaborer une démarche méthodologique appuyée sur

« des données [...] destinées à étayer les choix qui configurent les méthodologies et donc à en fonder la pertinence autrement qu'empiriquement, pour élaborer un corps de principes [mis en œuvre dans] des séquences cohérentes d'actes d'enseignement solidaires, destinés à modeler l'enseignement et à guider l'apprentissage » (Beacco, 2007, 21).

Au terme de notre réflexion, certaines zones d'ombre restent à être clarifiées parce qu'insuffisamment explorées. La notion de FLS amène deux types d'observation qui méritent investigation avec des conséquences didactiques et méthodologiques tant au niveau du processus rédactionnel que dans la mobilisation des opérations langagières. En effet, le concept en contexte de culture d'écriture, comme dans les pays arabes, notamment maghrébins, implique des différences en situation de pays marqués par des traditions culturelles des langues orales (pays francophones au Sud du Sahara), la Tunisie et le Sénégal étant deux contextes illustrant ce type de spécificité ; ce concept mérite alors, dans le domaine des apprentissages, d'autres types d'éclairage plus approfondis pour tenir compte des différences inhérentes aux situations propres des contextes spécifiques surtout dans ses implications didactiques.

La deuxième observation relève de la même spécificité contextuelle, le français en contact avec plusieurs langues, contexte de multilinguisme, cette situation est également à appréhender autrement avec des conséquences dans les choix de politique éducative, même si aujourd'hui on parle de plus en plus de didactique dite *convergente*.

L'autre perspective à explorer relève de l'exploitation institutionnelle de notre travail et cela en rapport avec notre position de formateur des formateurs dans une faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation. En effet, tout au long de notre étude, nous avons tenté de montrer la nécessité d'un renouvellement des pratiques et des démarches d'enseignement/apprentissage du français ainsi que des modes de conception des cours dans des cadres d'intervention rénovés, conséquences des postures traditionnelles dont nous avons cherché à établir les limites au plan du rendement scolaire. Il s'agit, à la lumière des apports théoriques et des expérimentations menées dans divers domaines, de mettre ce capital au bénéfice de la formation des enseignants (formation continuée et formation initiale sentant).

Comme nous l'avons précédemment souligné, la démocratisation de l'enseignement en général, et le Sénégal ne fait exception à la règle, a bousculé les habitudes d'enseignement/apprentissage ; la construction de certaines capacités étaient restées implicites, il faut mettre en œuvre des démarches explicites d'apprentissage.

Dans des systèmes éducatifs comme le nôtre, où sont encore prégnants les exercices traditionnels de dissertation, de commentaire et de discussion, la prise en charge dans les curricula du secondaire de contenus que sont la typologie des textes/discours dans une perspective discursive, énonciative et pragmatique, présente un intérêt parce que permet une approche communicative et par compétence à travailler en classe.

En situation de formation des enseignants, il sera alors question de favoriser la constitution « *d'un stock de connaissance* », pour emprunter le terme Schneuwly, tant sur le fonctionnement des textes que des processus psychologiques à l'œuvre chez les apprenants lors de la lecture et de l'écriture.

Le premier aspect concerne la place que devrait occuper l'étude de la langue dans les dispositifs de formation des enseignants de français ; on devrait alors mettre en place des outils conceptuels aptes à permettre une analyse des tâches langagières et des difficultés des élèves en production écrite.

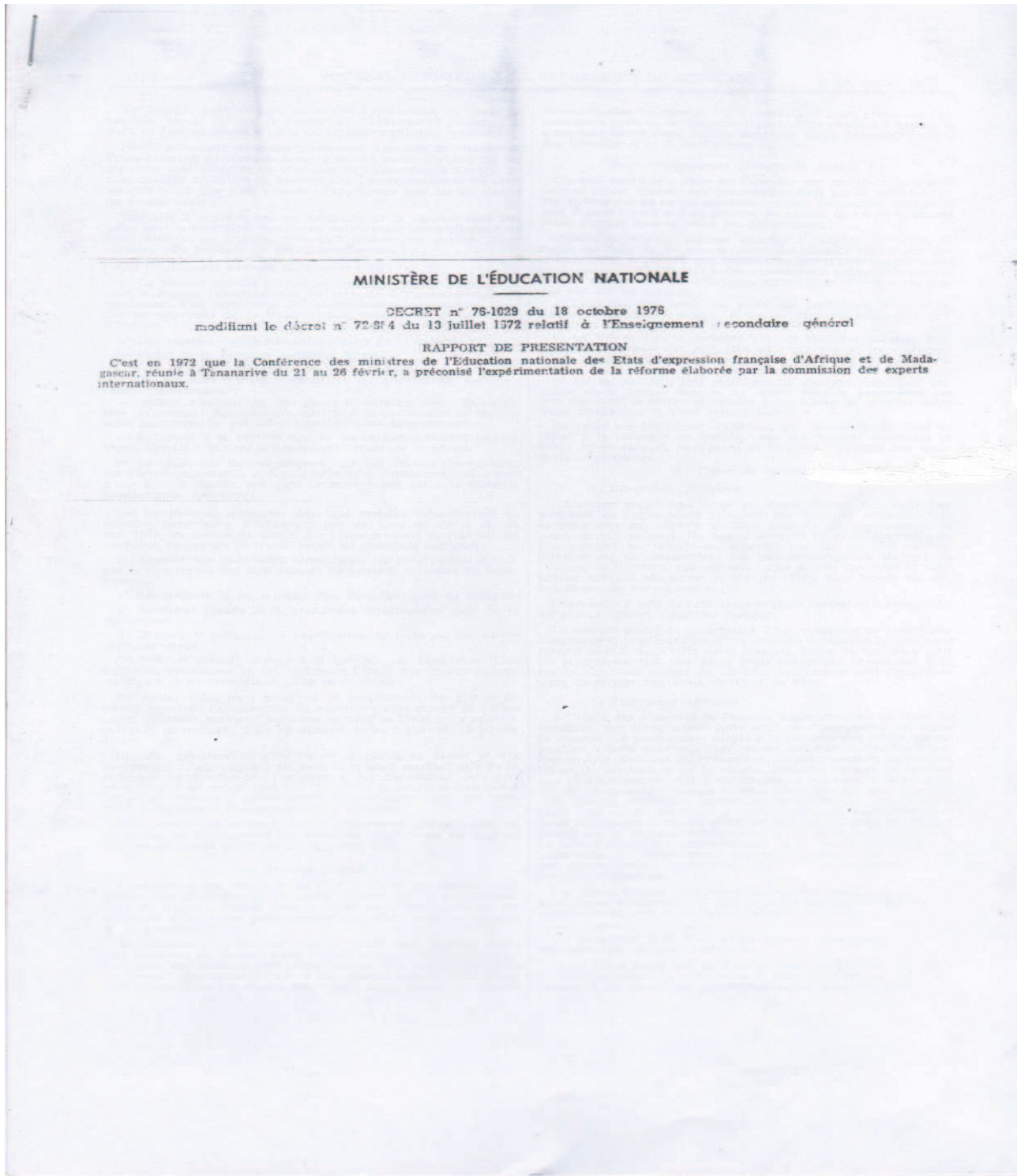
La seconde direction de formation des enseignants serait de l'ordre de la maîtrise des connaissances dans trois domaines :

- les opérations langagières de production et de compréhension des textes, question que nous avons abordée dans notre étude du texte argumentatif,
- l'ontogénèse du langage écrit qui permet de comprendre la signification de certains comportements à première vue insuffisants ou aberrants ; cette direction de recherche est une perspective que nous avons tracée dans le prolongement de notre réflexion en contexte d'oralité et en situation multilinguistique ;
- les représentations sociales de l'écrit qui font souvent obstacle à son appropriation, surtout dans les pays anciennement colonisés dans lesquels la langue française peut-être perçue comme la langue de l'opresseur en cultivant ainsi des sentiments de répulsion.

L'ensemble de ces données, de notre point de vue, sont constitutives d'une didactique à même d'améliorer, voire d'accroître les compétences argumentatives en compréhension et en écriture du texte argumentatif en contexte de FLS dans l'enseignement secondaire au Sénégal.

ANNEXES

ANNEXE 1. Programmes de l'enseignement secondaire 1976 et 1995



Le Sénégal, pour sa part, en décide l'application en classe de seconde, dès la rentrée 72 (décret n° 72-864 du 13 juillet 1972, paru au *Journal officiel* n° 4274 du 1^{er} février 1973).

Parallèlement est créée une commission nationale de réforme de l'enseignement du français dans le second cycle. Certains de ses membres sont détachés au Ministère de l'Education nationale. Ils sont chargés de suivre et de contrôler l'expérimentation de cette réforme ainsi que d'en préparer l'application aux autres classes du second cycle.

Très vite il apparaît que les avantages de la réforme sont tels qu'on peut la considérer comme un authentique renouvellement de l'enseignement du français, mais qu'à côté de ces qualités indiscutables, elle présente de graves insuffisances.

Ces insuffisances peuvent se résumer ainsi :

1° La priorité absolue donnée au perfectionnement linguistique tend à réduire l'enseignement du français à l'apprentissage du maniement d'un instrument de communication, privilégiant l'oralité au détriment de la langue écrite, notamment de la langue littéraire.

2° L'orientation « socio-hno-historique » de la réforme :

— exclut toute véritable initiation littéraire;

— interdit dans certains cas de restituer fidèlement les grands courants de pensée d'une civilisation (programme de seconde : littérature française);

— conduit à retenir un très grand nombre de textes de caractère uniquement documentaire, parfois d'un bas niveau de langue, voire incorrects, ce qui est pédagogiquement indéfendable.

— s'ajoutant à la priorité donnée au perfectionnement linguistique, aboutit à évincer pratiquement l'étude de la poésie.

3° Le choix des thèmes proposés, lié aux options précédentes, est parfois contestable, soit qu'il privilégie abusivement tel aspect d'une époque donnée, soit qu'il ne corresponde pas à la maturité intellectuelle des élèves.

Ces insuffisances majeures, ainsi que certains inconvénients de moindre importance, n'échappent pas au Chef de l'Etat et, en mai 1974, un groupe de travail sur l'enseignement du français est constitué. Ce groupe de travail reçoit les directives suivantes :

1° Adapter aux spécificités sénégalaises les programmes définis par la Conférence des ministres de l'Education nationale de Tananarive;

2° Réintroduire la dissertation dans l'enseignement du français;

3° Renforcer l'étude de la grammaire et introduire celle de la stylistique;

4° Rétablir la primauté de l'explication de texte sur les autres exercices oraux;

5° Enfin et surtout, donner à la réforme une orientation plus littéraire, notamment en réintroduisant l'étude des grands auteurs classiques et en revalorisant celle de la poésie.

En juillet 1974, les conclusions et propositions du groupe de travail reçoivent l'approbation du ministre d'Etat chargé de l'Education nationale, puis sont présentées au Chef de l'Etat qui y apporte quelques corrections. Elles aboutissent enfin à l'actuel projet de décret.

Une des premières originalités de ce projet de décret et des annexes qui l'accompagnent réside dans le souci constant qu'a eu le rédacteur de justifier et de commenter les dispositions qu'il propose. C'est ainsi notamment que la section C, intitulée « Méthodologie », de l'annexe II définit le cadre pédagogique précis qui manquait jusqu'alors à l'enseignement du français.

Sans revenir sur le détail de ces dispositions pédagogiques, on soulignera ici la nouveauté des présentes propositions par rapport à celles du décret n° 72-864 du 13 juillet 1972.

I. — Horaires (annexe I).

L'application des directives du Chef de l'Etat entraîne nécessairement une augmentation du crédit horaire imparti à l'enseignement du français. Comme pour la classe de troisième, celui-ci est augmenté d'une heure hebdomadaire pour les classes de seconde et de première.

Conformément au vœu du Chef de l'Etat, cette sixième heure sera consacrée en priorité à des travaux pratiques destinés au renforcement des connaissances grammaticales. Des travaux pratiques ne pouvant être efficaces qu'avec des effectifs réduits, cette heure sera donnée dans des classes dédoublées. Enfin, pour tenir compte

de la situation de certains établissements, il a été prévu que l'horaire-élève pourrait, à l'extrême rigueur, être réduit à 5 heures, la cinquième heure étant donnée dans une classe dédoublée (note 1 des tableaux A et B de l'annexe I).

II. — Programmes (annexe II, section B).

On sera peut-être surpris de l'ampleur des modifications que le présent projet apporte aux programmes fixés par le décret n° 72-864, notamment en ce qui concerne la classe de seconde. C'est pourquoi il nous a paru bon de préciser les raisons de ces modifications avant d'entrer dans le détail des programmes.

D'abord nous nous sommes attachés à redéfinir la notion de thème de telle façon que le choix des thèmes repose sur des critères aussi rationnels que possible au lieu d'être plus ou moins consciemment subordonnés à des mouvements passionnels propres à notre temps ou à des idéologies particulières. Les critères retenus ont été les suivants :

a) Le thème doit avoir une unité. En particulier, il est objet, centre de réflexion « sujet », il n'a de véritable originalité qu'à l'intérieur d'une époque donnée;

b) Le thème doit se justifier par un véritable substrat littéraire et sa formulation doit être en rapport avec les enseignements qui se dégagent réellement des œuvres littéraires et d'elles seules;

c) Le thème doit être représentatif des préoccupations majeures d'une époque donnée, du moins dans la perspective qui doit demeurer la nôtre : apprendre à des élèves les grandes lignes d'une civilisation et d'une culture littéraire.

De telles considérations, s'ajoutant aux directives du Chef de l'Etat, à la nécessité de remédier aux insuffisances dénoncées au début de ce rapport, expliquent et justifient l'ampleur des modifications proposées.

1° Classe de seconde

a) Littérature française :

L'ancien programme proposait douze thèmes (1), dont l'opportunité et l'agencement n'étaient pas toujours évidents. Nous en proposons six, répartis en trois groupes qui représentent, du point de vue culturel, les temps forts de la période considérée. Disparaissent les thèmes ne reposant pas sur un réel substrat littéraire ou ne représentant pas une préoccupation majeure de l'époque en question, par exemple : « La société française et européenne vue par elle-même autour de 1750 » ou « Monde dit civilisé et monde dit sauvage ». (2)

L'extension à 1650 de l'axe chronologique permet de « récupérer » les grands auteurs classiques français.

La seconde partie du programme, « Les conquêtes de l'esprit philosophique et la préparation d'une nouvelle civilisation », insiste sur l'aspect positif du XVIII^e siècle français. Enfin, le troisième volet du programme fait une place particulièrement importante à la poésie. Ces trois aspects du nouveau programme sont rigoureusement conformes aux vœux du Chef de l'Etat.

b) Littérature africaine :

A l'étude des « Racines de l'homme négro-africain » en classe de troisième, fait logiquement suite celle du déracinement en classe de seconde. Le programme, adapté à la maturité des élèves, correspondant à leurs préoccupations réelles, autorise, par sa limitation, une analyse plus fine du phénomène du déracinement. Le premier thème, la fascination de la société coloniale, permet de montrer que le déracinement, s'il a été imposé, a été aussi accepté, voire désiré. La violence coloniale en effet n'explique pas tout. Il a bien fallu que la civilisation occidentale présentât des aspects séduisants pour qu'elle ait réussi à bouleverser aussi profondément et aussi rapidement le monde négro-africain. Or, l'Europe fut d'abord perçue par le négro-africain sous les traits de la société coloniale. Le second thème, les métamorphoses de la société, montre que le phénomène du déracinement apparaît au niveau du village (et non pas seulement de la ville), dès les premiers contacts entre les deux civilisations.

Les autres thèmes sont repris des experts internationaux, mais approfondis et amplifiés de telle manière que les sous-thèmes des experts deviennent de véritables thèmes.

(1) Rappelons qu'il n'est guère possible d'en étudier plus de trois ans dans chaque littérature.

(2) Il est à noter que ce dernier thème ne disparaît pas, mais se retrouve dans « La critique de la folie des hommes » où il est ramené à ses véritables dimensions, celles d'un sous-thème.

2° Classe de première

a) Littérature française :

Le programme élaboré par les experts internationaux et retenu dans le décret n° 72-864 étant dans l'ensemble satisfaisant, les modifications proposées sont beaucoup moins importantes que pour le programme de seconde.

Dans un souci d'efficacité pédagogique (déjà mentionné pour le programme de seconde), nous ramenons à cinq le nombre de thèmes proposés au lieu de 10. Il est à noter que notre thème IV, « Révolte et Engagement » contracte deux thèmes des experts : l'homme révolté et la littérature engagée. En effet, l'analyse du contenu de ces deux thèmes a montré que, trop proches l'un de l'autre, ils se superposaient au point de n'en faire qu'un seul.

b) Littérature africaine :

Le présent projet de décret propose un programme articulé en deux parties. La première, l'engagement, qui comprend cinq thèmes, est aussi la plus importante, la plus riche en matériel littéraire. C'est elle qui constitue l'essentiel du programme de première.

On remarquera que là aussi, les sous-thèmes des experts sont devenus de véritables thèmes dans notre programme. Nous en avons ajouté deux, le réveil et au-delà de la révolte. Le premier répond à la nécessité de montrer comment et dans quelles circonstances est né le mouvement de la renaissance nègre. Le second, qui sert de conclusion à cette première partie, rappelle que le mouvement ne fut pas seulement de révolte et de critique, mais se voulut aussi constructif et cela, dès le départ. Il faut également insister sur le fait que l'affirmation de l'identité culturelle, examen des valeurs culturelles du monde négro-africain, reprend le contenu du programme de troisième, mais sur le plan de la réflexion philosophique, sociologique et religieuse.

La seconde partie du programme de première développe ce qui n'était que très sommairement indiqué dans le décret n° 72-864.

2° Classe de terminale

Le présent projet de décret ne propose pas de modifications fondamentales par rapport au décret n° 72-864. Il se borne en effet à un allègement du programme : quatre questions au lieu de cinq. Il convient de noter également que langage poétique et expression théâtrale deviennent langages poétiques et expressions théâtrales ; pas plus que le langage poétique n'est un, l'expression théâtrale n'est unique.

III. — Méthodologie (annexe II, section C).

Cette troisième et dernière partie de l'annexe II constitue à nos yeux, une innovation capitale. Jusqu'à présent la méthodologie de l'enseignement du français reposait sur les anciennes instructions officielles françaises, instructions désuètes sur bien des points, franchement dépassées dans notre pays du fait des conditions particulières de l'enseignement et surtout de la réforme. Certes, le texte élaboré par les experts internationaux et repris dans le décret n° 72-864 du 13 juillet 1972 contenait bien quelques indications méthodologiques, mais ces indications de caractère général étaient des directions, des orientations de travail plus que des instructions précises. Il en résultait que, pratiquement, la méthodologie de l'enseignement du français était laissée à l'initiative personnelle de chacun. Cet inconvénient se trouvait dangereusement aggravé par les différences considérables de niveau et de formation de nos professeurs. Nous avons donc cherché à mettre fin à cette situation regrettable en unifiant les méthodes de l'enseignement du français.

Le premier chapitre a trait à l'enseignement de la grammaire et l'initiation à la stylistique. Il répond à un vœu très précis du Chef de l'Etat. En effet, tant que la réforme de l'enseignement du français au niveau de l'école élémentaire et de l'enseignement moyen n'aura pas atteint son objectif, c'est-à-dire tant que les élèves sortant de la classe de troisième ne maîtriseront pas parfaitement la langue, il est absolument nécessaire de continuer à enseigner la grammaire dans le secondaire. Toutefois, en raison des très grandes différences de niveau des élèves, il ne saurait être question d'imposer un programme rigide qui risquerait d'être trop difficile pour certains ou sans intérêt pour les meilleurs. C'est pourquoi, tout en imposant un enseignement systématique de la grammaire, nous avons préféré laisser au professeur l'initiative du programme.

Le second chapitre, après avoir défini la notion de thème, précise dans quel esprit les programmes doivent être traités. Il expose ensuite la façon dont doit être conduite une approche thématique de la littérature. Ces instructions nous ont paru fondamentales parce que les professeurs n'ont pas été formés à la méthode thématique. Le risque est donc très grand de voir les textes traités suivant la perspective de l'histoire littéraire traditionnelle et rattachés plus ou moins artificiellement aux thèmes correspondants.

Le dernier chapitre, des différents exercices de l'enseignement du français, est d'une importance capitale. Il vise à codifier un enseignement que la formation déficiente des maîtres, l'absence d'un corps de contrôle, rendent trop souvent anarchique. Actuellement en effet, et si l'on excepte les professeurs chevronnés et de haute qualification, chacun dans l'ignorance de ce qui doit être fait, fait ce qu'il peut ou ce qu'il veut.

S'agissant des exercices à prédominance orale, on a défini de manière stricte les exercices classiques; on en a également proposé de nouveaux. On a rétabli la primauté de l'explication de texte, exercice de base de l'enseignement du français. On a enfin rappelé la nécessité d'une préparation écrite pour tous les exercices oraux.

S'agissant des exercices à prédominance écrite, on s'est attaché à en définir la nature et la méthodologie. La dissertation a été réintroduite, conformément à la volonté du Chef de l'Etat.

Enfin la dernière rubrique de ce chapitre définit ce qu'il faut entendre par travaux pratiques et par activités dirigées.

L'annexe II constitue donc un véritable guide de l'enseignement du français, guide auquel tous les professeurs et notamment les débutants pourront et devront se référer.

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE,

Vu la Constitution, notamment en ses articles 37 et 65;

Vu la loi d'orientation de l'Education nationale n° 71-36 du 3 juin 1971, notamment en ses articles 8 et 11;

Vu le décret n° 66-1033 du 23 décembre 1966 portant statut particulier du cadre des fonctionnaires de l'enseignement du second degré, modifié par le décret n° 67-737 du 28 juin 1967

Vu le décret n° 72-864 du 13 juillet 1972 relatif à l'enseignement secondaire général;

La Cour suprême entendue en sa séance du 25 juin 1976;

Sur le rapport du ministre d'Etat, chargé de l'Education nationale,

DÉCRETE :

Article premier. — Les tableaux A et B de l'annexe I du décret n° 72-864 du 13 juillet 1972 sont abrogés et remplacés par les tableaux A et B à l'annexe I du présent décret.

Art. 2. — Les dispositions figurant dans l'annexe II du décret n° 72-864 du 13 juillet 1972 sous le titre « Programme dans l'enseignement secondaire général, I — Français » sont abrogées et remplacées par les dispositions figurant à l'annexe II du présent décret.

Art. 3. — Les dispositions du présent décret sont applicables à compter de la rentrée 1976.

Art. 4. — Le ministre d'Etat, chargé de l'Education nationale est chargé de l'exécution du présent décret qui sera publié avec ses annexes au *Journal officiel*.

Fait à Dakar, le 18 octobre 1976.

Léopold Sédar SENGHOR.

Par le Président de la République :

Le Premier Ministre,

Abdou DIOUF.

Le ministre d'Etat,
chargé de l'Education nationale,
Doudou NGOM.

ANNEXE I

Horaire dans l'enseignement secondaire général

A. — SECONDES.

Disciplines	Sections							
	A			C		D		
	A1	A2	A3	C1	C2	D1	D2	
<i>Disciplines fondamentales</i>	(1) 6	(1) 6	(1) 6	(1) 6	(1) 6	(1) 6	(1) 6	
Français	5	5	5	5	5	5	5	
Mathématiques	3	3	3	3	3	3	3	
Langue vivante I	3	3	5	2	2	2	2	
Langue vivante II	3	3						
Langue classique I	3							
Langue classique II	3							
<i>Disciplines d'éveil</i>								
Histoire	2	2	2	2	2	2	2	
Géographie	2	2	2	2	2	2	2	
Éducation civique	1	1	1	1	1	1	1	
Sciences naturelles	2	2	2	2	2	2	2	
Sciences physiques	3	3	3	5	5	5	5	
Éducation physique	2	2	2	2	2	2	2	
Dessin	1	1	1	1	1	1	1	
Total	33	33	32	31	31	32	32	

B. — PREMIÈRES.

Disciplines	Sections							
	A			C		D		
	A1	A2	A3	C1	C2	D1	D2	
<i>Disciplines fondamentales</i>	(1) 6	(1) 6	(1) 6	6 (1)	6 (1)	6 (1)	6 (1)	
Français	3	3	3	7	7	6	6	
Mathématiques	3	4	5	3	3	3	3	
Langue vivante I	3	4	5	2	2	2	2	
Langue vivante II	4	3		2		2		
Langue classique I	4							
Langue classique II	4							
<i>Disciplines d'éveil</i>								
Histoire	2	2	2	2	2	2	2	
Géographie	2	2	2	2	2	2	2	
Éducation civique	1	1	1	1	1	1	1	
Sciences naturelles	2	2	2	2	2	3	3	
Sciences physiques	2	2	2	5h30	5h30	5h30	5h30	
Éducation physique	2	2	2	2	2	2	2	
Dessin	1	1	1	1	1	1	1	
Total	32	33	31	35 ½	33 ½	33 ½	33 ½	

(1) Mais 7 heures-professeur, la sixième heure-élève étant donnée dans des classes dédoublées. Au cas où l'organisation générale des emplois du temps de l'établissement rendrait impossible le dédoublement de la sixième heure et en raison de l'importance capitale que revêt la séance de travaux pratiques, on pourra se contenter de la formule suivante : cinq heures-élève, six heures-professeur, la cinquième heure-élève étant naturellement donnée dans une classe dédoublée.

ANNEXE II

Programme dans l'enseignement secondaire général

I. — FRANÇAIS.

A. — Introduction.

L'enseignement du français répond aux exigences suivantes :

— Introduire à part entière l'étude de la littérature africaine d'expression française à côté de celle de la littérature française et, accessoirement, des littératures étrangères, afin de former les élèves à la connaissance de leur propre culture;

— Enraciner ces littératures dans leur contexte de civilisation; dégager leur spécificité par les méthodes les plus appropriées; ménager entre elles des possibilités de comparaison;

— Conduire l'étude de la littérature de manière à favoriser le perfectionnement grammatical et stylistique des élèves, tout en s'attachant à obtenir d'eux la maîtrise de l'expression orale.

— Choisir les techniques de travail qui permettront de développer chez l'élève des qualités d'analyse et de synthèse plus que de simple mémorisation.

1. Articulation des programmes :

L'enseignement du français doit être organisé comme un ensemble dont l'articulation dessinera une progression d'ordre méthodologique et thématique.

a) En Seconde et en Première, l'accent sera mis sur les techniques d'expression, c'est-à-dire le style, et sur l'enracinement culturel de chaque littérature. En conséquence, on abordera la littérature française par l'étude de textes écrits dans une langue accessible aux élèves et situés dans une chronologie bien déterminée. En Seconde, le programme couvrira une période allant de 1650 à 1850; en Première, de 1850 à nos jours. En ce qui concerne la littérature africaine d'expression française, l'étude de la littérature d'inspiration traditionnelle ayant fait l'objet du programme de Troisième, sera poursuivie par celle de la littérature d'inspiration contemporaine.

b) La classe terminale, en revanche, sera orientée vers des problèmes plus spécifiquement littéraires, touchant aux formes d'expression, c'est-à-dire aux genres littéraires, aux méthodes critiques. Les questions seront étudiées à partir d'œuvres puisées dans diverses littératures; en ce qui concerne la littérature française, on fera particulièrement référence aux œuvres classiques (XVI^e et XVII^e siècles).

2. Renouvellement des programmes :

La liste officielle des thèmes proposés est susceptible d'être renouvelée et enrichie.

Un arrêté ministériel fixe périodiquement la liste des thèmes constituant le programme minimum obligatoire. Ce programme comprend trois thèmes de chaque littérature en Seconde et en Première. Il peut être complété jusqu'à concurrence de deux thèmes supplémentaires par littérature, choisis par le professeur, compte tenu de l'intérêt manifesté par les élèves. Ces thèmes supplémentaires seront soit pris parmi les thèmes de la liste officielle ne figurant pas au programme minimum obligatoire, soit proposés par le professeur sous réserve qu'ils aient un réel substrat littéraire et qu'ils s'inscrivent dans la chronologie du programme. En classe de Terminale, deux questions sur quatre constituent ce programme minimum obligatoire. Il peut être complété par une question supplémentaire, choisie dans les mêmes conditions qu'en classe de Seconde et de Première.

3. Horaires :

a) Classes de Seconde et de Première :

En Seconde et en Première, un temps égal sera consacré à la littérature française d'une part, à la littérature africaine d'autre part. En conséquence, le crédit hebdomadaire de six heures sera réparti comme suit :

— Littérature française : 2 heures;

— Littérature africaine : 2 heures;

— Techniques des différents exercices écrits, maniement de la langue, consolidation des connaissances grammaticales et stylistiques : 2 heures.

b) Classe de Terminale :

Les deux littératures ne faisant plus l'objet d'une étude séparée, il n'y a plus lieu de procéder à une répartition stricte du crédit horaire entre chacune d'elles. Le nombre de textes étudiés dans chaque littérature dépendra donc de l'importance réelle de celles-ci dans la question considérée.

B. — Programme.

I. — Classe de seconde :

Horaire : 6 heures hebdomadaires;

Littérature africaine;

Littérature française;

Liste des thèmes.

A. — Vers une crise de civilisation (1650-1740) :

Thème I : Les miracles classiques :

1° Une société fortement hiérarchisée :

a) Les « grands »;

b) Les bourgeois;

c) Les pauvres.

2° Une morale qui se défie des passions;

3° Une esthétique de mesure, d'ordre et de clarté.

Thème II : La désagrégation du monde classique :

1° Une morale en péril;

2° Structures sociales en mutation;

3° Eveil de l'esprit critique.

Œuvres complètes :

— Molière : *Tartuffe* ou le *Misanthrope*
ou

— Montesquieu : *Lettres persanes*.

B. — Les conquêtes de l'esprit philosophique et la préparation d'une nouvelle civilisation (1740-1790)

Thème III : La critique de la folie des hommes :

1° Contre le système politique;

2° Contre l'intolérance religieuse;

3° Contre les préjugés raciaux.

Thème IV : La quête du bonheur terrestre :

1° L'humanisme des Lumières;

2° La tentation de la solitude;

3° Le culte de la sensibilité.

Œuvres complètes :

— Voltaire : *Candide*
ou

— Diderot : *Supplément au voyage de Bougainville*.

C. — L'individu et la Société (1800-1880) :

Thème V : L'exil des poètes :

1° Le mal du siècle;

2° Solitude et désespoir;

3° La révolte;

4° Les damnés.

Thème VI : Les conquérants et les mages :

1° Ambitieux et arrivistes

2° Mages et prophètes.

Œuvres complètes :

— Stendhal : *Le rouge et le noir*
ou

— Musset : *Lorenzaccio*.

Le déracinement :

Thème I : La fascination de la société coloniale :

1° Les hommes;

2° Leur mode de vie;

3° Puissance et richesse;

4° Sciences et techniques;

5° L'école.

Œuvre complète :

— Jean Ikellé-Matiba : *Cette Afrique-là*.

Thème II : Les métamorphoses de la société traditionnelle :

1° Individu et famille :

— Rejet de la tutelle du lignage;

— L'amour et le mariage;

— Le mode de vie.

2° Individu et communauté :

Remises en question :

— de la hiérarchie sociale;

— de l'éducation traditionnelle;

— des techniques traditionnelles;

— de la religion

Œuvre complète :

— Chinua Achebe : *Le monde s'effondre*.

Thème III : Les tentations de la ville :

1° Les motivations;

2° Premiers contacts avec la ville;

3° Les illusions perdues.

Œuvre complète :

— Eza Boto : *Ville cruelle*.

Thème IV : Les chemins de l'Europe :

1° Les motivations.

2° La découverte du monde blanc.

3° La réalité.

4° Vainqueurs et vaincus.

Œuvre complète :

— Ake Loba : *Kocoumbo, l'étudiant noir*.

Thème V : Les conflits de cultures :

1° Les conflits de cultures proprement dits;

2° Les conflits de religions.

3° Le syncrétisme culturel.

Thème VI : Les métamorphoses de l'individu :

1° Les métamorphoses comiques.

2° Les métamorphoses tragiques.

3° Un nouvel homme noir.

Œuvre complète (commune aux thèmes V et VI) :

— Cheikh Hamidou Kane : *L'Aventure ambiguë*.

II. — Classe de Première :

Horaire : 6 heures hebdomadaires.

Littérature française (1850 à nos jours).

Thème I : Bourgeois et ouvriers vers 1870 :

1° La vie quotidienne.

2° Le travail.

3° La vie morale.

4° Opinions et luttes politiques.

Œuvres complètes :

— E. Zola : *Germinal*
ou

— G. Flaubert : *L'éducation sentimentale*.

Thème II : La guerre au XX^e siècle :

1° Les hommes face à l'événement;

2° Les conséquences de la guerre;

3° Réflexions sur la guerre et la paix.

Œuvres complètes :

— J. Giraudoux : *La guerre de Troie n'aura pas lieu*
ou

— J. Romain : *Verdun (Les hommes de bonne volonté)*.

Thème III : La réalité mise en question :

1° Cheminement vers le surréalisme;

2° Définitions fondamentales;

3° La poésie surréaliste;

4° Le surréalisme en question.

Œuvre complète :

— A. Rimbaud : *Œuvre poétique* (y compris les *Illuminations*).

Thème IV : Révolte et engagement

1° La révolte;

2° L'engagement.

Œuvres complètes :

- A. Camus : *La peste*.
- ou
- J.P. Sartre : *Les mains sales*.

Thème V : Images mythiques de notre temps :

- 1° Caractéristiques de l'irrag mythique;
- 2° Personnages mythiques;
- 3° Situations mythiques.

Œuvre complète :

- G. Orwell : 1984.

*Littérature africaine :**Première partie :* L'engagement.**Thème I :** Le Réveil :

- 1° Naissance du mouvement de la Négritude ou les origines de la Renaissance nègre;
- 2° Rôle des écrivains et intellectuels noirs.

Œuvre complète :

- A. Césaire : *Cahier d'un retour au pays natal*.

Thème II : L'affirmation de l'identité culturelle :

- 1° Religion et métaphysique négro-africaine;
- 2° L'art négro-africain;
- 3° Structures sociales et politiques.

Œuvre complète :

- Léopold Sédar Senghor : *Liberté I (1)*.

Thème III : Le procès du colonialisme :

- 1° Les antécédents.
- 2° L'impérialisme culturel.
- 3° L'impérialisme économique.
- 4° Le colonialisme en action.
- 5° Bilan du colonialisme.

Œuvre complète :

- Aimé Césaire : *Discours sur le colonialisme*.

Thème IV : Révolte et Liberté :

- 1° Les précédents.
- 2° Le combat des intellectuels.
- 3° Le combat du peuple.
- 4° Les mouvements mystico-politiques anti-colonialistes.

Œuvre complète :

- Ousmane Sembène : *Les bouts de bois de Dieu*.

Thème V : Au-delà de la révolte.

- *Deuxième partie :* L'Afrique des indépendances.

Thème I : L'avènement des indépendances :

- 1° La fête.
- 2° Les héros.

Œuvre complète :

- J. Ngugi : *Et le blé jaillira*.

Thème II : L'héritage du passé :

- 1° Le passé traditionnel.
- 2° Le passé colonial.

Œuvres complètes :

- A. Kourouma : *Les Soleils des indépendances*.
- ou
- M. Beti : *Perpétue*.

(1) *Notamment :*

- Ce que l'homme noir apporte.
- L'Afrique noire. La civilisation négro-africaine.
- L'apport de la poésie nègre.
- Langage et poésie négro-africaine.
- L'esthétique négro-africaine.
- Enân et surtout : les éléments constitutifs d'une civilisation d'inspiration négro-africaine.

Thème III : Les problèmes nouveaux :

- 1° Problèmes économiques.
- 2° Problèmes sociaux et humains.
- 3° Problèmes politiques.
- 4° Problèmes culturels.

Œuvre complète :

- Ch. Achebe : *Le malaise*;
- ou
- A. Fantouré : *Le cercle des Tropiques*.

Thème IV : Vers un nouvel espoir :

- 1° Bilan de quinze ans d'indépendance.
- 2° Des Etats aux Nations.
- 3° Le renouveau culturel.
- 4° Des ambitions plus réalistes.

III. — *Classe de Terminale :*

Horaire : 3 heures hebdomadaires en A.

2 heures hebdomadaires en C et D.

*Quatre questions*1° *Langages poétiques :**Œuvres complètes :*

- Ch. Baudelaire : *Les fleurs du mal*.
- et
- Léopold Sédar Senghor : *Œuvres poétiques*.

2° *Expressions théâtrales :**Œuvres complètes (deux au choix) :*

- Molière : *Don Juan*.
- B. Dadlé : *Monsieur Thôgô-guini*.
- Sophocle : *Oedipe-Roi*.
- A. Césaire : *La tragédie du roi Christophe*.

3° *Méthodes critiques :**Œuvres complètes :*

- J.P. Sartre : *Orphée noir*.
- et
- R. Barthes : *Le degré zéro de l'écriture*.
- ou
- J.P. Sartre : *Baudelaire*.

4° *Technique du récit :**Œuvres complètes :*

- M. Proust : *Un amour de Swann*.
- et
- V.Y. Mudimbe : *Entre les eaux*.

C. — *Méthodologie*I. — *Consolidation des connaissances grammaticales et initiation à la stylistique.*

La lecture intelligente d'un texte suppose une solide connaissance des mécanismes fondamentaux de la langue. La formation grammaticale de base qui doit être acquise à la fin de l'enseignement moyen sera par conséquent consolidée, enrichie, affinée durant le secondaire. Il va sans dire qu'au niveau de ce cycle, l'enseignement de la grammaire ne saurait être dissocié de celui de la stylistique. En classe de seconde, on procédera d'abord à la vérification des connaissances morphologiques et syntaxiques, pour aborder ensuite, et d'une manière progressive, l'initiation à la stylistique. En Première et en Terminale, selon le niveau des élèves, l'enseignement de la grammaire purement normative pourra être totalement abandonné au profit de la stylistique.

II. — *Thèmes et programmes.*1° *La notion de thème :*

Le principe d'une approche par thème a été adopté pour les deux littératures dans la mesure où il permet de mettre en lumière le rapport entre l'œuvre littéraire et la civilisation où elle prend sa source. Par l'étude thématique, il ne s'agit donc pas d'évoquer des thèmes généraux et intemporels, mais bien d'étudier l'image littéraire d'une époque particulière à travers les lignes de force

qui la caractérisent à un moment donné. En effet, dans l'enseignement du français, les thèmes retenus ne sauraient être que littéraires. Tout en s'inscrivant dans un contexte historique ou ethno-sociologique, le thème n'existe pas sans un substrat littéraire de qualité. De plus, si l'approche thématique de l'image littéraire d'une époque donnée en permet l'étude approfondie selon un point de vue synchronique, la succession ordonnée des thèmes permet de restituer la perspective diachronique.

2° Articulation des programmes :

a) Littérature africaine :

Enraciner le plus tôt possible les élèves dans leur contexte culturel, répartir les thèmes en fonction de la maturité des élèves, tels sont les deux principes qui président à l'articulation du programme de littérature africaine.

En classe de troisième, rappelons-le, on a étudié les racines de l'homme négro-africain. Les classes de seconde et de première permettront d'aborder des phénomènes culturels plus complexes et plus récents, à savoir, respectivement, le déracinement, l'engagement et les mutations de l'Afrique moderne.

b) Littérature française :

Le souci de donner aux élèves une vision claire et complète de la civilisation française sans les dérouter par des textes riches mais d'une langue difficile conduit à proposer le découpage suivant. En classe de seconde, on part du « miracle classique », moment unique d'équilibre où une civilisation trouve sa plénitude. On montre comment la désagrégation du monde classique se traduit par une crise des valeurs, explique les conquêtes de l'esprit philosophique et aboutit à la préparation d'une nouvelle civilisation axée sur la recherche du bonheur, notamment par la libération du sentiment : le romantisme. Le programme de la classe de seconde s'ouvre donc au moment où se forme la civilisation classique, vers 1650, et s'achève avec l'accomplissement du romantisme, vers 1850.

Ce qui caractérise la littérature contemporaine (de 1850 à nos jours), c'est le rapport de plus en plus étroit, direct et évident, qu'elle entretient avec une société en état de crise permanente. Ce rapport se traduit par une répercussion quasi immédiate des tensions sociales, politiques, culturelles sur la production littéraire. C'est pourquoi, dans un premier temps, le programme de première fait place à l'étude de l'image littéraire des conflits sociaux (bourgeois et ouvriers vers 1870), des conflits politiques (la guerre), des crises des valeurs (la réalité mise en question). Dans un second temps, il montre comment, par la révolte et l'engagement, par le refuge dans les utopies (images mythiques de notre temps), la littérature moderne exprime les réponses de la société à ces tensions.

Après trois ans consacrés à la littérature du XVII^e siècle à nos jours, étudiée dans son enracinement historique ou sociologique, l'enseignement dans les classes terminales sera organisé de manière à susciter et approfondir une réflexion plus synthétique sur la nature et la fonction de la littérature. Vu l'orientation uniquement littéraire de cette classe, il ne paraît plus nécessaire de séparer littérature française, littérature négro-africaine et malgache et littératures étrangères. Celles-ci seront au contraire confrontées en regroupant un choix d'œuvres d'origines différentes autour de grandes questions. La lecture et l'analyse des œuvres se fera de manière beaucoup plus approfondie que dans les classes précédentes. En effet, alors que la méthode thématique imposait de partir du thème inscrit dans son historicité pour aboutir au fait littéraire, l'approche par questions permet une étude de la littérature en elle-même et pour elle-même, indépendamment des conditions historiques ou ethno-sociologiques. Ainsi les quatre questions retenues pour le programme de terminale (langages poétiques, expressions théâtrales, méthodes critiques, techniques du récit) seront-elles traitées à l'aide de textes appartenant à n'importe quelle époque et de toute origine. Toutefois une place particulière sera faite à la littérature française du XVI^e siècle, qui n'est pas étudiée dans les classes précédentes pour les raisons exposées plus haut.

3. — Méthode thématique et question :

a) La méthode thématique :

L'originalité de la méthode thématique est de reposer sur la confrontation de textes d'origines différentes. Elle implique donc le regroupement de textes qui, traitant d'un même sujet à une même époque, représentent des niveaux de langue, des genres ou des tons différents. Toutefois l'exercice fondamental de l'enseignement du français étant l'explication de textes, le premier critère du choix des textes réunis en montages, est la qualité littéraire, mais ils pourront compter aussi des textes de style moins soutenu, voire, exceptionnellement, des documents bruts.

Par l'opposition entre textes littéraires d'une part, entre textes littéraires et textes documentaires d'autre part, l'élève pourra saisir ce qui sépare la langue soutenue d'une langue moins élaborée ou moins maîtrisée, plus directe ou plus littéraire, par la confrontation des tons et des genres, la relativité de ses formes. L'authenticité de ces comparaisons se fonde sur la parenté thématique et sur l'appartenance à un même état historique de la langue.

En aucun cas, il ne s'agira donc d'étudier des documents dans une rubrique séparée; leur exploitation devra se faire en liaison avec un texte littéraire et dans une analyse différentielle qui permette d'éclairer les mécanismes linguistiques de ce dernier. Les textes littéraires feront l'objet d'explication de texte et leur confrontation permettra d'initier les élèves aux questions d'esthétique littéraire qui constitue le programme des classes terminales.

Ainsi entendue, l'application de la méthode thématique doit répondre à un triple objectif :

— Initier les élèves au phénomène littéraire lui-même, c'est-à-dire à la stylisation qui constitue un traitement spécifique du langage;

— Favoriser le perfectionnement grammatical des élèves en leur montrant les variétés d'usage d'une même langue;

— Eclairer l'œuvre littéraire par son enracinement historique ou ethno-sociologique.

Il est évidemment hors de question d'expliquer tous les textes d'un montage ou de les confronter systématiquement, mais tous peuvent être lus et donner lieu à des débats, des travaux collectifs ou à des essais.

b) L'œuvre complète :

A côté de l'explication des textes, devra prendre place la lecture d'œuvres complètes, correspondant historiquement aux thèmes traités et qui feront l'objet d'explications et de lecture suivies, de comptes rendus oraux ou écrits et de débats. Pour chaque thème, une œuvre au moins sera lue et discutée; dans certains cas ce pourra être une œuvre de littérature étrangère traduite en français.

L'étude d'une œuvre intégrale doit répondre à un double objectif :

— Elle éclaire et complète l'étude du thème. C'est la perspective thématique;

— Elle restitue l'œuvre dans sa plénitude, diminuant ainsi le risque de donner à l'élève une vision trop schématique et morcelée de la réalité littéraire.

c) Les questions :

La question, telle qu'elle doit être traitée en classe terminale, est du ressort de l'esthétique littéraire envisagée ou non d'un point de vue chronologique, alors que le thème est constitué de l'analyse d'un sujet à l'intérieur d'un cadre historique donné.

La méthodologie de l'approche par questions différera donc de l'approche thématique sur les points suivants :

— La perspective étant historique et non plus comparatiste, plus encore que dans l'approche thématique, la priorité sera donnée à l'explication de texte traditionnelle;

— Contrairement au rôle qu'elle joue dans l'approche thématique, l'œuvre intégrale ne peut prétendre rendre compte de la totalité des aspects d'une question d'esthétique littéraire. Par conséquent, son étude sera nécessairement réduite à proportion de son importance réelle dans la question.

III. — Des différents exercices de l'enseignement du français :

A la traditionnelle distinction entre exercices oraux et exercices écrits on préférera celle, plus souple, entre exercices à prédominance orale et exercices à prédominance écrite. En effet, tout exercice se prépare : tout comme un travail écrit précède l'exercice oral, un travail oral sert de base à l'exercice écrit.

2° Les exercices à prédominance orale :

L'approche orale d'un texte ou d'une idée présente de multiples avantages. Outre qu'elle correspond à une de nos traditions culturelles majeures, elle permet au professeur d'établir un contact fructueux avec sa classe.

En premier lieu, elle développe la spontanéité et le sens de la participation à un travail collectif. En second lieu, elle constitue le moyen par excellence d'obtenir des élèves, une maîtrise satisfaisante de la langue orale. Enfin, d'une part, elle enrichit et approfondit l'analyse des textes ou des idées par la multiplicité des observations et la diversité des points de vue; d'autre

part, elle permet au professeur d'accueillir, de corriger, de sélectionner ces observations pour les orienter vers la conclusion qui rassemble en une brève synthèse les divers points dégagés par l'analyse.

— *L'explication de texte qui, rappelon-le, est l'exercice de base de l'enseignement du français, se propose avant tout d'élucider les relations et l'interaction des idées et de l'expression. Elle vise ensuite à dégager le rapport existant entre le texte et le thème (1).*

— *La lecture suivie et dirigée permet de mettre l'élève en contact avec de vastes ensembles littéraires. A la différence de l'explication de texte, elle s'attache davantage à saisir les idées dans leur mouvement général. Dans le cas de l'œuvre intégrale, elle assure la liaison entre les différentes explications approfondies d'extraits (1).*

Exceptionnellement, et sous réserve de préserver l'unité du texte et le rythme de la leçon, les deux approches peuvent se combiner en un *exercice mixte*. Les passages les plus riches de pages destinées à la lecture suivie et dirigée, peuvent être traités en explication de texte. Réciproquement, un texte que sa richesse voue à l'explication approfondie, peut voir certaines de ses parties traitées en lecture suivie et dirigée.

L'explication comparée, confrontant la diversité des points de vue à propos d'un thème ou d'une idée, permet d'inciter aux élèves le sens de la relativité des goûts, des critères esthétiques et des idéologies propres à chaque auteur. L'explication comparée ne saurait être pratiquée qu'exceptionnellement : on ne peut en effet confronter que des textes entre lesquels existent soit une filiation, soit une communauté d'inspiration ou d'influence. Il est bon de préciser que l'explication comparée n'est pas la juxtaposition de deux explications linéaires et successives, mais une explication simultanée de deux ou plusieurs textes. Cette explication s'attache uniquement à faire apparaître les convergences ou les divergences significatives tant sur le plan des idées que sur celui du style. Par nature, l'explication comparée ne prétend donc pas épuiser la totalité des enseignements des textes qui lui sont soumis.

Ainsi qu'il a été dit plus haut, ces trois exercices doivent être précédés d'un travail de *préparation écrite*. Cette préparation vise à s'assurer que les élèves ont effectivement lu le texte avant d'entrer en classe et que ses aspects essentiels n'ont pu échapper à leur attention. On demande aux élèves de préparer les réponses à une série de questions, soit sous forme de notes, soit sous forme de courtes rédactions, mais l'on se gardera de la tentation de transformer l'explication de texte en une série de réponses aux questions données par le professeur. Ces réponses s'inséreront dans le cours de l'explication orale et ne donneront pas lieu à un corrigé dicté. Tout au plus pourra-t-on attirer l'attention, au moment opportun, sur le fait qu'on est en train de répondre à l'une des questions posées pour la préparation.

Ces exercices seront notés de manière à récompenser (ou à sanctionner) l'effort de participation, la qualité des observations, la maîtrise de l'expression orale et, secondairement, l'importance du travail écrit.

Exceptionnellement, lorsque le degré de difficulté d'un texte et le niveau de la classe le permettront, l'on pourra mettre les élèves directement en contact avec ce texte, sans aucune préparation. Cette méthode a pour but de développer l'agilité d'esprit et d'obtenir une plus grande spontanéité dans la participation.

L'exposé ne sera pratiqué qu'occasionnellement : pas plus d'une fois par mois. Il peut être individuel ou collectif. Dans le second cas, il sera l'œuvre d'une équipe qui déléguera l'un de ses membres pour présenter oralement le fruit de son travail.

Choisi librement dans une liste préparée par le professeur, ou proposé par les élèves et accepté par le professeur, le sujet de l'exposé se rattachera de préférence à l'un des thèmes du programme; mais il pourra aussi concerner un problème d'actualité susceptible de motiver profondément l'ensemble de la classe.

Sa durée n'excédera pas trente minutes sauf le cas exceptionnel d'un exposé particulièrement intéressant et bien documenté.

(1) A propos de cet exercice, rappelons également qu'un texte n'est jamais un prétexte à une leçon de sociologie, d'ethnologie, d'histoire, même littéraire, etc... Dans le domaine particulier de la littérature africaine, si une information socio-ethnologique et historique solide est indispensable au professeur, elle ne saurait en aucun cas se substituer à l'explication proprement dite et ne doit intervenir que dans la mesure où elle permet une meilleure compréhension du texte.

L'exposé sera donné assez longtemps à l'avance pour que le professeur puisse guider l'élève dans son travail de préparation tout en lui laissant le maximum de liberté possible.

L'exposé sera toujours suivi d'un débat auquel le professeur participera tout en laissant autant que possible le rôle de meneur de jeu à l'élève chargé de l'exposé.

Enfin l'exposé et le débat doivent déboucher sur un travail écrit qui pourra être soit un bref compte-rendu, soit une note de synthèse (réalisés à l'occasion de travaux pratiques), soit encore une dissertation.

Indépendamment de l'exposé, le débat constitue à lui seul un exercice de haute valeur formatrice. Le sujet à débattre est choisi selon la même procédure que le sujet d'exposé. Le débat est préparé par toute la classe, éventuellement divisée en équipes de réflexion. Le professeur, à la fois arbitre et meneur de jeu, fait précéder le débat d'une présentation des données destinées à préciser le problème et arrête avec la classe la liste des points essentiels du débat ainsi que l'ordre dans lequel ils seront abordés.

2° Les exercices à prédominance écrite :

a) Le résumé ou l'analyse suivi d'une discussion :

Le résumé consiste en une réduction d'un texte initial opérée selon une proportion variable (en fonction de la densité du texte), mais toujours fixée dans le libellé du sujet.

Le résumé respectant l'ordre des idées, ne comportant pas de jugement et s'interdisant tout commentaire, est une *réduction objective* du texte.

L'analyse consiste également en une réduction d'un texte initial selon une proportion généralement moins importante que celle d'un résumé.

Si besoin est, l'analyse reconstruit le texte en redistribuant les idées de l'auteur selon l'importance qu'elles ont dans la démonstration ou selon tout principe de classification qui puisse faire apparaître les intentions de l'auteur. Pour cela, elle souligne brièvement, mais nettement les articulations de la pensée, tout en s'attachant à demeurer objective.

La discussion consiste en un examen critique du problème majeur posé par le texte. Les textes proposés seront donc choisis de manière à poser un problème évident. On saura naturellement gré à un élève d'avoir su discerner le problème majeur mais on ne tiendra pas rigueur à un élève d'avoir choisi un problème d'intérêt secondaire si son devoir présente des qualités d'expression, de clarté, d'ordre.

Il convient de souligner que la discussion, comme la dissertation, repose sur l'art de conduire un raisonnement. Elle comporte donc obligatoirement une *introduction* qui pose le problème et en précise les données. *Le corps du devoir* suit une progression nettement articulée qui conduit à formuler dans une conclusion brève et claire une réponse personnelle à la question posée dans l'introduction.

b) Le commentaire de texte :

Le commentaire de texte consiste essentiellement à rédiger en les liant des remarques destinées à mettre en lumière les idées ou les sentiments, leur organisation dans un texte composé et les rapports qu'ils entretiennent avec l'expression. Pas plus que l'idée n'existe par elle-même, le style n'est une forme vide; en conséquence, on s'interdit de séparer l'analyse de la forme de celle du fond.

Selon la manière dont on groupe les remarques, il existe deux variétés de commentaires de texte :

Le commentaire linéaire ou analytique, qui suit l'ordre et le mouvement du texte, choisit les plus significatives parmi toutes les remarques possibles; il les oriente de manière à légitimer le contenu de la conclusion.

Le commentaire composé ou synthétique regroupe les observations autour de quelques centres d'intérêt bien définis et liés entre eux par le souci de mettre en lumière les enseignements majeurs du texte. Plus limité dans ses objectifs que le commentaire linéaire, il est aussi plus rigoureux dans son raisonnement et se rapproche par là de la dissertation.

Dans les deux cas le libellé du sujet précisera la nature du commentaire demandé. S'il s'agit d'un commentaire linéaire, on pourra suggérer l'orientation générale que devront suivre les remarques. S'il s'agit d'un commentaire composé, on fournira à l'élève de manière explicite les centres d'intérêts autour desquels s'organiseront ces remarques.

Les deux textes de commentaire comportent naturellement une introduction et une conclusion.

On se rappellera que le commentaire de texte est un exercice littéraire qui doit être intégralement rédigé et qu'en particulier, ce sont les transitions et elles seules qui doivent faire ressortir les articulations du texte.

Le commentaire linéaire, comme l'explication de texte, porte généralement sur un extrait relativement court (25 lignes ou 20 vers en moyenne). Le commentaire composé qui se rapproche de la lecture suivie et dirigée peut porter sur un texte un peu plus long.

c) La dissertation :

L'exercice de la dissertation a pour but de rassembler les éléments d'une réflexion sur un point précis de littérature en un tout construit et rédigé.

Les différents sujets de dissertation peuvent se ramener à deux types : la dissertation à orientation synthétique et la dissertation à orientation critique.

Appartiennent à la première catégorie tous les sujets où l'on demandera à l'élève de rassembler et de classer des données littéraires éparses dans une ou plusieurs œuvres, un ou plusieurs thèmes, un ou plusieurs auteurs, une ou plusieurs époques. Il ne s'agit donc pas de la récitation d'une question de cours ou d'un étalage de connaissances livresques, mais d'un effort personnel de synthèse, qui suppose de vastes lectures antérieures et des aptitudes particulières à la recherche qu'on ne saurait guère exiger avant la classe de Terminale.

La composition d'une dissertation de synthèse constitue la qualité essentielle du devoir. Les types d'agencement varient naturellement en fonction des sujets. On exigera cependant qu'il y ait toujours progression, soit linéaire, par exemple historique, soit logique, par exemple du moins au plus important.

Plus à la portée d'élèves débutants sont les sujets de la deuxième catégorie, comportant l'examen critique d'un jugement émis sur un corpus littéraire délimité : ouvrage précis, totalité de l'œuvre d'un auteur, ensemble d'œuvres d'auteurs différents, thème ou ensemble de thèmes.

La composition d'une dissertation critique repose sur les trois temps du raisonnement dialectique. Le premier temps, la thèse explique et développe les données du problème en se référant à des exemples précis empruntés au cours littéraire en question. Le second temps, l'antithèse, oppose à ces données un ensemble structuré d'arguments critiques visant à les infirmer, à les corriger ou à les nuancer. La synthèse est le moment où l'on formule son opinion personnelle. Elle rassemble les éléments qui la fondent, les enrichit, les complète et les ordonne de telle sorte que la conclusion en découle tout naturellement. Celle-ci résume d'une façon lapidaire les idées dégagées dans la synthèse et, éventuellement, élargit le débat.

Enfin, comme toute exercice écrit, la dissertation critique ou synthétique, exige des qualités de clarté et de simplicité dans l'expression. Des transitions particulièrement soignées, feront ressortir les articulations de la pensée.

3° Travaux pratiques et activités dirigées.

a) Les travaux pratiques :

Le propre de l'heure hebdomadaire de travaux pratiques est de ne pas avoir de contenu invariable. Il s'agit essentiellement d'un enseignement de soutien qui ne saurait être dispensé efficacement que dans les classes à effectif réduit ou dédoublées. La nature des exercices pratiqués varie en fonction des besoins des élèves. Il appartient donc au professeur d'évaluer les déficiences de ses élèves tant au niveau de la classe qu'à celui des cas individuels, d'en mesurer la gravité, et de préparer minutieusement les exercices correcteurs. Ceux-ci pourront aller de la simple consolidation des connaissances grammaticales à l'analyse stylistique la plus affinée en passant, par exemple, par des séances d'orthophonie. On se gardera naturellement de laisser l'intérêt des élèves en leur imposant un seul type d'exercice pendant une heure.

Exceptionnellement, peut aussi être considérée comme faisant partie des travaux pratiques, toute activité destinée à compléter et à enrichir l'enseignement des littératures, telle que la constitution d'un montage audiovisuel sur un thème, l'organisation d'une exposition d'inspiration littéraire et se rattachant au programme, etc...

b) Les activités dirigées :

Le but des activités dirigées, qu'il ne faut pas confondre avec les travaux pratiques, est d'ouvrir la classe sur la vie culturelle moderne, telle qu'elle fonctionne dans la réalité. Elles s'efforcent de faire participer les élèves aux activités artistiques et littéraires de leur temps. Elles suscitent ou favorisent leur réflexion sur les phénomènes culturels contemporains.

Elles peuvent donc avoir lieu hors de la classe et se dérouleront alors dans le respect des règlements administratifs en vigueur et suivant la même procédure que celle qui est utilisée pour les disciplines d'éveil.

Les activités dirigées ne sont jamais obligatoires; elles sont proposées par le professeur en accord avec le chef d'établissement qui veillera à leur conserver leur caractère exceptionnel (au maximum, deux fois par trimestre). Il appartient à l'administration de l'établissement d'aider le professeur à dégager les heures nécessaires à la réalisation d'une activité dirigée. Ces heures seront de préférence prises sur le crédit horaire réservé aux travaux pratiques.

A titre d'exemple, on peut citer, parmi les types d'activités dirigées possibles : visites de musées, d'expositions, de bibliothèques, de centres culturels, de maisons d'édition, d'imprimerie, de journal, de studio de télévision; conférences dans ou hors de l'établissement; montages de pièces de théâtre, etc...

ARRETE PRIMATORAL n° 12742 P.M.-S.G.G.-M.E.N. en date du 12 octobre 1976 portant attribution d'un acompte aux établissements d'enseignement privés reconnus par l'Etat (subvention 1976-1977).

Article premier. — Un acompte d'un montant global de 85.500.000 francs est accordé aux établissements d'enseignement privés reconnus par l'Etat, désignés ci-après selon la répartition suivante :

Enseignement privé catholique : 68.050.000 francs, à mandater à M. l'Abbé Lucien Basse, déclarant responsable, C/C 100 302 01-3571, B.N.D.S., Dakar;

Cours privés de l'Amitié : 700.000 francs, à mandater à M. Tidiane Seck, déclarant responsable, C/C n° 36 400 118/G, B.I.A.O., Dakar;

Asselar : 650.000 francs, à mandater à M. Djibril Dione, déclarant responsable, C/C n° 360 60 902/G, B.I.A.O., Dakar;

Jean De La Fontaine : 2.050.000 francs, à mandater à M. Michel Gbaya, déclarant responsable, C/C n° 35 921/M, B.I.A.O., Dakar;

Albert Luthuli : 400.000 francs, à mandater à M. Duane Collins, déclarant responsable, C/C n° 33 500 03/K, U.S.B., Dakar;

Papa-Guèye-Fall : 1.650.000 francs, à mandater à M. Daniel Gauthet, déclarant responsable, C/C n° 27 512, Société générale de Banques au Sénégal, Dakar;

Les Praticiens : 850.000 francs, à mandater à M. Sacoura Thiouye, déclarant responsable, C/C n° 33 262, BICIS, Dakar;

Léopold-Panet : 650.000 francs, à mandater à M. Emile Sarr, déclarant responsable, C/C n° 21 7779/R, U.S.B., Dakar;

Abdoulaye Sadjji : 450.000 francs, à mandater à M. Ouendeno Paul Pauka, déclarant responsable, C/C n° 79 188, BICIS, Dakar-Liberté;

Voltaire : 1.100.000 francs, à mandater à M. Germain Afopa, déclarant responsable, C/C n° 041 566/Z, B.I.A.O., SICAP, Dakar;

Charles-Baudelaire : 600.000 francs, à mandater à M. Nathaniel Louhoungue, déclarant responsable, C/C n° 38233/V, B.I.A.O., Dakar;

Amadou-Bèye : 300.000 francs, à mandater à M. Amadou Bèye, déclarant responsable, C/C n° 23 158, BICIS, Saint-Louis;

El-Hadj Amadou-Barro-Ndiaguène : 700.000 francs, à mandater à M. Auguste Ndiaye, déclarant responsable C/C n° 90 729, B.I.A.O., Dakar;

Bassirou-Mbacké : 750.000 francs, à mandater à M. Racine Tidiane Diallo, déclarant responsable, C/C n° 80 787, BICIS, Thiès;

Le Cayer : 800.000 francs, à mandater à M. Bara Sidy Ndiaye, déclarant responsable, C/C n° 79 490, BICIS, Thiès;

Lat-Dior : 350.000 francs, à mandater à M. Abdou Karim Diop, déclarant responsable, C/C n° 061 472/W, B.I.A.O., Dakar;

Le Progrès : 250.000 francs, à mandater à M. Dame Dia, déclarant responsable, C/C n° 92 646, B.N.D.S., Dakar;

REPUBLIQUE DU SENEGAL
MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

COMMISSION NATIONALE DE FRANCAIS

**PROGRAMMES DE FRANCAIS
DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL
ET DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE**

(Avril 1995-Juin 1998)

PRESENTATION

Les nouveaux programmes de français font suite à une réflexion sur la constatée des conditions matérielles et pédagogiques de l'enseignement du français au Sénégal (pléthore des effectifs, insuffisance du matériel didactique, baisse du niveau académique des enseignants, etc.).

Ils consacrent une volonté d'innovation pédagogique par la prise en compte de la formation continue des professeurs et par la rupture avec l'ancienne pédagogie pour un changement radical tant du point des méthodes que des contenus. Les États Généraux de l'Éducation et de la Formation tenus en 1981, dont une Loi d'Orientation et les conclusions avaient momentanément permis de remédier aux faiblesses de notre système éducatif, laissent cependant l'enseignement du français dans une situation de crise dans laquelle les convulsions se succèdent à un rythme accéléré. En effet, l'École est toute entière mise en abyme dans l'enseignement qui lui sert de révélateur. Toucher à cet enseignement c'est toucher à l'École toute entière et d'une certaine façon à la structure sociale. Ce ne sont pas le conservatisme et la prudence (Rencontre de Grigny en 1968 sur l'Enseignement du français dans les pays africains et malgache) ou la Réforme de 1970 du Gouvernement sénégalais qui combleront les solutions définitives à cette crise.

À l'aube du troisième millénaire, un modèle d'école se meurt, un modèle d'école se cherche : une école plus démocratique, ancrée dans le temps présent, moins soucieuse de connaissances achevées que d'une méthodologie pour apprendre sans cesse sur le vif, une école tournée vers l'individu et non vers les modèles à reproduire, une énonçant lucidement ses finalités. Comme le proposent les rédacteurs de la Réforme, il faut surtout réconcilier l'enseignement du français avec la vie et la société sénégalaise, l'adapter aux aspirations et à la situation réelle de l'élève sénégalais. Il s'agit donc de promouvoir une nouvelle didactique du français dans un contexte plurilingue.

Les objectifs généraux de l'enseignement du français langue seconde au collège comme au lycée seront essentiellement la pratique raisonnée de la langue, l'acquisition de méthodes de pensée et travail et la formation de la culture. C'est autour de ces trois axes majeurs que s'ordonnent les programmes et les enjeux sont inscrits dans un objet précis et concret : la maîtrise des discours. Par la pratique et l'étude de la langue, les différents types de discours

qui vivifient constamment et les règles qu'elle se donne, on apprend à mieux connaître autrui et à s'exprimer de façon à être mieux compris. Cette pratique et cette étude accroissent les capacités individuelles, favorisent les relations et la connaissance du monde. Elles peuvent aussi satisfaire et développer le goût de la parole orale et écrite et le sens esthétique. Les rédacteurs de la Réforme ont à juste raison accordé l'importance qu'il fallait aux questions relatives à la communication et à l'expression, étant donné l'orientation actuelle des études linguistiques et littéraires d'une part, et la multiplication des échanges et écrits, d'autre part.

Clarifier les objectifs, redéfinir les contenus d'enseignement pour proposer aux élèves des apprentissages cohérents, mettre en évidence des priorités comme la maîtrise de la langue. voilà quelques principes qui ont guidé le travail des rédacteurs de la Réforme, membres de la Commission Nationale de Français(CNF).

Abou El Caba TOURE,
Inspecteur Général de l'Education Nationale,
Coordinateur de l'IGEN-LETTRES.
ENSEIGNEMENT MOYEN

Quatre (04) grandes parties :

A/ STATUT DU FRANCAIS AU SENEGAL.

B/ OBJECTIFS GENERAUX DE LA DIDACTIQUE DU FRANCAIS LANGUE SECONDE AU COLLEGE

C/ CONTENUS PAR CHAMP DE LA DISCIPLINE.

D / RECOMMANDATIONS

A/ STATUT DU FRANCAIS AU SENEGAL

Hérité de la colonisation, langue officielle du Sénégal, le français joue un rôle fondamental dans notre système éducatif. Il est à la fois médium et matière d'enseignement. Elle est aussi la langue officielle du Sénégal.

Cependant, des enquêtes en sociolinguistique ont révélé que le français occupe un statut de langue seconde à côté des langues nationales, dont six sont dotées d'un code orthographique officiel depuis 1971.¹ L'évolution du français dans ce contexte de plurilinguisme implique une didactique appropriée.

En effet, les interférences linguistiques issues du contact du français avec les autres langues sénégalaises (interférences phonétiques et morpho-syntaxiques entre autres), permettent d'asseoir une pédagogie corrective. Ces interférences (mal cernées) constituent souvent un obstacle à la didactique du français. Celle-ci peut également s'appuyer sur la culture des apprenants; en effet, certains genres (comme le conte ou la poésie) existent dans les langues nationales et sont connus par les élèves qui fréquentent pour la 1ère fois le cours de français. Pourquoi ne pas s'appuyer sur ce savoir pour leur enseigner les mêmes genres en français ?

En tout état de cause, la maîtrise du français s'avère importante pour l'acquisition des connaissances dans les autres disciplines, la poursuite des études et la communication sociale.

¹ Enquêtes de la CONFEMEN 1985-1991 sur les besoins langagiers.

B/ LES OBJECTIFS GENERAUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS (Langue seconde au collège).

S'appuyant sur les découvertes de la linguistique moderne et des sciences du langage, la commission a défini les objectifs généraux de la didactique du français langue seconde en tenant compte des fonctions de la communication. A cela s'ajoute la prise en compte du contexte d'enseignement. En effet, dans la société pluraliste et démocratique à construire, la didactique du français (langue seconde) vise à former des hommes et des femmes autonomes, équilibrés sur le plan social, affectif, psychologique et physique.

Pour ce faire, il s'agit de faire acquérir aux élèves des savoirs, des moyens d'expression et de communication (savoir-faire) à intégrer dans leur environnement (savoir-être).

Ainsi, la didactique du français (L²) comporte l'enseignement de la langue, de la littérature, des textes non littéraires (écrits sociaux, articles de journaux...).

En résumé, l'enseignement/apprentissage du français (L²) vise l'acquisition des compétences fondamentales suivantes:

- compétences linguistiques ,
- compétences de communication ;
- compétences culturelles.

* COMPETENCES LINGUISTIQUES

La didactique du français à l'Ecole élémentaire, fondée sur la pédagogie par objectifs, la motivation et la prise en compte de l'usage social de la langue, a permis à l'élève d'acquérir une certaine maîtrise de la langue comme outil de communication et d'expression. L'accent ayant été mis sur l'oral et sur l'imprégnation des structures linguistiques, l'enseignement du français, au début du cycle moyen se donnera pour objectif la consolidation des acquis de l'Elémentaire, le renforcement de la connaissance du code de la langue et celui de son usage à l'écrit comme à l'oral.

Le français étant une langue de communication, son enseignement/apprentissage doit se faire en contexte, c'est-à-dire en privilégiant la situation de communication. Il s'agit ici des

* COMPETENCES DE COMMUNICATION :

- faire acquérir à l'élève des capacités pour s'exprimer correctement à l'oral, comme écrit dans toutes les situations de communication :

- élaborer l'étude de la langue dans une perspective de compréhension et de production. Pour cela, il s'agit de développer chez l'élève des capacités d'analyse de la langue et de son fonctionnement, plutôt que de s'arrêter à la simple mémorisation du code grammatical. L'analyse permet d'exercer l'esprit critique. La production manifeste les capacités de transfert des acquisitions.

- faire maîtriser le décodage de l'image: moyen de communication incontournable dans le monde actuel.

- entraîner l'élève à la lecture et à la compréhension des textes littéraires et non littéraires, et au décodage de l'image.

• **COMPETENCES CULTURELLES** : I objectifs spécifiques en littérature:

La littérature étant une discipline qui met à la fois en jeu, l'intelligence, la sensibilité et l'imagination de l'élève, doit être appréciée à sa juste valeur formatrice.

En effet, les textes littéraires véhiculent des valeurs esthétiques, morales, philosophiques et linguistiques qui contribuent positivement à la formation de la personnalité. Leur universalité participe au dialogue des civilisations. Par ailleurs, l'élève est également confronté dans son environnement à divers textes non littéraires dont il faut tenir compte.

C'est pourquoi la didactique des textes littéraires et non littéraires vise à :

- former des élèves cultivés, ouverts sur leur environnement et sur le monde;
- consolider à travers l'étude des textes, l'apprentissage de la langue.

La didactique des textes littéraires doit porter sur la littérature africaine, la littérature française et francophone, la littérature étrangère traduite en français.

L'enseignement de la littérature africaine vise à enraciner l'élève dans sa culture; l'enseignement des littératures française, francophone (Afrique, Caraïbes, Amérique, Asie, Europe) et étrangère, vise à faire découvrir à l'élève les autres aires culturelles à travers le monde. Cette ouverture lui permet de nuancer son jugement, d'objectiver sa culture, contribuant ainsi à la construction de son identité.

C. CONTENUS

I. PROGRAMMATION ET HORAIRES

- Horaires : un crédit horaire 6 h/ élèves, 7 h/ professeur.
- Programmation

Il est recommandé que les cours de français se déroulent plutôt le matin.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL

EXPOSE DES MOTIFS

Le constat fondamental est la baisse de niveau. Elle touche, au plan statistique, toutes les disciplines et tous les ordres d'enseignement. Les causes en sont multiples et elles sont connues. En voici quelques-unes.

Sauf exceptions remarquables, nos élèves ne semblent pas intéressés par les programmes scolaires actuels devenus routine pour les enseignants parce que obsolètes. En revanche, ils sont fascinés par les moyens de communication (et surtout de distraction) modernes : télévision, cassettes-vidéo, disques compacts, radio. Ces canaux de communication de masse sont dominés par des puissances financières multinationales, plus préoccupées de rentabilité commerciale que de diffusion de la science et de la culture, ou encore de notre conception de l'éthique. Nos élèves vivent ainsi une crise des valeurs, qui fait d'eux des extravertis, étrangers, à peu de chose près, à leurs propres cultures, à leurs propres langues, à leurs propres valeurs de civilisation. Le problème des effectifs des salles de classe n'est pas moins préoccupant.

Dans ce climat de dégradation générale, il nous appartient de mettre l'accent sur l'importance particulière que revêt une réforme profonde et efficace de notre discipline en tant qu'il s'agit de la langue officielle de notre pays et, au surplus, de la langue d'enseignement, autrement dit de l'instrument de communication qui sert à véhiculer la substance de toutes les autres disciplines. Porter remède à la baisse de niveau en français, c'est, du même coup, faciliter le redressement des autres domaines d'enseignement. Pour ces raisons entre autres, il importe de repenser les programmes et les stratégies pédagogiques, pour adapter l'enseignement du français et de la littérature de langue française à la situation actuelle de l'école et de la société sénégalaise et armer nos élèves face aux agressions culturelles.

OBJECTIFS GENERAUX DE L'ENSEIGNEMENT
DU FRANCAIS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL

Séries L1, L2, S1, S2

- Maîtrise écrite et orale de la langue française, inséparable de la grammaire et de la lecture intelligente des textes littéraires.

- Consolidation des capacités d'analyse et de production de textes littéraires en rapport avec le développement de l'esprit critique, du sens de l'autonomie et de l'esprit d'initiative.

- Développement et affinement du goût littéraire et artistique.

- Consolidation de l'enracinement des apprenants par une connaissance encore plus approfondie de l'histoire et de la culture nationale et africaine.

- Ouverture aussi large que possible aux valeurs de la civilisation universelle.

COMPETENCE PAR NIVEAU

- Niveau 1 : Classe de seconde

Séries L1, L2, S1, S2,

A la fin de la classe de Seconde, l'élève doit être capable :

- d'identifier et d'utiliser les moyens d'expression du temps, du lieu : les outils linguistiques de l'argumentation logique (cause, conséquence, hypothèse...) à l'aide de phrases détachées et de textes spécialement groupés à cet effet.

- d'identifier et de définir les figures de rhétorique usuelles et analyser leurs effets stylistiques.

- de lire intelligemment un texte littéraire et de pouvoir passer de la technique de la lecture expliquée à l'explication littéraire.

- de mener une réflexion organisée qui mette en valeur les capacités d'analyse, de synthèse et de jugement, par le biais de la dissertation et du résumé de texte suivi de discussion.

- d'appréhender les différentes esthétiques de même que les courants littéraires tels que l'humanisme, le classicisme, le romantisme, la renaissance nègre, dans leur essence et dans leur évolution.

- de présenter un exposé cohérent, un rapport, un compte rendu, un procès-verbal.

- Niveau 2 : Classe de Première (fin de formation)

Séries L1, L2, S1, S2,

A la fin de la classe de Première, doit être capable :

- d'analyser un texte et d'en dégager les mécanismes de fonctionnement ;

- d'identifier et de commenter les phénomènes linguistiques liés à la notion de style, en vue d'une maîtrise du commentaire suivi et du commentaire composé ;

- de reconnaître les genres littéraires tels que le conte, la nouvelle, le roman, la poésie, le théâtre ;

- de mener une réflexion nourrie sur les courants littéraires tels que le Réalisme, le Parnasse, le Symbolisme, le Surréalisme, la Renaissance nègre.

- d'utiliser rationnellement les documents disponibles ;

- d'acquérir une certaine autonomie en développant l'esprit de recherche, au plan individuel et collectif, le sens de l'initiative et l'esprit critique :

- d'appréhender les spécificités des cultures africaines, se situer en tant qu'élément d'un univers culturel participant à la civilisation de l'universel.

→ Niveau 3 : Classe de Terminale (fin de formation)

Series L1, L2, S1, S2

A la fin de la Terminale, l'élève doit être capable :

- de mener une réflexion méthodique sur les différentes théories d'esthétiques littéraires.
- de produire des textes bien articulés qui témoignent d'une bonne maîtrise des mécanismes de la langue.
- d'étudier dans une œuvre, une structure, un thème, un personnage, le traitement de l'espace du temps...
- d'utiliser les différentes techniques d'expression, les outils linguistiques de l'argumentation en rapport avec les exercices de philosophie :
- de maîtriser les moyens de production de textes qui mettent en valeur la sensibilité littéraire et artistique.

CONTENUS

I - CLASSE DE SECONDE - Series L1, L2, S1, S2

L'entrée par les genres est privilégiée. Toutefois, l'élève sera initié à l'histoire littéraire par l'étude chronologique des courants énumérés ci-dessous. Les genres dominants sont : la poésie, la fable, le conte, la nouvelle.

A- LITTÉRATURE FRANÇAISE

Esthétiques et courants littéraires : de l'Humanisme au Pré-romantisme

1. L'humanisme : extraits des oeuvres de :

François Rabelais, Pierre de Ronsard, Joachim du Bellay
Michel de Montaigne et Agrippa d'Aubigné :

2. Le Classicisme : extraits des oeuvres de :

Pierre Corneille, Jean de La Fontaine, Jean Racine.

Oeuvres intégrales :

Molière : L'école des femmes ou Jean Racine : Phèdre

3. La Philosophie des lumières : extraits de :

Bayle, Fontenelle, Montesquieu, Diderot, Rousseau, l'Encyclopédie,

4. Le Pré-romantisme : extraits de :

Jean-Jacques Rousseau, Bernardin de Saint-Pierre.

B. LITTÉRATURE NEGRO-AFRICAINE de langue française ou traduite en français.

1. La poésie de la Négritude : les précurseurs (Les poètes de la Négro-Renaissance : les poètes de la Négritude.

Extraits de :

- Claude Mac Kay, Langston Hughes, etc.
- Léon-Gontran Damas, Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor, Guy Tirolien, Jacques Rabémananjara.

2. Le conte :

Extraits de :

- Birago Diop, Bernard Dadié, Ousmane Socé.

Oeuvre intégrale :

- Birago DIOP : Les Nouveaux contes d'Amadou Koumba ou

- Louis CAMARA : Le choix de l'ori. Ed. Xamal

3. La nouvelle

Extraits de :

- Cheik NDAO : Le marabout de la sécheresse

- Cheikh C.SOW : Cycle de sécheresse

- Henri LOPES : Triballiques ; Le pleurer-rire.

- Véronique Tadjou : A vol d'oiseau

- Roger Dorsinville : Gens de Dakar.

- Anthologie de la nouvelle sénégalaise, NEA-S

II - CLASSE DE PREMIERE. Séries L1, L2, S1, S2

Les genres dominants sont : la poésie, le roman, le théâtre. Les courants littéraires seront étudiés à travers les différents genres.

A. LITTÉRATURE FRANÇAISE : poésie et théâtre

1. Le Romantisme : extraits des oeuvres de :

- Chateaubriand, Lamartine, V. Hugo, Vigny, Musset.

2. Le Réalisme et le Naturalisme extraits de :

- Balzac, Stendhal, Flaubert, Zola, Maupassant.

Oeuvre intégrale au choix :

- H. De Balzac : Le père Goriot

- G. Flaubert : Madame Bovary

Autres suggestions :

- E. Zola : Germinal

- G. de Maupassant : Une vie

- Stendhal : Le rouge et le noir

3. Le Parnasse : extraits de :

- T. Gautier, J.M. de Hérédia ; Leconte de Lisle, T. de Barville.

4. Le Symbolisme : extraits des oeuvres c a :

- C. Baudelaire, P. Verlaine; A. Rimbaud ; S. Mallarmé.

B. LITTÉRATURES NEGRO-AFRICAINES de langue française ou traduites

Pour l'étude de la création romanesque, la périodisation suivante est proposée :

Première période : de 1920 à 1945. Extraits de :

- René MARAN : Batouala
- Ousmane SOCE : Karim ; Mirages de Paris
- Paul HAZOUME : Doguiçimi

Deuxième période de 1945 à 1960 ; Extraits de :

- Eza BOTO : Ville cruelle
- Chinua AÇHEBE : Le monde s'effondre
- Camara LAYE : L'enfant noir
- Ferdinand OYONO : Le vieux nègre et la médaille ; Chemin d'Europe

Oeuvre intégrale : Abdoulaye SADJI : Nini, mulâtresse du Sénégal ou
Ferdinand OYONO : Le vieux nègre et la médaille

Troisième période : de 1960 à nos jours. Extraits de :

- Cheikh Hamidou Kane : L'aventure ambiguë
- Ousmane SEMBENE : Les bouts de bois de Dieu ; Le dernier de l'empire,
- Alioum FANTOURE : Le cercle des tropiques
- Ken BÜGUL : Le baobab fou
- Ahmadou KOUROUMA : Les soleils des indépendances
- Boubacar Boris DIOP : Le temps de Tamango
- William SASSINE : Le jeune homme de sable
- Peter ABRAHAMS : Rouge est le sang des noirs

- André BRINK : Une saison blanche et sèche
- Soni Labou TANSI : La vie et demie
- Wole SOYINKA : Les Interprètes

2. Le théâtre. Extraits de :

- Amadou Cissé DIA : Les derniers jours de Lat-Dior
- Cheik Aliou NDAO : L'exil d'Alboury
- Bernard DADIE : Monsieur Thôgô-Grini

Oeuvre intégrale : Aimé CESAIRE : La tragedie du Roi Christophe
 ou Wole SOYINKA : Le lion et la perle

3. La Poésie : La Négritude et les autres courants . Extraits de :

- René DEPESTRE : Minerai noir (1956)
- Léopold Sédar SENGHOR : Lettres d'hivernage. Le Seuil. Paris
- Malik FALL : Reliefs, P.Africaine 1964
- Tchicaya U'TAMSI : Arc musical. P.J. Oswald 1970. Paris
- Cheik Aliou NDAO : Mogariennes, Présence Africaine 1970
- Paul DAKEYO : Soweto, soleils fusillés. Droits et liberté. 1977
- Amadou Lamine SALL : Mante des aurores, NEA

III - CLASSE DE TERMINALE - Séries L1, L2, S1, S2

L'étude des courants et écoles littéraires s'achève en Terminale par le Surréalisme.

Dans les deux littératures, les oeuvres seront abordées dans la perspective de l'esthétique des genres.

A. LITTÉRATURE FRANÇAISE . Deux questions sont obligatoirement étudiées. (l'étude de ces questions s'appuiera sur des extraits des oeuvres ci-dessous mentionnées).

1. Le Surréalisme. Extraits de :

- Guillaume Apollinaire, Louis Aragon, Paul Eluard, Philippe Soupault, Robert Desnos, René Char, Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor, René Depestre, etc.

2. Esthétiques des genres :

Une oeuvre de la littérature française, et une de la littérature africaine.

* La Poésie :

- Boileau, L'Art poétique
- Victor Hugo, Les contemplations
 - La Fontaine, Fables
- Léopold Sédar Senghor : Chants d'ombre
- Léon-G. Damas : Pigments
- David Diop : Coups de pilon

* Le Roman :

Pour chaque littérature, une oeuvre au choix.

- Abbé Prévost, Manon Lescaut
- Albert Camus, L'Étranger
- Ahmadou Kourouma : Les soleils des indépendances
- Ahmadou Hampaté Ba : L'étrange destin de Wangrin

* Le théâtre :

Maîtrise du langage théâtral, des styles ; connaissance des époques.

Une oeuvre intégrale, au choix, et pour chaque littérature.

- Corneille : Horace
 - Victor Hugo : Hernani
 - Alfred de Musset : Lorenzaccio
 - Jean Anouilh : Antigone
 - Jean-Paul Sartre : Les mouches
 - Seydou Badian : La mort de Chaka
 - Samuel Beckett : En attendant Godot
 - Maxime Ndébeka : Le Président
 - Bernard B. Dadié : Monsieur Thogo-Gnini
 - Cheikh A. Ndao : L'Exil d'Alboury
- ### * Le conte et la nouvelle :
- Birago Diop, Les nouveaux contes d'Ahmadou Koumba
 - Sembène Ousmane, Voltaïque

PROPOSITIONS DE CREDITS HORAIRES - Séries L1, L2, S1, S2

Niveaux	Horaire élève	Horaire Professeur
2nde Toutes séries: L1, L2, S1, S2	6 h	7 h
1ère Toutes séries: L1, L2, S1, S2	6 h	7 h
Terminale: Séries:		
L1	6 h	6 h
L2	5h	5 h
S1	4 h	4 h
S2	4h	4 h

N.B. : En classe de Seconde et de Première, l'horaire de six heures/élève et sept heures/professeur équivaut à cinq heures en classe complète et deux heures avec les demi-groupes.

Les propositions de crédits horaires ont été déterminés en fonction des nouveaux coefficients affectés au Français dans les séries L1, L2, S1, S2.

En outre, il convient de préciser qu'en Seconde et Première, les élèves reçoivent la même formation en Français sans distinction de séries. C'est la raison pour laquelle La Commission a proposé 6 heures/Elève et 7 heures/professeur, ce qui permettrait aux professeurs de Français de disposer d'une heure de travaux dirigés par groupe.

Pour les séries S1 et S2, des Terminales, le programme sera limité à l'étude du Surréalisme, de l'esthétique de la poésie et du roman. Pour ces séries, les sujets de l'épreuve de Français au Baccalauréat seront choisis en conséquence.

En classe de Terminale, il sera tenu compte des dominantes. Ainsi, pour la série L1 (dominante Français) :

6 heures: pour la série L2 (dominantes : Philosophie, Histoire-Géographie); 5 heures : pour les séries S1 S2 (dominantes : Maths, Physiques, Sciences naturelles) : 4 heures.

LES TYPES D'EXERCICES RECOMMANDES

I - EXERCICES A PREDOMINANCE ORALE

Seconde, Première et Terminale

- explication de texte (avec diversification la plus large possible des méthodes d'approche)
- explication comparée
- compte rendu de lecture
- exposé et débat
- exercices de diction à l'occasion de l'étude de pièces de théâtre, de textes poétiques ou de prose.

II - EXERCICES A PREDOMINANCE ECRITE

Classe de Seconde

- Dissertation
- Résumé de texte suivi de discussion
- Etude de texte : exploitation linguistique et stylistique d'un texte à l'aide d'un questionnaire portant sur la rhétorique, la syntaxe, sémantique, la versification, l'articulation de la pensée...
- Rédaction d'un rapport, d'un procès-verbal, d'une lettre, d'une fiche, d'un plan, etc.

Classe de Première

- Approfondissement et consolidation des exercices de seconde
- Commentaire de texte (suivi et composé) avec un accent particulier

Niveau Terminale : Consolidation de tous les

exercices de seconde, et de première en vue d'une préparation correcte à l'épreuve de Français au Baccalauréat.

N.B. : Pour l'évaluation sommative à l'écrit, les trois types d'exercice traditionnels sont maintenus. Le texte suivi de questions est réservé au second groupe d'épreuves.

ANNEXE 2. Quelques copies d'élèves de l'enseignement secondaire candidats au baccalauréat, session 2002, ayant fait l'objet d'analyse de dysfonctionnements.

L 5

X La société traditionnelle est une société très bien organisée. Dans
cette société nous avons des règles et des normes qui sont établis
Mais en dehors des règles et des normes nous avons la morale et la
religion qui ont une place dans la société traditionnelle. Ainsi
pour une bonne marche de la société traditionnelle il faut
le respect de la morale et de la religion. Mais la formation intellectuelle
prend le devant de la scène pour une réussite de la formation au
niveau religieuse et morale. Ainsi nous pouvons voir comment dans la
société traditionnelle la formation intellectuelle ne peut être que l'autre
morale ou religieuse? X

L22

2. Discussion : Discutez le point de vue selon lequel, dans la Société traditionnelle: « toute formation intellectuelle ne peut être que d'ordre moral ou religieux »

X La formation intellectuelle nécessite un apprentissage qui peut mener à plusieurs domaines. C'est ~~par~~ ainsi que nous pouvons noter ce point de vue disant que : « Toute formation intellectuelle ne peut être que d'ordre moral ou religieux »

Pouvons-nous partager avec la société traditionnelle ce propos? X

L1

en ce 21^{es} dominé par la Science et la technique, l'homme met de plus en plus de distance entre lui et les valeurs qui lui sont nécessaires pour se forger. Cette réalisation de soi n'est possible que s'il prend pour base de formation les valeurs de la morale et de la religion. Nous allons voir ~~ce~~ essayer de voir en quoi la religion et les leçons de conduites peuvent former intellectuellement les hommes dans la société traditionnelle? Et si c'est seulement elles qui ont ce pouvoir? X

La religion a été pendant longtemps un des fondement de l'éducation intellectuelle de l'homme. Par elle, nous avons connaissance des faits qui

L17

Bomme l'a dit Fengho: « La tradition est l'ensemble des valeurs culturelles d'un peuple donné, à un tel moment de son histoire et de leurs expressions en œuvres concrètes ».

Ainsi le point de vue selon lequel, dans la société traditionnelle: « toute formation intellectuelle ne peut être que d'ordre moral ou religieux ».

En effet selon l'auteur les enseignements de la société traditionnelle sont sans défaut.

Maintenant nous tenterons d'abord d'expliquer le point de vue de l'auteur, ensuite situer ses limites et enfin faire des propositions.

La société traditionnelle a toujours l'ambition d'avoir la civilisation qui soit morale ou religieuse. Dans sa formation intellectuelle, le moral permet aux jeunes d'incuser de bons comportements, tels le respect de leurs parents, la méfiance aux vices, le respect des normes établies dans la société. Il leur permet également d'apprendre à être poli, sage. La formation intellectuelle de la société traditionnelle a tendance à mettre dans l'esprit des ses disciples le courage, la résistance à la fatigue. Et que chaque homme veuille honorer par le travail, pebble jusqu'au bout de ses efforts, ses parents par une forte acquisition de ses normes.

L19

et des valeurs culturelles à travers des légendes pour décourager leurs citoyens d'être en faveur des progrès de développement comme l'école. Comme illustration j'en ai besoin comme ex. ex. certains des villages de mes parents peuls qui n'ont connu l'école que tout récemment car croyant toujours qu'elle présentait une menace pour un élève, la culture peule et aussi la religion à laquelle ils étaient très attachés. Ainsi il ne paraît pas absurde de dire à travers ces exemples que ces sociétés traditionnelles la formation intellectuelle dans ces sociétés traditionnelles était d'ordre moral ou religieux.

L4

Mais aussi, les gens croyaient à ces histoires de
tel sorte que ça devenait une réalité. Les histoires
étaient conformes à la vie quotidienne. On
dirait même que les conteurs étaient des voyants
car les messages étaient si concrets et vérifiables.
Les contes intéressaient tout le monde, tous les classes
d'âge, mais surtout les enfants, car eux sont eux
les principaux concernés. Ils croyaient tous ce que
les contes leur enseignaient. Contrairement à
aujourd'hui où les enfants priment les contes
comme une sorte de blague qui n'a aucune sens
et qui ne fait que faire rire aux gens.
Avec dans le temps, les contes étaient utiles car c'était
le seul moyen pour instruire les enfants et même les
adultes.

Au total, on voit que la formation intellectuelle de
l'homme se faisait par le biais des contes. Malgré
tous les difficultés, les gens parvenaient à passer
leurs messages. C'était intéressant et participer à
l'éducation de l'homme car on le priment comme

L7

La société traditionnelle repose sur les valeurs morales et religieuses pour sa survie. Pour garder aussi longtemps ses valeurs, qui garantissent en permanence une bonne cohésion du groupe, la société traditionnelle assure la transmission de sa culture morale et religieuse de génération en génération. Cette transmission est garantie par les contes, les devinettes, les charades. — X

C'est ainsi que toute formation intellectuelle entreprise ne peut être que dans le domaine religieux ou moral. Car, il n'y a que ces deux domaines qui puissent garantir la pérennité de la société.

Pretons par exemple le conte. Quel est son rôle le plus prépondérant? N'est-il pas l'harmonisateur du groupe social, le créateur de code de bonne vie valable pour tous par ses capacités d'instruction de leçons de conduite à adopter dans la vie de tous les jours. Sur le plan religieux, il enseigne l'origine de la religion, la renforce et constitue un moyen de rappel dans la formation intellectuelle en accord du conte dans la société traditionnelle est embarqué dans les domaines religieux et moral. Les devinettes et les charades n'en sont ^{pas} moins. Elles sont à côté du côté conte celles qui rappellent les bonnes

SEL20

Salé Malika
Eijami Diop

Mardi 18 Mars 2008
Devoir de Français: Argumentation

classe: 6^{me} / B

Sujet: Pascal a écrit: « La chose la plus importante dans toute la vie est le choix d'un métier. »
Quel métier aimeriez-vous exercer plus tard?
Argumentez votre choix en montrant à vos camarades de classe ou à un destinataire perceptif la pertinence et l'intérêt de votre option.

Réponses

Le travail est le seul outil qui permet à l'homme de subvenir à ses besoins ou la situation qui se présente dans le monde matériel d'aujourd'hui. C'est dans cette perspective que Pascal a écrit « La chose la plus importante dans toute la vie est le choix d'un métier. » C'est pour cette raison que j'aimerais plus tard exercer le métier de la diplomatie. Un jour à la maison, j'essaie de convaincre ma mère en lui décrivant la pertinence et l'intérêt qui me pousse à opter pour ce métier diplomatique.

L'21

mir .

la chose la plus importante dans toute la vie, est le choix d'un métier . Car il est très important de savoir choisir ce qu'on veut faire demain dans la vie . En effet il est bien de pouvoir faire un bon choix , puisque pour exercer un métier il faut être prêt à l'affronter et avoir de la volonté par exemple de football qui est une passion pour beaucoup de jeunes dans la vie . le métier que j'aimerais exercer plus tard c'est l'ingénierie . C'est un métier qui me passionne plus particulièrement dans le domaine de l'agronomie , notamment dans l'agriculture , l'élevage . C'est un travail qui me réserve beaucoup de chose à l'avenir .

Du fait que le travail que je dois me-

SEL 14

à d'avenir c'est belle et bien de football.
C'est un métier que j'ai toujours adoré depuis mon enfance. Mais il paraît qu'il rencontre quelques difficultés spécifiques avant d'atteindre son but. J'ai choisi ce boulot non pas pour le bien matériel ou la richesse comme le prétendent certains personnes mais plutôt en faire une bonne carrière professionnelle. Certains choisissent un job par regret, d'autres pour enrichir seulement leur poche sans aimer ce qu'ils font. Mes camarades de classe de choix d'un métier est la chose la plus difficile au monde. Si j'ai choisi le foot parce que c'est la voie la plus rapide et fiable pour réussir tôt dans la vie par exemple en Europe les jeunes de dix huit ans deviennent des professionnels comme Cristiano Ronaldo, Kaka, Messi... etc feront une belle carrière de footballeur et leur nom seront gravés à jamais. Le métier que j'ai choisi va me permettre de mieux connaître aussi le monde en voyageant beau

IDEES - CONTRIBUTIONS & DEBATS

Derrière Niassé, aujourd'hui et demain, sans états d'âme

MONSIEUR JOSEPH FAYE, président de la commission politique de l'Alliance nationale des cadres pour le progrès (ANCP) a publié, le vendredi 18 mai 2001, un article intitulé " La contradiction désastreuse de Niassé ". Il emboîte ainsi le pas à un autre membre de l'ANCP M. Théo Ekwala qui s'était également proposé le lundi 14 mai, d'analyser les " Raisons de la chute de l'AFP ". Auparavant, le vendredi 11 mai précisément, c'est M. Falilou Ndiaye, membre du bureau politique de l'AFP et de l'ANCP qui annonçait avec fracas " son départ du parti, avec le professeur Bassirou Dieng et l'avocat Mbaye Dieng, en tant que sensibilité ". Les militants authentiques de l'AFP apprécieront sans doute, l'inélégance d'une démarche qui rompt avec l'éthique militante minimale qui recommande d'épuiser toutes les voies de recours internes pour exprimer des griefs - notamment le prochain congrès annoncé - avant de s'épancher publiquement dans la presse, après un contexte post-électoral encore fragile. La légendaire vocation groupusculaire et fractionniste de certains trouve encore là une nouvelle illustration. Il me semble également que la démarche est irrespectueuse par rapport au Secrétaire Général de l'AFP qui n'a ménagé ni son temps, ni son portefeuille, ni sa santé pour poser les fondements d'un parti qui a joué le rôle que l'on sait dans l'alternance, alors que le choix de s'enfermer dans sa coquille de confort après la soixantaine, s'offrait également à lui. Cette présente contribution se propose de situer ces articles de presse dans leur véritable contexte, de débusquer ses contrevérités, ses affirmations gratuites, légères et peu analytiques.

1. DES CADRES, FRUSTRES PAR LES INVESTITURES DE L'AFP, EXPRIMENT PUBLIQUEMENT LEURS ETATS D'AME

L'expérience sénégalaise a dégagé, historiquement, des tendances lourdes dans tous les partis : la fronde de cadres, organisée immédiatement après des élections importantes, est toujours un appel du pied en direction du nouveau pouvoir. Citons quelques exemples très récents. La direction de la Ligue démocratique a failli voler en éclats après le 19 mars, n'eût été le strapontin dans l'espace présidentiel offert, in extremis, par Monsieur Wade. Il y a quelques jours, les trotskistes de l'URD-Fal se crépaient publiquement les chignons et estiment qu'ils n'ont pas été récompensés par un poste de sinécure, pour services rendus. Plus récemment, c'est le Secrétaire Général d'And Jeeff-PADS qui a essayé, laborieusement, dans une conférence de presse qui n'a convaincu personne, de minimiser la première crise publique dans l'histoire de son parti, à cause d'un poste ministériel.

Aujourd'hui, des cadres de l'AFP estimant sans doute que les prochaines échéances électorales sont lointaines et que le temps pressé, manifestent des appétences visibles. Ils passent ainsi d'un concert de louanges - publiques ou privées - en direction de Moustapha Niassé à un déferlement de critiques sans précédent. Il est en effet curieux que la chorale des petits rats qui veulent quitter le navire intervienne immédiatement après les investitures dans le parti. Que se serait-il passé aujourd'hui si Monsieur Falilou Ndiaye était investi à la dixième et non à la vingt et unième position sur la liste nationale de l'AFP ? Assisterait-on aujourd'hui à la fronde de certains cadres si l'arbitrage du bureau politique pour les investitures à Louga avait donné raison à Bassirou Dieng et à son groupe ? Dans n'importe quel parti politique au Sénégal aujourd'hui, la logique du nombre, symbolisé par un porteur de voix bien introduit dans sa localité, apporte force et légitimité.

mité parce que son engagement auprès de ses compatriotes débouche sur une efficacité immédiate, électorale. Comment un parti politique peut-il prendre le risque, dans des élections législatives, d'investir un candidat qui n'est porteur que de sa voix, fut-il le plus grand " cadre " du pays ? L'intelligence immédiate, pour un politique, recommande d'ailleurs de se mettre simplement derrière la personne désignée et préparer sa succession, à moins d'être particulièrement pressé.

Aujourd'hui les masques sont tombés, et cela a au moins le mérite d'une clarté qui dévoile un certain mode d'engagement politique qui poursuit essentiellement des objectifs à court et moyen terme, liés à des intérêts immédiats, opportunistes. Il est inadmissible de faire jouer des ambiguïtés et des amalgames intolérables parce qu'on cherche simplement à déposer ses baluchons ailleurs. Des militants en carton-pâte, qui étaient à la recherche d'un ultime souffle de survie politique en voulant profiter de l'aura électorale dont Niasse est naturellement porteur, ont mordu la poussière. Ils sont aujourd'hui au bord de la route, le cœur en écharpe, et un militantisme au parfum amer en bandoulière.

2. DES PRETEXTES FALLACIEUX, UN ARGUMENTAIRE PEU SOLIDE ET DES CONTREVERITES ABSOLUES

Commençons par ces derniers. Monsieur Falilou Ndiaye, dans sa sortie, déclare que " lui et ses amis ont participé à la fondation et à la construction du parti " . N'exagérons rien du tout ! L'AFP

s'est constituée progressivement sous l'aiguillon d'une vingtaine de personnes, particulièrement actives, à travers des mouvements de soutien à la candidature de Moustapha Niasse pour les présidentielles de l'an 2000. Ce sont des amis sûrs de l'enfant de Keur Madiabel et de longue date, qui ont fédéré tous ces comités de soutien le 06 juin 1999 (avant donc la déclaration du 16 juin) à travers le " mouvement national démocratique, patriotique et républicain ", sous l'impulsion de Maître Massokhna Kane. Si on doit écrire en lettres d'or les noms des personnes qui ont construit l'AFP, on citera, entre autres : Madiayna Diouf, Mamadou Selly Ly, Oumar Khassimou Dia, Dr Papa Camara, Me Massokhna Kane, Coumba Ndoffène Bouna Diouf, les ambassadeurs Saliou Diop Faye, Aly Dioum, Cheikh Lèye et Serigne Mamoune Niasse. Ces personnes, dotées d'une bonne dose de courage; d'abnégation et de volontarisme ont compris très tôt que la construction de l'AFP sera une œuvre de longue haleine et s'inscrit dans la durée. Ils ont posé les fondements d'un parti dont les boulevards sont ceux de la raison et de la lucidité entre plusieurs carrefours : la spontanéité, la lucidité et la patience, mais également l'impatience, l'extrémisme et la naïveté des derniers venus, particulièrement ambitieux ! C'est bien après, lorsque la mayonnaise a pris, que des cadres, universitaires et tous les autres d'ailleurs ont contribué, chacun à sa manière au renforcement de la structure naissante. Que Bassirou Dieng ait " présidé le comité de rédaction du programme du parti " ou que M. Mbaye Dieng ait " dirigé la commission qui a élaboré les statuts du parti ", comme le dit Falilou Ndiaye, ne renferme aucun mérite particulier. Puisqu'il s'est juste agi de " présider " et de " diriger ". Tout le monde sait que cela ne signifie pas avoir réalisé l'œuvre !

Selon Joseph Fayé et Théo Ekwala, le parti a eu des résultats mitigés parce que son secrétaire général est entouré par " sa bande de vieux amis de trente ans ". C'est un prétexte fallacieux et l'analyse est étroite. D'abord parce que

tous les cadres qui ont rejoint aujourd'hui l'AFP savaient parfaitement, dès le départ, que l'histoire de Niasse, celle de l'AFP et la relation à ses amis sont aussi inséparables que les deux faces d'une pièce de monnaie. Les cadres frondeurs de l'AFP sont en réalité des douaniers de la pensée. Ils sont incapables d'user d'un minimum d'effort de compréhension intellectuelle pour cerner la personnalité de Moustapha Niasse et la relation de l'homme à ses amis qui l'ont accompagné, soutenu, aidé et stimulé dans les moments les plus douloureux de sa carrière politique. La réalité, c'est que beaucoup de ces cadres ne connaissent même pas le Secrétaire Général de leur parti. Ce qui les préoccupe fondamentalement, c'est l'opportunisme et la stratégie du "ôte-toi de là que je m'y mette". Peut-on raisonnablement demander à Moustapha Niasse - connu pour sa fidélité aux valeurs du terroir et à ses amitiés sans frontières - de se séparer de ses "amis de trente ans" ? Pour qui connaît un tout petit peu Niasse - sa culture Saloum-Saloum, ses références et amitiés dans toutes les confréries et régions du Sénégal, son ancrage fondamentalement paysan - peut-on imaginer un seul instant qu'il rompt avec tout ça parce que des cadres, qui se sont probablement trompés de parti, l'exigent. Je suis même persuadé que Moustapha Niasse est tout à fait capable de laisser la politique pour conserver ses amis et c'est en cela qu'il n'est pas un Homme politique comme les autres. Son histoire avec "sa bande d'amis" a commencé en Novembre 1952 au Lycée Faidherbe quand il était élève, alors que l'histoire de l'AFP, y compris l'existence de cadres

quand il était élève, alors que l'histoire de l'AFP, y compris l'existence de cadres dans ce parti, date du lundi 15 juillet 1999 à 17 heures précises. En réalité, la vérité se situe ailleurs. On peut raisonnablement penser que dans n'importe quel parti politique, les actions des aînés et celles des plus jeunes ne sont pas divergentes mais complémentaires. Chacun n'a qu'à faire et bien faire ce qu'il a à faire, c'est tout ! J'ai vu dans le parti des "vieux" à l'esprit jeune, tellement occupés à construire l'AFP que je me suis demandé où ils trouvaient la pépinière pour tirer cette énergie. J'ai également vu dans le parti des cadres et universitaires tellement préoccupés par leurs joutes oratoires, mais sans aucun résultat profitable et tangible pour le parti. Je me demande où se trouvaient Falilou Ndiaye, Théo Ekwala, Mbaye Dieng, Bassirou Dieng et Joseph Faye lorsque le coordonnateur national de l'ANCP, M. Mor Dieng écrivait dans le quotidien l'Info du Vendredi 27 octobre 2000, p. 10, les lignes suivantes : "Comment une telle structure (l'ANCP), nécessairement au-dessus des contingences mesquines, peut-elle tolérer l'ostracisme, à l'encontre d'une quelconque instance du parti ou d'un groupe de militants. Aussi les propos tenus dans cet article revêtent manifestement un caractère tendancieux et pernécieux qui ne pourra semer une quelconque zizanie entre les cadres de l'ANCP et une frange des responsables du parti désignés comme des caciques ou transfuges du P.S.". Aujourd'hui, les idées se retournent comme des gants !

Je pense sincèrement qu'il y a beaucoup de cadres et universitaires qui sont venus à l'AFP à partir du 16 juin 1999 pour s'essayer à la politique. Malheureusement n'est pas politique qui veut. La construction d'un parti au monde ne dépend "des amitiés de son secrétaire général depuis trente ans" mais de la volonté sans faille de militants, encadrés par des professionnels et techniciens de la politique, puisés dans le vivier que constituent les cadres. Aucune preuve n'est faite, à ce jour, que le remplacement des "amis de Niasse de trente ans" par ses cadres qu'il connaît depuis moins de deux ans soit source d'efficacité. Rien n'est moins sûr ! La grande difficulté dans l'AFP et c'est le plus gros problème de Niasse, c'est qu'il n'a pas toujours les res-

sources humaines nécessaires, qu'il lui faut pour construire son parti. Essayer de compenser ses incapacités en tirant sur un groupe de militants " âgés ", n'est ni une attitude intellectuelle, ni une attitude loyale. Il y a trop de bricolage politique dans l'AFP et de la part de beaucoup de monde, y compris les cadres, parce que l'efficacité n'est pas liée à l'âge, ni à la position géographique par rapport au Secrétaire Général, ni au grand nombre. Elle est liée à la professionnalisation, au management et à la structuration organisationnelle d'un parti. Et ça s'apprend ! Les professionnels politiques qui ont accompagné l'URD au lendemain des élections législatives de 1998 étaient peu nombreux et faisaient très peu de bruits. Cependant, ils se sont révélés particulièrement efficaces dans la structuration de ce parti.

Sur la sortie du secrétaire général dans le Populaire, en direction du PS pour une éventuelle alliance, Joseph Faye considère que c'est la " contradiction désastreuse de Niassse ", qui a " failli le faire succomber à un arrêt cardiaque ". Mon Dieu, pour si peu ! Il faut mettre un bémol à ces exagérations parce qu'aucune étude sérieuse disponible n'a pu établir que cette déclaration de Niassse a eu un impact négatif sur l'électorat. Quelle conséquence l'affaire Alé Lô a-t-elle eu sur les résultats de la Coalition Sopi ? Autrement dit, à supposer que cette " contradiction désastreuse de Niassse " soit la raison d'un échec, comment expliquer le très faible résultat des partis dont les leaders, aux yeux de l'électorat, ont fait une très bonne campagne ? Tous les analystes et observateurs sérieux savent parfaitement que c'est l'implication personnelle et totale du Président de tous les Sénégalais dans des élections pour lesquelles il n'était pas candidat, qui est la raison explicative du succès de la " Coalition Sopi ". Pour le reste, je comprends parfaitement le contexte de cette déclaration de Niassse. Nous sommes en politique, la dernière ligne droite d'une campagne électorale est toujours le moment des derniers arguments. Dans chaque parti, on tente, suivant les incertitudes d'un scrutin très ouvert, de convaincre.

En guise d'ultime explication, les grands leaders dans tous les pays résument leurs propositions et lancent quelques traditionnelles " petites phrases ". L'hypothèse possible d'une percée du PS dans ces législatives semblait avoir la faveur du moment, " Gorgui " et " Ngor Si " l'ont si bien compris qu'ils en ont bien abusé ! Que faire, face à des adversaires qui ont usé de

tous les moyens possibles et imaginables pour gagner en débauchant des socialistes ? Joseph Faye exagère vraiment, à l'image d'ailleurs de son Accident cardio-vasculaire (AVC) parce qu'une éventuelle retrouvaille avec le PS n'a jamais constitué un argument principal dans la campagne de Niassse. Le propos est paru dans une interview accordée à un quotidien " Le Populaire " qui l'a mis en gros titre pour bien vendre, c'est tout ! Et puis j'ai envie de dire à Monsieur Faye que le PS n'est pas pestiféré, puisque trois cent mille Sénégalais ont voté pour ce parti.

3.MOM REK MOY WADJI

L'AFP, comme tout parti politique, sera traversée par des doutes, des craintes et souvent des oppositions. L'histoire de ce parti ne fait que commencer. Seul un débat fécond, patient, dans les structures appropriées permettra de lever des obstacles et d'approfondir la réflexion autour de la structuration et du fonctionnement du parti, comme l'a recommandé le bureau politique du Jeudi 17 mai dernier. Nous sortons des élections et le premier congrès du parti est annoncé pour Octobre 2001. Un bilan sans complaisance des élections présidentielles, législatives et locales sera tiré. Les responsabilités seront renouvelées, les débats d'orientation seront menés et le parti va s'engager dans des choix stratégiques intelligents pour favoriser sa transformation qualitative, sur la base des critiques et recommandations formulées par les militants.

Je terminerai cette contribution en exprimant une certitude et une conviction. Il n'y a aucun péril en la législative ont dévoilé le caractère minoritaire de la Coalition Sopi qui a eu 49,5 % des suffrages exprimés par les électeurs. C'est l'opposition, paradoxalement, qui est majoritaire dans le pays. Le mode de scrutin et la clé de répartition des députés expliquent le " raz-de-marée " de la coalition. Ça c'est la certitude. Ma conviction est que l'Homme d'Etat qu'est Moustapha Niassse, doté d'une longue expérience politique, avec une dimension internationale incontestable et une expertise diplomatique avérée n'a rien à voir ni avec Gorgui, ni avec Ngor Si. Mom rek moy wadji ! Et il surprendra toujours !

ALASSANE ELFECKY AGNE
ALLIANCE NATIONALE DES UNIVERSITAIRES ET CADRES DE L'AFP

devait se traduire en une synergie plus forte entre l'expertise nationale et la société politique. C'est ainsi que les travaux les plus pointus dans tous les domaines de la recherche ont été retravaillés et versés dans ce programme. Il en est de même de l'analyse des pratiques économiques dans tous les compartiments du développement. Dans certains secteurs, par exemple, il nous a semblé que la société politique se doit simplement de répondre, autant que possible, à la demande sociale identifiée et déposée. C'est ainsi que dans le domaine de l'éducation, par exemple, nous avons fait l'inventaire de la réforme, des Etats généraux de 1981 jusqu'à la Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur (Unesco Paris 1999).

Mais pour nous, l'essentiel était peut-être ailleurs. En effet, construire la nouvelle réalité politique, que le peuple sénégalais appelle de ses vœux, exige l'adoption de nouveaux comportements politiques. Il fallait mettre un terme à ce que dénoncent de nombreux spécialistes, d'Abdoulaye Ly à J. F. dans des pays comme le nôtre, afin que la promotion sociale ne dé-

pende plus uniquement de l'opportunisme politique, mais des mécanismes d'excellence économique, technique, culturelle, ou scientifique.

C'est dans ce sens que nous avons défendu, dans nos actes et écrits, l'avènement d'un autre homme politique. Celui-ci devait rompre avec la tradition socialiste (de l'Ups-Ps) avec la double figure du 'cadre qui réfléchit dans un salon et du politicien «qui mobilise sur le terrain».

Le nouvel homme politique, déjà préfiguré dans l'espace public sénégalais, est un porteur de compétence et de voix. C'est dans ce sens que les cadres militants de l'Asp ont sillonné tout le pays pour la mise en place des structures du parti. Leur credo à l'Ancp a toujours été l'autofinancement, c'est-à-dire revoir la relation du politique à l'argent car participer à la construction d'un parti c'est être responsable à tous les niveaux sans mettre l'argent en avant ni solliciter le portefeuille du «chef». Ces cadres militants de l'ANCP sont des hommes et des femmes profondément enracinés dans leur terroir, capables de traduire

les «demandes latentes» des populations en projet de développement. C'est ainsi que l'ANCP a accueilli, quand «l'espoir» était encore lumineux, près de 400 adhésions venant des 10 régions du pays. Ils ont tous voulu innover en favorisant l'implantation des cadres politiques dans leur région: d'où le projet de déconcentration qui avait pour objectif de redéployer la masse critique de l'expertise du parti à la base. La tâche était d'organiser les militants et de prendre l'initiative de formuler les projets de développement. Comme l'on sait, la décentralisation en France, pour prendre l'exemple le plus proche de notre modèle, a été portée par des ingénieurs et autres cadres à la retraite qui ont pris en main le développement local et imposé à l'Etat central le transfert de pouvoirs.

Il fallait aussi s'attaquer à l'aspect le plus pervers de la culture politique qui domine les consciences dans ce pays: la place de l'argent dans la relation du responsable politique et des militants à la base. Celui-ci est saigné à blanc par des militants qui considèrent qu'ils travaillent pour lui. C'est

dans ce sens que nous avons repensé le mode de fonctionnement des structures à la base en y introduisant une dimension économique. Dans les cellules de quartier, le responsable doit certes de parler de politique, du projet global du parti, mais aussi d'orienter les populations vers une réflexion pour gérer elles-mêmes le développement de leur communauté. Les jeunes et les femmes, dans chaque quartier ou village, sont ainsi appelés à exprimer et à porter des projets économiques. Le rôle du responsable est d'encadrer la conception, la réalisation et la recherche des financements du projet.

BASSIROU D'ENG
MEMBRE DÉMISSIONNAIRE
DU BUREAU POLITIQUE DE
L'AFR
SECRÉTAIRE NATIONAL
CHARGÉ DE LA STRATÉGIE,
PRÉSIDENT DU COMITÉ DE
RÉDACTION DU PROGRAMME
MEMBRE DE LA COORDINATION
DE L'ANCP.
COORDONNATEUR RÉGIONAL
DE L'ANCP À LOUGA.

A suivre

Les cadres du parti dans ce sens, ont conçu un projet pour développer les capacités économiques des femmes et susciter de nouvelles formes de solidarité qui consistent à aller au-delà du regroupement économique habituel. Chaque groupement d'une région, envoie ses productions locales à des groupes constitués d'une autre région et vice versa. L'Ancp a élaboré dans le même ordre d'idées, un projet de Cyber Café qui combine divers prestations et services sur financement personnel au profit des jeunes de chaque région. Tout ceci pour rassurer le polémiste et laudateur de «NIASSE WADJ!» sur nos ambitions politiques qui n'ont jamais été et ne sont point d'alléger le portefeuille du secrétaire général. Les idées forces exprimées ici sont hélas restées, pour l'essentiel, dans des tiroirs. Les commissions de l'Ancp ont fonctionné à feu continu pendant deux ans. Rarement, à notre connaissance, autant de compétences n'ont travaillé en synergie et contribué à des changements autour du seul intérêt du Sénégal. Nous saluons, au passage, tous les camarades avec qui nous avons partagé cette expérience extraordinaire, qu'ils soient encore à l'Afp ou, nombreux comme nous, en dehors de ses structures politiques.

Mais pourquoi ces projets sont-ils donc restés lettre morte? Pourquoi la greffe n'a-t-elle pas pris entre les forces en présence? L'Afp a été, dans les faits, l'espace du dialogue impossible, de l'incommunicabilité avec un secrétaire général inaccessible aux militants et aux responsables (sauf la garde prétorienne des «amis de trente ans et plus»), avec un coordonnateur introuvable, des délégations départementales informelles et déconnectées des centres de décision. Les tentatives pour organiser le dialogue, cimenter les sensibilités et faire converger les forces ont été constantes. Dès après l'élection présidentielle, et sur proposition de l'Ancp (encore elle), des tentatives de rapprochement entre démembrés du parti et diverses sensibilités se sont heurtées à des blocages. La tenue enfin de ce dialogue sous forme de séminaire national d'orientation et d'évaluation (en octobre dernier) n'a servi qu'à la théâtralisation de la «rentrée politique». En notre qualité (Mbaye Dieng, Falilou Ndiaye et moi-même) de membre du comité de suivi des résultats de ce séminaire, nous pouvons affirmer qu'aucun élé-

ment de ce dossier n'a été exploité dans la vie du parti. Pourtant, nous tenions là le projet de l'Afp enfin pris en charge par tous ses démembrés. Le comité de suivi de ce séminaire a vu ses propositions enterrées, ses membres désavoués et publiquement humiliés en Bureau Politique au terme d'une intrigue digne de personnages d'une bande dessinée. Comment peut-on, dès lors, parler d'«inélégance»† imputable aux victimes de cette intrigue qui n'ont eu que le tort d'inviter à un pilotage concerté des programmes du parti? Venons-en maintenant aux investitures et à la crise. Rappelons que le choix des candidats d'un parti à une élection aussi importante doit, au moins, obéir à des procédures et règles démocratiques. Les listes ont été conçues par le Coordonnateur national Madiéyna DIOUF, en dehors des instances du BP qui ne les a jamais reçues (même pour information) ni validées, sous quelque forme que ce

soit. La session du Bureau Politique qui a suivi ces investitures, peu avant l'ouverture de la campagne, avait des allures d'une mise en scène grotesque: la première sommation du Secrétaire général a été d'abord qu'«on n'en débattrait point» Puis, dans le fil des délibérations, le même secrétaire général a invité le Bureau politique à «acclamer debout» le coordonnateur national Madiéyna Diouf et ses listes d'investiture !!! Simplement renversant: pour un esprit libéré de toute inhibition domestique. Comment, dans ces conditions, peut-on invoquer un quelconque arbitrage du Bureau politique ou des procédures qui resteraient encore à épuiser comme le clame notre polémiste et inquisiteur? Il est impossible dans cette atmosphère de domestication que s'épanouissent des esprits libres et créatifs comme mes amis, les professeurs Tidiane Bâ, Ousmane Adama Dia, Falilou Ndiaye, Bécaye Faye, Modou Caré, Abdou Gaye, Khadidja Guèye les avocats Mbaye Dieng, Ilâm Niang, Djiby Diallo, l'ingénieur agronome Lamine Guèye, les experts Diène Farba Sarr, Faouzi Dème, Fatoumata Fall, Serigne Mor Mbaye et

bien d'autres cadres. Au reste, le zélateur et laudateur de «NIASSE WADJI» a-t-il seulement scruté le profil des dix premiers de la liste nationale de l'AFP avant de s'interroger sur ce que serait la réaction de Falilou Ndiaye s'il était dixième ou celle de Bassirou Dieng si l'arbitrage du Bureau politique lui était favorable ? Pour la gouverne de l'opinion, c'est le lieu de dire que huit des dix élus de la liste nationale Afp sont tous d'anciens Ps; qu'ils ont tous plus de cinquante ans et qu'aucun d'eux n'est estampillé Ancp. C'est là faire preuve de cécité politique quand on sait que 80% des électeurs ont entre 18 et 35 ans. En fait, la relation à l'électorat se fonde maintenant sur des savoirs et des pratiques transitoires et éphémères. C'est un processus qui impose la capacité de pouvoir lire en permanence la réalité sociologique contextuelle. Or, le «bricolage politique» que dénonce l'auteur de l'article sans en tirer aucune conséquence résulte de l'incapacité à lire cette réalité et à

l'assumer dans la représentation et la dévolution du pouvoir dans le parti. Aussi bien mes amis et moi avons clairement pris le parti de reconnaître que les principes et idéaux pour lesquels nous nous étions mobilisés sont désormais vidés de leur substance. Aussi bien avons-nous décidé en toute lucidité et liberté de quitter l'Afp sans avoir à en médire ni à insulter l'avenir. Et voilà que surgit, des salons feutrés, un plumitif de service le verbe insolent, le discours confus et mal claudiquant, la louange en bretelles et traitant les cadres de «petits rats qui veulent quitter le navire.» Comparaison qui trahit naturellement la misère de la pensée d'un pseudo-intellectuel enfermé dans l'impasse de l'éloge au Prince «sans état d'âme» et de la culture subjective face à la confusion qui gangrène le parti. Cette confusion ressemble étrangement à celle d'un autocar qui embarque des passagers pour Saint-Louis, s'engage dès Diameniadio sur la voie de Mbour; et, quand certains voyageurs demandent à descendre, ils se font invectiver et traiter de tous les noms d'oiseaux par l'insolent petit apprenti alors même que le conducteur

observe un silence placide !

Mais le combat continue, nous ne nous laisserons pas divertir par de vaines polémiques ou des procès en sorcellerie sur nos intentions inavouées «nos intérêts immédiats, opportunistes». L'action entreprise dans l'Ancp, au seul bénéfice de l'alternance et des changements entendus ne peut naturellement pas s'arrêter là. S'il fallait aujourd'hui revendiquer le patrimoine de l'Afp, nous serions preneurs de cette ingénierie politique, ce capital constitué par les cadres militants de l'Ancp, ce projet de société incompris, ignoré, face au prisme de la culture du parti totalitaire et de la pensée unique que servent sans état d'âme les laudateurs, zélateurs et autres xalamkat du chef. De nombreux camarades nous ont rejoint dans la construction de cette nouvelle réalité politique qui a été, naïvement pour nous, l'Afp. Aussi bien, une nouvelle structure sera mise en place prochainement; il s'agit pour les Sénégalais et les Sénégalaises de tous horizons qui ont surtout évolué dans la société civile, de mobiliser l'expertise nationale au service du développement du Sénégal et de l'Afrique. Mais, ce projet ne peut aboutir que s'il est porté par des comporte-

ments et pratiques politiques fondés sur une éthique militante et désintéressée. Avec la même rigueur, des commissions sont déjà installées. Elles travaillent à l'approfondissement des axes indiqués plus haut: le renforcement de la démocratie, la construction de l'Etat de droit, la promotion des droits humains et du citoyen, l'amélioration des politiques dans les domaines de l'eau, de l'agriculture, de l'industrie etc. Dans notre démarche, seront évacuées la quête effrénée du pouvoir comme objectif absolu et la primauté des clivages idéologiques. Notre objectif reste de cerner de façon rigoureuse les attentes des populations et les meilleures réponses à mettre globalement ou localement en oeuvre. Ce qui signifie que nous serons toujours présents à la base, auprès des étudiants, des producteurs, des populations, de tous ces Sénégalais qui nous ont fait confiance, qui ont tenté et réussi l'aventure de l'alternance, dans l'Afp, d'autres partis, ou en dehors de tout cadre partisan. Dans cet esprit, il est souhaitable que nous soyons garants de l'alternance, et que nous continuions à demeurer des acteurs des changements, à la hauteur de nos modestes moyens.

LA RADDHO ET LES DEMISSIONS

“Waly Coly Faye n’a pas démissionné, il a été exclu”

Waly Coly Faye, Falilou Ndiaye et Bassirou Dieng n’ont pas eu le temps de démissionner de la Raddho pour avoir été exclus de cette organisation auparavant. La précision est de la direction de la Rencontre africaine pour la défense des Droits de l’homme dont le secrétaire à la communication revient sur la gestion du premier secrétaire général de cette organisation durant son mandat de huit ans.

Le premier secrétaire général de la Raddho et ses amis ont confirmé avant-hier leur démission, lors d’une conférence de presse au restaurant du Saes de l’Ucad. Les membres de la Rencontre africaine pour la défense des Droits de l’homme ont réagi par rapport à la déclaration faite par ces démissionnaires. Dans un communiqué qui n’est parvenu hier et signé par Amadou Ly, secrétaire à la communication, la direction de l’Ong explique que Waly Coly Faye, Falilou Ndiaye et Bassirou Dieng n’ont pas démissionné pour avoir déjà été exclus de la Raddho depuis la réunion du Conseil d’administration du 3 août 2002. Ce Conseil d’administration avait reçu, selon ce communiqué, du congrès souverain l’autorisation de statuer sur le cas de ces personnes (lettre de notification des sanctions d’exclusion).

Waly Coly Faye fut secrétaire général de la Raddho de 1990 à 1998. Selon le communiqué de la direction actuelle de cette Ong, en terminant ce mandat, Waly Coly Faye a laissé une organisation en banqueroute : “Les quatre salariés que comptait l’organisation avaient reçu leur préavis de licenciement et, à six mois du congrès, ne percevaient que la moitié de leur salaire.” Ses détracteurs soutiennent que, pendant les huit années qu’il a passées à la direction du

mouvement, il n’a jamais organisé une assemblée générale de renouvellement des instances alors que son mandat était fixé à trois ans. “Cinq ans d’illégalité et il a fallu la forte pression de certains membres de l’organisation pour que se tienne le 1er congrès ordinaire de la Raddho, en mars 1998”, révèle le communiqué.

La Raddho témoigne que le désir de changement et de réforme au sein de cette organisation faisait l’unanimité à un point tel que Waly Coly Faye finira par ne se présenter à aucun poste de direction lors du premier congrès. Pour autant, sa gestion n’a jamais été auditée, quand bien même il cumulait ses fonctions de secrétaire général et celles de trésorier. Toutefois, dans le communiqué, Amadou Ly avoue que la Raddho a été régulièrement auditée depuis le départ de Waly Coly Faye par des cabinets experts externes. Ce fut le cas en mai 2000, avec le premier audit ayant précédé l’installation des dix observatoires décentralisés des droits humains, puis en septembre 2001, alors que le troisième audit interviendra en octobre 2002. A cela, poursuit le communiqué, s’y ajoute l’étude organisationnelle réalisée en 2002 par un consultant commis par un partenaire de l’organisation. Tous les rapports d’audit, déclare Amadou Ly, sont disponibles à la direction de la Raddho. Il a aussi



fait part des réformes “juridiques”, “institutionnelles” et “stratégiques” qui ont été mises en œuvre pour la “professionnalisation” et “l’institutionnalisation” de la Raddho.

Djamilatou C DIAO

Les affairistes font tanguer la barque de la Raddho

Pour ce qui est de la question des travailleurs, il y a lieu de préciser qu'ils ont été recrutés dans le cadre d'un projet bien précis. Celui-ci étant arrivé à terme, il fallait pour que le siège ne fermât pas se séparant de quelques-uns d'entre eux, ce que le bureau national et non pas M. Waly Coly Faye a fait. Mais l'ancien secrétaire général et le bureau ont veillé au respect de leurs droits et à la sauvegarde de leurs intérêts. En effet, ces salariés, recrutés sur dossier, étaient inscrits à l'Ipres et la Raddho cotisait régulièrement pour eux. Et quand ils ont été remerciés, elle leur a payé leurs droits. Quant à ceux qui sont restés, le Bureau national a négocié avec eux en faisant prévaloir le caractère à la fois critique et exceptionnel de la situation ainsi que l'idéal qui les réunit. Et ils ont fait preuve d'une grande compréhension et décidé de rester.

Il est à espérer qu'au regard de l'excellente santé financière de la Raddho de 1998 à nos jours, qui a brassé environ un milliard, les travailleurs soient inscrits à l'Ipres et que l'association cotise régulièrement pour eux.

D'autre part, l'audit dont parle le communiqué n'en est pas un. Car la structure qui a été sollicitée pour faire ce travail est, comme le rappelle Mme Sophie Mané, trésorière de la section de Dakar (*Wal Fadji* du mardi 21 mai 2002), une association conseil et non pas un cabinet d'expertise comptable. Quand bien même la Raddho aurait procédé à un audit en bonne et due forme, cela ne saurait justifier le refus de laisser les commissaires aux comptes faire leur travail conformément aux statuts et règlement intérieur.

4. L'exclusion

Il aurait été plus courageux de la part de la direction actuelle de la Raddho-Secte d'informer l'opinion sur les véritables raisons de notre «exclusion». Mais le silence est parfois plus expressif que la communication. En tout cas, on retiendra au moins que la méthode de résolution des conflits utilisée par cette direction constitue une manière bien «originale» de faire les Droits de l'homme. En effet, procéder à une purge systématique, qui rappelle des moments peu glorieux de l'Histoire, pour se maintenir vaillamment à la tête de l'organisation relève d'une mauvaise lecture des réalités du moment.

A l'issue de son assemblée générale que l'actuel secrétaire général avait tout fait pour torpiller, Dakar disposait de 27 délégués au congrès. Bien au fait des méthodes anti-démocratiques et très peu transparentes de gestion de l'organisation, soutenu principalement par les sections de Kolda, de Fatick et de Tambacounda et étant la structure régionale à pouvoir présenter un candidat au poste de secrétaire général, Dakar constituait un réel danger pour le secrétaire général sortant. Dès lors, il fallait tout faire pour lui barrer la route. On inventa alors une kyrielle d'arguments administratifs du type refus d'obéir au secrétaire général quand celui-ci a voulu lever arbitrairement la séance de l'assemblée générale préparatoire du 2e congrès ordinaire, de diviser par deux le nombre de nos délégués pour se faire élire, campagne de dénigrement de l'organisation à travers la presse, etc. A ce propos, il importe de rappeler que c'est lui-même (M. Tine) qui, le premier, nous a accusés d'être soudoyés et financés par le pouvoir en place, et de nous préparer à créer une Raddho-Fc. Si l'on se souvient des tragiques événements de la Bourse du travail de Dakar où il y a eu mort d'homme, l'on mesure le caractère insidieux et perfide de la comparaison. La suite a prouvé d'ailleurs que nous avons toujours privilégié le

dialogue et la négociation pour résoudre les conflits en notre sein mais tout en restant inflexibles sur la question du débat démocratique à l'intérieur de l'association. Mais rien n'y fit et malgré les médiations du président du Congad, le Professeur Babacar Diop dit Buuba, du Professeur Malick Ndiaye du Collectif des intellectuels sénégalais et de Me Mame Adama Guèye, président du Forum civil, l'actuel secrétaire général de la Raddho-Secte et ses acolytes prirent par l'intermédiaire d'un Conseil d'administration crouillon la décision de nous «exclure». Il faut préciser que les textes réglementaires sur lesquels ils se sont appuyés n'ont pas été discutés en atelier lors du congrès. Ils ont été élaborés par un comité ad hoc et approuvés par le Ca dont le bureau se compose d'une seule personne à la solde du secrétaire général.

L'autre aberration commise par les animateurs de la Raddho-Secte a trait à l'exclusion de membres de l'organisation sans que ceux-ci ne soient entendus.

A-t-on réellement affaire à une organisation des Droits de l'homme ? Même les criminels du national-socialisme allemand ont été entendus lors du procès de Nuremberg. Alors de quoi a-t-on peur ? Pourquoi s'acharne-t-on à museler des camarades, une section forte de 800 membres et représentant 38 % des effectifs de l'association ? La réponse est toute simple : la direction actuelle, éprouve des frayeurs à l'idée d'un débat démocratique en notre sein. Et pourtant ce débat est à la fois salutaire et incontournable car figure, en bonne place dans nos objectifs, la promotion de la démocratie

D'ailleurs, ne dit-on pas : «Charité bien ordonnée commence par soi?».

Les militants prétendent exclus ont tous refusé de recevoir leurs lettres «d'exclusion» ne reconnaissant pas la direction actuelle qui a procédé à un putsch

pour rester à la tête de l'association. De quelle légitimité M. Tine et ses acolytes se prévalent-ils pour prononcer des "exclusions sans recours" ? Même devant le tribunal du Jugement dernier le recours est prévu. Au reste, les usurpateurs de la direction actuelle n'ont, à nos yeux, aucune autorité morale pour exclure qui que ce soit de la Raddho qui est un patrimoine de la démocratie sénégalaise. Aussi les membres concernés considèrent-ils tous comme nulles et sans effet, les mesures prises contre eux. Voilà pourquoi ils ont choisi de démissionner librement.

Ayant tenté vainement, et cela depuis plus de quatre ans, de résoudre les contradictions au sein du Raddho, les membres, organisateurs de la conférence de presse du 10 mars 2003, ont décidé de démissionner, c'est-à-dire de quitter volontairement et en toute connaissance de cause l'association pour mettre en place une nouvelle organisation fidèle aux idéaux de la Raddho originelle.

Je constate que c'est pour la première fois que la direction actuelle de la Raddho-Secte répond à nos multiples interpellations. En effet, quatre articles et des interviews à la radio sont restés à ce jour sans réponse. Ce silence coupable s'apparente à une capitulation. *Or les militantes et les militants, l'opinion nationale et internationale ainsi que la communauté des bailleurs de fonds ont le droit et à la limite le devoir de savoir ce qui se passe au sein de l'organisation qui n'est plus le patrimoine exclusif de ses membres.*

D'autre part, que signifient ces silences suspects et embarrassants sur les fausses factures, le bilan financier de la Conférence mondiale contre le racisme en septembre 2001 à

Durban ou encore la passivité de la direction à clarifier l'affaire du trafic de visa à l'ambassade des Etats-Unis ? Et que fait l'avocat-conseil ami personnel de l'actuel secrétaire général de la Raddho-Secte pour accélérer la procédure devant les juridictions du pays ? Tiens, c'est le lieu d'exiger que les droits de l'organisation soient défendus avec conséquence et son image de marque préservée.

En conclusion nous dirons qu'il est regrettable d'en arriver à la situation actuelle mais celle-ci nous a été imposée. Que dans le cadre du débat d'idées, les camarades interpellent leurs responsables, leurs demandent des comptes et les critiquent, cela ne peut qu'être bénéfique pour la démocratie car une démocratie sans débat contradictoire reste un simulacre de démocratie. Or c'est ce à quoi nous assistons aujourd'hui à la Raddho-secte.

Face à une telle situation, il importe de réagir pour préserver l'idéal de départ. C'est-à-dire une organisation démocratique de masse qui porte le message de défense, de protection et de promotion des droits humains jusque dans les hameaux les plus reculés du pays et du continent africain. Toute organisation de défense des droits humains digne de ce nom signe, en naissant, un pacte moral avec la société au sein de laquelle elle évolue. Elle prétend jouer le rôle de vigile du respect de la moralité des gens, de la dignité humaine et de la probité intellectuelle.

Par sa présence, elle rappelle

le toujours au citoyen ses droits mais aussi ses devoirs et cultive en lui l'esprit de droiture, de civisme et de générosité, toutes valeurs que la Rencontre africaine pour la défense des Droits de l'homme foule au pied aujourd'hui.

En créant la Rencontre africaine pour la défense des Droits de l'homme, ses initiateurs avaient une claire conscience de la situation critique des droits humains et des libertés individuelles et collectives en Afrique mais pris la ferme décision de contribuer à la changer qualitativement. Ce faisant, ils étaient également conscients que le chemin était parsemé d'embûches au nombre desquelles figurent les pressions, les intimidations, les découragements, les tentatives de corruption, la peur, la tentation à l'autoritarisme et autres malversations financières.

Aujourd'hui, douze ans après, le tableau est malheureusement peu reluisant malgré le tapage médiatique destiné à appâter la communauté des bailleurs de fonds. Là barque tanguée, les appétits deviennent de plus en plus énormes et la tentation de se transformer en autocrate est forte. L'opportunisme et l'appât du gain facile s'emparent de l'embarcation de fortune et la mènent inéluctablement vers le récif.

J Waly Coly FAYE
Professeur
Université Cheikh Anta Diop
de Dakar
Ancien secrétaire général de
la Raddho

KANE

Cheikh Hamidou Kane, né à Matam (Sénégal) en 1928, issu d'une noble famille peul, a parcouru l'itinéraire qu'il prête au héros de son seul roman, *l'Aventure ambiguë*, 1961, de l'école coranique à l'école française. Mais il s'agit moins d'une autobiographie que d'une méditation grave, angoissée, sur la confrontation de l'Afrique traditionnelle et de la modernité, de la contemplation religieuse et de la technique au service de l'action. L'ouvrage a connu un retentissement considérable, qui en fait l'un des plus lus de la littérature africaine. Cheikh Hamidou Kane, longtemps ministre chargé de dossiers économiques, n'a jusqu'à ce jour publié aucune autre œuvre littéraire.

Texte B

■ ■ ■ *xx^e siècle. L'écriture du réel.*

« Je n'aime pas l'école étrangère »

Samba Diallo, fils du chef des Diallobé (population du groupe toucouleur), est l'élève fervent de l'école coranique. Mais sa tante, la Grande Royale, pousse le chef, son frère, à l'envoyer à l'école française, pour qu'il y apprenne « l'art de vaincre sans avoir raison », en maîtrisant ces nouvelles armes que sont l'éducation et la technique.

Samba Diallo se souvint. « C'est aujourd'hui, se dit-il, que la Grande Royale a convoqué les Diallobé. Ce tam-tam les appelle. »

Il se leva du sol de terre battue où il avait dormi, fit une brève toilette, pria et sortit en hâte de la maison du maître, pour se rendre à la place du village où se réunissaient les Diallobé. La place était déjà pleine de monde. Samba Diallo, en y arrivant, eut la surprise de voir que les femmes étaient en aussi grand nombre que les hommes. C'était bien la première fois qu'il voyait pareille chose. L'assistance formait un grand carré de plusieurs rangs d'épaisseur, les femmes occupant deux des côtés et les hommes les deux autres. L'assistance causait tout bas, et cela faisait un grand murmure, semblable à la voix du vent. Soudain, le murmure décrut. Un des côtés du carré s'ouvrit et la Grande Royale pénétra dans l'arène.

« Gens du Diallobé, dit-elle au milieu d'un grand silence, je vous salue. »

Une rumeur diffuse et puissante lui répondit. Elle poursuivit.

« J'ai fait une chose qui ne nous plaît pas, et qui n'est pas dans nos coutumes. J'ai demandé aux femmes de venir aujourd'hui à cette rencontre. Nous autres Diallobé, nous détestons cela, et à juste titre, car nous pensons que la femme doit rester au foyer. Mais, de plus en plus, nous aurons à faire des choses que nous détestons, et qui ne sont pas dans nos coutumes. C'est pour vous exhorter à faire une de ces choses que j'ai demandé de vous rencontrer aujourd'hui. »

« Je viens vous dire ceci : moi, Grande Royale, je n'aime pas l'école étrangère. Je la déteste. Mon avis est qu'il faut y envoyer nos enfants cependant. »

Il y eut un murmure. La Grande Royale attendit qu'il eût expiré, et calmement poursuivit.

« Je dois vous dire ceci : ni mon frère, votre chef, ni le maître des Diallobé n'ont encore pris parti. Ils cherchent la vérité. Ils ont raison. Quant à moi, je suis comme ton bébé, Coumba (elle désignait l'enfant à l'attention générale). Regardez-le. Il apprend à marcher. Il ne sait pas où il va. Il sent seulement qu'il faut qu'il lève un pied et le mette devant, puis qu'il lève l'autre et le mette devant le premier. »

La Grande Royale se tourna vers un autre point de l'assistance.

« Hier, Ardo Diallobé, vous me disiez : "La parole se suspend, mais la vie, elle, ne se suspend pas." C'est très vrai. Voyez le bébé de Coumba. »



L'assistance demeurait immobile, comme pétrifiée. La Grande Royale seule bougeait. Elle était, au centre de l'assistance, comme la graine dans la gousse.

« L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin, à juste titre. Peut-être notre souvenir lui-même mourra-t-il en eux. Quand ils nous reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas. Ce que je propose c'est que nous acceptions de mourir en nos enfants et que les étrangers qui nous ont défaits prennent en eux toute la place que nous aurons laissée libre. »

Elle se tut encore, bien qu'aucun murmure ne l'eût interrompue. Samba Diallo perçut qu'on reniflait près de lui. Il leva la tête et vit deux grosses larmes couler le long du rude visage du maître des forgerons.

« Mais, gens des Diallobé, souvenez-vous de nos champs quand approche la saison des pluies. Nous aimons bien nos champs, mais que faisons-nous alors ? Nous y mettons le fer et le feu, nous les tuons. De même, souvenez-vous : que faisons-nous de nos réserves de graines quand il a plu ? Nous voudrions bien les manger, mais nous les enfouissons en terre. »

« La tornade qui annonce le grand hivernage de notre peuple est arrivée avec les étrangers, gens des Diallobé. Mon avis à moi, Grande Royale, c'est que nos meilleures graines et nos champs les plus chers, ce sont nos enfants. Quelqu'un veut-il parler ? »

Nul ne répondit.

« Alors, la paix soit sur vous, gens des Diallobé », conclut la Grande Royale.

Cheikh Hamidou Kane, *L'Aventure ambiguë*, 1961,

© Julliard, Paris

COMPRÉHENSION

ET LANGUE

1 – Par quel moyen les Diallobé sont-ils convoqués ?

2 – Quel est le rôle des femmes dans cette tribu ?

3 – Pourquoi la Grande Royale leur a-t-elle aussi demandé de venir ? Quel est son discours ?

4 – Par quels procédés (rhétorique, gestes, etc.) essaie-t-elle de persuader son auditoire ?

5 – Quels avantages espère-t-elle tirer de l'école étrangère ?

6 – Quelles comparaisons utilise-t-elle ?

7 – Comment l'assistance réagit-elle ?

ACTIVITÉS DIVERSES,

EXPRESSION ÉCRITE

Débat sur l'enseignement. Quels sont les qualités et les défauts respectifs de l'éducation moderne et de l'éducation traditionnelle. L'instruction est-elle facteur de progrès ? Appuyez vos arguments sur des exemples précis et des références littéraires ou historiques.

1. Le maître de l'école coranique.

Texte C

SÉNÉGAL
MARIAMA

BÂ



Mariama Bâ (Sénégal, 1929 - Dakar, 1981) pose dans ses romans, d'une écriture simple et directe, les problèmes de la femme sénégalaise. *Une si longue lettre*, 1979, qui a été l'un des plus remarquables succès de l'édition africaine, traite surtout de la polygamie, et *Un chant écarlate*, 1981, des mariages mixtes.

1. Le mari de la narratrice.
2. Le meilleur ami de Modou.

XX^e siècle. Voix de femmes.

« Il n'a fait qu'épouser une deuxième femme »

La narratrice vient d'apprendre que Binetou, une jeune camarade de lycée de sa fille, s'est résignée à épouser le « vieux » qui lui achetait des robes coûteuses...

Au crépuscule de ce même dimanche où l'on mariait Binetou, je vis venir dans ma maison, en tenue d'apparat et solennels, Tamsir, le frère de Modou¹, entre Mawdo Bâ² et l'imam de son quartier. D'où sortaient-ils si empruntés dans leurs boubous empesés ? Ils venaient sûrement chercher Modou pour une mission importante dont on avait chargé l'un d'eux. Je dis l'absence de Modou depuis le matin. Ils entrèrent en riant, reniflant avec force l'odeur sensuelle de l'encens qui émanait de partout. Je m'assis devant eux en riant aussi. L'imam attaqua :

« Quand Allah tout-puissant met côte à côte deux êtres, personne n'y peut rien.

– Oui, oui », appuyèrent les deux autres.

Une pause. Il reprit souffle et continua :

« Dans ce monde, rien n'est nouveau.

– Oui, oui, renchérirent encore Tamsir et Mawdo.

– Un fait qu'on trouve triste l'est bien moins que d'autres... »

Je suivais la mimique des lèvres dédaigneuses d'où sortaient ces axiomes qui peuvent précéder l'annonce d'un événement heureux ou malheureux. Où voulait-il donc en venir avec ce préambule qui annonçait plutôt un orage ? Leur venue n'était donc point hasard. Annonçait-on un malheur aussi endimanché ? Ou voulait-on inspirer confiance par une mise impeccable ?

Je pensais à l'absent. J'interrogeai dans un cri de fauve traqué :

« Modou ? »

Et l'imam, qui tenait enfin un fil conducteur, ne le lâcha plus. Il enchaîna, vite, comme si les mots étaient des braises dans sa bouche :

« Oui, Modou Fall, mais heureusement vivant pour toi, pour nous tous, Dieu merci. Il n'a fait qu'épouser une deuxième femme, ce jour. Nous venons de la mosquée du Grand-Dakar, où a eu lieu le mariage. »

Les épines ainsi ôtées du chemin par l'imam, Tamsir osa :

« Modou te remercie. Il dit que la fatalité décide des êtres et des choses : Dieu lui a destiné une deuxième femme, il n'y peut rien. Il te félicite pour votre quart de siècle de mariage où tu lui as donné tous les bonheurs qu'une femme doit à son mari. Sa famille, en particulier, moi, son frère aîné, te remercions. Tu nous as vénérés. Tu sais que nous sommes le sang de Modou. »

Et puis, les éternelles paroles qui doivent alléger l'événement : « Rien que toi dans ta maison si grande soit-elle, si chère que soit la vie. Tu es la première femme, une mère pour Modou, une amie pour Modou. »

Mariama Bâ, *Une si longue lettre*,

© Les Nouvelles Éditions Africaines, Dakar, 1979

INDEX

A

- Alamargot, 166
- action langagière, 42, 66, 70, 72, 118, 119, 120, 124, 126, 132, 143, 167, 168, 178, 189, 196, 278, 280, 293
- activité cognitive, 166
- activités, 8, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 32, 34, 35, 36, 40, 44, 47, 49, 64, 68, 80, 81, 88, 98, 111, 112, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 140, 142, 143, 150, 152, 153, 157, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 172, 173, 174, 179, 182, 183, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 207, 211, 213, 219, 221, 224, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 241, 242, 245, 246, 249, 255, 261, 262, 271, 272, 273, 279, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 295
- Adam, 56, 110, 113, 114, 117, 128, 129, 131, 145, 215, 292, 293, 297
- anaphorisation, 66, 75, 79, 156, 177, 189, 196, 225, 279, 280, 282
- Andriessen, 171
- Apothéloz, 144
- apprentissage, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 48, 49, 56, 64, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 78, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 122, 123, 124, 125, 128, 133, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 145, 151, 152, 153, 155, 156, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 219, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 296, 298
- approche épistémologique, 14
- approches méthodologiques, 13
- argumentation, 7, 10, 13, 19, 22, 23, 27, 29, 30, 31, 32, 40, 69, 70, 73, 74, 77, 79, 81, 82, 83, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 98, 99, 101, 103, 106, 107, 111, 112, 117, 118, 119, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 139, 141, 143, 144, 145, 148, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 163, 164, 171, 174, 175, 178, 180, 186, 197, 205, 206, 219, 229, 230, 233, 235, 236, 238, 239, 242, 243, 249, 271, 273, 276, 280, 284, 285, 287, 289, 291, 292, 294, 295, 297
- argumenter, 9, 34, 78, 79, 128, 144, 145, 146, 148, 151, 161, 162, 164, 172, 175, 205, 235, 289, 290, 292
- Aristote, 31, 117, 149, 218, 219
- Auchlin, 52
- Bal, 63, 105
- Bassart, 174
- Beacco, 15, 123, 272
- Bellut, 54
- Bereiter, 166
- Bessonnat, 182, 183, 185, 188, 207
- Blondé, 58, 60, 61
- Bouchard, 14
- Brassart, 112, 175, 177, 178, 220, 276
- Braum, 16
- Bremond, 215
- Bronckart, 14, 15, 41, 42, 52, 55, 111, 113, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 136, 167, 176, 181, 202, 223, 224, 294
- Bucheton, 143, 187
- C. C. H, 92
- C.F.E.E.), 95
- C.R.E.T.F, 96
- Canu, 59
- Canvat, 112
- capacité, 9, 33, 34, 36, 39, 44, 45, 48, 51, 65, 78, 81, 131, 138, 140, 142, 143, 157, 161, 163, 166, 173, 174, 175, 178, 180, 191, 194, 196, 198, 205, 213, 224, 230, 231, 235, 274, 277, 279, 282, 284, 289, 293, 297
- capacités discursives, 16, 122, 123, 124, 165, 243
- Capeau, 231
- Chanquoy, 166, 171
- Charaudeau, 137, 138, 141, 146, 148, 161, 286
- Charolles, 28, 51, 52, 54, 55, 67, 74, 80, 128, 130, 131

Chartrand, 10, 11, 14, 29, 31, 110, 111,
 119, 120, 122, 126, 127
 Chaudenson, 13, 90, 99
 Chevallard, 164, 217, 218, 220
 CLAD, 58, 104
 Coirier, 167, 294
 Coltier, 52, 152, 207
 Combettes, 56, 150
 communication, 9, 21, 35, 39, 41, 42, 43,
 44, 46, 48, 60, 70, 71, 84, 89, 92, 96, 97,
 98, 100, 101, 103, 105, 111, 113, 114,
 115, 121, 122, 124, 125, 136, 152, 154,
 155, 167, 169, 174, 184, 191, 201, 202,
 205, 206, 211, 215, 216, 219, 226, 240,
 241, 265, 270, 273, 275, 278, 283, 290,
 292, 293
 compétence, 7, 9, 15, 30, 31, 33, 34, 51,
 55, 60, 67, 72, 74, 75, 98, 99, 100, 101,
 123, 127, 138, 139, 141, 142, 145, 167,
 174, 175, 178, 187, 197, 205, 216, 223,
 229, 230, 232, 233, 236, 240, 241, 242,
 243, 270, 272, 273, 276, 280, 283, 286,
 291, 292, 298
 compétences, 7, 8, 15, 18, 19, 22, 23, 24,
 27, 28, 30, 31, 32, 33, 36, 39, 40, 48, 64,
 67, 68, 81, 85, 86, 93, 98, 104, 106, 110,
 111, 112, 116, 123, 124, 135, 138, 150,
 164, 167, 185, 186, 194, 196, 198, 199,
 202, 205, 206, 209, 215, 218, 219, 222,
 223, 224, 225, 231, 232, 233, 239, 240,
 242, 243, 270, 271, 272, 273, 274, 277,
 278, 281, 283, 287, 289, 295, 296, 297,
 299
 compréhension, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 25, 30,
 31, 32, 41, 42, 43, 50, 51, 56, 57, 59, 64,
 71, 82, 84, 100, 107, 110, 115, 125, 127,
 132, 142, 147, 149, 168, 169, 176, 180,
 184, 196, 197, 198, 199, 202, 205, 211,
 225, 228, 232, 237, 239, 244, 275, 291,
 292, 293, 299
 conception, 7, 11, 15, 18, 19, 21, 22, 28,
 29, 30, 40, 41, 81, 88, 89, 101, 110, 118,
 122, 143, 164, 182, 183, 186, 192, 194,
 213, 226, 228, 271, 272, 286, 296, 298
 connecteurs, 24, 25, 26, 27, 30, 57, 82,
 134, 147, 149, 159, 163, 176, 177, 178,
 179, 225, 230, 231, 250, 282
 Corrier, 171
 Dabène, 12, 106, 119
 Daff, 90, 105, 107
 de communication, 35, 100, 113, 155
 Denervaut, 155
 Delcambre, 174, 175, 205, 206
 démarches novatrices, 39, 70, 132, 188,
 194
 Descombes, 73, 78, 79, 155
 Develay, 220, 221, 222
 didactique, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19,
 21, 30, 32, 38, 39, 41, 42, 46, 48, 51, 53,
 58, 59, 64, 72, 78, 79, 80, 83, 84, 86, 89,
 103, 104, 106, 107, 108, 110, 111, 112,
 113, 114, 116, 117, 118, 119, 122, 124,
 125, 126, 127, 131, 132, 134, 136, 138,
 139, 142, 144, 145, 146, 148, 162, 164,
 165, 167, 171, 172, 174, 175, 180, 182,
 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192,
 194, 196, 198, 200, 201, 206, 208, 209,
 210, 213, 214, 217, 218, 219, 220, 222,
 223, 224, 227, 228, 229, 231, 233, 234,
 235, 236, 237, 241, 242, 277, 283, 286,
 289, 295, 296, 298, 299
 Dolz, 14, 15, 41, 43, 58, 110, 111, 118,
 229
 doxologiques, 30, 289
 Ducrot, 10, 54, 55, 125, 218, 219
 Dumont, 58, 60, 61, 85
 dysfonctionnement, 41, 43, 51, 71, 182,
 274, 275, 277
 dysfonctionnements, 38, 40, 41, 44, 47, 50,
 54, 59, 64, 65, 67, 68, 71, 82, 86, 107,
 125, 184, 200, 202, 230, 237, 278, 290
 E C B, 95
 E.C.B A, 95
 écriture, 7, 12, 14, 15, 16, 21, 22, 24, 27,
 30, 34, 36, 37, 38, 39, 44, 50, 68, 69, 70,
 71, 72, 74, 81, 88, 92, 108, 110, 111,
 112, 122, 124, 125, 134, 138, 139, 140,
 143, 155, 157, 161, 163, 165, 166, 167,
 168, 169, 170, 173, 174, 181, 182, 184,
 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193,
 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201,
 202, 203, 205, 206, 207, 213, 218, 222,
 223, 225, 231, 234, 235, 239, 240, 241,
 242, 262, 283, 284, 287, 290, 291, 292,
 293, 295, 296, 297, 299
 enseignement, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,
 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27,
 28, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 42,
 47, 48, 49, 59, 60, 64, 67, 68, 70, 71, 72,
 74, 75, 76, 78, 79, 82, 84, 85, 86, 87, 88,

89, 90, 93, 94, 95, 96, 98, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 122, 123, 124, 126, 136, 138, 139, 141, 142, 144, 145, 149, 151, 152, 155, 157, 164, 166, 167, 172, 173, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 192, 194, 196, 197, 199, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 237, 240, 242, 243, 266, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 279, 282, 283, 284, 286, 287, 289, 290, 291, 295, 296, 297, 298, 299

enseignement/ apprentissage, 8

Esperet, 16

évaluation, 11, 13, 18, 27, 37, 38, 39, 40, 45, 64, 68, 69, 87, 93, 143, 145, 152, 161, 170, 171, 182, 184, 188, 189, 198, 219, 221, 229, 242, 272, 273, 275, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 291, 292

explication, 19, 20, 22, 36, 43, 92, 93, 115, 116, 133, 138, 139, 146, 147, 148, 149, 151, 157, 164, 166, 180, 186, 211, 212, 213, 222, 249, 295

Fabre, 185, 186, 231

Fayol, 44, 45, 46, 47, 72, 119, 176, 177

Fabre, 231

Fitz Gerald, 16

FLE, 42, 84, 89, 103, 106, 108, 119, 205, 224

FLM, 42, 89, 103, 104, 106, 119, 143, 145, 176, 190, 206, 224

Flower, 14, 166, 181

FLS, 13, 42, 45, 84, 89, 106, 107, 119, 122, 124, 136, 138, 142, 145, 153, 161, 164, 166, 184, 186, 187, 190, 200, 201, 202, 205, 206, 209, 215, 224, 226, 231, 241, 283, 285, 289, 295, 298, 299

fonctionnement du discours, 10, 55, 75, 138

Gaonac'h, 167

Garcia-Debanc, 146, 147, 148, 181, 231

Gérard, 235, 237

Giasson, 111, 195

Golder, 30, 144, 151

Gordon, 16

Greimas, 215

Grize, 10, 117, 118, 137, 144, 176

Halté, 37, 201, 207, 212, 213, 215, 216, 224, 227, 296

Hayes, 14, 166, 181

Houis, 58

instrumentation, 18, 27, 219, 227, 282

instruments, 9, 16, 22, 84, 94, 139, 166, 190, 193, 194, 217, 227, 231

intégration, 49, 52, 53, 57, 103, 147, 163, 176, 179, 180, 188, 192, 193, 197, 207, 228, 231, 234, 235, 237, 239, 240, 241, 242, 270, 273, 279, 283, 285, 286, 296

intervention, 11, 12, 14, 15, 22, 40, 86, 88, 89, 90, 110, 112, 114, 115, 116, 124, 170, 182, 190, 192, 194, 197, 207, 209, 211, 212, 279, 286, 292, 296, 297, 298

Irwin, 111, 195

ITEM, 185

Jespersen, 38, 78, 79, 157, 160

Johnson, 110

justification, 8, 11, 32, 70, 77, 92, 93, 107, 131, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 157, 164, 166, 175, 180, 222, 249, 294

justifient, 93, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 162, 179, 199, 224, 252, 285

Kintsch, 7, 14, 110, 168

Labidi, 11

langage, 9, 13, 18, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 56, 64, 88, 101, 113, 118, 122, 156, 195, 297, 299

langue, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 21, 25, 26, 29, 30, 34, 37, 38, 40, 41, 44, 45, 52, 53, 54, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 73, 74, 76, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 114, 119, 122, 123, 131, 170, 175, 177, 178, 182, 184, 186, 189, 193, 195, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 220, 226, 228, 230, 231, 233, 236, 237, 238, 242, 247, 249, 256, 267, 271, 279, 283, 284, 286, 290, 291, 292, 293, 295, 299

langue maternelle, 8, 9, 18, 34, 45, 85, 98, 99, 103, 104, 106, 119, 220, 283

lecture, 7, 9, 12, 14, 15, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 36, 37, 71, 72, 82, 84, 88, 108, 110, 111, 112, 115, 116, 124, 125, 131, 132, 134, 138, 139, 143, 150, 165, 168, 172, 187, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 205, 206, 207, 210, 212, 213, 218, 222, 225, 226, 228,

230, 231, 234, 238, 239, 240, 241, 242, 247, 286, 289, 296, 299

Lesot et Etestein, 173

linguistique, 7, 10, 11, 22, 25, 30, 31, 37, 41, 46, 47, 49, 55, 56, 58, 59, 60, 63, 64, 72, 75, 79, 80, 84, 86, 87, 90, 97, 98, 99, 102, 104, 105, 107, 113, 118, 126, 127, 134, 140, 146, 147, 148, 149, 151, 180, 185, 186, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 226, 231, 278, 290, 292, 294

linguistique textuelle, 7, 30, 56, 64, 127, 134, 180, 278, 294

Lundquist, 54

malformation, 59, 65, 71, 73, 274, 275, 276

malformations textuelles, 41

Mandler, 110

Martinand, 218, 221

MC Cutchen, 171

méthodes, 18, 22, 89, 106, 107, 108, 185, 212, 214, 232, 275

méthodologie, 111, 117, 292

Miéville, 144

Miled, 11, 15, 23, 34, 36, 90, 93, 104, 105, 107, 108, 161, 164, 184, 186, 190, 196, 199, 205, 206, 214, 223, 224, 233, 240, 296

Miled,, 11, 15, 23, 108, 164, 184, 190, 196, 205

modèle, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 34, 35, 60, 111, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 132, 134, 167, 168, 174, 178, 181, 183, 185, 186, 187, 195, 196, 233, 238, 240, 243, 271, 272, 295

modèles, 11, 15, 18, 35, 94, 95, 110, 112, 117, 119, 121, 122, 124, 127, 134, 135, 166, 171, 181, 183, 185, 218, 225, 238

Mohamadou KANE, 69

Monique, 38

Nathalie Sarraute, 35

Ngalasso, 89

O.N.G, 95

objectifs, 7, 18, 20, 21, 22, 27, 33, 42, 48, 67, 85, 89, 106, 107, 113, 127, 136, 138, 139, 144, 145, 148, 152, 155, 163, 164, 165, 167, 181, 188, 205, 210, 211, 213, 215, 217, 219, 224, 226, 228, 229, 232, 233, 237, 242, 245, 271, 272, 274, 278, 283, 289, 290

objectifs - obstacles, 164

opérations cognitives, 9, 48, 118, 166, 167, 176

opérations langagières, 14, 48, 81, 103, 111, 112, 118, 126, 131, 136, 137, 138, 143, 146, 148, 162, 164, 165, 166, 174, 194, 222, 230, 270, 277, 289, 291, 294, 298, 299

Orecchioni, 30, 31, 154

P.A.P.A, 95

paradigme, 11, 12, 19, 104, 186, 210, 215, 275, 292

Passerault, 167, 176

pédagogie, 8, 12, 15, 21, 28, 34, 40, 68, 84, 113, 182, 214, 231, 233, 273, 285

perception, 36, 42, 56, 110, 142, 201

Perelman, 10, 29, 117, 129

Petitjean, 7, 207, 220, 279

Peytard, 191

Plane, 21, 40, 41, 183

planification, 15, 51, 71, 72, 121, 122, 145, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 182, 190, 193, 198, 205, 225, 228, 274, 286, 295, 297

Plantin, 10, 31, 117

processus à l'œuvre, 135, 166

processus rédactionnel, 14, 166, 167, 181, 182, 183, 188, 190, 223, 233, 298

production, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 32, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 53, 54, 56, 59, 61, 64, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 152, 153, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 183, 187, 188, 189, 191, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 203, 205, 206, 209, 212, 213, 215, 216, 219, 222, 223, 224, 225, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 237, 238, 241, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 299

Propp, 215

Puren, 119

réception, 7, 8, 10, 28, 30, 42, 43, 166,
 199, 293
 réécriture, 15, 16, 49, 140, 181, 182, 183,
 184, 185, 186, 187, 188, 189, 200, 201,
 204
 Reichler-Béguelin, 42, 44, 50, 67, 156, 157
 représentations, 36, 37, 41, 42, 45, 55, 70,
 72, 93, 101, 102, 103, 110, 113, 118,
 119, 121, 124, 126, 131, 135, 137, 139,
 145, 148, 153, 168, 181, 183, 186, 191,
 193, 197, 213, 219, 235, 236, 237, 238,
 278, 292, 293, 299
 Resnick, 112
 résolution de problème, 71, 201, 224, 227,
 230
 Reuter, 12, 35, 38, 39, 181, 191, 193, 220,
 242
 Roegiers, 235, 236, 237, 239, 240, 278
 Rosat, 14, 41, 43, 58, 229
 savoir-faire, 7, 8, 13, 15, 18, 19, 20, 24, 27,
 34, 36, 50, 84, 88, 106, 115, 132, 142,
 146, 150, 163, 167, 169, 174, 181, 182,
 183, 192, 193, 195, 196, 212, 213, 218,
 222, 223, 224, 228, 230, 231, 232, 233,
 236, 237, 239, 240, 242, 279, 283, 287
 savoirs, 7, 9, 11, 15, 18, 19, 20, 24, 25, 26,
 27, 28, 31, 32, 37, 39, 41, 46, 49, 72, 84,
 88, 90, 103, 107, 110, 111, 115, 117,
 132, 139, 163, 179, 182, 192, 193, 195,
 196, 201, 207, 209, 210, 211, 212, 213,
 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221,
 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229,
 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238,
 242, 252, 271, 279, 285, 286, 287, 290,
 295, 296
 Scardamalia, 166
 schéma prototypique, 7, 119, 129
 schéma textuel prototypique, 112
 Schneuwly, 58, 110, 113
 Schneuwly, 14, 41, 43, 111, 167, 176, 184,
 229, 299
 scolarisation, 100, 104, 107, 108, 110, 138,
 162, 178, 209, 211, 215, 218, 219, 220,
 221, 291, 296
 séquences didactiques, 15, 84, 112, 134,
 165, 188, 209, 228, 242, 243, 277, 296
 situation de communication, 35, 70
 SLIPEC, 115
 sociolinguistique, 8, 12, 13, 18, 28, 59, 89,
 90, 103, 104, 213, 224, 226
 Sprenger-Charolles, 30, 128
 Stein et Glenn, 110
 Teasly, 16
 texte, 7, 8, 10, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22,
 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33,
 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49,
 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 64, 65,
 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
 77, 78, 81, 82, 83, 88, 94, 108, 109, 110,
 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118,
 119, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 128,
 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136,
 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 147,
 150, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160,
 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168,
 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 178,
 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186,
 187, 188, 190, 191, 192, 195, 196, 197,
 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206,
 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 218,
 219, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229,
 230, 231, 232, 234, 235, 237, 241, 243,
 244, 250, 251, 252, 254, 256, 261, 262,
 264, 265, 266, 267, 270, 271, 272, 274,
 276, 277, 278, 279, 280, 281, 286, 287,
 289, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297,
 299
 texte/discours, 108, 111, 114, 118
 Thyron, 54, 56, 57, 174, 177, 180, 292
 Tochon, 39
 Toulmin, 10, 129, 130, 131, 133, 239, 293
 transposition didactique, 209, 217
 Turco, 52
 typologie, 23, 41, 117, 120, 133, 176, 224,
 287, 292, 298
 Van Djik, 7, 14, 110, 113, 127, 168
 Verret, 217
 Vignaux, 29, 144
 Vigner, 8, 47, 48, 49, 80, 127, 140, 205,
 290

BIBLIOGRAPHIE

ADAM, J.-M. (1988). Linguistique textuelle : typologie(s) et séquentialité. In CHISS (dir.). *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles, De Boeck-Université, 1^{ère} Edition, pp. 25-28.

ADAM, J.-M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques n° 56*, 1987 pp. 34-79.

ADAM, J.-M. (1994). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Nathan université, Paris.

ALAMARGOT, D., CHANQUOY, L. (2001). *Trough the models of writing*. Kluwer Academic Publishers.

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

APOTHELOZ, D. & MIEVILLE, D. (1989). Matériaux pour une étude des relations argumentatives. In *Modèles du discours. Recherches actuelles en suisse romande*, sous la direction de C. Rubatelle. Berne, Peter Lang, pp. 247-260.

AUCHLIN, A. (1981). Réflexions sur les marqueurs de structuration. In *Etudes de linguistiques n° 44*, 1981.

BAL, W. (1974). Particularités actuelles du français d'Afrique centrale. In *Groupe de recherche sur les africanismes, Bulletin d'information n° 7*. Lubumbashi. Pp. 15-27.

BAL, W. (1971). Cas d'interférences linguistiques en Afrique noire. In *Cahiers de littérature et de linguistique appliquée n° 3-4*, 1974, pp. 101-112.

BAL, W. (1967). Le français en Afrique noire. In *Vie et Langages n° 179, 180*, 1967, pp. 62-69 ; 122-128.

BEACCO, J-C (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier

BAUTIER, M. (1995). *Pratiques Langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, L'Harmattan

BENVENISTE, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. In *Langages n° 17*, 1970, pp. 12-19.

BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*, Hillsdale New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates publishers.

BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey, L.E.A.

BEREITER, C., BURTIS, P.J., SCARDAMALIA, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points written composition. In *Journal of Memory and Language*, 27, 1988. p.261-178.

BESSONNAT, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques n° 105-106*, 2000, pp. 5-18.

BESSONNAT, D. (2000). Une année de réécriture en troisième. In *Pratiques n° 105-106*, 2000, pp. 83-110.

BIKOI, N. F., AFELI, A. K. & NICOLE, M. (2001). *Le Français en seconde – Livre du professeur*. Paris, EDICEF, p. 89.

BIKOI, N. F., CARRIER-NAYROLLES, F. & SENGHOR, R. (1998). *Le Français en Seconde*. Paris, EDICEF.

BIKOI, N. F., CARRIER – NAYROLLES, F. & SENGHOR, R. (1988). *Le Français en seconde – Paris*, EDICEF, p. 208.

BIKOI, N. F., NICOLLE, M. & SENGHOR, R. (2000). *Le Français en première et terminale*. Paris, EDICEF.

BLONDE, J., DUMONT, P. & CONTIER, D. (1979). *Le lexique du français du Sénégal*. Paris, EDICEF

BLONDE, J. (1977). Le français d’Afrique et l’enseignement. In *Réalités Africaines et langue française*. Dakar. CLAD, 1977.

BRASSART, D. (1990). Le développement des capacités discursives chez l’enfant de 8 à 12 ans. Le discours argumentatif écrit (étude didactique). *Revue française de Pédagogie n° 90* janvier-février-mars, 1990.

BRASSART, D. & REUTER, Y. (1992). Former des maîtres en français : éléments pour une didactique du français. In *Etudes de linguistique Appliquée n° 87*, 1992.

BRONCKART, J-P., DOLZ, & PASQUIER, A. (1992). L’acquisition des discours : émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? In *Etudes de linguistique appliquée n°92*

BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHENEUWLY, B., PASQUIER, A. T. DAVID, C. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel, De lachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.P & GIGER, P. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d’une problématique fondatrice. In *Pratiques n° 97-98*, 1998, pp. 35-58.

BRASSARD, M (1993). Zone de développement prochain et apprentissage de l’écrit, in *Lecture – écriture : acquisitions*, Les actes de la Villette, J.-P. Jaffre, L. Sprenger – Charolles, M. Fayol (Eds), Paris, Nathan.

BUCHETON, D. & CHABANE, J.-C (1998). Le point de vue, le doute et le savoir. In *Argumenter : enjeux et pratiques. Le français Aujourd’hui n° 123*, 1998, pp. 15-29.

CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE pour les langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer(2000). Conseil de l’Europe/ Les éditions Didier, Paris.

- CANU, G. (1979). Le français, langue seconde, en *Afrique noire*. In *Le français moderne* n° 3, pp. 197-205.
- CANVAT, K. (1990). Aperçu sur la notion du genre à partir de la fable. In *Enjeux* n° 19, 1990.
- CANVAT, K. (1998). La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture. In *les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993), 2^{ème} édition, pp. 263-282.
- CHANQUOY, L., ALAMARGOT, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : Evolution des modèles et bilan des premiers travaux, in *L'année Psychologique*, 102, 2002, 363 -398.
- CHARAUDEAU, P. (1998). L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit. In *Argumenter : enjeux et pratiques*. *Le français Aujourd'hui* n° 123, 1998, pp.12-13.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.
- CHAROLLES, L. S. (1980). Le résumé de texte. In *Pratiques* n° 26, 1986, pp. 59-87.
- CHAROLLES, M. (1988). Les plans d'organisation textuelle : chaînes, portée et séquences. In *Pratiques*. *L'organisation des textes* n° 57, 1988.
- CHAROLLES, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques. *Pratiques* n° 49, 1986, pp. 3-21.
- CHAROLLES, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques-in *Pratiques* n°49, 1986.
- CHARTIER, M.-A., HEBRARD, J. (1998). Livre pour écriture à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XIXe siècle. In *Les interactions lecture - écriture*. Actes du colloque Théodile-crel (Lille, novembre 1993) 2^{ème} édition, pp. 23-90.
- CHARTRAND, S.-G. (1991). La doxa en guise de formation. L'enseignement de l'argumentation dans la classe de français. *Bulletin de l'ACLA*, vol 14, 1991.
- CHAUDENSON, R. (1990). *Francophonie, représentation, réalité, perspective et développement*. Paris, Didier Erudition
- CHERVEL, A. (1987). Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française. In J. L. Chiss & al. (Eds). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles, De Boeck. Wesmacl, pp. 109-121.
- CHEVALLART, Y. (1985). *La transposition didactique*. Paris, La pensée Sauvage.
- CHISS, J.-L (1985). Quel statut pour les linguistiques dans la didactique du français ? In *Etudes de linguistique Appliquée* n° 59, 1985.

COIRIER, P., FAVART, M., CHANQUOY, L. (2002) Ordering and structuring ideas in text : from conceptual organization to linguistic formulation. In *European Journal of Psychology of Education*. Vol XVII, n° 2, 2002, pp. 157-175.

COLTIER, D., MASSERON, C. & VINSON, M.-C.(1987). Un cycle d'apprentissage sur la réfutation en 3°. In *Pratiques n° 53*, 1987, pp. 39-58.

COMBETES, B. (1998). Analyse de la nouvelle terminologie grammaticales des collèges et des lycées (1997), in *Pratiques n° 97-98*, 1998, pp. 195-217.

COMBETTES, B. (1988). *Pour une grammaire textuelle*. Bruxelles, De Boeck-Duculo.

COMMISSION NATIONAL DE FRANÇAIS(CNF) (1998). *Programme de français*.

Enseignement Moyen, Enseignement secondaire Général et Enseignement Technique

Dakar. Ministère Education Nationale.

CONSTITUTION DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL du 7 janvier 2007, p. 286.

CORTES, J. (1983). La grande traque des valeurs. *Le français dans le monde 192*, 1983, pp. 28-38.

CORTES, J. (1983). Quelques points de terminologie. *Le français dans le monde 192*, pp. 49-50.

COULIBALY, M. (2004). *Communautés linguistiques du Sénégal et Représentations du français en milieu universitaire*, Mémoire de maîtrise, Département de Lettres Modernes ; option Grammaire française-sociolinguistique.

CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris, CLE international .

DABENE, M. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.

DABENE, M. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette « » (1995). Quelques étapes dans la construction des modèles. In *Didactique du français. Etat d'une discipline*. Paris, Nathan.

DAFF, M. (1994).Le français mésolectal et écrit au Sénégal : approche sociolinguistique, linguistique et didactique. Thèse de Doctorat d'Etat. UCAD de Dakar.

DE KETELE, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ? in *Revue Tunisienne des Sciences de l'Education*, n° 23, 1996, pp. 17-36.

DE KETELE, J.-M. (1993). Objectifs terminaux d'intégration et transfert de connaissance. In HIVON, R. (Ed). *L'évaluation des apprentissages*. Sherbrooke, Editions CRP, pp. 15-25.

DESCOMBES, DENERVAUD, M. & JESPESEN, J. (1992). L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite. In *Pratiques n° 73*, 1992.

DEUMEUSE, M. & STRAUVEN, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles, De Boeck.

- DEVELAY, M. (1998). *Donner du sens à l'école*. Paris, ESF.
- DEVELAY, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie Aujourd'hui*. Paris.
- D'HAINAUT, L. (1983). *Des fins aux objectifs*. Bruxelles – Paris, Labor-Nathan.
- DOLZ, J., PASQUIER, A. & BRONCKART, J. P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? In *Etudes de linguistique Appliquée* n° 92, 1993, pp. 23-27.
- DOLZ, J. (1998). Produire des textes pour mieux comprendre. L'enseignement du discours argumentatif. In *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993) 2^{ème} édition, pp. 219-241.
- DOLZ, J., ROSAT, M.-C. et SCHNEUWLY, B. (1991). Elaboration et Evaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. In *Le Français Aujourd'hui. Concevoir – Ecrire* n° 93, 1991.
- DUCROT, O. (1972). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris, Hermann .
- DUVAL, R. (1992). Argumenter, démontrer, expliquer : continuité ou rupture cognitive, in *Petit X* n° 31, 1992, pp. 38-39.
- ESPERET, E. (1989). Training in narrative structure : Effets ou children's story writing at different structural levels, in P. Bossolo (Ed), *Writing : Trends in European Research*, Padova, Utsel.
- ETERSTEIN, C., LESOT, A., DAUVIN, S. DAUVIN, J., ETERSTEIN, C. & AGUETTAZ, F. (2001). *Les nouvelles pratiques du français 1^{re}*. Paris, Hatier.
- FABRE, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers*. Ceditel/L'atelier du texte.
- FABRE-COLS, C. (2000). Table-ronde sur la réécriture. Contribution de Claudine Fabre-Cols. In *Pratiques* n°105/106, 2000, pp. 213-217.
- FALQ, J. (1984). La dissertation littéraire. In *Echanges 12*. Dakar, Ministère de l'Education Nationale, pp. 39-40.
- FAVART, M., COIRIER, P. (2000). Evolution of the linearization process in three types of texts, oral communication. In *EARLISIG Writhing conference*, Verona, September, p.7-9.
- FAYOL, M. (1997). *Des idées au texte*. Coll. Le psychologue, PUF.
- FAYOL, M. (1996). La production de langage : Généralités. In *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. DAVID, J. & PLANE, S., Paris, PUF.
- FAYOL, M. (1996). La production du langage écrit : In *L'apprentissage de l'écriture*, Paris, PUF.

FILLIETTAZ, L. Les types de discours <http://www.ucm.es/info/circulot/no8/filliettaz.htm>. lu le 12/06/2009 à 10h

FITZGERALD, J. T & GLENN, C.-G. (1982). Effects of instruction in Narrative Structure on children's Writing. *Journal of Educational Psychology* 78, pp. 424-432.

FOUREZ, G. (mai 1999). Compétences, contenus, capacités et autres casse-tête, in *Forum-pédagogies*, pp. 26-31.

GALBRAITH, D. (1999). Writing as a knowledge constituting process. In G. Rylaarsdam, E. Espéret (Series Eds.). M. Torrance, D. Galbraith (vol Eds.) *Studies in writing. Knowing what to write : conceptual processes in text production*. Amsterdam, Amsterdam University Press.

GARCIA-DEBANC, C. (1998). Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs : le cas des connecteurs. In *Pratiques* n° 97, 1998, pp. 133-152.

GARCIA-DEBANC, C. (1995). Apprendre à justifier à l'école et au collège : ruptures ou continuité ? in *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. DAVID, J. & PLANE, S. Paris, PUF, pp. 105-130.

GARCIA-DEBANC, C. (1994). Apprendre à justifier par écrit une réponse : analyses linguistiques et perspectives didactiques. In *Pratiques* n° 84, 1994, pp. 5-40.

GARCIA-DEBANC, C. (1990). Didactique du français et didactiques des disciplines scientifiques : convergences et spécificités. In Brassart D.G.,

Garcia-Debanc, C., Halté. J. F (1990). *Perspectives didactiques en Français*. Actes du colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français. Recherches actuelles. Université de Metz, Collection didactique des textes.

GERARD, F.-M (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation*, vol. 24, n° 2-3, 2001.

GERARD, F.-M. & ROEGIERS, X.(2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles, De Boeck.

GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Québec, Gaëtan Morin-Editeur.

GOLDER, C. & GAONAC'H, D. (1998). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*, Paris, Hachette.

GREVISSE, M. (1993). Le bon Usage. *Grammaire française*. Refondue par A. GOOSSE, 13^e édition revue, Paris-Louvain-la-neuve .

GRIZE, J.-B. (1981). L'argumentation : explication ou séduction. In *L'argumentation*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, collection Linguistique et Sémiologie, pp. 29-41.

GRIZE, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Paris, Orphrys.

GRIZE, J. B. (1995). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation pp. 15-16.

- GOLDER, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Delachaux et Niestlé S. A., Lausanne (Switzerland)-Paris.
- HALTE, J.-F. (1998). L'espace didactique et la transposition. In *Pratiques n° 97-98*, 1998, pp. 171-194.
- HALTE, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris, PUF (Que sais-je).
- HAYES, J. R, FLOWER, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processus, Steinberg (eds).
- HOUIS, M. (1975). *Réalités africaines et langue française*, Dakar, CLAD.
- IRWIN, J. (1986). *Teaching reading comprehension processus*. England Jersey, Prentico.
- JAFFRE, J.-P & DAVID, J. (1993) (ss La dir de). La genèse de l'écriture, systèmes et acquisition, in *Etudes de Linguistique Appliquée n° 91*, 1993.
- KERBRAT – ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris, Colin
- KINTSCH, W. C., DJIK, T. A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages*, 40. 1975, Paris, Didier-Larousse, pp. 98-116.
- LABIDI, S. (2005). *Vingt ans de grammaire textuelle (1970-1990). Fondements théoriques et applications didactiques*. Thèse de Doctorat soutenue à l'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue de Tunis.
- LE BOTREF, G.(1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les Editions D'organisation. Paris.
- LOI D'ORIENTATION n°91-22 portant orientation de l'Education Nationale de la République du Sénégal in Journal Officiel du Sénégal n° 5401 du 1 semestre 1991
- LUNDUIST, L. (1980). *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. Copenhague, Nut Nordist Forlang Arnold.
- MANSOURI, H., SOUAB, L., ZINEB-ZITOUNI, J. & BENSALÉM, R.-K. (2005). *Le français en situation, 2^e année de l'enseignement secondaire*. Tunis, CNP.
- MARTINAND, J.-L. (1989). Questions actuelles de la didactique des sciences. In Giordan, A., Vinh, B. (Eds) (1989). *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Berne, Peter Lang.
- MARTIN, R. (1983). *Pour une logique du sens*. Paris, PUF, pp. 205-206.
- MASSERON, C. (2000). Note sur quelques activités de réécriture, in *Pratiques 105-106*, 2000, pp. 111-157.
- MASSERON, C. (1997). Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, objets et Propositions. In *Pratiques n° 96*, 1998, pp. 7-34

- MILED, M. (2002). Langue de scolarisation / langue d'enseignement. A. I. F., Paris 3.
- MILED, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris, Didier Erudition.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Décret n°76.1029 du 18 octobre 1976 modifiant le décret n°72.864 du 13 juillet 1972 relatif à l'Enseignement secondaire in Journal Officiel de la République du Sénégal du 4 décembre 1975.
- MOESCHLER, J. (1985). *Argumentation et conversation*. Paris, Hatier-CREDIF.
- MOIRAND, S. (1979). *Situations d'Écrit. Compréhension / production en français langue étrangère*. Paris, CLE international .
- MORIN, E. (1977). *La méthode, Tome I : la nature de la nature*. Paris, Seuil, pp. 103-104.
- NDIAYE – CORREA, G. & EQUIPE IFA-SENEGAL. (2005). *Les mots du patrimoine : le Sénégal*. Paris, Editions des archives contemporaines.
- PENLOUP, M.-C. (1999). *L'écriture extra-scolaire des collégiens*, ESF.
- PERELMAN, C. (1977). *L'empire rhétorique*. Paris, Vrin
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TY TECA, L. (1970). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. (3^{ème} éd. 1976). Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles.
- PETITJEAN, A. (1989). *Ecrire en classe : enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques*, in *Pour une didactique de l'écriture*. Editions du Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- PETITJEAN, A. (1998). *La transposition didactique en français*. In *Pratiques n° 97-98*, 1998, pp. 7-34.
- PETITJEAN, A. (1998). *Enseignement / apprentissage de l'écriture et transposition didactique*. In *Pratiques n° 97-98*, 1998, pp. 106-132.
- PIERAUT-LE BONNIEC, G. & VALLETTE, M. (1987). *Développement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent*. In G. PIERAUT-LEBONNIEC (Ed). *Connaître et le dire*. Bruxelles, Mardaga.
- PLANTIN, C. (1989). *Argumenter. De la langue de l'argumentation au discours argumenté*. NDP.
- PLANTIN, C. (1990). *Essais sur l'argumentation. Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*. Paris, Kimé.
- POUZALGUES-DAMON, E., DESAIN TGHSLAIN, C., MORISSE T, C. & WALDLASOWSKI, P. (2001). *FRANÇAIS, Méthodes et Techniques-Nouvelles épreuves. Nouveau programme – Classes des Lycées*. Paris, Nathan.
- PRIVAT, J.-M., VINSON, M.-C. (1998). *Sciptor in fabula*. In *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque théodile-Crel (Lille, novembre 1993), 2^{ème} édition, pp. 243-261.

PRIVAT, J.-M. (2000), & VINSON, M.-C (2000). Table ronde sur la réécriture. Contribution de Jean-Marie Privat et Marie-Christine. In *Pratiques n° 105-106*, 2000, pp. 225-232.

PUREN, C. (2000). Pour une didactique complexe. In *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Portiers, Les Cahiers Forell, pp. 21-29.

RAYNAL, F., RIEUNIER, A. (1997, 2^e éd.). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris, ESF éditeur.

REICHLER – BEGUELIN, M.-J., DENERVAUD, M & JESPERSN, J. (1988 1990). *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Paris, Neuchâtel, De lachaux-Niestlé, pp. 7-8.

RESEAU DE CHERCHEURS « Observation du français et les langues nationales du Sénégal », (2004). *Rapport scientifique* septembre 2004.

REUTER, Y. (2000). Table-ronde sur la réécriture. Contribution d'Yves Reuter. In *Pratiques n° 105-106*, 2000, pp. 222-224.

REUTER, Y. (1998). Problématique des interactions lecture - écriture... in *Les interactions lecture - écriture*. Actes du colloque que Théodile – Crel (Lille, novembre 1993). 2^e édition, pp. 1-18.

REUTER, Y. (1996). La rédaction ou le paradoxe d'une écriture qui ne s'enseigne pas. In *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris – Bruxelles, De Boeck Université.

ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration – Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles. De Boeck-Université.

ROEGIERS, X. (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens. *Forum-pédagogies*, 1999, mars, pp. 24-31.

ROMIAN, H. (1994). Peut-on enseigner/apprendre à écrire ? Préface à *Ecrire au collège*. PLANE, S. Paris, Nathan.

ROPE, F. (1999). Analyser les écarts entre les I. O et les cursus universitaires. In A. Petitjean et J.-M. Privat, (Eds). *Le Français comme discipline : cent ans d'instructions officielles*. Actes du colloque de Metz (1997).

ROPE, F. (1998). Synthèse des recherches en didactique portant sur les interactions lecture-écriture. In *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque théodile-Crel (Lille, novembre 1993) 2^{ème} édition, pp. 196

ROSSIGNOL, I. (1998). *L'invention des ateliers d'écriture en France*. Ed. L'Harmattan.

.SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques Langagières aux objets d'enseignement. In *Repères n° 15 nouvelle série. Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*. Paris, INRP, pp. 27-40.

SCHNEUWLY, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique », in Chiss, J.-L., & Reuter, Y. *Didactique du Français*, Paris, Nathan, pp. 47-62.

STEIN, S.-L. & GLENN, C. G. (1982). Children concep of time : the development of a story schema, In Friedman, W.-J. (Ed.). *The developmental psychology of time*. New York, Academie Press.

THYRION, F. (1997). *L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage*. Louvain-la-neuve, Peeters.

TOCHON, V. (1990). Didactique du français. De la planification à ses organisateurs cognitifs. ESF.

TOULMIN, S. E. (1958). *The Uses of arguments*. Cambridge, Cambridge University Press.

TROUVE, A. (1995). Une entrée dans l'écriture argumentative ou Comment passer de l'assertion à l'argumentation. In *Le français Aujourd'hui. Didactique du français : langue et textes n° 109*, 1995, pp. 93-97.

TURCO, G. & COLTIER, D. (1988). Des agents doubles de l'organisation textuelle : les marqueurs d'intégration linéaire in *Pratiques n° 57*, 1988. *L'organisation des textes*, p. 57.

VECK, B. (1990). Un savoir scolaire en émergence : l'argumentation. In *Trois savoirs pour une discipline. Histoire Littéraire, rhétorique, argumentation*. Paris-INRP, collection rapports de recherches.

VERHAEGHE, J.-C., WOLFS, J.-L., SIMON, X. (2004). Pratiquer l'épistémologie. *Un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs*. Bruxelles, De Boeck

VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris, CLE international.

VIGNER, G. (1990). Argumenter et dissenter : parcours d'une écriture. In *Pratiques n° 68*. 1990 Metz.

VIGNAUX, G. (1988). *Le discours, acteur du monde. Argumentation, énonciation, cognition*. Gap, Orphrys.

VIGNAUX, G. (1981) Enoncer, argumenter : opération du discours, logiques du discours. *Langue française n° 50*, 1981, pp. 91 – 116.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	1
LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHEMAS	3
TABLEAUX	4
SCHEMAS	4
SIGLES ET ABREVIATIONS	5
INTRODUCTION GENERALE	6
PREMIERE PARTIE. ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARGUMENTATION AU SENEGAL.	17
<i>Introduction.....</i>	<i>18</i>
CHAPITRE 1. Analyse du cadre institutionnel de l'enseignement de l'argumentation écrite au Sénégal.	19
1. 1. Les orientations de l'enseignement du français dans les textes officiels au secondaire.....	19
1.2. Description des pratiques d'enseignement et des compétences argumentatives à construire.	24
1.2.1 Description de l'enseignement du texte argumentatif	24
1.2.2. Une conception ancrée dans le concret	28
1.2.3 Une conception rationaliste et monologique de l'argumentation.	30
1.3. L'enseignement de la discussion.....	32
1.3.1 Les contenus et les démarches d'enseignement/apprentissage.....	32
1.3.2. Un enseignement/apprentissage inscrit dans les pratiques de la pédagogie traditionnelle.	34
1.3.2.1. Les traces de l'héritage de la rhétorique.....	34
1.3.2.2. Les perceptions sur l'écrit.....	36
1.3. 2.3. Une évaluation centrée sur la langue	37
CHAPITRE 2. Cadre théorique de référence pour l'évaluation des productions d'apprenants.	40
2.1. Les différents niveaux où s'opèrent les malformations textuelles.....	41
2.1.1 Dysfonctionnement contexte-texte.....	41
2.1.2. Les connaissances limitées sur le thème	44
2. 1. 3. La structuration des productions	50
2.1.4 La gestion de la textualisation.....	54
2.1.4.1. La notion de cohérence	54
2. 1. 4. 2. La cohésion.....	56
2.1.5. Effet des africanismes ou particularismes régionaux dans les productions	58
2.1.5.1. L'emprunt	60
2. 1. 5. 2. Les néologismes.....	61
2. 2. Élaboration d'une grille d'analyse de compétences argumentatives en rapport avec le cadre théorique énoncé.....	64
CHAPITRE 3. Repérage, conceptualisation et explicitation des dysfonctionnements dans les productions de textes argumentés des élèves sénégalais de l'enseignement secondaire.	68
3. 1. Le corpus.....	69
3. 2. Analyse du contenu des productions des élèves	70
3. 2. 1. Rapport contexte – texte produit.	70
3. 2. 2. La mobilisation des connaissances sur le thème et son implication dans la gestion de la textualisation argumentative.....	72
3. 2. 3. La structuration des productions textuelles	82
3. 2. 4 Effets du contact du français avec les langues nationales et leurs impacts dans la production des élèves.	84
3. 2. 5 L'analyse de la construction des conclusions des textes produits	86
CHAPITRE 4. Description des conditions d'enseignement/apprentissage du français au Sénégal.	89
4. 1. Présentation du contexte socio-linguistique de l'enseignement/apprentissage du français et de l'argumentation	90
4.1.1 Le status ou statut formel	91
4. 1. 1. 1 . L'officialité	91
4. 1. 1. 2. Les usages institutionnalisés	91
4. 1. 1. 3. L'éducation.....	93
4. 1. 1. 4 .Les moyens de communication de masse	96
4. 1. 1. 5 .Les possibilités économiques (secteur secondaire ou tertiaire).....	97
4.1.2. Le corpus ou statut informel	99
4. 1. 2. 1. L'appropriation linguistique	99
4. 1. 2. 2. La véhicularisation et La vernacularisation.....	99
4. 1. 2. 3. La compétence linguistique	99
4. 1. 2. 4. La production et exposition (ou consommation) langagières.....	100
4. 2. La situation psycholinguistique.....	101
4. 3. Analyse de la notion sociolinguistique de français langue seconde et ses visées didactiques	104

4.3.1. Eléments de définition de la langue seconde.....	104
4.3. 2 .Les visées didactiques issues de l'analyse de la notion de FLS	106

DEUXIEME PARTIE.CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE. POUR UNE CONTRIBUTION AU RENOUELEMENT DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU TEXTE ARGUMENTATIF 109

<i>Introduction</i>	110
CHAPITRE 5. Les composantes structurelles du texte argumentatif à prendre en compte au plan didactique	112
5.1. Clarification conceptuelle.....	112
5.1.1. Distinction texte-discours.....	112
5.1.2 Typologies de texte et de discours.	116
5.1.3. La notion d'argumentation et ses implications didactiques.....	117
5. 2. Description des modèles didactiques de texte argumentatif écrit	119
5. 2. 1. Le cadre énonciatif de production	124
5.2 2. Les catégories spécifiques à l'organisation du type argumentatif.....	127
5. 3. L'exploitation didactique du modèle construit	132
CHAPITRE 6. Les opérations langagières de production de texte argumentatif et leur mise œuvre didactique. ...	136
6. 1. La textualisation argumentative.....	136
6. 2. La didactique de la textualisation argumentative	138
6. 2. 1. La construction des objets du discours en contexte de FLS marqué par les cultures orales.	138
6. 2. 1. 1. L'acquisition de connaissances sur le thème.....	139
6. 2. 1. 2. Apprendre à généraliser et à conceptualiser.....	139
6. 2. 1. 3. Savoir formuler un point de vue, exprimer un jugement de valeur.	141
6. 2. 2. Les opérations d'étayage des énoncés.....	144
6. 2. 2. 1. Les opérations de justification et leur implication didactique.	144
6. 2. 2. 2. Les opérations de négociation : la réfutation.....	151
6. 2. 2. 3. Perspectives didactiques de la réfutation	153
6. 2. 3. Les stratégies énonciatives.	161
CHAPITRE 7. Le processus rédactionnel : son fonctionnement par rapport à l'écriture du texte argumentatif....	166
7. 1. Les opérations de contextualisation.....	168
7. 2. Les opérations de planification.....	169
7. 2. 1. La récupération des idées dans la mémoire.	170
7. 2. 2. Evaluer et sélectionner des idées.....	170
7. 2. 3. De l'idée au texte ou l'organisation des idées.	171
7. 3. La didactique des opérations de planification.....	171
7. 3. 1. Trouver idées et exemples.....	172
7. 3. 2. Construire le devoir.....	173
7. 4. La mise en texte ou textualisation	176
7. 5. La scolarisation des opérations de textualisation.....	178
7. 6. La révision et la réécriture.....	181
7. 6. 1. Les obstacles à la réécriture.	183
7. 6. 2. Les modèles de référence en apprentissage de la réécriture.	185
7. 6. 2. 1. Le modèle génétique.....	185
7. 6. 2. 2. Le modèle linguistico-didactique.....	186
7. 6. 2. 3. Le modèle linguistico-pédagogique.....	187
7. 6. 2. 4. L'évaluation par les pairs.....	188
CHAPITRE 8. Les interactions lecture-écriture dans la production du texte argumentatif.	191
8. 1. Les pratiques d'enseignement / apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le contexte sénégalais de l'enseignement secondaire.	192
8. 2. Les fondements actuels de l'interaction lecture-écriture.	194
8. 2. 1. Les structures cognitives en lecture et leur exploitation à des fins didactiques de production écrite	195
8. 2. 2. Les processus de lecture.....	196
8. 3. Lire pour écrire mais aussi écrire pour mieux lire.	199
8. 4. Interactions oral - écrit	201
8. 4. 1. Deux conduites langagières différentes.....	201
8. 4. 2. L'oral, une activité préparatoire à la maîtrise de l'écrit.....	205

TROISIEME PARTIE.LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DES TEXTES ARGUMENTATIFS ET ELABORATION DE SEQUENCES..... 208

<i>Introduction</i>	209
CHAPITRE 9. La transposition didactique : son sens, sa pertinence et son mode opératoire dans l'enseignement du texte argumentatif.....	210
9. 1. Les objectifs et les présupposés véhiculés par les programmes de lecture au Sénégal.	210
9. 1. 1. Les objectifs assignés à l'enseignement du français.....	211
9. 1. 2. L'explication de texte, un outil d'intervention	212
9. 2. Les initiatives prises pour la reconstruction d'un nouvel édifice du système didactique sénégalais	214
9. 3. La transposition didactique, son sens, son mode opératoire.....	217

9. 4. Le cas spécifique de l'enseignement du texte argumentatif.....	222
CHAPITRE 10. Des repères pour la conception de séquences didactiques et la planification des apprentissages du texte argumentatif.....	228
10. 1. Eléments de définition de la séquence et des principes généraux de sa construction.....	228
10. 1. 1. La délimitation des objets d'enseignement.....	229
10. 1. 1. 1. Articuler les capacités construites avec les savoirs linguistiques.....	231
10. 1. 1. 2. L'organisation des acquisitions ou la progression à mettre en œuvre.....	232
10. 1. 2. La formulation d'objectifs d'apprentissage.....	233
10. 2. La mise en œuvre d'un dispositif didactique.....	234
10. 2. 1. La présentation ou l'exploration.....	235
10. 2. 2. Le développement des contenus délimités, un apport de l'enseignant.....	237
10. 2. 3. L'application : les liens avec le développement des contenus.....	239
10. 2. 4. L'intégration des acquis.....	239
CHAPITRE 11. Propositions d'élaboration de séquences didactiques.....	243
11. 1. Développement des contenus.....	243
11. 2. Activités d'intégration.....	270
CHAPITRE 12. Mise en œuvre d'un dispositif expérimental et l'évaluation des compétences acquises.....	272
12. 1. Le dispositif de recueil d'informations.....	272
12. 2. Evaluation des compétences.....	274
12. 2. 1. Analyse des compétences mobilisées au pré-test.....	274
12. 2. 2. Evaluation des compétences issues de nos propositions d'aide à l'apprentissage.....	277
12. 2. 2. 1. Critères et indicateurs.....	278
12. 2. 2. 2. Formulation d'hypothèses.....	280
12. 2. 2. 3. Résultats et discussion.....	281
12. 3. Les pistes de remédiation.....	283
12. 3. 1. L'organisation des contenus d'enseignement.....	283
12. 3. 2. La progression dans les activités rédactionnelles.....	285
CONCLUSION GENERALE	288
ANNEXES	300
ANNEXE 1. Programmes de l'enseignement secondaire 1976 et 1995.....	301
ANNEXE 2. Quelques copies d'élèves de l'enseignement secondaire candidats au baccalauréat, session 2002, ayant fait l'objet d'analyse de dysfonctionnements.....	327
ANNEXE 3. Textes tirés de la presse sénégalaise.....	337
INDEX.....	350
BIBLIOGRAPHIE.....	356
TABLE DES MATIERES	367

Nom et prénoms : Bakary DIARRA

Titre de la thèse : L'Enseignement de la lecture et de l'écriture du texte argumentatif dans le contexte de français langue seconde (FLS) dans l'enseignement secondaire au Sénégal :
* L'exemple du résumé suivi de discussion.

Résumé :

Comment contribuer à la construction de compétences argumentatives en vue d'améliorer la qualité d'écriture et de compréhension de textes/discours argumentatifs dans l'enseignement secondaire en contexte de français langue seconde au Sénégal ?

L'analyse d'un corpus constitué de copies d'élèves sénégalais candidats au baccalauréat révèle différents niveaux, origine des dysfonctionnements textuels qui font obstacles à l'activité d'apprentissage de ces types discursifs.

Remédier à de telles difficultés identifiées exige du didacticien l'éclairage de divers champs de recherche : une nouvelle approche épistémologique de l'acte d'argumenter qui situe cette activité dans les paradigmes des sciences du langage (linguistique discursive, énonciative, pragmatique) ainsi que dans la psycholinguistique cognitive.

Les hypothèses qui ont alimenté notre réflexion et soutenu nos propositions méthodologiques ont permis d'envisager des pistes de rénovation fondées en théorie parce que s'appuyant sur des connaissances des disciplines impliquées dans l'enseignement des langues. Dès lors, le texte/discours est perçu comme un ensemble d'éléments qu'il est possible de distinguer et d'identifier en tant que tels et qui constituent des composantes à maîtriser pour comprendre et écrire un texte argumentatif. Sa réalisation comme discours nécessite la construction de capacités langagières qu'une didactique doit mettre en œuvre selon une approche communicative et par compétences.

Mots clés : argumentation, dysfonctionnements textuels, textes/discours argumentatifs, opération langagière, processus rédactionnel, transposition didactique, séquence didactique, méthodologie d'enseignement, approche communicative, compétence ou capacité.

Name and first name : Bakary DIARRA

Thesis title : Teaching reading and writing an argumentative text in the context of French as a second language in the Senegalese secondary schools: The example of summary and discussion.

Abstract :

How to contribute to the construction of argumentative competences in order to ameliorate the quality of writing and comprehension of argumentative texts /discourses in secondary school education in the teaching context of French as a second language in Senegal ?

The analysis of a corpus composed of Senegalese students' scripts and who are General Certificate of secondary education candidates, reveals various levels which are the origin of the textual dysfunctions which are obstacles to the learning of these discursive types.

Finding a solution for such identified difficulties demands the light of various fields of research from the didactic technician: a new epistemological approach to the act of arguing which locates this linguistic activity in the paradigm of sciences of language (discursive, enonciative, pragmatical linguistics as well as in cognitive psycholinguistics. The hypotheses which have sustained our reflection and backed our methodological proposals have allowed to view renovation tracks founded in theory because of being based on knowledge of subjects concerned with language teaching. Hence, the text/discourse is viewed as a whole of elements can be distinguished and identified as such and which constitute structural components of a given type of text. Its implementation of courses requires the mastership of a certain number of language abilities which can be implemented by a didactic work according to a communicative approach and a competence based one.

Keywords : argumentation, textual dysfunctions, argumentative texts/discourses, prototypical textual scheme, operation of language; editorial process, didactic transposition, didactic sequence, teaching methodologie, communicative approach, competence.