




La revue *Aleph. langues, médias et sociétés* est approuvée par ERIHPLUS. Elle est classée à la catégorie B.

Énonciation dans la compréhension écrite en 3ème AS : enseigner ou apprendre ?

الإخبار في أنشطة فهم القراءة في السنة الثالثة من المدرسة الثانوية: تدريس أم تعلم؟

Enunciation in Reading Comprehension Activities in the 3rd Year of Secondary School: Teaching or Learning?

Rachid Daoudi -Université des Frères Mentouri — Constantine1

	Submission	Publication numérique	Publication Asjp
	07-05- 2020	07-06-2020	25-10-2023

**Éditeur :** Edile (Edition et diffusion de l'écrit scientifique)

**Dépôt légal :** 6109-2014

**Edition numérique :** <https://aleph.edinum.org>

**Date de publication :** 07 juin 2020

**ISSN :** 2437-1076

**(Edition ASJP) :** <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/226>

**Date de publication :** 25 septembre 2023

Pagination : 97-105

**ISSN :** 2437-0274

**Référence électronique**

Daoudi Rachid, «Énonciation dans la compréhension écrite en 3ème AS : enseigner ou apprendre ?», *Aleph* [En ligne]. 2020. URL : <https://aleph.edinum.org/9706>

**Référence papier**

Daoudi Rachid, «Énonciation dans la compréhension écrite en 3ème AS : enseigner ou apprendre ?», *Aleph*, 10 (4-2) | 2023, pp. 97-105



## Énonciation dans la compréhension écrite en 3<sup>ème</sup> AS : enseigner ou apprendre ?

الإخبار في أنشطة فهم القراءة في السنة الثالثة من المدرسة الثانوية: تدريس أم تعلم؟

## Enunciation in Reading Comprehension Activities in the 3rd Year of Secondary School: Teaching or Learning?

RACHID DAUDI

UNIVERSITÉ DES FRÈRES MENTOURI — CONSTANTINE I

### Introduction

Depuis la mise en place des réformes du système éducatif algérien en 2003, les concepteurs des nouveaux programmes ont accordé une importance croissante à la théorie de la linguistique de l'énonciation dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Le document d'accompagnement du programme de la 3<sup>e</sup> année secondaire souligne l'importance d'analyser les traces de l'énonciation dans un discours en se penchant sur des éléments tels que le contexte d'énonciation, les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans le texte, le degré d'objectivation du discours et la focalisation (2011 : 03). Cette approche vise à sensibiliser les apprenants au fait que chaque discours est marqué par son énonciateur, ce qui les amène à prendre conscience que l'énonciateur est influencé psychologiquement, idéologiquement et culturellement, tout comme ils le sont eux-mêmes. Cette perspective trouve son fondement dans la définition d'Émile Benveniste, selon laquelle « L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1966 : 80).

Catherine Kerbrat-Orecchioni renforce cette idée en expliquant que l'énonciation ne peut être observée que grâce aux marques de la subjectivité qu'elle laisse dans l'énoncé. Elle décrit l'énonciation comme

« la recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes énonciatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui » (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 36).

Dominique Maingueneau ajoute que

« La description du fonctionnement de la langue suppose l'étude de cette mise en exercice du système, qui seule rend possible la production d'énoncés, la conversion de la langue en discours par l'énonciateur » (Maingueneau, 2014 : 9).

Dans le programme de la 3<sup>e</sup> année secondaire, les textes historiques sont abordés dans le premier projet didactique commun à toutes les filières, intitulé « Textes et documents d'Histoire ». Comme l'explique Bonnechere, l'histoire est le résultat d'un travail de reconstitution basé sur une étude rigoureuse, à la fois scientifique et intuitive, qui implique la recherche de témoignages pertinents et leur interprétation précise (Bonnechere, 2008 : 02). Le document d'accompagnement du programme souligne la nécessité d'une double analyse critique des textes historiques, à la fois interne pour évaluer leur objectivité et externe en les comparant aux connaissances existantes sur les mêmes événements ou périodes (2011 : 7,8). Cette approche permet aux apprenants de saisir la portée des textes historiques au-delà des faits et des personnages, en se concentrant sur l'énonciateur, son statut, ses destinataires, comme le confirme Bonnechere (2008 : 11).

Le programme de français pour la 3<sup>e</sup> année secondaire propose des activités d'apprentissage pour les textes historiques, notamment l'identification du degré d'implication de l'énonciateur, la détection des procédés d'objectivation du discours historique, la distinction entre l'événement historique et les observations et réflexions du scripteur, ainsi que la détermination de la position de l'auteur par rapport aux faits historiques (2006 : 13).

Dans ce contexte, notre recherche s'intéresse au lien entre les pratiques en classe et le contenu du manuel de 3<sup>e</sup> année secondaire en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des indices de l'énonciation. Plus précisément, nous examinons la manière dont ces indices sont effectivement enseignés et assimilés en classe. À travers des observations en classe, nous cherchons à répondre aux questions suivantes :

- Les enseignants intègrent-ils l'enseignement des indices de l'énonciation dans leurs pratiques de classe ?
- Les apprenants tiennent-ils compte de la situation d'énonciation dans laquelle le texte est produit ?

Pour cela, nous avons mené des enquêtes dans trois lycées de la wilaya de Tébessa, enregistré trois séances d'activités de compréhension de l'écrit et analysé le déroulement de ces activités ainsi que la place accordée aux indices de l'énonciation. Nous avons également répertorié les catégories d'indices d'énonciation utilisées.

## **1. Prolégomènes**

### **1.1. Les établissements choisis**

Notre enquête a été menée dans trois lycées de la wilaya de Tébessa : le lycée Abi Oubeida, le lycée colonel Mahmoud Cherif et le lycée Akriche

Amara. Le premier établissement, situé dans un quartier populaire de la wilaya, a été créé en 1983 et compte 23 classes, 46 enseignants et 530 élèves. Le deuxième lycée, inauguré en 2008, est situé dans la ville de Chéria, à 45 km au sud-ouest de Tébessa. Il compte 657 élèves répartis sur 20 classes et 41 enseignants. Le lycée Akriche Amara est le seul établissement d'enseignement secondaire de la commune d'Ain Zerga, à 33 km au nord de Tébessa. Créé en 2005, il dispose de 15 classes, 34 enseignants et un effectif d'élèves.

## **1.2. Les groupes-classes observés**

Au lycée Mahmoud Cherif, nous avons mené notre enquête auprès d'une classe de 3e AS Maths Techniques. Au lycée Abi Oubeida, nous avons observé une classe de terminale Langues Étrangères. Au lycée Akriche Amara, notre enregistrement a été effectué dans une classe de 3e AS Lettres et Philosophie.

Pour cette étude, nous avons collaboré avec des enseignants ayant en charge des classes de terminale durant l'année scolaire 2017-2018. Le premier enseignant, avec cinq ans d'expérience, est titulaire d'un master en Sciences du langage, tandis que le deuxième, avec huit ans d'expérience, détient une licence en français. Le troisième enseignant, avec trois ans d'expérience, est titulaire d'un master en Sciences du langage et didactique. Les enregistrements ont eu lieu les 14 et 16 novembre 2017 et portaient sur des activités de compréhension de l'écrit de textes historiques, dans le cadre de la séquence 3 du projet 1 intitulée « Analyser et commenter un fait d'Histoire ».

## **1.3. La technique d'observation**

Nos observations dans les trois classes ont été effectuées à l'aide d'un téléphone portable, en enregistrant l'intégralité des cours tout en prenant des notes. Pour ne pas perturber le déroulement habituel du cours, nous nous sommes assis discrètement au fond de la salle de classe, muni de notre appareil d'enregistrement. Les élèves n'étaient pas conscients de l'enregistrement.

Nous avons adopté une position d'observateur neutre et n'avons pas interagi avec les enseignants ou les élèves. Aucune question n'a été posée, et aucune remarque n'a été faite pendant les séances.

Nous avons développé une grille d'analyse pour cette étude, composée de cinq colonnes. La première colonne présente les critères d'analyse, décrivant les différentes phases de l'activité, l'utilisation des indices de l'énonciation, les catégories d'indices d'énonciation identifiées, et la terminologie utilisée. La deuxième colonne contient les indicateurs relatifs à la situation d'énonciation pour chaque phase de l'activité. Les troisième et quatrième colonne servent à confirmer ou à infirmer les indicateurs de la colonne 2. Enfin, la cinquième

colonne est réservée à nos commentaires sur les critères d'analyse et leur respect.

Cette méthodologie d'observation nous permettra d'examiner de manière rigoureuse la manière dont les enseignants abordent l'enseignement des indices de l'énonciation et comment les apprenants les intègrent dans leur compréhension de l'écrit en classe.

## **2. Analyse des résultats**

### **2.1. Résultats de la première séance (lycée Mahmoud Cherif)**

Au début de la première séance au lycée Mahmoud Cherif, l'enseignante a présenté l'intitulé de la séquence d'apprentissage, « Analyser et commenter un fait d'Histoire ». Elle a clairement indiqué que cette activité était axée sur la compréhension de textes écrits. Les élèves ont été chargés de prendre leurs manuels à la page 50, d'examiner le texte et de proposer des hypothèses sur son contenu. Les hypothèses des élèves ont été notées au tableau. Après cette phase d'observation centrée sur le titre « L'espoir des peuples colonisés », l'enseignante a lancé la lecture silencieuse et a demandé aux élèves de repérer les indices et les références géographiques. Elle a encouragé les élèves à souligner ces éléments dans le texte.

L'objectif de cette phase était de vérifier les hypothèses formulées précédemment. Après des échanges de questions-réponses, l'enseignante a retenu une hypothèse de sens qu'elle a inscrite au tableau pour que les élèves la recopient dans leurs cahiers. Ensuite, deux élèves ont lu le texte avant que la phase d'analyse ne commence. L'enseignante a adopté une approche de questions-réponses pour guider les élèves. Elle a d'abord demandé l'année de l'événement (1945) et ensuite écouté les réponses des élèves concernant les indices géographiques. Les apprenants ont mentionné des lieux tels que l'Europe, le Japon, l'Asie, l'Allemagne, l'Italie, l'Amérique et l'Algérie, ainsi que des villes comme Hiroshima et Nagasaki. L'enseignante a ensuite souligné l'importance de ces indices pour la compréhension de l'auteur, qui analysait la fin de la Seconde Guerre mondiale. Elle a rappelé aux élèves qu'ils étaient dans la séquence 3 intitulée « Analyser et commenter un fait d'Histoire ». En abordant le deuxième paragraphe, elle a expliqué qu'il s'agissait du commentaire de l'auteur sur l'événement décrit et a anticipé sur son contenu en demandant aux élèves de repérer les modalisateurs qui renvoyaient à l'auteur.

En phase de synthèse, l'enseignante a proposé un schéma à deux pôles : le plan extérieur et le plan intérieur, demandant aux élèves de représenter les conséquences relevées lors de la phase d'analyse.

Cependant, il est à noter que dans la phase d'observation, aucun indice d'énonciation n'a été évoqué. L'observation s'est limitée au titre, en négligeant des éléments importants tels que l'auteur, la source, la date de publication et même la date mentionnée au début du texte. En revanche, lors de la lecture silencieuse, l'enseignante a insisté sur le repérage des indices géographiques, que les élèves ont pu identifier facilement. En phase d'analyse, outre la date et les indices géographiques, les élèves ont relevé les modalisateurs pour mettre en évidence la subjectivité de l'auteur. Enfin, en phase de synthèse, seuls les déictiques spatiaux ont été exploités.

En ce qui concerne les questions du manuel, il est à noter que l'enseignante n'a pas exploité toutes les questions. Seules cinq des neuf questions figurant sur les pages 50 et 51 ont été abordées. Il convient de noter que le texte étudié est extrait de « L'Algérie ne marche », une œuvre de l'historien M. YOUFI, qui analyse les événements de la fin de la Seconde Guerre mondiale tout en mettant en relation ce qui se passait en Algérie avec les événements mondiaux, exprimant son avis sur la participation des Algériens dans cette guerre qui ne les concernait pas.

En ce qui concerne la terminologie employée en classe, il est à noter que les termes tels que « énoncé », « énonciation », « déictiques », et « embrayeurs » n'ont pas été utilisés à aucun moment de la séance. L'enseignante a plutôt utilisé les termes « indices » et « références » pour désigner les lieux évoqués dans le texte.

## **2.2. Résultats de la deuxième séance (lycée Abi Oubeida)**

Au début de la deuxième séance au lycée Abi Oubeida, l'enseignante a également présenté l'intitulé de la séquence d'apprentissage, « Analyser et commenter un fait d'Histoire », ainsi que le titre du texte support, « Une guerre sans merci ». Elle a demandé aux élèves de prendre le texte qu'ils avaient déjà préparé chez eux. L'enseignante a ensuite analysé le titre en utilisant l'arabe et l'anglais pour expliquer le sens de « sans merci ». Elle a souligné l'importance de la précision de la signification.

Ensuite, elle a rappelé aux élèves qu'ils avaient déjà étudié un texte du même auteur, Mahfoud KADACHE. Elle a abordé la source du texte, précisant qu'il traitait de l'Algérie, de la conquête coloniale et de la résistance en 1830. Elle a ensuite demandé aux élèves d'observer le texte, au cours duquel ils ont repéré des chiffres, des dates et des guillemets pour présenter des témoignages.

Cependant, après cette phase d'observation, aucune hypothèse de sens n'a été proposée ni retenue. Sans procéder à une lecture silencieuse, l'enseignante est passée directement à ce qu'elle a appelé la « lecture analytique ». Elle a commencé à lire la première question du manuel, et les élèves ont tenté de répondre. L'enseignante a expliqué les réponses en utilisant l'arabe et le dictionnaire pour expliquer le mot « alibi ». Elle a ensuite lu les questions les unes après les autres, et les élèves ont proposé des réponses jusqu'à la dernière question, qui demandait de « Dégagez le plan du texte et donnez un titre à chaque partie ». C'est alors qu'elle a proposé une lecture du texte pour le décomposer en trois parties, bien qu'il n'en comporte que deux. En effet, le texte est extrait d'une œuvre qui ne peut pas obligatoirement être découpée en trois parties.

Après cette lecture analytique, l'enseignante a demandé aux élèves s'ils avaient rédigé un résumé, et elle en a proposé un qu'elle a lu. Cependant, ce résumé ne mentionnait pas la situation d'énonciation dans laquelle le discours avait été produit.

Enfin, elle a souligné l'insistance de l'auteur sur les raisons pour lesquelles la France s'était installée en Algérie.

L'observation de cette classe a révélé que l'enseignante n'a pas suivi la démarche recommandée pour une activité de compréhension de l'écrit (observation, hypothèses de sens, lecture silencieuse, analyse, synthèse). Elle n'a pas demandé aux élèves d'émettre des hypothèses de sens avant de les confirmer ou de les infirmer à partir d'une lecture silencieuse. Dans la phase d'observation, la situation d'énonciation a été évoquée implicitement à travers le lieu, le moment de l'événement et le nom de l'énonciateur. Dans les phases d'analyse et de synthèse, aucun indice d'énonciation n'a été abordé. L'enseignante a surtout insisté sur le contenu, sur l'énoncé, sans se soucier de la situation d'énonciation dans laquelle il avait été produit.

En ce qui concerne la terminologie employée, il est à noter que les termes tels que « énonciation », « énoncé », « énonciateur », et « situation d'énonciation » n'ont pas été mentionnés à aucun moment des trois séances observées.

### **2.3. Résultats de la troisième séance (lycée Akriche Amara)**

Lors de la troisième séance au lycée Akriche Amara, l'enseignant a demandé aux élèves de prendre leur livre à la page 52. Il a lu le titre du texte support, « Les Algériennes et la guerre », puis a demandé aux élèves de « voir le titre, la source et les débuts des paragraphes pour suggérer des hypothèses de sens ». Après avoir noté les hypothèses proposées au tableau, l'enseignant



a demandé aux élèves de lire silencieusement le texte afin de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses. Après cette lecture silencieuse, l'enseignant et les élèves ont retenu une hypothèse parmi celles proposées initialement : « la participation de la femme algérienne dans la guerre de libération nationale », tout en précisant la période à laquelle renvoient les deux premiers paragraphes : après le 11 décembre 1960 et avant l'indépendance. En phase d'analyse, l'enseignant a invité les élèves à répondre aux questions en mettant l'accent sur l'emploi du pronom « Nous » et du conditionnel « Nous voudrions » pour rendre hommage aux femmes combattantes. En identifiant le temps verbal dominant dans le texte, à savoir le « présent de l'indicatif », l'enseignant a expliqué qu'il s'agissait de donner une valeur de vérité à toutes les actions des femmes algériennes. Il a également noté que l'auteur n'était pas témoin des événements en raison de l'absence du pronom « je ».

Cependant, lorsqu'il a demandé aux élèves de relever des « indices », des « marques », des « adjectifs », des « adverbes », des « termes péjoratifs » relatifs à l'auteur, les élèves n'ont pas réussi à les trouver.

Enfin, en phase de synthèse, un résumé lacunaire a été proposé pour le compléter à partir du texte. L'énoncé de ce résumé ne mettait pas en valeur la situation d'énonciation, et les mots à chercher pour le compléter ne figuraient pas dans le texte, nécessitant une réflexion de la part des élèves.

Il est à noter que l'enseignant a suivi les différentes étapes de l'activité. En phase d'observation, les élèves ont pu exploiter le paratexte pour émettre des hypothèses de sens. En lecture silencieuse, aucune consigne n'a été donnée par l'enseignant. En phase d'analyse, l'énonciation a été abordée à travers les références temporelles, les indices de personnes, le conditionnel et la visée communicative de l'auteur. L'enseignant a également insisté sur l'emploi du présent de l'indicatif comme temps verbal dominant dans le texte. Cependant, en phase de synthèse, aucun indice d'énonciation n'a été évoqué.

En ce qui concerne la terminologie employée, il est à noter que l'enseignant a abordé des termes tels que « indices », « marques », « adverbes », « adjectifs », « termes péjoratifs », et « époque », ce qui montre une certaine prise en compte de la linguistique énonciative.

## **Conclusion**

En conclusion, les trois séances d'enseignement observées ont révélé que les enseignants suivaient principalement une stratégie d'enseignement plutôt qu'une approche d'enseignement/apprentissage. Ils monopolisaient la parole et ne laissaient pas suffisamment de temps aux élèves pour découvrir par eux-mêmes les sens véhiculés par les auteurs des textes étudiés. De

plus, l'analyse des textes ne se concentrait pas sur l'énonciation, mais plutôt sur l'énoncé. Les enseignants mettaient davantage l'accent sur le contenu du texte que sur la situation d'énonciation dans laquelle cet énoncé avait été produit. Le repérage des indices de l'énonciation était principalement effectué pour l'identification de ces marques, mais pas pour en dégager la situation particulière de la production des énoncés.

Il est à noter que les termes liés à la linguistique énonciative, tels que « énonciation », « énoncé », « énonciateur », « situation d'énonciation », n'ont pas été mentionnés au cours des trois séances observées.

Pour remédier à cette situation, il est nécessaire de fournir une formation aux enseignants en matière de linguistique de l'énonciation. Des journées de formation ou des stages de courte et moyenne durées encadrés par des inspecteurs et des formateurs pourraient aider les enseignants à mieux prendre en compte la linguistique énonciative dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE).

## **Bibliographie**

- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.
- Bonnechere, P. (2008). *Profession historien*. Presses de l'Université de Montréal. [En ligne]. <http://books.openedition.org/pum/443> (Consulté le 08 octobre 2018).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'Énonciation : De la subjectivité dans le langage*. Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2014). *L'énonciation en linguistique française*. Hachette.
- Commission Nationale des Programmes. (2011). *Document d'accompagnement du programme, français 3AS*.
- Office National des Publications Scolaires. (2007). *Guide du professeur, 3AS*.
- Office National des Publications Scolaires. (2009). *Manuel de français, 3e AS*.
- Commission nationale des programmes. (2006). *Programme de français, 3AS*.

---

## **Résumé**

---

Étant donné l'insistance des Instructions Officielles sur l'importance de la théorie de la linguistique énonciative dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), cette recherche vise à évaluer la prise en compte des indices d'énonciation au cours des activités de compréhension de l'écrit en classe de 3e année secondaire. À travers l'analyse d'enregistrements de séances de compréhension de l'écrit réalisés dans trois lycées de la wilaya de Tébessa, nous avons observé, décrit et analysé la manière dont cette tâche est effectivement mise en œuvre dans les pratiques de classe. Nous examinons si les enseignants intègrent effectivement l'enseignement des indices de

l'énonciation, et si les élèves prennent en compte la situation d'énonciation dans laquelle le texte a été produit.

---

## Mots-clés

---

Situation d'énonciation, indices d'énonciation, compréhension de l'écrit, pratiques de classe

---

## مستخلص

---

نظراً لتأكيد التعليمات الرسمية على أهمية نظرية اللغويات اللفظية في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE)، تهدف هذه البحث إلى تقييم مدى مراعاة مؤشرات الألفاظ خلال أنشطة فهم الكتابة في الصف الثالث الثانوي. من خلال تحليل تسجيلات جلسات فهم الكتابة التي أجريت في ثلاث مدارس ثانوية في ولاية تبسة، لاحظنا ووصفنا وقمنا بتحليل كيفية تنفيذ هذه المهمة بشكل فعلي في ممارسات الصف. نحن نبحث في ما إذا كان المعلمون يدمجون فعلاً تعليم مؤشرات الألفاظ، وما إذا كان الطلاب يأخذون في اعتبارهم السياق اللفظي الذي تم إنتاج النص فيه.

---

## كلمات مفتاحية

---

السياق اللفظي، مؤشرات الألفاظ، فهم الكتابة، ممارسات الصف

---

## Abstract

---

Given the emphasis of Official Instructions on the importance of enunciative linguistics theory in the teaching and learning of French as a Foreign Language (FLE), this research aims to assess the consideration of enunciation indices during reading comprehension activities in the 3rd year of secondary school. Through the analysis of recordings of reading comprehension sessions conducted in three high schools in the wilaya of Tébessa, we have observed, described, and analyzed how this task is effectively implemented in classroom practices. We examine whether teachers effectively integrate the teaching of enunciation indices and whether students take into account the enunciative situation in which the text was produced.

---

## Keywords

---

Enunciative situation, enunciation indices, reading comprehension, classroom practices

25/09/2013