

Le métalangage didactique et l'implication de l'apprenant dans l'avant-propos du manuel de français de deuxième année moyenne

Fatima Benamer Belkacem
Doctorante, Université de Bejaia



Synergies Algérie n° 9 - 2010 pp. 53-66

Résumé : *L'Algérie - à l'instar des pays du Nord et vu le constat d'échec dans la maîtrise des langues et du français en particulier où 90% de nos lycéens qui sortent des classes de terminale sont incapables de parler ou d'écrire correctement dans cette langue - a dès les années 2000 opté aussi pour l'enseignement-apprentissage orienté vers les compétences de communication langagière à travers l'entrée par les projets socialisants et donc interpellant et plaçant de facto l'apprenant comme partenaire actif . Ce dispositif qui présuppose le respect de l'âge de l'élève, de son profil d'entrée et de ses capacités langagières a donné lieu à la conception de nouveaux manuels de français sensés répondre à cette nouvelle approche qui privilégie la langue de communication dès l'année 2003. C'est pour voir dans quelle mesure ces manuels scolaires répondent à cette aspiration, que nous avons choisi de nous pencher, dans le présent article, sur le discours et le métalangage utilisés dans l'avant-propos du manuel de la deuxième année moyenne en sa qualité de facilitateur incontournable dans des documents pédagogiques, et, dans notre cas, parce qu'il est directement adressé à l'apprenant algérien de onze à treize ans, auquel il est sensé présenter l'organisation et l'orientation pédagogique de ce livre outil et médiateur.*

Mots-clefs: *apprenant, facilitateur, enseignement, apprentissage, centration, énonciation, métalangage didactique.*

Abstract: *In view of the established fact of failure in mastering languages and French in particular where 90% of our pupils finishing high school are not able to speak or to write it correctly, Algeria, since the years 2000 and like northern countries, has decided in favour of communication competences-oriented teaching and learning of the target language. Through socializing projects, the learner is called upon and de facto placed as an active partner.*

This system, which implies respect of the learner's age, admission profile and language abilities, has led, since the year 2003, to the conception of new school books that are supposed to bring an answer to this new communication approach. Our objective is to find out to which extent these textbooks are satisfying this aspiration so we have chosen to study, in this present article, the discourse and the middle school 2nd year French manual. Working as a facilitator, this foreword must be among the teacher's pedagogical documents and, in our case, it speaks directly to the eleven to thirteen old

Algerian learner for whom it is supposed to present the manual organization and offer pedagogical guidance for this book- implement and mediator.

Keywords: *learner, facilitator, teaching, learning, learner-centred, enunciation, didactic metalanguage*

المخلص: إن الجزائر على غرار دول الشمال سجلت ضعفا في التحكم في اللغات الأجنبية بصفة عامة واللغة الفرنسية بصفة خاصة. حيث نجد أن 90 بالمائة من تلاميذ الأقسام النهائية لم يتمكنوا من التعبير بها شفويا أو كتابيا. ومنذ مطلع سنة 2000 تم تفضيل مقاربة التعليم والتعلم الموجه نحو كفاءة التبليغ بالمحادثة، وذلك عن طريق مدخل بالمشاريع ذات نزعة اجتماعية التي تثير الرغبة في التعلم والتعاون والاهتمام..... إذ تجعل المتعلم كشريك فعال ونشط.

هذا الإجراء التربوي الذي يفترض أن يحترم سن المتعلم وملح دخوله وقدراته اللغوية أدى منذ 2003 إلى تصور كتب مدرسية جديدة التي تفضل لغة التواصل.

ومن أجل الوقوف على مدى استجابة هذه الكتب المدرسية لهذا التطلع اخترنا في هذا المقال الاهتمام الخطاب , و لغة التعبير المستعمل في مقدمة كتاب السنة الثانية متوسط، لكونه المسهل الذي لا يبدل عنه في الوثائق التربوية. وفي حالتنا هذه، لأنه يتوجه إلى فئة المتعلمين الجزائريين من 11 إلى 13 سنة، من أجل تقديم تنظيم الكتاب والتوجيهات التربوية، باعتباره أداة ووسيطا

الكلمات المفتاحية: المتعلم، مسهل، التعليم، التعلم، التمرکز، التصريح، لغة التعبير التعليمي.

Introduction

Nous allons nous consacrer, dans les lignes qui suivent, au métalangage et discours didactiques qui imprègnent l'avant-propos du manuel. Nous tenterons de vérifier si ce métalangage, qu'il soit linguistique ou procédural, est rendu dans une langue accessible à son futur utilisateur, cible principale de ce manuel. Se focaliser sur l'apprenant c'est lui exposer les contenus qu'il va étudier et l'éclairer sur la progression et les démarches suivies dans une langue précise et appropriée à son statut, sachant qu'on parle en même temps de cette langue et des procédés pédagogiques et linguistiques à mettre en œuvre pour son apprentissage -cf. à ce propos J. Rey Debove :

« Dire que le métalangage étudie le langage- objet, parle du langage-objet et ne peut parler d'autre chose (Carnap, 1934, p. 129) revient à dire plus clairement qu'il signifie le langage-objet et ne signifie que lui ».¹

De même, il faut savoir qu'un avant-propos est considéré comme une forme d'introduction qui donne des renseignements sur ce que le lecteur trouvera dans l'ouvrage, sur sa composition, sur les réseaux qui le tissent et ce qu'il envisage de traiter. Le dictionnaire Larousse (1998 : p. 104) le définit d'ailleurs ainsi : « Avant-propos : N. m. inv., Préface, introduction destinée notamment à présenter le livre qui suit. »²

Il faut comprendre qu'à l'instar de la préface et de l'incipit du roman, nous le considérons comme faisant partie du « para texte » (comme tous les autres fragments qui encadrent le livre proprement dit (titres, texte (s) et images des deux pages de couverture, références, préface), pour reprendre D. Maingueneau (2003 : 66)³ car il établit le contrat de lecture et incite le lecteur à lire l'ouvrage qu'il introduit. Ce sont tous ces discours ou messages para textuels, qui

contribuent à expliciter le contenu du manuel lui-même, à faciliter l'entrée et la manipulation de son contenu matière et pédagogique, qu'on nomme facilitateurs dans le vocabulaire des didacticiens et des concepteurs de manuels scolaires. Aussi est-il important de le sonder avant de prendre en charge les autres rubriques composant la texture pédagogique de ce précieux document, à la fois médiateur et modèle du français en « en action », nous entendons « en service ».

Pour ce qui est de notre support d'analyse, il est d'autant plus intéressant qu'il est le seul avant-propos pour les quatre ouvrages de français du cycle moyen qui ne s'ouvre pas sur l'intitulé canonique « Avant-propos », mais sur une formule d'appel, à l'instar des lettres amicales, apportant ainsi une certaine originalité fort appréciable.

Originalité dans la présentation de cet avant-propos

En effet, dans le livre de lecture de deuxième année nous constatons un changement de discours : du groupe de mots lexicalisé formé de la préposition « avant » et du nom « propos », nous passons à un énoncé intitulé « *Cher(e) élève* ». Telle est la formule d'appel de la lettre amicale à l'attention de l'élève, véritable destinataire de l'avant-propos et du manuel de lecture qui le contient.

Pour la 2^{AM}, l'avant-propos facilitateur est placé juste après le sommaire auquel il fait face (en page 3) dans le livre de lecture. Il s'ouvre sur cette formule d'appel à la manière des missives « *Cher (e) élève* » et ne porte pas le titre « Avant propos » (la virgule étant omise par les concepteurs alors qu'elle est de rigueur dans les formules d'appel).

Ce qui crée sans contester un rapprochement affectueux entre les concepteurs et l'apprenant. Ceci établit, de facto aussi, une relation basée sur le respect et l'affectivité importante pour de jeunes enfants. Ce lien socio affectif adopté, de nouvelles contraintes doivent obligatoirement régir le contenu langagier et méta langagier de ce discours pour atteindre ce destinataire précis, auquel on s'adresse affectueusement.

Donc, partant de ce que contient ce discours, c'est le contrat pédagogique avec son aspect pragmatique qui s'instaure entre les concepteurs du manuel et le destinataire, dans un contexte bien déterminé, pour mettre en branle de nouvelles façons de travailler avec ce nouveau manuel ; ce que les propos de D. Maingueneau (1987 : 16) définissent en ces termes :

« Dès lors que le langage n'est pas conçu comme un moyen pour les locuteurs d'exprimer leurs pensées ou même de transmettre des informations, mais plutôt comme une activité qui modifie une situation en faisant reconnaître à autrui une intention pragmatique, (...), l'instance pertinente en matière de discours ne sera plus l'énonciateur mais le couple que forment le locuteur et l'allocutaire, l'énonciateur et son co-énonciateur. »⁵

Autrement dit, pour notre cas et dans ce discours didactique particulièrement, il faut prendre ses précautions en usant d'un français accessible à ce jeune lecteur qu'on interpelle « aimablement » pour ne pas se mettre en porte-à-faux par rapport à ses propres choix didactiques et pédagogiques. Ce que signale à juste

titre, Yvette Ginsberger-Vogel (1988 : 14), qui le recommande dans ces propos en écrivant qu'il faut : « s'attarder sur des mots particulièrement importants dont on souhaite que les élèves possèdent une définition précise. »⁶

Revenons à notre corpus : neuf énoncés séparés par des blancs le composent ; ce qui en fait un texte aéré et donc attirant pour le lecteur. Il se termine par une autre formule de conclusion mais encore rédigée à la manière des souhaits propres aux lettres et cartes de vœux, avec cette fois, la formule canonique « bonne année » associée à l'adjectif « scolaire » qui nous ramène au futur parcours dont il est question : « Bonne année scolaire ! »

L'adjectif « scolaire » renvoie au futur utilisateur qu'est l'élève de la formule d'appel, puisque toujours à la façon des missives, elle se termine par le groupe nominal « *les auteurs* », placé en bas à droite ; ne manquent que les signatures des concepteurs.

Avec ces éléments, la centration sur l'apprenant est plus que respectée, du moins à ce niveau car il est valorisé et interpellé de manière amicale (relationnelle) et non pédagogique (professionnelle).

De même, dans ces énoncés « affectueux », le vocabulaire utilisé est des plus courant, du moins, connu de l'élève algérien en général, même si cela s'entend, il ne le reproduira pas à son tour, en cas de besoin, de manière correcte.

Analysons maintenant les paragraphes qui composent cette missive pour voir si elle répond au contrat établi, si elle se focalise toujours sur l'apprenant, donc si le métalangage didactique qui lui est adressé respecte son niveau réel de français, son âge et son profil de collégien algérien, auquel l'apprentissage du français langue étrangère doit servir à parler et écrire en français de communication.

Le discours de l'avant-propos et l'implication de l'apprenant

En effet, nous constatons que la centration sur l'apprenant est assez courante grâce à plusieurs indices marquant la fonction conative du langage pour reprendre les fonctions du langage telles que définies par Roman Jakobson. La présence récurrente de la deuxième personne du singulier, qui renvoie au destinataire de l'avant-propos (et du manuel qui l'inclut, par voix de conséquence), tout comme il inscrit dans le texte le « nous » énonciateur du discours.

Ainsi, la présence du pronom de la deuxième personne singulier sujet « tu » se manifeste dans les énoncés suivants :

1. *Tu dois parler en français* ;
2. *Tu dois beaucoup lire* ;
3. *Tu dois (...) écrire* ;
4. *Tu dois évaluer* ;
5. *Tu sauras apprécier* ;
6. *Tu es lecteur* ;
7. *Tu lis tout le temps* ;
8. *Tu sais donc lire* ;
9. *(Savoir) pourquoi tu lis* ;
8. *Tu auras autant de plaisir ...*

On peut d'abord observer que dans les quatre (4) premiers énoncés, le sujet est associé à des verbes d'action mais soumis à l'obligation par l'emploi du semi auxiliaire « devoir ».

L'ordre est autoritaire et exprime dans ce cas la contrainte de la situation d'apprentissage : il définit les actions auxquelles sera soumis l'apprenant, et

non auxquelles il participera en sa qualité de sujet actif et acteur responsable de ce qu'il va acquérir par et avec le médiateur livre.

Certes les trois grands axes de l'enseignement apprentissage de l'écrit sont représentés :

- comprendre ce qu'on lit : *tu dois beaucoup lire* ;
- écrire soi-même, produire avec : *tu dois bien sûr écrire* ;
- juger et comparer son travail à ce qui est attendu : *tu dois évaluer*.

Mais il nous faut signaler que si lire et écrire font partie de la langue habituelle de l'élève parce qu'usuels, même en dehors de la classe, le verbe évaluer reste énigmatique pour nos collégiens.

L'idéal serait d'être moins directif pour recadrer la centration sur un apprenant en action et non avec la nuance de ce que nous pourrions appeler « devoir contrainte » : à titre d'exemple, nous optons pour « tu parleras en français... ; tu liras ; tu liras beaucoup ; tu compareras ton travail à ce qu'on attend de toi ...

Bref, il faut s'adresser à l'apprenant en lui montrant ses potentialité d'action présentes ou futures et non pas en lui ordonnant ce qu'il doit accomplir, si on veut réellement s'inscrire dans le discours inhérent à l'enseignement -apprentissage.

Ce que traduisent les cinq autres énoncés (5, 6, 7, 8,9) qui relèvent du discours argumentatif qui flatte l'interlocuteur jusqu'à utiliser une définition tautologique : - *tu es lecteur - tu lis- tu sais donc lire*. Cette reformulation pourrait d'ailleurs être inversée pour plus de cohérence : - *Tu lis- Tu sais donc lire - Tu es lecteur*.

Avec l'énoncé conclusion de cet avant-propos accrocheur, « *tu auras autant de plaisir à lire...* », inscrit pour motiver et séduire l'apprenant, le bénéfice émotionnel qu'il tirera de ces lectures comme pour l'encourager et l'inciter à rentrer dans l'écrit, est mis en relief. Le contrat de lecture est scellé. A retenir aussi les autres formes du pronom de la deuxième personne du singulier complément « te » et « t' ».

Pour estimer de manière plus précise leur rôle en tant que représentant verbal de cet apprenant qu'on sollicite, il nous faut aussi prendre en charge les énoncés qui le contiennent et les verbes qu'ils complètent :

1. *Ce livre t'appartient.*
2. *Ce que les nombreux supports te proposent.*
3. *Ton livre te présente des supports qui vont te plaire et t'intéresser.*
4. *Les illustrations de qualité te donnent à voir des objets ...*

Ces exemples révèlent certes la présence de la deuxième personne du singulier encore, mais non pas en tant que sujet des phrases actives mais plutôt destinataire des actions des verbes appartenir, proposer, plaire et intéresser, donner, de par leurs fonction de complément d'objet indirect ou de complément d'attribution.

Il nous faut bien reconnaître que c'est plutôt le livre et ses composants pédagogiques et référentiels qui sont mis en valeur et non l'apprenant.

Mise en valeur de l'objet livre aux dépens de l'apprenant

En effet, en observant bien ces énoncés, nous pourrions constater que ce sont plutôt les avantages qu'offre ce manuel qui sont mis en valeur par l'emploi des formulations telles que :

1. *Te voilà avec un nouveau livre de lecture ou Tu as maintenant ce nouveau livre...*
2. *Ce que tu découvriras dans les nombreux supports » ;*
3. *Tu seras intéressé et content des supports de ton nouveau livre ;*
4. *Tu verras grâce à des illustrations de qualité, des objets...⁷*

L'argumentation relève presque de la publicité, où, seuls les aspects positifs susceptibles de changer la vie du récepteur sont validés dans ces énoncés fortement connotés, par l'emploi des qualificatifs à valeur appréciative : *nombreux* (supports), (textes) *riches et variés* ; les verbes *plaire et intéresse, donner à voir*.

Même le pronom de la deuxième personne du singulier « toi » est loin de marquer l'insistance, l'emphase même :

1. *Pour toi, nous l'avons voulu attrayant, (...)*
2. *Qui exige de toi des compétences de communication...*

Dans le premier cas (1.), le pronom personnel *toi* est mis en apposition, en début de phrase, ce qui lui enlève de sa teneur au profit de l'attraction qu'exerce le manuel, d'autant plus que « toi » joue le rôle de complément circonstanciel de but et catégorise le destinataire comme un privilégié grâce à cet ouvrage. En fait, il est là pour mettre en valeur les efforts consentis pour réaliser l'objet livre : *nous l'avons voulu attrayant*.

Le deuxième exemple (2.), renvoie encore à la contrainte et non à la négociation car « toi » est complément d'objet indirect du verbe *exiger* qui ne laisse aucune alternative à l'apprenant. Quant aux adjectifs possessifs, autres expressions de l'allocutaire apprenant, ils singularisent encore plus ce discours. Relevons les d'abord : « ton » se rapportant à un nom au masculin ; « ta » pour le nom au féminin singulier ; et « tes » devant les noms objets au pluriel (qu'ils soient au masculin ou au féminin).

Il est vrai que ces adjectifs possessifs renforcent en surface la centration sur l'apprenant, en tant qu'indices d'énonciation, qui rappellent constamment que c'est l'apprenant, futur utilisateur du manuel, qui est ciblé par ces différents discours. Mais il n'en demeure pas moins, si même il est le sujet d'attention et de prise en compte par les auteurs du manuel, parce qu'il sert de faire valoir aux différents avantages à tirer de l'objet livre auquel il est constamment relié, que c'est ce dernier qui occupe la place centrale dans ce discours qui l'oublie aussi de par les notions métalinguistiques et didactiques employées dans cet avant-propos et auxquelles ces possessifs sont directement associés.

Présence d'un trop plein de métalangage de spécialiste

En effet, il y a lieu de signaler par ailleurs, que les énoncés qui contiennent ces

adjectifs possessifs de la deuxième personne du singulier (renvoyant à l'élève), sonnent comme des sentences et non comme une mise en relation de ce qu'on propose à des collégiens en apprentissage du français langue étrangère : on a l'impression que le langage est adressé à des adultes, eux-mêmes spécialistes du domaine. Nous les reprenons tels qu'ils sont inscrits dans l'avant-propos :

1. Dans ton livre, il est question de projets à réaliser
2. Tu dois (...) écrire pour rédiger (...) documents relatifs à tes apprentissages.
3. Tu dois évaluer pour mesurer tes connaissances et juger ta manière d'apprendre pour évoluer dans tes apprentissages.
4. Ton livre te présente des supports ...
5. Nous espérons que tu auras autant de plaisir à utiliser ton livre, pour apprendre à décrire les choses....

Notre constat est irréversible, tout est métalangage (à l'exception de « autant de plaisir »). Celui-ci noie le français de communication ordinaire et le supplante en s'installant comme unique discours d'interaction entre le destinataire du manuel et ses concepteurs jusqu'à oublier le niveau réel de celui-ci.

Nous pensons que c'est par manque de distanciation entre le discours et son énonciateur que le métalangage reste éloigné de son objectif qui est d'explicitier avec une langue accessible à l'allocutaire, et pourquoi pas, ce qui rendrait un énorme service à ce lecteur, qu'est l'apprenant avant tout, dans la langue de la communication quotidienne.

Aussi sommes-nous parfaitement d'accord avec Michelle Pendax (1998 : 44), lorsqu'elle écrit, mettant à nu ce problème que pose le métalangage et sa prise en charge adaptée au destinataire visé :

« Alors qu'elle forme la trame des cours de langue, la dimension métalinguistique n'est pas prise en compte dans les matériels pédagogiques (...). Cette dimension est sans doute une de celles qui demandent le plus d'adaptation au public : entrent en ligne de compte, l'âge et la maturité des apprenants, leurs habitudes d'apprentissage, leur familiarité avec la terminologie et leur point de vue sur la langue ».⁸

Dans notre cas, si le terme livre fait partie du vocabulaire scolaire de l'élève, les autres notions sont loin de son environnement scolaire et même social et familial⁹.

Aussi, force est de reconnaître par exemple, que les notions « tes idées, tes connaissances » sont du domaine du cognitif et référentiel alors que « tes apprentissages » répété deux fois et au pluriel, fait référence au savoir-faire, tout comme le convoquent aussi les notions qui minent cet avant-propos telles que : « formateur, projet, parcours par étape, différents documents (rédiger), des processus, contenu, compétences, organisation (comprendre et analyser) ».

Donc, il nous faut redire encore, que tout en impliquant l'allocutaire (lecteur) de ce discours par une forte présence de celui-ci et de surcroît par l'emploi du tutoiement qui motive l'enfant, comme à la maison (en français !), les concepts intégrés et le lexique choisi sont complexes, pour ne pas dire hermétiques, car ils ne sont pas à sa portée.

Cela nous fait déjà appréhender ce que seront les cours de français, si le manuel n'est que le fidèle prolongement de cet avant-propos en ce qui concerne le

métalangage et le discours didactique véhiculé, car alors (hélas, pour nos élèves !) l'appréciation de M. Pendanx, citant D. Coste (1998: 46), sera encore et toujours d'actualité dans nos collèges et lycées, le discours de la classe étant copié sur celui de l'incontournable outil de travail, qu'est le manuel scolaire de français: « Le métalangage devient le discours naturel de la classe, selon le mot de Daniel Coste (1984), alors que c'est le communicatif qui exige simulation, transposition, artifice.»¹⁰

Par ailleurs, compte tenu que cette implication de l'apprenant (énonciataire) inclut aussi l'inscription des auteurs (énonciateurs), même sans la présence du pronom de désinence de la première personne du pluriel « nous », que nous retrouvons inscrit quatre fois dans des énoncés marquant leur engagement dans le produit « livre » et dans leur discours sur le plan de la responsabilité de leurs « dires » :

1. *Pour toi, nous l'avons voulu attrayant, motivant, pratique et formateur.*
2. (...) *et tu es lecteur, nous en sommes convaincus !*
3. *Nous espérons que tu auras autant de plaisir...*
4. (...) *que nous en avons eu à le composer.*

Comme on peut l'observer, il y a plusieurs points qui nous interpellent : ainsi le premier exemple, met l'accent sur les motivations moteurs de la création de ce manuel, avec ce « nous » qui implique toute l'équipe des concepteurs¹¹, valorisant par la même, leur souci de rendre l'apprentissage facile et captivant pour l'apprenant qui se sentira pris en considération par la mise en relation de reconnaissance du destinataire objet d'attention encore : *pour toi- nous...*

Le deuxième emploi (2.) exprime la conviction et la certitude des concepteurs sur les aptitudes de lecture du futur utilisateur de ce manuel, lui redonnant ainsi la place centrale, en le mettant en valeur, en le flattant presque; avec en sourdine, *tu ne nous décevras pas*, comme dirait Julia Kristeva à qui nous fait penser cet énoncé des mots sous les mots.

Ensuite, le pronom « nous » est employé avec le verbe « espérons » (3.) qui traduit le désir et le souhait des concepteurs de donner du plaisir à travers ce livre, un apport qui se situe sur le plan affectif et surtout émotionnel : avec cet énoncé, c'est le plaisir du texte de Roland Barthes qui nous revient en filigranes, même si la situation est différente : on lit d'abord pour son plaisir, car dès lors qu'il s'agit de documents communicatifs ou officiels, on s'informe tout simplement, la lecture devient le moyen de recevoir l'information ou le renseignement attendu. Mais c'est justement dans ces discours communicatifs, et notre avant-propos est l'exemple approprié, que le statut de l'interlocuteur dans sa dimension pragmatique et interactive ne saurait être occulté.

Enfin dans le dernier énoncé (4.), le pouvoir de séduction continue : cette fois le pronom de désinence « nous » est associé à *en avons eu à le composer*, « en » anaphore grammaticale de « plaisir » dans cette relative qui met sur le même plan les auteurs¹² dans leur acte de production et le futur utilisateur(lecteur) dans son acte de lecture, par rapport au plaisir à tirer de ce manuel.

Les deux plateaux de la balance sont en équilibre : similitude des deux situations et donc reconnaissance de l'apprenant en tant que partenaire face à un même objet, source et médiateur de savoir, savoir-faire et plaisir !

Il est vrai que cette page cherche à établir un contrat de lecture par son style amical et accrocheur et que le discours est beaucoup plus abordable dès qu'il vise mieux l'horizon d'attente du collégien algérien. Toutefois, le problème de son contenu général n'est pas réglé pour autant car encore une fois, il faut attirer l'attention sur la présence encore importante du métalangage didactique et procédural qui reste flou et non explicite, alors que cette page « avant-propos », se doit de donner les clefs, d'expliquer ce qui peut rebuter le lecteur pour être un discours probant.

En effet, en sa qualité de facilitateur, un avant-propos se doit d'expliquer le code utilisé, le vocabulaire didactique et technique qui circule dans le produit qu'il présente, surtout à des apprenants auxquels il est directement adressé, et à plus forte raison, quand chacun d'entre eux, est directement interpellé par la formule d'appel « cher (e) élève ».

Donc le métalangage de l'avant-propos se doit d'être à leur portée, vu qu'il parle du code qui sera utilisé dans le manuel, c'est le français parlant du français à un destinataire qui le maîtrise à peine, car ne sachant même pas verbaliser clairement, ce qu'il comprend déjà ! Ce qui confirme à juste titre, pour nous, les précisions apportées par Maingueneau (1987 : 16) lorsqu'il écrit : « Le « Je » n'est que le corrélat d'un « tu » virtuel, le présent de l'énonciation n'est pas seulement celui de l'énonciateur mais un présent partagé, celui de l'interlocuteur. »¹³

Pour en analyser la portée, observons maintenant la place qu'occupe cet allocutaire apprenant : au risque de nous répéter, c'est un lecteur précis qui est interpellé : l'apprenant de deuxième année du cycle moyen.

En totalité, les différentes formes grammaticales de la deuxième personne du singulier « tu » (lui-même est un outil grammatical) sont estimées à 28 occurrences. Ce qui est appréciable. Le véritable destinataire du discours est, sans conteste, inscrit tout comme le sont les auteurs de cet avant-propos, véritable texte communicatif, qui se veut à la portée de son destinataire réel.

Et pourtant, au vu de ce que nous avons observé, il s'est muselé dans un métalangage auquel, il n'a fourni aucune explicitation ou même reformulation (ou paraphrase communicative), au risque de rompre le postulat de départ, établi de par l'emploi même de la formule d'appel « Cher(e) élève », qui engage nécessairement le discours dans une énonciation pragmatique en rapport avec le statut de l'interlocuteur, ici, énonciataire-lecteur, car, pour citer D. Maingueneau (1987 : 28), « La conception pragmatique s'oppose radicalement à l'idée que la langue ne serait qu'un instrument de transmission d'information, elle place au premier plan le caractère interactif de l'activité langagière: elle restitue l'ensemble de la situation énonciative. »¹⁴

Nous pouvons écrire sans équivoque qu'il s'agit plutôt d'un vocabulaire propre aux adultes du domaine qui « corse » ce qui aurait pu être un facilitateur par l'explication du code utilisé, des motivations de ces nouveaux concepts dans la langue accessible à celui auquel il est destiné :

- un apprenant algérien de 13 à 15 en moyenne ;
- qui ne maîtrise pas vraiment le français rudimentaire, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit pour la majorité des collégiens algériens ;
- qui a peu d'espace temps à consacrer à l'apprentissage du français, ses autres matières étant toutes assurées en langue arabe.

C'est pour toutes ces raisons que nous sommes persuadés qu'il ne faut pas perdre de vue ces facteurs handicapants pour l'apprenant, car il n'a pas d'autres séances ou d'autres ouvrages, pour pouvoir mettre en pratique ce qu'il apprend, ou pour avoir l'occasion d'être éclairé sur ce bagage métalinguistique par d'autres enseignants que celui de français (qui a lui-même des difficultés à assumer tout ce nouvel matériau didactique et pédagogique).

A cet effet, nous proposons quelques possibilités plus accessibles à des collégiens pour certaines notions pédagogiques ; elles peuvent soit remplacer complètement les notions utilisées ; soit alors, être utilisées sous forme de reformulation ou sous forme de tableau pour en faciliter la lecture (cf. Tableau n° 1) :

Quelques propositions de reformulation communicative

A la lecture de notre tableau, nous pouvons voir que nos propositions sont un peu plus longues que les énoncés du manuel, mais elles ont au moins cette qualité d'être plus claires pour l'apprenant, car elles reprennent la langue qu'il peut aisément comprendre, parce que justement c'est elle qui est la plus utilisée et qui peut lui servir ultérieurement. Ce métalangage de spécialiste ne lui sera d'aucune utilité, une fois sorti de la classe car son impact se limite à la communication didactique et pédagogique dans les manuels réservés à cet effet et dans les classes de langue car comme le résume Maria Teresa Cabré (1998, p.194) dans cette affirmation : « Les termes ont une valeur sociale dans la seule mesure où ils sont réellement utilisés dans la communication. »¹⁵

Le même éclaircissement avec une langue adéquate et de préférence du français de la communication courante, doit être appliqué à : *activités* (pour le distinguer de l'exercice), *processus*, *empruntés*, *phénomènes*, *apprécier*, *mesurer*. Ce que recommande François Richaudeau « dans conception et production des manuels scolaires » (1979 : p.132) et auquel nous nous ne pouvons qu'adhérer, en l'occurrence, lorsqu'il est question des manuels scolaires de Fle :

- « Les théoriciens de la communication nous enseignent que, pour qu'un message exprimé par un « émetteur » soit effectivement reçu par un « récepteur », l'émetteur et le récepteur doivent utiliser le même « code ». Ce qui revient à dire (...) qu'ils doivent employer les mêmes mots et les mêmes structures syntaxiques et, dans le cas d'un livre, que l'auteur doit utiliser des mots et choisir des constructions grammaticales qui soient déjà connus du lecteur. »¹⁶

Il serait profitable aussi, d'appliquer ce que nous pourrions appeler « une transposition pédagogique »¹⁷, à tous les énoncés dans lesquels sont distribués ces notions sensées expliquer ce qui est attendu ou ce qui est à réaliser, en tant que métalangage procédural. Ce que vise aussi H. Besse (2005, p. 105), qui entend par :

« (...) paraphrase communicative toutes les phrases qui, dans une situation d'interlocution donnée (...) peuvent être substituées les unes aux autres sans que, (...) l'intention de communiquer qu'elles expriment ou l'effet qu'elles peuvent produire en soit sensiblement modifié, (...) »¹⁸

Autrement dit, pour ce qui nous concerne, à défaut de supprimer complètement ce métalangage, l'alternative serait de le paraphraser avec des énoncés équivalents comme ceux que nous allons proposer, à titre d'exemples, pour en faciliter l'accès et être conforme à l'aspect lisibilité linguistique et pédagogique du manuel scolaire de français langue étrangère qui se veut être centré sur l'apprenant algérien du cycle moyen.

Énoncés ou termes reformulés		
Ordre	Énoncés et termes de l'avant-propos	Nos propositions
1	Formateur	Il te forme, il t'apprend
2	Un projet se négocie	On doit discuter quand on fait un projet
3	Un parcours par étapes	Un cheminement par parties obligatoires et inévitables car elles sont indispensables
4	Des compétences de communication	Des moyens pour parler et écrire en français.
5	La pratique aisée de la langue	Utiliser la langue française avec facilité
6	Les supports te proposent	Les textes, les images, les schémas te proposent
	Des processus et des expériences empruntées à...	Des démarches et des expériences qui appartiennent à...
7	Evaluer pour mesurer	Contrôler, vérifier, comparer...
8	Evoluer dans tes apprentissages	-Progresser en français ou -faire des progrès dans ce que tu apprends en français
10	convaincus	Sûrs, certains

Tableau n° 1. Les énoncés de l'avant-propos du manuel de 2AM et leurs reformulations

A noter aussi que l'emploi du verbe « décrire », dans le dernier énoncé, est impropre en ce sens qu'il est réducteur, surtout arrivant après une partie où il est question de lire en français, de comprendre ce qu'on lit et de savoir pourquoi on lit. Ajoutons que plus haut dans le texte, il est question d'écrire pour rédiger différents documents. Il y a comme une forme de régression dans la hiérarchisation des activités : on décode avant d'encoder soi-même, à plus forte raison en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Il convient donc, ce qui serait plus juste, d'opter pour les verbes « parler de, raconter, dire, écrire », qui sont, pour ce qui nous concerne, plus adéquats et plus rentables que le verbe « décrire » que nous jugeons même maladroit dans ce contexte.

Conclusion

Pour conclure au sujet de l'avant-propos du manuel de deuxième année du cycle moyen, en sa qualité de facilitateur, nous retenons qu'il se doit tout d'abord, de respecter le niveau de l'apprenant en lui servant un métalangage approprié à son statut d'apprenant du français langue étrangère, en donnant la signification des mots clefs de ce manuel (expliquer le vocabulaire technique et le pourquoi de ces nouvelles options pour lui permettre de mieux appréhender la suite, même si nous lui reconnaissons d'être plus attrayant et plus accessible que l'avant-propos de la première année moyenne !

Sa fonction étant d'explicitier ce qu'il propose, d'en donner les clefs, celles que nos apprenants peuvent manipuler, et non pas des vrilles rebutantes, pour rejoindre Jean Guilton (1957 : 14), dans ces propos plein de vérité pour nous :

« Le lecteur apercevra vite que l'ouvrage a deux objets conjoints: le premier est de simplifier le travail, c'est-à-dire de diminuer l'effort humain partout où il se perd en dépense inutile, afin de le concentrer sur l'essentiel (...). »¹⁹

Et justement, un manuel scolaire ne peut se permettre d'être en contradiction avec son postulat de départ, inscrit pour nous, dans le choix de « Cher(e) élève » au risque de corrompre la cohérence formelle intrinsèque au discours assumé, et corollairement, au manuel qui le contient, qui est de respecter le statut de cet utilisateur comme le précisent les propos de X. Roegiers (p.132) : «maîtriser la cohérence formelle du manuel, c'est chercher à en éliminer toute contradiction interne. »²⁰

De plus, pour nous, l'essentiel c'est le français de communication, la langue qu'utilise le plus grand nombre de personnes et non le métalangage didactique et/ou pédagogique, réservé à un groupe de spécialistes et aux pédagogues. Enfin, cela présage du foisonnement de ce métalangage didactique et procédural qui va miner la plupart des contenus pédagogiques du manuel qu'il présente, et par voie de conséquence, annonce que nos collégiens vont encore et toujours apprendre à parler du français au lieu d'apprendre réellement à communiquer en français.

C'est pourquoi, il faut non seulement respecter le niveau de nos apprenants lorsqu'on confectionne les manuels scolaires et ne pas être trop ambitieux en leur servant un langage de didacticiens, mais aussi et surtout, introduire la paraphrase pédagogique, quand on ne peut pas faire autrement que d'utiliser un métalangage indispensable : la reformulation permanente dans la langue de l'apprenant est une condition sine qua non de l'interaction verbale, en situation d'enseignement-apprentissage centré sur l'apprenant, aussi bien en situation de classe que dans les contenus pédagogiques qui leur sont directement destinés.

Notes

¹ J. Rey-Debove, 1986, p.15.

² *Le Petit Larousse*, 1998, p. 104.

³ D. Maingueneau, 2003, p. 66.

⁴ Par commodité, nous avons opté pour l'abréviation ZAM, à la place de deuxième année moyenne.

⁵ D. Maingueneau, 1987, p. 16.

⁶ Y. Ginsberger-Vogel, 1988, p.14.

⁷Nous devons signaler que cette phrase reste tout de même ambiguë, car ce ne sont pas les objets en eux-mêmes que l'apprenant (ou tout lecteur) verra, mais c'est leur image, leur représentation graphique sous forme de dessin, photos, description d'un processus... et non les référents réels.

⁸ M. Pendanx, 1998, p. 44.

⁹ Il ne nous échappe pas que beaucoup de parents d'élèves s'expriment en français en dehors de leur lieu de travail, surtout quand pendant huit heures, ils utilisent le français avec leurs collègues, l'habitude aidant, ils continuent spontanément à le faire dans leur vie familiale. Ils sont plus nombreux qu'on le croit, et plus particulièrement dans la région de Bejaïa, où même ceux qui le maîtrisent à peine l'utilisent en permanence. Ce qui propage une inter langue bien spéciale à la région, qu'il serait d'ailleurs intéressant d'étudier dans un projet de recherche car des pistes nombreuses peuvent être prises en charge :- les calques berbère français ; la structure des énoncés ; la variation et l'altérité dans l'emploi des temps. L'emploi des verbes déclaratifs, les pronoms personnels, l'intonation, etc. Cela dit, l'écrit des élèves reste en général désastreux sur tous les plans.

¹⁰ M. Pendanx, op. cit. p. 46.

¹¹ On peut aussi présenter le produit par rapport à ceux qui sont encore en exploitation, préciser la méthodologie choisie et les motivations. Éventuellement remercier les autres participants qui ont directement ou indirectement contribué à le réaliser, comme par exemple les photographes, les dessinateurs, les maquettistes,...

¹² Avant-propos du manuel de la deuxième année moyenne, «*Le français en projets* », ONPS, 2004, p.3

¹³ D. Maingueneau, 1987, p. 16.

¹⁴ D. Maingueneau, 1987, p. 28.

¹⁵ M .T. Cabre, 1998, p. 194.

¹⁶ Comme nous le savons, la transposition didactiques étant logiquement effectuée avant l'impression et le choix des contenus à intégrer au manuel pour transformer le savoir et le savoir-faire en objet d'enseignement-apprentissage : se réalise dans la conception des programmes, le découpage par niveau, la progression à planifier, la formulation à employer pour le concrétiser en situation de classe de Fle.

¹⁷ F. Richaudeau, 1979, p.132.

¹⁸ H. Besse, 2005, p. 105.

¹⁹ J. Guitton, 1957, p.14.

²⁰ Roegiers, p. 132.

Bibliographie

Besse, H. 2005. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Crédif, Didier.

Ginsberger-Vogel, Y. 1988. « Des manuels pour apprendre ». *Recherches pratiques rencontres pédagogiques* N° 23.

Le dictionnaire Larousse, 1998.

Maingueneau, D. 2003. *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan.

Maingueneau, D. 1987. *Nouvelles tendances dans l'analyse du discours*. Paris : Hachette.

Manuel de la deuxième année moyenne, *Le français en projets*. Alger : ONPS, 2004.

Annexe

Cher(e) élève

Ce livre t'appartient, Pour toi, nous l'avons voulu attrayant, motivant, pratique et Formateur.

Dans ton livre, il est question de maîtriser une compétence : décrire. Il est aussi question de réaliser des projets.

La description portera sur des personnes, des lieux et des choses qu'il faudra présenter dans ce qu'ils ont de caractéristique.

Un projet se négocie et sa réalisation est un parcours par étapes. Il exige de toi des compétences de communication à l'écrit.

Tu dois échanger avec tes camarades ce que tu sais des différents objets à décrire comme tu dois beaucoup lire pour découvrir et comprendre ce que de nombreux supports te proposent. Tu dois écrire aussi, pour rédiger différents documents relatifs à tes apprentissages et nécessaires à la réalisation du projet en question. Tu dois évaluer pour mesurer tes connaissances et juger ta manière d'évoluer dans tes apprentissages.

Pour toutes ces activités, ton livre te présente des supports qui vont te plaire et t'intéresser. Des illustrations de qualité te donnent à voir des choses, des lieux, des personnes, des phénomènes, des processus et des expériences, tous empruntés à différents domaines de la vie et du savoir.

Les textes riches et variés t'apportent des informations que tu sauras apprécier. Tu auras à analyser et à comprendre le contenu et l'organisation d'ensemble de textes. Certains de ces textes sont dans ton livre, pour entretenir chez toi le plaisir de lire.

Bonne année scolaire !

Les auteurs