

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Béjaïa
École Doctorale de Français

MÉMOIRE DE MAGISTER

Option : Sciences du langage

Intitulé du sujet

**Analyse argumentative et approche épilinguistique
des textes et discours officiels portant rôle et place
du français dans l'Éducation nationale.**

Mémoire présenté et soutenu par :

Aomar ABDELLAOUI

Devant un jury composé de :

- M. A. AREZKI: (M. cf; Univ. Béjaïa):.....Directeur de recherche – Rapporteur
Mme. A. LOUNICI (M. cf, Univ. Alger):.....Présidente
Mme. K. NAIT DAHMANE (*in praesentia*) (M. cf, Univ. Alger):Examinatrice
Mme. S. LEROY (*in absentia*) (CNRS & Univ. PARIS X):Examinatrice

Année universitaire : 2006 – 2007

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Béjaïa
École Doctorale de Français

MÉMOIRE DE MAGISTER

Option : Sciences du langage

Intitulé du sujet

**Analyse argumentative et approche épilinguistique
des textes et discours officiels portant rôle et place
du français dans l'Éducation nationale.**

Mémoire présenté et soutenu par :

Aomar ABDELLAOUI

Devant un jury composé de :

M. A. AREZKI: (M. cf, Univ. Béjaïa) :...Directeur de recherche – Rapporteur
Mme. A. LOUNICI (M. cf, Univ. Alger):.....Présidente
Mme. K. NAIT DAHMANE (*in praesentia*) (M. cf, Univ. Alger):Examinatrice
Mme. S. LEROY (*in absentia*) (CNRS & Univ. PARIS X):Examinatrice

Année universitaire : 2006 – 2007

Mes remerciements vont...

➤ *A mes parents*

Vous m'avez donné la vie, et je viens de donner la vie à ce modeste travail. Acceptez d'en être les principaux instigateurs avec ma plus grande et éternelle gratitude et mon plus profond respect !

➤ *A mon directeur de recherche, M. le Docteur Abdenour AREZKI*

Ceci est aussi le fruit de votre présence, de votre soutien et de vos précieuses orientations. Veuillez bien accepter mes plus vifs remerciements et mes sentiments de respect les plus distingués !

➤ *Aux amis et collègues du département de français de l'université de Béjaia*

➤ *A mes frères et sœurs : les plus vifs et les plus sincères remerciements*

➤ *Aux amis :*

« Quelque rare que soit le véritable amour, il l'est encore moins que la véritable amitié » – LA ROCHEFOUCAULD –

➤ *Aux enseignants du département de français*

➤ *A mr. BENAMARA*

➤ *Aux membres de l'honorable jury*

Dédicaces

« Tant il est peu de réussites faciles, et d'échecs définitifs ».

Marcel Proust.

Dédié ...

- *A mes parents, mes amis, mes frères et sœurs*
- *A ceux et celles qui font du savoir une quête éternelle. A ceux et celles qui savent et croient que « Pour bien savoir les choses, il en faut savoir le détail, et comme il est presque infini, nos connaissances sont toujours superficielles et imparfaites »*
- *A celui que m'a enseigné les règles de la langue française et m'a imprégné de son amour : ...à la mémoire de M. Mouloud SILI*
- *A mon ex enseignant au département de français : à la mémoire de M. Mohand Ourabah NAIT HADDAD.*

- *... à AIDA, sans qui ce travail n'aurait été qu'une simple conception dans mon esprit, un grand Merci !*

Résumé

L'analyse argumentative et l'approche épilinguistique des textes et discours officiels portant place et rôle du français dans l'Éducation nationale est un travail qui nous permet de nous initier à un domaine où l'argument est loin d'être explicite. On se laisserait volontiers séduire par l'idée qu'un discours officiel n'a nullement besoin d'être justifié (ou argumenté) et ne recourt pas forcément à une technique argumentative pour « emporter l'adhésion », comme dirait Ruth Amossy. Ce travail, si mérite il peut avoir, ouvrira probablement le champ vers d'autres perspectives de recherche dans le domaine de la législation algérienne.

S'articulant sur quatre grands chapitres, il essaye de montrer que l'art d'argumenter n'est pas seulement une opération d'énumération ou d'alignement d'arguments ; c'est tout autant un effort de rechercher, à l'intérieur de soi, des arguments de taille que l'autre ne partage pas forcément quitte à se justifier par des sentiments ou des jugements personnels. C'est le mariage du *rationnel* (analyse argumentative) et du *subjectif* (analyse du discours épilinguistique) qui permet la naissance d'une sphère argumentative qui prend en charge de présenter l'argument dans sa nature, un argument direct et spontané. L'étude de ce discours officiel présente une particularité qui la met au devant des études sur l'analyse du discours de par le fait qu'elle repose sur le mariage de disciplines de divers horizons.

L'interdisciplinarité dans laquelle se positionne cette discipline d'analyse du discours, lui confère le droit d'user des apports des différentes théories sur le langage en allant de la logique à la théorie de la communication. La nature de notre corpus d'analyse et l'angle d'étude sous lequel nous l'appréhendons ne sont pas aussi sans détourner notre analyse en l'orientant vers l'exploitation des apports de l'analyse du discours et de la sociolinguistique.

C'est pourquoi donc, nous nous plaçons dans ce champ interdisciplinaire pour chercher la structure argumentative qui sous-tend ce discours sur la langue française ; un discours qui marie logique et subjectivité. Notre perspective est, en d'autres termes, d'appréhender l'argument « dans tous ses états ».

Mots-clés: argument – discours officiel – discours épilinguistique – logique – Education nationale – langue française.

Abstract:

The argumentative analysis and the épilinguistic approach of official texts and speeches carrying(wearing) place and role of French in the national Education is a work which allows us to learn about a domain where the argument is far from being explicit. We would gladly be allowed seduce by the idea that an official speech needs by no means to be justified (or argued) and does not resort necessarily to an argumentative technique "to take the membership ", as would say Ruth Amossy. This work, if merit it can have, will open probably the field towards other research perspectives in the field of the Algerian legislation.

Articulating on four big chapters, it tries to show that the art to argue is not only an operation of enumeration or adaptation of arguments; it is just as much an effort to look for, inside one, arguments of size that the other one does not share necessarily even if it means justifying itself by feelings or personal judgments sentences. It is the marriage of the rational (argumentative) and of the subjective (analysis of the épilinguistic speech) who allows the birth of an argumentative sphere which takes care to present the argument in its nature, a direct and spontaneous argument.

The study of this official speech presents a peculiarity which puts it in the front studies on the analysis of the speech due to the fact that it rests on the marriage of disciplines of diverse horizons.

The interdisciplinarity in which is positionned this discipline of analysis of the speech confers it the right to use contributions of the various theories on the language by going of the logic to the theory of the communication. The nature of our corpus of analysis and the angle of study under which we arrest it are not also without diverting our analysis by directing it to the exploitation of the contributions of the analysis of the speech and the sociolinguistic.

That is why thus, we take place in this interdisciplinary field to look for the argumentative structure which underlies this speech on the French language; a speech which marries logic and subjectivity. Our prospect is, in other words, to arrest the argument as it is given.

Keywords: argument – official speech – épilinguistic speech – logic – National education – French language.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	09
Chapitre I : <i>Etat de la question : d’Aristote à Perelman ou de la rhétorique à l’argumentation dans le discours</i>	14
1. État de la question: Synthèse des différents travaux portant sur l’argumentation....	15
1.1. Présentation du sujet	15
1.1.1. Le corpus	15
1.1.2. Méthodologie de travail.....	16
2. Travaux sur l’argumentation et collecte des données théoriques	17
2.1. L’argumentation d’Aristote à nos jours : une pratique de plus de deux mille cinq cents ans	20
2.2. Conjonction de la rhétorique et de l’analyse du discours	22
2.2.1. L’argumentation chez Ducrot et la Nouvelle rhétorique de Perelman.....	22
2.2.2. La fortune contemporaine de la rhétorique et de l’argumentation et leur introduction en sciences du langage	23
2.3. Visée et dimension argumentatives, une distinction entre rhétorique et analyse argumentative.....	28
2.4. L’argumentation, une pure situation de communication	29
3. Les études sur l’argumentation	31
3.1. De l’argumentation : les études contemporaines, de 1945 à nos jours	31
3.2. La refondation de l’argumentation	32
3.3. Restriction de la rhétorique et appauvrissement du patrimoine argumentatif en France	33
3.4. L’argumentation comme étude dialectique, argument fallacieux et logique non formelle aux États-Unis.....	34
3.5. L’argumentation pragmatique : argument des tendances récentes de la pratique argumentative.....	35
3.6. L’argumentation contemporaine :États de certains travaux effectués et en cours	36

4.L'analyse du discours épilinguistique : une approche des arguments sous-entendus40

Chapitre II : *Discours officiel et discours épilinguistique : Deux structures*

argumentatives pour une seule thèse 43

1. Problème posé, problématique et cadre théorique du sujet..... 44

1.1. Problématique : aspects théorique et méthodologique..... 47

1.1.1. Quels arguments pour le choix du français dans l'enseignement algérien? 47

1.1.2. Contours théorique et méthodologique du travail 50

1.2. Les langues en présence en Algérie et le pluralisme linguistique. 52

2. Recueil du corpus..... 54

3. Cadre théorique 55

3.1. L'argumentation dans le discours ou le discours argumentatif..... 55

3.2. Champ et sous-champs disciplinaires 57

3.2.1. Pragmatique et argumentation 58

3.2.1.1. Pragmatique, acte de langage, discours 58

3.2.1.2. Le concept de discours 61

3.2.1.3. Discours et discours, l'argument dans tous ses états..... 61

4. Rhétorique et argumentation : les fondements théoriques de l'argumentation 62

4.1. La tradition rhétorique aristotélicienne 62

5. L'analyse du discours 64

5.1. Genèse de l'analyse du discours et notions clés 64

5.2. Les orientations de l'analyse du discours en France.....67

6. Rhétorique et argumentation : rupture ou continuité ?..... 69

Chapitre III : *Discours officiel algérien sur la langue française : la double*

argumentation..... 73

1. Analyse du discours sur la langue française en Algérie..... 74

1.1. Présentation de la méthode d'analyse utilisée 74

1.2. Description de la méthode 75

1.2.1. Deux facettes de l'analyse argumentative	75
1.2.1.1. La légende argumentative	75
1.2.1.1.1. Exemple de légende argumentative.....	76
1.2.1.1.2. Lecture d'une légende argumentative	77
1.2.1.2. Le schéma argumentatif.....	80
1.3. Légendes et schémas argumentatifs	83
1.3.1. Légende argumentative n° 01	83
1.3.1.1. Lecture de la légende argumentative n° 01	84
1.3.1.2. Lecture du schéma argumentatif de la légende n°01.....	86
1.3.2. Légende argumentative n°02	87
1.3.2.1. Lecture de la légende argumentative n° 02.....	87
1.3.2.2. Schéma argumentatif de la légende n°02.....	89
1.3.3. Légende argumentative n° 03	90
1.3.3.1. Lecture de la légende argumentative n° 03	90
1.3.3.2. Lecture du schéma argumentatif n° 03	93
1.3.4. Légende argumentative n°04	94
1.4. Synthèse des différentes analyses.....	96
1.4.1. Lecture des légendes et schémas argumentatifs	96

Chapitre IV : *L'épilinguistique et l'argumentatif : l'argumentation à deux*

<i>facettes</i>.....	103
1. Le discours épilinguistique et le discours argumentatif	104
1.1. Qu'est-ce qu'un discours épilinguistique ?.....	104
1.2. Le discours épilinguistique <i>argumenté</i>	105
2. L'analyse du discours épilinguistique	105
2.1. Situation sociolinguistique algérienne : aperçu historique	108
2.1.1. Le français dans l'environnement sociolinguistique algérien	110
2.1.2. Le français face à l'arabisation du système éducatif	112

2.1.3. Le statut de la langue française dans le système éducatif algérien	114
2.1.4. Le statut de la langue française dans les écoles privées en Algérie	117
2.1.5. Le français dans le discours officiel algérien	118
2.1.5.1. Cadre d'analyse	119
2.1.5.2. Analyse du discours épilinguistique sur la langue française : une tendance hétérogénéisante ?	120
2.2. Conclusions partielles	125
Conclusion	128
1. Conclusion générale	129
2. Perspectives	132
Bibliographie.....	134
Annexes.....	138

Introduction

« Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? ». C'est dans cette interrogation que titre Yacine Derradji¹ un article dans lequel il aborde – statistiques confirmées à l'appui – le phénomène de la cohabitation « naturelle » de la langue française avec les autres langues parlées, dans différents secteurs de la vie quotidienne des algériens.

L'histoire de cette cohabitation de la langue de Molière avec les langues en pratique en Algérie, remonte à bien des années. L'environnement sociolinguistique de l'Algérie est peint d'une couleur française, dès l'aube de la colonisation du pays en 1830. Depuis, c'est un véritable rapport de force qui s'installe entre « la langue de l'intrus » et « celle de la couche autochtone » intronisée, des centaines d'années avant cela, par le mouvement des invasions arabes du nord de l'Afrique, en vertu d'une légitimité sacrée que lui confère le privilège d'être « la langue du Coran », livre sacré de la religion musulmane – en l'occurrence, la langue arabe.

L'Algérie d'aujourd'hui peut se vanter d'être un pays à forte diversité culturelle et linguistique. Dans un contexte de mondialisation grandissante où toutes les frontières entre les langues et les cultures, tendent à s'effacer, la diversité linguistique constitue pour tous les pays, un atout de taille devant les grands défis auxquels ils font face. La langue étant le canal le plus sûr, mais aussi le plus indispensable, pour véhiculer les valeurs culturelles et les savoirs, tous les pays du monde s'orientent vers l'encouragement de l'enseignement des langues étrangères. Les systèmes d'enseignement se mettent à « la mode du multilinguisme ». L'Algérie, à l'instar des autres pays du monde, est invitée à se mettre sur les rails de la mondialisation, et la diversité linguistique qu'elle affiche est un atout pour prendre part à cette mutation irréversible.

Il vient à l'esprit l'idée que l'étude de la situation sociolinguistique de l'Algérie, sous quelque aspect qui soit, peut s'avérer d'une grande importance si l'on se met à chercher ses particularités dans un champ réservé, clos, pour ne pas dire « interdit d'accès ». Ce champ comporte les lois qui ont – et elles continuent toujours de le faire – dessiné les tout premiers repères sociolinguistiques du pays (juste après l'indépendance) et placé les fondements d'un processus qui a orienté celui-ci sur les rails d'une politique linguistique « allergique » à la diversité, « fermée » face à l'ouverture.

¹ Derradji, Y., « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », Article en ligne.

Une ouverture qui s'est offerte d'elle-même à ce pays, à travers les grands axes de son Histoire², et qui abrite une situation de diversité linguistique que d'autres pays cherchent à « se fabriquer » en déboursant des sommes faramineuses pour encourager et consolider l'enseignement des langues étrangères. L'idée serait – avons-nous pensé – plus intéressante de nous attaquer à l'un des domaines « les plus touchés » par les recommandations de ces lois en question, et qui reste le lieu où cette cohabitation prend vie et se développe ; ce domaine est bien celui de l'enseignement. Notre intérêt a donc versé sur des discours ayant trait à la place et au rôle accordés à la langue française dans le système éducatif algérien.

Imprégné de toute la modestie possible, ce travail peut se targuer de vouloir tenter une entreprise de recherche très délicate. Il s'apparente, en effet, à une double tentative d'analyse de textes rédigés pour conforter et argumenter les finalités et les objectifs attendus de l'apprentissage de la langue française dans le système éducatif algérien sous l'angle :

- d'une *analyse argumentative* sensée dégager la structure argumentative qui sous-tend ces textes à « visée argumentative »³. Le but d'une analyse du genre est de voir comment ces discours argumentent pour l'apprentissage de la langue française dans le système éducatif algérien, tout en le configurant dans l'environnement sociolinguistique algérien riche et diversifié ;
- d'une *approche épilinguistique* à laquelle sera confiée la tâche de faire ressortir l'univers de subjectivité qui pourrait entourer ces textes, de détecter tout ce qui pourrait s'apparenter à un discours épilinguistique relatif à la langue française. L'intérêt d'une telle analyse réside dans l'objectif de mettre en contraste les deux types de discours : argumentatif et épilinguistique.

Ce contraste nous permettra sans doute de faire ressortir les points de rencontre ou de divergence entre les contenus des deux discours. Le discours épilinguistique est là pour traduire une vision, des sentiments vis-à-vis de la langue dont on parle dans ce discours, en l'occurrence la langue française.

² Les deux grands axes dont il est question sont l'invasion de l'Algérie, à travers celle du Nord africain, par les arabes, ce qui a permis l'introduction de la langue arabe et la colonisation française de ce pays qui instaure depuis, l'usage de la langue française.

³ Cette notion sera plus explicitée dans le chapitre I, en Etat de l'art.

Le discours augmentatif fait appel à des propositions bien travaillées pour contenir toute la charge persuasive que l'émetteur met dans ces propos en y mettant le maximum de logique et de rationalité.

Si l'on essaye de chercher une originalité à ce travail de recherche, il serait plus simple de partir de la reconsidération de la notion de *discours argumentatif* face à celle de *discours épilinguistique* dans la plus élémentaire des définitions de la notion même de *discours*.

Tutescu est en mesure de nous en fournir une en disant que « Ce concept entraîne une perspective interdisciplinaire des faits de langue, où logique, sociologie, psychologie, philosophie du langage, théorie de la communication se rejoignent pour se compléter réciproquement ».

Cette notion, nous l'appréhenderons dans un contexte qui lui assure la possibilité d'intégrer pleinement cette définition. Le discours que nous étudierons plus loin est un discours orienté, construit et finalisé dans un moule argumentatif. En effet, il est composé d'un ensemble de textes tirés des manuels des nouveaux programmes conçus pour l'enseignement de la langue française dans le palier secondaire du système éducatif algérien. L'originalité réside en fait dans notre perspective de recherche dans ce discours argumentatif, non seulement les arguments rationnels et logiques qui obéissent aux règles de la pratique argumentative (et qui se regroupent dans ce que l'on nomme le *logos*), mais aussi ceux que l'émetteur a pu – volontairement ou non – laisser s'introduire comme arguments subjectifs, lui étant dictés par les sentiments et les jugements qu'il construit autour de la langue dont il défend l'utilité. Ces arguments, nous les chercherons dans cet univers d'émotions qui entoure le discours, le *pathos*.

En des termes plus simples, nous dirons que notre travail se donne pour but d'établir un lien entre ces deux aspects contradictoires de prime à bord, mais complémentaires à considérer leur poids dans la construction de l'argumentation. Le discours épilinguistique reste toujours un discours émotif et intime. Il ressort de ce caractère un besoin de doter ce discours d'une force de persuasion sans égal, du moment qu'il s'agit de tenter de faire accepter des jugements et des sentiments personnels comme vrais, justifiés. Une tentative qui reste pour le moins délicate dès lors qu'elle tend vers l'acceptation d'« arguments » qui échappent à toute logique et entrent dans le domaine du subjectif.

L'idée même de nous attaquer à l'étude de textes officiels sous l'angle de l'analyse argumentative est très ambitieuse. Celle de les étudier sous l'angle d'une approche épilinguistique la dépasse amplement.

Cependant, nous tenons à signaler ici que – comme dans tout travail de recherche, le chercheur est appelé à faire face à de nombreuses contraintes – nous avons été contraint de réorienter notre objectif de travail, centré au départ sur l'analyse de textes de loi et de discours officiels, vers l'analyse de discours officiels seulement.

La contrainte nous a été imposée par deux facteurs importants que sont : le facteur temps ; celui-ci est, pour ce qui est de notre cas, est insuffisant pour mener une étude de cette envergure, et un facteur d'ordre technique qui nous a dicté la nécessité de centrer notre analyse sur des discours officiels susceptibles de nous ouvrir un peu plus la marge de manœuvre dans leur décortication et leur analyse.

En effet, nous avons estimé que l'analyse de textes de loi serait moins intéressante de par le fait que le caractère officiel de ces textes ne nous fournirait pas la possibilité de nous engager dans une étude sous l'angle d'une approche épilinguistique. Les quelques textes que nous avons pu trouver, comme nous allons le voir dans le chapitre d'analyse, reposent en effet sur une argumentation appuyée par un seul type d'arguments qui est l'argument d'autorité ; celui-ci est loin d'accepter une orientation épilinguistique proprement dite du fait qu'un texte de loi s'argumente de lui-même par son autorité qui ne laisse guère place à l'expression de sentiments ou de jugements, encore moins de représentations que l'émetteur peut avoir. Cette réorientation de notre visée de travail n'est pas pour autant une échappatoire, mais nous permettra, bien au contraire, de bien cerner la structure argumentative des discours sur la langue française sous tous ses aspects. L'approche épilinguistique – désormais possible – nous sera d'un grand apport pour faire ressortir l'argument officiel de son caractère autoritaire et de le replacer dans son moule subjectif qui le justifie encore plus. Nous laisserons cependant la tâche de conforter nos propos à ce qui suivra comme analyse dans le troisième chapitre de ce travail.

L'analyse argumentative et l'approche épilinguistique des textes et discours officiels portant rôle et place du français dans l'Éducation nationale, est un travail qui nous permettra de nous initier à un domaine où l'argument est loin d'être explicite. Les textes de loi n'ont nullement besoin d'être justifiés et ne recourent pas forcément à une technique argumentative pour « emporter l'adhésion », comme dirait Ruth Amossy.

Un texte de loi est appliqué et respecté parce qu'il émane d'une autorité qui le justifie par son amendement et non parce qu'il est construit autour d'une structure argumentative bien ficelée. Ce travail, si mérite il peut avoir, ouvrira probablement le champ vers d'autres perspectives de recherche dans le domaine de la législation algérienne. L'étude de ce discours officiel présente une particularité qui la met au devant des études sur l'analyse du discours de par le fait qu'elle repose sur le mariage de disciplines de divers horizons.

L'interdisciplinarité dans laquelle se positionne cette discipline d'analyse du discours, lui confère le droit d'user des apports des différentes théories sur le langage en allant de la logique à la théorie de la communication.

C'est pourquoi donc, nous nous plaçons dans ce champ interdisciplinaire pour chercher la structure argumentative qui sous-tend ce discours sur la langue française ; un discours qui marie logique et subjectivité. Notre perspective est, en d'autres termes, d'appréhender l'argument « dans tous ses états ».

Chapitre I

État de la question :

*D'Aristote à Perelman ou de la rhétorique à
l'argumentation dans le discours*

1. État de la question: Synthèse des différents travaux portant sur l'argumentation

Après avoir effectué un certain nombre de lectures d'ouvrages en relation avec les différentes notions constituant les mots-clés de l'intitulé de notre travail de mémoire de magister, nous avons pu recueillir un bon nombre de données. Ces dernières ont eu le mérite de nous défricher le terrain pour préparer notre analyse en les constituant comme assises théoriques pour notre étude. Il y a lieu de préciser ici que le deuxième chapitre de notre travail sera consacré à l'énumération, la définition, l'explication d'un certain nombre de notions importantes que nous comptons prendre en considération pour bien cerner la portée de notre analyse et de dessiner les contours de notre travail de recherche.

1. 1. Présentation du sujet

Avant d'essayer de lever le voile sur les différents travaux qui ont été effectués jusque-là dans la perspective d'une analyse argumentative, nous pensons qu'il est préférable de préciser, d'abord, l'orientation que nous avons voulu donner à notre travail. En effet, et dans la mesure où tous les travaux auxquels nous nous référerons dans ce qui va suivre, renvoient chacun à une approche, une méthode et une vision des données de travail bien distincts, étant donné aussi que ce sont la nature du corpus, le volume et la consistance du matériau donné pour l'analyse et la visée de l'analyse qui dictent au chercheur la démarche et la méthode à appliquer sur la matière, sur le corpus d'étude, nous nous investirons de notre côté à prendre en compte tous les aspects inhérents à notre corpus, pour donner à notre analyse une orientation des plus précises qui soient.

1. 1.1. Le corpus

Le matériau qui s'offre à l'analyse (notre corpus) est constitué d'un ensemble de discours qui portent sur le rôle et la place assignés à la langue française dans l'Éducation nationale algérienne. Notre souci premier est donc d'essayer de dégager la structure argumentative contenue dans ces différents discours en vue de voir à quel point ces derniers s'adaptent aux principes argumentatifs que les différents travaux et ouvrages théoriques auxquels nous ferons référence dans cet État de l'art, nous fourniront sans nul doute.

Il est cependant utile de revenir sur la nature du corpus qui reste un facteur déterminant pour une telle ou telle autre approche de ce dernier.

En effet, pour ce qui est de notre corpus, il est à noter que le caractère officiel (et institutionnel) des discours que nous nous proposons d'analyser, leur confère une certaine particularité déterminante par rapport à la nature de l'approche que nous avons à suivre.

En effet, l'argumentation dans un discours officiel ne répond certainement pas aux mêmes principes adoptés dans une argumentation à l'intérieur d'un texte littéraire, une lettre ouverte, un plaidoyer, ou tout autre genre de discours. Les différents travaux sur l'argumentation que nous essayerons de passer en revue nous dessineront éventuellement les contours d'une piste à suivre. Les discours que nous étudierons sont tirés de manuels destinés à justifier la nécessité de l'apprentissage des langues étrangères au sein du système éducatif algérien. Il est question de quatre manuels en tout, contenant les finalités de l'enseignement de la langue française en Algérie. Nous avons pris le soin de présenter en détail les particularités de notre corpus dans le troisième chapitre qui comprend son analyse. Notre corpus sera présenté en annexe à la fin de ce document.

Dans ce qui suit, une mise en relief des premières étapes de notre méthodologie sera comprise. Une manière de donner les différentes étapes selon lesquelles nous avons procédé à la consultation de ces différents ouvrages, selon qu'une notion nous paraisse plus importante à expliquer qu'une autre.

1. 1. 2. Méthodologie de travail

Nous avons essayé d'articuler notre premier chapitre, selon sept grands axes. En effet, la toute première étape consiste en une synthèse des différents ouvrages et articles auxquels nous nous sommes référés et qui nous ont permis de réunir une bonne somme de données théoriques, sans lesquelles nous n'aurions sans doute pas pu avoir une idée précise de notre champ de recherche qui s'articule, rappelons-le sur l'argumentation.

Le deuxième est celui où, une synthèse des différents travaux effectués depuis le « projet aristotélicien » aux différentes orientations qu'a prises l'argumentation de nos jours, a fait l'objet d'une explication et d'un éclairage détaillés. Nous l'avons intitulé : *De la rhétorique à l'argumentation dans le discours: les travaux contemporains*.

Le premier axe est en rapport avec le travail fondateur, sur le renouvellement rhétorique, effectué par Perelman. Le deuxième axe est celui dont la finalité est d'abord d'essayer de nous introduire un peu plus dans notre travail en cernant les notions d'*argumentation*, d'*analyse argumentative*, de *discours*, mais aussi de préciser les fondements théoriques de la *rhétorique argumentative*.

C'est, en effet, au cours de cet axe que nous avons essayé de faire le tour de la pratique argumentative depuis Aristote à nos jours. Ensuite, dans un troisième axe, nous avons tenté de marquer la *Conjonction entre rhétorique et analyse du discours*.

Toujours dans ce même axe, nous avons essayé de tracer la ligne de conduite que l'argumentation a suivie pour transiter de la vision des années 70, avec les travaux de Ducrot et Anscombe, pour assumer la nouvelle vision que lui offrait la réflexion novatrice de la *Nouvelle rhétorique* de Perelman. Ceci pour mieux expliquer l'introduction de l'argumentation dans les sciences du langage, ce que nous avons tenu à faire dans le point suivant.

Le quatrième axe concerne les *Visée et dimension argumentatives, une distinction entre rhétorique et analyse argumentative*. Le cinquième axe est en rapport avec les études contemporaines sur l'argumentation. Nous l'avons intitulé : *De l'argumentation : les études contemporaines, de 1945 à nos jours*. Le sixième axe concerne, quant à lui, *L'argumentation contemporaine : États de certains travaux effectués et à venir*.

Le septième et dernier axe est celui où nous faisons part de ce qui est censé constituer la deuxième partie de notre travail d'analyse. C'est l'axe que nous avons intitulé : *L'analyse du discours épilinguistique : une approche des arguments sous-entendus*. Il est question dans ce point d'une analyse du discours épilinguistique, susceptible d'émerger dans les différents discours officiels algériens sur la langue française.

2. Travaux sur l'argumentation et collecte des données théoriques

Les travaux sur la pratique et la portée argumentatives datent d'un temps très éloigné qui nous renvoie à l'Antiquité. Les travaux des philosophes et penseurs antiques, à l'image de ceux d'Aristote ou de Platon, regorgent de principes clairement énoncés sur lesquels tout processus argumentatif doit reposer.

Depuis, un nombre infini de travaux a suivi et chacun – tout en reprenant les principes dûment précisés par Aristote et la rhétorique antique – s'efforce de donner à la pratique argumentative le cachet qui la met au devant des disciplines qu'englobent les sciences du langage, en lui acquérant son caractère scientifique et rationnel et en la libérant du carcan épistémologique qui la cloisonne dans une piètre « réputation ». Cette réputation est celle qui la renvoie à une origine rhétorique qui la réduit à une simple énumération de figures et de tropes dont la finalité n'est autre que d'enjoliver le discours.

L'argumentation contemporaine – comme nous allons le voir un peu plus loin – ne se limite pas, dans sa portée, à vouloir emporter l'adhésion de l'auditoire à n'importe quel prix (c'est en effet ce que fut l'objectif d'argumenter chez les sophistes, désapprouvés par Aristote, et qui avait pour seul procédé, la manipulation). Elle tente de marier les acquis des disciplines des sciences du langage et les principes communicationnels pour persuader.

Par rapport à ces travaux, nous préférons commencer par le travail fondateur de Chaïm Perelman⁴, philosophe du droit à l'Université Libre de Bruxelles, dont le principal ouvrage a été rédigé avec Lucie Olbrechts-Tyteca. Cet ouvrage a fait l'objet d'une première publication en 1958, sous le titre de *Traité de l'argumentation: La nouvelle rhétorique*.

C'est ici un ouvrage qui a bouleversé le champ de la rhétorique en revenant au projet aristotélicien dont on s'est éloigné au cours des siècles.

La nouvelle rhétorique est bien dans son ensemble un retour à la rhétorique, définie comme un art de persuader et, dans ce sens, elle a opéré en son temps une rupture par rapport à ce qu'on avait appelé la *rhétorique restreinte* qui veut dire une rhétorique qui s'est réduite à l'étude des figures et des tropes.

Il est nécessaire de préciser que l'un des ouvrages essentiels qui nous ont permis de bien cerner la notion d'argumentation – qui constitue notre notion-clé – est celui de Ruth Amossy publié en 2006 (deuxième édition) et dont l'intitulé « *L'argumentation dans le discours* » dénote, de prime à bord, l'orientation que nous avons choisie pour cette notion (d'argumentation) dans notre travail.

En effet, il s'agit pour nous d'appréhender « l'acte argumentatif » dans tous les aspects qui lui confèrent, d'un côté, son caractère rationnel et logique (*le logos*, pour Aristote) et de l'autre, son acception subjective qui le modèle dans son moule affectif (*le pathos*, pour le même auteur).

⁴ Chaïm Perelman (1912-1984) : est considéré comme le fondateur de la « Nouvelle Rhétorique ». Né à Varsovie, il émigra en Belgique en 1925 ; il fut professeur à l'Université libre de Bruxelles jusqu'en 1978. Professeur de logique, de morale et de métaphysique, ses recherches s'inscrivent à la fois dans le domaine du droit, et de la rhétorique de l'argumentation. L'ouvrage le plus célèbre de Perelman est son *Traité de l'argumentation* (2 vol., P.U.F., Paris, 1958), écrit en collaboration avec Lucie Olbrechts-Tyteca. Perelman renoue avec la rhétorique aristotélicienne et propose de lui rendre sa légitimité philosophique en passant outre la condamnation de Platon (qui associait l'art de persuader à la sophistique et à la manipulation).

D'autres ouvrages, non moins importants, nous ont été d'un grand apport : celui de Michel Pougeoise intitulé *Dictionnaire de rhétorique* et édité en 2004 nous a permis de faire le tour de la notion de « rhétorique » ou encore de « rhétorique argumentative ». *L'argumentation dans la communication* est un ouvrage de Philippe Breton, en 1998.

Celui-ci nous a fourni un lot très important de précisions et de détails sur ce que l'entreprise de persuader est inhérente à la pratique de l'argumentation, mais aussi sur ses fondements rhétoriques, sur des notions-clés de la portée communicationnelle de l'*acte argumentatif*. D'autres ouvrages encore nous ont aidé à cerner un grand nombre de notions telles : discours, acte de langage, argument, analyse du discours, discours argumentatif, autant de notions très essentielles pour une bonne approche de notre sujet.

Comme toute première étape, il nous a semblé important de faire un inventaire des notions-clé de notre travail. Le fait que notre sujet de recherche s'articule autour de l'analyse du discours nous a imposé la nécessité de bien expliciter la notion de *discours* avec ses différentes acceptions et les différents domaines de recherche où cette dernière émerge.

La nécessité de préciser la nature de ce discours qui nous intéresse vient justifier cette méthode d'approche qui consiste à cerner la notion de discours dans une acception bien précise qui l'ôte à ce foisonnement terminologique. Cette acception est celle de *discours officiel*.

D'autres notions aussi importantes les unes que les autres, nous ont parues essentielles à définir et à expliciter. La notion d'*acte de langage* qui traduit l'aspect pragmatique de l'argument, par le biais de l'*acte argumentatif*, la notion d'*analyse de discours* nous a permis de faire ressortir les fondements théoriques et épistémologiques de cette discipline grâce notamment à un article de François Rastier dans son « *Analyse du discours et épistémologie* ».

Avant d'aborder la notion de *discours argumentatif*, nous avons jugé utile d'essayer d'expliquer d'abord ce qu'est l'*argumentation*, ce qu'est la *rhétorique* qui est une discipline dont l'argumentation ne peut se détacher. Il nous a été offert d'aborder cette notion de rhétorique, grâce à l'ouvrage de M. Pougeoise, précédemment cité.

La nécessité de prendre en compte ces deux aspects précédemment cités (p. 02), aspect objectif, rationnel et aspect subjectif et émotionnel de l'acte argumentatif, nous a été dictée par le souci de bien cerner, tout d'abord, la notion d'argument.

Un autre souci aussi est celui de rester dans l'orientation donnée à notre perspective d'analyse qui se veut descriptivo-analytico-déductive. Elle aura pour tâche première d'établir une sorte de lien – qui reste cependant un lien sensible – entre la structure argumentative contenue dans les discours officiels et l'environnement sociolinguistique qui caractérise la situation où sont formulés et, par la suite, « accueillis » les arguments. Il va de soi qu'une entreprise du genre n'est possible que dans la mesure où la possibilité s'offre à nous d'effectuer une analyse du discours épilinguistique contenu dans ces mêmes textes et discours que nous nous sommes proposé d'analyser ; ceci constitue la deuxième partie de notre chapitre d'analyse.

2. 1. L'argumentation d'Aristote à nos jours : une pratique de plus de deux mille cinq cents ans

« On considère généralement Aristote comme le père de l'argumentation » avance M. Pougeoise⁵ dans son *Dictionnaire de rhétorique*. Toujours selon le même auteur, le mythe fondateur pour rendre compte de la naissance de la rhétorique mérite aussi d'être cité : « on raconte qu'à cette époque [au V^{ème} siècle av. J. C.], la Sicile était gouvernée par deux tyrans qui avaient exproprié les terres pour les distribuer à leurs soldats. Lorsqu'en 467 av. J. C., une insurrection renversa la tyrannie, les propriétaires spoliés réclamèrent leurs terres et des procès sans fin s'en suivirent. C'est dans ces circonstances que Corax et Tysias auraient composé la première « méthode raisonnée » pour parler devant un tribunal, en d'autres termes, le premier *traité de l'argumentation* »⁶. L'auteur fait également le rapprochement entre la naissance de l'argumentation et celle de la géométrie – que Hérodote (V^{ème} siècle av. J. C.) attribue aux Égyptiens – en avançant que « ces derniers, chaque année, devaient réparer les dommages provoqués par les crues du Nil »⁷. Il s'agirait, selon l'auteur, dans les deux cas, « d'une question de limites effacées, par le fleuve ici, et par les tyrans là-bas »⁸.

⁵ Michel Pougeoise, professeur agrégé de lettres modernes, linguiste et lexicographe, est l'auteur d'un *Dictionnaire didactique de la langue française* et d'un *Dictionnaire de grammaire et des difficultés grammaticales* chez Armand-Colin.

⁶ Pougeoise, M. *dictionnaire de rhétorique*, 2004, Paris, Armand-Colin/Sejer, p. 55.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*, p.56.

Le point commun entre ces deux versions serait le but de ces deux entreprises importantes (les travaux des Égyptiens sur les bords du Nil et le plaidoyer de Corax et Tysias devant le tribunal) de rétablir les bornes des propriétés.

Une réponse bien ficelée par l'auteur résume ce lien par une très belle analogie : « aux catastrophes naturelles, une réponse géométrique et aux catastrophes culturelles, une réponse par l'argumentation »⁹.

Cette origine de l'argumentation curieusement parallèle avec celle de la science de la géométrie, pourrait bien nous renseigner sur l'originalité combien surprenante du lien entre les fondements épistémologiques de la « mère » de l'argumentation – qui est la rhétorique – et ceux de la plus « exacte » des sciences, en l'occurrence la géométrie. Ce lien pourrait-il, à son tour, justifier et plaider pour une certaine « exactitude » et pourquoi pas, une certaine « scientificité » de la pratique argumentative ?

Une fois cette curieuse histoire de la naissance de l'argumentation narrée par Pougeoise, cet auteur ne manque pas de rendre le mérite d'avoir formulé une théorie cohérente de l'argumentation au père de la rhétorique, Aristote, « dans deux de ses ouvrages fondateurs : *Les topiques* (où l'argumentation est envisagée sous l'angle du raisonnement) et *La rhétorique* (où l'argumentation est envisagée sous l'angle de la persuasion »¹⁰. C'est dire que ces deux paramètres essentiels entrent en jeu dans l'argumentation qui est à la fois – et parfois contradictoirement – une procédure rationnelle et une démarche sociale, selon l'auteur qui ajoute que « l'argumentation ne peut se concevoir en dehors d'un contexte social (...) le cas le plus représentatif de la technique argumentative est la situation de dialogue »¹¹.

La pratique de l'argumentation et sa réalisation dans les différents domaines de la vie quotidienne nous permet de déceler les différentes sources dans lesquelles elle puise ses données théoriques et ses principes pratiques si l'on y jette une vision critique qui prend en compte tous les éléments qui entourent le discours en situation.

Différentes écoles, pratiques et théories ont contribué à la conceptualisation et à l'élaboration d'une forme de pratique argumentative qui s'éloigne de celle pratiquée dans le temps d'Aristote.

⁹ Pougeoise, M, *op.cit.* p.55

¹⁰ *Ibid.*, p. 56.

¹¹ *Ibid.*

L'historique de l'évolution de cette discipline nous renseigne sur une période très hostile à la conception actuelle de la pratique argumentative. En effet, du temps où le seul argument d'un discours qui aspire à attirer l'attention, convaincre et faire adhérer son destinataire à son contenu, était celui d'être capable de plaire.

Le discours de l'époque pouvait très facilement se saisir de cet argument en faisant appel aux figures de styles recherchées et aux tropes ; un discours qui convainc est un discours qui plaît. La discipline qui s'occupait alors de l'étude de ce genre de discours, mais aussi de l'enseignement des ses techniques d'esthétisation des énoncés, était la rhétorique.

Il n'en demeure pas moins important de préciser que ce qui précède ne veut aucunement insinuer que l'argumentation d'aujourd'hui ne fait plus appel à l'esthétique et à la forme du discours. Mais il faut aussi signaler que ce n'est là qu'une des nombreuses techniques sur lesquelles nous pouvons asseoir une argumentation solide et bien orientée vers l'ultime objectif qui est de persuader et de faire partager des idées, des opinions.

2. 2. Conjonction de la rhétorique et de l'analyse du discours

2. 2. 1. L'argumentation chez Ducrot et la Nouvelle rhétorique de Perelman

La *Nouvelle Rhétorique* est née dans les sciences du langage. Elle décline les orientations prises par l'argumentation introduite par Oswald Ducrot¹² : l'argumentation dans le discours se différencie de l'argumentation dans la langue (développée par Ducrot), dans la mesure où elle se veut une analyse de discours et non une sémantique pragmatique. Mais elle tente néanmoins de prendre en compte l'argumentation dans la langue selon un certain nombre de modalités.

La rhétorique sous le signe de l'argumentation dans le discours se situe, aujourd'hui, à la croisée de plusieurs disciplines, dans un double mouvement. C'est-à-dire que la rhétorique, en suivant sa vocation propre, emprunte une partie de ses instruments à des disciplines annexes comme la pragmatique et la poétique. Donc, elle est à chercher à l'intérieur du vaste champ des sciences du langage ou même des sciences du texte.

¹² Oswald Ducrot: linguiste français. L'argumentation chez Ducrot est une argumentation dans la langue (par opposition à argumentation dans le discours), notamment dans ses travaux avec Anscombe. C'est une étude qui se réduit à une simple énumération des figures de style et des tournures syntaxiques qui accompagnent les arguments dans un texte.

Comme le signale M. Tutescu dans *L'Argumentation : introduction à l'étude du discours*, l'argumentation est placée au croisement de plusieurs domaines, se nourrie des acquis de la logique, de la rhétorique, de la philosophie du langage, de la sociologie, de la pragmatique et de la grammaire de texte. Elle constitue un de ces domaines où s'exercent les vertus théoriques et pratiques du langage naturel.

Par ailleurs, la rhétorique – entendue en tant qu'argumentation dans le discours – offre une approche analytique qui se veut une contribution non seulement à l'étude de la littérature et des sciences de la communication, mais aussi à des disciplines moins proches comme, par exemple, les sciences historiques, l'histoire culturelle et les sciences politiques.

1. 2.2. La fortune contemporaine de la rhétorique et de l'argumentation et leur introduction en sciences du langage

La rhétorique d'Aristote rédigée entre 329 et 323 avant J. C., avait jeté les fondements d'une discipline définie comme «la faculté de considérer pour chaque question ce qui peut être propre à persuader». Et ce faisant, elle analysait l'usage de la parole, donc elle s'intéressait à la capacité du langage à agir sur le destinataire, autrement dit, à l'efficacité du discours. Ajoutons aussi que c'est bien à cette perspective que revient Perelman en se donnant pour objet « l'étude des moyens verbaux visant à emporter l'adhésion des esprits à une thèse proposée à leur assentiment ». La nouvelle rhétorique, comme le souligne cet ouvrage de Perelman et de Tyteca, est bien une théorie de l'argumentation.

Parallèlement aux travaux de la philosophie analytique, mais sans rapport direct avec eux, élaborée dans un contexte francophone qui est alors dominé par le structuralisme où fleurissaient les travaux d'une rhétorique vouée à l'étude des figures (comme les travaux du *Groupe Mu*¹³, par exemple), la nouvelle rhétorique réintroduit, dans la réflexion sur le langage, une « approche ancestrale ». Celle-ci privilégie l'usage de la parole et non le système de la langue, et surtout de la parole efficace du « dire comme faire »¹⁴.

¹³ Le Groupe μ (ou Groupe *Mu*) a participé au renouveau contemporain de la rhétorique en fournissant vers la fin des années 60 un modèle explicatif puissant des figures de rhétorique en mobilisant les concepts de la linguistique structurale d'alors.

¹⁴ Référence ici faite au célèbre ouvrage du philosophe anglais, J. L. Austin : *Quand dire, c'est faire*, édité en 1970 à Paris aux éditions du Seuil.

Dans cette perspective, la nouvelle rhétorique ne s'occupe pas de décrire la technique, donc elle est soucieuse d'étudier les moyens verbaux qui permettent d'emporter l'adhésion.

Ce qui est important à noter est que cette nouvelle rhétorique tente de lier, d'emblée cet intérêt à un souci politique et étique puisque l'art de persuader est au cœur de la gestion de la cité, pour peu que la société soit démocratique. L'interaction argumentative est censée se substituer à l'exercice de l'autorité arbitraire (discuter ensuite décider) qui reste, au fond, « la seule alternative à la violence brute »¹⁵, pour reprendre les termes de Perelman.

Les travaux de Perelman, notamment ses analyses des moyens verbaux, lorsqu'ils touchent au langage, le font à l'aide des ressources puisées dans les fondements de la grammaire traditionnelle.

« Dans le découpage des champs disciplinaires qui déterminent les filiations, il n'est pas étonnant de voir que les travaux de Perelman n'aient pas de répercussions dans les sciences du langage dès leur parution, et c'est seulement assez tardivement que la nouvelle rhétorique a exercé une influence sur diverses branches de la linguistique, plus particulièrement de la linguistique du discours »¹⁶.

C'est donc par un tout autre pied que l'argumentation a fait son entrée en force dans les sciences du langage.

Si on parle beaucoup, aujourd'hui, d'argumentation dans les sciences du langage, c'est, en partie, grâce aux travaux de Ducrot et Anscombe¹⁷. Mais ceux-ci restent cependant tout à fait éloignés des prémisses et des procédés de la Nouvelle Rhétorique, mais qui ont réussi à imposer, en France, une conception de l'argumentation conçue non pas comme un art de persuader mais comme l'étude des orientations sémantiques et des enchaînements d'énoncés.

¹⁵ Cité par Amossy, R., 2006, *L'argumentation dans le discours*, Coursus, 2^{ème} édition, Armand Colin, Paris, p45.

¹⁶ *Ibid.*, p.46.

¹⁷ A travers les œuvres d'Anscombe & Ducrot, la notion d'argumentation a connu une réinterprétation pragmatique, ce qui a permis aux études d'argumentation d'intégrer pleinement le champ linguistique, en la désignant comme étant une « pragmatique intégrée », à côté de la notion de « pragma-dialectique » que l'on doit à un certain Grootendorst.

Ducrot et Anscombe définissent l'argumentation, de façon très circonscrite, comme « un enchaînement d'énoncés menant à une certaine conclusion »¹⁸. Pour Ducrot, un locuteur fait une argumentation lorsqu'il présente un énoncé 1 ou un ensemble d'énoncés destinés à en faire admettre un ou un ensemble d'autres.

L'originalité principale de cette approche consiste dans le fait qu'elle considère l'argumentation comme un fait de langue et non pas de discours.

Dans le cadre de la pragmatique dite « intégrée » – puisque le niveau pragmatique reste indissociable du niveau sémantique dans un énoncé – le composant rhétorique n'est pas un élément surajouté, il fait, au contraire, partie du sens de l'énoncé et en est indissociable.

Dans les termes d'Anscombe et Ducrot, «un énoncé comporte, comme partie intégrante, constitutive, cette forme d'influence que l'on appelle la force argumentative ; signifier pour un énoncé, c'est orienter»¹⁹. Donc, tout énoncé oriente vers une certaine conclusion et cette orientation fait partie de son sens.

L'utilisation d'un énoncé, toujours selon ces deux auteurs, a un but au moins aussi essentiel que d'informer sur la réalisation de ses conditions de vérité, et ce but est d'orienter le destinataire vers certaines conclusions en le détournant d'autres. Dans cette optique, un énoncé comme « cette ville est très animée » est un argument pour « nous pouvons nous y installer » ou bien pour « nous chercherons une ville plus calme » c'est la question des *topoi*²⁰.

Dés lors, l'argumentation fait partie de la langue, et le linguiste entend relier les possibilités d'enchaînement argumentatif à une étude de la langue. C'est ici ce qui confirme la volonté de Ducrot de ne pas « [nous] abandonner à une rhétorique extralinguistique»²¹.

¹⁸ Amossy, R., 2006, *op.cit.*, p.47.

¹⁹ Amossy, R., *op.cit.*, p.48.

²⁰ Le mot *topoi* (pluriel, au singulier, un *topos*) est emprunté au grec et correspond au latin «*locus communis* ». Les *topoi* ne sont autres que les « lieux communs », ou vérités de bon sens, sur lesquels repose la pratique de l'argumentation naturelle. A titre d'exemple illustratif, on pourrait dire « plus cher est le prix, moins on a envie d'acheter » ou « meilleurs sont les acteurs, plus on a envie de voir le film », constituent des lieux communs, des « vérités » partagées et consenties. Les *topoi* relevaient autrefois de la rhétorique perçue comme art de convaincre. Les « lieux communs » sont les assises sur lesquelles l'oratoire se base pour accepter, réfuter, ou nuancer un argument.

²¹ Amossy, R., *op.cit.*, p.48.

Au premier abord, on pourrait penser que seule l'approche de Ducrot est purement-linguistique puisqu'il intègre la rhétorique dans les sciences du langage, l'articule à la sémantique, se focalise sur les phénomènes langagiers qui permettent la liaison, l'orientation des énoncés (les connecteurs, les *topoi*, etc.). Mais il s'avère qu'au fond, le traité de l'argumentation de Perelman – contrairement à ce que l'on aurait pu penser au départ – féconde de plus en plus les sciences du langage.

C'est un peu ce qu'ont essayé de montrer certains travaux collectifs publiés après Perelman et auxquels ont participé K. Kerbrat-Orecchioni, J.-M. Adam, M. Dominici, etc.

Alors, si la nouvelle rhétorique peut contribuer au développement des sciences du langage, il faut préciser qu'elle le fait, principalement et en respectant toujours sa vocation antique l'y engage, au niveau de l'étude du discours et non de l'étude de la langue : c'est donc d'une linguistique du discours qu'il va être question.

En abordant la linguistique du discours, l'on désigne non pas une discipline qui aura un objet bien déterminé, mais un ensemble de recherches qui abordent le langage en plaçant au premier plan l'activité des sujets parlants, la dynamique énonciative, la relation à un contexte social, etc. comme le souligne Maingueneau. Elle s'inscrit donc dans un contexte, pour le moins, très large.

La question est de voir comment la rhétorique, dans son sens originel d'art de persuader et de parole efficace, « peut donner lieu dans les sciences du langage à une argumentation dans le discours et non pas seulement à une argumentation dans la langue » comme le signale R. Amossy. Pour ce même auteur, « la rhétorique saisie le langage en action dans une situation de communication »²² où il est bien évidemment question d'un échange dans lequel le locuteur essaye d'agir sur l'Autre, son (ses) partenaire(s). Il s'agit toujours d'un « jeu d'influence mutuelle mais quand l'allocutaire ne prend pas la parole »²³, toujours selon Amossy. Cette situation de communication comporte des paramètres institutionnels et sociaux qui font partie intégrante du discours argumentatif.

La rhétorique, prise dans ce sens, dirige les sciences du langage vers un pont communicationnel incluant la dimension socio-historique du discours. C'est là un point de vue qui nous situe directement dans ce que l'on nomme, de façon générale, l'analyse du discours.

²² Amossy, R., *op.cit.*, p. 50.

²³ *Ibid.*

L'A. D., comme on a souvent l'habitude de l'abrégé, est une discipline qui s'emploie à l'étude de fonctionnements discursifs non pas sur des exemples de corpus fabriqués mais sur des corpus authentiques pouvant se présenter sous différentes formes : corpus écrits, oraux, dialogaux ou monologaux.

L'argumentation dans le discours se propose donc de dégager des modalités argumentatives comportant tout de même un certain degré de généralité, à partir de l'analyse d'échantillons assez divers et de saisir des stratégies argumentatives singulières dans des types ou des groupes de textes. Autrement dit, la fonction de l'argumentation dans le discours est de faire l'inventaire de ces modalités argumentatives et de ces stratégies argumentatives propres à un type bien précis de textes, de discours.

L'argumentation dans le discours se déploie donc sur deux portées théoriquement distinctes mais pratiquement conjointes, c'est-à-dire que d'une part, elle focalise l'intention de l'analyste sur des phénomènes discursifs qu'il doit mettre à jour et décrire aussi fidèlement que possible.

Et d'une autre part, elle autorise une lecture rhétorique des discours les plus divers : du discours présidentiel (discours politique) à l'article journalistique, en passant par la lettre privée, le document d'archive, le roman, etc.

Dans quelle mesure, l'argumentation dans le discours (la rhétorique) recouvre l'ensemble de l'espace global des discours comme le fait par exemple l'A.D. ?

On pourrait penser, de prime à bord, que la rhétorique s'en tient à l'analyse des procédés argumentatifs qui emportent l'adhésion – donc elle se limite bien à un corpus particulier – alors que l'analyse du discours ne fait pas dans l'exclusif, c'est-à-dire qu'elle se propose d'étudier tous les types de discours dans le cadre de l'échange où ils se déploient. Une première différence sera donc liée à une question de délimitation qui, elle-même, devra entraîner automatiquement une différence d'approches.

C'est-à-dire que ceux qui explorent les mécanismes de l'efficacité verbale, en l'occurrence les rhétoriciens, ne doivent tenir compte que des discours voués à entraîner l'adhésion, la conviction. Et les analystes du discours pourraient procéder plus largement en s'intéressant aux corpus les plus divers en vue d'y saisir cette articulation entre organisation textuelle et situation de communication, et c'est cette articulation même qui définit l'analyse du discours.

2. 3. Visée et dimension argumentatives, une distinction entre rhétorique et analyse argumentative

Ruth Amossy pour sa part – et toujours en abordant cette distinction entre rhétorique et analyse du discours – met le doigt sur deux aspects qui caractériseraient, selon elle, le discours. Elle insiste d'abord sur le fait que l'écart entre rhétorique et analyse du discours ne doit pas vraiment être aussi grand qu'on voudrait le faire croire. Elle argue donc du contraire en insistant sur un type de distinction qui doit se faire entre ce qu'elle appelle « visée argumentative »²⁴ et « dimension argumentative »²⁵.

Cette distinction est en elle-même emprise sur une perspective dialogique, c'est-à-dire une perspective qui ne limite pas l'argumentation aux cas de dissensus affiché, des cas contenant une controverse, un débat entre deux thèses différentes.

C'est justement ce que Perelman aborde dans son ouvrage au fabuleux titre *L'Empire rhétorique* qui s'étend au fond de la polémique ouverte aux discours qui semblent gommer toute trace de discours adverse.

La tendance – qu'on voit comme étant une tendance française de l'argumentation – d'étendre l'argumentation à tous les types de discours – même ceux que Perelman « accuse » de vouloir gommer toute trace de discours adverse – reste une manière de donner un pendant à la perspective de Ducrot qui lui, étendait l'argumentation à la totalité de la langue, ceci en étendant l'argumentation à la totalité du discours. Ce qui, pour Amossy, pourrait justifier cette tendance à l'élargissement, par le fait que dans tout échange verbal ou interaction (qu'elle soit réelle ou virtuelle) il subsiste toujours un jeu, un jeu d'influence réciproque. C'est dans ce sens que l'on peut poser que tout discours tend à agir sur le partenaire en l'incitant à voir, à penser et même à croire d'une certaine façon, l'invite, si l'on veut, à partager un point de vue.

Cet avis est aussi partagé par Plantin qui avance sans réserve que « toute parole est nécessairement argumentative, elle est le résultat concret de l'énoncé en situation »²⁶.

²⁴ La visée argumentative d'un discours concerne, selon Ruth Amossy l'orientation donnée à tout discours visant à persuader, à convaincre un auditoire en vue d'emporter l'adhésion. Le discours à visée argumentative « cherche toujours à avoir un impact sur son public », selon l'auteur.

²⁵ Une dimension argumentative se retrouverait dans des discours qui n'ont pas une vocation explicite de persuasion. Un discours à dimension argumentative « cherche à infléchir des façons de voir et de sentir » ajoute Amossy.

²⁶ Plantin, C., 1996, *L'argumentation*, coll. Mémo, Seuil, p. 13.

Jean Michel Adam, pour sa part, élargit la définition de Perelman, en avançant que l'on parle toujours en cherchant à faire partager, à un interlocuteur, des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, en cherchant à provoquer ou à accroître l'adhésion d'un auditeur ou d'un auditoire plus vaste, aux thèses que l'on présente à son assentiment ». Donc, au lieu de poser – comme le font certaines théories classiques – que seuls certains discours sont argumentatifs – à ce moment là, il faudrait chercher l'argumentativité dans un mode d'organisation des discours – on stipule, au contraire, que toute parole est nécessairement argumentative pour reprendre l'expression de Plantin.

Ceci étant, il ne faut pas, pour autant, jeter la sentence qui équivaudrait les objectifs des discours, en les englobant dans une visée persuasive dont l'auditoire est conscient comme dans un discours électoral ou publicitaire, une lettre ouverte, un manifeste, etc. Alors que dans un roman, un article journalistique ou une discussion à bâtons rompus, la proposition d'adhérer à une thèse n'est pas toujours sensible ou perceptible, mais ces derniers ne sont pas pour le moins argumentatifs dans la mesure où ils invitent toujours à voir le monde d'une certaine façon.

L'invitation à adhérer à une opinion, une thèse, est souvent enfouie dans une intention non déclarée dans le message. Elle reste cependant une invitation communiquée par d'autres facteurs inhérents à la situation d'énonciation, une situation de communication.

2. 4. L'argumentation, une pure situation de communication

L'argumentation dans le discours est un domaine qui attise toujours la curiosité des chercheurs en sciences du langage et le discours argumentatif n'intéresse pas seulement les linguistes mais aussi les spécialistes de l'art de la communication. Toute communication est argumentative. On peut, par extension de la formule « on ne peut pas ne pas communiquer », dire en toute légitimité qu'« on ne peut pas ne pas argumenter »²⁷, comme le signalent R. e J. Simonet dans un ouvrage collectif intitulé *Savoir Argumenter*.

²⁷ Formule avancée par les psychologues de Palo Alto, rapportée par Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin et Don D. Jackson dans leur ouvrage *Une logique de la communication*, paru aux éditions du Seuil en 1972 et cités par les Simonet dans *Savoir argumenter*, p. 13.

Les mêmes auteurs ajoutent en précisant que l'argumentation est une pratique ancrée dans la vie quotidienne de tout un chacun et que « de l'enfant qui essaie d'expliquer qu'il lui faut un nouveau jouet au candidat à l'Élysée qui tente de monter sa prééminence sur ses adversaires, tout un chacun est appelé à argumenter dans la vie quotidienne »²⁸. Mais d'abord, qu'est-ce que l'argumentation ? Et qu'est-ce que l'art de la communication ?

Pour savoir ce qu'est une argumentation, il serait peut être plus judicieux de chercher d'abord à savoir ce qu'est un argument. Robert Blanchet, cité par les Simonet dans l'épilogue de « Savoir Argumenter », estime que « l'argumentation relève de la dialectique, à la fois en tant que raisonnement probable, et parce qu'elle suppose un dialogue, fût-ce entre les deux lobes du même cerveau »²⁹. Et à Christian Plantin de prononcer cette sentence : « toute parole est nécessairement argumentative (...) Tout énoncé vise à agir sur un destinataire, sur autrui et à transformer son système de pensée. Tout énoncé oblige ou incite autrui à croire, à voir, à faire autrement. »³⁰.

« Argumenter » est donc une pratique qui se mêle à la volonté de persuader par un discours énoncé dans une situation que gèrent, ensemble, un orateur et un auditoire. L'orateur est ici à comprendre dans le sens d'émetteur d'un discours s'adressant à un auditoire qui le reçoit (ce qui en fait évidemment un récepteur).

Si « toute parole est nécessairement argumentative », alors, il va sans dire que toute parole peut aspirer à devenir un argument en soi !

Pour Jakobson Roman, le schéma d'un processus de communication met en interaction deux pôles : un émetteur et un récepteur.

Ce qu'il ya à relever immédiatement dans ce schéma, c'est que le message qui est en train de se construire entre l'émetteur et le récepteur demeure unilatéral. En effet, l'émetteur construit un message auquel le récepteur ne participe pas, ce dernier ne fait que recevoir le message sans y apporter son emprunte directe.

Ceci pour dire que tout processus de communication doit prendre forme entre deux pôles qui participent ensemble à la construction d'un dialogue, mais aussi que tout dialogue suppose, pour son maintien, une entente et une compréhension commune de la part des deux pôles qui le confectionnent.

²⁸ Simonet, R & J, *op.cit.* p. 11

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Plantin, C., cité par Amossy R., *op.cit.*, p. 56

Il va de soi qu'une bonne compréhension qui peut se vanter de pouvoir mener à une entente commune, doit à son tour répondre à une disposition réciproque des deux tenants du dialogue à manifester une volonté de dialoguer car « pour qu'il y ait dialogue, il faut au moins qu'il y ait volonté de dialogue, c'est-à-dire attention à l'autre et confiance dans les valeurs de l'argumentation, du raisonnement, de la persuasion. Ce sont probablement les valeurs « minimales » du consensus »³¹.

3. Les études sur l'argumentation

3. 1. De l'argumentation : les études contemporaines, de 1945 à nos jours

Dans son ouvrage *L'argumentation*, Plantin, a essayé de « survoler » l'histoire de l'argumentation durant une période de vingt-cinq siècles. A la question : « vingt-cinq siècles plus tard, où en sommes-nous ? »³², il essaye de répondre en donnant un panorama assez clair des études et des théories illustrant le parcours de l'argumentation. A partir, notamment, du temps où celle-ci entendait une pratique se réduisant à l'énumération de figures et de tropes dont la fonction était loin d'enclencher l'entreprise de persuader et d'emporter l'adhésion.

L'auteur commence par émettre certaines réserves quant à la possibilité de « retracer l'histoire de l'argumentation (rhétorique) et scientifique » en ajoutant qu' « il n'est pas certain que l'approche historique fournisse la meilleure introduction aux travaux contemporains »³³.

« Les études et les théories de l'argumentation offrent un panorama contrasté », annonce Plantin avant de présenter « quelques sites importants de ces études » en s'appuyant sur le fait que « leur diversité peut en rendre l'approche difficile, et pousser vers le repli sur des positions consacrées »³⁴.

Dès lors, « l'étude de l'argumentation est conçue comme la répétition des grands auteurs, par exemple Perelman dans le domaine francophone »³⁵ ajoute l'auteur.

C'est ici, selon Plantin, une tendance « dommageable » que tentent de récuser les différentes « écoles » qui tendent de plus en plus à s'internationaliser.

³¹ Simonet, R. & J., *op.cit.*, p. 11.

³² Plantin, C. 1996, *L'argumentation*, coll. Mémo, Seuil, p.10.

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

L'existence d'une Société internationale pour l'étude de l'argumentation, fondée en 1987, peut être considérée, selon le même auteur, « comme représentative d'un nouveau dialogue »³⁶.

L'après-Seconde Guerre mondiale et « la crise du discours politique » avec l'apparition des régimes totalitaires et des formes modernes de propagande sont certainement pour beaucoup dans le renouveau de ces études. Cette période en est pour beaucoup dans le renouveau de la pratique argumentative, notamment à partir des années 50.

3. 2. La refondation de l'argumentation

En 1948, en Allemagne, a paru un ouvrage qui a relancé l'étude sur l'argumentation en littérature comme en sciences sociales, notamment un de ses aspects fondamentaux, celui du « lieu commun » (du grec : *topos*, signifiant « lieu »). Cet ouvrage a eu pour titre *La littérature européenne et le Moyen Age latin*, de son auteur E. R. Curtius. La fin des années 50 a, pour elle, marqué une étape cruciale pour l'étude de l'argumentation ; c'est en 1958 qu'ont, en effet, paru des ouvrages comme *Le Traité de l'argumentation – la nouvelle rhétorique* de Perelman et Tyteca (déjà cité) et *Les Usages de l'argumentation* de S. E. Toulmin. Le point qui réunit ces ouvrages – venus, comme le souligne Plantin, « d'horizons lointains » – est « une référence commune à la pratique juridique ». « Ils cherchent dans la pensée argumentative un moyen de fonder une rationalité spécifique, à l'œuvre dans les affaires humaines »³⁷, toujours selon l'auteur.

L'ouvrage de Curtius (1948), traduit en français vers 1956, est un ouvrage qui a relancé la recherche sur un des concepts fondamentaux de l'argumentation, celui du *topos* (ou le lieu commun comme précisé précédemment). En 1960 – deux ans après celui de Plantin et Olbrechts-Tyteca –, paraît un autre ouvrage – qui apporte toutefois une conception un peu différente de l'argumentation – qui vient avec une vision complémentaire à sa précédente, c'est celui de l'Allemand H. Lausberg, au titre de *Handbuch der literarischen. Rhetorik*. « Ce manuel, non traduit en français, propose une véritable encyclopédie systématique de la rhétorique ancienne et classique »³⁸, nous dit Plantin.

³⁶ Plantin, C., op.cit., p.10.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.*, p. 11.

3. 3. Restriction de la rhétorique et appauvrissement du patrimoine argumentatif en France

Dans les années 70, s'est développée une tout autre vision par rapport à la pratique argumentative. En effet, cette vision exclut l'argumentation et aspire plutôt vers une « rhétorique générale », mais en même temps « restreinte »³⁹, car s'inscrivant dans la lignée d'une rhétorique de l'élocution. La rhétorique générale a eu le mérite d'avoir renouvelé l'étude des figures de style en l'intégrant dans les domaines d'étude des linguistiques modernes. Un ouvrage qui traduit cette vision et cette nouvelle rhétorique (retrainte) est celui du *Groupe Mu*, paru en 1970, sous le titre de *Rhétorique générale*.

Les années 60 et 70, ont marqué une époque très pauvre en arguments favorables pour la pratique de l'argumentation, en France. En effet, devant des critiques qui remettaient en cause les notions d' « auteur » et d' « intentionnalité », une vision mettant les pratiques argumentatives sous un angle qui la réduit à « une tentative illusoire du sujet pour se rendre maître de son discours »⁴⁰ a écarté les études sur l'argumentation. « On opposait à l'argumentation les déterminismes « inconscients » socio-économiques ou psychanalytiques qui conditionnent la parole en profondeur »⁴¹, nous révèle Plantin.

A cette époque aussi, « on privilégiait les formes de luttes radicales qui s'opposaient entièrement au programme de négociation et de médiation sociale menées de façon rationnelle qui accompagne souvent les études sur l'argumentation »⁴² ajoute l'auteur.

C'est cette vision elle-même, ajoute-t-il, qui a sans doute laissé Perelman « trouver son public [d'abord] dans les milieux s'intéressant au discours juridique, pour qui l'argumentation en langue naturelle est une préoccupation constante »⁴³ puis aux États-Unis, « dans les départements de sciences du discours (*Speech Departments*), où le contact avec la rhétorique n'avait jamais été perdu »⁴⁴, précise Plantin.

³⁹ Rhétorique restreinte, nom donnée à la rhétorique que défendaient Ducrot et Anscombe, dans les années 70. Une rhétorique qui se restreint à l'étude des figures et des tropes.

⁴⁰ Plantin, C., 1996, *L'argumentation*, coll. Mémo, Seuil, p.11.

⁴¹ *Ibid.*, p. 12.

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*, p. 13.

⁴⁴ *Ibid.*

3. 4. L'argumentation comme étude dialectique, argument fallacieux et logique non formelle aux États-Unis

Fallacies, c'est le titre d'un ouvrage de C. L. Hamblin, en 1970, qui inaugure une nouvelle époque pour les études sur l'argumentation. Cet ouvrage de référence, aussi bien pour les historiens de l'argumentation que pour les philosophes et les linguistes, « contient la première histoire systématique et critique de la notion d'argument fallacieux »⁴⁵. Ce dernier, répond à un type d'argumentation qu'on appelle argumentation dialectique⁴⁶ qui « a pour objectif des dialogues menés conformément à un système de règles préétablies, explicites, respectées par les participants et susceptibles d'une étude formelle »⁴⁷, nous dit Plantin.

Le mérite qu'a eu ce célèbre ouvrage, ajoute-t-il, a été aussi d'avoir été « à l'origine de la renaissance de l'analyse critique des argumentations, notamment dans les travaux de J. Woods et D. Walton, et d'une façon générale, par les courants d'études qui se réclament de la logique non formelle ».

En 1980, la revue canadienne *Informal Logic* a accueilli, dans une de ses éditions, un article de J. A. Blair et R. H. Johnson. Cet article « a contenu un ensemble de textes, qui à travers l'idée-slogan de logique non formelle, marquent une rupture avec une conception de l'analyse argumentative exclusivement adossée à la logique élémentaire. » ajoute encore Plantin.

Dans les pays anglophones, ajoute l'auteur, et plus particulièrement aux États-Unis : « Ces années (60, 70 et 80) marquent un “tournant argumentatif” dans les départements de sciences du discours et certains départements de philosophie, où la réflexion critique sur les argumentations en langue naturelle vient compléter un enseignement jusque-là principalement préoccupé de logique mathématique élémentaire.

⁴⁵ Un argument fallacieux est celui dont la raison de présence est d'atteindre l'objectif de persuader à tout prix. L'argument fallacieux est loin de répondre aux principes logique et rationnel que doit respecter un argument logique (syllogisme) et un paralogisme.

⁴⁶ Dialectique : Ensemble des moyens mis en œuvre dans la discussion en vue de démontrer, réfuter, ou emporter la conviction. Argumentation, logique, raisonnement. C'est aussi une méthode de raisonnement, plan, qui consiste à analyser la réalité en mettant en évidence les contradictions de celle-ci et à chercher à les dépasser (ex: plan en trois parties : thèse, réfutation, solution ou encore thèse, antithèse, synthèse)

⁴⁷ Plantin, C., *op.cit.*, p.14.

Cette évolution [a été] accompagnée d'une multiplication des ouvrages théoriques et pratiques, en langue anglaise, consacrés à l'argumentation »⁴⁸.

3. 5. L'argumentation pragmatique : argument des tendances récentes de la pratique argumentative

Il serait de bonne méthode de définir ce qu'est la pragmatique avant de verser dans l'explication de la notion d'argumentation pragmatique. Plantin nous dit qu'il s'agit d'« une discipline qui étudie l'usage des énoncés, en tenant compte de leur contexte. Elle constitue un vaste domaine, que l'on retrouve dans toute sa diversité dans son application à l'argumentation »⁴⁹. Étudier une argumentation c'est d'abord tenir compte d'un discours énoncé, une production langagière qui répond à un contexte d'énonciation et à un objectif d'énonciation, tracé par l'émetteur. Cet objectif étant bien évidemment d'influencer son destinataire, d'agir sur lui. C'est ce qui nous amène au bon port de la théorie de l'acte de langage élaborée par J. L. Austin, dans un très célèbre ouvrage intitulé *Quand dire, c'est faire*, en 1962, traduit ensuite en français vers 1970.

« Les études sur l'argumentation exploitent particulièrement cette théorie, notamment dans la version de J. R. Searl, *Les actes de langage* (1969, trad. Fr. 1972), avance Plantin avant d'énumérer les différentes directions de recherche qui sont liées à la pragmatique (nous nous permettons, ici, de reprendre intégralement ce qu'a avancé Plantin à ce sujet)⁵⁰ :

- La « pragma-dialectique »

Le courant pragma-dialectique étudie l'argumentation comme un type de dialogues fortement normés.

Il propose un système de règles explicites pour le débat argumentatif rationnel (F. H. Van Eemeren et R. Grootendorst, *Argumentation, Communication and Fallacies*, 1992).

- Argumentation et analyse de la conversation

Les progrès de l'analyse des interactions verbales ont également permis l'analyse linguistique précise de l'argumentation dans la conversation (en français, J.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Plantin, C., *op.cit.*, p. 15.

⁵⁰ *Ibid.*

Moeschler, *Argumentation et Conversation*, 1985 ; école de Genève, autour d'E. Roulet).

- Pragmatique linguistique « intégrée » à la langue

Avec des racines qui remontent au milieu des années 70, dans les années 80 s'est développée en France une conception originale de l'argumentation.

La notion même d'argumentation a été redéfinie à partir du champ de la linguistique « de la langue », notamment dans un ouvrage de 1983 au titre-programme : J. C. Anscombe et O. Ducrot, *L'argumentation dans la langue*. Cette recherche occupe une place à part dans le champ des études d'argumentation.

- Pragmatique sociologique et philosophique de l' « agir communicationnel »

L'œuvre du philosophe J. Habermas a considérablement influencé la recherche en argumentation, dans le sens d'une éthique de l'argumentation (*Théorie de l'agir communicationnel*, 1981, trad. FR. 1987).

- « Logique pragmatique »

Les préoccupations pragmatiques ne sont pas étrangères aux recherches des logiciens de l'argumentation qui cherchent à construire des *logiques naturelles*, trouvant un prolongement dans la recherche en sciences cognitives (J. Vignaux, *Le discours, acteur du monde*, 1988 ; J.- B. Grize, *Logique et Langage*, 1990, et l'école Neufchâtel, avec D. Miéville et M.-J. Borel).

3. 6. L'argumentation contemporaine : États de certains travaux effectués et à venir

C'est toujours à C. Plantin que nous nous sommes référé pour réaliser cette synthèse des travaux qui ont été menés sur l'argumentation. Il est aussi question, dans cette synthèse, de projets qui se font toujours actuellement et d'autres qui restent à réaliser. Ces différents travaux et projets de recherche sont parrainés par des centres de recherche de renommée internationale (CNRS : « Centre National de Recherche Scientifique », en France) et chapotés par des équipes de chercheurs (parfois par un seul) de différents horizons, ces équipes sont conduites par Christian Plantin.

Le premier projet met en exergue un aspect du discours qui reste délicat et présente une certaine difficulté à se laisser appréhender dans une perspective d'étude argumentative. Il découle d'un « projet-père » intitulé « Les émotions dans les interactions », initié par une

équipe, toujours chapotée par Plantin, et qui réunit d'illustres chercheurs de spécialités différentes tels M. Doury et V. Traverso.

Ce projet se veut une mise en relief du « contraste flagrant entre la profondeur émotionnelle des discours argumentatifs et le manque d'instruments théoriques permettant la prise en compte de cette dimension ». En effet, les différentes théories existant dans le domaine, ne « captent pas cette dimension » telles les théories de l'argumentation dans la langue ou de logique naturelle.

Cette dimension n'est également pas prise en considération dans les études s'inspirant de la rhétorique et dans les différentes approches logiques standards. La mise à l'écart de la dimension émotionnelle dans les études sur l'argumentation est notamment illustrée par le risque qui s'affiche immédiatement lorsqu'on veut rendre compte de cette dernière dans l'étude des discours argumentatifs, qui est celui de voir naître une discipline « alexithémique »⁵¹, excluant l'émotion.

Cette recherche s'est proposée de prendre en compte tous les discours affichant (explicitement ou non) une émotion, dans le cadre des approches pragmatiques et interactionnelles, en exploitant le renouvellement des études sur les émotions en psychologie, en linguistique de la phrase et en pragmatique de l'énonciation.

« Elle a abouti à la proposition d'un modèle « trans-niveaux » de construction de l'expression verbale des émotions en discours », nous dit Plantin qui ajoute que ce modèle « donne ses meilleurs résultats non sur des énoncés mais sur des séquences discursives ou des interactions longues ». En abordant les résultats auxquels cette recherche a pu aboutir, Doury et Traverso disent qu' :

« On peut les résumer en deux points. D'une part, l'émotion peut être désignée, soit directement par un terme d'émotion ; soit indirectement d'amont en aval (par la configuration d'une situation liée à un éprouvé) ; ou d'aval en amont (par la description d'un état physique ou d'un comportement associé à une émotion). D'autre part, et parallèlement, cette émotion structure le matériel verbal selon des lignes précises, qui font l'objet de consensus parallèles à la fois chez les psychologues et les linguistes. Ces axes organisent de façon cohérente des faits linguistiques relevant de tous les niveaux de l'analyse linguistique : types d'évènement, qualité des personnes impliquées, modes d'occurrences temporelle et spatiale, distance au locuteur, type de contrôle exercé sur l'évènement

⁵¹ Alexithémique : notion insérée dans le document de Plantin et avancée par Doury et Traverso. Une discipline alexithémique est une discipline qui exclut l'émotion de son champ.

dont il s'agit d'évaluer l'impact émotionnel, classe d'évènements comparables, façon dont els normes sont affectées par l'évènement »⁵².

Ces mêmes auteurs ajoutent plus loin que :

« Cette approche permet non seulement de rendre compte des associations émotionnelles stéréotypiquement liées à certains êtres ou événements, mais aussi de dépasser l'approche stéréotypique des émotions en reconstruisant l'émotion (ou l'absence d'émotion) liée à des événements quelconques, menus ou grands, en l'absence de toute désignation émotionnelle directe ou indirecte »⁵³.

Sur cette base, ces chercheurs ont pu caractériser deux types d'émotions : « affichées » et « émergentes ». Ils ont aussi pu décrire les fonctionnements de ces deux types d'émotions dans des corpus diversifiés tels que des interactions ordinaires, des interactions médiatiques, des interventions militantes, polémiques, scientifiques, etc.

De manière particulière, M. Doury, montre que « la valorisation ou la dévalorisation de manifestations émotionnelles dans des contextes spécifiques peut sous-tendre des justifications ou des réfutations locales ; dans des polémiques à thème scientifique, l'accusation d'émotion est un mode de réfutation récurrent, et qui repose sur l'idée généralement admise que la science doit se construire contre l'émotion. »⁵⁴

Le deuxième projet concerne un cas d'argumentation dans espace public contemporain, au titre de *L'argumentation dans l'espace public contemporain : le cas du débat sur l'immigration*.

Comme son titre l'indique de prime à bord, les contours de cette recherche sont dessinés par des objectifs d'études en relation avec un corpus pris dans une situation de communication se déroulant dans un espace public (débats télévisés, forum publique sur la toile, immigrés à l'écoles, articles de journaux français, algériens et marocains, marchands de presse, étudiants universitaires, etc.). Autrement dit, des situations banales de tous les jours, qui mettent en interaction des sujets produisant des énoncés spontanés. Le projet exploite les compétences de deux équipes de chercheurs, en analyse argumentative d'une part et en analyse du discours et lexicométrie d'autre part.

Il a été fondé sur l'analyse de corpus et a eu pour objectif premier de constituer un corpus commun de débats portant sur le thème de l' « immigration ».

⁵² Plantin, Doury, Traverso, 2000, « Volume collectif : Les émotions dans les interactions », en ligne.

⁵³ Plantin, Doury, Traverso, *op.cit.*

⁵⁴ *Ibid.*

La plupart des corpus ont été recueillis en 1997, au moment du débat sur l'immigration et la nationalité de fin 1997, en France.

Le second objectif était de confronter différentes méthodes d'analyse inhérentes chacune à un genre de corpus (comme précisé dans le paragraphe précédent), tenter de les harmoniser, étendre leur champ d'application en vue d'étendre les approches standards de l'analyse argumentative.

Ce projet de recherche sur l'argumentation dans un espace public contemporain a permis de creuser encore plus le terrain d'analyse en rapport avec le débat politique à partir, en premier lieu, de corpus « de parole institutionnelle » et de « parole ordinaire ».

Un troisième projet a été mené par V. Traverso, et a concerné la description des modes de gestion des désaccords dans les interactions de type conversationnel. Il s'agissait d'interactions qui se caractérisent par l'importance accordée à la relation interpersonnelle entre les sujets qui animent la conversation et « dont l'intention (de chacun) est de faire admettre ses propres points de vue et opinions par son ou ses interlocuteur (s) »⁵⁵

« La réflexion a conduit à distinguer les ajustements conversationnels des négociations sur la base des conditions situationnelles et en dégagant des schémas séquentiels minimaux pour chaque type.

« En faisant intervenir la notion de cristallisation des désaccords, elle a aussi permis de faire des hypothèses sur la façon dont peut se mettre en place une situation argumentative dans un cadre qui ne l'est pas a priori » nous dit Plantin, en sa qualité de responsable de ces projets en question.

Le dernier et plus important projet reste celui que tente C. Plantin (responsable du projet), en collaboration avec un bon nombre de spécialistes tels : Baker, Bruxelles, Tiberghien, Traverso, et d'autres collaborateurs extérieurs, comme le souligne le responsable lui-même. Il est question dans ce projet d'envergure, d'« essai de bibliographie des travaux sur l'argumentation en France ou en langue française »⁵⁶.

Pour Plantin, ce projet vient en réponse à la nécessité de « la mise au point d'un instrument de recherche (il n'en existe pas actuellement) articulant concepts, paradigmes de recherche, domaines connexes et domaines de pratiques concernés »⁵⁷.

⁵⁵ Plantin, Doury, Traverso, *op.cit.*

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*

Ce projet vient, comme le précise toujours l'auteur, « à la suite d'un ensemble d'articles sur l'argumentation rédigés pour le *Dictionnaire d'analyse du Discours* »⁵⁸ qu'il a lui-même publié. Précisons, ici, qu'il s'agit d'un ouvrage auquel nous nous sommes référé dans cette recherche et que nous avons déjà cité.

«Il tient sa cohérence d'une définition de l'argumentation comme mode de traitement langagier de la différence explicite de point de vue (de représentation, de discours), telle qu'elle se manifeste exemplairement dans des interactions typiquement argumentatives comme le conseil ou le débat (débat polémique ou non polémique, qu'il soit producteur de savoir partagé, de consensus, d'un nouveau « dissensus »⁵⁹ ou d'un simple approfondissement des divergences) », précise toujours l'auteur.

Pour résumer, nous sommes tenté de dire que les études d'argumentation se sont développées dans les années 70 comme *logiques de contenu*, comme le souligne aussi Plantin. La nature de cette logique diffère selon les auteurs et leurs visions. Il s'agit de *logique substantielle*, (Toulmin), de *logique non formelle* (Blair & Johnson), et de *logique naturelle* (Grize) ou *cognitive* (Vignaux).

A travers les œuvres d'Anscombe et Ducrot, la notion d'argumentation a connu une réinterprétation pragmatique, ce qui a permis aux études d'argumentation d'intégrer pleinement le champ linguistique, soit comme « pragmatique intégrée » (Ducrot et Anscombe)⁶⁰, soit comme « pragma-dialectique » (van Eemeren, Grootendorst). Ces logiques de contenu intègrent la dimension cognitive (Vignaux), et parfois, celle du dialogue, qu'il s'agisse de planification discursive (Grize), ou, dans la lignée des travaux de Hamblin (1970) sur les dialogues formels, du dialogue normé par des règles de communication.

4. L'analyse du discours épilinguistique : une approche des arguments sous-entendus

L'entreprise ici initiée se propose, comme compris, de tenter une analyse argumentative de textes de loi et de discours de manuels scolaires qui constituent un échantillon du discours officiel algérien.

⁵⁸ Plantin, Doury, Traverso, 2000, volume collectif : Les émotions dans les interactions.

⁵⁹ Dissensus : par opposition à consensus, « désaccord ».

⁶⁰ Cités par Plantin, C., *op.cit.*, p. 13.

Le recours aux différentes données théoriques recueillies à travers cette petite synthèse des travaux sur l'argumentation et leur mise en application, nous ont permis d'approcher ces discours qui précisent – rappelons-le – le rôle et la place de la langue française dans l'Éducation nationale algérienne. Mais, et comme nous le savons, tout discours sur une langue naturelle s'accompagne d'un ensemble d'appréciations, de jugements de valeurs et même de sentiments, exprimés à l'encontre de cette langue, c'est le discours épilinguistique.

Il est évident, aujourd'hui, que de dire que la langue française, en Algérie, est une des langues pour laquelle ce discours est loin d'être pauvre en jugements et en appréciations.

Dans un souci de bien cerner la structure argumentative dans ce discours, et dans l'objectif de mettre au jour le lien pouvant s'ériger entre ces deux types de discours : le discours institutionnel d'une part, et le discours épilinguistique de l'autre, nous nous sommes proposé de joindre à cette analyse argumentative une approche analytique du discours épilinguistique.

Nous n'avancerons cependant pas plus loin avant de reconnaître qu'une telle perspective est loin d'être une tâche aisée et nous nécessite premièrement de réunir deux corpus différents – comme l'a déjà souligné Plantin en parlant du deuxième projet de recherche qu'il a dirigé autour de *l'argumentation dans l'espace publique contemporain* – l'un est un corpus « de parole institutionnelle » et l'autre est un corpus de « parole ordinaire ». Cependant, ces deux types sont à chercher dans un même discours : le discours sur l'enseignement de la langue française en Algérie.

Nous ne cacherons pas aussi notre conviction profonde qu'une fois ces deux approches achevées, le discours officiel algérien sur la langue française nous renseignera sur un grand nombre de données relatives à la sphère discursive qui englobe cette langue, en Algérie, officiellement étrangère, officieusement « co-officielle » et relativement « nationale ».

Les arguments avancés pour un tel ou tel autre rôle de la langue française dans l'enseignement algérien, à côté de ceux que le discours épilinguistique laissera émerger, sont à prendre comme une sorte de déformation de l'image que renvoie la réalité sociolinguistique de l'Algérie. L'argument « officiel » et l'argument « sous-entendu » restent les deux pôles de deux positions qui se camouflent l'une l'autre.

Ce travail aussi modeste soit-il, se propose de dégager ce flou et tente, aussi objectivement que possible de renvoyer cette image longtemps déformée.

Comme il s'agit dans ce chapitre de faire un État de l'art des différents travaux en relation avec notre travail à nous, et comme ce dernier s'articule en deux grands axes : un travail d'analyse argumentative d'un certain genre de discours (discours officiel algérien sur la langue française) et un autre constituant une analyse de ce même discours sous l'angle d'une approche épilinguistique, nous nous devons, à ce stade, de noter que pour ce qui est des travaux sur l'argumentation (ou l'analyse argumentative), ceux-ci ne manquent pas, contrairement à l'analyse du discours épilinguistique dont les travaux ne constituent que des discussions autour de différents discours épilinguistiques qui peuvent se tenir sur une telle ou telle autre langue, sans fournir un modèle d'analyse bien précis d'une éventuelle « analyse épilinguistique ».

Nous avons préféré parler d'approche épilinguistique au lieu d'« analyse épilinguistique » car, à notre connaissance, il n'existe pas de référence à un tel type d'analyse. Nous avons entrepris cette analyse sans que nous n'ayons pris connaissance d'exemples ou de travaux, déjà effectués dans ce sens. C'est ici une raison pour laquelle nous n'avons pas pu faire une synthèse des travaux sur le discours épilinguistique dans cet « état de l'art ». Les éléments d'analyse qui pourront figurer dans le dernier chapitre et selon lesquels cette approche épilinguistique sera menée ne sont que le résultat d'une réflexion autonome émanant d'interprétations personnelles.

Chapitre II

Discours officiel et discours épilinguistique : deux structures argumentatives pour une seule thèse

1. Problème posé, problématique et cadre théorique du sujet

«Toute parole est nécessairement argumentative. C'est un résultat concret de l'énoncé en situation. Tout énoncé vise à agir sur un destinataire, sur autrui et à transformer son système de pensée. Tout énoncé oblige ou incite autrui à croire, à voir, à faire autrement.»⁶¹

«[L'] analyse argumentative et [l'] approche épilinguistique des textes et discours officiels portant rôle et place du français dans l'Éducation nationale» est un travail de recherche qui s'inscrit dans un champ disciplinaire très étendu mais ayant connu un intérêt tardif de la part des spécialistes et des chercheurs en sciences du langage. Ce champ, dénommé *analyse du discours*⁶² et souvent désigné par les initiales A.D., s'intéresse plus particulièrement à la décortication de structures textuelles pouvant se présenter dans une forme écrite ou orale. Cependant, est-il important de préciser que, s'agissant de discours oraux, ce champ d'analyse s'oriente plus précisément vers ce que l'on appelle une analyse conversationnelle.

Le cas échéant, le travail que nous entreprenons, concerne des structures textuelles puisées dans des discours ayant trait à la place et au rôle accordés à la langue française dans le système éducatif algérien. Nous intéressons donc, ici, exclusivement à un discours écrit. Ajoutons aussi, comme précision, que notre intérêt verse aussi dans les différents discours officiels prononcés par des représentants des institutions officielles⁶³ et rapportés dans la presse écrite nationale.

Notre souci premier sera de dégager la structure argumentative commune à ces textes qui prennent en charge le discours relatif à la place et au rôle de la langue française dans le système éducatif algérien, mais aussi dans un autre discours, contenu dans des manuels de programmes destinés à des différents paliers d'enseignement secondaire.

⁶¹Plantin, 1996, cité par Amossy R., *op.cit.*, p. 33.

⁶² Étude de la structure argumentative dans le discours: les techniques d'argumentation, les familles d'arguments, les figures et les principes des enchaînements logiques en énonciation. Discipline développée et théorisée avec l'apparition de l'École Française d'Analyse du Discours.

⁶³ Il est question des hautes instances responsables du secteur de l'Éducation, à leur tête, monsieur le ministre de l'Éducation Nationale.

Précisons d'abord que notre première orientation nous a mené à chercher cette structure argumentative dans des textes de loi auxquels est laissée la tâche de régir l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien. Or, après avoir minutieusement décortiqué un bon nombre de numéros du Journal Officiel algérien, publiés entre 2002 et 2005, il s'est avéré qu'ils ne contiennent aucun texte de loi en rapport avec l'enseignement de la langue française. Ceci nous a amené à chercher ce « discours sur la langue française » dans des manuels scolaires, qui ne constituent pas – nous en convenons parfaitement – des textes de loi, mais qui ne sont pas moins des discours qui se veulent « officiels » car émanant d'institutions habilitées à élaborer des programmes pour la « matière » de français dans l'enseignement et dont les commissions responsables sont installées par la tutelle (le Ministère de l'Éducation), donc agréées par ce dernier. Ce discours – nous paraît-il – est apte à reproduire « fidèlement » la vision de ces rédacteurs autour de la langue française, car il se détache du cadre officiel susceptible de le « dénaturer ».

Mais aussi, dégager la structure argumentative contenue dans les différents discours rapportés dans la presse écrite; cette étape de débat étant, pour ce qui est des textes de loi), précédée de l'élaboration de tout un panel d'arguments et d'explications destinés à les expliciter. Puis, en second lieu, de voir à quel point ces derniers répondent aux différents principes de la technique d'argumentation.

Aussi, verrons-nous à quel point ce discours même est adapté à son auditoire, ce dernier que nous avons choisi de considérer comme le « récepteur direct », et qui se compose des responsables du secteur de l'Éducation dans toutes ses composantes : directeurs d'établissements scolaires, inspecteurs de l'éducation, responsables des directions de l'Éducation, mais aussi, le citoyen, comme deuxième cadre d'application de ces textes, considéré comme le « récepteur secondaire ». Cependant, ce qui nous intéresse chez ces deux types de récepteurs n'est pas leur façon d'accueillir ce discours, mais plutôt l'environnement qui conditionne sa façon de percevoir le message que ce dernier véhicule.

C'est donc à cet objectif que nous comptons aboutir en essayant de mettre en contraste cette structure avec les principes argumentatifs, hérités de la rhétorique argumentative, et constituant les fondements de toute argumentation visant à convaincre et persuader un auditoire aussi hétérogène qu'exigeant avec les différentes composantes

linguistiques qui ne partagent pas forcément les mêmes visions et les mêmes « rapports » avec la langue française.

C'est dans ce même ordre d'idées et partant du schéma de la communication esquissé par Jakobson que nous verrons qu'un message qui met en relation deux interlocuteurs (émetteur / récepteur) peut faire l'objet d'une analyse interne, du point de vue de ses structures. Dans ce même schéma, ce qui nous intéresse, au premier plan, n'est ni l'émetteur du message, ni son récepteur (direct ou secondaire) mais bel et bien le *message* lui-même qui instaure entre eux ce processus de communication (bien qu'il reste, par ailleurs, unilatéral). Unilatéral disons-nous, puisque c'est un message qui émane d'un émetteur qui n'est pas en contact direct avec le récepteur qui se contente d'accueillir ce message sans pouvoir le discuter, le débattre. Ce schéma devient donc celui d'un processus de communication à « sens unique ». Notre intérêt est donc entièrement voué à ce « message » contenu dans ces textes de loi et ces discours relatifs à l'enseignement de la langue française en Algérie et duquel émetteur et récepteur participent ensemble à l'élaboration. Autrement dit, l'émetteur de ce message le structure en fonction des caractéristiques de son récepteur et c'est selon cette particularité qu'il structure son argumentation. Ce processus de communication est donc celui qui s'inscrit dans la vision de Fishman et adopte ainsi le schéma de la communication à deux pôles.

L'auditoire (le récepteur: direct et secondaire) est destinataire d'un message qui n'est pas toujours dénoté, même s'il s'agit pour l'émetteur de prodiguer des lois, d'émettre des instructions fermes et censées être indiscutables. Ces instructions sont véhiculées sous forme de lois et de décrets officiels dans une structure lisible mais pas toujours dépourvue d'ambiguïté ; elles sont donc obligatoirement respectées et appliquées et ce, sans compter sur l'adhésion ou l'approbation du destinataire. Ce dernier se voit, en quelque sorte, contraint à se déclarer « convaincu » et persuadé et s'applique même à respecter et à mettre en pratique les instructions et les recommandations, sans débat, ni controverse.

Ceci nous amène à considérer (comme toute première hypothèse posée ingénument et qui attend d'être confortée ou réfutée) que ces textes ne recourent pas forcément et systématiquement à une quelconque « technique » d'argumentation car, leur caractère officiel leur confère, naturellement, une « légitimité » qui les dispense de toute nécessité de

recourir à un panel d'arguments « irréprochables » et convaincants. Cela dit, nous affichons ici toute la réserve nécessaire en avançant cette hypothèse.

Mais le deuxième type de discours qui nous intéresse (celui des manuels des nouveaux programmes) ne cadre pas forcément avec cette particularité ; il offre notamment l'image d'un discours plus ouvert, plus « libre ». C'est justement la raison pour laquelle nous le soupçonnons de contenir ce discours épilinguistique auquel nous nous intéressons encore plus.

1. 1. Problématique : aspects théorique et méthodologique

1. 1. 1. Quels arguments pour le choix du français dans l'enseignement du français en Algérie ?

La question primordiale ayant aiguisé notre curiosité est à un tel degré d'importance que nous avons jugé nécessaire d'étaler les raisons qui nous ont mené à la poser avant d'essayer d'en donner une quelconque réponse. Cette question est la suivante : pourquoi dans un pays dont on revendique très souvent la richesse culturelle (différents repères culturels tels que la culture berbère ancestrale mélangée au cours des siècles avec la culture arabo-musulmane et la culture française ancrée par la longue période de colonisation) de manière générale, et linguistique plus particulièrement (diversité des communautés linguistiques parlant les différentes variétés de l'arabe aux diverses variétés du berbère, mais aussi le français), le recours à l'utilisation de la langue française relève d'un certain processus d'aliénation en même temps que les instances officielles n'hésitent aucunement à faire appel à cette langue lorsqu'il s'agit de rédiger des textes de loi ?

Les textes officiels émanant des hautes institutions de l'État – et que nous nous proposons, ici, d'analyser – sont rédigés en langue française, bien que les commentaires officiels parlent de « traduction » seulement. Dans ce sens, un extrait relevé du journal officiel, notamment, un article relatif aux «*transports routiers internationaux et de transit de voyageurs et de marchandises*», illustre parfaitement l'importance de la place de la langue française dans la rédaction de ces mêmes textes:

« En cas de divergence, la version française [dudit article] constituera le texte de référence »⁶⁴.

⁶⁴ Dans le journal officiel n° 27 du 28 avril 2004 et dans l'article n°19 d'un accord international entre l'Algérie et le royaume d'Espagne. Curieusement, et sachant que dans ce genre de traités signés entre deux pays qui ne partagent pas le même code linguistique, le recours à l'Anglais (connu pour être la langue

Bien que ce texte ne soit pas relatif à la place et rôle du français dans l'Éducation nationale algérienne, la note qui fait de cette langue, la langue de «référence», nous renseigne bien sur la place de la langue française dans les décrets officiels abordant les accords internationaux, en particulier, et dans la législation algérienne de manière générale. Ceci se confirme plus si l'on sait qu'il s'agit ici d'un protocole d'accord international, ce qui aurait pu nous laisser penser que la langue dans laquelle devrait figurer le « texte de référence » est l'anglais et non le français !

Pour ce qui est des textes officiels régissant l'enseignement du français en Algérie, il s'agit de textes de loi qui argumentent pour un usage « modéré » du français – jusque là, considéré comme une langue étrangère – seulement en ce qui concerne le volume horaire qui lui est attribué, en même temps qu'ils justifient et argumentent – mais dans des textes différents – pour un usage plus large et plus généralisé de la langue arabe, qui est « officiellement » la langue de la nation⁶⁵. Un regard sur la situation sociolinguistique de l'Algérie, nous permet de constater que le français bénéficie d'un usage très étendu et est même omniprésent dans des secteurs autres que celui de l'enseignement (les médias, l'environnement graphique, etc). Celui des médias (en dehors de la télévision nationale et quelques chaînes radiophoniques) s'offre à une « francisation », large et affichée de ses composants (journaux indépendants et même certains titres publics, magazines, revues culturelles, scientifiques ou sportives, ...).

Cela se fait en tournant le dos aux législations régissant ces secteurs, notamment la « loi n° 91-05 du 16 janvier 1991, portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe »⁶⁶ et l' « ordonnance n°96-30 du 21 décembre 1996 modifiant et complétant cette loi », elles-mêmes rédigée en langue française⁶⁷.

internationale) n'est pas à l'ordre du jour. C'est le français qui est la langue intermédiaire, bien qu'elle ne soit pas présente en Espagne!

⁶⁵ Article n° 03, du premier chapitre de la Constitution algérienne du 28 novembre 1996, pour ce qui est de l'officialité de la langue arabe et la loi n° 96-05 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe, pour ce qui est de l'usage modéré du français et généralisé de l'Arabe.

⁶⁶ La loi en question est censée régulariser, en la généralisant, l'utilisation de la langue arabe dans les différents secteurs de la vie quotidienne; celle-ci se voit délaissée au profit d'un très apparent retour de la langue française qui bénéficie d'une utilisation large et omniprésente.

⁶⁷ « Le français écrit dans l'espace public algérien : un développement paradoxal ». En référence de bas de page, Billiez Jacqueline et Kadi Latifa écrivent : « Bien que le premier effet paradoxal de la promulgation de la loi « portant généralisation de la langue arabe » soit d'avoir été elle-même rédigée en « langue étrangère » (pour ne pas la nommer, la langue française) »

Un autre questionnement vient s'imposer aussi : compte tenu du caractère diversifié et riche de la situation sociolinguistique de l'Algérie et, prenant en compte le fait que la langue française bénéficie d'une utilisation presque plus généralisée que celle de l'arabe, tous secteurs confondus⁶⁸, quels pourraient être les arguments que les institutions pourraient avancer pour légitimer un tel ou tel autre usage, une telle ou telle autre place pour la langue française ?

Parmi les différentes familles d'arguments, *l'argument d'autorité* ne serait-il pas le seul à même de justifier cet état de fait, qui aspire à instaurer l'arabe classique comme seule langue d'enseignement ?

Quelle serait la portée des autres arguments avancés dans un contexte exclusivement prescriptif (qui est le contexte officiel) qui ne s'offre pas au débat et à la controverse ? Jusqu'où peut aller le besoin de recourir aux techniques d'argumentation dans ce genre de textes qui se légitiment de fait, par leur caractère officiel ? Comment ces textes argumentent-ils en faveur d'un unilinguisme (arabe) dans une situation de coexistence de plusieurs langues (variétés du berbère, français et arabe populaire) ? Cette dernière question constitue, à elle seule, l'élément le plus important dans notre investigation.

Pour essayer d'apporter ne serait-ce qu'un minimum d'éléments de réponses à tous ces questionnements, il s'avère qu'une analyse très minutieuse de la structure argumentative dans ces textes est à même de nous révéler ce noyau argumentatif sur lequel reposerait toute l'entreprise de persuasion qui sous-tend l'élaboration de ceux-ci.

Ce noyau argumentatif nous permettra sans nul doute de mettre en évidence tous les éléments susceptibles de répondre à notre question principale : comment ces textes de loi argumentent pour un choix linguistique dans une situation dite plurilingue ? Nous nous consacrerons donc à l'entreprise de répondre à cette question, entre autres très certainement, tout en axant l'essentiel de notre travail sur l'objectif de savoir :

Dans un pays connu pour constituer un espace linguistique très riche (dit aussi plurilingue), comment cette structure argumentative est-elle adaptée au choix de la langue arabe et quels sont les arguments avancés quant à la place ainsi qu'au rôle assignés au français dans le système éducatif algérien ?

⁶⁸ Dans le même article, de Billiez et Kadi, il est fait état de taux d'utilisation de la langue française dans le seul secteur des documents officiels (pièces administratives d'état civil, permis de conduire, carte d'identité, etc.).

Quels sont les arguments sur lesquels s'appuie le noyau argumentatif de ce discours?
Quelles sont les familles d'arguments auxquelles est confié cet objectif de persuasion ?
Quelles sont les plus utilisées ?

Notre souci premier sera donc de chercher à savoir :

Comment un texte « officiel » argumente-t-il en faveur d'un choix linguistique dans un environnement dit plurilingue ? Et, dans le cas de l'Algérie, quels arguments pour justifier la place et le rôle actuels accordés au français dans le système éducatif algérien ?

1. 1.2. Contours théorique et méthodologique du travail

Notre travail s'articule en deux parties principales:

La première est celle où, comme le titre le laisse deviner, nous ferons le tour de « l'état de l'art » de la pratique de l'argumentation. Il sera question de faire le point sur les notions les plus importantes telles l'*argumentation*, la *rhétorique argumentative* et l'*analyse du discours argumentatif*, ainsi que des différentes notions susceptibles de nous plonger encore plus en détail, et beaucoup plus clairement, dans ce champ très vaste et très riche qu'est l'analyse argumentative telles la notion de discours, d'acte de langage, de communication, etc.

Ce champ, qui constitue notre terrain d'étude et qui, nous en affichons la certitude, nous sera beaucoup plus abordable, une fois ces notions étalées et mises en évidence, demeure un champ d'investigation plus qu'intéressant à explorer en faisant appel aux différentes théories qui en délimitent les frontières et en découvrent l'intérêt.

Dans un second temps, et toujours dans la première partie, nous essayerons de voir sous quel angle, nous pourrions mettre en rapport les environnements dits linguistiques qui abritent les différentes techniques et procédés d'argumentation (déictiques, actes de langage, syllogismes, répartition des familles d'arguments, ...), avec l'environnement dit sociolinguistique. Ce dernier sera appréhendé dans un cadre très restreint, celui qui le renvoie à l'imaginaire linguistique, à l'intérieur duquel se forge un autre genre de discours, que l'on dénomme sous l'appellation de « discours épilinguistique ».

Il est d'autant intéressant pour nous d'essayer d'appréhender ce *discours sur les langues* qu'il est essentiel (mais pas très confortant, nous en conviendrons) d'en faire une des assises (en dehors de la portée globale de la technique d'argumentation) sur lesquelles cette même technique se baserait.

C'est là une perspective qui – nous le pensons – confortera l'hypothèse selon laquelle : « Dans les textes de loi relatifs au rôle et à place du français dans l'Éducation nationale algérienne, le discours épilinguistique participe d'une image – partagée au sein des institutions officielles – de la langue française et détermine, par là, une position « officielle » par rapport à cette langue.

Une position pour laquelle la structure argumentative qui sous-tend ces textes de loi, est censée répondre, par affirmation ou par infirmation ». C'est cela que nous tenterons de mettre au jour par le biais de cette présente recherche.

La deuxième partie abritera une analyse des différents textes et discours relatifs à la langue française dans l'Éducation nationale algérienne : une analyse purement argumentative des textes de loi sera appuyée par une approche épilinguistique de ce discours officiel nous renseignera d'abord sur les représentations dont fait l'objet la langue française, par ses tenants, et c'est sur cette (ou ces) représentation(s) que nous comptons pour réussir à faire, dans les limites du possible, le lien entre ces deux grands axes.

Ce lien s'établirait donc entre l'environnement linguistique (la structure argumentative dans sa globalité) et le contexte sociolinguistique environnant ce discours épilinguistique. Nous nous proposons, tout d'abord, de faire de l'entreprise de chercher ce lien pouvant s'ériger entre les deux aspects importants, sous lesquels se présentent les structures de ces différents textes de loi qui constituent notre corpus, l'une des assises fondamentales de notre travail.

C'est à ce lien qu'incombe la tâche de concilier la réalité émise et déclarée (appuyée par les différents arguments utilisés et qui constituent la structure argumentative) à l'intuition cachée et sous-entendue (les représentations, positives ou négatives, caractérisant la langue française) dans l'imaginaire linguistique des officiels, tenants de la décision dans l'Éducation nationale.

En d'autres termes, cette entreprise consistera à essayer de lier *l'argument* (dans toute sa rigueur et sa force de persuasion logiques et scientifiques) à la *réalité sociolinguistique* (avec tous ses aspects subjectifs et intuitifs), en passant par *l'imaginaire linguistique* régissant les *attitudes* de nos officiels vis-à-vis de la langue française – qui constitue, ici, le fil d'Ariane de notre travail – en faisant fi des autres langues, non moins

importantes, l'*arabe* et le *tamazight*, sujettes à des débats et analyses encore plus pointus et sensibles à la fois.

1.2. Les langues en présence en Algérie et le pluralisme linguistique

L'Algérie, comme un bon nombre de pays dans le monde compte plusieurs parlers. L'arabe étant le plus utilisé dans tous les quatre coins du pays. Il s'agit bien évidemment de l'arabe dit populaire, dialectal ou tout simplement appelé arabe algérien (plus de 60% de la population est arabophone)⁶⁹ utilisé comme langue véhiculaire. L'utilisation de l'arabe dit classique, académique, littéral, littéraire, standard ou, plus prestigieusement, la langue du Coran, est restreinte à l'administration (les documents et pièces administratives, les administrations des établissements étatiques tels que les assemblées communales, les établissements d'enseignement, etc.) et aux corps officiels (les corps de sécurité).

Vient ensuite le kabyle qui est la variante du berbère la plus utilisée (environ 30% de « kabylophones »)⁷⁰. Le français vient en tant que langue étrangère qui bénéficie d'un usage largement répandu au sein de la population.

« Deuxième pays francophone après la France⁷¹, l'Algérie officielle traîne ce vestige de la colonisation comme une maladie honteuse. Malgré les sollicitations des pays membres de l'Organisation internationale de la francophonie, le gouvernement algérien continue de se faire prier pour adhérer à un mouvement, rejeté depuis sa création comme l'instrument d'une idéologie néocoloniale »⁷². Le français en Algérie est une des langues les plus parlées, à côté des variétés du berbère et de l'arabe dit dialectal ou populaire. L'environnement linguistique diversifié est irrévocablement imprégné d'un usage très large de cette langue dans différents secteurs de la vie quotidienne des Algériens (l'environnement graphique, la presse, la télévision et la radio, etc.). « La langue française est considérée comme langue première [maternelle] dans de nombreux foyers »⁷³.

⁶⁹ Cheriguen, F., 1996, « Politique linguistique en Algérie », en ligne.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ Classement donné, selon un sondage réalisé par un institut algérien pour le compte de la revue *Le Point* auprès de 1400 foyers algériens et rapporté par Benmesbah Ali, dans la revue en ligne : *Le français dans le monde*, Novembre-décembre 2003 - N°330.

⁷² Ait Larbi Arezki, article de presse dans *LE FIGARO*: « l'Algérie et la francophonie », *Bouteflika veut réhabiliter le français*, Alger, le 27 novembre 2004.

⁷³ C. Mboj, « Didactique et aménagement linguistique en Afrique francophone », Université Cheikh Anta Diop de Dakar, en ligne.

Les textes officiels qui prennent en charge la gestion de l'enseignement de cette langue en Algérie sont nombreux.

En effet, dès l'indépendance, en 1962, le système éducatif algérien a connu un certain nombre de réformes qui confèrent, à chaque fois, à la langue française, un « statut provisoire » (mais jusque-là jamais reconnu officiellement) et qui change au fil des réformes. Les premiers textes auxquels on doit la première forme de gestion sont contenus dans la circulaire ministérielle de 1976. La réforme de 2002⁷⁴ (avec la venue du président Bouteflika à partir de 1999) a vu une « victoire » du français en lui accordant la possibilité d'être enseigné dès la deuxième année primaire.

Il ne fallait surtout pas crier cette victoire car juste après la rentrée scolaire suivante, le français « recule » et se voit enseigné à partir de la troisième année seulement. Argument ? Le ministre algérien de l'Éducation nationale affirme alors qu'« on ne peut pas aller plus loin » !

Ceci étant, et quelle que soit la place accordée à cette langue dans l'enseignement, un autre plan vient poser problème. En effet, sur le plan pédagogique, comme le signale C. Mbodj : «faudra-t-il s'interroger sur le type de français à enseigner : faut-il enseigner un ou plusieurs français?

Se pose donc le problème de la norme du français à enseigner : s'agira-t-il d'une norme endogène⁷⁵ ou exogène⁷⁶, acrolectale⁷⁷ ou mésolectale ou d'une norme *réelle*⁷⁸, d'une norme *construite*⁷⁹, d'une norme *idéale*⁸⁰ ou d'une norme *pédagogique* ?⁸¹

⁷⁴ Il s'agit de la réforme du système éducatif dont l'élaboration avait été confiée à « la commission Benzaghou » proposaient une réforme du système scolaire afin qu'il prépare enfin l'élève à s'adapter au monde moderne. Dans les grandes lignes, la commission demandait plus de matières d'éveil personnel (art et culture), plus de langues de communication internationales (anglais, français) et une baisse de l'influence de la religion sur les programmes.

⁷⁵ Français parlé des Algériens à des Algériens. Il s'agit de locuteurs culturellement enracinés en Algérie et dont les « usages linguistiques et langagiers ne mettent pas en cause l'intégrité du français ». La norme endogène ne correspond pas toujours à la norme scolaire ou à la norme académique qu'est censée transmettre l'école. → Définition transposée sur le cas algérien et inspirée du cas du Sénégal, émanant de C. Mbodj.

⁷⁶ Français scolaire normatif ou français acrolectal.

⁷⁷ Le français que l'enfant rencontre quotidiennement.

⁷⁸ « Elle correspond au comportement linguistique des individus à l'intérieur d'une société, l'individu étant en harmonie avec son pays. ».

⁷⁹ La norme construite est « le modèle théorique élaboré par un chercheur tentant de décrire ce qu'il y a de commun aux gens qui communiquent. »

En tout état de cause, l'enseignement du français, même si on se pose la question de savoir quel français enseigner, même si on se pose la question de savoir s'il faut l'enseigner comme langue étrangère ou comme langue seconde, doit s'inscrire selon l'avis de nombreux spécialistes dans le multilinguisme, même s'il occupe une position institutionnellement privilégiée en certains pays d'Afrique, à la fois comme langue officielle et langue d'enseignement.»⁸²

En Algérie, les différentes réformes ayant touché le secteur de l'Éducation ne se légitiment donc pas par le fait que l'on n'arrive toujours pas à statuer sur le rôle et la place de la langue française dans le système éducatif.

Cet aveu du premier responsable du secteur de l'Éducation nous renseigne sur la sensibilité qui entoure ce débat autour de la place devant être accordée au français dans le décor sociolinguistique de l'Algérie, à travers ce secteur.

Nous limiterons notre orientation à une synthèse objective des arguments avancés pour une position ou pour une autre, et voir à partir de là, si cette position correspond ou non à cette réalité sociolinguistique. Il sera question donc, d'une analyse mettant en avant le souci de conjuguer la rigueur scientifique de la discipline de l'analyse du discours et la solidité des fondements théoriques et méthodologiques de cette discipline avec la subjectivité et l'intuition contenus dans le discours épilinguistique qui caractérise la langue française chez les responsables du secteur de l'éducation.

2. Recueil du corpus

Nous aurons donc à analyser la structure argumentative dans un ensemble de textes prenant en charge la gestion de l'enseignement des langues étrangères, notamment le français en Algérie. Il s'agit de textes dont la visée est de persuader un certain nombre de locuteurs de la nécessité de l'apprentissage des langues étrangères par les finalités et les objectifs attendus par l'École algérienne.

⁸⁰ « Mythe flottant, elle peut être considérée comme une abstraction mythique qui préside au comportement linguistique des locuteurs pour constituer le "sentiment linguistique". s'érigeant implicitement en juges du bien parler et du bien dire en fonction d'une intuition linguistique aussi infallible qu'un instinct. »

⁸¹ Dumont (1983), cité par Mbodj, précise, en ce qui concerne le français (au Sénégal), que la norme pédagogique « doit être définie à partir de la norme réelle, locale, c'est-à-dire de l'observation de la réalité (sénégalaise), une norme dite pédagogique permettant de résoudre les problèmes soulevés par l'utilisation du français au Sénégal dans les écoles de ce pays. »

⁸² C. Mbodj, *op.cit.*

Nous avons choisi de résumer notre entreprise de recherche dans un titre qui laisse deviner un objectif connoté qui est celui de mettre en évidence une certaine ambiguïté (délibérée et nourrie) entraînant une confusion quant à la portée de ces textes de loi relatifs au rôle et à la place du français dans l'Éducation nationale. Une confusion – disons-nous – qui s'impose à nous dès lors que nous nous référons à la réalité de l'École algérienne et celle qui l'englobe : la réalité sociolinguistique.

Cette dernière est, en effet, caractérisée par un plurilinguisme flagrant mais surtout très « tolérant » vis-à-vis du français (et même presque naturellement imprégné de cette langue). C'est dans ce sens que nous avons choisi de chercher cette structure dans les textes de loi, décrets et ordonnances (chacun avec sa propre structure, puis l'ensemble des textes pris en tant que « discours officiel » sur la langue française, son rôle et sa place dans l'enseignement national qui se réunit aussi dans une structure commune à tous ces textes qui le composent.

Notre intérêt a également versé dans des discours contenus dans les manuels des nouveaux programmes de la langue française. Ces derniers concernent le palier secondaire du système éducatif algérien.

3. Cadre théorique

3. 1. L'argumentation dans le discours ou le discours argumentatif

Le champ de l'argumentation dans le discours s'étale sur une étendue épistémologique qui touche à des disciplines variées ; la rhétorique en est très certainement la « discipline mère ». Ayant connu, à une époque très lointaine, un épanouissement que lui enviaient les autres disciplines, elle (la rhétorique) s'est vue, comme le souligne Plantin, pendant un certain temps, négligée et mise à l'écart.

C'est, en effet, le cas de le dire car « après avoir fait l'objet d'un enseignement constant depuis l'Antiquité, la rhétorique a été victime d'une désaffection au XIX^e siècle scientifique et romantique, au point d'être considérée péjorativement comme étant une pratique de discours mensonger, un bavardage spécieux et fallacieux ». On se souvient de l'apostrophe de Victor Hugo dans *Les contemplations*, cité par Santacros⁸³, qui déclare la « Guerre à la rhétorique » et la « paix à la syntaxe ! ». La rhétorique a longtemps souffert de

⁸³ Santacros, M., 2004, « Pragmatique et Rhétorique », Marges Linguistiques. Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur, France, en ligne.

ce dédain et «aujourd'hui encore, le mot "rhétorique" est fort mal connoté pour le sens commun »⁸⁴.

Mais en ces temps où le débat acharné et la controverse caractérisant les conflits verbaux imposent, de plus en plus, leur présence dans toutes les situations mettant un émetteur qui veut à tout prix convaincre, persuader, et même « séduire » son récepteur qu'il cherche absolument à faire adhérer à ces positions, à ses idées...à son message, place à l'argumentation!

C'est le retour, nécessaire, à la rhétorique, à la parole travaillée qui se lance dans la visée de convaincre et de persuader à tout prix. C'est le « débat démocratique » qui impose, ici, ses propres règles.

Sur ce regain d'intérêt pour la rhétorique, Santacros nous rassure:

« Le champ de l'antique rhétorique éveille aujourd'hui un regain d'intérêt. Cet intérêt se concentre en particulier sur deux aspects de cette rhétorique : ce qui a trait à la théorie des tropes (ou figures) d'une part, et ce qui relève de l'argumentation à proprement parler, d'autre part. »⁸⁵

Il est autant réconfortant, aujourd'hui, de constater ce retour vers la rhétorique, par les chercheurs en sciences du langage ou en sciences des textes littéraires, qu'il est, nécessaire de cerner la véritable étendue du terrain d'étude qui s'offre à ces disciplines. Analyser des discours argumentatifs nécessite, au préalable, la prise en compte, bien évidemment, de l'auditoire: sa situation, sa composante, son cadre spatio-temporel, etc., mais aussi du genre du discours auquel le chercheur a affaire.

Pour Desmarchelier :

«L'analyse du discours, dans une perspective argumentative, lorsqu'elle s'applique à des corpus qu'on qualifiera de « lourds », place le linguiste face à des choix méthodologiques parfois délicats : comment concilier le désir de prendre en compte la globalité du texte (de 200 000 à plus d'un million d'occurrences), ce que permet effectivement un traitement lexicométrique, et le souci de mettre en évidence les orientations énonciatives et argumentatives, qui se fonderont sur des hypothèses sémantiques préexistant au corpus ? [...]»⁸⁶.

⁸⁴ Pougeoise, M., *op.cit.*, p.07.

⁸⁵ Santacros, Michel, *op.cit.*

⁸⁶ Desmarchelier, décembre 2005, « Les corpus politiques : objet, méthode et contenu », *Corpus*, numéro 4.

A la lumière de ce qui précède, notre entreprise s'annonce déjà dans toute sa pertinence et sa délicatesse.

En effet, un corpus « lourd » comme celui qui nous intéresse nous met devant la difficulté de mettre en évidence la perspective d'appliquer les différentes approches sur ces textes et ces discours officiels en tenant compte de leur particularité, qui est leur « caractère officiel ». C'est justement (nous y reviendrons un peu plus loin) ce caractère qui leur confère, en quelque sorte, toute leur légitimité, toute leur force de persuasion.

En d'autres termes, c'est leur seul « argument » suffisant et irréfutable. Est-ce vraiment le cas ? A quel point cette légitimité et cette force de persuasion peuvent-elles être imputées à ce seul argument ?

Cette entreprise de recherche tentera de mettre la lumière sur ses questionnements, entre autres, à la lumière, justement, des données auxquelles aboutira notre analyse.

3.2. Champ et sous-champs disciplinaires

Notre idée s'inscrit donc, dans un travail en analyse argumentative. Cette analyse qui repose sur une armada de principes appartenant, chacun, à une approche bien distincte. Nous aurons, dans ce sens, affaire à une *approche langagière* : « (...) le discours argumentatif ne se réduit pas à une série d'opérations logiques et de processus de pensée.

Il est construit à partir de l'exploitation des moyens que lui offre le langage »⁸⁷, une *approche communicationnelle* : « le discours doit agir sur un auditoire, il doit, de ce fait, s'adapter à lui. Il participe de l'échange entre partenaires même lorsqu'il s'agit d'une interaction virtuelle où il n'y a pas de dialogue effectif »⁸⁸, une *approche générique* : « le discours argumentatif s'inscrit toujours dans un type et un genre de discours qui détermine des buts, des cadres d'énonciation et une distribution des rôles préalables »⁸⁹, une *approche stylistique* : « Le discours argumentatif a recours aux effets de style et aux figures qui ont un impact sur l'allocutaire »⁹⁰ et enfin, une *approche textuelle* : « Le texte est, ici, perçu comme un ensemble cohérent d'énoncés formant un tout. Le discours argumentatif doit être étudié au niveau de sa construction textuelle à partir des procédures de liaison qui

⁸⁷ Amossy, R. *op.cit.*, p. 31.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ *Ibid.*

commandent son développement (...) sur les syllogismes et les analogies, les stratégies de dissociation et d'association »⁹¹.

L'AD « s'attache aussi bien aux discours qui visent explicitement à agir sur le public qu'à ceux qui exercent une influence sans se donner pour autant comme entreprise la persuasion »⁹².

C'est donc à travers cette optique aux approches multiples que seront abordés les textes de loi relatifs à la place et au rôle de la langue française dans le système éducatif algérien.

3. 2.1. Pragmatique et argumentation

3. 2.1.1. Pragmatique, acte de langage, discours

«Tout est dans le discours», disait le psychanalyste français Jacques-Marie Émile Lacan pour résumer tout l'univers de complexité dans lequel l'homme «de parole» instaure et développe «sa seule façon de concevoir son existence» et de «se concevoir le monde dans lequel il affirme son essence», une essence qu'il puise dans son langage, dans son discours. Dans cette réflexion, Lacan fait du rapport entre l'homme et le langage (le discours) le point le plus essentiel dans toute entreprise de compréhension de l'homme et de son univers, autrement dit, comprendre le langage, son fonctionnement, ses particularités, son évolution, c'est comprendre le fonctionnement de l'univers humain, son fonctionnement, ses particularités et son évolution.

L'homme, par son langage, son discours, agit sur son univers (son entourage). L'homme, par le langage, parle (ou discourt) pour agir, c'est un acte qu'il accomplit par le langage, c'est un « acte de langage » qu'accomplit le langage lui-même.

« La théorie des actes de langage se fonde donc sur une opposition à « l'illusion descriptiviste » qui veut que le langage ait pour fonction première de décrire la réalité et que les énoncés affirmatifs soient toujours vrais ou faux. Selon la théorie des actes de langage, au contraire, la fonction du langage est tout autant d'agir sur la réalité et de permettre à celui qui produit un énoncé d'accomplir, ce faisant, une réaction. Dans cette optique, les énoncés ne sont ni vrais ni faux ».⁹³

⁹¹ *Ibid.*

⁹² Grize J.-B., 1990, cité par Amossy, R., *op.cit.*, p.41

⁹³ Amossy, R., *op.cit.*, p. 23.

La théorie des actes de langage est à la croisée des deux voies qu'empruntent l'argumentation et la pragmatique, c'est-à-dire, là où l'acte de langage est en phase de ne constituer qu'un argument, pour ne pas dire que tout acte de langage constitue un argument en soi.

Le langage, au cœur de ce croisement, n'aurait pour fonction que celle d'agir et de faire réagir l'interlocuteur, de le faire adhérer à une thèse, une opinion sans que celles-ci n'aient besoin de lui paraître vraies ou fausses.

La pragmatique étant la branche de la linguistique qui s'intéresse aux éléments du langage dont la signification ne peut être comprise qu'en connaissant le contexte, étant aussi, dans une perspective élargie, une étude de l'usage du langage dans la communication et dans la connaissance s'intéresse plus particulièrement à l'idée qui fait de l'acte de discourir un acte accomplissant une action, visant à agir et à « faire réagir » l'interlocuteur. C'est ce qui est défini sous l'appellation de *pragmatique élargie* qui considère les mécanismes inférentiels dans la connaissance, la construction des concepts, l'usage non littéral du langage, l'intentionnalité dans l'argumentation, etc. Soucieux, donc, de mieux cerner notre étude, nous nous sommes intéressé à tous les aspects de l'acte argumentatif, essentiellement, son aspect pragmatique ; l'acte argumentatif devient alors dans son acception la plus générale l'acte de langage ou l'action du langage sur l'auditoire.

L'acte de langage (acte de parole, acte de discours) est une des notions essentielles de la pragmatique linguistique. Il se définit aussi comme « [...] un moyen mis en œuvre par un locuteur pour agir sur son environnement par ses mots : il cherche à informer, inciter, demander, convaincre, etc. son ou ses interlocuteurs par ce moyen. L'acte de langage désigne donc aussi l'objectif du locuteur au moment où il formule son propos. »

La notion d' « acte de langage » a été théorisée par Austin (1970) et prolongée par la suite, par son disciple Searl (1972), en partant du principe qu'une production langagière (une parole) est destinée à agir sur l'interlocuteur, sur ses opinions, ses idées, ses sentiments et même son comportement, ses actions. Elle (la parole) n'est pas seulement un énoncé émis et entendu ; elle est une incitation, une sollicitation de l'interlocuteur à voir, à penser et à agir autrement. L'acte de langage est donc un acte comme les autres, il est modélisé en trois caractéristiques :

- c'est un acte qui a un but (qu'on appelle aussi une *intention communicationnelle*) ;

- un acte qui possède un « pré-requis », une forme, un corps (une réalisation « matérielle ») ;
- un acte qui a un effet (résultat de l'énonciation, action de l'interlocuteur, transformation de son état).

L'acte de langage est, par définition, la plus petite unité réalisant, par le langage, une action (ordre, requête, assertion, promesse, ...) destinée à modifier la situation des interlocuteurs. Le co-énonciateur ne peut interpréter l'acte de langage que s'il arrive à reconnaître l'intention (le caractère intentionnel) de l'acte de l'énonciateur. Il comporte deux composantes : un *contenu propositionnel* et une *force illocutoire*, celle-ci est reconnue grâce au contexte qui abrite justement le contenu propositionnel. Ces deux composantes participent donc, avec l'intention du locuteur, à la compréhension de l'acte de langage par le locutaire.

L'acte de langage s'inscrit donc dans un cadre institutionnel définissant un ensemble de droits et d'obligations pour ses participants ; il doit répondre à un certain nombre de *conditions d'emploi* qui sont autant de conditions de réussite qui le rendent approprié au contexte. Selon Searle, ces conditions sine qua non seraient les :

- circonstances des participants (âge, sexe, émotions, ...) ;
- statuts des participants ;
- intentions des participants (objectif de l'acte de langage, avant qu'il ne soit émis par l'énonciateur) ;
- les effets de l'acte de langage (une fois qu'il soit intercepté par le co-énonciateur).

Pour Austin, la réalisation d'un acte de langage signifie l'accomplissement de trois actes simultanément: un *acte locutoire* qui est une production de sens ayant une organisation syntaxique et référant à quelque chose, un *acte illocutoire* qui renvoie à l'accomplissement, même dans la parole, d'une action pouvant modifier les relations entre les inter-actants (assertion, ordre, invitation, affirmation, promesse, etc.) et, enfin, un *acte perlocutoire* qui est l'accomplissement de l'acte illocutoire pour réaliser des actions variées (flatter, blâmer, avertir, informer, embarrasser, etc.) L'acte illocutoire est de nature linguistique, il est attaché à la profération d'une certaine formule, d'une production discursive (textuelle, verbale, ...).

L'acte perlocutoire échappe au domaine de la linguistique. Ajoutons aussi qu'un acte de langage peut être indirect, c'est-à-dire, dont la force illocutoire n'est pas immédiatement perceptible. En effet, une sentence comme « avez-vous du feu ? » engage un acte dont la force illocutoire est une question, mais qui implique indirectement une demande, une requête (obtenir du feu pour allumer un objet).

Dans tout acte de langage donc, est véhiculé un message. Le moule dans lequel est produit et véhiculé ce dernier est, en quelque sorte, l'acte qui met le langage en action ; celui-ci permet la mise en action, l'actualisation de la langue, ce moule c'est le discours.

Dans une définition des plus élémentaires, nous pourrions appréhender cette notion comme renvoyant au « langage mis en action dans un processus historique qui fait de l'énoncé un événement. C'est aussi « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière ».

3. 2.1.2. Le concept de discours

Le concept de discours est des plus polysémiques. Discourir, c'est parler, polémiquer, commenter, discuter, ... faire un discours. Écrit ou oral, un discours est tout simplement une forme d'actualisation, de concrétisation du matériel linguistique. Il est une sorte de mise en « forme » de la langue, une forme qui répond à une situation, un espace et un temps d'énonciation. Essayons d'abord de faire le tour de cette notion de discours dans ses principales acceptions avant de citer les différents types (ou familles) d'arguments. Mais qu'est-ce qu'un discours ?

Voyons ce qu'en dit M. Tutescu :

« Le discours est le concept clé de la linguistique discursive et textuelle, dernière née des sciences du langage. Ce concept entraîne une perspective interdisciplinaire des faits de langue, où logique, sociologie, psychologie, philosophie du langage, théorie de la communication se rejoignent pour se compléter réciproquement. »⁹⁴.

3. 2.1.3. Discours et discours, l'argument dans tous ses états

La distinction entre les différents genres de discours, à travers les différentes réalisations linguistiques et actualisations du langage, nous amène à considérer des « genres » ou types d'arguments. Dans la mesure où « toute parole est nécessairement

⁹⁴ Tutescu, M., *L'Argumentation : Introduction à l'étude du discours*, Chapitre premier : le concept de discours, p. 23.

argumentative »⁹⁵, il va de soi que tout discours doit être pris sous une dimension argumentative ; le tout serait donc de cerner sa structure argumentative, les principes sur lesquels cette dernière repose et qui reste impérativement subordonnée à la nature (le genre, le type) du discours qu'elle sous-tend.

Les multiples acceptions du terme discours diffèrent selon les écoles linguistiques et les méthodes d'analyse du langage. Le discours est un événement langagier; il s'ensuit que l'événement discursif suppose l'emploi de la langue par un énonciateur et sa réception par un auditeur (allocataire ou destinataire), suite à l'application de certaines opérations énonciatives et discursives.

Selon É. Benveniste, le discours est « le langage mis en action » dans un processus historique qui fait de l'énoncé un événement. Dans un sens plus large, Benveniste entendait par discours « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière ».

Lieu de la manifestation de la langue, le discours est le résultat d'une construction. L'énonciateur construit – grâce aux éléments que la langue lui fournit et grâce à la situation de communication – le discours.

L'analyse du discours implique le dépassement du niveau phrastique et la prise en charge de nombreux facteurs pragmatiques, extralinguistiques et situationnels sans lesquels une étude complète de la signification ne saurait être possible. Cela veut dire que l'étude du discours est indissociable de l'analyse des facteurs suivants:

- 1) l'énonciateur ;
- 2) son destinataire ou allocataire ;
- 3) l'espace-temps de la communication ;
- 4) l'intention communicative de l'énonciateur ;
- 5) - le thème du discours ;
- 6) - un savoir commun partagé par l'énonciateur et son destinataire, se rapportant aux données référentielles, culturelles, etc.

⁹⁵ Plantin, C., cité par Amossy R., *op.cit.*, p. 34.

4. Rhétorique et argumentation : les fondements théoriques de l'argumentation

La rhétorique d'Aristote, rédigée entre 329 et 323 av. J.-C., stipule que l'usage de la parole a été donné à l'homme pour exercer une influence. La rhétorique aristotélicienne est, comme le note Michel Meyer, une «analyse de la mise en rapport des moyens et de fins par le discours.»⁹⁶

La rhétorique antique est définie comme l'art de persuader. Elle arbore un caractère social et culturel. « [Elle] est située dans le cadre de la *polis* c'est-à-dire dans espace politique et institutionnel doté de lois et d'usages, la parole efficace n'est pensable que [...] à partir du moment où les groupes humains sont constitués autour de valeurs symboliques qui les rassemblent, les dynamisent et les motivent »⁹⁷.

4. 1. La tradition rhétorique aristotélicienne

On considère généralement Aristote comme le père de la rhétorique ou encore de l'argumentation. Il est le premier à avoir formulé une théorie cohérente de l'argumentation dans deux de ses ouvrages fondamentaux: Les Topiques (où il envisage l'argumentation sous l'angle du raisonnement) et La Rhétorique (où l'argumentation est envisagée sous l'angle de la persuasion).

L'argumentation est, dans ce sens, une procédure, à la fois rationnelle et sociale et le cas de figure le plus représentatif de la technique argumentative est la situation de dialogue.

Cette situation est à prendre comme une sorte de confrontation, entre les interlocuteurs, au cours de laquelle chacun s'efforcera de convaincre l'autre du bien-fondé de son point de vue (et – idéalement – de le convertir à ses thèses en usant d'arguments aussi probants que possible mais en jouant aussi des rapports de force et de séduction. Mais l'art de persuader par la parole présuppose un libre exercice du jugement.

La rhétorique n'a en effet de sens que là où l'auditoire peut donner son assentiment sans y être contraint par la force. Dans la tradition aristotélicienne, la rhétorique définit plusieurs acceptions de discours dont elle tire ses fondements. Il y a :

- un discours qui n'existe pas en dehors du processus de communication où le locuteur prendra compte de celui à qui il s'adresse: parler (ou écrire) c'est communiquer ;

⁹⁶ Meyer, M., 1979, *Aristote*, p.20

⁹⁷ *Ibid.*

- un discours qui entend agir sur les esprits – et se faisant sur le réel– donc une activité verbale au sens plein du terme: le *dire* est ici un *faire*; un auditoire capable de raisonner : le *logos* en grec, on le sait, désigne à la fois la parole et la raison ;

- un discours construit, usant de techniques et de stratégies pour parvenir à des fins de persuasion: parler, c'est mobiliser des ressources verbales dans un ensemble organisé et orienté dans l'objectif de convaincre, de persuader.

Chez Aristote, le *logos* repose essentiellement sur deux opérations qui sont, respectivement, l'*enthymème* et l'*exemple*.

L'enthymème est un syllogisme incomplet et procède de la déduction. Ainsi, le syllogisme classique « *Tout homme est mortel, X est un homme, donc X est mortel* » peut être réduit à un seul de ses constituants: on pourrait le réduire à sa prémisse majeure, à savoir: « *tout homme est mortel* » ce qui sous-entend que tout ce qui peut être homme est (doit être) mortel.

L'exemple, quant à lui, repose sur une analogie et procède de l'induction, qui opère le passage du particulier au général.

Cependant, il faut souligner que le *logos*, entendu comme discours et raison, n'est pour Aristote qu'un des pôles de l'entreprise de persuasion de la rhétorique.

Pour lui, « les preuves inhérentes au discours sont de trois sortes: les unes résident dans le caractère moral de l'orateur, d'autres dans la disposition de l'auditoire et d'autres, enfin, dans le discours lui-même, lorsqu'il est démonstratif ou qu'il paraît l'être »⁹⁸.

5. L'Analyse du discours

5. 1. Genèse de l'analyse du discours et notions clés

La définition de cette discipline part de la distinction (saussurienne) entre linguistiques internes (internalistes) et linguistiques externes (ou externalistes). En effet, et selon Saussure, une linguistique interne renverrait à une conception de la nature et de la définition même de la langue comme un système clos qui se suffit à lui-même (dans son fonctionnement et son évolution). La linguistique étant, dans ce sens, *une étude de la langue par elle-même et pour elle-même*, la linguistique externe serait alors une étude qui sort de ce cadre clos qui est le système linguistique, pour s'intéresser à l'environnement

⁹⁸ Cité par Meyer dans *Aristote*, 1979, p. 20.

externe dans lequel ce dernier évolue et se pratique, elle se concentre sur ce qui fait son fonctionnement et la manière dont il est appréhendé et saisi par les sujets qui le pratiquent.

Il s'agit, ici, de sociolinguistique, d'ethnolinguistique, de psycholinguistique, etc. En d'autres termes, la linguistique externe cherche à répondre à la question de savoir « comment et pourquoi la langue marche, fonctionne de telle manière ? » ou bien encore « quels sont les facteurs – externes au système linguistique – qui concourent à son fonctionnement et à son évolution ? »

L'essence même de la discipline de l'analyse du discours se situe au point où est transcendée cette distinction en offrant à la linguistique (externaliste et internaliste) des outils aussi importants pour comprendre le fonctionnement de la langue. Elle offre à l'étude sur le langage la rigueur et la minutie, une connaissance complète du langage, une théorie du social (Touraine) et une théorie du politique⁹⁹.

En abordant cette question de l'essence de l'analyse du discours, Reboul A. (1996) avance que :

« l'analyse du discours est un domaine qui a connu un grand essor durant les deux dernières décennies.[...] cependant qu'un certain nombre de précautions épistémologiques nécessaires n'ont pas toujours été prises [...] »¹⁰⁰ et en parlant de la notion de discours, elle ajoute que « si le discours, dans un sens qui reste à définir, est un objet d'étude légitime dans la mesure où il faut en rendre compte, il doit être abordé dans une perspective réductionniste, qui n'est pas celle qui est généralement adoptée. ».

L'auteur de ces propos explique un peu plus loin, ce qu'elle entend par « perspective réductionniste » ou par « réductionnisme »¹⁰¹, qu'elle définit comme étant « la fondation méthodologique du travail scientifique ». En effet, et toujours selon le même auteur, une perspective réductionniste (selon laquelle – rappelons-le – doit être

⁹⁹ « *Théorie du lien social* » : étude des rapports entre les individus d'une même communauté. Recherche du lien entre les comportements mécaniques et cognitifs et les impacts que ceux-ci peuvent avoir sur les actes et les activités de ces individus.

¹⁰⁰ Reboul, A., 1996, « Faut-il continuer à faire de l'analyse du discours ? », p.p. 1-2, en ligne.

¹⁰¹ Dans son article, pages 1 et 2, Anne Reboul, émet de sérieuses réserves quand à la légitimité de la discipline de l'analyse du discours. Elle part de la remise en question de la perspective dans laquelle est appréhendée la notion de discours pour aboutir à l'idée de la remise en question du fondement théorique de l'Analyse du discours. Ce qu'elle essaye d'argumenter par la notion de « catégorie scientifiquement pertinente » qu'elle nie au « discours ».

appréhendée la notion de discours) « consiste à expliquer un phénomène donné en partant de l'analyse de ses éléments ». Ceci revoie plutôt à une réflexion qui met la légitimité de l'analyse du discours sur une fondation fragile, en ce sens que son objet est lui aussi remis en question: considérer le discours comme un fait naturel reproduit par la simple mise en rapport (en composition) d'éléments structurels et structurants qui renvoient le sujet à des « états de faits » réels.

C'est (selon l'auteur de cette réflexion sceptique à l'égard de la discipline d'analyse du discours) la ligne de conduite que doit respecter l'analyste du discours pour imprégner sa manœuvre de toute la légitimité qu'offre la perspective réductionniste.

La genèse de la discipline d'analyse du discours est à rapporter à l'apparition de l'EFAD (École Française d'Analyse du Discours). Elle repose sur les acquis de la tradition philologique (étude de textes anciens en rapport avec l'histoire). Elle connaît une certaine fortification de ses fondements avec la pratique scolaire de l'explication des textes.

L'analyse du discours reçoit des définitions très variées. La définition très large serait celle qui illustre l'analyse du discours comme « l'analyse de l'usage de la langue »¹⁰² ou bien encore « l'étude de l'usage réel du langage, par des locuteurs réels, dans des situations réelles »¹⁰³.

Le fait de considérer le discours comme une activité « fondamentalement interactionnelle » est à l'origine de la confusion entretenue par les anglo-saxons entre analyse du discours et analyse conversationnelle.

L'analyse du discours vise à articuler l'énonciation du texte sur un certain lien social et non à procéder à une analyse strictement sociologique ou à une appréhension psychologique de son contexte. Cette analyse s'intéresse donc à différents genres de discours à l'œuvre dans les secteurs de l'espace social où les *formations discursives* en tous genres prennent vie, dans un *environnement discursif* riche englobé dans un *champ discursif* très varié.

Un champ discursif renvoie un ensemble (parmi d'autres champs –ou ensembles– qui forment, à leur tour ce qu'on appelle « un univers discursif ») de formations discursives. L'A.D. procède au découpage de l'univers discursif en champs discursifs qui

¹⁰²Brown et Yule, 1983, p.1, cités par Plantin, *op.cit.*, p.18.

¹⁰³ Van Dijk 1985: IV chap. 2, *op.cit.*

sont en concurrence. Un champ discursif n'est pas une structure stable, c'est un jeu d'équilibres qui change à un moment ou à un autre de configuration. Il n'est pas homogène car c'est ce jeu d'équilibres qui instaure un cadre institutionnel où les inter-actants se mettent en duel de « dominé /dominant », en adoptant – à tour de rôle- des positionnements centraux ou périphériques.

C'est cet espace social (qui va du café, à la classe de cours à l'école, en passant par le cabinet médical, l'institution officielle, la petite boutique, ...) qui offre à l'analyse du discours mais aussi, et très abondamment, à l'analyse conversationnelle, un terrain d'étude des plus prolifiques. C'est là que nous sommes tenté de dire que cette discipline d'analyse du discours s'intéresse tout autant aux corpus de la sociolinguistique qu'à ceux de l'analyse conversationnelle étant donné que le terrain d'étude de ces différentes disciplines n'est en fait qu'un : la société, en ce qu'elle fait et délimite le champ discursif qui regroupe les différents environnements discursifs que constituent les formations discursives.

La sociolinguistique, l'analyse conversationnelle tout comme l'analyse du discours appréhendent le *langagier* en situation, le discours en ce qu'il est la forme dynamique du langagier, est sans doute le noyau de ce champ d'étude, mais selon un point de vue différent. En effet, une consultation médicale, par exemple, peut (doit) être étudiée par l'analyse du discours par la prise en compte des:

- *règles du dialogue* (objet de l'analyse conversationnelle) ;
- *variétés langagières (alternances, mélanges) de codes* (objet de la sociolinguistique) ;
- *modes d'argumentations et de raisonnements* (objet de la rhétorique).

L'A.D. est au carrefour des sciences humaines. De ce fait, elle est soumise à une grande instabilité qui se lit dans le fait qu'il existe des analystes du discours plutôt psychologues, d'autres plutôt sociologues, ...à ces divisions entre approches, s'ajoutent des divergences entre de multiples courants. Ainsi, aux États-Unis, l'analyse du discours est très marquée par l'anthropologie, tandis qu'en France s'est développée, dans les années soixante, une analyse du discours d'orientation plus linguistique marquée par le marxisme (Marx, Althusser) et la psychanalyse (Lacan).

Cette vision théorique distincte est appliquée à un certain nombre de travaux par un certain nombre d'analystes qu'on a l'habitude de regrouper sous le nom de l'*École Française d'Analyse du Discours* (EFAD).

5. 2. Les orientations de l'analyse du discours en France

L'analyse du discours « à la française » préconise une analyse du discours mettant l'accent sur le fait que le comportement des sujets à l'égard d'un discours est en fonction de l'autorité de son énonciateur, de la légitimité attachée au statut qui lui est reconnu. Ce qu'on appelle un « raisonnement par autorité » est celui qui explique ce comportement, et c'est celui où la validité d'une proposition (d'un discours) découle de l'autorité de son énonciateur. L'analyste du discours doit appréhender les conditions dans lesquelles le discours est autorisé (quel est le contexte qui le rend légitime et donc efficace ?) Ces conditions seraient :

- Le statut des partenaires ;
- La nature du cadre spatio-temporel où est produit le discours.

L'A.D. emprunte à plusieurs disciplines des principes et des outils par lesquels elle appréhende son objet qui est le discours:

- A la linguistique, la notion de *systematicité* (en ce que le discours étant une production langagière est composé d'éléments structurés et structurants que sont les séquences énonciatives ou les phrases, qui à leur part, se composent d'éléments plus précis, les mots. Le tout faisant partie d'un système clos et rigoureux.
- Dans la psychanalyse lacanienne, l'A.D. s'inspire de la manière dont le *sujet parlant* (le *parlêtre*, selon la terminologie de LACAN¹⁰⁴) de pratiquer le langage dans des situations bien précises où ce dernier manifeste une autonomie qui renvoie à une certaine innovation par rapport au conditionnement social (dans lequel une certaine manière de pratiquer le langage est adoptée par l'ensemble des sujets parlants) en passant par ce qui caractérise le sujet (assujetti, lié, conditionné) dans sa propre manière de pratiquer le langage.

¹⁰⁴ Jacques-Marie Émile Lacan, plus connu sous le nom de Jacques Lacan, est un psychanalyste français. Le *parlêtre* étant l'être de langage, pour qui tout passe par le langage et que fait le langage. L'expérience psychanalytique de Lacan découvre qu'il n'y a pas d'inconscient sans langage et que *l'inconscient est structuré comme un langage*.

- Au marxisme althussérien, les *évidences sémantiques* (le sens est commun à tous les sujets, il est clair et consensuel), le *prisme idéologique* (qui stipule que l'idéologie est une représentation du rapport imaginaire qu'on les sujets de leurs propres conditions d'existence) font que l'A.D. s'oriente vers une acception du discours qui prend en charge des manifestations de l'idéologique dans sa production, son évolution et son déroulement. L'idéologie possède une existence matérielle dans la mesure où elle a des effets perceptibles et prédéfinit, de par son ancrage, dans les comportements (notamment langagiers) des sujets, une certaine ligne de conduite, un *code de pratique* commun et partagé.

Dans ce même ordre d'idées, et en citant François Rastier, nous serons tenté d'ajouter que :

« Sur la question de l'analyse du discours, quelques remarques épistémologiques viennent à l'esprit. L'antisémantisme de principe de l'analyse du discours à la française se comprend fort bien, si l'on songe que la science des idéologies était le matérialisme historique et non la sémantique. Aussi ses fondements théoriques méritent attention. Surtout, le découplage de la science et de l'idéologie n'est pas sans conséquences. Le contenu des textes est rapporté aux idéologies, qui pas plus que les formations discursives « ne relèvent en fait de la linguistique.

L'analyse du discours à la française ne comprenant pas de théorie linguistique des idéologies, elle s'appuie nécessairement sur une théorie politique (Althusser) et/ou sociologique (Bourdieu) des idéologies. Elles seraient accessibles par l'analyse du « discours social », notion somme toute énigmatique. »¹⁰⁵

Rappelons que l'analyse du discours s'inscrit dans un champ qui répond à une forte demande d'expliquer les faits langagiers, les discours (politiques: lois, règles, décrets, ...) que choisit de faire la société selon ses besoins. Elle est attentive à cette demande qui peut être institutionnelle ou non, implicite ou explicite (les manifestations, les traces discursives)

¹⁰⁵ Rastier, F., « Analyse du discours et épistémologie, Échange entre François Rastier et Jean-Pierre Malrieu », en ligne.

6. Rhétorique et argumentation : rupture ou continuité ?

L'on dénomme souvent, sous l'expression du « bon usage », cette tendance un peu « esthétisante » de la langue et de la manière dont usent les locuteurs du matériau que cette dernière met à leur disposition.

Nous pourrions dire que l'argumentation, en ce qu'elle soit prise dans son contexte d'appartenance à l'ancienne rhétorique, a suscité beaucoup d'intérêt depuis très longtemps en un premier lieu de la part des philosophes, et ensuite de celle des linguistes mais aussi de la part des spécialistes littéraires du langage. Pour les philosophes – qui ont pour longtemps entretenu une vision très ambiguë de l'argumentation – il y avait lieu de se demander si l'argumentation pouvait réellement se vanter de réunir un certain nombre de principes selon lesquels une (ou des) procédure (s) pouvait (aient) se mettre en place et mener vers le « vrai », ou encore de prouver le « faux ».

La réponse à cette question est venue avec le rejet de cette notion par Descartes et puis par les tenants de la tradition rationaliste qui ont, par là, nié cette hypothèse. La perspective littéraire se lit dans sa recherche d'une présentation esthétique faisant plus appel à la séduction du beau qu'au raisonnement rigoureux, comme le souligne Breton¹⁰⁶.

Outre les philosophes et les littéraires, les linguistes se sont eux aussi intéressés à l'étude de l'argumentation ; nombre de théories sur la dimension argumentative ont été développées. Ces derniers « ne s'interrogent pas sur des situations de communications qu'implique le partage d'opinions en particulier, mais plutôt sur la langue en général »¹⁰⁷.

Dans son ouvrage, Breton délimite le champ d'application et la nature de la perspective dans laquelle il a choisi d'inscrire l'argumentation : « dans une perspective communicationnelle (...) peu importe que ce qui est mis en message soit vrai ou faux, puisque, plus fondamentalement, on considérera que ce sont le plus souvent des opinions qu'on argumente que des vérités ou des erreurs »¹⁰⁸.

Ces propos nous ont orientés vers le choix d'inscrire notre perspective dans ce champ et dans ce cadre communicationnel de l'argumentation. Il nous est cependant bien aisé de justifier ce choix étant donné la nature des textes qui constituent notre terrain d'analyse.

¹⁰⁶ Breton, P., Janvier 1998, *L'argumentation dans la communication*, Coll. Approches, Casbah. Alger. p. 08.

¹⁰⁷ Ducrot, O., cité par Amossy, R., *op.cit.*, p. 37.

¹⁰⁸ Breton, P., *op.cit.*, p. 08.

En effet, et ce n'est un secret pour personne, l'objectif premier de ces textes officiels étant d'argumenter pour un choix linguistique (pour le français dans l'Éducation) dans une situation plurilingue, leur portée ne peut donc être que communicationnelle.

Notre perspective, entre autres perspectives d'analyse modernes bien évidemment¹⁰⁹, tentera d'inscrire l'argumentation dans une démarche particulière qui nous engage à en faire juste un outil de persuasion, cette dernière étant la portée des textes comme ceux que nous analyserons. Et, au risque de nous répéter, nous nous interrogerons ici sur la possibilité d'aspérer vers l'objectif de persuader hors du cadre communicationnel établi entre le locuteur et son auditoire ?

L'argumentation pour nous n'est pas une entreprise qui doit mener à porter des sentences sur le degré de vérité ou de mensonge du message. « Elle est un outil qui sert, fondamentalement, à argumenter [faire accepter] des opinions, des idées, non des vérités ou des erreurs »¹¹⁰.

L'auteur ajoute aussi que « Ces dernières [les vérités et les erreurs] sont laissées aux sciences qui ont de bien meilleurs moyens des les établir. »¹¹¹. La communication est ici pour servir de canal sûr pour pouvoir acheminer les arguments vers l'objectif de peser sur l'auditoire et agir sur lui.

Il continue, en précisant que « l'autonomie de l'argumentation est fondée sur une partition entre, d'une part, les opinions et, d'autre part, les énoncés susceptibles d'être démontrés par les sciences ».

Un peu plus loin, dans les pages précédentes, nous avons essayé d'aborder ce déclin qu'a connu la rhétorique et dont Roland Barthes¹¹² explique les raisons de ce déclin par la « valeur nouvelle » qui est « l'évidence » et qui est apparue pour, en quelque sorte, remettre en question « l'indispensabilité » du langage.

¹⁰⁹ Il s'agit d'une analyse qui se démarque de la tradition aristotélicienne, qui met en œuvre des moyens plus modernes dans l'analyse argumentative et qui vise à articuler l'argumentation sous un aspect plus pragmatique répondant aux nouvelles données culturelles, scientifiques et civilisationnelles de l'ère contemporaine.

¹¹⁰ Breton, P., *op.cit.*, p. 08.

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² Roland Barthes, cité par Breton P., *op.cit.*, p.10.

L'évidence dont a parlé Barthes « se suffit à elle-même » et « se passe (ou croit se passer) du langage » ou « du moins prétends ne plus s'en servir »¹¹³.

Ce déclin – explique le même auteur en s'appuyant sur les positions de Roland Barthes, Olivier Reboul et de Chaïm Perelman – est dû à une certaine réflexion « cartésianiste » du langage, qui rejette catégoriquement le « vraisemblable », ce rejet « a constitué une difficulté pour la rhétorique à garder une place centrale dans les systèmes de pensée modernes ». Cette période est décrite par l'auteur comme étant « celle d'un affrontement entre « une culture de l'évidence » et « une culture de l'argumentation ».

Il devient bien clair, à partir de ce qui précède, que l'argument, dans sa visée première qui est la persuasion, émane aussi bien d'un processus de raisonnement qui obéit à la logique et d'un processus qui met en action des techniques de persuasion qui sont loin d'obéir à un quelconque raisonnement logique ; la séduction apparaît comme la technique la plus utilisée parce que plus efficace. Dans les textes qui nous intéressent, la place de la séduction est vraiment à chercher, puisqu'elle n'est pas apparente. L'auditeur est, ici, absent et confie la persuasion de ses propos, à la bonne configuration et l'enjolivement de son énoncé qui est rapporté. La séduction est ici, sous une forme écrite, elle agit sur l'auditoire en jouant sur les figures et le style; la forme qui doit plaire et accrocher.

Autrement dit, la persuasion des arguments est confiée à l'esthétique, à la rhétorique. L'argumentation est née de la rhétorique et lui restera longtemps redevable; la rupture, entre ces deux disciplines, n'est en fait qu'une simple démarcation entre le logique et l'affectif, entre le logos et le pathos, comme dirait Aristote.

Il devient même presque impossible de séparer argumentation et rhétorique étant donné que leur mariage, le mariage du rationnel de l'argument et de l'affectif de l'auditoire (mais aussi de l'émetteur), donne naissance à l'objectif ultime de l'art d'argumenter, celui d'emporter l'adhésion, de persuader.

¹¹³ *Ibid.*

Chapitre III

*L discours officiel algérien sur la langue française : la double
argumentation*

1. Analyse du discours sur la langue française en Algérie

L'analyse du discours algérien sur la langue française peut s'imaginer sous différents angles. Celui qui nous intéresse est l'angle qui inscrit notre analyse dans l'argumentation. Une analyse argumentative de ce discours peut donc nous renseigner sur la manière selon laquelle l'argumentation est structurée dans ce genre de discours.

1. 1. Présentation de la méthode d'analyse utilisée

Nous devons la méthode d'analyse argumentative que nous appliquons dans ce qui suit au mouvement américain nommé *informal logic* (logique informelle)¹¹⁴ qui s'est développé dans la seconde moitié du siècle dernier aux États-Unis, comme nous y avons déjà fait référence dans le premier chapitre, en « État de la question ». Cette approche, essentiellement centrée sur l'exploitation de l'analyse naturelle que l'esprit peut faire d'un discours sans recourir aux outils sophistiqués de la logique moderne, a été utilisée à quelques reprises au Québec et notamment dans le manuel d'introduction à la philosophie de Pierre Blackburn¹¹⁵. Elle a été reprise plus récemment et avec plus d'explicitation par Claude Paris et Yves Bastarache dans l'un de leurs ouvrages¹¹⁶.

Mais dans un cas comme dans l'autre, et par rapport à ces travaux, les auteurs se limitent, pour l'essentiel, à analyser de courts « textes faits sur mesure » (ou, parfois même, réécrits) pour ce type d'analyse et dont la dimension ne dépasse que rarement une quinzaine de lignes. L'originalité de notre approche, s'il en est une, toujours en appliquant cette même méthode, est de nous attaquer à l'analyse de textes à caractère officiel tels quels sans coupures ni modification. En fait, nous respectons les limites naturelles des textes, c'est-à-dire, que nous considérons les argumentations telles qu'elles ont été insérées dans les textes.

Compte tenu du fait que les contextes dans lesquels peuvent émerger les différents arguments ne sont pas toujours aussi explicites et évidents, il arrive donc assez fréquemment que les argumentations puissent s'en détacher comme une partie autonome qui se prête à l'analyse après que ces contextes soient bien cernés.

¹¹⁴ Pour rappel, il s'agit d'une nouvelle réflexion apportée aux États-Unis (J. A. Blair et R. H. Johnson), à travers l'idée-slogan de logique non formelle, qui marque une rupture avec une conception de l'analyse argumentative exclusivement adossée à la logique élémentaire. Se référer à la page 34 du premier chapitre.

¹¹⁵ Blackburn, P., 1989, *Philosophie de l'argumentation*, Montréal, Éd. du renouveau pédagogique.

¹¹⁶ Claude Paris, C. & Bastarache, Y., 1996, *Initiation à la pensée critique*, Québec, Éditions C.G.

Le contexte qui entoure notre corpus est un contexte formel dessiné par le cadre qui confère aux textes qui le composent un caractère plus ou moins « officiel ».

1. 2. Description de la méthode

Le livre de Paris et Bastarache, déjà cité, offre déjà une description sommaire de cette méthode et nous avons l'intention d'en faire la simple application sur un discours plus didactique que littéraire. Il s'agit en effet, d'un discours en rapport avec les objectifs de l'apprentissage de la langue française dans le palier secondaire de l'enseignement algérien.

L'énumération des différents arguments avancés sera la première étape de notre analyse. Elle sera suivie d'une deuxième étape qui, elle, sera consacrée à l'analyse de ces arguments, à l'examen de leur portée et de leur poids dans l'édification de la structure argumentative globale élaborée pour soutenir la thèse de départ. Comme toute dernière étape, il sera question de dégager les familles d'arguments et la structure argumentative. Ces dernières seront illustrées par des schémas argumentatifs.

1. 2.1. Deux facettes de l'analyse argumentative

Comme nous l'avons déjà cité, l'élaboration du schéma argumentatif passe d'abord par la nécessité de dégager d'abord les arguments qui constituent la structure argumentative. Cette étape passe, elle aussi, par la tentative d'élaborer ce que l'on nomme la légende argumentative.

1. 2.1.1. La légende argumentative

La légende consiste simplement à dresser la liste des propositions constituant l'argumentation, soit la thèse et les divers arguments choisis par l'énonciateur pour faire accepter à son auditoire la thèse qu'il veut défendre. Nous proposons de présenter la thèse – qui, précisons-le, est la même dans toutes les légendes qui vont suivre – en début de liste. Pour ce qui est des arguments, il s'agit de les numéroter selon l'ordre de leur apparition et de les reformuler – si besoin est, mais tout en mettant en exergue les éventuelles modifications et ceci en les mettant entre crochets– pour éventuellement les clarifier et les simplifier en prenant le soin de ne pas en déformer le sens. L'on s'attend à trouver, dans la légende des phrases complètes, des affirmations ou négations, et non pas des questions, même si l'énonciateur, pour des raisons rhétoriques ou autres, les présente parfois sous formes de question. Quand l'émetteur répète un argument ou une thèse, la légende ne la répète pas.

Enfin, les illustrations, exemples, explicitations, descriptions qui accompagnent les arguments ne sont habituellement pas considérés faire partie de la légende, sauf si l'émetteur donne à penser qu'il veut utiliser un exemple ou un cas particulier directement comme argument, c'est ce que nous retrouverons justement dans l'une de nos légendes.

1. 2.1.1.1. Exemple de légende argumentative

Nous avons donné, précédemment, la ligne de conduite que nous avons à suivre dans notre approche. Il s'agit d'appliquer une méthode consistant à dégager des *légendes argumentatives*.

Chaque légende s'articule sur trois axes : après énumération des arguments, vient leur analyse puis, comme dernière étape, dégager les structures argumentatives qui correspondent, chacune, à une structure bien précise. Pour bien illustrer notre façon de procéder, nous donnons dans ce qui suit, un exemple de légende argumentative. Les arguments qui la constituent sont tirés de notre corpus et ne feront pas l'objet d'une deuxième analyse. Précisons encore une fois que la *thèse* défendue est la même dans toutes les légendes argumentatives qui vont suivre.

Thèse : l'apprentissage de la langue française est indispensable. (Importance de l'apprentissage de la langue française)

Arguments :

Arg.1 : (*Utilisation de l'apprentissage du français comme moyen:*)

- a. D'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants ;
- b. Développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi ;
- c. [d'assurer] la continuité naturelle de l'apprentissage après la sortie de l'école ;
- d. De formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ;
- e. D'insertion dans la vie sociale et professionnelle ;
- f. De sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- g. D'acquisition d'un outil de communication permettant d'accéder aux savoirs.

Arg. 2 : (*Acquisition d'une langue étrangère dans le but de :*)

- a¹. Réaliser un apprentissage efficace par le mariage de l'aspect « utilitaire » et « culturel » ;
- b¹. La réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus de connaissance des langues étrangères) ;
- c¹. Connaissance objective de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur le rapport identité/ Altérité ;
- d¹. Favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire et savoir être, en maintenant l'apprenant en [connexion] avec son environnement culturel ;
- e¹. L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement ;
- f¹. La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
- g¹. Réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

1. 2.1.1.2. Lecture d'une légende argumentative

L'énumération de ces arguments nous permet de bien cerner la structure argumentative sur laquelle repose ce texte.

Il est cependant important de préciser que cette énumération s'est faite en prenant en considération d'abord, l'ordre d'apparition des arguments – pour la plupart – mais aussi leur insertion dans les arguments de base dont nous avons pu distinguer deux :

- **Arg1** : « *l'instrumentalisation de l'apprentissage du français est une nécessité* ».
- **Arg2** : « *l'acquisition d'une langue étrangère est indispensable dans la vie de l'apprenant* ».

Les arguments avancés ici sont en contiguïté. Arg1 est avancé en grande ligne, c'est-à-dire comme titre qui verse dans l'énumération d'un certain nombre d'arguments : a, b, c, d, e, f et g. Il en est de même pour Arg2 (a¹, b¹, c¹, d¹, e¹, f¹ et g¹). Il ressort de ce qui précède que l'argumentation dans ce texte repose sur deux arguments essentiels que nous choisirons d'appeler les *arguments-piliers*, en l'occurrence, Arg1 et Arg2.

« *L'importance de l'apprentissage de la langue française est une évidence* ». Cette thèse-argument¹¹⁷ est soutenue par Arg1 qui lui est soutenu par les arguments-appuis, en l'occurrence *a, b, c, d, f* et *g*. Idem pour Arg2 qui s'appuie sur les arguments *a¹, b¹, c¹, d¹, e¹, f¹* et *g¹*. Il faut comprendre, ici, que les arguments-piliers sont à la base des arguments-appuis, ces derniers justifient les premiers qui les sous-tendent.

Arg1 est en relation directe avec Arg2, en ce sens où celui-ci ne peut être avancé comme tel (c'est-à-dire comme argument à la thèse de départ) qu'en tenant compte de la réalisation de Arg1. Autrement dit, « *la nécessité d'instrumentaliser l'apprentissage de la langue française* » ne peut « se sentir » que si « *l'importance de l'acquisition de cette langue dans la vie des apprenants* » est mise en évidence. Nous pourrions avancer que Arg1 implique Arg2 (Arg1 ↔ Arg2). Il s'agit d'un rapport logique d'implication, qui s'effectue aussi pour ce qui est des arguments-appuis (pour chaque argument-pilier, en l'occurrence Arg1 et Arg2).

C'est dire que *l'instrumentalisation de l'apprentissage de la langue française* devient une nécessité (elle constitue donc un argument) une fois *l'importance de l'acquisition d'une langue étrangère dans la vie des apprenants* constitue une raison suffisante pour encourager son apprentissage.

L'interprétation des arguments-piliers – qui s'impliquent l'un l'autre – nous amène à considérer – comme nous le permet l'établissement de ce rapport d'implication – que les arguments-appuis « héritent » un peu de ce rapport – par simple rapport de déduction – par transition (Si **A** implique **B** et que **X** est contenu dans **A** et **Y** dans **B**, **X** implique **Y**).

A titre d'exemple, nous citerons l'argument-appui « *c* », de Arg1, qui entretient ce rapport d'implication avec l'argument-appui « *b¹* », de Arg2.

Plus explicitement, nous pourrions résumer ce rapport en avançant que l'objectif d'« *assurer la continuité naturelle de l'apprentissage après la sortie de l'école* », implique « *la réussite professionnelle dans le monde du travail* », chez l'apprenant bien entendu.

¹¹⁷ Nous avons préféré parler de *thèse-argument* parce que nous estimons qu'il s'agit, ici, d'une thèse qui s'argumente par elle-même. En effet, l'apprentissage de la langue française (ou de toute autre langue étrangère) reste d'une utilité – sinon d'une importance – évidente, comme dans tout système éducatif. Il va de soi que l'instrumentalisation de l'apprentissage du français, ici, ne constitue pas une fin en soi, mais elle reste un argument pour affirmer l'importance de l'acquisition des langues étrangères, acquisition qui ne peut se faire qu'à travers un apprentissage bien orienté vers des objectifs clairs et précis.

L'exemple des arguments « b », de Arg1, et « c¹ », de Arg2, est aussi illustratif de ce rapport : le « *développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi* » permettrait à l'apprenant la « *Connaissance objective de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur le rapport identité/ Altérité* ». Ainsi, nous pouvons toucher l'existence de ce rapport entre tous les arguments-appuis de l'argument-pilier Arg1 et les arguments-appuis de Arg2 respectivement, comme nous pouvons le lire dans le tableau suivant:

Tab.1 : Implication des arguments

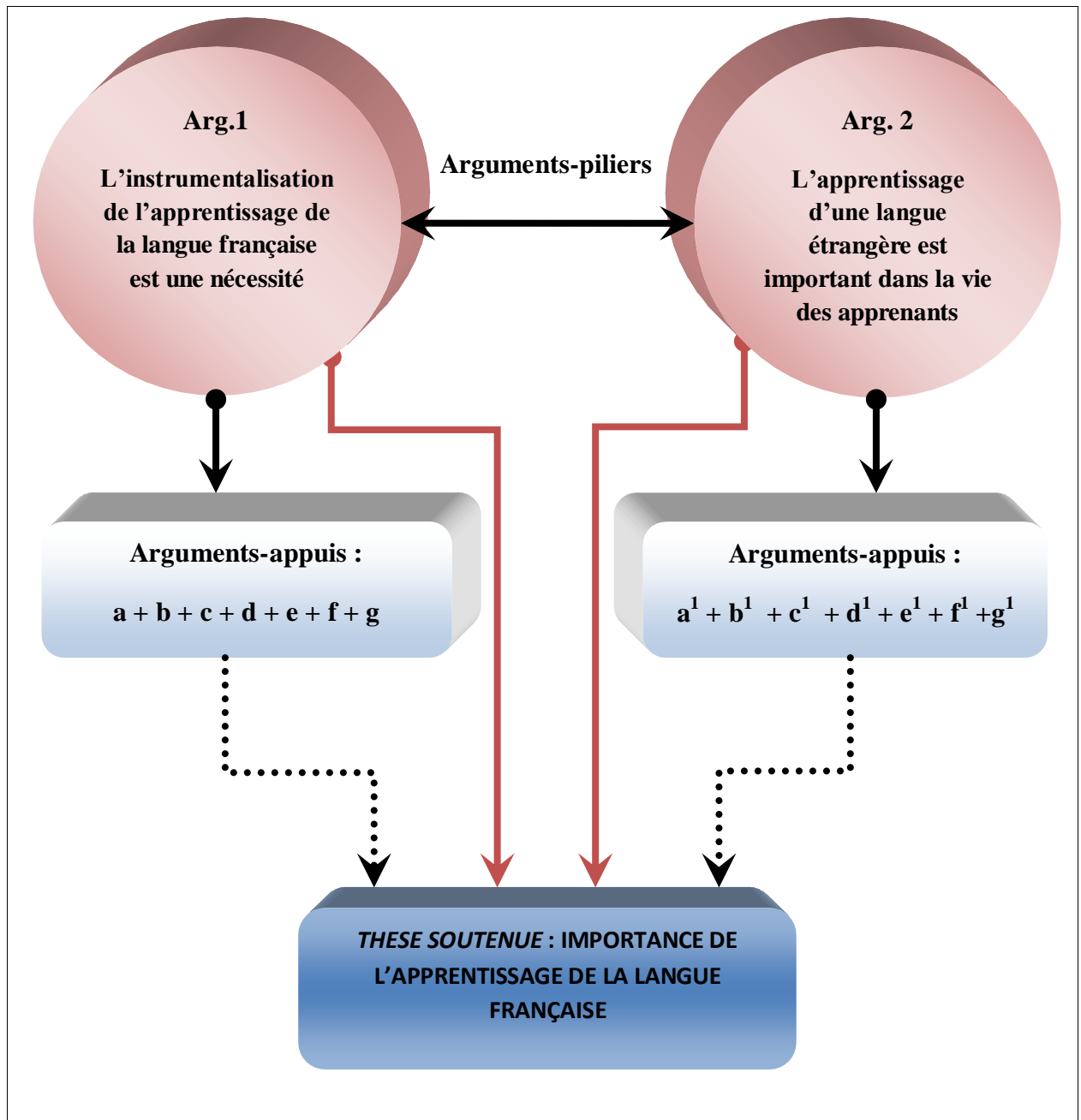
Arguments-piliers	Arg1 ↔ Arg2
Arguments-appuis	a ↔ d ¹
	b ↔ c ¹
	c ↔ b ¹
	d ↔ f ¹
	e ↔ b ¹
	f ↔ a ¹
	g ↔ d ¹

A noter que certains arguments-appuis s'impliquent davantage, à l'exemple de b¹ et d¹. C'est-à-dire qu'ils peuvent s'impliquer avec plus d'un argument-appui.

Pour schématiser, nous esquissons dans ce qui suit, un schéma argumentatif de la structure de l'argumentation qui sous-tend le texte que nous avons analysé :

1.2.1.2. Le schéma argumentatif

Fig. 1 : Schéma argumentatif du discours sur l'apprentissage du français



Dans ce qui suit, et en essayant d'appliquer les mêmes principes de la méthode précédente, nous allons essayer de faire une analyse de certains discours rapportés dans 03 manuels de programmes différents, destinés aux élèves des 1^{ère} année secondaire de l'enseignement général, de la 2^{ème} et 3^{ème} années secondaires de l'enseignement technique respectivement.

Nous citerons les objectifs et les finalités de ces enseignements tels qu'ils ont été énumérés dans chaque manuel avant d'essayer d'en dégager les structures argumentatives susceptibles de nous fournir d'abord, les légendes des ces argumentations, puis les schémas correspondants.

Notre discours est constitué d'un ensemble d'énoncés complets, tirés de textes relatifs aux nouveaux programmes conçus pour la matière du français dans les paliers secondaires. Il s'agit en effet de discours à visée argumentative, c'est-à-dire que l'objectif de persuasion y est explicite et les arguments alignés sont facilement détectables. Nous en avons sélectionné certains qui nous semblent plus orientés vers cet objectif.

1. Dans un manuel destiné aux élèves de la 1^{ère} année secondaire¹¹⁸, il est fait état des « orientations du système éducatif » et des « orientations du programme », ses « finalités » et ses « buts ». Parmi les finalités assignées au programme de la langue française en 1^{ère} année du cycle secondaire, nous lisons dans ce manuel que :

- « L'enseignement des langues étrangères vise à favoriser :
- L'accès à une documentation simple ;
 - La connaissance des cultures et des civilisations étrangères ;
 - Le développement de la compréhension entre les peuples »¹¹⁹

Dans un cadre plus spécifique concernant directement l'enseignement de la langue française (parmi d'autres langues étrangères), les buts fixés pour ce dernier sont de:

- « Développer chez l'apprenant l'acquisition de moyens linguistiques et langagiers lui permettant :
- D'utiliser la langue en situation de communication et d'échange ;
 - De faciliter l'expression personnelle et la créativité ;
 - De s'initier à l'analyse critique de documents authentiques ;
 - De développer, autour de thèmes universels et problématiques actuelles, une attitude d'ouverture aux différences linguistiques et culturelles »¹²⁰

¹¹⁸ Programme de français langue étrangère 2 1^{ère} A.S., Mai 1999, M.E.N., D.E.S.G., p. 02.

¹¹⁹ *Ibid.*

2. Dans le manuel destiné à la 2^{ème} année secondaire technique, les finalités de « l'enseignement-apprentissage de la « langue étrangère 1 » vise « l'appréhension critique et autonome des messages culturels authentiques par les médias modernes». Il y est précisé que :

« Cet objectif fondamental signifie :

- Un élargissement des horizons culturels de l'adolescent, par la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'école fondamentale l'a habitué ;
- L'apprentissage d'une lecture au second degré des messages culturels, qui mettent l'adolescent en mesure non seulement de les recevoir, de les percevoir et de les comprendre, mais de aussi de les interroger, de les juger, de les apprécier et d'y retrouver l'écho des débats idéologiques, politiques, sociaux, économiques, du moment où ils ont été appris et l'expression de la personne qui les a écrits ;
- Une meilleure conception de sa personnalité, de sa propre culture vécue dans ses relations multiples, consensuelle autant que conflictuelles avec les autres régimes de la culture universelle.

Dans le manuel destiné cette fois aux élèves de la 3^{ème} année secondaire technique : « l'enseignement d'une *langue fonctionnelle* (ou langue de spécialité) ayant montré ses limites nous avons opté plutôt et résolument pour un *enseignement fonctionnel de la langue étrangère* en essayant de tenir compte du profil d'entrée es élèves (caractérisé essentiellement par des déficits aux plans des savoirs et des savoir-faire linguistiques) et des exigences du profil de sortie (acquisition d'une maîtrise suffisante de la langue française qui permettra *l'accès à une documentation scientifique et technique* et concourra à *la poursuite efficace des études universitaires*) ». ¹²¹

Une vue d'ensemble des ces différents discours cités dans ces différents manuel nous offre la possibilité d'émettre certains commentaires qui émaneront d'une analyse globale de ces derniers.

¹²⁰ *Ibid.*, p 03.

¹²¹ Nous avons expressément mis les syntagmes susceptibles de nous aider dans l'analyse, en les faisant ressortir comme arguments, en caractères italiques.

En effet, et en commençant par le discours sur les finalités de l'apprentissage de la langue française contenu dans le premier manuel (destiné aux élèves de la 1^{ère} année secondaire), nous verrons qu'il est fait référence à des objectifs généraux pouvant être résumés dans une seule idée globale. Il s'agit de « *forger chez les apprenants une compétence langagière, à partir de la maîtrise de la langue étrangère, afin d'accéder au savoir, à la connaissance et l'acceptation de l'Autre* ». Cette idée est résumée dans le manuel en question par le syntagme : « *développer la compréhension entre les peuples* ».

Les finalités de l'enseignement de la langue étrangère (ici, il s'agit de la langue étrangère 1 ou plus précisément de la langue française), sont prises comme étant les arguments avancés pour justifier l'apprentissage de cette langue dans les différents paliers de l'enseignement algérien auxquels sont destinés ces manuels. Nous avons pris le soin de les citer et de les énumérer selon l'ordre de leur apparition, ce qui n'est pas sans utilité dans l'interprétation que nous pouvons en faire. Car, en effet, l'ordre d'apparition de chaque argument étant essentiel pour déterminer son poids (révélateur de sa « force persuasive) dans la structure argumentative qu'il construit avec les autres arguments.

1. 3. Légendes et schémas argumentatifs

Les légendes et schémas argumentatifs correspondent à des argumentations relevées d'énoncés que nous avons tirés des manuels précédemment cités. Chaque légende est suivie d'un schéma que nous essayons d'esquisser après chaque analyse correspondant à la légende. Une lecture des légendes, et par là, des arguments énumérés, précédera une autre lecture que nous ferons des schémas donnés pour, en quelque sorte, résumer la structure argumentative contenue dans les énoncés analysés.

La première argumentation est contenue dans le discours relevé dans le manuel 1. La légende de celle-ci est présentée dans ce qui suit :

1. 3.1. Légende argumentative n° 01

Thèse : l'apprentissage de la langue française est indispensable. (Importance de l'apprentissage de la langue française)

Arguments :

Arg1 : *L'enseignement des langues étrangères est indispensable, car il vise à favoriser:*

- a. L'accès à une documentation simple ;
- b. La connaissance des cultures et des civilisations étrangères ;

c. Le développement de la compréhension entre les peuples.

Arg2 : *L'enseignement du français [comme langue étrangère] est indispensable, car il permet de :*

a. Développer chez l'apprenant l'acquisition de moyens linguistiques et langagiers lui permettant de :

a1. D'utiliser la langue en situation de communication et d'échange

b1. De faciliter l'expression personnelle et la créativité

c1. De s'initier à l'analyse critique de documents authentiques

d1. De développer, autour de thèmes universels et problématiques actuelles, une attitude d'ouverture aux différences linguistiques et culturelles

1. 3.1.1. Lecture de la légende argumentative n° 01

L'énumération de ces arguments nous amène maintenant à distinguer deux grands axes d'argumentation : le premier, appuyé par Arg1., est là pour justifier l'utilité (et même l'indispensabilité) de l'apprentissage de « la langue étrangère » (ici, il est bien entendu fait référence aux langues étrangères enseignées en Algérie : le français, l'anglais, l'espagnol, l'allemand, et plus récemment, le russe et l'italien) et introduit l'énumération des sous-arguments (ou arguments-appuis) : a, b, et c. Le deuxième argument est Arg2, qui vient appuyer, en premier lieu, Arg1 et, en second lieu, introduire l'argument-pilier a, qui lui, s'appuie sur les sous-arguments (ou arguments-appuis) : a1, b1, c1 et d1.

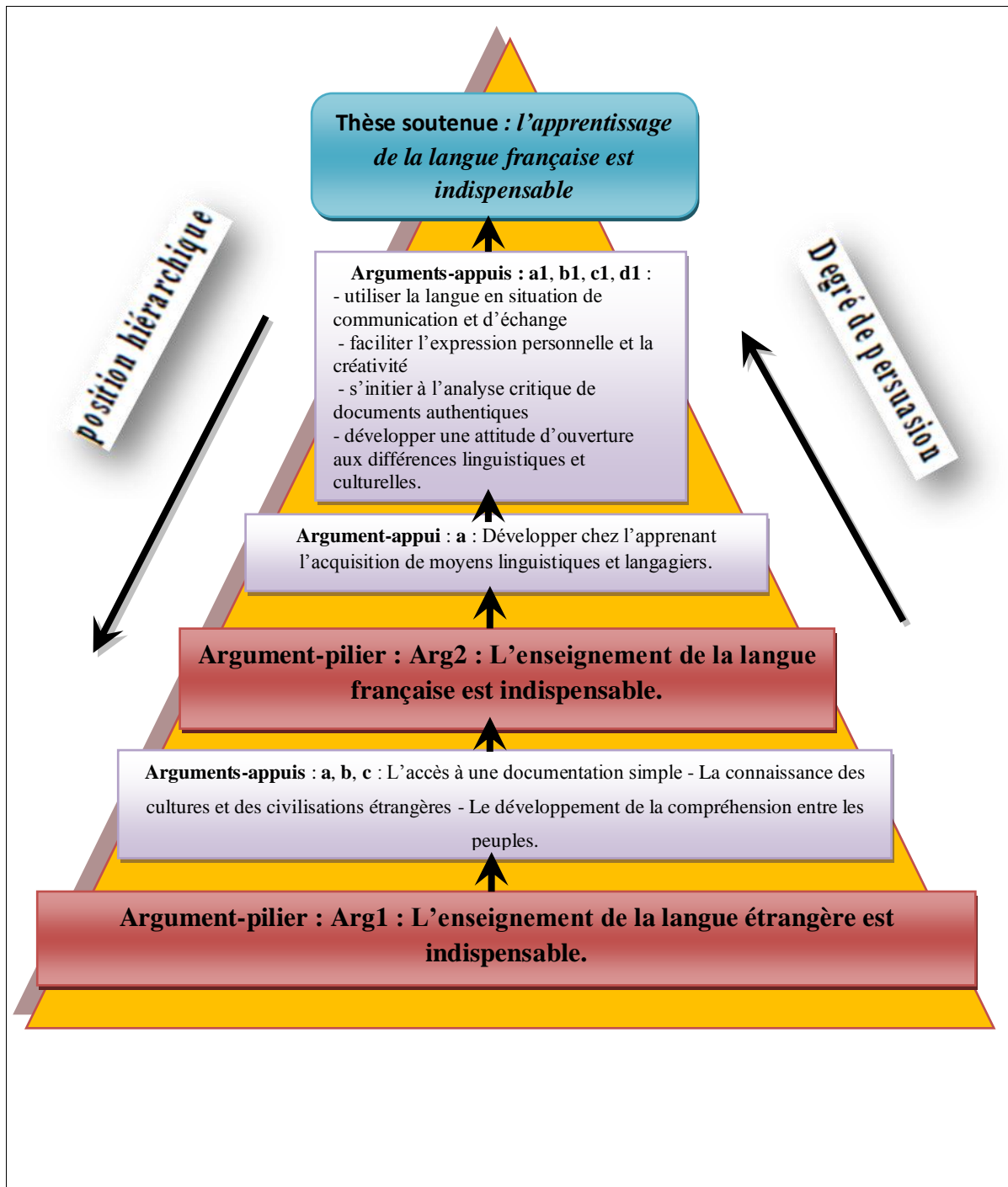
A signaler que Arg1 (nécessité d'enseigner les langues étrangères) s'appuie sur arguments plus spécifiques – par rapport au rôle des langues étrangères dans l'enseignement – assigné aux langues étrangères de manière générale.

Ce rôle étant – selon le manuel 1 qui le cite comme l'argument-appui (que nous retrouverons dans la légende comme l'argument-appui « a ») – de permettre à l'élève « l'accès à une documentation simple ».

Vient ensuite un rôle plus général qui, cité en 2^{ème} position comme un argument-appui, (qui apparaît dans la légende comme l'argument-appui « b ») est d'accéder à « la connaissance des cultures et des civilisations étrangères ». L'argument-appui « c » ne diffère pas de « b », car il constitue un appendice de celui-ci. Il faut comprendre que « la connaissance des cultures et civilisations étrangères » (b), permet « le développement de la compréhension entre les peuples » (c).

Ceci nous amène à considérer le schéma argumentatif suivant :

Fig.2 : Schéma argumentatif de la hiérarchie et du degré de persuasion des arguments



1. 3.1.2. Lecture du schéma argumentatif de la légende n°01

Les arguments contenus dans le discours tiré du 1^{er} manuel et repris dans le schéma en figure 2, sont en ordre hiérarchique ascendant et en ordre de classement par degré de persuasion (ou de force persuasive) descendant. Le bas de la pyramide représente l'argument-pilier qui prend en charge l'affirmation de la thèse présentée. L'argument-appui « a » vient soutenir Arg1 et introduire les arguments-appuis a, b et c. Arg2, vient soutenir Arg1 et ouvrir le champ à l'énumération des arguments-appuis a1, b1, c1 et d1 qui le soutiennent. L'ordre ascendant désigne le poids des arguments énumérés (par hiérarchie). L'ordre descendant réalise le degré de persuasion de chaque argument. Le pic de la pyramide (représenté par les arguments-appuis a1, b1, c1 et d1) est le degré le plus élevé de persuasion. Le bas de la pyramide, représente le niveau le plus important des arguments.

Le schéma ici présenté peut se lire de la manière suivante : les arguments-piliers Arg1 et Arg2 sont soutenus par les arguments-appuis a, b, c et a, a1, b1, c1 et d1 respectivement. L'argument-pilier Arg1 est l'argument de base (il est classé en bas de la pyramide, ce qui lui confère le degré la primauté dans l'ordre d'énumération). L'argument-pilier Arg2 vient en seconde position pour soutenir Arg1 et s'appuyer sur les arguments-appuis a, b, c et d. considérant l'ordre décroissant (descendant) des arguments, nous constaterons que l'argument de base (Arg1) est en position inférieure par rapport à Arg2 mais aussi par rapport aux arguments-appuis a, b, c et d en considérant l'ordre croissant (ascendant) du degré de persuasion. Il en découle que l'ordre d'apparition des arguments dans ce discours (manuel 1) – qui détermine par ailleurs l'importance des arguments – procède inversement par rapport au degré de persuasion de ces derniers (ce rapport est symbolisé par les deux flèches dans le schéma). Un argument cité en dernier est toujours celui auquel on laisse le degré de persuasion le plus important. C'est ici, l'une des techniques argumentatives auxquelles on recourt souvent pour construire une argumentation solide, étant bien évidemment plus facile pour l'émetteur qui défend une thèse de faire accepter cette dernière en laissant son argument le plus fort en dernier. « Laisser le meilleur pour la fin » reste une stratégie argumentative qui repose sur le fait qu'un argument laisse plus de « traces » sur l'auditoire s'il est le dernier dont celui-ci prend connaissance.

La deuxième argumentation sous-tend le discours contenu dans le manuel 2, destiné aux élèves de la 2^{ème} année secondaire technique.

Les arguments cités sont repris dans leur formulation, ordre et moment de leur apparition. Une analyse de ce discours donne lieu aux légendes et schémas argumentatifs suivants :

1. 3.2. Légende argumentative n°02

Thèse : l'apprentissage de la langue française est indispensable. (Importance de l'apprentissage de la langue française)

Arguments :

Arg1 : « élargissement des horizons culturels de l'adolescent, par la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'école fondamentale l'a habitué »

Arg2 : « apprentissage d'une lecture au second degré des messages culturels, qui mettent l'adolescent en mesure non seulement de les recevoir, de les percevoir et de les comprendre, mais de aussi de les interroger, de les juger, de les apprécier et d'y retrouver l'écho des débats idéologiques, politiques, sociaux, économiques, du moment où ils ont été appris et l'expression de la personne qui les a écrits »

1. 3.2.1. Lecture de la légende argumentative n° 02

Ce discours saisit l'acte argumentatif par l'énumération de deux arguments-piliers (Arg1 et Arg2). Cependant, il est nécessaire de signaler que les arguments-piliers, ici cités, sont des arguments longs et s'étalent chacun sur d'autres arguments qui ne sont pas explicitement énumérés mais sur lesquels s'appuient les trois arguments-piliers.

A titre d'exemple, nous verrons que Arg1 est dument expliqué et soutenu par un argument-appui, introduit par la préposition « *par* », et qu'il contient dans sa structure même : nous pouvons lire « l'élargissement des horizons culturels de l'adolescent » = Arg1=argument-pilier » par « la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'école fondamentale l'a habitué » = argument-appui.

Arg2 est à son tour appuyé par les arguments-appuis suivants qu'il contient :

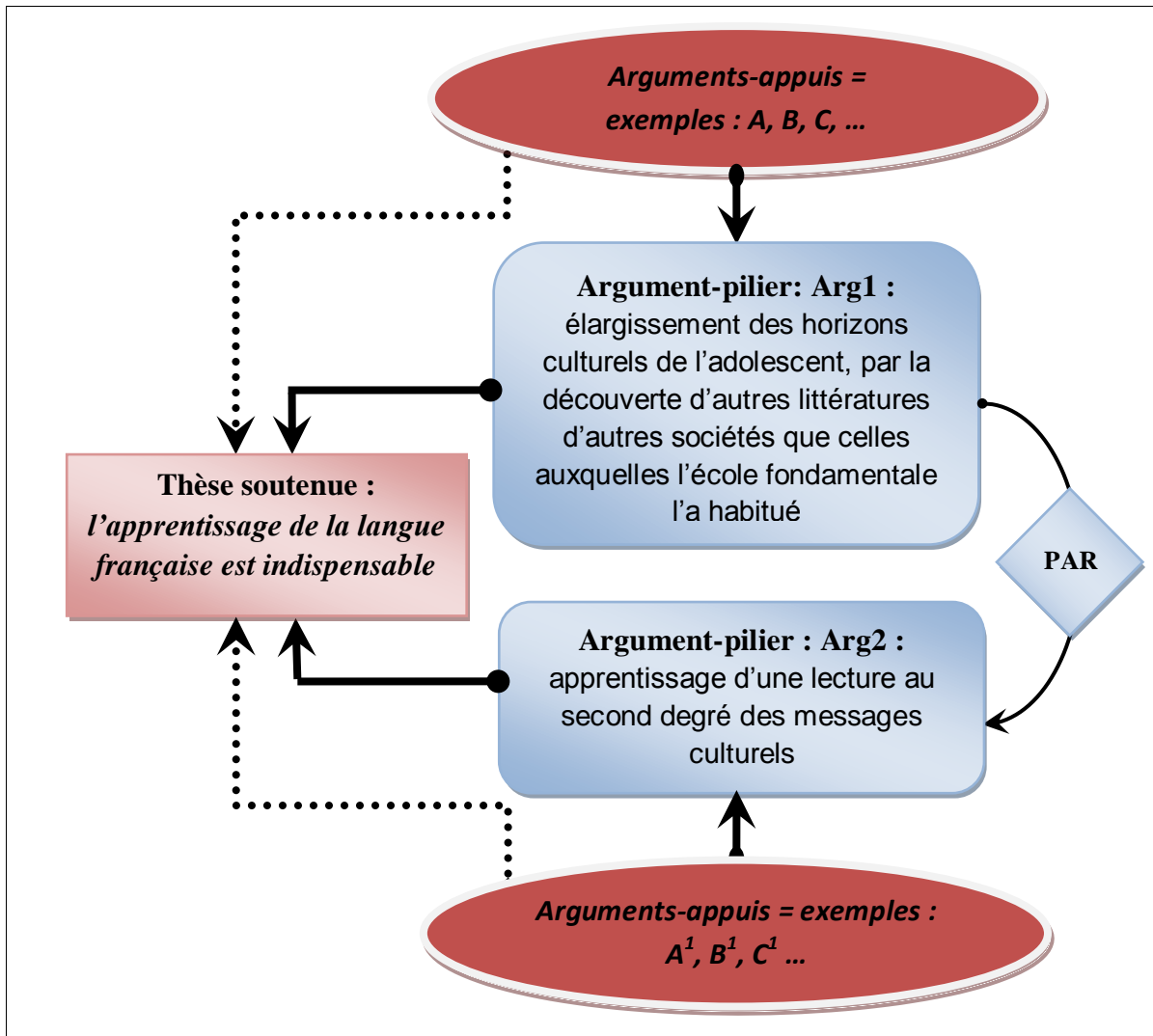
- « recevoir les messages culturels, les percevoir et les comprendre »
- « interroger les messages culturels, les juger et les apprécier »
- « retrouver, dans les messages culturels, l'écho des débats idéologiques, politiques, sociaux et économiques ».

Ce genre d'argumentation est celui qui s'appuie sur un type d'arguments que l'on appelle « l'exemple ». Ce dernier est indéniablement le type le plus répandu dans les argumentations modernes ; l'exemple étant, de par sa fonction première, un moyen d'illustration, d'explication et de justification des opinions données au débat, à la discussion. L'exemple sert à reprendre des cadres réels préexistants pour affirmer un cas de figure proposé, destiné à être partagé et à être accepté.

Avant de dresser un schéma illustrant la structuration de l'argumentation dans ce discours, essayons d'abord de commenter les arguments cités. Ceci n'est certainement pas fortuit, étant donné qu'une lecture approfondie de ces arguments est susceptible de nous renseigner sur un élément très intéressant dans le choix de ces arguments. En effet, si l'on regarde bien l'argument Arg1, nous verrons qu'il y est fait référence – par l'entremise de l'argument-appui (exemple) : « la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'école fondamentale l'a habitué » qu'il contient – à « d'autres littératures, d'autres sociétés auxquelles l'école fondamentale l' [c'est-à-dire l'apprenant] a habitué ». Bien entendu – et nous nous permettons, ici, de nous éloigner un petit peu de ce schéma – l'école fondamentale algérienne, avant la publication de ce manuel (manuel 2), assignait des enseignements particulièrement versés dans la découverte de la civilisation arabo-musulmane, à travers des textes littéraires d'écrivains et d'auteurs de la littérature moyen-orientale. Ce qui valait à l'apprenant une méconnaissance presque totale d'autres littératures, d'autres sociétés, donc d'autres civilisations. Ce nouveau programme qu'apporte le manuel 2 est donc une sorte de palliatif à cette « carence intellectuelle » que subissait l'élève durant son cursus fondamental.

Toutefois, est-il toujours important de le rappeler, que l'apprentissage d'une langue étrangère reste le pont qui mènera l'élève vers la découverte de ces civilisations ; l'apprentissage de la langue française – argumenté dans ce manuel – reste l'un des raccourcis possibles. Ceci étant, l'argumentation dans le manuel 2 peut être schématisée comme suit :

1. 3.2.2. Schéma argumentatif de la légende n°02

Fig. 03 : Schéma d'une argumentation par l' « exemple »¹²²

¹²² Nous avons imaginé, à partir de l'exemple que nous avons analysé, un schéma représentant la structure élémentaire d'une argumentation par un type précis d'arguments : « l'exemple ». Les symboles : →, --> représentent le lien entre les arguments (qui est souvent un lien direct) et entre les arguments et la thèse (→ : lien direct supposant un ou des arguments-piliers, --> : lien indirect supposant un ou des arguments-appuis). Les flèches pointillées servent, ici, à distinguer entre les arguments-piliers et les arguments appuis, ces derniers ne soutiennent la thèse que par l'intermédiaire des arguments-piliers qui les sous-tendent.

1. 3.3. Légende argumentative n° 03

Thèse : « *l'apprentissage de la langue française est indispensable. (Importance de l'apprentissage de la langue française)* »

Arguments :

Arguments-
piliers : { Arg1 : « *défaillance de l'enseignement d'une langue fonctionnelle* »
Arg2 : « *nécessité d'un enseignement de la langue étrangère* »

Arguments-appuis :

- a. déficit aux plans des savoirs et savoir-faire linguistiques
- b. besoin d'acquisition d'une maîtrise suffisante de la langue française
- c. l'accès à une documentation scientifique et technique
- d. poursuite efficace des études universitaires

1. 3.3.1. Lecture de la légende argumentative n° 03

Ce qui retient l'attention dans ce discours, c'est de toute évidence, sa structure argumentative. En effet, de manière générale, cette structure s'articule sur deux arguments essentiels : Arg1 et Arg2. Ces deux arguments-piliers soutiennent ensemble la thèse présentée. Il reste cependant important de préciser que Arg2 est entièrement dépendant de Arg1. Autrement dit, « la nécessité d'un enseignement de la langue étrangère » est justifiée par le constat de « défaillance de l'enseignement d'une langue fonctionnelle »¹²³. Les arguments-appuis ne sont ici que pour soutenir l'argument-appui Arg2, celui-ci s'appuie sur Arg1.

¹²³ Il est fait référence à « langue fonctionnelle », autrement dit, à « un outil qui remplit une fonction ». Le rôle accordé à la langue française, prise comme étant l'une des langues étrangères concernées par cet enseignement, commence à émerger dans ce discours. Cette dernière, à l'instar des autres langues étrangères, aurait pour « fonction » de permettre « l'accès à une documentation scientifique et technique » et la « poursuite efficace des études universitaires », selon les tenants de ce discours.

Ce rapport de complémentarité entre Arg2 et Arg1 se lit dans l'interprétation que nous sommes en mesure de faire par rapport à l'énumération de ces deux arguments.

Mais il peut tout aussi se lire dans les rapports logiques de causalité et de conséquence qui les lient, selon que l'on parte de l'un vers l'autre. Il s'agirait, en effet, d'un rapport de cause si l'on part de Arg2 vers Arg1 : « *la défaillance d'un enseignement d'une langue fonctionnelle ayant montré ses limites* », « *nous avons opté plutôt et résolument pour un enseignement de la langue étrangère* », nous dit-on dans le manuel 3. C'est un rapport de conséquence si on inverse.

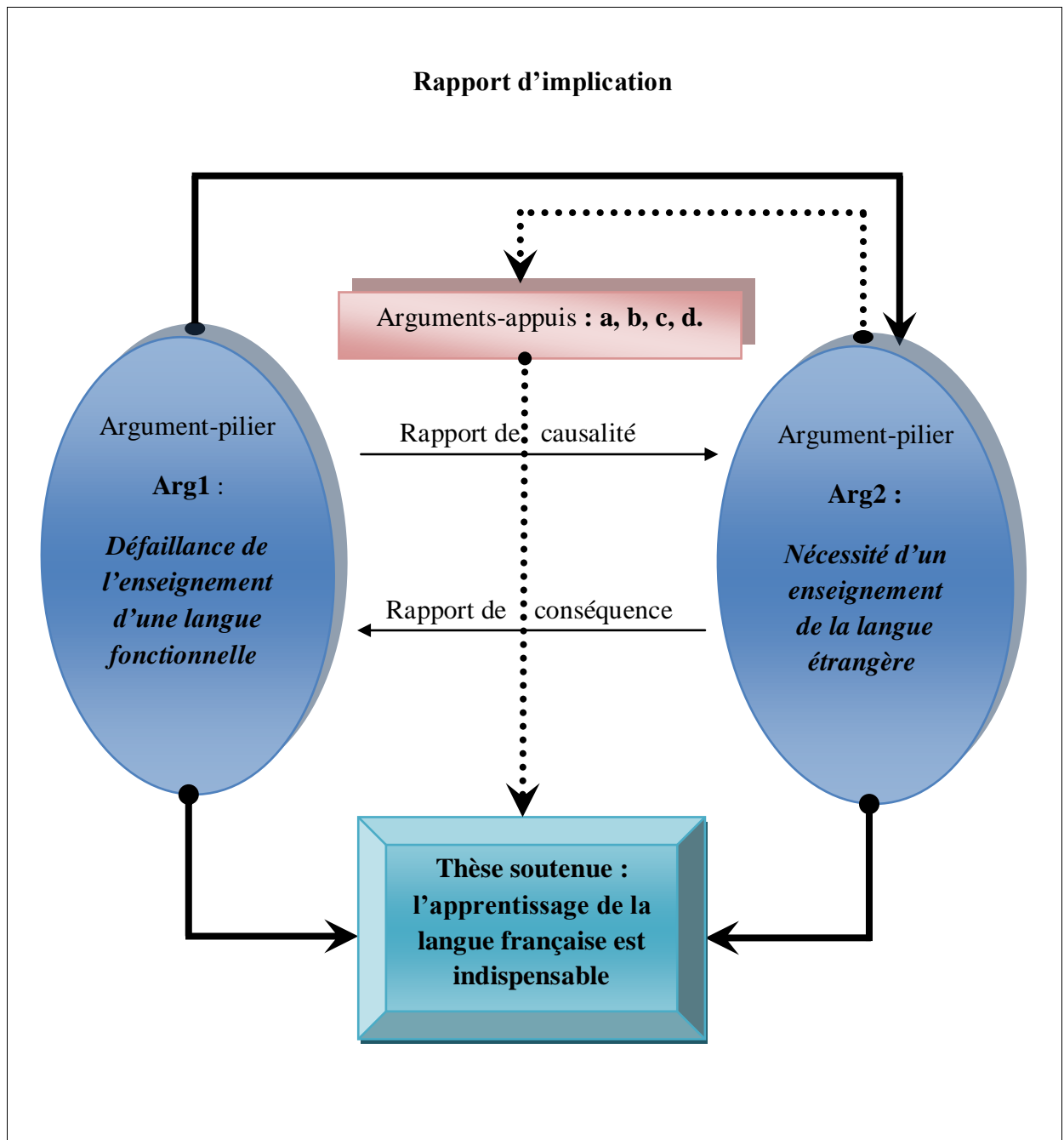
C'est que cette « *défaillance de l'enseignement d'une langue fonctionnelle* » serait bien à l'origine (la cause de) « *l'option* » pour un enseignement de la langue étrangère ». Ce même rapport peut se transformer en un rapport de conséquence si l'on part de Arg1 vers Arg2. Nous pourrions alors interpréter la « *nécessité d'un enseignement de la langue étrangère* » comme étant la conséquence du « *déficit de l'enseignement d'une langue fonctionnelle* ».

Est-il encore utile de rappeler que c'est le même rapport d'implication relevé dans l'argumentation dans le discours contenu dans le manuel 1. Toutefois – avons-nous noté – l'implication dans ce discours revêt un caractère particulier, celui de n'être entretenu, que par les arguments-piliers (Arg1 et Arg2). Les arguments-appuis deviennent alors des arguments-témoins, n'ayant pour fonction que de justifier l'un des arguments-piliers (ici, l'argument Arg1). Les arguments-appuis a, b, c et d sont en effet cités pour justifier le passage du concept de « *langue fonctionnelle* » ou « *langue de spécialité* » vers celui de « *langue étrangère* ».

Autre point très important : ce que ce discours offre de particulier et d'intéressant, c'est le fait que l'émetteur fasse directement et explicitement référence au rôle de la langue française dans l'enseignement. Toutefois, ce rôle est réduit à la seule fonction de « *permettre l'accès à une documentation scientifique et technique* » et « *concourt à la poursuite efficace des études universitaires* ». Nous reviendrons plus en détail sur ce rôle à la fin de ce chapitre et en conclusion, étant donné qu'il s'agit, ici, de l'objectif primordial de tout notre travail.

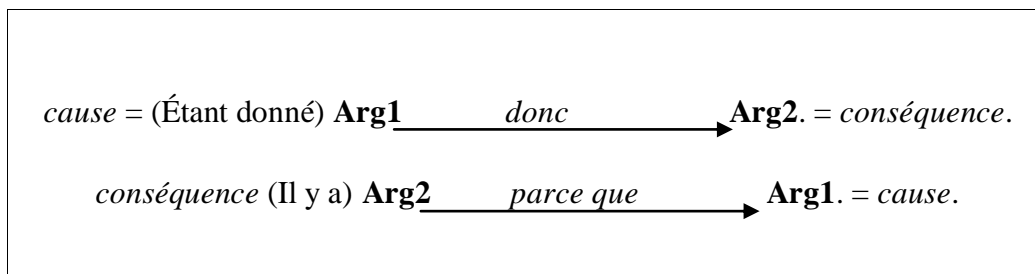
L'argumentation dans ce troisième manuel pourrait être schématisée comme suit :

Fig. 04. Schéma des rapports logiques entre les arguments



1. 3.3.2. Lecture du schéma argumentatif n° 03

A partir du schéma précédent, il est possible d'avancer que les arguments avancés pour soutenir une thèse peuvent se présenter en deux parties (comme c'est le cas d'ailleurs pour les autres schémas présentés auparavant) : arguments-piliers et arguments-appuis. Ce qu'il y a à relever comme particulier dans ce schéma est le fait que l'argumentation repose essentiellement sur deux arguments-piliers (Arg1 et Arg2) dont un seul seulement est soutenu par des arguments-appuis (a, b, c et d), qui est Arg2. Aussi, a, b, c et d sont énumérés consécutivement à Arg2 dans un même contexte et dans la même construction syntaxique, c'est-à-dire que ces derniers n'ont pas été énumérés indépendamment comme objectifs de l'enseignement de la langue comme « langue étrangère » et non comme « langue fonctionnelle » ou de spécialité. C'est ici qu'intervient le rapport d'implication qui est forgé entre l'argument-pilier Arg2 et les arguments-appuis a, b, c et d qui lui sont reliés par le rapport de conséquence, repris dans cet énoncé par l'emploi du participe présent *ayant* : « l'enseignement d'une langue fonctionnelle ayant montré ses limites ... ». Ce rapport logique de conséquence s'établit donc entre les arguments-piliers Arg1 et Arg2, qui sont, inversement, liés par le rapport de causalité :



Arg1 et Arg2 entretiennent par là un rapport d'implication-réciproque. (Arg1 ↔ Arg2).

Jetons enfin un œil sur un autre discours, que nous relevons dans un document rédigé en Juin 2002 et qui relance une fois de plus le débat sur les modalités d'enseignement de la langue française au sein de l'école algérienne.

1. 3.4. Légende argumentative n°04

Le document en question est en fait un « avant projet » de l'élaboration d'un « Programme de français pour la 2^{ème} année de base ». Nous pouvons relever, en effet, en page 2, de ce document, ce qui suit :

« I. définition de la discipline et implications didactiques

1. Une langue pour apprendre et pour communiquer

L'introduction de la langue française en tant que langue étrangère dans le système éducatif algérien, dès la deuxième année de base, *répond aux exigences de la mondialisation et du développement scientifique. Le nouvel ordre mondial avec ses enjeux économiques et géographiques, l'impact de l'information et l'essor de la technologie* mettent les algériens face à de nouveaux défis.

Dans ce contexte, la langue française *permet des échanges à l'échelle planétaire et la connaissance de l'être humain avec la richesse de ses cultures et de ses pensées.*

Par ailleurs, la proximité de l'Europe, les relations transméditerranéennes de toutes natures, l'existence d'une importante production littéraire maghrébine en langue française, une large diffusion de médias francophones font que le français est une pratique langagière assez répandue dans le quotidien des algériens.

A cet aspect sociologique s'ajoute *l'usage scientifique de cette langue comme outil de recherche et de transmission de savoirs. On répond donc ainsi aux besoins actuels de notre société pluraliste, soucieuse de son développement et de son ouverture sur le monde.*

*L'apprentissage du français comme langue étrangère, à travers une diversité d'usages, contribue effectivement à développer chez l'apprenant le sens critique, la création, l'expression d'idées et de sentiments personnels qui passent nécessairement par le filtre des mots, des discours et de cette langue. C'est en lisant, en écrivant, en parlant et en écoutant que l'apprenant parvient à la construction et à la pratique de la langue à des fins de recherche d'informations (documentation, lecture...) et d'expression (restitution et élaboration d'information). »*¹²⁴

Dans le texte précédent, les objectifs attendus de l'apprentissage de la langue française en Algérie sont clairement cités.

¹²⁴ Nous avons voulu mettre en évidence, en caractère gras, les énoncés que nous avons considérés comme argumentatifs. La version originale du texte ne contient pas ces caractères.

Les arguments avancés sont dans leur ensemble des arguments puisés dans le contexte socio-économique dans lequel baigne l'apprenant. Les exigences quotidiennes de ce dernier, font que l'apprentissage – et par là, la maîtrise d'une langue étrangère (ici, le français) – devient une nécessité, un besoin urgent pour permettre à l'élève de « *développer son sens critique, la création, l'expression d'idées et de sentiments personnels* ».

Les arguments cités en premier – se rapportant toujours à la réalité de l'apprenant – sont à prendre comme renvoyant à des vérités données pour acquises et attestées. Il s'agit en fait de *topoi*, autrement dit, des lieux communs. Pour rappel, nous dirons que le *topos*¹²⁵ est le type d'argument sur lequel reposait l'entreprise de persuasion dans la rhétorique ancienne, perçue comme « un art de convaincre ». Les *topoi* correspondent donc aux lieux communs partagés par les membres de l'auditoire auquel est destiné le message argumentatif. En effet, « *la proximité de l'Europe, les relations transméditerranéennes de toutes natures, l'existence d'une importante production littéraire maghrébine en langue française, une large diffusion de médias francophones* » est un premier *topos* car il constitue une vérité attestée en elle-même, acceptée par tous comme telle et n'a pas besoin d'être vérifiée. Il en est de même pour les arguments précédents, tels « exigences de la mondialisation et du développement scientifique », « Le nouvel ordre mondial avec ses enjeux économiques et géographiques » et « l'impact de l'information et l'essor de la technologie ».

A noter aussi la réapparition du même argument, relevé dans la légende n°04. Il s'agit en effet de l'argument qui attribue à l'usage de la langue française, dans le système éducatif algérien, le rôle de constituer, pour l'apprenant, « un outil de recherche et de transmission des savoirs » pour accéder à la documentation et à la science. A ce stade, nous sommes en mesure d'avancer que, de manière générale, l'argumentation dans ces différents énoncés obéit à un certain nombre de critères, celui notamment de s'appuyer sur un certain type d'arguments, dont l'un est, pour l'instant, le *topos*. Un autre critère est celui de répartir les différents arguments deux types, selon une sélection effectuée selon leur force argumentative (ou poids dans l'argumentation), ces deux types sont les arguments-piliers et les arguments-appuis.

¹²⁵ Pour le terme *topoi*, se référer au chapitre I, en page 12.

Mais pour l'heure, nous n'allons pas trop nous avancer dans les conclusions, nous préférons attendre la synthèse des différentes analyses, que nous avons effectuées par rapport aux légendes argumentatives précédentes, pour faire le point sur la structure globale de l'argumentation qui sous-tend ces différents énoncés. Cette synthèse est possible du moment que les énoncés que nous avons analysés se rapportent tous au même discours, émis par rapport à la place et au rôle de la langue française dans l'enseignement algérien.

1. 4. Synthèse des différentes analyses

1. 4.1. Lecture des légendes et schémas argumentatifs

L'analyse effectuée pour chacune des légendes argumentatives précédentes nous permet de relever un nombre de données susceptibles de nous donner une idée de la technique argumentative adoptée dans le discours qui nous intéresse. Premier fait à relever, qui reste d'ailleurs, à nos yeux, très important à signaler, c'est que l'argumentation dans ce discours, du moins les énoncés que nous avons pu analyser, s'effectue selon un cheminement logique des arguments reposant sur l'énumération claire de ces derniers avant de verser dans leur explication, et – à certains moments – à leur développement. Quant aux arguments, ils sont répartis – de par leur degré de persuasion (ou poids argumentatif) – selon deux grandes catégories :

- *Les arguments de base, ou arguments-piliers*
- *Les sous-arguments, ou arguments-appuis*

D'une part, les arguments-piliers : ce sont généralement ceux que l'émetteur place en premier dans la structure de son discours, et que nous plaçons nous en première place dans la légende argumentative. Il s'agit des arguments auxquels l'émetteur confie la tâche d'attirer l'attention de son récepteur et par lequel il fait appel à sa curiosité pour l'amener à chercher les autres arguments insérés ultérieurement. C'est là une stratégie que nous ne sommes pas en mesure de qualifier de « voulue » par l'émetteur, mais qui reste pour le moins très efficace.

L'émetteur, ici, est en mesure de se placer à la position de son récepteur puisqu'il partage avec lui le même univers communicationnel, caractérisé par une même aire géographique, un même contexte social, une vision commune des données politiques, historiques et culturelles qui les réunissent.

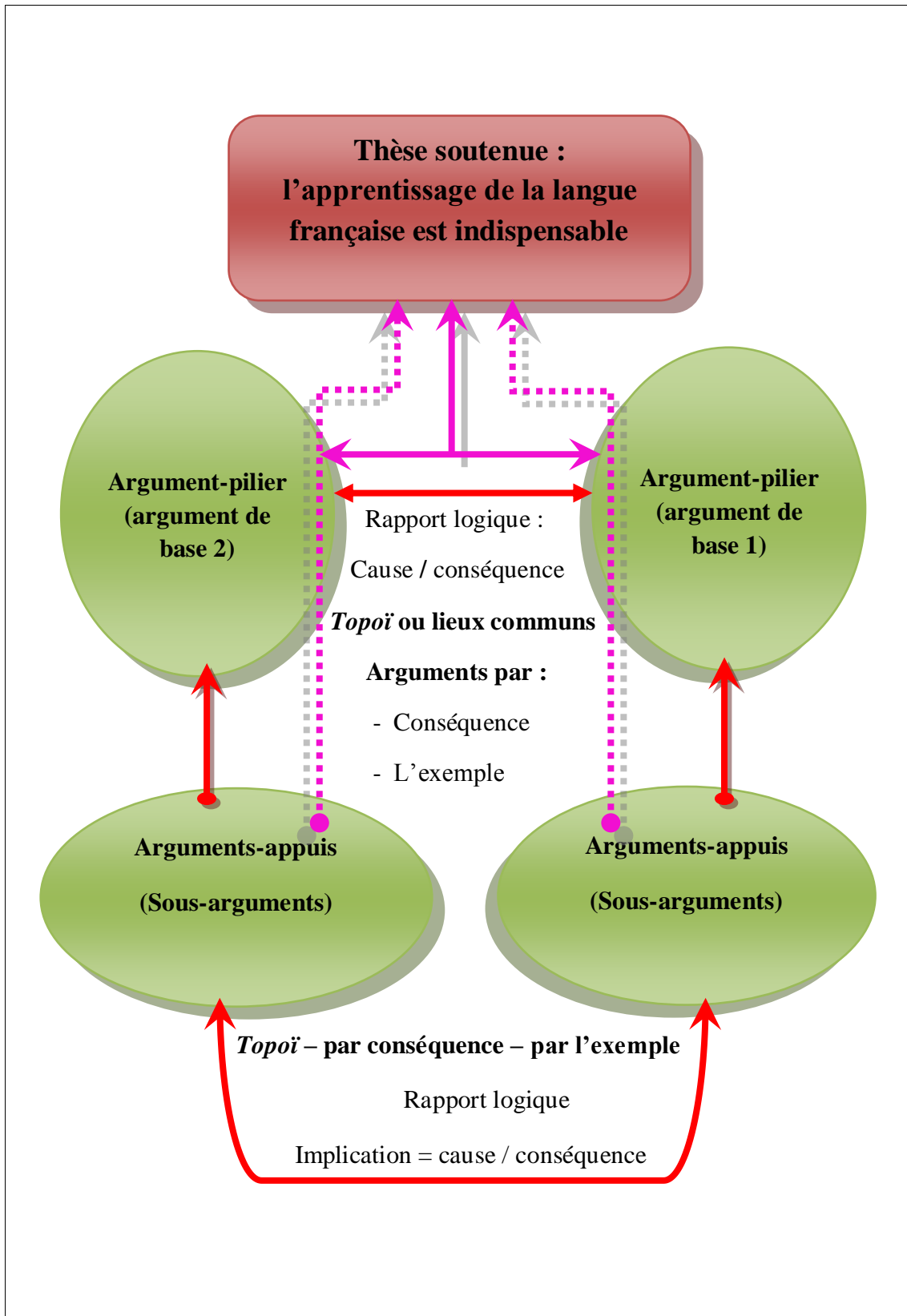
L'émetteur, comme le récepteur, font partie de la même communauté sociolinguistique pour qui la langue française – enjeu de cette argumentation – reste une langue « étrangère ».

D'autre part, les arguments-appuis : ce sont les arguments auxquels l'émetteur fait appel pour soutenir l'argument de base, ou l'argument-pilier. Le recours à ce type d'arguments est ici, pour l'émetteur, une façon d'accorder à ses arguments de base plus de force persuasive. Il s'agit – si nous pouvons nous permettre l'expression – d'argumenter une argumentation. Le rôle des arguments-appuis – comme leur nom l'indique – est d'appuyer les arguments-piliers, qui eux, sont là pour appuyer la thèse de départ.

C'est la raison pour laquelle, nous ne les considérerons pas comme secondaires ou accessoires, car leur présence justifie celle de l'argument de base sur lequel s'appuie toute l'argumentation. Les arguments-appuis sont aussi cités pour justifier la thèse de départ, mais leur force argumentative est plus orientée vers l'argument de base que vers la thèse argumentée ; en effet, ces derniers soutiennent la thèse en justifiant les arguments-piliers. C'est dire qu'ils sont loin d'être secondaires, mais plutôt qu'ils sont à la base de toute la structure argumentative.

Notons par ailleurs, l'absence d'autres familles d'arguments dans l'argumentation de ce discours. Notre hypothèse de départ ayant stipulé cet état de fait, nous avons pu, au cours de cette analyse, la vérifier en ne cernant qu'une seule famille qui regroupe tous les arguments. Cela nous a été plus perceptible dans la dernière légende argumentative, où les arguments ne sont autres que des *topoi*. Cette légende est, pour rappel, celle où la thèse est soutenue par l'énumération de « lieux communs » aux deux pôles du schéma de la communication, l'émetteur et le récepteur. Les lieux communs, ou *topoi*, sont des arguments que le récepteur ne peut que prendre comme vrais et auxquels il ne peut qu'accorder tout son crédit car leur source n'est autre que son propre environnement quotidien, le cadre dans lequel il évolue.

Fig. 05. Schéma de la structure, du type et du degré de persuasion des arguments



C'est à partir de ce schéma donc que nous pouvons émettre une vision autour de la structure de l'argumentation qui sous-tend les énoncés que nous avons analysés. Ce qui ressort de ce schéma, c'est que, comme nous l'avons signalé ultérieurement, l'émetteur dans ce discours, articule son argumentation sur deux axes importants :

- a. Le choix des arguments :** Les arguments choisis par l'émetteur sont généralement des énoncés renvoyant à des réalités puisées dans l'environnement de l'auditoire. Ces réalités, étant connues et préalablement acceptées par l'auditoire, renvoient en fait à ce que l'on dénomme sous l'appellation de « lieux communs » ou *topoi*. Ceci revient à dire que l'émetteur s'est consacré à prendre en compte un aspect très important de l'auditoire, pour structurer son argumentation ; c'est la prise en compte du *pathos*. Le *pathos*, étant ce qui a « directement trait à l'auditoire »¹²⁶, entre parmi les aspects essentiels à prendre en compte dans la pratique argumentative. Pour l'émetteur, il tient de « voir ce qui peut toucher, [de] connaître la nature des émotions et ce qui les suscite ». ¹²⁷ « Le terme « *pathè* » au pluriel désigne ainsi les émotions qu'un orateur « a intérêt à connaître pour agir efficacement sur les esprits »¹²⁸. Dans ce discours, en effet, le *pathos* renvoie aux sentiments du récepteur, à qui s'adresse l'argumentateur ; il est fait appel, plus exactement à ceux (les sentiments) qu'il a à l'égard de la langue française. A signaler que cette stratégie argumentative est beaucoup plus présente dans les discours officiels sur la langue arabe qui est, à la différence de la langue française, une langue intimement attachée à l'univers culturel du récepteur, et constitue même un repère identitaire. L'allocutaire nourrit des sentiments vis-à-vis de la langue française, sentiments dictés par un certain nombre de facteurs notamment historiques et culturels. La langue française dans le *pathos* de l'allocutaire algérien baigne dans un univers de sentiments partagé entre « amour » de cette langue et sentiment de besoin, qui en fait un outil pour accéder au savoir, à la technologie.

¹²⁶ Amossy, R., *op.cit.*, p.178.

¹²⁷ Aristote, cité par Amossy, R., *op.cit.*, p.179.

¹²⁸ *Ibid.*

Cet univers de sentiments est aussi celui dans lequel baigne le pathos de l'argumentateur qui n'hésite pas à l'intégrer dans son *logos*¹²⁹.

b. Structuration de l'argumentation, organisation des arguments : les différents énoncés que nous avons analysés recourent chacun à une organisation des arguments qui répond aux aspects cités précédemment (*logos* et *pathos*). Nous avons pris le soin de schématiser cette organisation dans les légendes et schémas argumentatifs déjà présentés. La lecture de ces derniers nous renvoie à l'organisation suivante :

- Premièrement, les arguments sont répartis en deux types : les *topoi* et les arguments par l'exemple.
- Deuxièmement, et selon leur poids dans la structure argumentative, les arguments se répartissent en deux catégories essentielles : les arguments de base ou arguments-piliers, et les sous-arguments ou arguments-appuis. (pour les exemples, se référer aux schémas argumentatifs, légendes n° : 01, 02 et 03)
- Troisièmement, l'énumération des arguments se fait selon des rapports logiques qu'ils sont sensés entretenir : rapport d'implication, soutenu par un rapport, tantôt de cause, tantôt de conséquence, entre les arguments-piliers, et que nous retrouvons aussi entre les arguments-appuis.
- Enfin, les arguments de base se retrouvent souvent appuyés par des exemples (qui constituent généralement les sous-arguments). L'énumération des arguments obéit un ordre qui met l'argument de base au premier plan (ce qui est bien illustré dans toutes les légendes argumentatives), laissant, au second plan, les sous-arguments qui viennent soutenir les premiers. Cette hiérarchisation dans l'organisation des arguments est à même de déterminer le poids de chaque argument ; le rapport qui le lie à la thèse soutenue peut être direct (ce qui est le cas pour les arguments-piliers) ou indirect (pour les arguments-appuis).

¹²⁹ Le *logos* est, selon Amossy, ce qui « concerne les stratégies discursives en tant que telles ». Autrement dit, les techniques de persuasion et tous les moyens susceptibles d'emporter l'adhésion de l'auditoire, auxquels l'argumentateur peut faire appel dans son discours, dans la construction de son argumentation.

Pour finir, nous dirons qu'il semble parfaitement évident qu'un discours sur les langues (quelles qu'elles soient, du moment qu'elles sont pratiquées), tenu dans un contexte comme celui de l'Algérie, se doit d'être armé d'arguments, qui soient bien solides pour que ce *discours épilinguistique* ait une empreinte sur son auditoire, son récepteur. Aborder un discours sur les langues, dans un environnement plurilingue, amène l'émetteur à chercher à « armer » ses propos avec plus d'arguments possibles, et des plus solides. Même si l'objectif de ce « locuteur épilinguistique »¹³⁰ n'est autre que de faire part de représentations qu'il se fait de telle ou telle autre langue, il n'en demeure pas moins qu'il développe un discours argumentatif. Cela s'illustre par les propos de Plantin qui considère que « toute parole est nécessairement argumentative »¹³¹.

Les rédacteurs de ces différents manuels de programmes, tentent, à travers leur discours, de défendre des opinions et des visions qui ne sont pas toujours évidentes, encore moins partagées. Le récepteur algérien, à qui l'on veut faire « admettre » que l'apprentissage de la langue française devient une nécessité, voir même une priorité, n'est pas étranger à l'environnement dans lequel se place l'émetteur en développant son discours. C'est dans ce même environnement commun que l'émetteur puise ses arguments ou plus précisément ses « lieux communs ». Le récepteur devient, par là, capable de mesurer le poids de ces arguments qui lui sont proposés. Ce dernier est, en effet, au courant de la place qu'occupe cette langue dans son environnement, son vécu. La place que l'émetteur de ce discours veut défendre pour la langue française, dans l'enseignement algérien, n'est pas forcément en adéquation avec la réalité du récepteur. Cette place ne rend pas obligatoirement compte de celle qu'occupe la langue française dans l'environnement de l'apprenant (ses différents usages, les représentations dont elle fait l'objet, etc.).

Les arguments que l'émetteur peut avancer servent en fait à réactualiser un débat, souvent évité, qui met l'auditoire devant l'obligation d'effectuer un choix par rapport à ces arguments, selon que celui-ci se place dans l'un des courants « conservateur » et « moderniste ».

¹³⁰ Expression empruntée à Laurendeau P., citée dans son article *Parler de la langue –présentation*, p. 144.

¹³¹ Plantin, 1996, cité par Amossy R., *op.cit.*, p. 33.

En effet, un moderniste accueillera volontiers un argument comme « l'enseignement de la langue française nous permettra l'ouverture sur le monde et le développement de la compréhension entre les peuples », tandis qu'un conservateur pencherait plus vers celui de pouvoir faire de la langue française « [uniquement] un outil permettant l'accès à une documentation scientifique et technique facile ».

Nous pensons que l'usage de la langue française, auquel on peut s'attendre au sein de l'école algérienne, part de la double terminologie qui ramène cette langue d'un statut de « langue fonctionnelle » à celui de « langue seconde », ou de « langue étrangère ». Ce dernier offre en effet, à nos yeux, un cadre d'utilisation plus moderne et plus ouvert sur le plan de l'investissement dans les esprits créatifs et novateurs. Des esprits forgés dans la philosophie de l'affirmation de soi vis-à-vis de l'Autre et permettant l'introduction de la « différence » en tant que facteur d'intégration identitaire pleinement assumée par l'apprenant. En effet, l'affirmation de soi, passe indéniablement par l'acceptation de l'Autre et le canal à travers lequel cette affirmation doit obligatoirement passer, reste la langue.

L'analyse argumentative de ce discours ne traduit pas obligatoirement la vision du public. Il s'agit d'un discours qui tend à la transformer en imposant à ce dernier une nouvelle vision, une autre façon de voir le monde, une autre opinion. Cette vision lui permet en effet de structurer son argumentation de telle sorte qu'il peut assurer à ses arguments plus d'acceptabilité, plus de persuasion. La vision que ce même émetteur a ou peut avoir de l'objet de son discours argumentatif n'est pas sans impact sur la structure de son argumentation. C'est donc à cette vision que nous nous intéresserons tout au long du chapitre qui suivra en l'inscrivant dans un type de discours bien précis, celui que l'on fait sur les langues naturelles, ce discours nous permettra ce que l'analyse argumentative s'avère incapable de faire.

Nous nous consacrerons donc à une deuxième analyse de ce même discours, auquel s'ajoutera un autre discours, plus ouvert et plus libre cette fois que nous puiserons dans les pages de la presse écrite nationale d'expression française, sous une approche épilinguistique. Une approche qui en dira long sur un autre type d'arguments, celui des arguments sous-entendus qui s'inscrivent plus en fait dans un discours non-dit, implicite ou plus communément, le subjectif.

Chapitre IV

L'épilinguistique et l'argumentatif : l'argumentation à deux facettes

1. Le discours épilinguistique et le discours argumentatif

Tout discours est une mise en action du langage. Le résultat d'un processus de communication établi entre deux pôles, tentant chacun de véhiculer un message destiné à emporter l'adhésion de l'autre, reste indéniablement celui d'une mise en forme particulière du discours. Ce dernier peut donc répondre aux exigences extérieures aux règles purement linguistiques pour prendre telle ou telle forme, suivre telle ou telle visée. Ces exigences sont les intentions de chacun des deux pôles du même processus de communication, leurs objectifs et la nature des opinions qu'ils défendent. Ceci nous amène donc à considérer que tout discours possède une « raison d'être » ; c'est-à-dire une visée et un objectif. Ruth Amossy parle de « visée argumentative ».

La visée argumentative concerne donc l'objectif d'emporter l'adhésion. Autrement dit, tout discours qui vise à persuader, à convaincre possède une visée argumentative. Le discours sur les langues n'échappe pas à cette nature. C'est le discours épilinguistique argumenté.

1.1. Qu'est-ce qu'un discours épilinguistique ?

« On parle de la langue. On en parle autant, sinon plus, que de notre corps, du reste de notre vie culturelle ou du temps qu'il fait. Notre discours épilinguistique (discours sur la langue) apparaît de prime abord intime et spontané »¹³², nous dit Paul Laurendeau. On semble parler de la langue comme des différents objets familiers qui meublent notre quotidien. « On glose un terme, on en rit ou on s'en choque, on commente un accent, juge une tournure, épilogue sur nos facilités ou difficultés à apprendre une nouvelle langue ou à se souvenir d'un dialecte maternel oublié, etc... »¹³³. Le discours sur la/les langue(s) s'apparente donc à une mosaïque d'appréciations que l'on porte sur tous les aspects constituant une langue naturelle : le lexique, la syntaxe, le sens et les sons. Ce genre de discours peut aussi verser dans ce qu'une langue entretient comme rapports avec l'environnement dans lequel elle s'exerce mais encore, dans ce que le locuteur entretient comme rapport avec cette langue. C'est en quelque sorte aussi une concrétisation, en les partageant avec les autres de sentiments, de jugements, un « ensemble d'*habitus* » qui, en

¹³² Laurendeau, P., 1990, « Parler de la langue –présentation », *Présence francophone* n°37, parler de la langue, p. 144, en ligne.

¹³³ *Ibid.*

révélant le locuteur épilinguistique dans sa pleine dimension de produit socio-historique, font un enjeu central dans toute sociolinguistique conséquente ».

1. 2. Le discours épilinguistique argumenté

Parler de la langue, c'est donc développer un discours épilinguistique. Ce discours « intime et spontané » n'est alors pas à l'abri de la critique et n'échappe certainement pas aux jugements et aux appréciations que les autres peuvent en faire. Aussi, c'est là que le locuteur se trouve dans l'obligation de le structurer de manière à ce qu'il soit cohérent, suffisamment solide pour être accepté, en définitive, d'en faire un discours argumentatif. « Si naturel que soit en apparence le discours épilinguistique, son analyse va vite montrer à quel point il est orienté », souligne Laurendeau en précisant que « l'enjeu social que représente la langue dans de nombreuses communautés fera qu'on ne laissera pas la commenter sans qu'aucune surveillance ne s'exerce »¹³⁴.

Ceci pour dire que le discours sur les langues n'est pas réduit simplement à un étalage de sentiments ou de jugements que l'on peut avoir vis à vis d'une langue. Cette dernière, comme l'a bien précisé Laurendeau, ne se réduit pas, à son tour, à un simple moyen de communication, mais représente un enjeu social important. Il va sans dire donc, que tout locuteur épilinguistique se doit de bien argumenter son discours pour espérer faire admettre les appréciations qu'il se fait d'une langue et que les autres membres de la communauté ne partagent pas forcément. En d'autres termes, il s'agit pour ce locuteur de partager un discours intime, de tenter d'en faire un discours commun. C'est alors que l'on peut parler de discours épilinguistique argumenté.

2. L'analyse du discours épilinguistique

Il serait bien utile et même très intéressant de s'interroger sur cette notion de discours épilinguistique dès lors qu'il s'agit de l'appréhender dans un environnement très hétérogène, où plusieurs langues sont en interaction, autrement dit, dans un milieu plurilingue. Qui dit plurilinguisme dit plusieurs langues, mais aussi et automatiquement, plusieurs « discours sur la langue ». Tenter une analyse d'un discours épilinguistique sur une langue donnée s'avère être intéressant du moment qu'il permet de dégager les rapports

¹³⁴ Laurendeau, P., *op.cit.*, p.140.

qu'entretient un locuteur avec sa langue, mais aussi avec les autres langues présentes dans son milieu.

Cette entreprise peut, par ailleurs, s'avérer être une piste certaine vers la compréhension du fonctionnement même de cette langue si l'on songe aux travaux de W. Labov¹³⁵ sur les pratiques langagières et les représentations.

Toutefois, elle devient sans doute plus intéressante dès lors qu'il s'agit de l'appliquer sur un discours développé autour d'une langue donnée, mais dans un environnement où cette dernière fait l'objet de concurrence, par (avec) d'autres langues.

Dans ce qui va suivre, nous avons posé les mêmes questionnements, mais par rapport à un discours développé dans un environnement bien particulier où l'hétérogénéité dans les pratiques et les rapports locuteur/langue est la règle. Il s'agit d'un environnement dans lequel cohabitent plusieurs langues dont on reconnaît concrètement l'existence à travers notamment les médias, l'environnement graphique, les pratiques individuelles et collectives, etc. Cet environnement, c'est l'environnement sociolinguistique algérien, et ces langues sont l'arabe, le français et le berbère.

Il est évident que les pratiques langagières des locuteurs algériens marquent d'un certain cachet les rapports qu'entretiennent ces derniers vis-à-vis des langues qu'ils pratiquent au quotidien. L'on s'attend bien entendu à entendre un locuteur arabophone, par exemple, jeter les louanges sur la langue arabe, si l'on considère celle-ci comme étant sa langue maternelle. Il en est de même pour un berbérophone évoquant sa langue. Cela n'a rien de particulier, du moins, par rapport à ce que ce genre de discours épilinguistique peut fournir comme appréciations et jugements du locuteur, du moment qu'il est développé autour de sa propre langue.

A nos yeux, le plus intéressant est d'aborder un discours épilinguistique qu'un locuteur peut développer vis-à-vis d'une autre langue que l'on considère – selon des terminologies différentes et selon les situations dans lesquelles elles sont pratiquées – comme langue étrangère, langue seconde, langue véhiculaire, etc. C'est à ce genre de discours que nous nous sommes intéressé justement dans ce travail. Il s'agit du discours sur la langue française que peuvent développer des deux types de locuteurs : berbérophones ou arabophones.

¹³⁵ Nous faisons ici référence aux résultats de ces travaux qui nous renseignent sur le rapport étroit entre « les faits linguistiques » et « les faits sociaux » ; les derniers expliquant les premiers.

L'autre particularité de ce discours – et c'est ce qui le rend encore plus intéressant à étudier – est le fait qu'il ne soit pas aussi évident et aussi apparent si l'on peut dire. En effet, il s'agit d'un discours sur la langue française, développé dans un cadre officiel et supposé être plus objectif que possible. Les jugements et sentiments personnels y sont « bannis » au profit d'une synthèse objective d'arguments qui justifient et plaident pour la nécessité de l'intégration de cette langue dans le système éducatif, car il s'agit d'en résumer les objectifs et les finalités que les positions personnelles ne peuvent influencer.

L'analyse argumentative nous a fourni une synthèse objective des arguments qui plaident pour l'importance de l'enseignement de la langue française en Algérie. Reste maintenant à entamer une analyse d'un autre genre, qui s'oriente vers d'autres objectifs, en nous intéressant cette fois à cette mosaïque d'appréciations subjectives que les rédacteurs de ce discours ont pu laisser « s'infiltrer » dans leurs textes. En fait, il ne s'agit pas ici d'un discours réuni au cours d'une enquête ou d'une entrevue – qui aurait peut être été plus intéressant à analyser du fait qu'il aurait été plus « spontané » et plus « intime », comme dirait Laurendeau – mais plutôt du même discours dont nous avons essayé de dégager la structure argumentative. Il s'agit pour nous de voir quels sont les jugements, les sentiments que les rédacteurs de ce discours ont laissé « se glisser » dans leurs propos, tout en nous focalisant sur la structuration de leur argumentation. Il s'agit donc d'effectuer une analyse du discours épilinguistique argumenté ou encore de tenter une analyse argumentative du discours épilinguistique.

Nous pouvons résumer nos visées de recherche, à ce stade, par l'interrogation suivante : à côté de l'argumentation rationnelle, quelle place est accordée au subjectif dans le discours sur l'enseignement de la langue française ? Ou encore : quel est le poids des sentiments, des jugements, dans la structuration de l'argumentation du discours sur la langue française ? Formulée dans un vocabulaire aristotélicien, cette interrogation se posera comme suit : quelle est la place du *pathos* dans la structuration de l'argumentation ?

Avant de nous pencher sur la recherche de réponses à cette question, essayons d'abord de faire un détour sur la situation de la langue française en Algérie. Ce sera, pour nous, une façon de prendre en compte un autre type d'arguments ; il s'agit des « arguments naturels », c'es-à-dire les arguments que nous renvoie la réalité sociolinguistique algérienne. Nous ne nous aventurerons cependant pas dans l'énumération des différentes étapes par lesquelles est passée cette langue dans son intégration dans le décor

sociolinguistique de l'Algérie. Nous nous limiterons à souligner les grandes dates qui l'ont marquée, entre autres, celles relatives à son enseignement.

2. 1. Situation sociolinguistique algérienne : aperçu historique

Mettre en contraste la réalité sociolinguistique algérienne avec celle que nous renvoie le discours officiel (statut des langues, leurs places, leur enseignement, etc.) nous met devant une certaine confusion.

La confusion réside notamment dans les principes selon lesquels sont posées les assises de l'aménagement linguistique dans le pays. L'Algérie, comme bon nombre de pays dans le monde, offre un panorama assez riche en matière de multi ou de plurilinguisme. Cette situation ne manque pas alors de susciter beaucoup de débats et d'interprétations vouées chacune à la contradiction et à la controverse. Le débat sur le statut des langues en Algérie ouvre la porte devant des enjeux qui sortent du cadre de la planification linguistique *stricto sensu* mais s'introduit beaucoup plus dans des considérations idéologiques et politiques. Ceci se retrouve dans les textes de loi relatifs à la généralisation de l'utilisation de la langue arabe avec de nombreuses références à l'appartenance idéologique à la Nation arabe. La place accordée à toute langue étrangère, parmi elles le français, est réduite, dans ce débat, à des canaux permettant l'accès au savoir et la technologie.

Depuis la conquête de l'Algérie, son environnement sociolinguistique, notamment son administration, voit s'introduire la langue française, et ceci jusqu'à son indépendance. Son système d'enseignement en langue arabe (à base notamment d'écoles coraniques) a été fortement minimisé durant la période de colonisation. Toutefois les langues parlées (arabes et berbères) se sont maintenues durant toute cette période. Mais le duel n'était pas régulier entre la langue de la force coloniale et les « dialectes indigènes ». Une loi française de 1938 déclara même l'arabe comme « langue étrangère en Algérie » !

A ce sujet nous sommes tentés de citer William Marçais, un dialectologue qui a occupé le poste d'administrateur colonial en Algérie dans les années 1900 et qui a écrit en 1931:

« Quand l'une des langues est celle des dirigeants, qu'elle ouvre l'accès d'une grande civilisation moderne, qu'elle est claire, que l'expression écrite et l'expression parlée de la pensée s'y rapprochent au maximum; que l'autre est la langue des dirigés, qu'elle exprime dans ses meilleurs écrits un idéal médiéval, qu'elle est ambiguë, qu'elle revêt quand on

l'écrit un autre aspect que quand on la parle, la partie est vraiment inégale: la première doit fatalement faire reculer la seconde »¹³⁶.

La « première », il faut le comprendre, est la langue française et « la seconde » est bien entendu, l'arabe. Les propos de Marçais peuvent très bien se vérifier même après l'indépendance où le français « a fatalement fait reculer l'arabe »¹³⁷.

« Encore au début du XX^{ème} siècle, les Algériens résistent au modèle colonial français ; pendant que quelques grandes familles envoient leurs enfants au Proche-Orient, la plupart des Algériens préfèrent laisser leurs enfants grandir dans l'ignorance »¹³⁸. Certes, il existait, à l'époque, une petite élite bilingue, favorable aux idées occidentales, qui favorisait l'éducation en français.

Ces deux attitudes ont eu à déboucher, plus tard, sur des conflits entre les « francisants modernistes » et les « arabisants conservateurs » qui seront les deux grands pôles de la réforme de l'enseignement à l'indépendance. Mais cette domination s'allégeait de plus en plus, au fur et à mesure que le pays s'approchait de l'indépendance, et les « dialectes indigènes » reprenaient un peu de leur « forces » et à l'aube de l'indépendance, c'est la tendance au multilinguisme.

En effet, en 1962, lors de l'accession à l'indépendance, l'Algérie est un pays multilingue comportant quatre langues :

- 1). *La langue arabe, dite : arabe classique, coranique, standard, littéraire, ou, plus récemment, moderne* : une langue essentiellement écrite, mais peu diffusée du fait de sa mise à l'écart par le régime colonial. Elle est considérée principalement comme la langue de l'Islam, ayant pour seule valeur d'assurer l'appartenance religieuse des « autochtones ».
- 2). *La langue française* : est la langue dominante, dans laquelle ont été formés les fonctionnaires, et qui est majoritairement enseignée dans les écoles. A l'indépendance, le taux de scolarisation est faible, mais son extension va entraîner une diffusion massive de la langue française. Elle est aussi la langue de l'économie, des échanges et même encore de l'administration.

¹³⁶ Cité dans « Algérie : données historiques », Aménagement linguistique dans le monde.

¹³⁷ « Algérie : données historiques », Aménagement linguistique dans le monde.

¹³⁸ Dumarsais, W., cité dans « Algérie : données historiques », Aménagement linguistique dans le monde

3). *La langue arabe parlée : arabe dialectal, populaire, « darja » et plus récemment, arabe algérien* : est la langue maternelle de la majorité de la population.

Langue du quotidien, son utilisation à l'écrit est condamnée par les États arabes¹³⁹ comme attentatoire à l'unité arabe. Elle est différente selon les régions.

4). *La langue berbère* : est la langue maternelle d'une minorité importante de la population, principalement utilisée en Kabylie (dans sa variante la plus répandue d'ailleurs, le kabyle), dans les Aurès et dans le Mzab (le chaoui et le m'zab, respectivement), mais aussi dans d'autres régions du Sahara et autres pays du Maghreb et de l'Afrique centrale. Elle est essentiellement orale et elle ne peut être fusionnée ni avec l'arabe classique ni avec l'arabe parlé, mises à part certaines analogies sur le plan structurel (morphosyntaxique).

2. 1.1. Le français dans l'environnement sociolinguistique algérien

En 1962, il y a donc deux langues écrites en Algérie, le français, en position majoritaire, et l'arabe, relégué dans des usages religieux. A partir de 1962, le gouvernement algérien va mettre progressivement en œuvre une réforme linguistique qui tend à réintroduire la langue arabe moderne dans l'enseignement, l'administration et l'environnement public. Cette réforme, selon Gilbert Granguillaume,¹⁴⁰ répond à une triple motivation :

- Premièrement, l'arabe représente la face culturelle de l'indépendance (indépendance linguistique, donc culturelle) : la langue française étant la langue du colonisateur et ayant été imposée, il paraît naturel de la remplacer par la langue arabe. Celle-ci devra donc la remplacer dans tous ses usages, dans l'enseignement, l'administration et l'environnement : tel sera l'objectif premier du projet d'arabisation.
- Deuxièmement, l'arabe est la langue de l'Islam : l'Islam a été la « valeur refuge »¹⁴¹ durant la colonisation, quand l'Algérie n'avait pas conservé d'identité propre. De ce

¹³⁹ C'est ce qui est ressorti du Congrès de Tripoli (Libye), en 1975. L'unité de la « Nation arabe » dépend de la garantie d'une utilisation répandue et certaine de une langue arabe unifiée. La variation linguistique de la langue arabe étant perçue comme symbole de division et de détachement de la patrie-mère, le monde arabe.

¹⁴⁰ Grandguillaume, G., 20-21-22-23 et 24 mars 2006, intervention au « Colloque sur le bilinguisme à Mayotte », organisé par le Vice-Rectorat de Mayotte. (1^{ère} intervention).

¹⁴¹ *Ibid.*

fait, il existe chez les dirigeants et dans la population une volonté de restaurer à la fois l'arabe et l'Islam.

- Troisièmement, l'arabe est la langue de la nation arabe : ayant été longuement francisée, l'Algérie veut souligner son appartenance au monde arabe¹⁴² dont elle a reçu l'appui durant la guerre de libération, une sorte de reconnaissance de soi à travers une appartenance qui se justifie, au premier plan, par le partage de la même identité linguistique.

L'enracinement de la langue française dans l'environnement des langues en Algérie est certes essentiellement dû à une donnée importante qu'est l'Histoire, mais l'évolution de celle-ci a voulu que la donne change, par l'indépendance de l'Algérie notamment.

Cette indépendance signifie que l'Algérie est désormais (c'est-à-dire à partir de cette époque) un pays libre et pouvait afficher sa totale liberté dans tous les secteurs : politique, militaire, économique, etc. Mais un seul plan la renvoie sans cesse « comme un aimant » à son passé colonial par le biais de ce que l'on peut qualifier de « vestige historique » ou comme dirait un illustre homme de lettres algérien « un butin de guerre », c'est le plan linguistique.

Pour l'heure, et selon un sondage réalisé par un Institut algérien pour le compte de la revue *Le Point* auprès de 1400 foyers algériens, il ressort que l'Algérie est le premier pays francophone après la France.

« Le fait marquant à relever est que 60 % des foyers algériens comprennent et/ ou pratiquent la langue française, soit plus de deux millions et demi de foyers, représentant une population de plus de 14 millions d'individus de 16 ans et plus »¹⁴³. Ces statistiques sont à interpréter selon la prise en compte de beaucoup de facteurs.

- Le facteur historique possède ici son importance : les 132 années de colonisation ont marqué des générations entières d'Algériens notamment par l'enseignement. À

¹⁴² « Le peuple algérien se rattache à la patrie arabe dont il est un élément indissociable. « [...] se sont ajoutés progressivement à partir du 7e siècle, les autres éléments constitutifs de la nation algérienne, à savoir son unité culturelle, linguistique et spirituelle [...] l'Islam et la culture arabe étaient un cadre à la fois universel et national [...] ». Désormais, c'est dans ce double cadre « [...] que va se déterminer le choix de notre peuple et se dérouler son évolution ».Charte nationale, 1976, titre premier, 83, » cité par J. Zenati dans un article intitulé « L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété », Mots, les langages du politique - Numéro 74, mars 2004, p. 137.

¹⁴³ Les résultats de cette enquête ont été rapportés par Ali Benmesbah dans la revue en ligne « Le français dans le monde ». Novembre-décembre 2003 - N°330.

l'indépendance du pays, la communauté francophone était estimée « à moins d'un million d'individus sur une population avoisinant les 10 millions »¹⁴⁴.

En réalité, le « boom linguistique » s'est produit après 1962, avec la démocratisation de l'enseignement. Cette dernière a joué un rôle primordial dans l'enseignement des langues, y compris la langue française.

- L'autre phénomène qui explique le fort taux de francophones en Algérie est la proximité géographique et culturelle des deux pays : deux heures d'avion nous séparent de la capitale française et près d'un million d'Algériens vivent en France avec tout ce que cela entraîne comme liens directs. « Quelque 300 000 couples mixtes sont recensés »¹⁴⁵, c'est-à-dire, de familles mixtes que forment des conjoints des deux pays.
- Autre facteur important : l'émigration. La France représente le premier pays visité par les Algériens et compte la plus forte communauté étrangère d'origine algérienne.
- Par ailleurs, « le français est aujourd'hui présent dans 52 % des foyers algériens grâce à la parabole » qui permet de capter plusieurs chaînes de télévision francophones, ce qui n'est pas sans renforcer et encourager davantage l'acquisition de la langue française.

Ces statistiques montrent bien la place importante qu'occupe le français dans l'environnement sociolinguistique algérien. La « réalité officielle » témoigne d'un tout autre cas de figure. La place du français dans le discours officiel est autre.

2. 1.2. Le français face à l'arabisation du système éducatif

En cette année de 1962, l'Algérie indépendante fut proclamée. La langue française occupait alors une place prépondérante dans tous les secteurs et notamment dans le système éducatif où elle était obligatoirement langue d'enseignement. Aussi parmi les problèmes de l'heure (dès 1962), la politique linguistique fut l'une des préoccupations majeures des instances gouvernementales. « C'est alors que restaurer la langue arabe dans

¹⁴⁴ Benmesbah, A., *op.cit.*, p.19.

¹⁴⁵ Benmesbah, A., *op.cit.*, p. 20.

ses droits, autrement dit comme langue nationale et officielle, ne pouvait que conforter un consensus national »¹⁴⁶.

La langue arabe devenue officiellement langue nationale dans un paysage fortement marqué par la langue française, sa mise en place relevait du défi.

Un défi rendu encore plus difficile, vu que la priorité était d'abord de mener une campagne de « défrancisation » de l'administration algérienne instauré depuis les premières années de la colonisation. C'est donc la tendance vers l'arabisation « totale », mais progressive, du pays et ce dans tous les domaines.

C'est dans le domaine de l'enseignement que des mesures importantes furent prises. « Étant donné qu'en 1962, l'Algérie était dépourvue d'enseignants parlant l'arabe coranique, le gouvernement n'imposa que sept heures d'enseignement de l'arabe par semaine dans toutes les écoles; ce nombre passa à 10 heures par semaine en 1964 »¹⁴⁷. Quant à l'enseignement supérieur, il reste encore relativement français, particulièrement dans les disciplines scientifiques et techniques.

En 1974, l'arabisation de l'enseignement primaire était achevée et celle du secondaire était en bonne voie de l'être. Une ordonnance de 1976 sur l'école fondamentale imposa l'enseignement du français seulement à partir de la quatrième année.

L'arabe classique est la seule langue d'enseignement tout au cours du primaire et du secondaire. C'est l'article 15 de la loi no 91-05 du 16 janvier 1991 qui impose cet enseignement exclusif de la langue arabe.

« Article 15

*L'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères »*¹⁴⁸.

Le français est toutefois introduit comme langue étrangère obligatoire dès la quatrième année du primaire et, par la suite, jusqu'à la fin du secondaire. Mais cette loi reste loin de l'application attendue et, il faut le dire, cette dernière, reste même

¹⁴⁶ Zenati, J., mars 2004, « L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété », Mots, les langages du politique - Numéro 74, p. 137.

¹⁴⁷ Grandguillaume, G., *op.cit.*

¹⁴⁸ Texte intégral de la loi n°91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe.

difficilement concevable. Le texte de loi intégral portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe en Algérie souffre, en effet, d'une certaine ambiguïté. Cette dernière est perceptible non seulement à travers une tentative de transposition des objectifs de cette politique sur la réalité sociolinguistique algérienne, mais aussi dans le texte fondateur de cette politique, la loi n°95-05 du 16 Janvier 1996 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe.

Dans un article rédigé par Billiez J. et Kadi L., nous pouvons lire, en référence de bas de page, que: « Bien que le premier effet paradoxal de la promulgation de la loi « portant généralisation de la langue arabe » soit d'avoir été elle même rédigée en « langue étrangère » (pour ne pas la nommer, la langue française) »¹⁴⁹.

Dans ce sens, nous sommes tenté d'ajouter que, selon une enquête entrant dans le cadre des travaux de recherche que nous avons menés au cours de notre première année de post-graduation, nous avons pu aboutir un résultat qui récuse la possibilité d'application de cette loi. En effet, et selon les réponses recueillies auprès d'une cinquantaine d'enseignants exerçant à l'université de Béjaïa (2005-2006) sur la question en rapport avec « *le degré d'application et d'applicabilité de la loi n° 91-05 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe* », l'application des directives de ladite loi constitue « un mythe », selon l'un de nos enquêtés.

Il est vrai que cette loi ne s'adresse pas aux enseignants du cycle supérieur, mais il est à signaler que tous les enseignants interrogés exercent dans des établissements d'autres cycles (primaire, moyen et secondaire). Ceci pour dire que les réponses de nos enquêtés sont, pour le moins, révélatrices d'un état de fait incontestable ; cet état rend compte de la difficulté d'appliquer cette loi.

2. 1.3. Le statut de la langue française dans le système éducatif algérien

La lecture des différentes instructions officielles régissant le système éducatif algérien depuis l'indépendance, en 1962 (*programme de Tripoli* : 1962), *Charte d'Alger* : 1964), *Charte Nationale* : 1976 et 1986), montre que la langue arabe jouit d'un statut particulier, celui d' « une langue dont la primauté est indiscutable ».¹⁵⁰

¹⁴⁹ Billiez, J. & Kadi L., *op.cit.*

¹⁵⁰ Charte Nationale de 1976, Éditions populaires de l'armée, p. 66.

Toutefois, il y a lieu de signaler que cette volonté de récupérer totalement « la langue nationale » n'a pas occulté la nécessité de s'ouvrir sur le monde : « Notre idéal le mieux compris est d'être nous-mêmes tout en nous ouvrant sur les autres »¹⁵¹. C'est pourquoi les langues étrangères étaient très présentes dans les discours officiels à travers des expressions vagues telles mondialisation, modernité, technologie, etc.

C'est ce qui nous a amené à nous interroger sur la place du français dans le système scolaire, d'autant plus que sa présence dans les comportements communicatifs des Algériens demeure indéniable.

La réponse à cette question s'avère difficile en raison du flou terminologique qui accompagne cette langue : elle est tantôt désignée par l'expression « les langues étrangères », tantôt par celle de « la langue étrangère ». De surcroît, cette difficulté à cerner son statut a donné naissance à des finalités conflictuelles : le français est passé d'un « outil de communication à un enjeu »¹⁵², c'est-à-dire un outil politique servant des fins et des desseins inconnus.

En effet, il a fallu attendre l'arrivée de *l'ordonnance n° 76/35 du 16 avril 1976* pour que le français se voit conférer le statut de « langue seconde ». Du coup, une série de finalités, associées à celles de l'ensemble du système éducatif, ont été assignées à son apprentissage.

Ainsi, l'enseignement du français s'est vu attribuer la mission de « contribuer avec les autres disciplines à la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critiques et à leur insertions dans la vie sociale et professionnel »¹⁵³.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français « doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique et le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension entre les peuples »¹⁵⁴.

Ces finalités, qui définissent la destinée du système éducatif et expriment le profil du citoyen algérien à former, dictent la réalisation d'« un contenu d'enseignement » qui

¹⁵¹ *Ibid.*

¹⁵² Kadi L., « Appropriation du français dans le système éducatif algérien et comportements langagiers », Université d'Annaba.

¹⁵³ *Programme de première année de français : les finalités de l'enseignement du français*, p. 25.

¹⁵⁴ « Le français dans le monde : Algérie : un système éducatif en mouvement », Novembre-décembre 2003 – N°330.

« doit prendre acte des demandes économiques, sociales, culturelles, politiques et idéologiques du pays »¹⁵⁵ ce qui donne, par conséquent, une structure précise au système éducatif algérien.

Depuis la décision, prise au lendemain de l'indépendance, d'arabiser partiellement le système éducatif algérien, en conférant à l'école la mission de former « non de jeunes français mais de jeunes algériens »¹⁵⁶, on assiste à une réduction progressive de la place du français.

Cela se manifeste notamment dans la tranche horaire réservée à son enseignement qui se rétrécit comme une peau de chagrin à la suite de chaque réforme. Toutefois, cette langue demeure présente dans tout le cursus scolaire et universitaire. Ce dernier est structuré comme suit :

- Le système scolaire obligatoire durant neuf ans. L'École Fondamentale est structurée en trois paliers qui ont connu de légers changements depuis l'avènement de la dernière réforme datant de 2003 : le premier représente les deux premières années de la scolarité de l'enfant, le deuxième concerne les 4^{ème} et 5^{ème} années scolaires, quant au troisième, composé de quatre années au lieu de trois auparavant, il s'apparente aux classes des collèges.
- La scolarité est assurée en langue arabe durant le premier palier tandis que le français intervient au début du deuxième et se poursuit jusqu'au baccalauréat, soit neuf années consécutives d'apprentissage du français.
- Quant à son volume horaire hebdomadaire ; il ne cesse de changer passant de 15 heures par semaine à 11 heures durant les trois années du deuxième palier (primaire) et de 9 heures par semaine durant les trois années du troisième palier (collège).
- Lorsque l'apprenant accède au lycée, le volume horaire varie en fonction de la filière suivie : les filières littéraires bénéficient d'un volume de 5 heures de français par semaine en 1^{er} tronc commun et de 4 heures en 2^{ème} et 3^{ème} AS. Alors que

¹⁵⁵ Baghdad, O.M., avril 1994, « Esquisse d'une méthode d'élaboration des programmes d'enseignement », L'école et la vie.

¹⁵⁶ Bouguerra, T., « Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, Orientations, directives et programmes de 1963 », Office des publications universitaires, p. 79.

l'enseignement du français pour les filières scientifiques ne dépasse pas les 3 heures hebdomadaires en 1^{ère} AS tronc commun et e 2^{ème} et 3^{ème} AS.

Ceci en dit long sur la difficulté que rencontre le français à s'inscrire dans un système qui a du mal à arrêter ses choix linguistiques. En effet, les multiples réformes qui se succèdent traduisent des conflits entre les partisans de la langue arabe qui accusent l'école d' « être un appendice du système français »¹⁵⁷ et les modernistes qui lui reprochent son hermétisme.

Ces luttes d'intérêts qui caractérisent le système éducatif algérien, à travers les choix linguistiques arrêtés et les volumes horaires qui leur sont impartis, ont certainement des incidences sur les contenus des programmes de français conçus pour le lycée et, par là, sur le rôle et la place que doit jouer et occuper la langue française dans ce système.

2. 1.4. Le statut de la langue française dans les écoles privées en Algérie

Par ailleurs, un fait nouveau entre en scène et accorde à la langue française une sorte de « sursis » pour continuer à exister, c'est l'apparition du « privé » dans le secteur de l'éducation signée par l'agrément accordé à des écoles privées. On compte en Algérie un bon nombre d'écoles privées. Ces établissements sont implantés dans des villes comme Alger, Tizi Ouzou, Annaba, Sétif, Béjaïa, Constantine, etc. La langue d'enseignement est le français dans ces établissements qui exercent, pour la plus part, dans l'illégalité. Rappelons que, dans les années soixante-dix, le gouvernement avait aboli les écoles privées et avait placé toutes les écoles sous son contrôle. Le nombre d'élèves inscrits dans ces établissements scolaires privés augmente d'année en année. Ces derniers ont fait leur apparition dans les années quatre-vingt-dix au moment où l'école publique, qui dispense la totalité des cours en langue arabe.

Pour la plupart, on reprochait à ces écoles de « franciser l'école et franciser l'Algérie »¹⁵⁸, d' « imposer une école du déracinement qui renie la langue arabe et l'Islam ». Cette opération de force a été menée par la police dans de nombreuses localités; elle est intervenue à la suite d'une ordonnance présidentielle qui exigeait d'enseigner «obligatoirement en langue arabe dans toutes les disciplines et à tous les niveaux». La réglementation va même jusqu'à obliger les propriétaires des écoles privées à déclarer

¹⁵⁷ « Le français dans le monde », *op.cit.*

¹⁵⁸ Grandguillaume, G., *op.cit.*

leurs sources de financement, et leur interdit de recevoir des fonds de la part des associations nationales ou d'autres organismes étrangers, sans l'aval préalable du ministère de l'Éducation.

Les écoles privées qui ne répondent pas aux dispositions de *l'ordonnance n° 05-07 du 23 août 2005 fixant les règles générales régissant l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement*, se voient retirer leur permis. C'est ce qui est mentionné dans l'article 08 de ladite ordonnance :

« Article 8

Hormis l'enseignement des langues étrangères, l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement est assuré obligatoirement en langue arabe dans toutes les disciplines et à tous les niveaux d'enseignement. »

Les écoles privées actuelles sont dans l'obligation de respecter le programme national établi par le ministère de l'Éducation, conformément au décret ministériel n° 04/90 du 24 mars 2004, fixant les conditions de création, d'ouverture et de contrôle des écoles privées d'éducation et d'enseignement. Le programme comprend toutes les matières enseignées dans les établissements publics: la langue arabe, la langue française, la langue anglaise, l'éducation islamique, l'éducation civile, l'éducation technologique, l'éducation environnementale, les mathématiques, avec en plus le sport pour le primaire.

La plupart des directeurs des écoles privées ont tendance à affirmer que leurs écoles ont pour objectif de former de bons bilingues (arabe-français) pour qu'ils puissent suivre normalement les études supérieures dont plusieurs filières sont généralement dispensées en langue française.

2. 1.5. Le français dans le discours officiel algérien

Dans le chapitre précédent, il a été question d'analyser ce même passage, dans l'angle d'une analyse argumentative ; nous avons, pour rappel, dégagé le noyau argumentatif dans le discours contenu dans le préambule dans lequel il figure. Il en est ressorti que la structure argumentative de ce discours – et donc de ce passage – repose sur deux arguments essentiels (les arguments-piliers) qui se divisent, à leur tour, en arguments-appuis dont nous avons présenté le schéma qui résume leur énumération et leur construction. (cf. chap. 3, p. 6).

Dans ce chapitre, et comme il s'agit de tenter une analyse – du même discours – sous l'angle d'une approche épilinguistique, il nous semble parfaitement nécessaire de préciser, pour rappel, qu'une approche de ce type n'est valable que sur un discours s'articulant autour des langues naturelles. C'est-à-dire un discours véhiculant des appréciations, des jugements de valeur et des visions qui restent, pour le moins, subjectives et versent beaucoup plus dans le domaine du *pathos* (pour rester dans la terminologie de la rhétorique et de l'analyse argumentative du discours).

2. 1.5.1. Cadre d'analyse

La meilleure perspective qui s'offre à nous, dans cette étude, reste celle qui nous permet de rallier deux aspects importants de l'argumentation : l'actualisation du matériel linguistique s'imprègne inévitablement d'une expression de sentiments et d'appréciations personnelles, donc subjectives. Cette perspective consiste à tenter une étude du discours officiel à travers ce qui le place dans un type plus valorisé de discours ; c'est le discours officiel, mais celui-ci est imprégné d'un autre type de discours, le discours épilinguistique.

L'analyse que nous allons effectuer sur ce genre de discours nous a été inspirée d'un travail effectué, au Maroc, sur le discours épilinguistique de locuteurs chleuhs concernant les langues chelha, arabe et française¹⁵⁹. Les résultats auxquels a abouti ce travail nous disent que ce discours épilinguistique est régi par deux tendances importantes : *une tendance à l'homogénéisation et une tendance à l'hétérogénéisation*.

Selon l'auteur, l'hétérogénéisation qui peut se lire, chez les locuteurs, sous-tend un discours épilinguistique « incluant l'Autre » et « valorisent la mobilité des frontières entre les langues ». Un discours à tendance homogénéisante est, quant à lui, favorable à une unification de la communauté (même de la société) dans un même code, sans mélange ou interférence avec d'autres codes étrangers. La tendance hétérogénéisante véhicule donc, continue l'auteur, un discours où « les locuteurs essayent d'aligner leur « lecte »¹⁶⁰ sur le lecte de l'autre en épousant sa langue ou en adoptant un positionnement neutre où le lecte de l'autre est aussi valorisé que le lecte de soi ».

¹⁵⁹ Bennis, S., 200, « Dynamique épilinguistique au Maroc. Le cas des discours des Chleuhs », Cahiers d'études africaines, p.p.163-164.

¹⁶⁰ C'est ici une terminologie qui a été renvoyée par l'auteur à une note de bas de page où il écrit : « Le concept de *lecte* est pris ici comme équivalent de *variété linguistique* « sans corrélation ni à la classe sociale des individus (vs sociolecte), ni à une aire géographique (vs régiolecte, topolecte), ni à la diachronie (vs chronolecte), ni à un genre particulier de communication ».

L'autre tendance, toujours d'après l'auteur, est une tendance à l'homogénéisation. Celle-ci sous-tend quant à elle un discours « *unifiant*, et par là *excluant* l'autre et sa langue ». Ce type de discours, nous renseigne-t-il, prône la *singularité* du soi et accentue *ses frontières, sa différence* par rapport à l'autre ».

Il nous est plus facile d'appréhender ce discours qui nous intéresse notamment en essayant d'y chercher ses deux tendances homogénéisante et hétérogénéisante.

De prime à bord, nous sommes tenté, à travers notamment l'analyse argumentative de ces discours, d'avancer que la tendance la plus proche de ces discours est la tendance hétérogénéisante.

La raison en est toute simple : ces discours argumentent pour l'apprentissage de la langue française au sein des écoles algériennes.

Pour revenir à ces deux aspects importants des pratiques langagières, le discours officiel offre plusieurs possibilités quant à son analyse. L'une d'elles consiste à étudier ce discours dans le cadre d'une linguistique dite interne (ou internaliste) dans un premier temps, et c'est ici que le premier aspect, qui est l'*aspect explicite*, sera appréhendé dans le cadre plus général d'une analyse argumentative qui a été effectuée dans le chapitre précédent.

Dans un second temps, le deuxième aspect est un *aspect sous-entendu*, donc sémantique, interprétable sous l'angle d'une approche épilinguistique, dans ce qui a pour habitude d'être considéré dans une linguistique externe, dite externaliste.¹⁶¹

Dans ce sens, et dans le manuel des nouveaux programmes, en préambule, nous pouvons lire :

« Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français *comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi* »¹⁶².

¹⁶¹ Pour « linguistique internaliste » et « externaliste », se référer au deuxième chapitre, en page 50.

¹⁶² Manuel des nouveaux programmes de la première année secondaire, *Programme*, Commission Nationale des Programmes, mars 2005, O.N.P.S.

2. 1.5.2. Analyse du discours épilinguistique sur la langue française : une tendance hétérogénéisante ?

Il est mentionné précédemment que l'objectif à travers l'élaboration de nouveaux programmes destiné à l'enseignement de la langue française est d'instrumentaliser l'apprentissage de cette langue, afin d'asseoir une éducation pouvant mener l'apprenant à « une citoyenneté responsable et active » par l'entremise du « développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi ». Procédons d'abord à la décortication de cet énoncé !

Tout d'abord, ce qui retient l'attention dans ce discours – qui, rappelons-le, est en rapport à la langue française – est qu'il y soit fait référence à « une citoyenneté responsable et active » : autrement dit, cet objectif d'éduquer l'apprenant à une citoyenneté responsable et active » se fera par l'élaboration d'un nouveau programme (celui qui est argumenté dans ce manuel) qui sera assigné en langue française.

L'apprenant est donc sensé devenir un citoyen actif, en ayant reçu une éducation qui, elle, est censée être assurée par l'apprentissage de la langue française. C'est ici une valeur, que nous ne pouvons que qualifier de « valeur positive » qui est accordée à la langue française.

L'émetteur de ce discours véhicule – dans ce que nous sommes en pouvoir d'appeler un discours épilinguistique – une vision, des jugements de valeur par rapport à la langue française : la langue française est une langue véhiculant les principes d'une citoyenneté responsable, les valeurs d'une vision « moderniste » et objective du devoir de citoyenneté (citoyen responsable et actif). En d'autres termes, la langue française, selon l'émetteur, est une langue de civisme, d'émancipation, « un moyen » d'exercice de la citoyenneté.

D'un autre côté, la lecture de cet énoncé attire notre attention sur le dernier syntagme : « [moyen de développement] de l'affirmation de soi ». En effet, et selon cet énoncé, l'apprentissage de la langue française est censé d'abord assurer, à l'apprenant, la possibilité d'exercer pleinement sa citoyenneté (citoyen actif et responsable). Mais elle permet aussi le « développement d'un esprit critique » et l'« affirmation de soi ». La question qui, selon nous, mérite d'être posée après cette lecture est la suivante : l'apprenant est à même de « s'affirmer » à travers l'apprentissage de la langue française, d'abord : comment, pourquoi, et enfin, par rapport à quoi ? Rappelons d'abord que l'apprenant dont

il s'agit est un apprenant algérien, avec toute la composante de sa personnalité : sa langue maternelle est soit l'arabe ou le berbère (avec ses variétés) tout naturellement, ses repères culturels sont censés être ceux qu'il partage avec ses concitoyens algériens : les limites politico- géographiques, l'Histoire, les traditions, le contexte socio-économique, etc.

Ceci étant, cette affirmation dont il est question, ici, est l'affirmation de toutes ces composantes réunies. Toutefois, toute affirmation est relative, en ce sens que le « soi » de l'apprenant se positionne par rapport à un autre ensemble de composantes « identitaires » (puisqu'il s'agit de repérage), autrement dit, d'un autre « soi ».

C'est justement à ce stade que l'on est légitimé de s'interroger sur l' « identité » de cet « Autre », par rapport auquel l'apprenant doit s'affirmer.

S'agit-il d'un autre citoyen algérien ? Auquel cas, à quel niveau la différence se situerait-elle ? Celui de la langue, serions-nous tenté de répondre ! Ou bien s'agit-il de l'Autre, pris ici comme un individu étranger à l'environnement de l'apprenant ?

Dans ce cas, il pourrait s'agir de tout individu se positionnant en dehors de cet environnement et dont la différence (par rapport à l'apprenant) se situerait à différents niveaux : celui de la langue, de l'aire politico-socio-économique et même de la limite géographique.

Il ressort de ce qui précède que le rôle que doit remplir la langue française, à travers son apprentissage, dans l'imaginaire de l'émetteur, est celui d'un canal par lequel l'apprenant peut véhiculer les composantes de son identité, en les opposant à celles de l'Autre. Encore une valorisation de cette langue par laquelle passe l'affirmation de soi de l'apprenant.

La langue française est perçue donc ici comme le vecteur de l'affirmation de soi de la part de l'apprenant en tant que Même, dans une mosaïque de valeurs et d'éléments culturels et identitaires qu'offre l'environnement social algérien, et qui est illustrée par la diversité de l'environnement linguistique dans lequel l'apprenant doit affirmer sa différence et son appartenance en même temps. Différence, par rapport aux autres éléments des autres communautés linguistiques (berbérophones et arabophone), que prend en charge d'affirmer la langue française en tant que « langue véhiculaire ».

A un autre niveau, le discours sur la langue française n'a certainement pas commencé avec la publication des manuels des nouveaux programmes destinés à l'enseignement de cette langue en Algérie. En effet, et depuis la Charte Nationale de 1976

où le rapport de force entre la langue « nationale » et les langues étrangères fait surface. Ce discours se développe, et est loin de faire l'unanimité au sein des institutions officielles qui le tiennent (les rédacteurs des textes de lois), les divergences vont bon train.

« Ces rapports de force sont explicitement formulés dans l'un des rares textes fondateurs, officiels, qui se soient penchés sur le problème de la langue », comme le souligne Lakhdar Barka Sidi Mohamed dans *Les langues étrangères en Algérie : Enjeux démocratiques*¹⁶³.

Les rédacteurs de ce texte confirment le « pouvoir » des langues étrangères : « ...tout en nous ouvrant sur les autres et en maîtrisant (...) la *connaissance de langues de culture* qui nous faciliteraient la constante *communication avec l'extérieur*, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit *créateur dans sa dimension universelle* la plus féconde »¹⁶⁴.

L'interprétation des différents arguments avancés dans l'ensemble des légendes argumentatives, permet de relever un bon nombre de visions par rapport à la langue française qui convergent vers l'affirmation de l'hypothèse que nous avons formulée précédemment et qui dit que la tendance la plus proche de ce discours est la tendance hétérogénéisante. En effet, l'exemple ci-dessus est à même de la confirmer : « tout en nous ouvrant sur les autres », « la connaissance des langues de culture », « communication avec l'extérieur » et « dimension universelle ». Ce sont là des syntagmes qui renferment l'idée d' « acceptation de l'Autre et de sa langue ».

L'enjeu de l'enseignement des langues étrangères à partir de cet énoncé apparaît comme l'ultime objectif de l'accession vers « l'ouverture sur l'extérieur » pour « faciliter la constante communication » avec l'extérieur, à travers « la maîtrise des langues de culture »¹⁶⁵ permettant d' « accéder aux sciences et les techniques modernes de l'esprit créateur ». En un mot, à l'universalité.

Ce discours, faisant partie des tous premiers discours sur les langues, officiellement déclarés, annonce d'ores et déjà l'intention affichée par le législateur algérien de marquer l'usage des langues étrangères, à travers leur apprentissage au sein de l'école algérienne, d'une empreinte purement économique traduisant la volonté de faire de

¹⁶³ Lakhdar Barka, S.M., Novembre 2002, « Les langues étrangères en Algérie : Enjeux démocratiques ».

¹⁶⁴ *Charte Nationale de 1976*, titre troisième, P. 66.

¹⁶⁵ Il est fait référence à « langue de culture », et non à « langue du savoir » ou « de la science ». Chose qui nous amène à considérer l'objectif de la maîtrise des langues étrangères, à travers ce texte officiel, comme celui d'atteindre la maîtrise des sciences et des technologies en passant par la connaissance de la culture de l'étranger, de l'Autre, dans toutes les dimensions qui entourent les différents aspects de sa culture, donc de sa personnalité.

cet « outil » (la langue), un pont vers « les savoirs et les technologies » que « l'esprit créateur » de l'Autre est en mesure de développer. A préciser aussi que ce pont passe d'abord, selon le discours du législateur, par la « connaissance et la maîtrise des langues de culture », lesquelles permettent d'abord l'accès vers connaissance de la culture de l'autre avant d'accéder à son savoir et à ses techniques : « l'accès au savoir et la technique » est donc subordonné à « la maîtrise des langues de culture ».

Revenons maintenant au discours de M. le ministre sur les modalités auxquelles doit se conformer tout établissement privé dans les programmes d'enseignement qu'il dispose : « je ne ferai aucune concession sur le programme et la langue enseignée ».

Il est presque évident, à partir de ce discours que la langue dont il est question, ici, n'est autre que l'arabe classique.

L'obligation pour les établissements privés de disposer les enseignements dans cette langue (« aucune concession ») devient, selon le ministre, « un *facteur d'intégration sociale* très important ».

Dans les différents discours que nous avons pris, il est question – rappelons-le – des objectifs attendus de l'apprentissage de la langue française. Il n'est cependant pas facile de cerner avec exactitude cet univers émotionnel qui entoure ce discours car les jugements et sentiments que peut porter l'émetteur à l'égard de cette langue ne sont pas explicitement exprimés. Leur appréhension passe d'abord par une opération d'interprétation des arguments que l'émetteur s'emploie à énumérer. Dans ce sens, et en nous rapportant aux différentes légendes argumentatives analysées, nous sommes en mesure de tenter cette interprétation tout en nous focalisant sur la nature de certaines formes linguistiques, notamment les adjectifs qualificatifs, susceptibles à nos yeux de renvoyer l'image de la langue française dans l'imaginaire de l'émetteur.

Voyons maintenant ce qui est dit dans le discours qui nous a permis de faire ressortir la première légende argumentative.

Il s'agit du discours contenu dans le manuel n° 01. Selon l'émetteur, l'« apprentissage du français [doit être utilisé comme] moyen à une citoyenneté responsable et active des apprenants ». C'est le premier argument cité (Cf. exemple de légende argumentative, chapitre III, page 73).

Ce que nous permet une lecture plus profonde de cet énoncé est de comprendre que la vision qu'a l'émetteur de la langue française est celle d'une langue « qui

responsabilise », un canal à travers lequel on peut apprendre à l'élève de compter sur lui-même et de s'assumer en tant que citoyen avec ses droits et ses devoirs. Elle est aussi capable de l'insérer dans l'activité sociale en lui inculquant le pouvoir de se prendre en charge et de faire face à ses problèmes.

Il serait bien entendu pris comme biaisé de procéder à l'analyse de ce discours si l'on se contente de mettre en évidence seulement les sentiments et les jugements de l'émetteur de ce discours vis-à-vis-de la langue française sans pour autant essayer des les ramener à leur contexte réel. Ce que nous insinuons par contexte réel c'est le contexte où l'on pourra vérifier la véracité et la consistance des ces arguments.

Le fait est que, quels que soient ces sentiments et ces jugements que l'émetteur peut exprimer sur cette langue, ceux-là constituent – selon nous – des arguments pour justifier un positionnement favorable à son enseignement.

C'est justement à partir de ce postulat que nous partons vers la recherche de ce lien – que nous avons posé en hypothèse dans le deuxième chapitre – pouvant s'ériger entre la structure argumentative de ce discours et la réalité sociolinguistique de l'Algérie. Ce postulat nous permet aussi de nous interroger sur la portée de cet « argument naturel », celui que renvoie cette réalité.

Pour bien le cerner, ce lien nous a paru possible entre trois types d'arguments : l'argument logique et rationnel (linguistique) entre dans la structure argumentative qui sous-tend ce discours, l'argument émotionnel que nous livre l'analyse du discours épilinguistique et enfin, l'argument naturel que nous renvoie la réalité sociolinguistique algérienne.

L'analyse des différentes légendes argumentatives nous permet, en effet, de relever les arguments linguistiques (que nous réunirons dans le *logos*). L'analyse du discours épilinguistique nous fournira les arguments émotionnels (le *pathos*) et, enfin, une lecture – que nous ne qualifierons pas d'analytique étant donné que nous n'avons procédé qu'à une synthèse de données historiques déjà existantes – de la situation sociolinguistique, les arguments naturels.

Il revient à dire à partir de cette tentative de transposition (l'une sur l'autre) des trois sphères argumentatives (situation sociolinguistique, structure linguistique de l'argumentation et ensemble des sentiments et jugements de l'émetteur) s'avère pratiquement possible étant donné que ces différentes sphères se croisent dans un point

commun : la visée argumentative qui s'oriente vers la persuasion de l'auditoire par la nécessité de l'apprentissage de la langue française.

2. 2. Conclusions partielles

L'analyse argumentative ou l'analyse du discours argumentatif reste l'une des disciplines les plus aptes à rendre compte de la complexité des rapports entre la langue et la pratique sociale du langage. « L'usage de la parole est nécessairement lié à la question de l'efficacité »¹⁶⁶, nous dit Amossy dans la préface de son livre *l'argumentation dans le discours*. L'analyse que nous avons effectuée du discours sur la langue française dans le système éducatif algérien rend, de façon intéressante, compte de cette complexité du fait que ce discours en question revêt un caractère particulier.

Cette analyse nous permet d'avancer que l'argumentation dans ce discours est doublement structurée.

1. Une structuration qui se base sur l'énumération d'arguments dans un cadre logique et rationnel. Les arguments choisis par l'émetteur se rapportent à une réalité externe qui en démontre le poids et la véracité. Cette réalité n'est autre que la réalité sociolinguistique algérienne. Il s'agit, comme nous l'avons constaté pour les différentes légendes argumentatives, d'énumérer un certain nombre de finalités et d'objectifs attendus de l'enseignement de la langue française, tout en se basant sur des données réelles que l'auditoire n'est pas sans connaître. La structuration de ces arguments obéit en effet à un besoin de référencement à l'environnement réel du récepteur où celui-ci est en contact permanent avec ces arguments que cet environnement lui renvoie. Nous citerons, à titre d'exemple pour bien illustrer cette structure, l'exemple des arguments qui constituent la légende n° 01. Dans ce discours, l'émetteur énumère les arguments suivants : « l'enseignement des langues étrangères vise le développement de la compréhension entre les peuples ». Cet argument est, dans son essence, une finalité.

L'accès à « la compréhension entre les peuples » est une chose que permet de développer l'enseignement de la langue française, selon l'émetteur, mais avant que

¹⁶⁶ Amossy, R., *op.cit.*, p. 127.

cela ne constitue une finalité, il reste d'abord une nécessité que l'auditoire a déjà ressentie. L'auditoire est ici appelé à actualiser son esprit sur état de fait.

Cet état de fait, l'auditoire le vit et le cherche à travers l'apprentissage des langues pouvant lui faciliter cette entreprise.

C'est son environnement réel avec ces données et ces caractéristiques (mouvements des populations, échanges commerciaux et culturels, etc.). C'est donc ici, sur la base de ce lien fait avec l'environnement réel de l'auditoire, que l'émetteur a choisi son argument. Nous sommes tenté d'ajouter qu'il en est de même pour les autres arguments à partir du fait qu'ils sont assimilés à des finalités, à des objectifs que tout auditoire, et pas seulement algérien, tente de réaliser à travers l'apprentissage des langues étrangères. Cela devient plus vérifiable du côté de l'auditoire algérien dont l'environnement réel affiche, en son sein, une diversité et une hétérogénéité qu'il peut réguler et aménager par l'apprentissage de la langue française.

2. Une structuration qui prend en compte l'aspect émotionnel et subjectif de l'émetteur. Comme nous y avons déjà fait allusion, l'émetteur de ce discours oriente ce dernier vers un auditoire qu'il connaît parfaitement et avec qui il partage un grand nombre de données : le même pays (donc, en principe, le même espace géographique), la même Histoire, les mêmes valeurs sociales et, dans leur ensemble, les mêmes repères identitaires, y compris, dans certains cas, celui de la langue. Avec toute cette armature, l'émetteur est en parfaite maîtrise de son auditoire ; il sait quels arguments sont capables d'emporter l'adhésion des plus « récalcitrants » de ces membres. Ce bagage de données permet à l'émetteur de saisir son auditoire de tous les côtés et lui confère l'assurance que ses arguments sont à même « d'atteindre » et de « percer » l'auditoire dans son essence. En d'autres termes moins hermétiques : donner le bon coup quand il faut, là où il faut!

Pour résumer, nous sommes tentés d'ajouter c'est ici une analyse dont le mérite est incontestable ; elle vient en effet, conforter notre analyse argumentative en ouvrant le champ d'analyse sur l'autre aspect du discours sur l'enseignement de la langue française. L'analyse argumentative de ce discours nous a permis de voir à quel point il (ce discours) assume et reproduit sa visée argumentative.

L'analyse de ce même discours sous une approche épilinguistique a levé le voile sur cet aspect subjectif sur lequel repose cette argumentation.

Il va sans dire à présent que ce discours sur la langue française n'a pas seulement pour tâche de reproduire les représentations dont fait l'objet la langue française dans l'imaginaire de l'émetteur (et du récepteur), mais aussi de mettre en évidence ce lien qui unit cet aspect subjectif à l'aspect rationnel du discours.

N'est-il pas aussi évident de chercher à justifier la nécessité de l'enseignement de la langue française à partir du moment où cette langue, à défaut de rester une langue « étrangère », devient « seconde » ? Et même plus, lorsqu'on prend en compte une autre tendance – très récente, mais tout de même étonnante – qui considère le français comme langue maternelle ?

Conclusion

1. Conclusion générale

« Étudier l'argumentation dans le discours, c'est explorer la façon dont la parole orale ou écrite agit sur l'autre tantôt en essayant de lui faire prendre position, tantôt en orientant sa vision du réel »¹⁶⁷. La parole que nous avons étudiée n'échappe certainement pas à cette « façon d'agir », mais marque encore l'auditoire d'une façon de voir – autre que celle qu'il a – de sa relation avec les langues étrangères, notamment le français. Le discours officiel sur la langue française en Algérie est indéniablement marqué d'une certaine « vision » par rapport à cette langue. Une vision qui se traduit dans la place et le rôle accordés à celle-ci dans les différents secteurs, notamment celui de l'enseignement. Elle est tout aussi perceptible dans le discours épilinguistique qui accompagne le discours officiel.

L'analyse argumentative tout comme l'approche épilinguistique que nous avons menées sur ce discours sur la langue française dans l'enseignement en Algérie se complètent dans la tâche de faire ressortir l'univers argumentatif (arguments logiques et arguments subjectifs) qui l'entoure. Le souci de bien cerner notre sujet, nous a dicté le besoin de faire le tour des différents travaux ayant été entrepris dans le domaine de l'argumentation. C'est dans le premier chapitre que nous avons pris le soin de le faire. Nous avons par la suite procédé à l'énumération et à la définition des notions-clés que nous avons abordées, dans le deuxième chapitre. Le troisième, nous l'avons consacré à l'analyse du discours que nous avons relevé à partir de textes qui prennent en charge d'explicitier les grandes lignes des programmes conçus pour l'apprentissage de la langue française en Algérie. Le tout dernier chapitre a accueilli une autre analyse où ces discours ont été appréhendés sous une approche épilinguistique. Nous avons conclu par une synthèse des résultats des deux analyses précédentes dans le souci de vérifier nos hypothèses de départ et d'essayer d'apporter un maximum d'éléments de réponses à nos questionnements.

Parmi ces hypothèses, nous avons posé au départ de notre travail, au tout début du deuxième chapitre (cf. Chap. II, p. 46), que les discours que nous nous sommes proposé d'analyser ne recouraient pas forcément à une quelconque technique argumentative. Cette hypothèse trouve ici les données qui permettent de la réfuter tout en précisant que ce discours, de part son caractère officiel, jouit d'une certaine légitimité qui ne le prive pas de la nécessité de se construire autour d'une structure argumentative bien solide.

¹⁶⁷ Amossy, R., *op.cit.*, p. 37.

Les légendes et schémas argumentatifs précédemment présentés nous renseignent sur l'importance d'une telle structuration du discours sur la langue française. Il en résulte, bien évidemment, une meilleure réception de la part de l'auditoire.

La lecture des différentes ordonnances et décrets relatifs à son enseignement ne manquent pas de marquer l'usage du français par des limites de plus en plus étroites. L'enseignement est le secteur où, comme nous l'avons déjà dit, la diversité des langues en Algérie est perçue comme une menace pour l'unité nationale de par la menace que ces langues représentent pour la survie et l'utilisation de la langue nationale, symbole indélébile de la cohésion du peuple algérien.

Ce secteur sensible est régi depuis des années par une loi qui met l'accent sur la généralisation de l'usage de la seule langue arabe ; c'est pourquoi l'on assiste à l'instauration d'un unilinguisme au détriment d'une ouverture sur les autres langues et sur la culture universelle. L'école algérienne, souffre aujourd'hui d'un anachronisme par rapport aux nouvelles données internationales. L'ère de la nébuleuse de la mondialisation est un argument de taille pour mettre les gouvernements de tous les pays devant le fait accompli. La mondialisation « économique » est lancée, traînant avec elle un principe de domination, par la loi du plus fort, et en effaçant devant elle les frontières économiques, politiques et même géographiques. La nouvelle donne mondiale impose la nécessité de mettre sur pied une stratégie qui encourage l'enseignement des langues étrangères, de le centrer sur l'objectif de former l'élève à l'ouverture, la compréhension et l'acceptation de l'autre avec sa différence. « L'élève algérien » est appelé, aujourd'hui plus que jamais, à s'initier aux *langues de culture* afin d'accéder aux *langues de savoirs*, à l'*élargissement* [de ses] *horizons culturels*, par la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'École fondamentale l'a habitué ».

Il est aussi primordial pour lui d'avoir « *une meilleure conception de sa personnalité, de sa propre culture vécue dans ses relations multiples, consensuelles autant que conflictuelles avec les autres régimes de la culture universelle* »¹⁶⁸.

Le discours que nous avons étudié se prête à cette mission, au vu des finalités et des objectifs attendus de l'apprentissage de la langue française. L'analyse que nous avons effectuée dans ce travail ne risque pas de contredire, dans ses résultats, une réalité sociolinguistique comme celle de l'Algérie.

¹⁶⁸ Manuel des nouveaux programmes de français pour la 2^{ème} AS technique, p. 06.

C'est l'analyse d'un discours structuré autour d'une vision argumentative favorable à l'enseignement non seulement de la langue française, mais aussi, des langues étrangères. La nécessité d'initier l'apprenant à la pratique de ces langues peut aisément se lire dans ce discours, mais l'écart entre celui-ci et le discours auquel revient la prérogative de gérer le secteur de l'enseignement est flagrant. En effet, depuis l'indépendance, le discours officiel qui régit le système éducatif algérien a pour fondement les instructions inspirées du *Programme de Tripoli* (1962) et la *Charte d'Alger* (1964), la *Charte Nationale* (1976 & 1986). Ce dernier voit en l'enseignement de ces langues un facteur qui encouragerait la propagation d'une vision divisionniste car, menaçant l'usage de la langue nationale, en l'occurrence l'arabe.

Dans cette conclusion donc, nous ne reprendrons pas les mêmes résultats et leurs commentaires que nous avons déjà cités dans les conclusions partielles, mais nous nous limiterons à faire la synthèse générale de notre étude et d'en réitérer les grands axes afin d'ouvrir le champ à des perspectives d'étude à venir.

Donc, et pour reprendre ce que dit Christian Plantin, nous dirons que « toute parole est nécessairement argumentative » et que « tout énoncé oblige ou incite autrui à croire, à voir, à faire autrement ». Le discours algérien sur la langue française est un discours véhiculant une parole doublement argumentative; il ménage les deux aspects sous lesquels peut émerger l'argument pour construire son argumentation, l'*ethos* et le *pathos*. La visée argumentative de ce discours est orientée selon une stratégie argumentative qui prend en compte ces deux aspects. L'analyse argumentative comme celle du discours épilinguistique rend compte de cette stratégie et nous renseigne sur une technique argumentative, utilisée dans ce discours, qui consiste, dans le choix des arguments, à transposer les deux contextes qui sous-tendent ceux-ci et qui sont le contexte linguistique et le contexte sociolinguistique. Le contexte linguistique est celui qui contient chaque argument, le contexte sociolinguistique est celui dans lequel la véracité et la consistance de ce dernier peut se vérifier.

Pourtant, un fait important reste à noter : l'argumentation dans le discours sur l'enseignement de la langue française dans les manuels des programmes du palier secondaire est en parfaite adéquation avec la réalité sociolinguistique algérienne. Ce dernier opte en effet pour l'encouragement de l'enseignement de la langue française, en se référant aux exigences de l'environnement de l'apprenant.

Les différents textes officiels régissant l'enseignement de manière générale optent, pour leur part, pour un enseignement généralisé d'une seule langue, au détriment des langues étrangères dont le français constitue la première langue. La place de la langue française dans le quotidien de l'apprenant est très importante, ce qui n'est pas sans imposer la nécessité de son apprentissage. L'argumentation dans ce type de discours échappe, de loin, à cette technique adoptée dans le discours contenu dans les manuels, ce qui constitue un paradoxe intrigant à plus forte raison que celui-ci est censé refléter la même vision que dans les textes officiels étant donné que la rédaction de ces manuels se trouve cautionnée par le ministère de tutelle, en l'occurrence, le Ministère de l'Éducation Nationale.

L'élément de contradiction qui sépare le discours dans les manuels des nouveaux programmes du français et celui des textes de loi régissant l'enseignement de cette langue en Algérie reste visible. Il est à prendre comme le point de séparation entre la réalité de la langue française dans le système éducatif et sa réalité naturelle. La place qu'occupe la langue française, comme matière dans les enseignements réservés au palier secondaire reste vraiment à reconsidérer eu égard de la place que celle-ci occupe dans l'environnement sociolinguistique des apprenants. Il n'est, à notre sens, guère de politique linguistique qui puisse, en pratique, changer cet état de fait car non seulement la langue française en Algérie est l'une des langues les plus proches de l'univers discursif des locuteurs algériens, mais celle-ci demeure aussi légitimement la première langue étrangère dans ce pays. Cela n'est pas plus étonnant – et devient presque un fait banal – dès lors que nous assistons aujourd'hui à une extension de plus en plus large de cette langue au sein de la société algérienne. Ce fait devient encore plus familier quand cet usage « s'invite » jusque dans les foyers où l'on ne s'étonnera plus de savoir que la langue française se mue du statut de langue étrangère vers celui de langue maternelle !

2. Perspectives

C'est à ce stade que nous sommes dans le devoir de nous interroger encore une fois sur l'argumentation dans le « discours » algérien sur la langue française en dépit du fait qu'il existe – comme nous venons de le voir à travers son analyse – un discours qui reproduit, moins fidèlement, il est vrai, la réalité qui entoure les langues étrangères en Algérie. Dans un contexte qui affiche de plus en plus sa diversité linguistique, quelle peut être la structure argumentative susceptible de réunir ces deux types de discours ?

Quelle est la structure argumentative à même de prendre en charge de refléter l'hétérogénéité de la situation sociolinguistique algérienne dans un discours clair, explicite et, surtout, neutre ?

Le discours épilinguistique des officiels algériens, notamment celui des responsables du secteur de l'enseignement, peut-il se joindre à cette tentative de transposition et se vanter de reproduire – plus fidèlement cette fois – cette réalité sociolinguistique tant « évitée du regard » ?

Les réponses à ces questions ne peuvent venir que d'une étude plus approfondie – et surtout plus appuyée par plus de moyens et de données plus exactes et plus abondantes – de ce discours officiel sur les langues étrangères (pas seulement le français) et du discours épilinguistique qui l'accompagne.

Cette étude, nous la concevons dans un cadre plus avancé que celui dans lequel s'inscrit ce présent travail. Une thèse, pourrait bien porter sur « l'analyse argumentative du discours officiel algérien sur les langues étrangères en Algérie ».

Bibliographie

Bibliographie

- Ouvrages :

- ANSCOMBRE J.-C. & DUCROT O., 1995, *L'argumentation dans la langue*, Coll. Philosophie et langage, Mardaga, Bruxelles.
- AMOSSY, R., 2006, *L'argumentation dans le discours*, Armand Colin, Coursus, 2^{ème} édition, Paris.
- AMOSSY, R., 1998, *La Théorie de l'argumentation*, Armand Colin, Paris.
- AUSTIN J. L., 1970, *Quand dire, c'est faire*, Trad. de GILLES LANE, Coll. L'ordre philosophique, Éditions du Seuil, Paris.
- BAYLON, C., 1996, *Sociolinguistique, société, langue et discours*, Nathan, Paris.
- BLACKBURN, P., 1989, *Philosophie de l'argumentation*, Éd. du renouveau pédagogique, Montréal.
- BOUGUERRA, T., Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, Orientations, directives et programmes de 1963, Office des Publications Universitaires.
- BOURDIEU, P., 1982, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.
- BRETON P., 1998, *L'argumentation dans la communication*, Coll. Approches, Casbah Éditions.
- CALVET, J.-L. & DUMONT, P., 1999, *L'Enquête sociolinguistique*, l'Harmattan., Paris.
- CUQ, J.P., 1991, *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Coll. Références, Hachette, Paris.
- DANBLON, E., 2005, *La Fonction persuasive. Anthropologie du discours rhétorique ; origines et actualité*, Armand Colin, Paris.
- DOURY M. & MOIRAN S., 2004, *L'Argumentation aujourd'hui, positions théoriques en confrontation*, Presse de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- EGGS E., 1994, *Grammaire du discours argumentatif*, Éditions Kimé, Paris.
- JACOBSON, R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Éditions Minuit, Paris
- MAINGUENEAU, D., 2005, *Analyser les textes de communication*, Lettres Sup., Armand Colin, Paris.
- Meyer, M., 2005, *Qu'est-ce que l'argumentation ?*, Coll. Chemins, Éditions Vrin, 128 pages.
- MULLER, M., 1968, *Introduction à la statistique linguistique*, Larousse, Paris.
- PARIS, C. & BASTARACHE, Y. 1996, *Initiation à la pensée critique*, Éditions C.G., Québec.
- PLANTIN, C., 1996, *L'argumentation*, Coll. Mémo, Éditions du Seuil, Paris.
- POUGEOISE, M., 2004, *Dictionnaire de rhétorique*, Armand Colin /Sejer, Paris.
- SANTACROS, M, 2004, « Pragmatique et rhétorique », *Marges Linguistiques*.
- SARFATI, G.E., 1997, *Éléments d'analyse du discours*, Nathan Université.
- SAUSSURE, F., *Cours de linguistique générale*, Seuil, Paris.
- SEARLE, J., 1982, *Sens et Expression*, Minuit pour trad. française.

SIMONET, R. & J., 2001, *Savoir Argumenter*, Éditions d'Organisation.

TODOROV T., 1939, [1974], *Littérature et signification*, annexé de *Tropes et figures*, Larousse, Paris.

WATZLAWICK, P., HELMICK BEAVIN, J., D.JACKSON, D., 1972, *Une logique de la communication*, Éditions du Seuil, Paris.

- Articles

Algérie : données historiques, Aménagement linguistique dans le monde, [En ligne]. Disponible sur: <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie-2Histoire.htm>

Algérie : un système éducatif en mouvement, Novembre-décembre 2003, Le français dans le monde, N°269, [En ligne].

AIT LARBI A., 27 novembre 2004, *l'Algérie et la francophonie, Bouteflika veut réhabiliter le français*, Alger. [En ligne].

BAGHDAD, O.M., avril 1994, *Esquisse d'une méthode d'élaboration des programmes d'enseignement*, L'école et la vie.

BENNIS, S., *Dynamique du discours épilinguistique au Maroc*, le cas des discours des chleuhs, [En ligne].

BENMESBAH, A., Novembre-décembre 2003, *Le français dans le monde*, - N°330, [En ligne].

BILLIEZ, J. & KADI, L., *Le français écrit dans l'espace public algérien : un développement paradoxal*. [En ligne].

Charte Nationale de 1976, Éditions populaires de l'armée.

DESMARCHELIER, D., 2005, « *Le sens du texte : entre opacité statistique et transparence énonciative*, Corpus 4, [En ligne].

DERRADJI, Y., *Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ?*, [En ligne].

GRANDGUILLAUME, G., 20-21-22-23 et 24 mars 2006, intervention au *Colloque sur le bilinguisme à Mayotte*, (1^{ère} intervention), [En ligne]. Disponible sur : <http://www.ac-mayotte.fr/spip.php?article178>

Journal Officiel de la république algérienne n° 27 du 28 avril 2004, disponible sur <http://www.joradp.dz>

LAKHDAR BARKA, S.M., Novembre 2002, *Les langues étrangères en Algérie : Enjeux démocratiques*, [En ligne].

LAURENDEAU, P., 1990, *Parler de la langue –présentation*, Présence francophone n°37, parler de la langue, [En ligne].

La Constitution algérienne du 28 novembre 1996, [En ligne].

Loi n° 96-05 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe, [En ligne].

MBODJ, C., 1998, *Didactique et Aménagement linguistique en Afrique francophone*, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar. [En ligne].

PLANTIN, C., DOURY, TRAVERSO, D., 2000, volume collectif : *Les émotions dans les interactions*, [En ligne]. Disponible sur : <http://icar.univ-lyon2.fr/gric1/argumentation.htm>

RASTIER, F. *analyse du discours et épistémologie*, Échange entre François Rastier et Jean-Pierre Malrieu, [En ligne]. Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Par_titre.html

SANTACROS, M., 1999-2004, *Pragmatique et Rhétorique*, Marges Linguistiques. Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur, France.

ZENATI, J., mars 2004, *L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété*, Mots, les langages du politique - Numéro 74, [En ligne].

Index des notions essentielles

A

acte de langage · 20, 35, 50, 58, 59, 60
analyse du discours · 14, 18, 20, 21, 23,
27, 28, 39, 41, 42, 44, 50, 54, 56, 62,
64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 104, 106,
124, 128
argument · 13, 14, 20, 21, 23, 26, 30, 31,
34, 35, 42, 49, 51, 57, 58, 61, 71, 74,
75, 77, 78, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 90,
92, 94, 95, 96, 99, 100, 123, 124, 125,
129, 130
argumentation · 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20,
21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30,
31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41,
42, 43, 45, 46, 49, 50, 55, 56, 58, 59,
62, 63, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78,
82, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 94, 95,
96, 98, 99, 101, 102, 106, 118, 124,
125, 126, 128, 130, 131
argumentativité · 29

C

communication · 12, 14, 20, 24, 27, 28,
30, 31, 39, 41, 46, 50, 58, 61, 62, 63,
70, 75, 80, 82, 96, 103, 104, 114, 121,
122

D

discours argumentatif · 12, 20, 27, 30, 50,
55, 57, 100, 101, 103, 104, 124
discours officiel · 14, 17, 18, 20, 42, 51,
55, 107, 111, 117, 118, 119, 128, 130,
132

E

éducation nationale · 16, 41

enseignement · 10, 11, 12, 17, 23, 35, 42,
44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55,
74, 79, 80, 81, 82, 83, 89, 90, 92, 95,
100, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112,
114, 115, 116, 117, 119, 121, 122, 123,
125, 126, 128, 129, 130, 131, 132
épilinguistique · 11, 12, 13, 18, 21, 41,
42, 43, 44, 47, 50, 51, 54, 99, 101, 102,
103, 104, 105, 106, 117, 118, 119, 120,
124, 126, 128, 130, 132

H

hétérogénéité · 105, 125, 132

L

langue française · 10, 11, 12, 13, 14, 16,
17, 18, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48,
49, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 72, 73, 74,
75, 77, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 90, 92,
93, 94, 95, 98, 100, 105, 106, 107, 108,
109, 110, 111, 113, 116, 117, 119, 120,
121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129,
130, 131

R

réalité sociolinguistique · 42, 51, 54, 55,
106, 107, 112, 124, 125, 129, 130, 132
rhétorique · 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 37,
45, 50, 55, 56, 62, 63, 67, 69, 71, 94,
117

V

visée argumentative · 11, 29, 80, 103,
124, 126, 130

Index des noms propres

A

Amosy · 14, 20, 28, 30, 103, 126
Aristote · 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 66,
67, 76

D

Derradji · 10
Desmarchelier · 59

G

Granguillaume · 109

L

Laurendeau · 103, 104, 106

P

Perelman · 18, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 30,
31, 34, 36, 75
Plantin · 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39,
40, 42, 43, 44, 58, 108, 130

S

Santacros · 59
Searl · 37, 62
Simonet · 32

Annexes

Corpus

Discours tiré du manuel du programme de français – 2^{ème} Année Secondaire Technique

Pages 6,7. ONPS – Mai 1995 :

I. PRESENTATION DE LA DISCIPLINE

1. FINALITES

Le document portant organisation et objectifs généraux assignés à l'enseignement technique stipule :

- 1.1- L'élève doit acquérir une culture et une formation intellectuelle méthodologique et comportementale, ce qui lui permettra de bénéficier de compétences techniques ;
- 1.2- L'élève doit acquérir les connaissances nécessaires à l'accès aux études universitaires dans les domaines littéraire, scientifique et technologique.

2. OBJECTIFS DE LA DISCIPLINE

L'élève de l'enseignement technique doit, au terme de sa formation :

- 2.1- Connaitre au moins deux langues étrangères et maîtriser leur usage ;
- 2.2- Avoir une maîtrise suffisante des deux langues française et anglaise, maîtrise qui lui permettra leur utilisation dans le domaine de la documentation scientifique et technique et facilitera (concourra) la poursuite de se études universitaires ;
- 2.3- Acquérir des compétences « techniques » telles que :
 - Prendre des informations (prise de notes),
 - Donner des informations, les organiser,
 - Faire un résumé,
 - Faire des exposés,
 - Illustrer par des exemples, par les représentations graphiques.

3. BUTS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA DISCIPLINE

3.1- Au plan culturel

L'enseignement-apprentissage de la langue étrangère 1 vise l'appréhension critique et autonome des messages culturels authentiques par les média modernes.

Cet objectif fondamental signifie :

- Un élargissement des horizons culturels de l'adolescent, par ma découverte d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'École Fondamentale l'a habitué ;

- L'apprentissage d'une lecture au second degré des messages culturels, qui mettent l'adolescent en mesure non seulement de les recevoir, de les percevoir et de les comprendre, mais aussi de les interroger, de les juger, de les apprécier et d'y retrouver l'écho des débats idéologiques, politiques, sociaux, économiques du moment où ils ont été appris et l'expression de la personne qui les a écrits ;
- Une meilleure perception de sa propre personnalité, de sa propre culture vécue dans des relations multiples, consensuelles autant que conflictuelles avec les autres régimes de la culture universelle.

3.2- Au plan cognitif

L'adolescent poursuivra l'apprentissage du français conçu et visé comme instrument de communication, appréhensions aux niveaux de :

A) *La langue*

Système de signifiants, système de signifiés, grammaire de la phrase, grammaire du texte.

B) *La parole*

Inscription dans des discours authentiques de la personne des interlocuteurs et de la situation d'interlocution pragmatique, rhétorique et appliquée (la parole) à des domaines :

- culturels et civilisationnels propres aux communautés francophones ;
- littéraires (romans et poésie en rapport avec les thèmes culturels retenus) ;
- scientifique et technique (rigueur de l'énonciation scientifique, exemple : valeur du « on », effacement du « je »).

L'adolescent aura ainsi une perception plus fine des formes de socialisation par une insertion dans des processus de communication simulés ou authentiques.

Il percevra, dans leur complexité, des processus sociaux dont les textes portent les traces (interactions, stratégies, démarches discursives). Il y a pour lui exigence de distanciation et d'abstraction (par rapport à son univers familial) pour s'élever à la compréhension d'univers du discours plus élaborés que ceux qu'il produit ou auxquels il a été confronté.

NOTE AUX ENSEIGNANTS

Le programme que nous présentons pour la classe de 3^{ème} A.S des filières de l'Enseignement Technique s'inspire de celui de la 3^{ème} A.S de l'Enseignement Général.

L'enseignement dit d'une langue fonctionnelle (ou langue de spécialité) ayant montré ses limites, nous avons opté plutôt et résolument pour un enseignement fonctionnel de la langue étrangère en essayant de tenir compte du profil d'entrée des élèves (caractérisé essentiellement par des déficits sur les plans des savoirs et des savoir-faire linguistiques) et des exigences du profil de sortie (acquisition d'une maîtrise suffisante de la langue française qui permettra l'accès à une documentation scientifique et technique et concourra à la poursuite efficace des études universitaires).

Le manuel existant constituera une source de supports et d'activités possibles dans lesquels le professeur puisera pour élaborer ses projets didactiques en fonction de leur intérêt et de leur adéquation au programme et au niveau des élèves.

Au plan méthodologique, le programme opère la distinction entre les activités d'apprentissage et les activités d'enseignement et privilégie l'apprentissage sans exclure l'explication et la formalisation quand cela est possible.

Les remarques et les propositions que feront les professeurs dans l'application de ce programme nous aideront à repenser l'enseignement de la langue française dans le cadre de la réforme du système éducatif.

2. PROFIL DE SORTIE

Au terme de la 3^{ème} A.S, l'élève devra être capable de :

1. Accéder à une documentation scientifique et technique en langue française ;
2. Utiliser la langue française dans des situations d'enseignement et de formation ;
3. Prendre conscience des enjeux du discours dans ses dimensions informatives, explicatives et argumentatives ;
4. Produire, oralement et par écrit, des textes à visée informative, explicative et argumentative dans une langue qui satisfait ses besoins de communication et d'expression de manière pertinente, quels que soient par ailleurs les déficits qu'il pourra encore présenter au plan proprement linguistique (imprécision du vocabulaire et incorrection de nombre de tournures grammaticales).

En conclusion, on pourra dire que l'Enseignement technique aura dispensé en trois ans des compétences à partir desquelles l'élève sortant de 3^{ème} A.S sera un utilisateur autonome de la langue française, instrument qu'il mettra au service

des besoins cognitifs, sociaux et communicationnels que la formation supérieure, la formation professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale exigent.

*Discours tiré du préambule du manuel de programme de la 1^{ère} année secondaire:
Tronc commun Sciences Technologie – Tronc Commun Lettres. Programmes de la:*

- *langue arabe*
- *langue tamazight*
- *langue française*
- *langue anglaise*

Pages 23, 24 et 25. M.E.N. – C.N.P.- Mars 2005.

Préambule

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays. Et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement des technologies de l'information et de la communication, etc.). Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances (l'apprenant peut parfois être "en avance" sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances) et qu'elle ne peut plus fonctionner "en vase clos". Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques.

Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de:

- passer d'une logique d'enseignement çà une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront "d'apprendre à apprendre" pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet

apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux. L'acquisition de ces compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans son esprit, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité.

- Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de "transactions" possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car (l'acquisition d'une langue étrangère ne peut se réaliser efficacement si on distingue l'aspect "utilitaire" de l'aspect "culturel". Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'identité/altérité.
- Favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.
- Développer chez les apprenants de attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective des projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

La 1^{ère} AS étant une année charnière dans le cursus de l'apprenant, il est important de donner une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue tout en assurant une transition en souplesse entre les différents cycles.

1 - Finalités de l'enseignement du français

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, doté d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.
- Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre:

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.
- La sensibilisation aux technologies modernes de la communication.
- La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.
- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire le cloisonnement et installer des attitudes de tolérance et de paix.

2 – Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire

Les apprenants, au terme de leur cursus :

- Auront acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire les messages sociaux ou littéraires;
 - Sauront utiliser la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale;
 - Sauront exploiter efficacement la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus, de rapports;
 - Sauront adopter une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les media;
 - Sauront produire des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position);
 - Sauront appréhender les codes linguistique et iconique pour apprécier la dimension esthétique.
-