Revue de Traduction et Langues Volume 22 Numéro 2/2023
Journal of Translation Languages مجلة الترجمة واللغات
ISSN (Print): 1112-3974 EISSN (Online): 2600-6235
DOI : https://doi.org/10.52919/translang.v22i2.961

Savoirs de référence : quelle transposition dans les contenus d'enseignement-apprentissage du FLE au secondaire algérien ?

Reference Knowledge: What transposition in the teaching-learning contents of FLE to Algerian Secondary School?

Bouache Nasredine
Université de Jijel –Algérie
nasredine.bouache@univ-jijel.dz
Laboratoire Sciences du Langage et Analyse du Discours –
Université de Constantine1

Comment citer cet article :
Bouache, N. (2023). Savoirs linguistiques de référence : quelle transposition dans les contenus d'enseignement-apprentissage au secondaire?. *Traduction et Langues 23 (2),* 274-293.

Reçu : 30/09/2023 **; Accepté :** 21/11/2023**, Publié :** 31/12/2023

Auteur correspondant : Bouache Nasredine

Keywords

Textual approach; concepts; Construction of Meaning; Reference knowledge; Transposition

Abstract

To secure inclusion in FLE (French as a Foreign Language) school textbooks for secondary education, the scholarly knowledge embedded in the textual approach undergoes a dual process of transposition. Initially, this reference knowledge is externally transposed into curriculum material designed for teaching. This external transposition is succeeded by an internal transposition, where the transposed content becomes the subject of learning. This article aims to scrutinize the didactic transposition process of this knowledge. By tracking its integration into the teaching-learning materials of this educational cycle (curricula and textbooks), the study seeks to assess how the knowledge is valued and employed to foster authentic reading experiences. The investigation primarily involves examining the progression of this knowledge through synoptic tables and glossaries (1st, 2nd, and 3rd AS), coupled with an analysis of questions presented in the margins of the assigned texts. This dual approach facilitates a comprehensive understanding of how this knowledge is formulated and legitimized. A secondary objective is to gauge any disparities between the theoretical principles of transposition and their actual application in curriculum and textbook development. The study's findings shed light on the destiny of this reference knowledge and the constraints imposed by certain pieces of information on the construction of text meaning. Some knowledge, owing to its sheer volume, appears to have garnered more assured recognition, tending to stabilize effectively in practice. Conversely, the impact of other knowledge, derived from the same reference theories, remains ambiguous and does not consistently contribute to shaping the meaning of texts. Their current utilization suggests a marked simplification and resultant impoverishment during reading activities, reducing them to mechanical processes focused on a few textual elements. This often occurs without engaging in a critical examination of the textual content and the formulation of interpretations. Consequently, the study advocates a reassessment of the openness championed by this textual approach. It suggests reconsidering the legitimacy granted to various methods of accessing texts, emphasizing the need for a more nuanced and articulated approach.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Mots clés

Approche textuelle, Concepts, Construction de sens, Savoirs de référence, Transposition

Résumé

Pour figurer dans les manuels scolaires du FLE au secondaire, les savoirs de référence ou savoirs savants impliqués dans l'approche textuelle subissent un double mouvement : ils sont d'abord transposés une première fois dans les programmes en savoirs à enseigner. Cette transposition dite externe est suivie d'une deuxième appelée interne où ces derniers deviennent objet d'apprentissage. L'ambition du présent article est d'interroger le processus de transposition didactique desdits savoirs. En suivant leur cheminement dans les contenus de l'enseignement-apprentissage de ce cycle (programmes et manuels scolaires), ce travail vise d'abord à vérifier la manière dont ceux-ci sont valorisés et mis à contribution en vue de favoriser le développement d'expériences de lectures authentiques. L'analyse conjointe des tableaux synoptiques et des glossaires (1ère, 2ème et 3ème AS) associée à celle des questions données en marge des textes à lire permet de mieux voir la manière dont ces savoirs sont construits et rendus légitimes. Il se donne aussi pour second objectif de mesurer l'écart possible entre les principes de cette théorie de transposition et son application lors de l'élaboration des programmes et des manuels scolaires. Les résultats de cette étude nous renseignent sur le sort réservé à ces savoirs de référence et les limites que peut avoir l'impact de certains savoirs sur la construction du sens des textes. Les utilisations dont ils sont aujourd'hui l'objet trahissent leur extrême simplification et l'appauvrissement qui en résulte lors des activités de lecture réduit souvent celles-ci à un relevé mécanique de quelques traits textuels sans qu'il y ait forcément toujours un travail de problématisation du fait textuel et d'élaboration d'une interprétation. Il en résulte que l'ouverture que cette approche textuelle favorise mérite d'être reconsidérée et les modes variés d'accès aux textes, qu'elle rende légitime, articulés.

1. Introduction

L'approche textuelle a jeté, comme disait Anne Armand (2000, p. 260), un joyeux trouble dans l'enseignement et c'est un de ses mérites que d'avoir intégré dans les programmes du secondaire algérien de nouveaux savoirs, nés de la linguistique textuelle, de la linguistique de l'énonciation, de l'analyse du discours et de la pragmatique.

Ce renouvellement de l'approche textuelle parait ainsi ouvrir sur des perspectives intéressantes. Il n'est toutefois pas sans poser la question de leur articulation dans la problématisation du fait textuel. L'objectif du présent article est par conséquent double : partant du contexte de l'émergence de ces nouveaux savoirs, la présente réflexion se donne pour premier objectif d'analyser les tableaux synoptiques et les glossaires (programmes de 1ère, 2ème ét 3ème AS) mais aussi les questionnaires donnés en marge des textes à lire (Manuels scolaires) pour mettre en évidence ces savoirs de référence.

Par savoirs de référence, nous entendons surtout les savoirs linguistiques employés dans le contact que l'approche textuelle appelée Lecture analytique veut instaurer avec les textes. Une fois ceux-ci mis en évidence, nous discuterons la question de leur transposition

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

et de leur articulation dans la construction du sens des textes à lire.

2. Du contexte de l'émergence de ces savoirs nouveaux

Lieu d'une véritable révolution marquée par la refonte du système scolaire, les années 2000 ont vu la mise en place des nouveaux programmes du français langue étrangère dans le contexte de l'enseignement secondaire. L'avènement de ces programmes n'a pas manqué de drainer son lot d'imprécisions, d'incertitudes, d'approximations mais aussi de rectitude que certains ne cessent d'ailleurs de célébrer comme une véritable enjambée dans la politique de la formation que l'institution scolaire entend promouvoir. Dans la foulée, certains ont constaté, dans leurs travaux (Roegiers, 2006, p. 60), l'évolution de ces programmes et leur corollaire la mutation des finalités qui incitent, entre autres, à la mise en avant de ce que Laurence De Cock (2013) appelle les « topoï redondants ».

À bien lire les finalités conférées à l'enseignement du FLE, il semble que le rôle donné à la discipline « Français » a certes connu une nette évolution dans la mesure où le français est appelé, sur le mode de l'explicite, non seulement à contribuer à la formation de l'homme, c'est-à-dire du futur citoyen, responsable et à responsabiliser, mais aussi comme outil de communication et d'ouverture notamment sur le monde francophone. Cependant, ce rôle conféré aujourd'hui au français et pleinement assumé, ne nous fait pas oublier que cette enjambée présuppose la maîtrise de certains savoirs qui n'est pas sans poser de réels problèmes à la classe de langue.

Loin de procéder à un bilan aussi sommaire soit-il de cette refonte que les limites imposées à la présente contribution ne permettent pas, nous pensons que cette réforme offre un cadre privilégié qui nous convie à penser cette question non encore éclairée, celle de la transposition de ces savoirs de référence et de leur pertinence dans ce contexte scolaire. Mais qu'entend-on ici par transposition ?

3. Méthodologie

L'objectif de la présente section est de fournir une brève présentation de la théorie de la transposition didactique et de préciser la manière dont nous allons la convoquer pour souligner les traces des théories de référence dans notre corpus constitué principalement des programmes et manuels scolaires du FLE au secondaire algérien.

Devenue un cadre de réflexion obligé pour une meilleure compréhension du sort réservé au savoir scientifique dans les progammes et les manuels scolaires, la transposition didactique, issue des réflexions de Chevalard (1985), permet une meilleure compréhension du processus de construction du savoir scolaire à partir du savoir scientifique. L'auteur de La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné (1991) résume sa théorie ainsi :

> Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit […] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le " travail" qui d'un objet

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

> de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. (1985, p. 39)

De cette manière, pour rendre un savoir scientifique accessible aux élèves, pour qu'il devienne un objet d'apprentissage, deux étapes sont nécessaires : une transposition externe qui fait passer le savoir scientifique du statut de savoir savant à celui de savoir à enseigner. La définition des programmes d'enseignement des disciplines scolaires relève de cette étape. Ensuite, une seconde étape dite transposition interne qui fait passer le savoir à enseigner au savoir réellement enseigné en classe de FLE. Ce sont là donc les concepts essentiels qui tournent autour de la notion de transposition didactique : le savoir savant (savoir scientifique), le savoir à enseigner (le discours officiel, celui des programmes et les documents d'accompagnement) et le savoir enseigné (ensemble des connaissances réellement apprises en classe).

L'analyse conjointe des tableaux synoptiques et des glossaires (programmes de 1ère, 2ème et 3ème AS) liée à celle des questionnaires donnés en marge des textes à lire (Manuels scolaires) nous donnera à voir la manière dont les savoirs de référence sont construits et rendus légitimes dans ce domaine scolaire que recouvre l'enseignement-apprentissage du FLE au secondaire. Une fois mis en exergue, nous discuterons la question de leur transposition dans le dispositif de construction du sens des textes à lire. Précisons, toutefois, que dans les limites accordées à la présente réflexion, nous ne pouvons tenir compte de l'entiereté des savoirs de référence transposés dans les contenus d'enseignement-apprentissage. Nous nous limiterons, par conséquent, aux cas des savoirs suivants : le contexte à travers la notion du paratexte, l'énonciation et ses dérivés, la situation de communication dans sa relation avec la situation d'nonciation et les actes de parole.

4. Analyse

Nous allons à présent examiner les deux rubriques citées du discours des programmes du secondaire, les tableaux synoptiques et les glossaires, pour vérifier, comme nous l'avons déjà signalé, la manière dont les savoirs de référence y sont transposés.

4.1. Dans les tableaux synoptiques

Certains savoirs apparaissent d'abord dans les tableaux synoptiques des programmmes qui condensent les contenus de chaque niveau d'apprentissage, sous forme de notions à faire acquérir. On peut ainsi lire dans le programme de 1ère AS que « les contenus sont d'abord présentés dans un tableau synoptique puis traités de façon détaillée dans des tableaux relevant de chaque objet d'étude » (Men , 2005, p.17). Une colonne de ce tableau est alors réservée aux notions clés. Aussi, rien qu'en 1ère AS, pas moins de dix-huit notions, ainsi appelées et ayant trait aux pratiques discursives et intentions communicative, sont-elles cataloguées dans ledit tableau. Il s'agit de : la référence situationnelle, langue écrite / langue orale, la description objective, les niveaux de langue,

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

la notion d'acte de parole, les types de plan, la communication différée, la référence situationnelle / la référence cotextuelle, la logique des actions dans le récit, le schéma narratif, les possibles narratifs, la description subjective, les forces agissantes dans un récit (les actants). Celles-ci sont rattachées aux discours et à la relation d'évènements. Viennent ensuite la connotation, les figures de style (métaphore, métonymie, la personnification), la polysémie, les isotopies sonores (allitérations et assonances), les notions élémentaires de versification (strophe, vers, rime, refrain) liées à ce que le discours des programmes nomme l'expression de son individualité, c'est-à-dire à l'étude du fait poétique (Men, 2005, p. 18).

En 2éme AS, une autre suite de notions clés est répertoriée de la même manière dans la rubrique qui porte le même nom. Il s'agit de notions rattachées au discours bien que limitées à la démarche scientifique : démarche inductive (observation, hypothèse, expérimentation, règle ou loi générale), démarche déductive (théorème/postulat, raisonnement déductif, résultat (déduction logique)), de notions lieés à la relation d'évènements, c'est-à-dire la focalisation (modes de vision du narrateur), noyaux et catalyses, fonctions des discours investis dans le reportage (commentaire, description, explication, information), passage de l'image au texte et inversement (itinéraire ou plan), les modes d'exposition du récit (représentation ou relation d'événements portée par les paroles) de la notion d'argument (les différents types d'arguments : orientés vers la raison, orientés vers la sensibilité) sans oublier celles expressément liées à l'expression de son individualité : la connotation et la dénotation reconduites dans ce programme de 2ème année et enfin l'interprétation du message iconographique.

En 3ème AS, quatorze autres notions clés sont indiquées dans le tableau synoptique relatif à ce niveau et réparties toujours selon la logique des pratiques discursives et intentions communicatives. Il s'agit de l'exposé des évènements (Histoire), de l'introduction du discours (les commentaires), personne et personnage, des stratégies argumentatives et incitatives (différents types d'arguments, structure de l'appel, figures de rhétoriques (concession, atténuation, opposition, restriction, euphémisme, emphase), des notions rattachées aux discours, des récits à structure complexe (le récit cadre et le(s) récit(s) encadré (s)), le rapport temps de l'histoire/temps de la narration, les indices et les informations, l'allégorie, la métaphore et la personnification, dûment rattachées à la relation d'évènements puis des figures de style (comparaison, métaphore, métonymie) et le slogan publicitaire (relation texte/image) nettement ancrés dans l'expression de son individualité.

Toutes ces notions cataloguées, si elles paraissent être l'expression d'une version assez récente de la réflexion didactique, ne nous paraissent pas séparables de l'évolution des programmes du secondaire et de la restructuration du champ disciplinaire qu'elles reflètent peu ou prou et qui donnent à voir la façon dont les intentions communicatives : (exposer, dialoguer, argumenter, relater (1ère AS), exposer, argumenter, relater, dialoguer (2ème AS), exposer, dialoguer, argumenter, rédiger (3ème AS)) sont articulées aux objets

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

d'études (vulgarisation scientifique, l'interview, le discours argumentatif, le fait divers, la nouvelle (1ère AS), le discours objectivé, le plaidoyer et le réquisitoire, le reportage touristique et le récit de voyage, la nouvelle d'anticipation, le discours théâtral (2ème AS), textes et documents historiques, débat d'idées, l'appel, la nouvelle fantastique (3ème AS) et à leur spécificité.

Cependant, malgré le fait que les programmes du secondaire se réclament ouvertement de la linguistique énonciative, les traces de cette théorie sont difficilement repérables dans les tableaux synoptiques des programmes, contrairement à d'autres théories (narratologie, critique littéraire, rhétorique, poétique, etc.) que les auteurs des prorammes ne citent jamais (la logique des actions dans le récit, le schéma narratif, les possibles narratifs, la description subjective, les forces agissantes dans un récit (les actants), etc.) mais dont la présence est manifeste dans le discours des programmes.

Ainsi, parmi les dix-huit notions clés cataloguées en 1ère AS, à titre d'exemple, seule la notion de référence (référence situationnelle/ référence cotextuelle) appartient à cette théorie de l'énonciation. On peut dire d'une certaine manière la même chose des programmes de 2ème et 3ème AS qui font le blackout sur les notions de la linguistique énonciative. La même remarque est à faire à propos de la linguistique textuelle dont on ne trouve aucune trace à ce niveau. La pragmatique quant à elle marque son entrée dans les programmes via la notion d'acte de parole. Donc, grosso modo, on peut dire que le savoir à enseigner, procédant des théories de référence, ne semble pas être validé d'une manière franche dans les tableaux synoptiques des programmes que nous venons d'examiner.

4.2. Dans les glossaires

Les auteurs du programme de 1ère AS (Men, 2005, p. 30-31) définissent dans le glossaire, destiné à « fixer la signification des termes utilisés pour rendre les concepts plus opératoires », vingt cinq termes. Ceux-ci se présentent dans l'ordre suivant : approche par projet, acte de parole, champ sémantique, champ lexical, cohérence textuelle, cohésion textuelle, , de la démarche d'apprentissage, de la démarche pédagogique, du discours, de l'énoncé, implicite du discours, objet d'étude, onomasiologie, référence cotextuelle, référence situationnelle, , sémasiologie, situation d'apprentissage, situation cible, , situation d'énonciation, situation de communication, situation d'enseignement, situation pédagogique, stratégie d'apprentissage, stratégie d'enseignement et texte. Ces mêmes notions sont reconduites dans le programme de 2ème qui est reproduit à l'identique et de 3ème AS où l'on constate l'ajout de quatre autres notions ne figurant pas dans ceux de 1ère et 2ème AS, à savoir : l'analepse, le fantastique, la prolepse et la dichotomie récit encadré/récit encadrant.

L'examin de ces glossaires montre ainsi que le savoir à enseigner provenant des théories linguistiques de référence parait mieux transposé à ce niveau des programmes que dans les tableaux synoptiques précédemment considérés. C'est le cas de la notion de référence (référence situationnelle, référence cotextuelle), de la situation de communication, de la situation d'énonciation et du concept d'énoncé. D'autres savoirs,

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

transposés d'une manière franche dans les programmes du secondaire à titre de savoir à enseigner nous confirment dans l'idée que, à côté des théories explicitement mentionnées à titre de théories de référence, les savoirs procédant d'autres domaines de connaissance sont facilement détectables dans les glossaires. C'est le cas de la notion d'acte de parole (pragmatique), de la notion de discours, de texte, de cohésion et cohérence textuelles (linguistique textuelle), du champ sémantique et du champ lexical (théorie sémantique).

5. Analyse des questions sur les textes

5.1. Le paratexte

Examinons d'abord les questions de la rubrique Observation et la manière dont la notion de paratexte permet d'exploiter la question du contexte et commençons par admettre que parmi tous les concepts, nouvellement intégrés dans l'approche textuelle précédemment évoquée, celui qui semble avoir trouvé la reconnaissance la plus assurée et qui tend à mieux se stabiliser dans les pratiques est le concept de paratexte (13 occurrences dans le manuel de 1ère AS Lettres).

L'accueil qui lui est réservé dans la rubrique Observation peut témoigner du succès de sa transposition en savoir à enseigner. Ce concept, pour rappel, relève du domaine de la théorie littéraire et non des théories linguistiques de référence. Défini par Genette d'abord dans Palimpsestes. La littérature au second degré (1982) puis redéfini et élargi à d'autres éléments dans Seuils (1982), sa transposition dans le domaine didactique en fait un outil efficace permettant de faire jouer les éléments de ce « discours d'escorte qui accompagne tout texte » (Jouve, 1997, p. 7).

La lecture du paratexte invite à un balayage de l'aire du texte pour formuler les premières hypothèses de sens comme préalable à la compréhension, et les données à mobiliser sont de divers ordres : titre, nom de l'auteur, références, etc. On pense ainsi mieux préparer les élèves à la lecture qui sera animée par la dynamique de vérification des quelques hypothèses formulées au départ. Cependant, ce préalable permettant de prendre en considération le contexte peut souvent servir l'analyse de l'énonciation tant il permet de répondre à des questions du genre : qui parle, à qui, où, quand et pourquoi. Dans les questionnements sur les textes, la facilité avec laquelle on pense en tirer des interprétations explique sans doute une bonne part du recours diversifié à ce concept. Considérons ce premier exemple : « Mettez en relation les trois éléments du paratexte et faites des hypothèses sur le contenu du texte » (Manuel de 1ère AS Lettres, p. 27).

L'invitation à formuler une hypothèse sur le contenu du texte est ici franche et contribue grandement à l'explicitation de la démarche de lecture, et les éléments à mettre en relation sont supposés connus par les élèves. Les auteurs du manuel scolaire ne se donnent d'ailleurs même pas la peine de les nommer croyant, peut-être, que cela va de soi. Pourtant, ce n'est pas une tâche mince celle qui est demandée ici aux élèves puisque la mise en relation demande à procéder par rapprochements, par association et comparaisons aussi pour qu'elle soit fructueuse.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

On ne peut, toutefois, s'attendre à ce que l'invitation à formuler des hypothèses de sens se fasse toujours sur le mode explicite et, fort heureusement, les demandes implicites ne présentent pas de problèmes de décodage pour les élèves comme on peut le constater dans l'exemple suivant : « Que sera le contenu du texte d'après les indications que donne le paratexte ? » (Manuel de 1ère AS Lettres, p.30).

Ainsi formulés, le premier comme le second exemple, attestent d'un mode d'interpellation du paratexte sans cesse renouvelé. Parfois, seul un élément du paratexte est convoqué pour l'anticipation sur le contenu. S'il arrive cependant que l'on cherche dans le texte des éléments qui explicitent le paratexte, « Relevez les mots qui explicitent des éléments du paratexte. (Manuel de 1ère AS Lettres, p. 80), le travail à réaliser peut s'avérer parfois complexe et touche à plusieurs niveaux. Ainsi, dans l'exemple suivant, l'observation du paratexte est supposée permettre aux élèves : 1. Une réflexion sur le vocabulaire français, ici le sens du mot « langage » ; 2. Une réflexion sur la visée du texte et 3. Une réflexion sur le type du texte : « Observez le paratexte : Quel sens donnez-vous à "langage" ? Mettez en relation le titre avec les références : quelle sera d'après vous la visée du texte ? A quel type de texte aurez-vous affaire ? » (Manuel de 1ère AS Lettres, p.19).

Ce qui frappe donc, c'est la flexibilité dont ce concept fait l'objet dans les manuels scolaires qui invite parfois à centrer l'attention sur des problématiques diverses ayant en commun l'utilité de formuler des hypothèses de sens. Celles-ci peuvent parfois être en lien direct avec l'énonciation, comme c'est le cas de l'exemple suivant à travers les notions de scripteur et de situation de communication : « Observez le paratexte (les éléments qui sont autour du texte) et la disposition spatiale du texte : (…) ; Quel est le métier du scripteur (celui qui a écrit le texte) ? (…) ; Quelle est la situation de communication ? (Qui, quoi, comment, où, quand ? » (Manuel de 1ère AS Lettres, p. 8)

Nous ne pouvons toutefois manquer l'opportunité de certifier ici de la présence de certains savoirs de référence qui ne sont mentionnés nulle part dans le discours des programmes et qui font l'objet de transposition directe du statut de savoir savant à celui de savoir enseigné, sans faire l'objet de transposition externe. Tel est le cas du concept de scripteur. Ainsi, à défaut d'être défini dans les programmes (tableaux synoptiques ou glossaires), ce sont les concepteurs du manuels scolaire qui le définissent : « Le scripteur est celui qui écrit le texte » peut-on lire dans le manuel scolaire de 1re AS Lettres (Djilali, Boultif et Lefsih, 2006, p. 13).

Si les limites imposées à la présente réflexion ne permettent guère de discuter la portée de ce concept sur l'opération de construction de sens, nous pouvons toutefois considérer qu'il fait partie de ceux qui paraissent bien cadrer avec le travail que sollicite le sens, ce qui n'est pas toujours le cas pour d'autres, comme nous allons le voir avec l'énonciation, la situation de communication et les actes de parole que nous traiterons à titre d'exemples.

5.2. L'énonciation

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

La remise en cause de la grammaire scolaire dans ses objets et ses méthodes a, depuis l'avènement de l'approche communicative, propulsé des théories linguistiques comme l'énonciation qui viennent aujourd'hui proposer leur appui à la démarche de lecture. On connait l'énonciation pour qu'il nous soit permis d'en faire un rappel historique aussi bref soit-il et on sait que ce concept, qui permet l'étude de la présence manifeste du scripteur dans le discours, a été simplifié à l'extrême. Jordy disait à ce propos que « la situation d'énonciation […] est tellement galvaudée, pervertie, travestie que son vulgarisateur (Dominique Maingueneau) n'ose plus évoquer ce concept tel du moins que ses épigones l'utilisent » (cité dans Fourtanier et Langlade, 2000, p. 90). Ce qui peut paraitre pourtant simple n'est pas toujours clair pour les élèves et les deux exemples suivants peuvent en témoigner : « Définissez la situation d'énonciation ; Quelle est la situation d'énonciation » (Manuel de 1ère AS Lettres, p. 109-110).

Ainsi formulées, ces deux demandes, relatives à la situation d'énonciation, ne laissent pas indifférent et peuvent prêter à équivoque, à moins que le professeur ne se donne la peine de les reformuler pour les expliciter davantage et les rendre accessibles à ses élèves. Le problème vient de ce que l'on pense que ce concept de « situation d'énonciation » est suffisamment opératoire chez tous les élèves et qu'il signifie minimalement, pour tous, l'ensemble des circonstances de temps (moment de l'énonciation) et de lieu (lieu de l'énonciation) pour qu'il soit utilisé à bon escient, ce qui peut ne pas être le cas pour la plupart des élèves.

Ce qui est de nature à accentuer la difficulté d'usage d'un tel concept en qualité d'outil d'analyse, c'est son association avec des termes comme « situation » et « marques ». Les élèves ont alors, dans les manuels scolaires, affaire non pas au seul terme « énonciation » mais avec d'abord l'un de ses dérivés, « énonciateur » puis à trois autres placés en collocation : « situation d'énonciation » (12 occurrences dans le manuel de 1ère AS Lettres), « marques d'énonciation » (04 occurrences), et « présent d'énonciation » (hapax). Notons que parmi ces quatre concepts, seul « situation d'énonciation » fait l'objet de transposition externe dans les glossaires des programmes.

Encore une fois, nous remarquons ici la présence de savoirs de référence (« énonciateur », « marques d'énonciation » et « présent d'énonciation ») qui sont transposés directement du statut de savoir de référence à celui de savoir enseigné.

Le concept de situation d'énonciation est défini, dans le manuel scolaire de 1ère AS, comme suit :

> Une situation d'énonciation se définit par l'ensemble des facteurs qui déterminent la production d'un discours (nombre et personnalité des participants : présence de « je/nous », « tu/vous » ; indices spatio-temporels liés au moment de l'énonciation « ici », « maintenant » ; marques de jugement) » (Djilali, Boultif et Lefsih, 2006, p. 15).

Celui d'énonciateur est décrit comme suit : « L'énonciateur peut clairement manifester sa présence par l'emploi du pronom personnel « je », des verbes d'opinion, du

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

vocabulaire mélioratif ou péjoratif. Ces moyens lui permettent de faire part de ses jugements, de son évaluation d'une idée ». (Manuel de 1ère AS Lettres, p. 109)

Il semble ainsi que les auteurs du manuel scolaire croient apporter les éclairages nécessaires à propos de ces deux concepts pour mieux les rendre opératoires. C'est oublier pourtant que l'on a affaire à des élèves de 1ère année secondaire et que non seulement ce genre d'éclairage peut jouer contre jeu mais qu'il peut amener à prendre l'outil pour la fin. Plus de temps sera, dans ce cas, dépensé dans l'apprentissage et l'intériorisation de ce savoir que dans son utilisation comme levier de construction de sens.

Ces quelques remarques n'occultent en rien la légitimité de certaines questions qui visent à rendre compte de la situation d'énonciation mais on ne peut s'empêcher de penser au destin réservé à une activité comme celle qui suit : « Relevez les éléments liés à la situation d'énonciation (pronoms personnel, temps) etc. Qu'a de particulier cette situation ? » (Manuel de 1ère AS Lettres, p.83).

Quel prolongement ? Quel lien avec l'opération de construction de sens ? sont les questions qu'il serait censé de se poser car, finalement, ce qui est attendu de la mobilisation de l'outil « situation d'énonciation », comme de tout autre concept, c'est son incidence sur la compréhension. Ce que l'on peut dire de « situation d'énonciation », on peut le dire aussi de l'outil « marque d'énonciation », présent dans l'exemple suivant : « Relevez les marques d'énonciation dans chacun des textes : Quels éléments traduisent la présence des énonciateurs ? Quels éléments traduisent éventuellement la présence des destinataires ? » (Manuel de 1ère AS Lettres, p.49).

5.3. L'imbrication situation de communication/ situation d'énonciation

Le développement d'une compétence de lecture requiert, certes, l'implication et la maîtrise de certains concepts et outils théoriques mais on ne peut qu'être frappé par certaines questions posées dans les manuels scolaires qui mêlent plus d'un concept. Nous nous arrêterons ici sur trois cas de figure dans le manuel de 1ère AS Lettres:

> En quoi la situation d'énonciation complète-t-elle la situation de communication ? (Manuel de 1ère AS Lettres, p. 71).
> Montrez en quoi la situation d'énonciation complète la situation de communication (Manuel de 1ère AS Lettres, p. 88).
> Montrez en quoi la situation d'énonciation précise la situation de communication (Manuel de 1ère AS Lettres, p. 100).

Ces deux concepts, « situation d'énonciation » et « situation de communication », impliqués dans la même question, présente certes un intérêt évident pour la compréhension du texte mais il reste tout de même difficile d'apprécier avec justesse, pour un public pareil, la pertinence de ce genre de dosage conceptuel qui dépasserait de loin le niveau d'exigence des concours de recrutement des professeurs pour ce cycle. Et même si d'aucuns jugeront qu'elles ne sont pas pour autant excessives, il n'en reste pas moins que

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

la facilité avec laquelle on prend les choses pour évidentes est souvent source de malaise. Et s'il y a vraiment des professeurs qui ne s'interdisent pas de telles questions avec leurs élèves, il n'est pas sûr du tout que d'autres ne les esquivent pas. De plus, cette tendance à construire un savoir spécifique pour assurer une meilleure réception des textes demanderait à l'enseignant plus d'efforts et de ténacité pour faire réagir ses élèves face à ce genre de questions qu'ils ne le font d'habitude. Il parait donc aller de soi que plus une question comporte de concepts, moins les élèves ont de chance de la comprendre et d'esquisser la réponse attendue.

5.4. Les actes de parole

Initiée par Austin, la théorie des actes de langage ou actes de parole a eu le mérite de montrer que la fonction du langage n'est pas singulièrement référentielle, c'est-à-dire descriptive mais aussi accomplissement d'actions. En réalisant un acte de parole, tout locuteur agit non seulement sur la réalité mais aussi sur son interlocuteur. Cette différence essentielle qui caractérise l'acte de parole permet de distinguer trois types d'actes : locutoire, illocutoire, perlocutoire et met l'intentionnalité au centre de l'apprentissage. Armengaud disait d'ailleurs que « l'unité minimale de la communication humaine n'est ni la phrase ni une autre expression. C'est l'accomplissement (performance) de certains types d'actes » (1990, p. 77). Ce retour du sujet et son corollaire le triomphe du locuteur empirique (Sbisa, 1983) ont été célébrés, il y a déjà fort longtemps, dans Situation d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère, par Moirand qui disait que :

> La notion d'acte de parole, malgré toute la subjectivité dont elle est empreinte, parait donc actuellement fondamentale en didactique des langues, car c'est justement sur les possibilités de variations linguistiques d'un même acte que jouent la communication et l'intercommunication (1979, p. 15).

Promu en unité minimale d'enseignement, l'acte de parole devient non seulement un objet de réflexion mais plus encore un outil de construction de sens (07 occurrences dans le manuel de 1ère AS Lettres). Examinons pour les besoins de la cause cette suite de questions :

> Étudiez la 2ème réplique de Smain. Quels sont les actes de parole dans cet énoncé ? (Manuel de 1ère AS Lettres, p. 74) ;
> Le nombre de paragraphes coïncide-t-il avec les différents actes de parole tout au long de la lettre ? Retrouvez ces actes de parole. (Manuel de 1ère AS Lettres, p. 88) ;
> Identifiez les actes de parole contenus dans ce texte. (Manuel de 1ère AS Lettres, p. 108) ;
> Retrouvez les différents actes de parole dans l'échange entre les deux

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

interlocuteurs (Manuel de 1ère AS Lettres, p. 110).

À travers cette notion d'acte de parole, la pragmatique que les programmes du secondaire passent sous silence s'assure elle aussi, on le voit ici, une place au sein des théories de référence. Il semble, toutefois, difficile, dans ces exemples donnés, d'apprécier avec justesse l'incidence de cet outil sur l'amélioration des compétences interprétatives des élèves. Le problème ne réside pas tant dans la capacité des élèves à identifier les actes demandés même si, et tous ceux qui connaissent de plus près le contexte secondaire le savent, rien ne dit ni ne conforte dans l'idée qu'un tel concept soit opératoire chez la majorité des élèves, mais beaucoup plus dans son utilisation à bon escient, c'est-à-dire comme outil de construction de sens. Il y a même fort à parier que ce genre de tâches reste, dans de tels moments de réflexion, limité à un prélèvement mécanique des actes identifiés, dans tel ou tel texte, sans pour autant donner sur un prolongement qui rende le sens du texte premier dans de telles entreprises.

6. Résultats et Discussion

6. 1. De la pertinence des savoirs de référence dans l'approche textuelle

Dans la réalité des classes du FLE, les utilisations dont certains concepts sont aujourd'hui l'objet, comme c'est le cas ici, trahissent, disons-le encore une fois, leur extrême simplification et l'appauvrissement qui en résulte lors des activités de lecture car souvent réduits à un relevé mécanique de quelques traits textuels sans qu'il y ait forcément toujours un travail de problématisation du fait textuel et d'élaboration d'une interprétation. Pour bien comprendre ce type d'écart, considérons les questions suiantes relatives à l'étude du texe Très chère amie, (Manuel scolaire de 1ère AS Lettres, p. 88) :

> Quelle est la situation de communication ?
> Justifiez le nombre de paragraphe par les thèmes abordés.
> Le nombre de paragraphe coincide-t-il avec les différents actes de parole tout au long de la lettre ? Retrouvez ces actes de parole.
> Relevez les différents moyens utilisés par l'énonciateur pour exprimer l'idée de monotonie.
> Quels termes expriment l'idée contraire ?
> Relevez deux termes qui expriment l'incertitude de l'énonciateur par rapport à ce qu'il dit.
> Quelles valeurs prend le conditionnel dans cette lettre ?
> Relevez les formes emphatiques. Que veut exprimer l'énonciateur en les employant ?
> Expliquez l'emploi répété de « Anissa ». Y a-t-il d'autres expressions qui jouent le même rôle ?
> Trouvez deux adjectifs pour qualifier Lamine et Anissa.
> Montrez en quoi la situation d'énonciation complète la situation de

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

comunication.
Cette lettre peut-elle être l'objet d'un télégramme ? Justifie votre réponse.

Remarquons la présence d'au moins quatre concepts issus des théories de référence dont il s'agit ici : situation de communication, énonciateur (trois occurrences), situation d'énonciation et actes de parole (deux occurrences). Ceux-ci sont convoqués à titre d'outils de construction du sens du texte. Situation de communication parait en rapport avec les questions : Qui, quoi, comment, où, quand ? Énonciateur est employé une première fois en lien avec les moyens utilisés pour exprimer l'idée de monotonie, une deuxième en lien avec l'expression de l'incertitude et une dernière fois en rapport avec l'usage des formes emphatiques. Situation d'énonciation est convoquée en rapport direct avec la situation de communication et, enfin, acte de parole en rapport avec le nombre de paragraphe. Théoriquement, tous ces savoirs deployés ont pour vocation d'aider l'élève à se saisir du sens des modalités, affective et évaluative, propres à ce genre de discours. Mais dans ce questionnaire se rapportant à l'étude de ce discours, rien ne le montre.

Nous avons une suite de questions qui se succèdent selon un quelconque ordre mais dont la logique n'est jamais dévoilée. Difficile alors pour l'élève de faire le lien entre les différents traitements que toutes ces questions font subir au texte, ce qui est de nature à restreindre l'opération de construction de sens et à empêcher l'élève de « se projeter dans une virtualité de sens », selon l'expression de Jordy (2000, p. 91).

À ce problème s'ajoute la question de ces savoirs de référence ici déployés que les élèves peuvent ne pas maitriser suffisamment. Et même si certains enseignants se donnent le temps nécessaire pour éclairer la provenance et l'utilité de ces concepts, le risque inhérent à ceux-ci est d'abord de les voir se transformer en objets d'enseignement, c'est-à-dire de prendre l'outil pour la fin comme le disait Jordy (2000, p. 88). Le risque est ensuite de ne pas percevoir leur utilité du moment que leur implication s'inscrit dans une approche où l'élaboration du sens devient secondaire, ce qui donne à réfléchir sur l'intérêt qu'ils représentent surtout que les professeurs du secondaire eux-mêmes, et notre expérience d'ex-PES nous confirme dans cette idée, sont souvent en mal de repères quant à l'opérationnalisation des concepts qui procèdent des domaines déjà cités d'où la question : dans quelle mesure peut-on réellement rendre opératoire et utile ce qui nous fait défaut ?

D'une manière générale donc, cette euphorie didactisante qui se manifeste dans les programmes du secondaire de deux manières différentes montre l'hétérogénéité des savoirs impliqués dans le traitement textuel. Fourtanier et Langlade notent à ce propos qu' « il est permis de se demander si l'euphorie didactisante à laquelle nous sommes aujourd'hui confrontés ne conduit pas à la morcellisation des savoirs et au technicisme stérile » (2000, p. 9). Le résultat est que certains savoirs savants transposés en savoirs à enseigner de manière abusive, apparaissent dans les manuels scolaires du secondaire soit de trop, puisqu'on ne perçoit pas tel qu'il se doit leur utilité immédiate, soit inconvenants dans un contexte où ils ne semblent pas tout à fait opératoires.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

6.2. Du nécessaire brouillage des paradigmes

D'abord limitée à quelques notions autour desquelles s'est construite la fameuse *Lecture Méthodique* au milieu des années quatre-vingt, la liste des savoirs de référence promus en outils d'analyse, convoqués aujourd'hui par *La lecture analytique*, a été revue à la hausse et il va sans dire que certains, objets d'engouement, ont été transposés d'une manière hâtive en savoirs à enseigner. Certes, cette ouverture favorise des modes variés d'accès aux textes et rend légitime une certaine pluralité de lecture. On ne doit pas, par conséquent, s'étonner de voir passer sous silence toutes ces théories qui offrent leur appui sans qu'elles ne soient jamais citées dans les discours des programmes et tous ceux qui peuvent être conduits à le regretter oublient que « le rôle des instructions officielles n'est pas de militer en faveur d'une approche mais de transposer didactiquement ce qui, dans différentes théories, parait mériter de l'être » comme le disait Dufays (cité dans Fourtanier et Langlade, 2000, p.76). Qu'elles soient citées ou non, les théories sont des instruments au service de la pratique de lecture et, par conséquent, leur rôle est de fournir les outils nécessaires au savoir lire

Cependant, ce pari sur les savoirs comme cadre structurant la compréhension ne peut, néanmoins, occulter une certaine méfiance à l'égard de la manière dont ceux-ci sont mêlés à l'entreprise de réactivation du sens et à leur pertinence. En effet, si les savoirs ont pour vocation de servir la dynamique interprétative, leur implication dans le dispositif interprétatif nécessite une meilleure articulation pour être utilisés à bon escient et servir les sollicitations des textes, ce qui n'est pas toujours gagné. La dispersion des théories de référence aussi bien dans leurs visées que dans leur métalangage rend souvent cette entreprise difficilement réalisable.

7. Conclusion

Tout au long de cette réflexion, nous avons vu que, bien que les théories de référence dont les instructions officielles se réclament explicitement soient limitées à quatre : approche communicative, linguistique de l'énonciation, cognitivisme et approche par les compétences, le discours des programmes du secondaire semble être, en plus, ouvert à d'autres théories qu'il ne cite jamais. Il en va ainsi, par exemple, des théories de la lecture, de la linguistique textuelle et des théories du texte qu'il ne cite nulle part. Il en va ainsi aussi de la narratologie, de la rhétorique, de la typologie textuelle et de la stylistique dont les traces sont facilement repérables dans les manuels scolaires et les questionnements sur les textes. Leur mode d'interpellation dans les programmes du secondaire est tout à fait singulier. Par leur nombre impressionnant, certains savoirs semblent avoir trouvé la reconnaissance la plus assurée et tendent à mieux se stabiliser dans la pratique, alors que l'impact d'autres, issus de ces mêmes théories de référence, s'avère parfois peu évident et ne se répercute pas toujours de façon très nette dans la construction du sens des textes. Il suffit pour s'en convaincre d'interroger aujourd'hui la place de l'énonciation dans les manuels scolaires qui en font un usage excessif à telle enseigne que sa pertinence et son utilité sont parfois à interroger. La présence de savoirs de référence (« énonciateur », «

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

marques d'énonciation » et « présent d'énonciation ») et bien d'autres qui sont transposés directement du statut de savoir de référence à celui de savoir enseigné pose lui aussi problème. Ce « brouillage des paradigmes » selon l'expression de Kanvat (2000, p.58) semble être le résultat d'une didactisation directe, souvent hâtive et réductrice des savoirs de référence. Fourtanier et Langlade disait à ce propos que :

> Sous la pression de nouvelles notions à faire acquérir et de l'importance nouvelle accordée à leur acquisition, on assiste, dans les manuels et les pratiques de classe, à une didactisation directe, souvent hâtive et réductrice, de savoirs sur les textes et de notions d'analyse textuelle. (2000, p. 9)

Ce que l'approche des textes a ainsi gagné en étendue, elle semble l'avoir perdu en cohérence. Aussi, l'ouverture qu'elle favorise mérite-elle d'être reconsidérée et les modes variés d'accès aux textes, qu'elle rende légitime, articulés. Les limites imposées au présent article n'ont malheureusement guère permis d'étendre la réflexion à d'autres concepts (champ lexical, champ sémantique, unité de sens, articulateur (s), visée, scripteur, auteurs et ceux cités plus haut) pour mieux illustrer le propos. Une réflexion d'envergure nous renseignerait mieux sur la place et l'utilisation de tous ces concepts dans les manuels scolaires et la réalité des classes de FLE.

Références

[1] Armand, A. (2000). Didactique de la lecture des textes authentiques en langues anciennes in Fourtanie, M-J. & Langlade, G. (2002). *Enseigner la littérature, Actes du colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*. Delagrave Édition.
[2] Armengaud, F. (1990). *La Pragmatique*. PUF. (coll. Que sais-je? n°2230).
[3] Austin, J. L. (1962). *Quand dire c'est faire*. Didier.
[4] Baroudi, Z., Boumous, A., & Betaouaf, R. (2006). *Français 2. Deuxième Année Secondaire*. ONPS.
[5] Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, tome 1. Gallimard.
[6] Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, tome2. Gallimard.
[7] Benveniste, E. (1974) L'Appareil formel de l'énonciation, in *Langages* 17, 12-18.
[8] Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Clé International.
[9] Biard, J. et Denis, F. (1993). *Didactique du texte littéraire*. Nathan.
[10] Bordet, D. (2016). Transposition didactique: une tentative d'éclaircissement. [En ligne], : https://epistmoses.wordpress.com/ 2016/

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

01/31/transposition-didactique-une-tentative-declaircissement-david-bordet/
[11] Bota, C. (2018). *Pensée verbale et raisonnement. Les fondements langagiers des configurations épistémiques*. Peter Lang.
[12] Bouache, N. (2022). *Lecture au secondaire : quels enjeux linguistiques et socioculturels ? Thèse de doctorat, département de Lettres et langue française, faculté des lettres et des langues, Université de Constantine 1*, Algérie.
[13] Bouchekourte, M., & El Gousairi, A. (2023). Penser la fabrique des savoirs scolaires : le regard croisé des didactiques et des disciplines. Présentation. *Didactiques & Disciplines*, (1), 7–14.
[14] Brissaud, C. et Grossmann, F. (2009). La construction des savoirs grammaticaux. *Repères* 39, 5-15.
[15] Bulea Bronckart, E. et Garcia-Debanc, C. (2021). *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline français : quelles articulations* ? Presses universitaires de Namur
[16] Cervoni, J. (1987) *L'énonciation*. PUF.
[17] Charles, M. (1995). *Introduction à l'étude des textes*. Seuil
[18] Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
[19] Cornaire, C. (1991). *Le point sur la lecture en didactique*. Clé International.
[20] Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier-Hatier.
[21] Cuq, J. P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble.
[22] De Calan, D. (2010). *Dictionnaire Dixel*. Le Robert.
[23] Denizot, N., Dufays, J.-L. et Louichon, B. (dir.). (2019). *Approches didactiques de la littérature*. Presses universitaires de Namur.
[24] Denizot, N. (2021). *La culture scolaire : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.
[25] Develay, M. (dir.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. ESF
[26] Djilali, K. (2012). Guide du professeur de 1ère AS Lettres. ONPU. [En ligne], https://fr.scribd.com/document/368246637/Guide-Du-Professeur-1as
[27] Djilali, K., Boultif, A. et Lefsih, A. (2005). *Français première année secondaire* Lettres. ONPS.
[28] Dufays, J-L. (2000). La lecture littéraire au lycée : Quelle(s) théorie(s) pour quelle (s) pratique (s) ? in Fourtanie, M-J. & Langlade, G. (2002). *Enseigner la littérature, Actes du colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*. Delagrave Édition.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

[29] Dufays, J-L., Gemmene, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck.
[30] Dufour, S., & Parpette, C. (2023). *Contextes et pratiques langagières en français langue étrangère et seconde*. Artois Presses Université.
[31] Dumortier, J-L. . (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. De Boeck.
[32] Dupond, D., Reuter, Y et Rosier, J-M. (2000). *S'approprier le champ littéraire*. De Boeck-Duculot (savoirs et pratiques).
[33] El Gousairi, A. (2023). De la transposition didactique à ses réélaborations conceptuelles : des questions en débat. *Didactiques & Disciplines*, (1), 15–28.
[34] Fourtanier, M-J. & Langlade, G. (2000). Enseigner la littérature, *Actes du colloue Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*. Delagrave Édition.
[35] Genette, G. (1987). *Seuils*. Éditions du Seuil.
[36] Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. De Boeck.
[37] Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. De Boeck.
[38] Jordy, J. (2000). Champs lexicaux et champs élyséens : lecture et pertinence des savoirs in Fourtanie, M-J. & Langlade, G. (2002). Enseigner la littérature, *Actes du colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*. Delagrave Édition.
[39] Kanvat, K. (2000). Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réfle xion et propositions in Fourtanie, M-J. & Langlade, G. (2002). *Enseigner la littérature, Actes du colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*. Delagrave Édition.
[40] Kerbrat-orecchioni, C. (1980). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Armand Colin.
[41] *Mahboubi, F., Rekkab, M. et Allaoui, A. (2007). Français troisième année secondaire*. ONPS.
[42] Mahboubi, F. (2012). Guide du professeur de 3ème AS toutes les filières. ONPS. [En ligne], : https://www.pdfprof.com/PDF_Image.php?idt=36116&t=25
[43] MEN. (2005). *Programme de français de 1ère année secondaire*. ONPS.
[44] MEN. (2005). *Programme de français de 2ème année secondaire*. ONPS.
[45] MEN. (2006). *Programme de français de 3ème année secondaire*. ONPS.
[46] Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*. CLE International.
[47] Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Éditions Hachette.
[48] Mollir, J-Y. (2001). *La lecture et ses publics à l'époque contemporaine*. PUF.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

[49] Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
[50] Riou, J. (2023). *Enseigner la lecture : Lecture, écriture, compréhension*. Retz.
[51] Roegiers, X. (2006). L'APC dans le système éducatif algérien in Toualbi-Thaâlibi, N. et Tawil, S. (2006). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO – ONPS.
[52] Rollin, M. (2023). Les savoirs à l'aune de l'économie de la connaissance et du CECRL dans les programmes des langues vivantes en France : impacts sur la conception didactique . *Didactiques & Disciplines*, 1(1), pp. 64-80.
[53] Sbisa, M. (1983). Actes de langage et acte d'énonciation. In: *Langages*, 18e année, n°70, 1983. La mise en discours. pp. 99-106
[54] Tremblay, O., Falardeau, É., Boyer, P. et Gauvin, I. (dir.). (2020). *Diffusion et influence des recherches en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.
[55] Veck, B. (2000). Transposition, contradiction, contraintes dans l'enseignement du français au lycée in Fourtanie, M-J. & Langlade, G. (2002). *Enseigner la littérature, Actes du colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*. Delagrave Édition.
[56] Vigner, G. (1979). Lire du texte au sens. Clé International.

Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord à M. DERRADJI Yacine, mon directeur de thèse. Ils vont également à M. Redha BENMESSAOUD, Maître de conférences au Département de lettres et langue française de l'Université Frères Mentouri Constantine 1, pour avoir consacré un peu de son temps pour la relecture de ce travail. Qu'ils trouvent ici toute ma reconnaissance et l'expression de ma profonde gratitude pour l'aide qu'ils m'ont prodiguée.

Notice bio-bibliographique

Nasredine Bouache est actuellement Maître de conférences à l'université Mohamed Seddiq Ben Yahia de Jijel. Après obtention du diplôme de Magistère en didactique et linguistique en 2007, cet ancien professeur de l'enseignement secondaire, diplômé de l'université Frères Mentouri de Constatntine, à rejoint l'université du 20 août skikda entre 2007 et 2010, puis en 2010 l'université Mohamed Seddiq Ben Yahia de Jijel. Il est actuellement enseignant à la faculté des sciences exactes et informatique où il s'occupe surtout des matières transversales (Terminologie scientifique et expression écrite, TIC, Méthodologie de la recherche, etc.).
En plus des articles publiés, il reste engagé dans le parcours scientifique qui est le sien et qui porte essentiellement sur la didactique et les sciences connexes : linguistique de

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

l'énonciation, linguistique textuelle, analyse du discours, pragmatique, théories de la lecture, théories du texte, etc.

Déclaration de conflits d'intérêt

Je déclare n'avoir aucun conflit d'intérêt quant à la recherche, la paternité et/ou la publication du présent article.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155