

## L'approche énonciative dans l'enseignement du FLE en Algérie

### The enunciative approach in the teaching of FFL in Algeria

Dr. Khadidja KHELIF

Université Dr MOULAY Tahar Saida

kedi\_dz@yahoo.fr

تاريخ الإرسال 2018/09/30 – تاريخ القبول 2018 /12/08 – تاريخ النشر 2018/12/08

#### Résumé

Ce travail consiste en une recherche sur l'introduction de l'énonciation dans l'enseignement secondaire du FLE en Algérie. Il s'agit plus d'une analyse des programmes officiels de la 1<sup>ère</sup>, la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> A.S. conçus sur la base de la théorie de l'énonciation afin d'installer chez les apprenants algériens des compétences langagières en français oral et écrit.

**Mots clés :** programme officiel, l'énonciation, français langue étrangère, apprenant/enseignant, approche communicative.

#### Abstracts

This research investigated the integration of the enunciative linguistics French as a Foreign Language (FFL) teaching. The instrument was an analysis of the programs of the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> ACE designed on the basis of enunciative linguistics in order to improve Algerian FFL learners' written and oral competences.

**Key words:** official program, enunciation, french foreign language, learner/teacher, approach communicate



## Introduction

L'enseignement du français en Algérie occupe une place très importante dans notre vie quotidienne et son introduction dans les premières années de la scolarisation prouve la prise en compte de son importance. C'est la première langue étrangère dans l'enseignement national et c'est aussi une langue d'enseignement dans les filières scientifiques et techniques à l'université. Mais, dans le domaine de l'enseignement du FLE, le constat que nous pourrions établir est que le niveau de nos élèves est en nette régression. La baisse de niveau atteint une dimension telle qu'elle devient inquiétante, l'échec est presque total.

C'est pour cette raison que des réformes à tous les niveaux, primaire, moyen et secondaire, ont été entreprises depuis l'année scolaire 2002/2003. Comme l'indique la loi d'orientation de 2008, ces réformes étaient présentes dans le programme du Président de la République, parallèlement à des réformes de la justice, de la fiscalité, etc.

Les nouvelles instructions d'enseignement du français langue étrangère et les objectifs qu'elles prévoient s'appuient, bien entendu, sur une bonne connaissance et une bonne interprétation de la part de ceux qui les mettent en application, c'est-à-dire les enseignants, pierre angulaire du système éducatif. Ces enseignants doivent maîtriser parfaitement le français qu'ils enseignent, connaître les élèves qu'ils vont prendre en charge, avoir des connaissances sur les aspects inhérents de l'enseignement, comme les stratégies de l'enseignement ou les pratiques de classe. Un enseignant de français doit avoir aussi des connaissances supérieures en linguistique, en psychologie, en didactique, en pédagogie, etc. Le plus important est qu'il soit autonome en procédant à la transformation didactique des contenus des programmes basés sur des approches modernes. Il doit également prendre en compte qu'il ne s'agit plus seulement de transmettre un savoir, mais que, désormais, il faut aussi « apprendre à l'élève à apprendre », faire de l'apprenant un élément actif en situation de classe et même dans la société.

Avec la réforme de 2002/2003, le système éducatif a connu de grandes innovations. L'objectif de la réforme était de donner plus d'importance à la linguistique de l'énonciation afin d'installer des compétences énonciatives chez les apprenants. Cela signifie que la dimension énonciative doit être fortement présente dans les outils didactiques indispensables dans la classe de langue, tels que le manuel scolaire qui est toujours en première position. Le contenu des manuels (les supports, les activités et les exercices) devait être donc conçu selon les nouveaux objectifs et répondre aux exigences de la linguistique de l'énonciation et de l'approche communicative.

Le passage en revue de ces aspects de l'enseignement du français en Algérie amène à préciser le domaine de la présente réflexion et le thème de ce travail de recherche. À partir d'une analyse des programmes de français langue étrangère du secondaire, élaborés sur la base de la linguistique de l'énonciation et de l'approche communicative, nous avons réfléchi à l'adaptation des pratiques d'enseignement du FLE aux exigences, d'une part, aux programmes et, de l'autre, à la réalité de terrain, c'est-à-dire à la complexité linguistique de nos apprenants.

### Problématique

La question centrale que nous nous sommes posée est celle de l'intégration de la linguistique de l'énonciation dans l'apprentissage du FLE dans l'enseignement secondaire en Algérie. Notre sujet de recherche prend sa source dans un travail de terrain, dans la classe de FLE avec tous ses constituants : l'enseignant, l'apprenant, le manuel et les autres ressources didactiques proposés ou disponibles, l'inspecteur-formateur, l'inspecteur-concepteur, etc.

Les questions auxquelles nous allons tenter répondre :

Qu'est ce qui a été transféré dans les programmes en provenance de la linguistique de l'énonciation et comment cela a-t-il été transféré ? Les enseignants ont-ils pu réussir la didactisation de cette théorie linguistique et de ses concepts tels que l'énonciation, l'énonciateur, la polyphonie, les déictiques, etc. ?

Comment les enseignants appréhendent-ils ce couple piégeant de subjectivité / objectivité ? Ces programmes répondent-ils aux besoins des apprenants ? Sont-ils conformes à leur niveau sur les plans : linguistique, cognitif et culturel ?

### **Méthodologie de recherche**

Notre recherche s'inscrit ainsi dans une perspective bidisciplinaire puisqu'elle aborde son sujet du point de vue de la linguistique et de la didactique, c'est-à-dire que nous nous appuyons sur des théories linguistiques pour identifier et rappeler les aspects mis à disposition par la recherche fondamentale à la didactique du français.

A travers cette analyse des programmes, nous tenterons de savoir comment a été didactisée la théorie linguistique de l'énonciation.

Les nouveaux programmes de français pour le secondaire s'inscrivent dans le cadre de la refonte du système éducatif. Pour aborder ce thème, nous avons jugé utile de rappeler les objectifs du français aux cycles primaire et moyen. Nous aborderons ensuite l'enseignement du français au secondaire en passant en revue les objectifs de chaque année, le cadre théorique dans lequel s'inscrivent ces programmes ainsi que les compétences visées à l'oral et à l'écrit (compréhension et production). Nous terminerons par une analyse succincte des contenus des manuels et leur rapport avec les compétences à installer chez les apprenants (situations d'intégration notamment).

Le Référentiel Général des Programmes<sup>1</sup> (désormais RGP, 2009) définit les objectifs généraux de l'enseignement des langues. D'un point de vue général, « [l]e français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales » (RGP, 2009). Les choix méthodologiques s'appuient sur l'approche par les compétences, la démarche pédagogique est celle de la découverte et les principes méthodologiques impliquant l'apprenant dans un processus d'acquisition de connaissances (écoute, observation et

expression par le moyen d'actes de parole comme se présenter, demander, ordonner, inviter...) <sup>2</sup>

## **Le français au secondaire**

Dans le cadre de la refonte du système éducatif, l'élaboration des programmes montre une ouverture sur le monde à travers la variété des thématiques.

### **1. Une visée principale : citoyenneté, esprit critique, de jugement et affirmation de soi**

Comme pour le cycle moyen, l'enseignement du français au secondaire s'inscrit dans le prolongement des programmes de l'enseignement moyen. Les nouveaux programmes ont 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. » <sup>3</sup>

### **2. Le cadre théorique**

Les nouveaux programmes accordent une grande place au cadre théorique à travers la linguistique de l'énonciation, l'approche communicative qui s'appuie sur les compétences et le cognitivisme.

Dans les documents d'accompagnement des programmes, on propose les théories ou les approches de l'enseignement du FLE de la manière suivante : la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative, le cognitivisme et l'approche par compétences. Il conviendrait d'ajouter au dernier titre des détails didactiques tels que « Savoir faire et Objectifs » parce que dans l'enseignement du FLE lorsqu'on parle de l'approche communicative, cela implique forcément l'installation et le développement des compétences langagières, mais aussi textuelle, pragmatique, orthographique, grammaticale, lexicale, etc.

Après avoir aidé les apprenants à se familiariser, dans les deux premiers cycles de l'enseignement (primaire et moyen), aux notions de texte et type de textes, on passe dans l'enseignement secondaire, aux notions de discours et genre de discours. C'est

pourquoi, les programmes accordent une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (le contenu du texte et son intention informative) des marques de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Une place également importante est accordée à la compétence de communication, sur la base de deux sous-compétences techniques, la compétence linguistique et la compétence textuelle.

Les cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources. (*Préambules aux programmes* de 1<sup>ère</sup> AS, p.5 et de 2<sup>ème</sup> AS, p.6). Autrement dit, l'apprentissage est un processus d'assimilation des connaissances.

Selon le *Référentiel général des programmes* (2009), « l'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir ». Dans l'enseignement des langues, on favorise le travail en groupe afin de développer chez les apprenants des compétences langagières qui leur permettent de communiquer et interagir dans telle ou telle situation.

### 3. Les programmes

Les programmes s'articulent autour de la réalisation de projets qui se déclinent en objets d'étude lesquels s'articulent en deux ou trois séquences. Chaque séquence exige pour sa réalisation, deux ou trois semaines et parfois plus. Les contenus des programmes concernent trois axes les discours, la relation d'événements et exprimer son individualité.

#### 3.1. Le programme de la première A.S<sup>4</sup>.

Les contenus programmés concernent :

- les discours ; objets d'étude : les textes de vulgarisation scientifique, l'interview, la lettre ouverte,

- la relation d'événements ; objets d'étude : le fait divers (filières littéraires), la nouvelle,

- exprimer son individualité ; objets d'étude : poèmes et chansons, textes et images.

Les compétences disciplinaires à installer sont :

**a. des compétences de compréhension (liées aux objets d'étude) :**

à l'oral : comprendre et interpréter des discours oraux en vue de leur restitution sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ;

à l'écrit : savoir se positionner en tant que lecteur ; anticiper le sens d'un texte ; retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.

**b. des compétences de production (liées aux objets d'étude) :**

à l'oral : savoir se positionner en tant qu'allocuteur ; utiliser la langue d'une façon appropriée ;

à l'écrit : organiser et planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu ; réviser son écrit.

**3.2. Le programme de la deuxième A.S.**

Dans le programme de la 2<sup>ème</sup> année, outre les discours proposés pour les 1<sup>ères</sup> années, on propose le discours théâtral :

- les discours ; objets d'étude : le discours objectivé, le discours théâtral (ne concerne que les classes de lettres), le plaidoyer et le réquisitoire ;

-la relation d'événements ; objets d'étude : la nouvelle d'anticipation, le reportage touristique/le récit de voyages ;

- exprimer son individualité : objet d'étude « le fait poétique », calligrammes, textes et images.

Les compétences disciplinaires à installer sont :

**a. des compétences de compréhension (liées aux objets d'étude) :**

à l'oral : comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur ;

à l'écrit : comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques.

**b. des compétences de production (liées aux objets d'étude)**

à l'oral : produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interaction pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs ;

à l'écrit : produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

### **3.3. Le programme de la troisième A.S.**

Le programme s'articule autour de la réalisation de quatre projets pour les filières langues étrangères et Lettres et philosophie, à raison de 4 heures hebdomadaires et de trois projets pour les autres filières à raison de 3 heures hebdomadaires.

- les discours ; objets d'étude : documents et textes d'histoire, l'appel, le débat d'idées ;

- la relation d'événements ; objet d'étude : la nouvelle fantastique ;

- exprimer son individualité ; objet d'étude « le fait poétique », objets d'étude : poésie et chansons engagées, textes et images.

Les compétences disciplinaires à installer sont :

#### **a. des compétences de compréhension (liées aux objets d'étude) :**

à l'oral : comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur ;

à l'écrit : comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.

#### **b. des compétences de production (liées aux objets d'étude) :**

à l'oral : produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interaction pour exposer des faits en manifestant son esprit critique, participer à un débat d'idées, interpellé le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir ;

à l'écrit : produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

## **4. Remarques**

### **4.1. Les allègements**

Des allègements ont été apportés aux programmes, et n'ont touché que les niveaux de 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> AS et uniquement les filières scientifiques et techniques :

- en première AS : suppression du fait divers pour les séries Sciences et technologies ;

- en troisième AS : suppression de la nouvelle fantastique et son remplacement par l'appel pour toutes les filières sciences expérimentales et technologie.

Les contenus des séquences sont donnés à titre indicatifs et peuvent être adaptés en fonction du niveau de chaque classe et la durée d'une séquence varie entre dix et quinze séances. Au début de chaque projet, on peut prévoir :

- une évaluation diagnostique (ce n'est le cas que pour le premier projet ou pour le début de l'année) ;

- une séance pour présenter et négocier les projets avec les élèves ;

- en cas de nécessité, une séance de travaux de groupes pour évaluer l'état d'avancement des projets (phase de régulation) ;

- en fin de projet, la socialisation du produit.

Il est important de distinguer projet pédagogique (ou projet des élèves ou des groupes) et projet didactique (ou projet de la classe). (*Guide méthodologique d'élaboration des programmes*, 2009)

#### **4.2. Le programme, facteur d'intégration des apprentissages**

Les programmes étant structurés à partir de compétences générales et de compétences particulières à développer chez les apprenants, il est important de différencier ces compétences. Les compétences générales ont comme caractéristique principale d'être transférables et utilisables dans une variété de situations. Les compétences particulières mettent l'accent sur l'accomplissement de tâches spécifiques et visent à rendre la personne compétente dans un domaine particulier. L'élaboration des programmes par compétences s'appuie donc sur la dynamique suivante :

- les compétences générales sont acquises séparément puis renforcées progressivement tout au long du programme en les intégrant dans des compétences particulières.

- les compétences particulières sont développées en augmentant progressivement leur niveau de complexité.

D'après Ghislain Touzin (2009), conseiller technique et professeur en Techniques administratives, l'intégration des apprentissages s'articule autour de deux axes :

- l'acquisition et le renforcement de compétences générales dans des contextes variés ;

- l'acquisition de compétences particulières intégratrices de plusieurs compétences générales.

Les progressions préconisées dans les manuels sont de type spiralaire (approfondissement des notions et thèmes déjà présentés). Les acquis de l'enseignement moyen constituent des prérequis pour la 1<sup>ère</sup> AS, une année de consolidation de ces acquis. Le programme de la 1<sup>ère</sup> AS, année charnière, dans le cursus scolaire, est censée donner une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue tout en assurant une transition. Les mêmes types de discours sont repris en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> A.S dans un esprit de progression allant du simple vers le plus complexe.

L'introduction des compétences d'oral dans les programmes est pertinente. Cependant, il existe peu de traces de ces activités dans les manuels, et si elles existent, elles le sont à titre indicatif: elles gagneraient à être riches, diversifiées et accompagnées de supports sonores et audio visuels.

A travers la séance de l'oral, on apprend à l'élève à écouter, on travaille donc sur quatre types d'écoute<sup>5</sup> :

- l'écoute sélective : l'apprenant doit trouver les endroits ou les passages qui lui permettront de puiser l'information, il est préférable de choisir de courts textes ;

- l'écoute globale : l'apprenant dégage l'idée générale du texte ou bien la thématique du texte en deux ou trois phrases ;

- l'écoute détaillée : après plusieurs écoutes, l'élève doit reconstituer le texte mot pour mot (chanson, court poème) ;

- l'écoute de veille : l'apprenant doit être attentif lorsque l'enseignant intervient.

#### **4.3. Remarques sur les programmes du secondaire**

Il s'agit des recommandations transmises lors de différents séminaires nationaux (Ghardaïa, du 6 février 2007).

- Les discours proposés dans les programmes ne rend pas suffisamment compte des changements liés aux nouveaux choix : certains correctifs sont à apporter afin de les rendre plus lisibles et mieux exploitables ; exemples : substituer compétences à connaissances ; développer des compétences plutôt que d'installer des compétences (OTI, p.3, 3<sup>ème</sup> AS).

- Dans « *Produire un discours écrit/oral sur des thèmes étudiés en 2<sup>ème</sup> année...* » (*Préambules des programmes*) le choix est réducteur. La question devrait renvoyer au discours et non au thème.

- La familiarisation *aux autres cultures de l'espace francophone* est réductrice : la culture ne se limite pas à une langue ; il convient d'associer langue, culture et civilisation et de parler de l'enseignement d'une langue-culture.

- La lettre de motivation (3<sup>ème</sup> AS) est à insérer comme une activité parce qu'elle ne relève pas seulement d'une technique d'expression codifiée.

Nous reviendrons à quelques-unes de ces recommandations dans la dernière étape de notre recherche intitulée *Propositions*.

#### 4.4. Remarques sur les manuels

Les manuels sont destinés aux utilisateurs : les enseignants et les apprenants. Ce sont les manuels scolaires. D'autres ouvrages pédagogiques sont destinés uniquement aux enseignants, ce sont les documents d'accompagnement.

Selon les inspecteurs, les concepteurs des manuels scolaires des trois niveaux proposent aux utilisateurs (les élèves et les professeurs) un livre qui n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme, assurant une certaine autonomie chez l'apprenant et constituant une aide pour l'enseignant. Autrement dit, les enseignants peuvent utiliser d'autres sources pour réaliser le programme officiel.

Le document d'accompagnement constitue un guide précieux pour les enseignants. Il doit leur permettre de définir les objectifs, d'explicitier les démarches et de justifier les choix de progression et d'établir enfin des liens entre le processus d'apprentissage et les programmes. Il peut constituer également, pour eux, un ouvrage de formation pratique qui les

accompagnera et leur permettra de mieux profiter des journées de formation.

Il serait souhaitable d'avoir des manuels offrant plus de possibilités et prenant en charge :

- les démarches d'apprentissage : exploration, analyse, traitement et structuration de l'information, de sorte que les apprenants puissent réellement construire leurs savoirs et savoir faire ;

- une partie « méthode », qui expliquerait pas à pas la notion, la technique, une récapitulation à partir d'un support composé d'une introduction définissant la problématique, d'un texte illustratif et d'exemples suivis d'activités (de réinvestissement, autres pistes de travail) ;

- une partie « activités » où les éléments de la partie « méthode » seraient repris progressivement et qui proposeraient des parties de l'expression écrite ;

- les situations d'intégration : permettant de réaliser et de vérifier le cadre intégrateur des programmes ;

- les consignes : sont parfois mal formulées ;

- les activités : permettent l'acquisition de connaissances mais pas l'acquisition de compétences. Elles servent plus à la consolidation qu'à l'apprentissage ;

- les exercices : portent le plus souvent sur la compréhension, sans aucune activité sur la remédiation ;

- la communicabilité : les textes proposés sont pour la plupart d'entre eux, en inadéquation avec le niveau des élèves. L'utilisation des mots ou expressions nouveaux ne favorise pas toujours la compréhension. Le jargon utilisé relève de spécialistes de la matière et ne concerne nullement les élèves (évaluation diagnostique, évaluation certificative).

## Conclusion

Les programmes et les manuels ont été conçus sur la base de la linguistique de l'énonciation et de l'approche communicative, afin d'installer et de développer chez les apprenants des compétences linguistique, communicative, disciplinaire et transdisciplinaire. Vu le niveau plutôt faible de

nos apprenants, nous pensons que les concepteurs des programmes partent d'objectifs ambitieux, ce qui est très intéressant du point de vue didactique, mais qui ne trouvent pas l'expression la plus appropriée, à notre avis, dans les textes et les activités des manuels, conçus plutôt pour un niveau élevé de maîtrise de la langue.

Le programme constitue l'objet primordial de cette recherche dans laquelle il s'est agi de savoir d'abord ce qui a été transféré de la linguistique de l'énonciation dans les programmes du secondaire, la manière de cette intégration, ses conséquences méthodologiques et l'efficacité des manuels dans l'enseignement / apprentissage. Nous avons souhaité aussi savoir s'ils constituent réellement une aide pour les apprenants et les enseignants.

Les concepteurs des programmes et des manuels de langues étrangères doivent travailler en collaboration et faire en sorte qu'il y ait une continuité entre les trois paliers de l'enseignement (primaire, moyen et secondaire). Ils doivent élaborer les manuels selon les objectifs tels que la linguistique de l'énonciation, l'approche communicative et l'approche par compétences qui est en elle-même remise en question. Est-elle une réponse à l'échec scolaire, dans l'enseignement / apprentissage du FLE ? A notre avis, le problème ne réside pas au niveau des approches appliquées dans l'enseignement, l'échec est dû à plusieurs raisons, par exemple, certains apprenants ne s'intéressent plus aux langues, ils sont démotivés, il faut donc chercher comment les motiver.

Les concepteurs des programmes et les auteurs de manuels devraient aussi demander aux enseignants d'évaluer leurs ouvrages, ils pourraient les soumettre donc à des tests ou à des périodes d'essai, de manière expérimentale, avant de les diffuser plus largement. Cela leur permettrait de trouver les meilleures activités qui respectent en même temps les objectifs des programmes et la faisabilité ou l'efficacité en classe de langue. Il faut surtout considérer qu'il est nécessaire de prévoir une période de transition entre une méthodologie que l'on considère à moment donné inefficace et une approche plus moderne,

réformatrice. Peut-être que l'enseignement du français en Algérie traverse ce genre de transition, peut-être la transition a-t-elle commencé il y a dix ans et ne s'est pas encore achevée.

## Références bibliographiques

<sup>1</sup>C'est un document officiel qui détermine les principes organisateurs des programmes. Il est le cadre général qui sert de guide à l'écriture des programmes de chaque discipline. Ce document présente les axes essentiels autour desquels s'articulent les objectifs, les contenus et les activités dans chaque programme et pour chaque discipline.

<sup>2</sup>Programmes de français de 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> Années primaire, introduction

<sup>3</sup>Préambules aux programmes de français de 1<sup>ère</sup> AS, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AS,

<sup>4</sup> A.S. année secondaire

<sup>5</sup> CNP, *Document d'accompagnement du programme de la 1<sup>ère</sup> AS*, 2005, ONPS.

## Les ouvrages

- 1- COLLINOT, A., PETIOT, G., 1998, *Manuélisation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- 2- CUQ, Jean Pierre (dir.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.
- 3- MAINGUENEAU, Dominique, 2001, *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.
- 4- MARCELLESI Jean-Baptiste et MEVEL, Jean Pierre., 2001, *Grand dictionnaire : Linguistique et Sciences du langage*, Paris, Larousse.
- 5- MORANDI, Franc, LA BORDERIE, René., 2009, *Dictionnaire de Pédagogie*, Paris, Nathan.
- 6- PEYTARD, Jean et GENOUVRIER, Emile, 1970, *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.
- 7- ROEGERS, Xavier, 2001, *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

## Revues

- 8- ABRY, Dominique, 2009, Manuels de FLE : un choix délicat. *Français dans le monde*, n° 363, pp. 21-22.
- 9- CHEVALLARD, Yves, 1986, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* [compte rendu], in *Revues française en pédagogie*, N°76, 89-91.
- 10- MORIN, Isabelle, 2009, *La recherche du bon manuel ressemble à une chasse au trésor. Français dans le monde*, n° 363, p. 24.
- 11- PORTINE, Henri, 2010, « La notion de « position énonciative » : Sur la question du sujet-apprenant », in *Le Français dans le monde*, N°48, 123-134.
- 12- PUECH, Christian, 1998, *Les carnets du Cediscor* [mis en ligne avril 2009], N°5, 16.

### Documents pédagogiques

- 13- \*\*\**La loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08-04*, 2008, Alger.
- 14- BAROUDI, Z. BOUMOUS, A. et al, 2006, *Manuel de la 2<sup>ème</sup> AS*, Alger : ONPS.
- 15- Commission Nationale des Programmes, 2005, *Document d'accompagnement du programme de la 1<sup>ère</sup> AS*, Alger : ONPS.
- 16- Commission Nationale des Programmes, 2006, *Document d'accompagnement du programme de la 2<sup>ème</sup> AS*, Alger : ONPS.
- 17- Commission Nationale des Programmes, 2006, *Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, 2<sup>ème</sup> AS*, Alger : ONPS.
- 18- Commission Nationale des Programmes, 2009, *Guide méthodologique d'élaboration des programmes*, Alger : ONPS.
- 19- Commission Nationale des Programmes, 2009, *Référentiel général des programmes*, Alger : ONPS.
- 20- Commission Nationale des Programmes, 2009/2011, *Document d'accompagnement du programme de la 3<sup>ème</sup> AS*, Alger : ONPS.