LOUGKA - KALAM Reçu le: 25/04 / 2026 Accepté le: 20/10 / 2026 Publié le: 26/11 / 2026

Enseignement grammatical au cycle moyen analyse des repères et orientations didactiques dans les documents officiels

✍ Zohra Ahres
ahres.zahra@ens-bousaada.dz
École Normale Supérieure de Boussaâda / Algérie.
LPA Laboratoire de la Poétique Algérienne de l'université de M'Sila

✍ Amar Gherbaoui
gherbaoui.amar@ens-bousaada.dz
École Normale Supérieure de Boussaâda / Algérie.
LPA Laboratoire de la Poétique Algérienne de l'université de M'Sila.

RESUME:

Le présent article s'inscrit dans une réflexion sur l'enseignement grammatical au cycle moyen, étant donné que ce dernier pose des défis à certains enseignants dans leur pratique de classe. Il se propose d'examiner, à travers une analyse qualitative, un ensemble de textes de référence qui orientent actuellement l'enseignement de la grammaire dans les classes de FLE, afin de mettre en exergue les repères didactiques que ces derniers fournissent. Deux axes ont servi de fil conducteur : la notion de finalité de l'enseignement grammatical qui a un impact direct sur le processus de la transposition didactique ; le second, englobant plusieurs aspects, concerne les modalités de cet enseignement.

MOTS-CLÉS : Rénovation grammaticale ; les documents officiels ; finalité ; modalité ; cycle moyen ; formation des enseignants ;

لغة – كلام الاستلام: 2026/04/25 القبول: 2026/10/20 النشر: 2026/11/26

تدريس القواعد في مرحلة التعليم المتوسط: تحليل المرتكزات والتوجيهات الديداكتيكية في الوثائق الرسمية

احرس الزهراء
المدرسة الوطنية العليا - بوسعادة – الجزائر
ahres.zahra@ens-bousaada.dz

غرباوي عمار
المدرسة الوطنية العليا - بوسعادة – الجزائر
gherbaoui.amar@ens-bousaada.dz

ملخص البحث

يندرج هذا المقال ضمن تأمّل في تدريس القواعد في مرحلة التعليم المتوسط، بالنظر إلى أنّ هذا التدريس يطرح تحدّيات لدى بعض الأساتذة في ممارستهم الصفّية. ويتوخّى فحص مجموعة من النصوص المرجعية التي توجّه حاليًا تدريس القواعد في أقسام الفرنسية لغةً أجنبية، وذلك من خلال تحليل نوعي، بغرض إبراز المرتكزات الديداكتيكية التي توفّرها هذه النصوص. وقد شكّل محوران خيطًا ناظمًا للدراسة: أولهما مفهوم غاية تدريس القواعد، لِما له من أثر مباشر في سيرورة النقل الديداكتيكي؛ وثانيهما، الذي يشمل جوانب عدة، يتعلق بكيفيات هذا التدريس.

الكلمات المفتاحية: التجديد النحوي؛ الوثائق الرسمية؛ الغاية؛ الكيفيات؛ مرحلة التعليم المتوسط.

1. Introduction:

Bien qu'elle soit une problématique ancienne et récurrente, l'enseignement de la grammaire a été et demeure un objet d'étude d'actualité en linguistique et en didactique des langues, qu'il s'agisse du français langue maternelle ou étrangère. En effet, en dépit d'innombrables tentatives de rénovation en France et dans la plupart des pays francophones, l'enseignement de la grammaire fait l'objet, depuis de nombreuses années, de critiques répétées. Certains didacticiens dont René Lyon, Bernard Schneuwly, Bernard Combettes, Jean-Paul Bronckart, parlent même de « la crise de la grammaire ». Dans le domaine de la langue en particulier, il est bien évident qu'il est impossible de traiter les questions relatives à l'enseignement du français langue étrangère sans se référer au champ du français langue maternelle (Cuq, 1996)

Alors, quelle est la place accordée à l'enseignement de la grammaire au sein des programmes scolaires de la discipline français ? Quels sont les repères didactiques qui déterminent sa conception dans les programmes ainsi que les manuels et sa mise en œuvre en classe ? Ces orientations sont –elles cohérentes entre les différents types de documents notamment dans les exercices et les grilles d'évaluation ?

Pour répondre à ces questions problématiques, Nous postulons que les documents officiels intègrent l'essentiel des repères de la rénovation de l'enseignement grammatical, mais de façon inégale : plus affirmés dans les textes de cadrage que dans les outils de mise en œuvre, ce qui laisse subsister un décalage entre la vocation textuelle prescrite et une réalité encore phrastique.

L'objectif de la présente étude est de faire apparaître le système pédagogique sous-tendant cet enseignement à travers l'analyse de contenu d'un certain nombre de documents officiels qui en servent de cadre de référence. Le corpus d'étude est formé de quatre documents officiels issus du Ministère de l'éducation nationale et encadrant la discipline du français. Il s'agit de la loi d'orientation sur l'éducation nationale, du guide d'accompagnement des programmes (tous niveaux confondus), du guide du professeur (1re, 2e, 3e, 4e années moyennes) et des plans annuels des apprentissages de chaque niveau. Ces documents, tant pédagogiques qu'institutionnels, ont été choisis pour les raisons suivantes : tout d'abord, ils présentent l'appareil conceptuel qui détermine quoi enseigner et comment, des finalités et objectifs poursuivis aux méthodes et démarches à appliquer. La seconde raison est qu'ils représentent des documents d'appui à l'enseignant ; ils revêtent le rôle d'un dispositif de formation continue qui peut le guider dans sa pratique effective en classe.

Pour atteindre cet objectif, notre choix s'est porté sur deux indicateurs que nous pensons être les plus pertinents et dont la complémentarité est nécessaire à toute étude portant sur la grammaire. Pourquoi et comment enseigner la grammaire sont les deux questions les plus significatives qui ont marqué de leur présence l'enseignement-apprentissage de la grammaire à travers toutes les méthodologies constituées. La première question, « pourquoi enseigner la grammaire ? », est en apparence simple, mais dont les réponses sont plus complexes en réalité et loin d'être consensuelles dans la communauté des didacticiens. Elle interroge directement la notion de finalité que l'on assigne à cet enseignement. La question des finalités de l'enseignement de la grammaire constitue le point initial car elle définit non seulement les choix des contenus à enseigner mais aussi les démarches et les méthodes d'enseignement de ces derniers. Elle détermine également le statut que l'on accorde à la langue en classe. Quant au choix des modalités de l'enseignement grammatical, il ne se limite pas à une simple réponse technique à la question « comment enseigner ? ». Il représente une action décisive capable de reconfigurer profondément tout le processus d'enseignement-apprentissage de la grammaire : des outils et dispositifs d'enseignement à la posture cognitive de l'apprenant.

Cet article s'organise donc en deux temps. Nous présentons d'abord le corpus et les deux indicateurs d'analyse retenus, la finalité et les modalités de l'enseignement grammatical. Nous examinons ensuite, dans la loi d'orientation, le document d'accompagnement, les guides de l'enseignant et les plans annuels des apprentissages, la finalité assignée à cet enseignement, puis les modalités préconisées : grammaire textuelle, grammaire explicite et grammaire inductive. La conclusion revient sur l'hypothèse de départ et sur les perspectives de formation et de recherche qui en découlent.

2. Analyse des documents officiels

La réforme du système éducatif algérien en 2003, au moyen d'un programme d'appui de l'UNESCO, a été opérée dans un esprit de rénovation. Une rénovation qui consiste à changer de paradigme quant à la conception des processus éducatifs. Ainsi, on est passé de la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences. Ce changement de paradigme a entraîné de fortes implications quant aux contenus à enseigner et aux méthodes mises en œuvre. De nouveaux documents qui se revendiquent de l'APC en résultent et la grammaire y occupe une place importante.

2.1 Finalité de l'enseignement grammatical

Nous entendons par finalité l'orientation générale que l'institution assigne à un enseignement, c'est-à-dire la raison d'être qu'elle lui reconnaît dans la formation de l'apprenant. Elle se distingue des objectifs généraux, qui la traduisent en capacités attendues au terme d'un cycle ou d'une année, et des objectifs spécifiques, formulés à l'échelle d'une séquence ou d'une séance. La finalité relevant du niveau institutionnel, c'est elle que l'analyse des documents officiels permet de saisir ; nous ne mobilisons les objectifs que lorsque ces documents les formulent explicitement.

Pour Jean-Louis Chiss et Jacques David (2018), considérer la finalité de l'enseignement de la grammaire ne peut s'effectuer en dehors de sa constitution et de son mode de fonctionnement interne, en un seul mot, sa définition. En fait, les deux questions « qu'est-ce que la grammaire ? » et « à quoi sert son enseignement ? » se trouvent dès lors difficiles à séparer. D'autant plus que le terme « grammaire » est polysémique, il couvre plusieurs acceptions. Le Dictionnaire de didactique des langues (1976) en propose six sens différents. Combettes et Lagarde recensent sept acceptions différentes. Chiss et Jacques David (2018) distinguent quatre sens fondamentaux. Ils précisent également que cette polysémie est liée à deux facteurs : le premier est la diversité de ses contextes d'utilisation, et le second est le double statut de la grammaire comme approche scientifique et pratique pédagogique. Toutefois, ils affirment : « qu'il n'y a jamais eu de grammaire que pour et par l'enseignement, que celui-ci soit ou non institutionnalisé dans un appareil scolaire. » Ce qui veut dire que la grammaire constitue d'abord et avant tout « un artefact pédagogique » né du besoin de la codification et de la structuration de la langue pour faciliter sa transmission voire son acquisition. Dans le même ordre d'idées, puisqu'elle est forgée spécifiquement pour enseigner, la grammaire ne peut constituer une fin en soi. Elle est conçue comme un outil d'enseignement qui doit servir le développement des compétences langagières des apprenants. Ce qui rejoint la thèse de la majorité des didacticiens du français, et notamment ceux du français langue étrangère, qui s'entendent sur le fait que l'enseignement de la grammaire doit être mis au service de l'expression, c'est-à-dire l'amélioration des capacités expressives et communicationnelles des apprenants à l'oral et à l'écrit.

Dans ce qui suit, nous allons examiner les finalités assignées à l'enseignement grammatical dans les différents textes officiels en question :

2.1.1. La loi d'orientation sur l'éducation nationale

La loi d'orientation sur l'éducation nationale est un texte législatif représentant le cadre réglementaire qui structure le système éducatif algérien dans son ensemble, de la préparatoire au secondaire. Étant un détail, l'enseignement de la grammaire n'y est pas mentionné explicitement ; toutefois plusieurs repères y renvoient : les occurrences du terme « compétences », qui traversent pratiquement tout le texte, la focalisation sur la mobilisation des savoirs dans des situations concrètes, et l'insistance sur l'autonomie de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Ces repères permettent d'inférer la méthode d'enseignement dominante, à savoir l'approche par compétences. Cette méthode d'enseignement, s'inscrivant dans la continuité de l'approche communicative, a réhabilité la grammaire et la conçoit comme un outil au profit du développement des compétences de communication. Il en résulte que la finalité assignée à l'enseignement de la grammaire est une finalité utilitariste : la grammaire est conçue comme un outil favorisant le développement de l'expression orale et écrite à la fois.

2.1.2. Le document d'accompagnement du programme du français -cycle moyen

Un document jugé suffisamment explicite par ses propres concepteurs, destiné aux enseignants et rédacteurs du manuel, dans le but de mettre en lumière les grandes lignes organisatrices du programme permettant son appropriation. Il y est énoncé clairement qu' « une conception de la grammaire pour la grammaire systématique qui fait le pari de l'automatisation des faits de langue plus ou moins décontextualisés a montré ses limites » (Ministère de l'Education nationale,2016,p.47) et que « les activités à l'oral et celles de lecture et de production écrite incitent à aller vers une grammaire pour le sens et l'expression qui privilégie l'appropriation et le réinvestissement par la production » (Ministère de l'Education nationale ,2016,p.47)

Il apparaît clairement que la finalité attribuée à l'enseignement de la grammaire s'inscrit dans une rupture totale avec les approches traditionnelles, où l'enseignement de la grammaire constitue une fin en soi à travers la maîtrise formelle et décontextualisée des règles. La grammaire n'est plus enseignée pour elle-même comme un savoir formel autonome, mais comme un instrument au service des compétences communicatives effectives. Dans cette perspective, la finalité de l'enseignement grammatical réside dans le développement effectif des compétences de production orale et écrite des apprenants ; c'est ce que l'on entend par « grammaire du sens et de l'expression ». Cette formule n'est pas anodine : elle représente le titre de l'ouvrage de Patrick Charaudeau, linguiste et spécialiste de l'analyse du discours. Pour lui « le langage est donc à la fois sens, expression et communication et n'est pas l'un et l'autre successivement, mais les trois à la fois » (Charaudeau, 1992, p.04). Cela implique que cette grammaire en question intègre dans l'étude de la langue la dimension sémantique et la dimension sociale. En effet, les travaux du linguiste russe Bakhtine montrent que, pour communiquer, les locuteurs utilisent des genres textuels préconçus socialement.

Il semble que les concepteurs prennent conscience de cette dimension quand ils écrivent :

> *« L'enseignant doit montrer l'intérêt du fonctionnement des structures langagières et leur utilité pour un éventuel réemploi dans le cadre de la communication pour expliquer, prescrire, raconter, décrire et argumenter »* (Ministère de l'Éducation nationale, 2016, p.47)

Sans mentionner explicitement le terme finalité de l'enseignement grammatical, les concepteurs se placent dans une conception nette et claire affirmant que l'enseignement de la grammaire du cycle moyen sert de un levier de l'expression et de la construction du sens dans des situations authentiques de communication.

2.1.3. Guides de l'enseignant

Destinés principalement aux enseignants du cycle moyen, ces guides offrent une lecture des manuels scolaires. Ils en explicitent la démarche pédagogique adoptée, l'organisation des contenus à enseigner et offrent occasionnellement des supports à exploiter. Les guides de la première, deuxième et quatrième année ne mentionnent à aucun moment, même implicitement, la finalité assignée à l'enseignement grammatical, ni son rôle dans le développement des compétences langagières des apprenants. Quant au manuel de la 3e année, il indique dans la rubrique « des outils pour dire, lire et écrire », que les activités de cette rubrique permettent aux apprenants de construire les règles qui structurent la langue française. Une telle idée axée exclusivement sur la construction des règles grammaticales, donne l'impression qu'il s'agit de la grammaire pour la grammaire, déconnectée des usages langagiers réels. Cela prête à confusion quant à la finalité véritable de cet apprentissage. Néanmoins, le guide en question nuance cette conception et précise, à la fin de cette rubrique, dans l'étape « j'écris » qu'il s'agit d'une activité d'intégration partielle qui permet à l'apprenant de mobiliser la notion acquise dans une situation significative et de le préparer progressivement à l'écrit (production finale). Il s'agit ici de la notion du transfert telle que définie par Tardif qui l'entend comme le mécanisme cognitif par lequel une connaissance construite ou une compétence développée dans une situation d'apprentissage (la tâche source) est réutilisée dans une autre situation (la tâche cible) (Tardif, 1999). Appliqué à la grammaire, il désigne la réutilisation des notions étudiées dans les activités de lecture et de production de textes. Cette focalisation sur le transfert des apprentissages linguistiques dans la production écrite réinscrit l'enseignement-apprentissage de la grammaire dans une perspective de réinvestissement en précisant que les structures acquises doivent servir la tâche de production et, plus largement, le développement des compétences langagières.

2.1.4. Plans annuels des apprentissages

Tout d'abord, les plans annuels des apprentissages, tous niveaux confondus, s'inscrivent clairement dans une démarche de résolution de problèmes dans le cadre de l'approche par compétences. Cette démarche favorise le développement de compétences transversales d'ordre méthodologique et inclut l'utilisation des usuels (encyclopédie, dictionnaire, grammaires). L'emploi du terme grammaire au pluriel, doit dans ce cas, référer à la consultation d'ouvrages grammaticaux distincts comme outils ou artefacts facilitant le processus d'apprentissage.

En deuxième lieu, ils s'articulent systématiquement autour d'une compétence terminale qui consiste à produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs. Cette compétence terminale se décline en deux composantes interdépendantes : les savoirs ressources et les tâches de communication. Les savoirs-ressources désignent tous les outils linguistiques que l'apprenant doit saisir afin d'accomplir la tâche de communication.

En dernier lieu, ces plans envisagent la mobilisation et l'intégration des ressources linguistiques et discursives retenues du type du texte choisi. Ce concept de mobilisation des ressources dans une situation d'intégration dépasse l'accumulation de savoir linguistique décontextualisé à la construction d'un savoir-faire réfléchi et adapté pour produire une tâche langagière réelle. Dans cette perspective, la situation d'intégration est perçue comme un cadre opératoire qui nécessite de l'apprenant l'articulation et la mobilisation des ressources dont il dispose. L'enjeu n'est plus la répétition mécanique des exercices structuraux, mais le réinvestissement des notions grammaticales dans la production de textes pertinents.

In fine, il ressort que les plans s'inscrivent dans une lignée résolument utilitariste de l'enseignement de la grammaire. L'enseignement de la grammaire n'est plus conçu comme un objet autonome, mais comme un outil fonctionnel qui soutient et enrichit les compétences langagières des

apprenants. Ainsi, l'enseignement de la grammaire est relié explicitement aux usages effectifs de la langue dans des situations de communication authentiques et réelles.

A la lumière de cette analyse, nous constatons que l'ensemble des documents examinés s'inscrit résolument dans une dynamique fonctionnelle de l'enseignement de la grammaire. Cette dernière est censée outiller la mise en œuvre des quatre compétences praxéologiques : savoir écouter, savoir parler, savoir lire, savoir écrire. Cette conception utilitariste traduit un positionnement de la grammaire en second plan où la forme est subordonnée au sens, et où la maîtrise de la langue se traduit par la capacité effective de mobiliser les règles grammaticales dans une situation de communication plutôt que leur connaissance déclarative dans des exercices décontextualisés.

Cette perspective, pour cohérente qu'elle soit est à nuancer. En effet, avec l'avènement de la perspective communicative et toutes les approches qui en découlent (l'approche par compétences et l'approche actionnelle), l'accent est mis sur la dimension communicationnelle en reléguant ainsi la correction linguistique du message au second plan. Or, pour Dell Hymes et tous ses précurseurs qui ont redéfini la compétence de communication, la composante linguistique constitue son noyau dur et est incontournable pour produire un énoncé intelligible et correct. Dans ce sens, Jean-Claude Beacco(2010) souligne que l'appropriation des règles grammaticales n'est pas en contraste avec les principes de l'approche communicative ; bien au contraire, elle en constitue une condition indispensable pour préciser le message et bannir les ambiguïtés. Dans le même ordre d'idées, Bulea Bronckart défend l'idée que la conception hiérarchique des finalités de l'enseignement de la grammaire est à abandonner. Elles doivent être conçues d'une manière interactionnelle et intégrée, qu'il s'agisse pour l'enseignement de la langue maternelle ou de celui des langues étrangères. Elle ajoute également que « Subordonner la grammaire à la communication peut conduire à minorer des aspects dont l'importance est considérable, comme la rigueur terminologique, le caractère systémique des notions et des règles, la progression des apprentissages et des savoirs grammaticaux, etc. » (2015, p.71). Ainsi, les nouvelles orientations didactiques accordent une place importante à l'enseignement de la grammaire comme une discipline à part entière, vu son rôle dans le développement culturel des apprenants, à l'instar des autres disciplines autonomes.

2.2. **Modalités de l'enseignement grammatical**

Le passage des finalités et objectifs de l'enseignement grammatical aux modalités de mise en œuvre des savoirs linguistiques constitue un acte décisif qui influence directement l'écologie de la classe avec tous ses acteurs. En effet, le choix des modalités pratiques constitue le cadre opérationnel qui détermine non seulement la nature des outils d'enseignement mobilisés, y compris les démarches didactiques, les supports d'apprentissage et les activités abordées, mais aussi la posture d'apprentissage adoptée par l'apprenant et par conséquent son interaction : un récepteur passif ou un acteur réflexif et actif dans la construction de ses savoirs langagiers.

2.2.1. **La grammaire textuelle**

Écrire est une tâche complexe, et écrire un texte ne se limite pas au simple assemblage de phrases, même si elles sont grammaticalement correctes. Ainsi, un texte est appréhendé de par sa textualité et non pas sa grammaticalité (Vandendorpe, 1996), car des phrases grammaticalement correctes peuvent véhiculer un sens tout à fait erroné. Selon S.-G. Chartrand, le texte est « une unité qui a ses propres lois dont certaines relèvent de son type (texte narratif, argumentatif...) et de son genre (conte, annonce publicitaire, fiche signalétique, éditorial, etc.), alors que d'autres relèvent de la grammaire, mais d'une grammaire du texte » (2001). La grammaire du texte étudie les règles et mécanismes qui régissent la structuration et la cohérence d'un texte. C'est dans cette perspective d'analyse dépassant le niveau phrastique, que s'est constituée progressivement une nouvelle terminologie propre au mécanisme textuel. Des notions telles que progression thématique, cohérence

et cohésion, système verbal, modalisateur, connecteur logique permettent désormais de décrire l'organisation, la continuité et l'intelligibilité du texte, voire du discours. Jean-Paul Bronckart les appelle fonctions générales ; il soutient que ces fonctions générales « sont réalisées par des ensembles d'unités linguistiques hétérogènes dont les conditions d'emploi relèvent d'autres types de règles » (2016, p.19). Ces règles ne sont donc pas syntaxiques, mais textuelles et pragmatiques, et sont en étroite relation avec le contexte physique (émetteur, récepteur, lieu et moment de l'énonciation) et social (lien entre les interlocuteurs, visée de la communication) (Bronckart, 1985). Bref, ce sont les règles de la situation, du genre et du discours.

2.2.1.1 Le document d'accompagnement

Dès le début, les concepteurs de ce document dénoncent une conception traditionnelle de l'enseignement grammatical : un enseignement transmissif de règles déclaratives sans une réelle capacité de mobilisation en situation de production. D'autant plus que les faits de langue abordés dans ce type d'enseignement traditionnel sont décontextualisés, sans aucun ancrage communicatif. C'est justement, pour pallier ces limites que les concepteurs imposent un nouveau paradigme, celui de la grammaire textuelle, comme cadre opérationnel structurant l'enseignement grammatical tout au long du cycle moyen. Plusieurs indices permettent d'inférer cette orientation :

L'énoncé de la compétence globale pose un cadre épistémologique textuel de l'enseignement grammatical avant que le terme « grammaire textuelle » n'apparaisse explicitement. En effet, à travers l'énumération manifeste des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs, les concepteurs retiennent le texte comme unité structurelle d'enseignement-apprentissage et évaluation. L'apprenant est appelé à rédiger non pas des phrases isolées, mais des textes entiers conformes à des prototypes textuels spécifiques. Ainsi, ils se réfèrent à la typologie textuelle élaborée par Jean-Michel Adam, qu'ils ne tardent pas à adopter explicitement à la page 35. Toutefois, ils ne nient pas catégoriquement la grammaire phrastique, mais ils la repositionnent en second lieu en lui assignant un domaine précis, celui des relations syntaxiques et des phénomènes morphologiques. Ils revendiquent une relation de complémentarité entre ces deux niveaux d'analyse. Quoi qu'il en soit, la grammaire de phrase n'est pas obsolète, mais elle opère dans un cadre de sens plus large, celui du texte.

Cette conception didactique n'est pas un choix en surface, mais elle structure en profondeur les contenus pédagogiques du programme. D'abord, le texte est prescrit comme unité de base pour toute activité de langue, où il est privilégié comme corpus car, selon les concepteurs, un fait de langue n'est significatif et justifié que dans son contexte. Il ne doit pas être analysé d'une manière abstraite, mais pour le rôle qu'il assume dans le tissu textuel. Il s'agit d'un principe clé de la grammaire textuelle : le contexte contribue à la construction du sens grammatical. Ensuite, la grammaire textuelle est intégrée dans toute la séquence pédagogique ; elle est articulée en trois moments fondamentaux : la lecture-compréhension où l'apprenant est appelé à repérer les faits de langue, en particulier les principales caractéristiques du texte étudié, les connecteurs, les procédés de substitution lexicale ou grammatical. Deuxièmement, une séance de grammaire explicite qui consiste à analyser systématiquement les faits de langue repérés en faisant appel à la grammaire de phrase si nécessaire ; troisièmement, la production qui constitue la phase de réinvestissement des constructions grammaticales dans l'écriture d'un texte cohérent et structuré. Ainsi, la grammaire textuelle n'est pas conçue sous un angle purement analytique, elle est précisément orientée vers la production. Elle est également inscrite dans une dynamique d'intégration où la réception (lecture, écoute) et la production (orale, écrite) constituent une continuité didactique où le texte est l'unité de base. Enfin, les contenus de la grammaire textuelle sont programmés dans les tableaux d'une rubrique distincte appelée « proposition d'un plan annuel des apprentissages. »

Cette rubrique explicite les contenus grammaticaux correspondant à chaque type de texte propre à chaque niveau (1re, 2e, 3e, 4e année moyenne). Cette récurrence dans chaque type de texte (explicatif, narratif, prescriptif, argumentatif), témoigne que cette dynamique textuelle représente le fil conducteur de l'enseignement grammatical tout au long du cycle.

2.2.1.2 Plans annuels des apprentissages

Le premier signe de l'adoption de la grammaire textuelle comme cadre fonctionnel de l'enseignement grammatical se manifeste dès la lecture des préambules, qui révèlent une configuration curriculaire fondée sur le texte comme unité centrale. Ainsi, la composante globale se décline sous forme de type de texte à comprendre et à produire à l'oral et à l'écrit, et non pas en termes de construction grammaticale à maîtriser d'une manière déclarative.

En outre, les savoirs- ressources manifestent une volonté de favoriser clairement des notions de cohésion et de cohérence, propres à la grammaire textuelle. En première année, l'accent est mis sur le texte explicatif, qui mobilise plusieurs savoirs-ressources considérés comme des pivots de la grammaire textuelle ; nous pouvons citer : la substitution lexicale et grammaticale, la progression thématique, les connecteurs logiques et les procédés explicatifs.

En deuxième année, l'étude est axée sur le texte narratif fictif. Elle inclut le schéma narratif du récit, l'expression de la chronologie, distinction dialogue narration. Le plan annuel de la 3e année met en évidence les mécanismes de cohésion textuelle d'une manière plus opérationnelle. En effet, certaines notions textuelles telles que les organisateurs textuels sont mobilisés de façon prescriptive comme un indicateur d'évaluation, ce qui leur confère un statut d'objet d'apprentissage à part entière et non pas un simple contenu grammatical à transmettre. D'autres ressources textuelles sont traitées de façon plus élaborée par rapport aux autres niveaux tels que le discours rapporté qui consiste à distinguer le style direct du style indirect dans le but de savoir gérer la polyphonie énonciative au niveau discursif. L'emploi des temps du récit (imparfait/ passé simple) et les connecteurs chronologiques comme marqueurs d'organisation textuelle sur le plan narratif. L'emploi des substituts lexicaux et grammaticaux pour assurer la cohésion textuelle référentielle, notamment le cas du récit biographique, y sont également abordés.

La 4e année moyenne est consacrée au texte argumentatif ; les concepts de grammaire textuelle sont plus diversifiés et explicitement nommés. Nous y trouvons les modalisateurs, les anaphores, les rapports logiques, les connecteurs, les substituts lexicaux et grammaticaux, etc.

Quant à la grille d'évaluation, elle introduit pour la première fois, au niveau de tout le cycle moyen, une rubrique unifiée intitulée « cohésion /cohérence » avec des indicateurs bien détaillés comme : le respect du texte à produire, l'identification du plan-inventaire comme macrostructure du texte argumentatif et l'utilisation des temps verbaux adéquats.

C'est une progression notable par rapport aux trois années précédentes où le concept de cohérence se limite à une simple référence terminologique (cas de la première année) ou réduit au respect de la structure chronologique (cas des 2^{e} et 3^{e} années moyennes). Toutefois, des critères plus pertinents de la cohésion textuelle, comme les types de la progression thématique, la qualité des anaphores, la pertinence des articulateurs, demeurent peu précisés.

Enfin, le fait d'articuler les apprentissages autour de fonctions discursives d'une manière progressive d'une séquence à une autre, représente en soi un cheminement textuel. De la formulation d'un point de vue au développement des arguments à la formulation d'une conclusion en cohérence avec son argumentaire. Une fois le plan-inventaire de l'argumentation installé, d'autres fonctions discursives mobilisant des mécanismes textuels distincts sont mises en œuvre, telles que la polyphonie énonciative dans la production d'un dialogue argumentatif. L'argumentation à visée

persuasive dans la sensibilisation à une cause donnée et les actes de langage directifs dans l'incitation à agir. Ainsi, la grammaire textuelle se manifeste concrètement à travers cette progression séquentielle fondée sur les fonctions du discours contextualisé : chaque séquence mobilise une compétence distincte de la macrostructure argumentative plutôt que de fragmenter le texte en phrases décontextualisées.

2.2.1.3 Les guides

A l'instar des documents précédents, les guides en question révèlent clairement une organisation par typologie textuelle : le 1er palier aborde le texte explicatif et prescriptif, le 2e palier aborde le texte narratif sous ses deux angles fictifs et réels, le 3e palier traite du texte argumentatif. Ils précisent également les ressources linguistiques en adéquation avec chaque type de texte, ce qui signifie que la grammaire n'est pas étudiée pour elle-même mais comme un système au service des fins communicatives. De ce fait, les marqueurs de textualité susmentionnés sont omniprésents dans tous les textes. Enfin, l'étude de la grammaire est orientée vers la production de textes cohésifs et cohérents selon une structuration fonctionnelle de l'analyse à la production.

En dépit de ce cadrage textuel, les contenus grammaticaux listés dans l'ensemble des documents analysés restent cantonnés dans la grammaire phrastique. Un déséquilibre qualitatif et quantitatif frappant se manifeste dès la lecture des tableaux de ressources année par année. Les notions phrastiques y occupent une place prépondérante. Elles sont plus détaillées, plus étalées dans le temps et surtout inscrites dans des activités concrètes d'identification, de reformulation, de complétion. Tandis que la grammaire du texte est réduite à une accumulation de notions génériques de manière redondante tout au long du cycle. Les notions clés comme la progression thématique, la cohérence (pourtant centrale en grammaire textuelle, (Combettes 1988) et cohésion ne sont pas formalisées explicitement sous forme de modèles à intégrer indiquant comment ces notions fonctionnent au sein du texte. Elles restent la plupart du temps sous-exploitées et leur contenu procédural est parfois réduit à un simple contenu déclaratif (cas de la situation de la communication).

C'est au niveau de la rubrique évaluation des apprentissages que cet écart est le plus patent. Les grilles d'auto-évaluation proposées restent limitées au niveau de la construction de la phrase, (syntaxe, orthographe, conjugaison). Tandis qu'au niveau textuel, des notions comme cohérence, progression thématique, connecteurs sont nommés mais sans indicateurs précis, opérationnels et mesurables pour les évaluer. Ce qui est évalué réellement, c'est la conformité à la consigne et la correction phrastique.

Dans les séances de grammaire explicite, le texte est privilégié comme support d'apprentissage, mais le traitement de ce texte support reste superficiel. Le texte est d'abord observé, ensuite une phrase est extraite pour analyser la notion du jour et parfois sans la réinscrire dans la dimension textuelle. Les exercices proposés manipulent dans la plupart des cas des phrases isolées ; le traitement reste purement syntaxique sans interroger la fonction discursive de ces notions. (Exemple de la morphologie verbale qui occupe une partie excessive par rapport à l'analyse des valeurs temporelles).

Une vocation textuelle mais une réalité phrastique, il en résulte un profil d'apprenant capable de rédiger des phrases correctes mais un texte peu cohérent : des phrases faiblement enchaînées, des reprises anaphoriques et référentielles maladroites, des articulateurs collés mécaniquement et une progression fortuite. En effet, Pour Jean-Michel Adam, la simple juxtaposition de phrases grammaticalement correctes n'assure pas la cohérence d'un texte (2019).

2.2.2. Grammaire explicite

L'enseignement de la grammaire explicite est fondé sur la reconnaissance des activités grammaticales comme telles, à partir de la mobilisation à la fois d'une terminologie précise et des explications formelles (Coste, 1976). Pour Chartrand (1998), ce travail métalangagier est une condition de l'activité grammaticale. La grammaire explicite vise à développer chez l'apprenant une compétence métalinguistique lui permettant de verbaliser ses connaissances sur les phénomènes langagiers, d'autant plus qu'elle favorise une plus grande capacité d'abstraction de sa part. Il s'agit bien de la métacognition. En effet, selon Nadeau et Fisher « les connaissances explicites ne concernent pas uniquement les connaissances déclaratives comme les règles de grammaire, mais aussi des procédures que le sujet applique consciemment. » (2011, p.9)

2.2.2.1 Le document d'accompagnement

Le document préconise une démarche clairement explicite quant à l'enseignement grammatical : « Les structures découvertes en séances de lecture seront analysées en séances de grammaire explicite ». Se référer explicitement à la séance de grammaire explicite traduit la volonté institutionnelle d'asseoir chez les apprenants une réflexion métalinguistique consciente du fonctionnement de la langue. Il suggère par ailleurs, d'établir une articulation entre les séances de grammaire explicite et celles de lecture. Les structures langagières ne sont pas introduites de façon décontextualisée ou artificielle, mais sont d'abord découvertes dans les textes lus. La lecture devient un temps d'observation des faits langagiers en discours, et la grammaire intervient en second lieu comme un moment spécifique d'analyse durant lequel l'apprenant manipule ces structures et formalisent ces observations. Conjuguer la grammaire explicite au texte renforce sa fonction de vecteur de compréhension et de production textuelle, plutôt que de simples connaissances formelles.

Hormis le document d'accompagnement, aucun des documents étudiés n'a abordé cette question de grammaire explicite.

2.2.3. La grammaire inductive

« L'induction est un mode de raisonnement qui consiste à aller du particulier au général pour dégager des lois et des vérités. » J.P Cuq, (2003, p.128) C'est une démarche de type expérimental qui s'applique à travers une série d'opérations cognitives : observer, manipuler, découvrir, utiliser. Cette démarche offre à l'apprenant l'opportunité de développer une posture réflexive basée sur l'analyse d'un corpus contenant des occurrences d'un phénomène grammatical. Il est amené à formuler des hypothèses à valider ou invalider dont l'objectif est de saisir le fonctionnement du fait langagier en question.

Ainsi, l'apprenant devient actif dans la construction de son savoir grammatical en mobilisant ses capacités d'observation et de raisonnement. C'est une démarche qui s'avère motivante pour l'apprenant car elle favorise le développement de ses capacités métalinguistiques à partir de la justification des choix qu'il opère (Nadeau et Fischer, 2006) et cultive un esprit de rigueur et de recherche scientifique. (Chartrand & De Koninck, 2009).

2.2.3.1 La loi d'orientation sur l'éducation nationale

Dans le titre 3 « organisation de la scolarité » chapitre qui concerne l'enseignement fondamental, article 45 :

« L'enseignement fondamental vise notamment à…. Dispenser, à travers les différentes disciplines, les contenus éducatifs fondamentaux comprenant aussi bien les savoirs et savoir-faire que les valeurs et attitudes qui permettent aux élèves : …apprendre à observer, analyser,

raisonner, résoudre des problèmes ; de comprendre le monde vivant et inerte, ainsi que les processus technologiques de fabrication et de production ».

Ce passage illustre parfaitement les opérations clés d'une démarche inductive. Il ne se limite pas à la simple énonciation successive d'opérations mentales, mais suggère une orientation méthodologique nette vers une pédagogie inductive, ancrée dans la construction progressive des savoirs, il propose également d'adopter ce paradigme inductif dans toutes les disciplines scolaires.

2.2.3.2 Le document d'accompagnement

Les concepteurs de ce document n'énoncent pas de façon explicite les concepts d'induction ou de démarche inductive. Néanmoins, ils présentent un tableau structuré de quatre étapes, inspiré de la démarche active de découverte, appelée autrement la méthode inductive, conçue par Suzanne-Geneviève Chartrand dans le cadre de l'enseignement du français langue maternelle. La démarche active de découverte étudie la langue non seulement comme un outil de communication, *« mais aussi un objet digne de connaissance car sa connaissance est nécessaire à une utilisation correcte »* Chartrand (1995, p. 33).

Dans cette perspective, la langue est appréhendée comme un objet de savoir, permettant à l'apprenant de développer une posture réflexive sur son fonctionnement, en ayant la possibilité d'observer et de manipuler les différentes productions langagières. Toutefois, ces structures grammaticales ne sont pas à aborder de manière normative et formelle. Elles doivent être analysées pour être exploitées dans « des procédés textuels » (Jean-Paul Bronckard, 2016) pour saisir la dimension textuelle voire discursive de la langue.

La démarche active de découverte est une démarche en sept étapes :

- Mise en situation : la prise de connaissance d'une difficulté.
- Observation : les élèves observent le phénomène à partir d'un corpus composé de phrases ou d'un court texte littéraire courant
- Manipulation : cette étape consiste à soumettre les énoncés à des tests de classement, comparaison, modification des énoncés dans le but de faire émerger certains aspects du fonctionnement du phénomène langagier à l'étude.
- Formulation des hypothèses explicatives qui seront vérifiées ultérieurement.
- Formation de lois et de règles après la confirmation ou l'infirmation de ces hypothèses.
- Exercisation ou application des lois dans le plus grand contexte linguistique
- Phase de transfert et investissement de ses nouvelles connaissances dans des activités de compréhension et de production des textes. (Inspiré de Suzanne G Chartrand, Animé, apprendre la grammaire autrement.)

La transposition de cette démarche au document d'accompagnement s'opère avec quelques modifications structurelles en fusionnant les sept étapes de la DAD en quatre phases opérationnelles. Ainsi la phase de découverte conjugue la prise de conscience d'une difficulté linguistique et l'observation du corpus. La phase d'analyse combine la manipulation et la formulation d'hypothèses explicatives. La phase d'élaboration intègre la vérification des hypothèses et la formulation des lois, tandis que la phase de réemploi correspond au moment d'application et du transfert.

Cette fusion ne décline pas les objectifs didactiques de l'enseignement grammatical ciblé par la démarche active de découverte. En effet, les deux démarches ont pour finalité de développer une compétence métalinguistique au profit de la communication. De même, elle reste fidèle à ses principes didactiques fondamentaux : démarche inductive, pédagogie active, activité réflexive, rôle

médiateur de l'enseignant, ancrage textuel et réinvestissement en situation. Toutefois, les phases de la démarche proposée dans le document d'accompagnement sont trop simplifiées au point d'occulter certains éléments fondateurs de la DAD, tels que les manipulations syntaxiques qui constituent selon Chartrand, un puissant outil d'analyse permettant à l'apprenant de valider ou invalider ses hypothèses.

Aussi, la DAD invite à la consultation de plusieurs ouvrages de grammaire pour souligner la pluralité de la description linguistique tandis que la démarche institutionnelle évacue cet aspect pour se focaliser sur une synthèse unifiée. Ces modifications ne se démarquent pas de l'esprit constructiviste et la démarche scientifique de la DAD, mais constituent une adaptation didactique, selon la vision particulière des concepteurs, à un contexte spécifique, celui de l'enseignement.

2.2.3.3 Les guides

Dans le guide d'utilisation du manuel de la 4e année moyenne, chaque séance de langue, grammaire, vocabulaire, conjugaison et orthographe est organisée autour de cinq moments principaux, à savoir « j'observe », « j'analyse », « je retiens », « je m'entraîne ». Cette structuration traduit de manière opérationnelle le principe fondamental de la démarche inductive préconisée par la DAD. Selon ce principe, les savoirs grammaticaux doivent être construits par l'apprenant de manière progressive, à partir de l'observation et l'analyse de corpus écrit et non pas transmis directement de manière frontale.

En effet, cette progression place l'apprenant dès lors dans une posture active ; des faits de langue contextualisés lui sont d'abord exposés. L'analyse lui offre l'occasion de les manipuler et de faire émerger des régularités linguistiques, bien que la formulation explicite des hypothèses demeure implicite. L'étape « je retiens » lui permet de transformer des constats empiriques en savoirs institutionnalisés. La phase « je m'entraîne » est un moment de régulation et de consolidation des apprentissages. Enfin, l'étape « je vérifie » représente un moment métacognitif qui offre à l'apprenant l'opportunité de dépasser la simple application systématique des règles en portant un regard réflexif sur ses propres apprentissages.

Ainsi, nous pouvons affirmer que cette démarche didactique est une transposition didactique de la démarche active de découverte de Chartrand, bien qu'elle soit simplifiée et réinterprétée de manière à s'intégrer dans les contraintes du manuel, en étant un dispositif pédagogique institutionnel. Quant à celui de la 3e année moyenne, il présente les mêmes moments mais sous une nomenclature différente, il structure l'activité d'étude de la langue selon une démarche en cinq moments : « Je lis et je repère », « j'analyse », « faisons le point », « je m'exerce » et « j'écris ». Cette séquence est conforme à une logique inductive où l'apprenant procède progressivement par le repérage du fait langagier, l'analyse, la conceptualisation, l'exercisation ou l'application graduée et finalement une intégration partielle du point acquis dans une situation d'écriture significative.

Ainsi, en dépit d'une divergence terminologique désignant les différentes phases d'apprentissage, les deux dispositifs adoptent la même progression didactique fondée sur l'observation, la manipulation, la réflexion métalinguistique, l'entraînement et la consolidation des acquisitions. Cette progression témoigne d'un esprit inductif qui arrime parfaitement avec les étapes de la DAD.

Les guides de la 1re et 2e année moyenne se contentent de développer des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à partir de textes courts. Recourir au texte court comme support d'apprentissage a le mérite de placer l'apprenant dans une posture active voire réflexive ; elle peut même être inductive si elle est conjuguée avec les étapes explicites du manuel.

Quant au plan annuel des apprentissages, il convient de souligner l'omission manifeste de toute mention explicite ou implicite à la démarche inductive ou l'induction envisagée comme mode de raisonnement pour résoudre des situations-problèmes dont il est question dans ces derniers.

La démarche active de découverte vise à développer l'autonomie de l'apprenant. Cette conception s'aligne directement avec les principes du socioconstructivisme, qui constitue la théorie d'apprentissage de référence dans le système éducatif algérien. Cependant, les travaux de Vincent, Dezutter et Lefrançois (2013) invitent à reconsidérer cette posture à la lumière des données empiriques du terrain. L'étude comparative qu'ils ont effectuée sur 12 études empiriques en didactique des langues secondes démontre que l'avantage de l'approche inductive vis-à-vis de la déductive n'est pas généralisable. Ses bénéfices varient selon le type d'induction mis en œuvre (intuitive, par découverte, par dévoilement). Selon les auteurs, seule l'étude de Kim (2007) valide particulièrement la démarche par découverte. Or, c'est justement cette modalité qui est baptisée dans les instructions officielles algériennes.

Ils plaident pour une approche didactique différenciée, voire éclectique qui articule les deux modes (induction et déduction) en fonction des variables didactiques en jeu, contexte d'enseignement, profil des apprenants et l'objet de savoir.

3. Conclusion :

Pour conclure, cette analyse révèle une phase de transition didactique caractérisée par une volonté de modernisation inspirée des réformes francophones des années 1990-2000, au Québec plus spécifiquement, en Suisse romande et plus tard en France. Les documents officiels marquent des progrès indéniables par rapport à un enseignement purement déclaratif et formel, hérité d'une longue tradition.

Notre hypothèse de départ, selon laquelle les documents officiels précisent clairement des orientations didactiques conformes aux principes de la rénovation grammaticale, est ainsi partiellement confirmée. Les repères de la rénovation (grammaire fonctionnelle, textuelle, explicite et inductive) y sont présents, mais de manière inégale : explicites dans le document d'accompagnement, ils sont plus partiellement relayés par les guides et les plans annuels, où la finalité n'est pas toujours mentionnée et où les exercices et les grilles d'évaluation demeurent centrés sur la phrase. Cet écart entre une vocation textuelle prescrite et une réalité encore phrastique indique que la transposition des concepts de la rénovation reste inachevée.

Pour que ces concepts se traduisent en outils didactiques opérationnels, la formation des formateurs s'impose comme un levier incontournable. Sa portée doit toutefois être précisée. Elle vise l'appropriation, par les formateurs puis par les enseignants, des fondements de la grammaire textuelle, des principes de la démarche inductive et de la dimension fonctionnelle de la grammaire dans une classe de langue, dans le cadre d'une formation initiale et continue. Elle ne saurait cependant suffire seule : elle suppose une mise en cohérence des guides, des plans annuels et des grilles d'évaluation avec les orientations affichées. En l'absence de données de classe, cette recommandation reste à vérifier par une enquête auprès des enseignants.

En définitive, si les documents officiels ont amorcé les balises de l'enseignement grammatical dans le système éducatif algérien, il revient désormais à la formation professionnelle, appuyée par des documents plus cohérents entre eux, de fournir aux praticiens les moyens de les concrétiser sur le terrain.

4. Références bibliographiques :

Adam, J.-M. (2019). La notion de texte. In Encyclopédie Grammaticale du Français. http://encyclogram.fr . https://doi.org/10.34847/nkl.c8db7tv9

Adam, J.-M. (2020). La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours(4e éd.). Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.adam.2020.01

Bakhtine, M. (1984). Esthétique de la création verbale. Gallimard.

Beacco, J.-C. (2010). La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et deslangues : Savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires. Didier.

Bronckart, J.-P. (1985). Les sciences du langage : Un défi pour l'enseignement ? Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2016). Éléments d'histoire des réformes de l'enseignement grammatical depuis un demi-siècle. In S.-G. Chartrand (Dir.), Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe (p. 7-26). ERPI Éducation.

Bulea Bronckart, E. (2015). L'interaction entre grammaire et texte : les défis didactiques d'une prescription innovante. Scripta, 19(36), 57-74. https://doi.org/10.5752/p.23583428.2015v19n36p57

Charaudeau, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression. Hachette Éducation. https://archive.org/details/grammairedusense0000char

Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement : Animer une démarche active de découverte. Québec français, (99), 32-35.

https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__af0e268f4d8c__dadd_qf.pdf

Chartrand, S.-G., et Paret, M.-C. (1989). Enseignement de la grammaire : Quels objectifs ? Quelles démarches ? Bulletin de l'ACLA, 11(1), 31-39.

Chartrand, S.-G. (2001). Les composantes d'une grammaire du texte. Correspondance, 7(1). https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/correspondance-le-bogue-grammatical-de-lan-2002-les-composantes-dune-grammaire-du-texte-.pdf

Chartrand, S.-G., & De Koninck, G. (2009). La clarté terminologique pour une plus grande cohérence et rigueur dans l'enseignement du français. Québec français, (153), 37-39.

Chiss, J.-L., & David, J. (2018). Didactique du français : Enjeux disciplinaires et étude de la langue (Nouv. éd. rev. et corr.). Armand Colin.

Combettes, B. (1988). Pour une grammaire textuelle : La progression thématique (2e éd.). De Boeck-Duculot.

Combettes, B., & Lagarde, J.-P. (1982). Un nouvel esprit grammatical. Pratiques, (33), 13-50. https://www.persee.fr/issue/prati_0338-2389_1982_num_33_1

Cuq, J.-P. (1996). Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère. Didier.

Cuq, J.-P. (Dir.). (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE International.

Galisson, R., & Coste, D. (Dir.). (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Hachette.

Kim, J. (2007). A comparative study of the effects of explicit-inductive/cooperative instruction versus explicit-deductive/individualistic instruction on the second language acquisition of english relative clauses in korean university-level EFL learners. San Diego, California : Alliant International University.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner. Gaëtan Morin Éditeur.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : Quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 4(4), 1-31. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.446

Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Éditions Logiques.

Vandendorpe, C. (1995). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans Pour un nouvel enseignement de la grammaire, sous la dir. de Suzanne-G. Chartrand (p. 83-105). Montréal, Les Éditions Logiques.

Vincent, F., Dezutter, O., & Lefrançois, P. (2013). Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ? Québec français, (170), 93-94.

5. Documents officiels :

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2008). Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 d'orientation sur l'éducation nationale. https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/02/loi0804Fr

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2016). Document d'accompagnement des programmes – cycle moyen.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2022). Plan annuel des apprentissages : langue française, première année moyenne.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2022). Plan annuel des apprentissages : langue française, deuxième année moyenne.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2022). Plan annuel des apprentissages : langue française, troisième année moyenne.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2022). Plan annuel des apprentissages : langue française, quatrième année moyenne.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (s. d.). Guide d'utilisation du manuel de français : quatrième année moyenne. Aurès Édition.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (s. d.). Guide du professeur : langue française, troisième année moyenne.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (s. d.). Livre du professeur : français, deuxième année moyenne.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (s. d.) Guide du professeur : langue française, première année moyenne. ENAG Édition.