

Méthodologies didactiques et enseignement de la grammaire : Etat des lieux dans le secondaire en Algérie

El-Habtri Rachid
Doctorant, Université de Mostaganem



Synergies Algérie n° 8 - 2009 pp. 53-61

Résumé : Cette contribution se donne pour objet de montrer quel enseignement de la grammaire est préconisé dans le secondaire en Algérie dont le système éducatif a « subi » plusieurs réformes, passant de l'approche traditionnelle à l'aube de l'indépendance du pays, et aboutissant aujourd'hui à l'APC (approche par les compétences). L'objectif de cette nouvelle approche et la dernière démarche d'apprentissage de la grammaire préconisée semblent permettre à un plus grand nombre d'élèves d'être acteurs à part entière dans l'acte pédagogique. Elles devraient donc redéfinir les trois pôles du triangle didactique c'est-à-dire la place et les rôles des élèves, de l'enseignant et des savoirs, dans le but d'atteindre, pour un public scolaire hétérogène, un apprentissage à efficacité optimale.

Mots-clés : approches didactiques, enseignement de la grammaire, approche par les compétences, analyse d'erreurs.

Abstract: The objective of this contribution is to show how the teaching of grammar is recommended in the Algerian secondary schools whose educational system has undergone a number of reforms, from the traditional approach to the dawn of independence, leading today the PCA (competency-based approach). The aim of this new approach which is considered as a final one to learning grammar advocated seem to allow more students to be full participants in the pedagogical act. Therefore they should redefine the three poles of the didactic triangle: it means the position and roles of students, teachers and knowledge in order to reach not only a diverse public school but a learning efficiency as well.

Keywords: didactic approaches, grammar teaching, the competency approach, analysis of errors.

المخلص: وهذه المساهمة لإظهار كيفية تدريس قواعد اللغة هو طالب في الثانوية في الجزائر بما في نظام التعليم "تعرض" عدد من الإصلاحات، عن النهج التقليدي ليزوغ فجر الاستقلال، مما أدى اليوم اتفاقية الشراكة والتعاون (المقاربة بالكفاءات). والهدف من هذا النهج الجديد والنهائي لتعلم قواعد اللغة ويبدو دعت للسماح لمزيد من الطلاب على المشاركة الكاملة في العمل التربوي. ينبغي إعادة تحديد ثلاثة أقطاب المثلث التعليمي أي موقف ودور كل من الطلاب والمدرسين والمعرفة من أجل التوصل إلى مختلف المدارس العامة، والتعلم من الكفاءة.

الكلمات المفتاحية : المناهج التعليمية، تدريس قواعد اللغة، المقاربة بالكفاءات، تحليل الأخطاء

Ce travail est axé sur l'un des quatre volets du programme, proposés dans le cadre de la journée d'étude intitulée « approches didactiques et enseignement de la grammaire ». Il sera donc question des différentes méthodologies de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), qui se sont relayées et de leurs conceptions respectives quant à l'enseignement / apprentissage (terme désormais préféré à celui d'enseignement) de la grammaire ; et ce, aussi bien en contexte général qu'en Algérie.

Cependant, le choix de cet aspect a été essentiellement motivé par le souci de mettre en exergue les besoins de nos apprenants aussi bien au niveau de leur cursus scolaire, tous paliers confondus, qu'universitaire. L'évidence de ces besoins tant langagiers que linguistiques, apparaît à l'issue de l'analyse d'erreurs commises en production écrite par des apprenants de classes de 3ème année secondaire de la filière science de la nature et de la vie. Cette analyse entraine dans le cadre de la préparation de notre mémoire de magister.

Etant toujours d'actualité, ces besoins nous amènent à poser comme double question principale :

Comment définir cette situation paradoxale résultant du fait que malgré l'évolution de l'apport méthodologique en didactique du FLE, le niveau général en langue cible de plusieurs de nos apprenants ne cesse de régresser ? Et qu'en est-il de leur maîtrise des notions de grammaire, tant au plan lexical, phonologique que morpho syntaxique ?

1. L'enseignement/apprentissage de la grammaire vu par les principales méthodologies du FLE

Voyons, à présent, comment chacune des différentes méthodologies qui se sont succédé conçoivent l'enseignement de la grammaire :

Pour la méthodologie traditionnelle, appelée également méthode grammaire/traduction, l'acquisition de la langue se fait essentiellement par un enseignement explicite de la grammaire, nécessitant un métalangage conséquent et par l'explication de textes littéraires. En un mot, elle n'est pas enseignée dans le but de communiquer, mais plutôt comme discipline intellectuelle basée sur l'apprentissage de règles théoriques.

La méthodologie directe qui réagit contre les conceptions de la méthode traditionnelle, met l'accent sur l'expression orale et le recours immédiat et constant à la langue cible, favorisant directement « le bain linguistique ». La grammaire y est présentée sous sa forme inductive et implicite : à partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue cible, étant donné que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret.

La méthodologie audio-orale s'appuie explicitement sur le distributionnalisme post Bloomfieldien comme théorie linguistique et sur une théorie de

l'apprentissage du psychologue Skinner. Elle donne la priorité à des exercices oraux de répétition systématique stimulés par un modèle à imiter. La langue y est conçue comme un réseau de structures syntaxiques à acquérir « par cœur », par le biais de la répétition après l'écoute (d'où le terme *audio-orale*), puis de la substitution, de l'addition ou de la transformation. A partir d'un lexique élémentaire et d'une grammaire implicite, le sens se voit relégué au profit de l'acquisition automatique de la forme.

La méthodologie structuro globale audio-visuelle (SGAV) s'appuie sur les moments de la classe qui consistent en des phases successives de *présentation* globale du dialogue (avec images fixes + bande sonore), d'*explication* détaillée, de *répétition* systématique, puis de *réemploi* et de transposition. L'enseignement de la grammaire se veut, là également, implicite et inductif et donne, au moyen de la combinaison audio-visuelle, la primauté à la parole au détriment de la langue, et ce, grâce à la simulation d'actes de communication permettant d'en provoquer de nouveaux.

L'approche communicative dont l'objectif essentiel est d'apprendre à communiquer en langue étrangère, recentre l'apprentissage sur l'apprenant en substituant la pédagogie « béhavioriste répétitive » par une autre cognitive favorisant son autonomie. Elle prône, entre autres, la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques et lexicales. L'apprentissage de la grammaire se fait de manière plus explicite, avec des exercices de type traditionnel ou structural permettant une acquisition systématique du fonctionnement morphosyntaxique de la langue cible.

La pédagogie par objectifs, dans le sillage du communicatif, constitue à l'instar de la description des publics et la détermination de leurs besoins, les trois soubassements de la démarche fonctionnelle. Celle-ci vise, non pas l'acquisition d'un savoir sur la langue (avec la connaissance, entre autres, de règles de grammaire), mais la dotation de l'apprenant de capacités à s'exprimer réellement dans toutes les situations de la vie quotidienne. Ainsi, la structure grammaticale n'est pas abordée de manière *graduée* et *systématique*, mais plutôt *situationnelle*, selon son apparition en contexte communicationnel.

La pédagogie du projet sollicite la participation de l'apprenant, l'implique dans son apprentissage et repose sur la conviction qu'*on apprend toujours mieux ce qu'on a envie d'apprendre* ; en un mot, « l'autonomiser » en l'amenant à négocier son apprentissage. De courtes séances sont consacrées aux tournures grammaticales qui peuvent faire écran à la compréhension. Celles-ci devront, avec les autres activités de l'unité didactique, converger vers la réalisation du projet et institueront une relation contractuelle entre le professeur et l'apprenant.

L'approche par les compétences qui s'avère être l'aboutissement des trois approches précédentes dont elle perpétue les grands axes, ne se veut plus être basée sur une logique d'exposition de la langue mais plutôt structurée sur la base de compétences à installer. La grammaire est abordée de par son aspect sémantique et, est désormais conçue comme un outil à mettre au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue.

2. L'enseignement / apprentissage de la grammaire dans le secondaire algérien

La primauté donnée à ce palier fait suite, comme cela est souligné en introduction, au travail entrant dans le cadre de notre mémoire et ayant fait déjà l'objet d'analyses de productions écrites d'apprenants de troisième et dernière année de celui-ci. Il n'est nullement question, ici, de contenus détaillés, mais plutôt d'une mise en exergue de variantes au plan grammatical, conséquentes à l'évolution synchronique tant didactique que méthodologique de cet enseignement/apprentissage.

Ainsi, l'enseignement/apprentissage de la grammaire se limite, dès l'indépendance du pays et jusqu'au début des années 1970, à des activités d'analyse lexicale. Les nouvelles orientations de 1974, consacrant le français langue étrangère, se tracent comme objectif linguistique « *l'instauration d'une compétence syntaxique et lexicale, c'est-à-dire l'aptitude à utiliser l'ensemble des règles grammaticales dont l'application engendre toutes les séquences grammaticalement correctes du français et elles seules* ». Le programme mentionne l'énumération d'un nombre fini de points de langue à traiter en contexte et de les faire manipuler au cours des séances d'exercices structuraux, chers aux méthodologies audio orale et SGAV.

L'année 1976 voit la naissance de nouvelles orientations, beaucoup plus politiques que didactiques, consacrant le caractère fonctionnel de la langue cible, permettant l'accès à un savoir scientifique et technique. L'option méthodologique demeure inchangée, si ce n'est le choix des textes supports et l'initiation au mode de leur organisation et de leur fonctionnement.

Dès 1981, l'enseignement du FLE au niveau du cursus secondaire se fixe pour objectif final, la dotation de l'élève d'un outil linguistique correct sur le plan syntaxique, précis et souple sur le plan lexical. La morphosyntaxe s'appuie sur la théorie fonctionnelle d'André Martinet qui consiste, au niveau phrastique, d'aller du plus simple (monèmes fonctionnels prépositionnels), pour aboutir à la phrase complexe (conjonctions / locutions conjonctives). Les orientations de 1983 reprennent celles de 1981 avec, en plus, une dimension « communicative » de la langue.

A partir des années 1991/1992, les nouvelles orientations stipulent aux enseignants de consacrer durant tout le cursus secondaire et à chaque séance, une séquence de 10 mn à 1/4 d'heure, à la révision des structures fondamentales (conjugaison, morphologie nominale, phonétique), et ce avant même de procéder à l'étude d'un point de langue. Ceci dénote du fait que malgré la substitution à un enseignement dirigiste, un apprentissage interactif, le recours à une démarche ponctuelle de type traditionnel n'est pas à exclure.

Les directives de 1993 qui s'appuient sur de nouveaux concepts renforçant la notion d'enseignement interactif, tels que « *motivation* », « *inter langue* », insistent sur une grammaire sémantique au plan micro structurel et sur une grammaire du texte.

Les programmes de 1995 qui consistent en une réécriture synthétique des quatre précédents, plus « allégés », insistent sur la qualité, en fin de cursus, d'un apprenant « *utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale* ». Une liste « non exhaustive » d'activités et notions de grammaire est proposée à l'enseignant qui devra y puiser celles qui lui permettront de moduler sa progression en fonction du niveau de ses élèves.

Une année plus tard, un programme de français, destiné à la 3^{ème} année secondaire technique (enseignement faisant aujourd'hui l'actualité et étant en voie de disparition), reconnaît les limites d'un enseignement dit d'un français fonctionnel (langue de spécialité) et son remplacement par un enseignement fonctionnel de la langue cible qui tiendrait compte des déficits des apprenants. La grammaire y est abordée comme contenus métalinguistiques, lesquels sur un plan micro structurel permettent à l'enseignant de procéder, de manière ponctuelle et par le biais d'une évaluation formative, au « réajustement du tir ».

Enfin, le nouveau programme de français s'inscrivant dans le cadre de la refonte du système éducatif, a vu sa mise en application prendre effet dès l'année scolaire 2003 /2004 au niveau des deux premiers paliers puis en Septembre 2005 au niveau de la première année secondaire. Il vise essentiellement la dotation de l'apprenant d'un outil linguistique performant et veut favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire et savoir être par la mise en œuvre de l'approche par les compétences. Pour ce faire et au plan de la grammaire, il s'agit d'une part, de mettre celle ci au service de la compréhension du texte et son fonctionnement (donc une grammaire du sens), à partir des notions grammaticales récurrentes, de leur diversité d'emplois, ainsi que de leurs différents effets et donc significations dans les discours. D'autre part, l'apprentissage se fait par le biais de la grammaire de la phrase et porte sur le fonctionnement de la langue à l'intérieur des discours. Dans ce cas, les différents emplois des notions grammaticales sont abordés de manière explicite.

3. Analyse d'erreurs d'apprenants de classes de 3^{ème} AS / SNV¹

Les différentes approches ou méthodologies didactiques dont l'application au niveau de l'enseignement en Algérie a été décidée institutionnellement, s'appuient pour la plupart (du moins pour les plus récentes) sur l'analyse des publics et de leurs besoins. Nous allons voir, à présent, le degré d'efficacité (versus déficience) de ces applications souvent actualisées et dans quelle mesure, au plan grammatical, elles ont (ou n'ont pas) répondu aux attentes de ces apprenants. Pour cela, nous avons repris, en partie, le corpus de notre mémoire, constitué de productions écrites d'apprenants de 3^{ème} AS/ SNV (100 apprenants de 3 classes d'établissements différents, situés dans la wilaya de Mostaganem). Il nous a permis d'analyser leurs erreurs aussi bien lexicales, morpho syntaxiques, que celles relevant de la grammaire textuelle. Notons que ceux-ci sont sensés posséder un capital-expérience de dix années d'apprentissage de FLE.

Pour ce faire, nous avons fait appel à la typologie dégagée par Nina Catach² qui définit le français comme un « pluri système » comportant trois unités distinctives. Ces unités graphiques, dites graphèmes, correspondent aux phonogrammes, lesquels relèvent du principe phonographique, ainsi qu'aux morphogrammes, logogrammes et idéogrammes, lesquels relèvent plutôt du principe sémiographique.

A l'issue de l'étude de notre corpus, nous avons recensé les altérations graphiques suivantes :

Les phonogrammes (ou erreurs lexicales)

De par leur fréquence, les différentes erreurs lexicales sont celles dont le taux est le plus élevé, dans la mesure où elles se trouvent dans toutes les copies. Celles à dominante phonogrammique, reviennent, dans le corpus :

- A 16 reprises et sont dues à une langue orale erronée, dans la mesure où, l'apprenant produit dans sa tête (quelquefois à haute voix) une prononciation incorrecte d'un mot. Celle-ci étant sa seule référence, il l'utilise pour graphier ce mot. A titre d'exemple, l'élève peut écrire [p] à la place de [b], car il prononce, au préalable et dans sa tête [pyro] (pureau) au lieu de [byro] (bureau).

- A 19 reprises et sont dues à des confusions: phonie-graphie. Dans ce cas, l'élève a généralement, dans sa tête une prononciation correcte mais l'écrit est erroné. Nous pouvons parler, dans ce cas d'interférence linguistique dans la mesure où, l'élève choisit dans le système de correspondance (anglais dans certains cas), une graphie correspondant au son qu'il produit mentalement. Ceci a pour conséquence également, une non transcription de lettres muettes, dans la langue même.

Elles représentent 24 % de l'ensemble et dénotent la présence de logogrammes ou homophones lexicaux. Dans ce cas, l'apprenant prononce bien le mot à graphier, mais au moment de le transcrire, il le substitue par un autre ayant la même prononciation. C'est ce qui est appelé communément l'homonymie.

Certaines erreurs lexicales sont dues, d'une part, à une confusion phonique de laquelle peut découler un non sens, malgré une graphie correcte : c'est le cas de la paronymie. D'autre part, les apprenants n'achoppent quelques fois pas seulement sur des mots difficiles mais également sur des mots usuels, tels que : parmi, toujours, dans.... (revenant souvent, malgré une correction répétée).

Enfin, nous pouvons avancer que dans toutes les copies (100 %), il existe des erreurs lexicales et celles appelées d'usage

Les morphogrammes et les logogrammes (ou erreurs grammaticales)

Appelées communément erreurs de grammaire ou de morpho syntaxe, ces altérations graphiques sont dues, en grande partie, à une méconnaissance des différents morphogrammes.

- Dans 58 % des copies du corpus, les altérations sont dues à une méconnaissance des règles régissant les différents accords. Bien que celles-ci aient été traitées

au niveau du primaire et du moyen, il est inquiétant de constater qu'au niveau du secondaire, plusieurs apprenants ne maîtrisent même pas l'accord du nom et du déterminant. Qu'en est-il de celui de l'adjectif avec le nom, du sujet avec le verbe ou du participe passé ?

Il apparaît que le système orthographique français est assez complexe. En effet, il est régi par une multitude de règles qu'il faut connaître, comme celle de l'accord du participe passé par exemple qui stipule que « s'il est employé avec l'auxiliaire avoir, le participe passé s'accorde avec le complément d'objet direct, si celui-ci est placé avant ; si celui-ci est placé après ou s'il n'y en a pas, il ne s'accorde pas ». Même si le fait de connaître les règles ne fait pas partie des compétences attendues en fin du cycle secondaire, il n'en demeure pas moins que l'apprenant les ignorant ou ne les comprenant pas (de par leur formulation qui peut prêter à confusion), risque de commettre ce genre d'erreurs d'accord.

- De par leur degré de fréquence qui est respectivement de : 38 et 27 %, les altérations graphiques dues à l'homonymie grammaticale (*est/et, a/à, sont/son...*) et l'homophonie verbale sur le phonème final [e] (participe passé *é*, infinitif *er*, imparfait *ais/lait*), sont particulièrement récurrentes. Elles relèvent toutes les deux d'une même confusion dans l'esprit des apprenants : dans les deux cas, ceux-ci commettent une erreur d'analyse entre deux formes qu'ils entendent de manière identique mais qu'ils n'arrivent pas à distinguer lors de la production écrite puisque, grammaticalement, elles n'ont pas la même identité ou la même nature.

- Dans 12 % de copies, le temps du (ou des) verbe(s) est erroné. Là également, le problème réside dans la complexité du système de conjugaison français : en plus de la méconnaissance de ses valeurs modales et temporelles de la part de la majorité, ce système comprend 4 modes (personnels) et 16 temps différents ; ce qui fait que la conjugaison d'un verbe est donc constituée de 191 formes (même si seulement la moitié est fréquemment utilisée).

Les idéogrammes

- Dans l'ordre, 62 % de copies sont totalement dépourvus de signes de ponctuation, 21 % de copies ne comportent aucune majuscule (avec un taux de 33 % de productions où il n'y a que la toute première seulement) et 64 % de copies contiennent une mauvaise utilisation des différents accents.

Ce constat est évident, malgré le fait que les enseignants des paliers antérieurs (primaire, moyen) et même ceux ayant encadré des classes de 1ère A S, particulièrement en séances de rattrapage, exigent tous la maîtrise de ces idéogrammes, dès le début de l'apprentissage, où des séances entières, prévues dans les programmes (pour les deux premiers paliers), y sont consacrées.

Quelques erreurs relevant de la grammaire textuelle

Concernant les défauts relevant de la grammaire textuelle nous nous sommes contentés, lors de notre investigation, de ceux qui reviennent souvent, sur

lesquels insiste bon nombre d'enseignants et qui appartiennent à des notions sensées être acquises, car contenues dans les programmes des classes de 2ème et 3ème AS (les substituts, les connecteurs).

- Dans 49 % des copies (près de la moitié), les apprenants ont tendance à répéter le même terme à plusieurs reprises, sans l'utilisation d'aucune substitution entraînant une certaine lourdeur de style. Ceci dénote une certaine « pauvreté lexicale », dans la mesure où, le plus souvent, ils n'arrivent pas à trouver le substitut et encore moins le synonyme, adéquats. Soulignons que cette insuffisance au niveau lexical, de laquelle découle un besoin pressant de l'apprenant d'enrichir son vocabulaire personnel, existe malgré les séances de lexique thématique et relationnel, de lecture ainsi que celle de l'utilisation du dictionnaire comme support didactique (en séance de rattrapage), prévues justement pour y palier mais qui malheureusement ont tendance à disparaître (notamment en ce qui concerne les deux dernières). Ceci ajouté au fait que rien n'est fait, au niveau individuel, institutionnel, voire familial pour permettre à l'apprenant de se forger une certaine autonomie, par le biais de la lecture personnelle, la recherche documentaire..., seuls garants de l'enrichissement de sa culture générale et plus particulièrement de son « bagage lexical ».

- En ce qui concerne la substitution grammaticale, le taux de 35 % montre bien que nos apprenants n'utilisent pas à bon escient les anaphores : soit ils en font fi (d'où la répétition plus haut), soit ils font preuve d'un emploi exagéré du pronom relatif *qui*, au lieu et place des autres (*que, où* et même *dont*). Le pronom relatif est habituellement abordé, en syntaxe, dans le cadre général de l'apprentissage de la phrase complexe et dans celui plus particulier de la caractérisation au moyen de la relative déterminative ou explicative. Celle-ci est, dans l'étude des textes descriptif et expositif, en relation avec le complément du nom et l'adjectif qualificatif.

Par contre, le pronom relatif n'est conçu (et appris en tant que tel) comme étant un substitut grammatical dans le cadre de la grammaire de texte, qu'à partir des deux dernières années de l'enseignement secondaire. D'où la difficulté de la majorité des apprenants à bien l'utiliser.

- Dans 49 % de copies, les mots de liaison sont, eux aussi, mal exploités car étant mal assimilés. Nous nous contenterons de relever ceux ayant trait au modèle type du texte argumentatif dans lequel il s'agit de défendre une thèse : pour les articulateurs ou connecteurs chronologiques, il y a lieu de signaler l'emploi de *d'abord*, sans qu'il y ait pour autant d'autres dans tout le texte (*ensuite, de plus, par ailleurs, enfin...*). Quant aux connecteurs logiques, même si certains apprenants confondent souvent l'explicatif *en effet* avec le résumatif *donc* qui sert à synthétiser (et se place en fin de paragraphe ou de texte), ils le placent souvent en tout début de texte.

Pour conclure

Les différentes approches méthodologiques de la didactique du FLE, qu'elles soient « traditionnelles » et prônent un enseignement / apprentissage de la grammaire

axé sur la forme, ou beaucoup plus récentes et privilégient un travail sur le sens, ont montré toutes qu'elles présentaient (ou présentent toujours pour certaines), comme on l'a vu, des limites quant à leur efficacité. Les secondes sont venues pour remettre en cause, voire décrier un enseignement «systématique» de la grammaire, à partir de la transmission explicite et unilatérale de ses différentes règles et donc de savoirs, de normes et de connaissances déclaratives. Il n'en demeure pas moins que celles-ci, bien qu'elles puissent permettre, par le biais d'un apprentissage implicite, l'acquisition de connaissances procédurales, voire conditionnelles, elles risquent, en donnant une primauté «dogmatique» au sens (c'est le cas, entre autre, de la grammaire textuelle), de provoquer une fossilisation des erreurs (comme cela apparaît en analyse plus haut).

En définitive, nos apprenants, n'ont pour la plupart, à la fin de leur cursus scolaire (donc début de celui du supérieur), même pas le niveau et surtout la compétence à communiquer langagièrement d'un utilisateur / apprenant au niveau B2 décrit par le cadre européen commun de référence pour les langues et dont la compétence grammaticale se résume à « un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement »³.

Ne serait-il pas donc judicieux de réfléchir à une alternance combinée des deux options didactiques qui prendrait en charge, au moyen d'une pédagogie différenciée tenant compte de l'hétérogénéité du niveau, dès les toutes premières années d'apprentissage et bien au-delà, le rapport : forme / sens (et non plus seulement l'un de ses constituants) ?

Notes

¹ 3^{ème} AS / SNV : Troisième année secondaire, Sciences de la nature et de la vie.

² N. Catach, N. 1995. *L'orthographe française*, Paris, Nathan.

³ J.C. Beacco, Bouquet, S. et R. Porquier. 2004. *Niveau B2 pour le français, textes et références*, Lonrai, Didier.

Bibliographie

Beacco, J.C., Bouquet, S., Porquier, R., 2004, *Niveau B2 pour le français, textes et références*, Lonrai, France, éd. Didier.

Bouguerra, T. 1991. *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation*, Alger, OPU.

Catach, N. 1995. *L'orthographe française*, Paris, Nathan.

Cuq, J.P. et Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

Programmes de français (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} AS) du Ministère Algérien de l'Education Nationale.