Revue TDFLE

N° 72 | 2018
Les approches par compétences en didactique des langues : diversité et enjeux, apports et limites

L'approche par compétences et les pratiques d'enseignement de la grammaire en classe de FLE : le cas de la deuxième année moyenne du système éducatif algérien

Camelia BECHIRI

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-72/258-l-approche-par-competences-et-les-pratiques-d-enseignement-de-la-grammaire-en-classe-de-fle-le-cas-de-la-deuxieme-annee-moyenne-du-systeme-educatif-algerien
DOI : numerev_1283
Date de publication : 01/04/2018

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : BECHIRI, C. (2018) L'approche par compétences et les pratiques d'enseignement de la grammaire en classe de FLE : le cas de la deuxième année moyenne du système éducatif algérien. *Revue TDFLE*, (72). https://doi.org/10.34745/numerev_1283

Résumé :

En 2003, l'école algérienne a adopté l'approche par compétences comme principe organisateur et structurant des nouveaux programmes mais cette dernière devrait s'accompagner d'une façon différente d'enseigner et d'organiser les relations en classe. Une sorte de curiosité nous anime pour savoir comment les pratiques enseignantes du français langue étrangère en Algérie évoluent - elles dans ce nouveau contexte ?

Dans la présente contribution, nous cherchons à mieux comprendre les pratiques adoptées par les enseignants lors du déroulement des leçons de grammaire. Nous essayerons de vérifier si les recommandations préconisées par les institutions officielles sont vraiment prises en considération par les enseignants. Comprendre la pratique enseignante, c'est observer l'action de l'enseignant au cœur du triangle didactique. C'est analyser les dispositifs mis en œuvre, chercher le savoir enseigné dans les consignes ou encore analyser les difficultés qu'enseignants et élèves rencontrent au cours de la construction de l'objet enseigné, et voir ainsi comment les objets grammaticaux sont transmis et reconfigurés en situation d'enseignement.

Pour ce qui est du protocole méthodologique, nous allons observer les pratiques de classe, de deuxième année moyenne, décrire et comprendre la tâche effective réalisée par l'enseignant et comparer celle-ci à la tâche prescrite. Pour cette observation, nous nous focalisons sur l'action didactique visible dans la classe. Cette action est observée au cœur de l'interaction didactique, lieu de rencontre entre l'enseignant, l'élève et l'objet d'enseignement. Elle peut aussi être observée au travers des gestes et des outils utilisés par l'enseignant. En d'autres termes, analyser la mise en place de dispositifs didactiques, les gestes et discours de l'enseignant en classe. Nous pensons que pour décrire les pratiques effectives d'enseignants de français, il faut choisir l'observation filmée comme outil de collecte de données. Ces données sont ensuite transformées en transcription, puis à l'aide d'un synopsis nous pouvons procéder à l'analyse.

Mots-clés : Algérie, interaction didactique, pratiques enseignantes, FLS, grammaire

Abstract :

In 2003, the Algerian school adopted the competency-based approach as the organizing and structuring principle for new programmes, but this should be accompanied by a different way of teaching and organizing relations in the classroom. A kind of curiosity drives us to know how the practices of teaching French as a foreign language in Algeria are evolving - are they in this new context?

In this contribution, we seek to better understand the practices adopted by teachers during the course of grammar lessons. We will try to verify whether the

recommendations advocated by official institutions are really taken into consideration by teachers. Understanding teaching practice means observing the teacher's action at the heart of the didactic triangle. It means analysing the devices implemented, looking for the knowledge taught in the instructions or analysing the difficulties that teachers and pupils encounter during the construction of the object taught, and thus seeing how grammatical objects are transmitted and reconfigured in teaching situations.

With regard to the methodological protocol, we will observe classroom practices, second grade average, describe and understand the actual task performed by the teacher and compare it to the prescribed task. For this observation, we focus on the didactic action visible in the classroom. This action is observed at the heart of the didactic interaction, the meeting place between the teacher, the pupil and the object of instruction. It can also be observed through the gestures and tools used by the teacher. In other words, analysing the implementation of didactic devices, the gestures and speech of the teacher in class. We believe that in order to describe the actual practices of French teachers, filmed observation should be chosen as a data collection tool. These data are then transformed into a transcription, and then with the help of a synopsis we can proceed to the analysis.

Keywords : Algeria, didactic interaction, teaching practices, FSL, grammar

Camélia Bechiri - Université de Skikda

bechiri393@hotmail.fr

Mots-clés :
FLS, Algérie, Pratiques enseignantes, Interaction didactique, Grammaire

---

Introduction

Depuis 2003, l’école algérienne adopte l’approche par compétences comme principe organisateur et structurant les nouveaux programmes mais cette dernière devrait s’accompagner d’une façon différente d’enseigner et d’organiser les relations en classe. Une forte curiosité nous anime pour savoir comment les pratiques enseignantes du français langue étrangère en Algérie évoluent dans ce nouveau contexte.

Dans la présente contribution, nous cherchons à mieux comprendre les pratiques enseignantes adoptées réellement lors du déroulement des leçons de grammaire dans les classes de deuxième année moyenne. Nous essayerons de vérifier si les recommandations préconisées par les institutions sont vraiment prises en considération par les enseignants. Comprendre la pratique enseignante, c’est observer l’action de

l'enseignant au cœur du triangle didactique. C'est analyser les dispositifs mis en œuvre, chercher le savoir enseigné dans les consignes, et voir ainsi comment les objets grammaticaux sont reconfigurés en situation d'enseignement.

On se penchera sur l'enseignement de la grammaire qui semble faillir à sa mission (rendre les élèves capables de communiquer dans une situation de communication réelle). Le rôle de la grammaire est très important dans l'enseignement de la langue étrangère puisqu'elle constitue une composante nécessaire que l'élève doit maîtriser. Or, il ne faut pas négliger la compétence communicative en mettant trop l'accent sur la grammaire.

Les actes de l'enseignant peuvent s'observer par les différentes actions menées tant, dans que hors de la classe. Notre recherche se situant dans le champ de la didactique du français langue étrangère, nous focalisons essentiellement notre regard sur l'action didactique au sein de la classe, définie par Schneuwly (2009b : 32) comme la transformation « des modes de penser, de parler et d'agir » des apprenants « à l'aide d'outils sémiotiques » et en fonction des finalités définies par le système scolaire. Pour observer cette première dimension de la pratique enseignante, nous prenons prioritairement appui sur le travail réalisé par le GRAFE (Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné, Schneuwly & Dolz, 2009).

Nous allons observer dans cette recherche l'action didactique dans la classe et nous pouvons, en premier lieu, l'appréhender par l'analyse des séances d'enseignement dans leur globalité, la macrostructure de celles-ci ainsi que leur organisation hiérarchique. Enfin, les gestes professionnels, tels la mise en place de dispositifs didactiques, sont un révélateur plus pointu de l'objet enseigné et de l'action enseignante elle-même. Cette action didactique peut donc s'observer au travers des outils et des gestes utilisés par l'enseignant pour guider l'élève vers l'objet enseigné (Schneuwly & Dolz, 2009b : 37).

1. L'approche par compétences dans l'école algérienne

L'approche par compétences a été adoptée par le système éducatif algérien depuis 13 ans maintenant afin de rompre avec l'ancienne méthode appelée « approche par objectifs » (découper les apprentissages en objectifs opérationnels). Pour Roegiers (2006), cette pédagogie par objectif a eu le mérite de mettre l'élève au cœur de l'apprentissage. Dans son étude du programme algérien Roegiers explique ce qu'est une pédagogie par objectifs : « …au lieu de consister en une liste de contenus à apporter par l'enseignant, ils [les programmes scolaires] consistent en une liste d'objectifs à atteindre par les élèves » (2006 : 17).

Cependant, ce que l'élève apprenait en classe n'était pas réinvesti dans la vie quotidienne sociale. En effet, cette approche par objectifs a suscité plusieurs critiques. Tardif (1999) les synthétise : centration sur des objectifs à court terme, centration sur l'évaluation au détriment de l'apprentissage, centration sur des habiletés élémentaires

au détriment de compétences plus complexes, foisonnement d'objectifs, morcellement des connaissances, atomisation des compétences. Toutes ces lacunes poussent à penser autrement l'approche de l'enseignement. L'idée de compétence a émergé lorsque l'on a voulu favoriser l'insertion sociale et professionnelle de l'apprenant, c'est-à-dire la volonté que les savoirs acquis en classe puissent être réutilisés dans la vie quotidienne. L'approche par compétences prépare l'apprenant à être un sujet actif et autonome, elle vise à l'amener à faire face à des situations d'imprévus en l'habituant à utiliser des connaissances préalables acquises. C'est dans ce but que l'approche par compétences a été choisie : elle permet de développer une personnalité et des savoirs procéduraux ou des connaissances nouvelles. Ainsi, « développer des compétences » fait partie des missions de l'école algérienne. Les instructions officielles recommandent à l'enseignant de montrer l'intérêt du fonctionnement des structures langagières et leur utilité pour un réinvestissement dans le cadre de la communication (raconter, décrire…).

Pour l'enseignement de la grammaire, on préconise une démarche active de découverte. La démarche active de découverte en grammaire (D.A.D. ou D.A.D.D.), appelée communément la démarche inductive, développée surtout en Suisse romande, a comme but de permettre aux élèves d'observer un ensemble choisi d'énoncés caractéristiques d'un problème de langue afin de découvrir des régularités de fonctionnement et d'en formuler des lois (Chartrand, 1996 : 55). Cette démarche invite enseignants et élèves à organiser leur enseignement de la façon suivante :

1. L'observation du phénomène.
2. La manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses.
3. La vérification des hypothèses.
4. La formulation de lois (règles).
5. Une phase d'application.

Cette démarche rend l'apprenant acteur de son apprentissage. Il cherche à décrire le fonctionnement de la langue au lieu d'accepter la terminologie et la description préconisées dans la démarche traditionnelle. Elle permet à l'apprenant de construire ses connaissances de manière active et consciente à l'aide d'outils scientifiques (observer, réfléchir, formuler des hypothèses, les valider).

2. Recueil et traitement des données

Dans notre étude, nous allons décrire comment nous avons procédé pour recueillir notre corpus, à savoir des enregistrements vidéo des leçons de deuxième année moyenne. L'apprenant, dans la présente étude, a entre 12 et 13 ans. Il a donc quatre ans de contact avec la langue française derrière lui ; il est familiarisé avec cette langue, théoriquement capable d'être autonome et de la maîtriser.

Nous pensons que pour décrire les pratiques effectives d'enseignants de français, il faut choisir l'observation filmée comme outil de collecte de données. Ces données sont ensuite transcrites : cette transformation est déjà considérée comme une interprétation

des données (Schneuwly & Dolz, 2009b : 83). Toutes les leçons enregistrées ont été transcrites. Pour ce qui est des conventions et de la méthode d'analyse de ce travail, nous nous sommes référée et inspirée des travaux du GRAFE qui, dans le cadre d'une vaste recherche descriptive et explicative cherchait à saisir les objets enseignés lors de pratiques d'enseignement du texte d'opinion et de la subordonnée relative (Schneuwly & Dolz, 2009b : 92).

Le système de transcription adopté est un système orthographique (sans recours à la ponctuation). Une partie de la prosodie est transcrite et quelques dimensions gestuelles et contextuelles ont été prises en considération dans les didascalies. Certains éléments gestuels et de déplacements ont été ajoutés dans les transcriptions quand ceux-ci s'avéraient significatifs pour la compréhension de l'action. Comme nous l'avons précisé précédemment nous nous sommes inspirée des conventions proposées par l'équipe du GRAFE.

Les différents interlocuteurs participant aux interactions en classe ont été ainsi désignés :

Symbole	Signification
E	enseignant(e)
é	é élève non reconnu
é1, é2, é3	si plusieurs élèves différents peuvent être distingués dans un passage.
Es	groupe d'élève ou classe

Dans le souci de garantir l'anonymat des enseignants, nous les désignons par la première lettre de leur nom.

Lorsque nous citons des transcriptions, nous le faisons de la manière suivante : (leçon grammaire de l'enseignant, mention son initiale : ex : « T ».)

3. Le synopsis

Le synopsis est l'outil méthodologique adéquat pour étudier l'évolution de l'objet enseigné dans les pratiques de classe. En d'autres termes, il sert à condenser une grande masse de données pour les rendre manipulables, comparables et analysables. Le synopsis permet aussi d'embrasser la séance d'un seul coup d'œil. C'est une technique de réduction développée par GRAFE, qui est composé de plusieurs chercheurs. Pour l'élaboration de nos synopsis, nous passons par deux étapes méthodologiques principales : le découpage de la séquence et la réalisation du synopsis.

Le synopsis décrit une séquence d'enseignement qui se compose de plusieurs leçons.

Le tableau synoptique représente donc l'enchaînement des leçons en continu dans l'idée de restituer la logique d'ensemble de l'action didactique. Or, dans notre recherche, chaque synopsis élaboré décrit une leçon d'enseignement. La réalisation de la transcription d'un texte oral et d'un synopsis est une performance sémiotique en tant que telle (Schneuwly & Dolz, 2009b : 83). Le synopsis correspond à une première analyse effectuée par le chercheur.

Le synopsis comporte trois avantages :

- Il appréhende la séquence (ou la séance) dans sa globalité.
- Il condense les transcriptions des séquences (ou des séances) en unités plus accessibles. Cette condensation permet de rendre les séquences (ou les séances) comparables et analysables. Ce qui est résumé est pour l'essentiel le contenu travaillé.
- Il met en exergue par sa forme la structure hiérarchique et séquentielle de la séquence (séance) d'enseignement. Une séquence d'enseignement présuppose une structure hiérarchique du moment où elle cherche à construire un objet d'enseignement. Effectivement, pour rendre l'objet d'enseignement accessible, l'enseignement nécessite une décomposition de l'objet en unités plus petites.

Les données de notre recherche concernent huit leçons ; chaque séance dure entre 20 minutes et une heure. Tout le matériel utilisé en classe (manuel scolaire, fiche, texte lu) a été systématiquement recueilli. Nos investigations se sont déroulées dans la période de 2015 à 2016. Nous avons eu quelques difficultés à recueillir les données car les enseignants avaient peur d'être jugés sur leur façon d'enseigner, et aussi de voir leurs videos circuler sur les réseaux sociaux.

Le dispositif méthodologique privilégié dans cette recherche était l'observation des interactions en classe telles qu'elles se produisaient réellement. Cette méthode permet d'obtenir des données riches, pouvant être analysées dans l'objectif de décrire et comprendre l'agir enseignant dans toute sa complexité.

Tableau 1

Les caractéristiques des séances analysées

Enseignant	Leçon	Sexe	Niveau	Date d'enregistrement	Lieu/Willaya
T	Grammaire	H	2 AM	30.04.2015	El Harrouch /Skikda
H	//	F	2 AM	06.05.2015	Tamalous /Skikda
A	//	F	2 AM	?. ?.2015	Ben Azzouz /Skikda
O	//	F	2 AM	06.05.2015	Oum El Toub /Skikda
G	Conjugaison	H	2 AM	26.04.2015	Azzaba/ Skikda

B	Vocabulaire	H	2 AM	29.04.2015	Sidi Mezghiche /Skikda
S	Orthographe	H	2 AM	06.05.2015	Ben Bechir Skikda
M	Compréhension de l'écrit	F	2 AM	27.04.2015	Skikda
M	Lecture entraînement	F	2 AM	27.04.2015	Skikda

4. Qu'est ce qu'un dispositif didactique ?

Le point de vue que nous allons adopter dans notre recherche pour décrire et comprendre l'objet enseigné est le travail de l'enseignant. En ce qui concerne la réflexion sur le travail enseignant, nous nous référons à la définition marxienne : « Dans le procès de travail, l'activité effectue à l'aide de moyens de travail une modification voulue de son objet » (Marx, 1867/1976 : 138) qui accorde une grande importance aux outils ou instruments, les moyens de travail, admis comme des produits historiques d'une société donnée. Nous considérons donc le travail de l'enseignant comme tout autre travail impliquant des moyens pour agir sur l'objet de son travail. Le moyen de travail est important pour comprendre ce qu'est le travail, « et ce sont les propriétés du moyen de travail qui permettent d'agir sur la chose selon les fins visées par l'action » (Canelas-Trevisi, Guernier, 2009 : 134).

La question se pose de savoir si cette analyse est valable pour le travail enseignant. Quels sont ses moyens ? Quels sont ses objets et quelles sont ses fins ? Pour répondre à ces questions, nous faisons appel à la théorie vygotskienne du développement et de la construction des systèmes psychiques par les outils ou instruments psychologiques, qui s'inspire directement de la théorie marxienne du travail. Vygotski écrit :

Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles, ils sont sociaux par nature, et non pas organiques et individuels, ils sont destinés au contrôle de processus du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature. (Vygotski, 1930/1985 : 38)

Pour Vygotski les instruments psychologiques qui sont sociaux et non pas individuels sont des outils sémiotiques, c'est ce que le travailleur (enseignant) utilise pour agir sur les processus psychiques à travers le signe : « stimulus artificiel créé par l'homme comme moyen de contrôle du comportement– son comportement propre ou celui des autres » (Vygotski, 1931/1974 : 135).

Cette conception permet de se représenter le travail de l'enseignant comme un travail disposant de divers instruments. Dans cette optique, l'enseignant, en tant que travailleur, devient un agent de transformation des modes de penser et de parler de l'élève à l'aide d'outils sémiotiques et parmi ces outils, le milieu. Dans ce milieu, l'enseignant doit « organiser un milieu de travail collectif » pour que l'élève transforme

son rapport aux choses. Le milieu est donc l'un des moyens de travail pour l'enseignant. Pour désigner ce « méga-outil », nous utilisons le terme de dispositif didactique. Ce dernier peut prendre plusieurs formes : consigne, leçon magistrale... On peut trouver aussi des exercices, des manuels... En d'autres termes, le propre du dispositif didactique est de mettre en relation les élèves avec l'objet d'enseignement (Schneuwly, 2009b : 81).

Dans notre recherche, nous utiliserons le terme dispositif didactique quand nous nous référons à ce que l'enseignant met en œuvre pour enseigner, « activité scolaire » quand nous analyserons ce que l'élève est censé faire dans le dispositif, et la « tâche » quand nous discuterons de manière plus technique et détaillée certains aspects des dispositifs.

Dans le cadre de l'enseignement, l'objet est découpé en éléments. Analyser la mise en œuvre des dispositifs didactiques, c'est détecter les éléments à travers les consignes, les questions... Le dispositif didactique est un organisateur du travail enseignant, il est constitué d'un ensemble de consignes qui cherchent à atteindre un but. La consigne nous informe par sa forme et son langage sur les dimensions que l'enseignant considère comme essentielles de l'objet.

Chartrand définit le dispositif didactique comme « un ensemble d'activités mises en œuvre avec des outils spécifiques et selon des modalités particulières ayant des objectifs précis » (2008 : 15). Pour Chartrand (2008), il peut s'agir d'une démarche active de découverte, d'exercisation, de travail de révision et de correction de texte, de questionnement réciproque.La modalité didactique est l'organisation du travail dans la classe (travail en groupe-classe, travail individuel, travail d'équipe, travail coopératif).

Selon Dolz et al (2001), un dispositif didactique est composé d'un « ensemble de consignes qui définissent un but » qui peut être atteint dans l'activité en classe, ajouter à tout cela les "conditions concrètes d'atteinte de ce but et les actions à exécuter" (2001 : 73).

Pour Canelas-Trevisi « le dispositif didactique est une unité dynamique qui permet de combiner le point de vue de l'objet avec celui de l'activité en classe » (2008 : 4). Dans les dispositifs, sont compris les éléments de l'objet mobilisé, les activités de classe articulées à sa mise en circulation et les supports matériels qui réalisent l'objet et permettent aux activités de se déployer.

Pour résumer, un dispositif didactique est l'ensemble incluant la consigne, ses reformulations, le matériau et les conditions concrètes d'exécution de l'activité.

5. Analyse des trois dispositifs

Cette partie nous permet donc de faire l'inventaire et de décrire les éléments les plus importants de chaque dispositif mis en place en les répertoriant en trois ensembles.

Trois catégories de dispositifs dominent et constituent la base du travail sur les leçons de grammaire

- Les dispositifs portant sur l'explication des notions de grammaire sont les plus fréquents.

- Les dispositifs visant la formulation des règles.

- Les dispositifs aboutissant à la mise en application des règles se situent toujours à la fin de la séance.

Ces trois catégories constituent le cœur des dispositifs didactiques. À ce niveau, aucune différence n'apparaît entre les séances.

Nous allons analyser les consignes des dispositifs didactiques les plus fréquents et montrer à travers les consignes comment se précise l'objet d'enseignement.

5.1. Dispositifs d'explication

Nous allons voir que le premier dispositif a pour fonction d'expliquer des notions grammaticales, pour ce faire, l'enseignant procède par une démarche question-réponse.

Exemple :

EH : cette phrase euh ! elle finit par quoi par quel signe de ponctuation // point déclaration / d'interrogation / un point tout court ah !

D'emblée, dans cette question, l'enseignant annonce d'une façon implicite la notion traitée qui est : les types de phrases, il attire l'attention des élèves sur la ponctuation.

EH : elle dit par un point d'in-te-rro-ga-tion donc cette phrase est terminée par un point qui nous appelle la phrase interrogative

Nous allons voir d'autres enseignants dans la même leçon (types de phrases) et comparer leurs pratiques d'enseignement.

Exemple :

EA : que fait le lion dans la première phrase

EH : que fait le lion dans la première phrase que fait le lion dans la première phrase /

Les deux enseignants posent des questions simples qui amènent l'élève à saisir les notions grammaticales d'une façon progressive. L'analyse de l'objet se fait selon une technique traditionnelle de question–réponse.

Exemple :

ET : très bien quel est le verbe introducteur ici dans la première phrase

EA : ou est le rôle du verbe introducteur le roi des animaux interroge dans la première phrase (xx) qui prouve que le roi des animaux interroge dans la première phrase /la première des choses il y a le verbe interroge on appelait ça dans les séances passés /dans la grammaire dans la séquence passée le verbe interroger c'est un verbe introducteur utilisé pour poser une question (xxx) pour interroger d'accord /

L'enjeu de ce dispositif consiste à faire comprendre et expliquer les types de phrases par le verbe introducteur déjà travaillé dans la séance précédente, ainsi, il rend présent l'objet enseigné. Dans cet exemple, l'enseignant travaille sous forme de question-réponse en mettant à contribution la mémoire didactique.

Les sept enseignants procèdent exclusivement par le biais de questions. Cela s'explique selon Cicurel par le fait « qu'un enseignant de langue ne peut se limiter à un rôle de descripteur de l'objet à enseigner, il est aussi et surtout quelqu'un qui doit générer la parole orale et écrite. Pour ce faire, il a recours à un ensemble de sollicitations dont le questionnement est la forme la plus fréquente » (Cicurel, 1990 : 23).

Le texte abordé dans les séances est extrait du manuel scolaire de deuxième année moyenne, ce texte sert à trouver l'objet enseigné. L'enseignant n'essaye pas d'expliquer le texte même si nos élèves ont une difficulté à saisir le sens.

Nous pouvons dire que les dispositifs visant l'explication de notions théoriques visent à consolider des notions utilisées principalement en actes (Schneuwly, 2009b : 259).

5.2. Dispositifs de formulation de règles

Pour ce qui est du deuxième dispositif : formulation des règles, étudions quelques exemples.

Exemple :

ET : impératif donc c'est une phrase impérative xxx je vous ai dit que la phrase qui commence directement par un verbe vous avez après la phrase en français c'est quoi sujet verbe complément /lorsque on a pas un sujet au début directement un verbe c'est dans quel cas c'est dans le cas de l'impératif on ne met pas Hey on a dit type donc tif le masculin et le féminin

ET : très bien déclarative pour la simple et unique raison qu'elle se termine par un point mets le point ici et elle donne une information celui qui parle ici il déclare qui n'a pas passé (Sic) au tableau qui

(L'enseignant explique et donne les règles au fur et à mesure une par une et essaie de les simplifier)

Exemple :

EA : vous avez donné des exemples c'est mon rôle d'expliquer la suite de la leçon Euh !// donc on a dit que la phrase qui se termine par un point interrogatif c'est une phrase interrogative / et la phrase qui se termine par un point exclamatif c'est une phrase exclamative ou bien impérative Euh ! la phrase qui se termine par un point c'est une phrase déclarative

En ce qui concerne ce dispositif, nous constatons que l'enseignante simplifie les règles et cette simplification est destinée à faire comprendre les types de phrases aux élèves et avoir un taux de participation élevé. L'accent mis par l'enseignante sur son rôle « d'expliquer » amène à considérer le fait qu'elle se considère comme « référence linguistique ». Donc, pour elle, c'est un devoir d'expliquer, de répondre aux questions dans la classe.

Cet extrait nous montre que chaque enseignant possède diverses croyances par rapport à ses apprenants et à son rôle dans la classe « *c'est mon rôle d'expliquer »,* au point que ces croyances se transforment en un devoir « auto-imposé » (Vetters, 2004).

Exemple :

EH : c'est bien alors on va écrire la règle d'aujourd'hui // règle vous allez résumer avec moi la règle ah !

Bon selon que nous s'exprimer (Sic) on peut utiliser quatre types de

és : de phrases

EH : bon / il y a quatre types de phrases / première phrase Inès tu peux l'écrire ?

és : la phrase de type déclarative

(L'élève écrit au tableau)

L'enseignante, dans ce dispositif, se réfère à la règle écrite dans le manuel scolaire de deuxième année moyenne.

Nous constatons que, dans les séances de grammaire, les consignes que découvrent les élèves précisent les tâches qu'ils doivent réalisés :

1. Lire ou observer le texte : l'enseignant suggère une lecture orientée vers la forme des phrases et non le contenu du texte.
2. Voir que chaque phrase se termine par une ponctuation différente.
3. Faire la différence entre la phrase exclamative et la phrase impérative (dans la phrase impérative, le verbe n'a pas de sujet).
4. Faire la synthèse de ces activités avec une règle (loi).

5.3. Dispositifs d'application

Le dernier dispositif est l'exercice d'application, là aussi l'enseignant se réfère au manuel scolaire pour effectuer cette tâche.

Exemple :

EB : donc / j'ai dit le champ lexical c'est quoi ? c'est un ensemble de mots qui réfèrent à une seule idée ou bien des mots qui ont x lien connu ou le même lien / d'accord /reposer à le les exercices (Sic) / nous l'exercice n° 01 / nous avons un texte / exercice / un / page 64// à partir de ce texte tu relèves les mots qui appartiennent au champ lexical / du quel (Sic) du mot animal

EA : (l'enseignante parle en arabe) // on va faire les des (Sic) activités aie ! L'activité un page 89 / silence / (l'enseignante parle en arabe) bon viens tu avec moi /bon

EO : non //posez les stylos / /avant de voir la quatrième activité on va voir la première activité / la page 128 /pour cette activité on va dire est-ce qu'il s'agit d'une phrase active ou d'une phrase passive

Les dispositifs d'application mis en œuvre par les enseignants dans les huit séances (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) sont au nombre de 14 dont deux réalisés oralement par l'enseignant et l'élève.

- Dans la séance de vocabulaire : exercice n°1 page 64 (« lis le texte puis relève le champ lexical du mot animal ») puis l'exercice n°2 proposé par l'enseignant Monsieur B (« barre l'intrus dans chaque liste de mots »)

- Dans les séances de grammaire : exercice n°1 page 89 (« coche la bonne case ») et exercice n°1 page 128 (« indique si la forme de la phrase est active ou passive »).

Ce sont des exercices de repérage introduits en général par des verbes comme « entourer, relever, souligner, encadrer… », soit dans des textes, soit dans des phrases. Les activités de repérage sont précédées d'un cadre théorique (explication de l'enseignant), ces activités de repérage ne constituent pas une fin en soi, elles ont une fonction préparative. Les dispositifs de repérage dans les nombreuses séances sont les premiers exercices, en général, que propose l'enseignant.

Exemple :

EO : la deuxième phrase les pompiers sont entrés dans l'appartement PAR la fenêtre

ès : maîtresse maîtresse active

EO : on a vu dans le passé composé le verbe entrer est-ce qu'il se conjugue au temps composé avec l'auxiliaire être ou avoir /

é : ETRE xxx passive

EO : très bien il se conjugue avec l'auxiliaire être c'est-à-dire le passé composé

és : composé

EO : trois les photos du sinistre sont prises par le reporter :

ès : passive/ xxx

EO : sont prises phra :se pa :ssi :ve

és : passive

L'exemple suivant montre la nécessité de remonter plus loin dans les connaissances des élèves pour réaliser la tâche. Les élèves se lancent dans l'exercice de repérage et se mettent au travail. Mais assez vite dans leurs réponses, ils font des erreurs en désignant la phrase passive en phrase active. L'enseignante les aide en attirant leur attention sur le verbe et sa conjugaison au passé composé. Le repérage devient ainsi un outil de construction de notion. Le deuxième exercice proposé dans cette séance de grammaire est la suite de l'exercice de repérage. Les élèves sont censés transformer des phrases actives en phrases passives : on leur demande d'appliquer une démarche relativement mécanique.

Exemple :

Consigne écrite : « transforme à la forme passive les phrases suivantes.

Ma famille prépare mon anniversaire.

Mon frère appelle mes amis.

Mes amis me réservent une surprise.

Mes parents aménagent la cour.

Le pâtissier imagine un gâteau très original. » Extrait du manuel scolaire

Exemple :

EO : deuxième phrase : mon frère appelle mes amis

é : mes amis

EO : mes amis c'est le COD devient un sujet

és : un sujet

EO : mes amis ah /

e3 : mes amis est

E : mes amis le sujet est le sujet est plu : riel

é : pluriel

EO : c'est-à-dire on peut remplacer par il avec « s » mes amis XXX

é : sont

EO : sont très bien sont

é : amis

E : appelés

é : appelés

EO : mes amis un sujet un sujet masculin pluriel participe passé employé avec l'auxiliaire être c'est-à-dire en ajoute le :

é : s

EO : très bien la marque du pl

é : pluriel

EO : mes amis sont appelés PAR

é : mon frère

EO : par mon frère

Dans cette démarche mécanique, le COD devient un sujet, le verbe se conjugue avec l'auxiliaire être et le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. Cette démarche peut être interprétée aussi comme une concrétisation en actes d'une série de concepts grammaticaux (sujet-verbe- COD- conjugaison- accord du participe passé avec le sujet – phrase passive – phrase active). La consigne de cet exercice vise à installer la répétition, l'« automatisation » des démarches qui peuvent donc « donner corps » au concept.

Dans les consignes orales (concernant les exercices) l'enseignant paraphrase la consigne écrite pour contrôler soigneusement la compréhension des élèves. Rares sont les reformulations de sa part sauf si les élèves ne comprennent pas. L'exemple suivant montre que l'enseignante ne donne pas la même consigne que le manuel « coche la bonne case » mais essaie de reformuler avec une consigne orale pour simplifier aux

élèves. Sa reformulation est la suivante :

E : interrogative, déclarative impérative ou bien exclamative ?

Les élèves comprennent qu'ils doivent désigner un type de phrases parmi les autres.

Exemple :

EA : texte en arabe// on va faire les des (Sic) activités aie l'activité un page 89 / silence ↑ / (texte en arabe) bon viens-tu avec moi / bon

és : madame /

EA : interrogative, déclarative impérative ou bien exclamative /

Nous avons le même exercice dans une autre classe avec un autre enseignant. La consigne orale que donne l'enseignant est paraphrasée de la consigne écrite dans le manuel scolaire : « coche la bonne case » mais nous semble plus facilement compréhensible par les élèves car l'enseignant explique avec des gestes en montrant les cases et fait le signe de cocher.

Exemple :

ET : prenez vos livres prenez vos livres au moins un livre par table eh les garçons là bas s'il vous plaît prenez vos livres à la page 89 bon je vais pas écrire au tableau euh Bariout (l'enseignant désigne un élève par son nom) xx toi je parle écoutez

és : xxxxxx

ET : qui parle qui si je dis silence svp terminé prenez les livres on va lire phrase par phrase bon la première phrase qui veut lire d'abord

é : monsieur monsieur

ET : chut prenez le crayon c'est pas le stylo on va cocher sur la bonne case vous voyez les cases ici interrogative déclarative impérative exclamative

Oui la première phrase

é : viens tu avec moi /

ET : quelle case on va cocher est ce qu'elle est déclarative impérative interrogative ou exclamative

é : interrogative

ET : inté H

és : xxxxx interrogative

ET : c'est quelle case

és : la première

ET : la première cochez la première case interrogative deuxième mademoiselle

Nous remarquons que l'enseignante madame H reformule la consigne comme suit : « viens-tu avec moi qui est type (Sic) ».

Exemple :

EH : mais tu plaisantes mm ! oui on n'oublie pas le point d'exclamation x oui maintenant vous passez aux activités bon oralement premier exercice oralement vous avez page x activités numéro une (Sic) voilà vous allez lire le x oralement // viens-tu avec moi qui est type x viens tu avec moi qui est

Dans le même exercice que font pratiquer les trois enseignants, chacun d'entre eux essaie de reformuler la consigne à sa façon. Nous pensons que Monsieur T reformule sa consigne de manière à ce que tout le monde puisse suivre.

Nous avons rencontré d'autres exemples où il y a reformulation de la part de l'enseignante. Dans cet exemple, l'enseignante ne paraphrase pas la consigne écrite « Écris à la forme active suivant le modèle. *Les verbes resteront conjugués au présent de l'indicatif. Les spectateurs sont transportés par ce film.* Ce film transporte les spectateurs. » Il s'agit d'une reformulation « on va faire le contraire… on a des phrases à la forme passive, on va les transformer à la forme active » pour simplifier l'apprentissage. Le mot « transformer » n'est pas utilisé dans son sens linguistique mais dans le sens d'orienter les élèves vers un travail de manipulation de phrases, l'enseignante en employant le mot « transformer » utilise un langage technique pour définir la tâche.

Exemple :

EO : on passe à l'activité numéro trois /on va faire le contraire de l'activité XXX // (l'enseignante écrit l'exercice au tableau) allez posez les stylos/posez les stylos on va faire le contraire de la quatrième activité on a des phrases à la forme passive on va les transformer à la forme

és : activ :e

L'enseignant, dans l'exemple suivant, propose un exercice qui ne figure pas dans le manuel scolaire. La consigne écrite est la même que la consigne orale : pas de reformulation de la part de l'enseignant. Notons que ce travail de former des adverbes à partir d'adjectifs qualitatifs aide à développer les savoir-faire langagiers des élèves en les rendant capable, entre autres de « manipuler », « effacer » et « ajouter » des

structures.

Exemple :

ES : bien // Sautez la ligne et écrivez exercice d'application (l'enseignant écrit au tableau l'exercice et donne la consigne oralement) forme l'adverbe avec l'adjectif qualitatif donner une liste d'adjectifs qualificatifs et vous allez selon la règle appliquer et former l'adverbe /

ES : alors tout le monde prend le cahier et on écrit (l'enseignant écrit au tableau une liste d'adjectifs : courageux lent méchant gentil fort courant poli naïf…)

L'analyse des activités d'identification des types de phrases relève de manière plus générale deux éléments importants :

- Analyser comprend la manipulation des structures linguistiques. La manipulation se réfère à des connaissances grammaticales déjà acquises et mises en œuvre (notion de COD ; sujet…).

-Analyser comprend la catégorisation d'unités langagières (repérage). Cette activité peut être placée dans une perspective stylistique.

Nous constatons que les exercices de transformation apparaissent en fin de séance chez plusieurs enseignants. Ils sont toujours introduits par des consignes de gestion ou d'activités ou les deux :

Exemple :

EO : on passe à l'activité numéro trois /on va faire le contraire de la activité XXX // (l'enseignante écrit l'exercice au tableau) allez posez les stylos/posez les stylos on va faire le contraire de la quatrième activité on a des phrases à la forme passive on va les transformer à la forme active).

L'enseignant justifie rarement les activités et les notions qui y sont abordées. La clôture des activités se manifeste par le passage d'une activité à une autre.

Les consignes des exercices apparaissent d'un niveau moyen ils servent essentiellement à consolider les savoirs acquis.

Exemple : à quel type appartiennent ces phrases extraites des fables de La Fontaine.

Indique si la forme de la phrase est active ou passive.

L'analyse approfondie de la mise en œuvre des dispositifs didactiques a permis de regrouper les dispositifs en trois catégories présentant des fonctions didactiques différentes :

- Première catégorie : les dispositifs portant sur l'explication et le repérage qui cherchent à faire rencontrer un objet grammatical dans son contexte d'usage. Les dispositifs d'explication se situent généralement au début de l'enseignement.

- Deuxième catégorie : les dispositifs visant la formulation de la règle contribuent à la phase de conceptualisation et de fixation des notions grammaticales.

- Troisième catégorie : les dispositifs de mise en application : il y a des dispositifs de repérage et ceux de reconnaissance qui se pratiquent à l'intérieur du dispositif d'explication.

Ce repérage prépare des activités de remplacement et de transformation et les dispositifs d'analyse. Le dispositif de repérage, initié par les enseignants, généralement introduit par le verbe « observer », soit dans des phrases ou dans des extraits de textes. L'on a déjà expliqué que les dispositifs de repérage ne constituent pas une fin en soi, ils sont souvent au service d'autres finalités. Ils se caractérisent par une fonction préparative. Le repérage devient donc un outil de construction de notions.

Les dispositifs mis en œuvre sont rarement au service de l'expression.

Dans les séances de grammaire enregistrées, la plupart des enseignants ne donnent pas un temps de réflexion. Les enseignants ne donnent pas suffisamment de temps à l'élève pour travailler et trouver la solution par eux-mêmes. On passe à la correction au tableau et c'est presque les enseignants qui donnent la réponse :

Exemple :

EO : la dernière phrase au bord de la mer et dans le sud du pays /les dunes sont sculptées par le vent

é : le vent

EO : Hein Raouf

Raouf : le vent scsc

EO : sculpte

é : les danes

EO : les dunes

EO : au bord de la mer dans pays du sud

EO : parce que c'est un ccl complément circonstanciel de lieu sujet et cod

Mais d'autres enseignants donnent la possibilité aux élèves de répondre aux exercices, de réfléchir, de voir et vérifier s'ils arrivent à trouver la solution. Après ce laps de temps, l'enseignant passe et vérifie dans les cahiers d'exercice des élèves.

Exemples :

EG : animal : deux minutes pour relever les mots qui appartiennent à ce champ lexical rappelez-vous, réfléchissez pendant deux minutes (l'enseignant commence à écrire l'exercice au tableau et les élèves réfléchissent) (à ce moment l'enseignant vérifie les cahiers des élèves)

EG : titres : essaie les présenter, les souligner, les mentionner rapidement, souligner les mots qui vous apparaissent appartenir au champ lexical de, animal.

En guise de conclusion, les enseignants énoncent la règle en la simplifiant, ils donnent des phrases types, proposent des situations exemples, commentent l'emploi de la forme enseignée et recourent à des explications reposant sur l'éclectisme. En d'autres termes, les enseignants recourent parfois dans leur explication à un modèle, et d'autres fois à un autre. Ils prennent en considération l'état de connaissances des apprenants mais aussi leur bagage grammatical. Ils sont dans l'obligation d'opérer une sélection dans leurs connaissances dans le but de ne présenter aux élèves que ce qui leur semble le plus important pour les enseignants.

Habituellement, c'est l'enseignant, qui, par l'exploitation d'exemples dans un texte, donne une définition qui servira de cadre de référence à l'élève. On ne part pas d'un problème ou d'un obstacle. On ne relève pas les hypothèses des élèves. La définition ("Le nom, c'est…", "Un sujet, c'est… ", "Un adjectif, c'est…", etc.) est le fait de l'adulte qui impose son savoir sans que les élèves aient une quelconque prise sur ce savoir, si ce n'est l'acceptation passive puisque "c'est le maître qui l'a dit". De même, ils appliquent passivement puisque la compréhension viendra plus tard. C'est une démarche d'exposition magistrale dans laquelle entrent certains élèves qui acceptent que ce qui est dit aujourd'hui servira plus tard ou ne servira pas, parce que cette soumission représente le sésame pour continuer dans de bonnes conditions à l'école. (Tisset, 2005 : 22).

C'est une démarche traditionnelle qui consiste à transmettre des connaissances ou savoir-faire à maîtriser, sous forme de résumé illustré par des exemples, puis proposer une série d'exercices d'application afin d'automatiser ces connaissances et de les rendre opérationnelles. Cette démarche permet à l'enseignant un meilleur contrôle du temps de la séance. L'élève, dans cette démarche, se laisse fortement guider : « les comportements attendus de l'élève consistent, le plus souvent, à ce qu'il suive les explications du maître, puis, une fois la règle comprise, qu'il s'acquitte d'un certain nombre d'exercices d'application » (Chartrand,1996 : 53).

En résumé notre analyse permet de regrouper les dispositifs en trois catégories caractérisées par des fonctions didactiques distinctes.

Les dispositifs visant l'explication (dispositifs de théorisation grammaticale), consistent à repérer des éléments de façon à rencontrer l'objet grammatical.

Les dispositifs de formulation de règle visent la fixation des notions grammaticales.

Les dispositifs de mise en application visent directement la mise en pratique des connaissances acquises par les élèves durant la leçon.

6. Les principales démarches d'étude

Les différentes démarches présentées dans les séances de grammaire (présentées dans le synopsis) ont été regroupées en catégories. Les démarches de base de l'enseignement de la grammaire sont le repérage, la définition et la transformation, on les trouve dans toutes les séances.

-Repérage : identification d'une structure, d'un élément dans un ensemble (phrase ou texte).

- Définition : des éléments essentiels d'une structure grammaticale, de ses caractéristiques. Dans cette démarche on peut trouver le repérage.

- Transformation (exercices) : de phrases, de verbes, d'adjectifs…

Quant aux activités langagières de production textuelle, il est rare de les trouver dans les séances de grammaire. Il aurait fallu enregistrer une séquence d'enseignement entière pour voir si la grammaire est au service de la production écrite (instructions officielles).

Nous constatons trois tendances qui ressortent de ces démarches :

- Les démarches de repérage se trouvent plutôt au début de la séance.

- La définition et l'analyse se trouvent en position centrale.

- Les démarches de transformations et de mise en pratique se trouvent généralement vers la fin de la séance et constituent une sorte d'application.

Le schéma suivant synthétise ces tendances :

Repérage → Définition → Transformation

Tableau 2 : Les dispositifs didactiques proposés dans les séances de grammaire (

grammaire - conjugaison - orthographe - vocabulaire)

Leçon	Grammaire Monsieur T	Grammaire Madame A	Grammaire Madame H	Grammaire Madame O	Vocabulaire Monsieur B	Vocabulaire Monsieur B	Orthographe Monsieur S	Conjugaison Monsieur G	totale
Lecture de texte ou de phrase	×	×	×				×	×	5
Explication de l'objet enseigné (question /réponse)	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Formulation de règles	×	×	×	×	×	×	×	×	8
Exemples	×	×	×		×			×	5
Exercice oral			×	×	×				3
Exercice écrit	× ×	×		× ×	× ×	×	×	× ×	11
Totale 40	5	6	5	3	5	3	4	6	40

7. Comment enseigner la grammaire dans les classes de FLE en Algérie ?

Il apparaît clairement dans le déroulement des activités en séance de grammaire que la correction en classe par l'enseignant est menée rapidement, rondement et en très peu de temps ; il se contente de la bonne réponse sans aucune explication ou justification. Quelques élèves prennent la parole (une parole courte en quelques mots). Les élèves donnent des réponses brèves qu'ils ne justifient pas, les enseignants ne leur demandent pas de verbaliser leur raisonnement. Les élèves sont confinés dans un rôle de récepteurs d'information. Ainsi, l'objectif d'enseignement : « les élèves au cœur de leur apprentissage », ne se concrétise pas assez dans les classes de français en Algérie. Les élèves, lorsqu'ils doivent faire un exercice, travaillent individuellement. Le fait de demander des justifications de la part des élèves par l'enseignant amènerait les élèves à entrer dans un processus de conceptualisation. En effet, les recherches (Besse & Porquier, 1991 : 11) ont montré la nécessité de faire verbaliser les élèves sur leurs conceptions. La démarche active de découverte préconisée dans l'enseignement de grammaire, par laquelle les élèves observent un corpus, manipulent les unités de langue, émettent des hypothèses, les vérifient représente des moments opportuns à la prise en compte des conceptions des élèves. Toutefois, les séances filmées ont montré que la mise en œuvre de cette démarche reste très difficile. Parce que les élèves observés ont du mal à s'exprimer en français, ils sont passifs, démotivés, ils n'arrivent pas à s'investir dans les apprentissages proposés.

Certains élèves d'aujourd'hui voient l'école comme un moment obligatoire pénible, ils perturbent le cours de la séance en parlant, répondant à l'enseignant avec ironie, à vouloir faire le guignol pour dissiper les autres élèves (séances de Madame « A » - Monsieur « T » - Monsieur « G »). De son côté, l'enseignant doit d'abord avoir une très bonne maîtrise du fonctionnement de la langue et son système, mais aussi une bonne gestion de la classe. Nous observons que Madame A a du mal à gérer sa classe et si elle le fait c'est avec cris ou insultes : lorsqu'elle s'énerve, elle parle en arabe. "L'enseignante A recourt à l'insulte et l'invective" : (je viens, je vous crache au visage

tous les quatre et de vrai, rends-lui sa merde). Pour gérer la classe, certains enseignants ramènent avec eux un tuyau ou un bâton pour impressionner les élèves, sachant que les châtiments corporels sont interdits.

C'est un enseignement par assertion plus que par explication. En effet, c'est un enseignement direct de notions et de règles. Les enseignants essaient de tisser des liens entre le contenu présenté et d'autres contenus déjà abordés ou étudiés. Mais ces tentatives restent timides (ex. dans la leçon « phrase active, phrase passive » on aborde l'accord du participe passé). Les concepteurs du manuel semblent vouloir prendre des phrases tirées d'un texte à lire pour faire de la grammaire. Chose nouvelle, car pendant longtemps, on se limitait à prendre des phrases inventées. Mais les concepteurs ne vont pas plus loin dans leur démarche, seul le corpus change (texte), on n'évalue pas l'effet du phénomène grammatical sur le sens du texte. De la même façon procède l'enseignant : du texte, il n'extrait que des phrases sans liens les unes avec les autres, ce qui rend plus difficile la compréhension du contenu étudié. La plupart des enseignants filmés ont recours au manuel scolaire de deuxième année soit pour la leçon soit pour les activités.

Dans la communication en classe, les enseignants orientent l'action des élèves, à l'aune des significations qu'ils favorisent. Ils essayent aussi d'imposer du sens.

La relation des enseignants avec les apprenants est une relation asymétrique et verticale. Le rôle de l'enseignant reflète cette asymétrie, son temps de parole est très nettement supérieur au temps de parole des élèves, c'est lui qui choisit le temps que va durer chaque dispositif didactique.

Conclusion

Nous avons constaté que les enseignants n'essaient pas de suivre à la lettre ce qui est prescrit par les instructions officielles, certaines de leurs pratiques nous laissent croire qu'ils n'emploieraient pas à bon escient les démarches pédagogiques proposées. C'est grâce aux observations des séances d'enseignement filmées que nous pouvons maintenant affirmer que les enseignants enseignent selon certains principes de démarches prescrites mais qu'ils continuent d'employer principalement des méthodes pédagogiques dites traditionnelles. Les enseignants sont encore très influencés par les méthodes traditionnelles, leur enseignement de type magistral le prouve.

Nous constatons que les huit enseignants enseignent de la même façon, cela s'explique par leur formation et surtout par les journées de rencontre avec les inspecteurs. Si les enseignants pensent suivre les instructions officielles et suivre des démarches récentes, le problème est que les pratiques en classe proposées restent encore assez traditionnelles. La tradition et la réforme sont donc imbriquées l'une dans l'autre, la réforme prenant une place certaine dans les dispositifs didactiques.

Par ailleurs, les contenus enseignés dans les séances sont toujours des objets à enseigner extraits du manuel scolaire (un livre indispensable pour les enseignants,

qu'ils suivent à la lettre). En effet, on pourrait trouver la même leçon dans toutes les villes d'Algérie. Nos analyses révèlent qu'il y a une certaine ambiguïté entre la grammaire pour bien parler et la grammaire pour décrire la langue : on doit choisir entre la grammaire pour parler et écrire (préconisée par les instructions officielles) et la grammaire pour comprendre le fonctionnement de la langue. Chose difficile, car même les théories linguistiques ne parviennent pas à la réaliser. Cependant, nos élèves ont besoin des deux grammaires : nous pouvons dire que l'apport des théories linguistiques est très important, mais le travail de conceptualisation didactique est, lui, fondamental.

Les enseignants, dans leurs pratiques, essayent de travailler avec l'approche par compétences, mais ce n'est pas facile car, dans leur attitude, les réflexes de l'ancienne méthode (une méthode qui a duré presque trente ans) coexistent encore avec les démarches préconisées depuis 2003. Cela étant dit, les pratiques novatrices ne peuvent se plaquer sur des pratiques traditionnelles.

Pour la réussite de la mise en application de telle ou telle réforme, nous pensons qu'une collaboration étroite entre spécialistes, inspecteurs et enseignants est primordiale dans la mesure où ils doivent être des partenaires alliant leurs savoirs pour un objectif commun. Les didacticiens du français langue étrangère devraient concevoir plus d'outils didactiques (planification de séquence, séquence d'enseignement, activités en ligne, etc) afin de mettre en avant leurs avancées en matière de recherche, puisqu'une simple transmission des résultats didactiques ne permet pas d'outiller les enseignants.

Références bibliographiques

Besse, H. & Porquier R. (1991). *Grammaires et didactique des langues.* [1984]. Paris : Didier.

Canelas-Trevisi, S. (2008). Les objets grammaticaux et les pratiques de classe en FLE (éds.)Congrès Mondial de Linguistique Française. Paris, 2008, Institut de Linguistique Française

Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe : Le sens des objets et des manipulations.* :Peter Lang.

Canelas-Trevisi, S., Guernier, M.–C., Cordeiro ,G.-S. et Simon, D. –L.(2009). Langage, objets enseignés et travail enseignant (Eds). *Des objets enseignés en classe de français : Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative.* Rennes : PU Rennes.

Chartrand, S.-G. (1995). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire.* Collectif sous la direction de S.-G. Chartrand, Montréal : Les Éditions Logiques.

Chartrand, S.-G. (Éd.) (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques.

Chartrand, S.-G. (1996a). « *Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte* ». In S.-G. Chartrand (dir.), Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Montréal : Les Éditions Logiques.

Chartrand, S.-G. (2003). *Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe*. Québec: Les Publications Québec français.

Chartrand, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première. Québec : Les Publications Québec français.*

Cicurel, F. (1990). « *Eléments de rituel communicatif dans les situations d'enseignement* ». Dans Dabène, L., Cicurel,F., Lauga-Hamid, et Foerster, M.-C. (éds.). : *Variations et rituels en classe de langue*, Paris: Hatier.

Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T. & Wirthner, M. (2002). «*Les tâches et leurs entours en classe de français* (texte de cadrage) ». Dans J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (Éd.), *Les tâches et leurs entours en classe de français, Actes du 8e colloque international de la DFLM* (Neuchâtel 26-28 septembre 2001). Neuchâtel : IRDP. [CD-ROM].

Ronveaux, Ch., & Simon, A.-C.(2005).*La gestualité prosodique au service de l'objet enseigné*. *Interacting bodies : corps en interaction*. Récupéré le 09-07-2010, de http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/article.php3?id_article=248

Schneuwly, B. (2009a). « *L'objet enseigné* ». Dans Schneuwly, B & Dolz, J (Eds). *Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : PU Rennes.

Schneuwly, B. (2009b). « *Le travail enseignant* ». Dans Schneuwly, B & Dolz, J (Eds). *Des objets enseignés en classe de français : Le travail de l'enseignant sur la rédaction*

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages.* Montréal : Les Éditions Logiques.

Tisset, C. (2005). *Observer, Manipuler, Enseigner la langue au cycle 3.* Paris: Hachette Education..

Vetters, C. (2004). *Les verbes modaux pouvoir et devoir en français.* Revue belge de philologie et d'histoire.

Vygotski, L.-S. (1985). *Pensée et langage suivi de Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski par J. Piaget, Messidor*, Paris : Éditions sociales.

Vygotski, L.-S. (1934 /1997). *Pensée et langage.* Paris : Éditions sociales.

Textes institutionnels

Roegiers, X. (2006) : *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, éd. O.N.P.S.

(Office national des publications scolaires), Alger, novembre, sous la réalisation du Ministère de l'Education Nationale et du Programme d'appui de L'UNESCO à la réforme du système éducatif (PARE).