



Compétence Linguistique et Pratique de Classe: l'Exemple de l'Enseignement de la Grammaire dans Le Cycle Primaire en Algérie*

BELGHEDDOUCHE Assia**

Résumé— Composante d'une compétence linguistique, la grammaire, a longtemps été une constante de la classe de langue, mais aujourd'hui, elle négocie sa place dans les nouvelles approches didactiques connues par leur préférence pour le sens au détriment de la structure. Dans cet article, nous avons tenté d'interroger cette place dans la pratique enseignante et dans les directives officielles du Ministère de l'Éducation Nationale. Notre travail se base sur l'analyse de deux documents (le document d'accompagnement des programmes du cycle primaire et le manuel de 5ème année primaire) et sur les récits de vie de futurs enseignants -stagiaires. De cette analyse, émerge un certain nombre de constats : un éclectisme dans les méthodologies adoptées, une évolution d'une démarche qui devient essentiellement inductive, mais en même temps, une fossilisation des pratiques des enseignants qui suivent une démarche identique, et enfin une mise en œuvre parfois « maladroite » des principes méthodologiques revendiqués.

Mots-clés— Compétence linguistique, Grammaire, Pratiques, Méthodologies, Enseignement.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی



Linguistic Competence and Classroom Practice: The Example of Teaching Grammar in the Primary Cycle in Algeria*

BELGHEDDOUCHE Assia**

Extended abstract— The Algerian school has undergone many reforms that have put the teaching methodologies of FLE in the programs of the three school cycles (primary, middle, and secondary) on the agenda. The class of FLE has indeed seen the main methodologies that have marked the teaching of languages: from traditional methodologies to SGAV methodologies, to communicative approaches to the actional perspective. The official documents of the French Ministry of Education (MEN) and the new textbooks published since the 2003 reform are inspired by the results of research putting forward the socio-constructivist paradigm (Z. Hassani, 2013). Even if the actional perspective is not explicitly mentioned in these documents, we nevertheless find the major principles underlying it (socio-constructivism, project-based pedagogy, task-based learning, socialization of classroom products, the learner as a social actor, etc.).

Classroom practice is supposed to have evolved through the methodological paradigms that the school has experienced, and it is this evolution that we intend to investigate in this work. The practice we are interested in is the teaching of what is called, in the official documents of the MEN, "the facts of language" and which concern everything that has a link with linguistic learning, namely grammar, conjugation, spelling, and vocabulary. We have chosen to work on the teaching of grammar in the primary cycle as an example of this knowledge and know-how contributing to the development of linguistic competence. In this article, we attempt to read the MEN directives concerning the teaching of grammar and to question the practices of a group of student teachers when teaching this skill. The objective of this investigation is to see if the teaching practices of these trainees are congruent with the MEN guidelines and if they respect the principles of the claimed approaches.

To do this, we began with a theoretical review of the teaching of grammar in the language classroom and then analyzed the MEN's directives on language learning, particularly grammar, based on two documents: the document accompanying the primary school program and the 5th year primary school textbook (now 5th AP). We also present an analysis of the life stories of future student teachers of French about their experience of teaching grammar during their internship in elementary school.

We carried out this investigation with students enrolled in the 3rd year of the French degree program at the École Normale Supérieure de Bouzaréah (ENSB). During this last year of their university curriculum, these students are required to carry out an internship in elementary school and we asked them to write life stories in which they had to relate the course of the sessions presented during the internship.

We were able to obtain 69 life stories accompanied by the pedagogical sheets used to produce the lessons. We retained the accounts concerning the grammar sessions, of which there were 13, but we also used the other language learning sessions to check whether the same approach was adopted for the teaching of all the knowledge and skills that make up language competence. Our analysis of the life stories focused on three areas: the materials used in the grammar sessions, the types of activities offered to the students, and the approach taken to teach the targeted grammatical point.

What emerges from the analysis of the MEN documents (the accompanying document and the textbook) is that the teaching of grammar seems to have relatively followed the methodological developments adopted by the Algerian school, even if there are shortcomings in the adoption of certain principles of these methodologies.

Thus, we have noticed that these documents suggest an inductive approach that encourages the learner to construct his knowledge with the help of the teacher's support. There is a desire to place the learner at the center of his or her learning, and to allow him or her to reflect on the language fact studied. The conceptualization phase is indeed present in the MEN guidelines and all the grammar sessions in the manual through the phases "I observe and analyze" and "I construct my rule". Nevertheless, we found insufficient support in the instructions in the manual and among the trainees. This phase seems to be problematic because the questions that are supposed to lead to the deduction of the rule are not always sufficient.

We also noted that the instructions in the textbook in the analysis phase did not make it possible to highlight the role of the grammatical point in a communication situation, especially since the latter was generally absent in the observation phase because of the use of decontextualized sentences as support. The life stories, on the other hand, showed the predominance of using texts to approach the teaching of grammar. This choice of the medium among student teachers maybe since they receive guidelines in their initial training, or to the fact that they are more respectful of the guidelines contained in the accompanying document which is their first reference in the realization of the programs at the different levels. However, we noted the absence of authentic documents in the grammar sessions in the manual and those presented by the student trainees.

The activities in the textbook and those presented in the life stories are of the same type: identification in the observation phase, analysis, and manipulation, and finally production. These activities generally correspond to the guidelines in the accompanying document, with a few exceptions. For example, the evaluation phase, mentioned in the accompanying document, does not exist in the manual or the life stories. Nevertheless, the trainees seem to consider the manipulation and production activities as being evaluation activities, which suggests that for them the learning activities end after the construction of the rule.

We can perceive, as far as the MEN documents are concerned, a desire to align with the new methodologies and we quickly spot the borrowing of the directives of the tutelage in the trainees' practice. However, it is important to emphasize that the implementation of these methodologies in the manual and the trainees' practice reveals anomalies that run counter to the claimed methodological principles: absence of work on the link between the communication situation and the fact of the language studied, absence of spontaneous production that proves the appropriation of the fact of language, and fossilization of the practices that show an identical approach for all language learning sessions.

Classroom practice has certainly evolved and followed the instructions of the MEN, themselves inspired by new didactic approaches, but it resists certain methodological principles that remain difficult to apply in a language classroom with centuries-old teaching traditions. It seems to us that the teaching of grammar is dressed up with new concepts but it keeps a more or less fixed structure which curiously reminds the one known in the traditional methodologies. Apart from the analysis and conceptualization phase, which comes before the construction of the rule, the following stages have the air of rule application activities, which, moreover, end with the formulation of sentences containing the grammatical point studied without any contextualization. The communicative situations do not play a

very big role in this process and it remains difficult to establish the link between the fact of language and its realization in the communication or its utility for the project.

Keywords— Grammar, Linguistic competence, Methodologies, Practice, Teaching.

SELECTED REFERENCES

- [1] Beacco, Jean.-Claude. *Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier, 2010.
- [2] Bento, Margaret. « Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle ». *Lidil* [En ligne], 59 | 2019, mis en ligne le 01 mai 2019, consulté le 24 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/6465> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.6465>
- [3] Besse, Henri et Porquier, Rémy. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Didier, 1993.
- [4] Coste, Daniel. « Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère ». Dans : *Langue française*, n°68. *Descriptions pour le français langue étrangère*, 1985, pp. 5-17; doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1985.6351>
- [5] Cuq, Jean-Pierre. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris: Didier/HATIER, 1996.
- [6] Galisson, Robert (dir.). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères*. Paris :CLE International, collection didactique des langues étrangères, 1988.





مهارت زبانی و تمرین کلاسی

مورد مطالعه: آموزش گرامر در دوره ابتدایی در الجزایر*

اسیا بلگدوش**

چکیده — گرامر به عنوان یکی از مؤلفه‌های مهارت زبانی، مدت‌ها بطور مستمر در کلاسهای زبان تدریس می‌شده است، اما امروزه در رویکردهای آموزشی جدید، در جایگاهی متفاوت و با ترجیح معنا بر ساختار شناخته می‌شود. در این مقاله سعی شده است، این جایگاه گرامر، در تدریس و در بخشنامه‌های رسمی وزارت آموزش و پرورش کشور مورد بررسی قرار گیرد. کار ما بر اساس تجزیه و تحلیل دو سند (سند همراه برنامه‌های دوره ابتدایی و کتابچه راهنمای سال پنجم ابتدایی) و داستان زندگی معلمان-کارآموزان آینده است. از این تحلیل، تعداد معینی از مشاهدات پدیدار می‌شود: التقاط گرایبی در روش شناسی‌های اتخاذ شده، تکامل رویکردی که اساساً استقرایی می‌شود، اما در عین حال، تحجر عملکرد معلمان که از رویکردی مشابه تبعیت می‌کنند، و در نهایت، اجرای گاهی «ناشیگرانه» اصول روش شناختی ادعا شده.

کلمات کلیدی — مهارت زبانی، دستور زبان، تمرینات، روش شناسی، تدریس.

پژوهشگاه ملی مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

I. INTRODUCTION

L'école algérienne a connu de nombreuses réformes qui ont mis à l'ordre du jour les méthodologies d'enseignement du FLE dans les programmes des trois cycles scolaires (primaire, moyen et secondaire). La classe de FLE a en effet vu défiler les principales méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues : des méthodologies traditionnelles, aux méthodologies SGAV, aux approches communicatives jusqu'à la perspective actionnelle. Les documents officiels du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) et les nouveaux manuels édités depuis la réforme de 2003 s'inspirent *des résultats de recherches mettant en avant le paradigme socioconstructiviste* (Hassani, 2013). Même si la perspective actionnelle n'est pas explicitement mentionnée dans ces documents, nous y retrouvons, néanmoins, les grands principes qui la sous-tendent (le socioconstructivisme, la pédagogie par projets, l'apprentissage par tâches, la socialisation des produits de classe, l'apprenant acteur social, etc.).

La pratique de classe est supposée avoir évolué à travers les paradigmes méthodologiques que l'école a connus, et c'est cette évolution que nous comptons investiguer dans ce travail. La pratique qui nous intéresse est l'enseignement de ce qui est appelé, dans les documents officiels du MEN, « les faits de langue » et qui concernent tout ce qui a un lien avec les apprentissages linguistiques à savoir la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire. Nous avons choisi de travailler sur l'enseignement de la grammaire dans le cycle primaire comme exemple de ces savoirs et savoir-faire contribuant au développement d'une compétence linguistique. Aussi tenterons-nous, dans cet article, de faire une lecture des directives du MEN concernant l'enseignement de la grammaire et d'interroger les pratiques d'un groupe d'étudiants- stagiaires¹ lors de l'enseignement de cette compétence. L'objectif de cette investigation est de voir si les pratiques d'enseignement de ces stagiaires sont en congruence avec les directives du MEN et si ces dernières respectent les principes des approches revendiquées.

Pour ce faire, nous commencerons par une mise au point théorique concernant l'enseignement de la grammaire en classe de langue. Nous analyserons ensuite les directives du MEN concernant les apprentissages linguistiques, plus particulièrement celui de la grammaire, en nous appuyant sur deux documents : le document d'accompagnement du programme du cycle primaire et le manuel de 5^{ème} année primaire (désormais 5^{ème} AP). Nous présenterons également l'analyse des récits de vie d'étudiants- stagiaires futurs enseignants de français sur leur expérience d'enseignement de la grammaire durant le stage effectué dans des écoles primaires et nous finirons sur une discussion des résultats de notre enquête.

II. LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE LANGUE

Le développement d'une compétence linguistique est une condition sine qua non dans tout acquisition/ apprentissage d'une langue. C'est en effet l'une des composantes de la compétence de communication (Hymes, 1972 ; Coste, 1978 ; Moirand, 1982) et il est difficile d'imaginer qu'un locuteur puisse communiquer dans une langue sans avoir une maîtrise minimale de cet aspect linguistique. Pour les auteurs du CECR (17) :

« La composante linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. »

La compétence grammaticale, une des composantes de la compétence linguistique et désormais *au centre même de la compétence communicative* (115), est définie comme étant « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites » (89). Il s'agira dans tout enseignement/ apprentissage d'une langue de développer une compétence grammaticale, qui n'est plus un objectif en soi, mais un moyen permettant le développement d'une compétence communicative.

Il est cependant important de souligner la polysémie du terme grammaire qui admet plusieurs définitions selon que l'on se situe en linguistique ou en didactique, ou qu'on le considère du point de vue de l'enseignant ou de l'apprenant. Nous retiendrons ici le sens le plus opérationnel pour notre domaine de recherche à savoir la didactique des langues. Ainsi, par grammaire, nous entendrons *une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement* (Cuq, *Dictionnaire* 117). Nous nous intéresserons donc aux activités d'enseignement qui permettent aux apprenants de développer une compétence grammaticale en classe de langue tout en étant consciente que l'intérêt de ces activités est souvent remis en question.

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question de l'enseignement de la grammaire en classe de FLE (Besse et Porquier, 1993 ; Cuq, 1996 ; Beacco, 2010) et nous avons choisi de ne pas revenir ici sur les débats entre les défenseurs et les détracteurs de l'enseignement de la grammaire car il nous semble clair aujourd'hui que cette dernière a réussi à s'imposer après une absence de quelques années. D'abord au centre des enseignements dans les méthodologies traditionnelles, la grammaire a connu quelques années de « disgrâce » (Fougerouse, 2001) après l'avènement des approches communicatives qui, en privilégiant le sens et la communication, reléguait la structure à une place seconde. Cette situation n'a néanmoins pas duré très longtemps car un besoin d'enseignement de la grammaire s'est vite fait ressentir dans les classes de langue comme le souligne Coste (15) :

« Explicite, implicite ou « implicite », intermédiaire ou transitoire, la grammaire (même par morceaux) refait surface un peu partout. Après avoir été quelque peu mise en pièces, elle pointe de nouveau en des lieux multiples, archipélagique dans le champ de la didactique : on ne se passera pas d'elle, même si on ne voit pas clairement si et comment il conviendrait de procéder à son remembrement. »

Ce retour de la grammaire en classe de langue a donné naissance à des démarches d'enseignement variées qui tantôt s'inspirent des méthodes traditionnelles, et tantôt essayent de s'adapter aux nouvelles approches didactiques. À la suite de Puren (1994), Fougerouse (2001) met le doigt sur une tendance à l'éclectisme dans les démarches d'enseignement de la grammaire et elle affirme que *les enseignants oscillent entre la grammaire traditionnelle et les apports de l'approche communicative*.

Plus tard, en 2017, Puren présentera une *procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire* en classe de langue dans un schéma qui résume les étapes de cet enseignement. Dans cette démarche, l'enseignant présente le point grammatical dans un support, le fait reproduire par les apprenants, pour ensuite le faire repérer et identifier dans des productions, et à travers une analyse, faire déduire une règle de fonctionnement. La déduction de la règle est suivie d'une phase d'application puis d'une phase d'entraînement. Les deux dernières étapes sont les étapes de réemploi et elles commencent par un réemploi guidé et se terminent par un réemploi spontané qui est signe de l'appropriation du fait linguistique en question.

À la lumière de ces éléments, nous allons interroger la démarche de l'enseignement de la grammaire dans les pratiques enseignantes et dans les documents officiels du MEN. Nous commencerons, dans les lignes qui suivent, par l'exploration de la démarche préconisée dans le document d'accompagnement des programmes du cycle primaire et dans le manuel de 5^{ème} année primaire.

III. LA GRAMMAIRE DANS LES DOCUMENTS DU MEN

Avant d'aborder la question de la grammaire dans les documents d'accompagnement du programme du primaire et dans le manuel de la 5^{ème} année primaire, nous aimerions préciser que l'enquête avec les stagiaires a été réalisée durant l'année scolaire 2018/2019, c'est-à-dire avant l'édition du nouveau manuel de 5AP (2019/2020). Ce dernier ne sera, par conséquent, pas l'objet de notre étude car il s'agira d'analyser la pratique des stagiaires à la lumière des directives contenues dans les documents sur lesquels ils s'appuyaient lors de la réalisation de notre enquête. Aussi, allons-nous explorer l'approche de l'enseignement de la grammaire dans le document d'accompagnement des programmes du cycle primaire de 2016 (MEN, 2016) qui est un document qui fournit des précisions sur la mise en œuvre des

programmes du primaire, et dans le « *Manuel de français de 5^{ème} année primaire : manuel adapté aux nouveaux programmes* » édité en 2018 (MEN, *Mon manuel*).

LE DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES DU CYCLE PRIMAIRE— Les apprentissages linguistiques commencent dès la première année de français au primaire c'est à dire en troisième année de scolarisation des élèves², mais ils se font implicitement à travers un contact avec des situations de communication orales et écrites. L'enseignement explicite des connaissances linguistiques n'est introduit qu'en quatrième année primaire, et ce à travers l'intégration des séances de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire et d'orthographe dans le programme. Nous pouvons en effet lire ce qui suit dans le document d'accompagnement des programmes du primaire³ (MEN, *Le document* 60) :

« *Les apprentissages linguistiques se feront pour la première année de français (3AP), de manière 'implicite'. On prendra soin de distinguer les marques du code oral et du code écrit. Pour la 4^e et 5^e AP, la grammaire fera l'objet d'un apprentissage 'explicite'. C'est par des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue, dans des situations de communication, que l'élève arrivera progressivement à en maîtriser le fonctionnement.* »

Force est de constater que l'apprentissage linguistique est considéré comme un outil qui permet d'atteindre d'autres compétences telles que la compréhension de l'écrit et de l'oral et la production orale et écrite : *Au plan linguistique, [l'apprenant] prend progressivement conscience des systèmes phonologique, grammatical et lexical de la langue française pour écouter/dire et lire/écrire des énoncés* (3). C'est par conséquent la communication à l'oral et à l'écrit qui prime dans l'enseignement/apprentissage, qui est d'emblée placé dans une perspective très éloignée des méthodologies traditionnelles où la communication semblait couler de source après un apprentissage linguistique intensif. Plus loin, les concepteurs de ce programme confirment cette vision sur les apprentissages linguistiques en avançant ce qui suit :

« *C'est toujours en contexte que les faits de langue seront étudiés dans un souci de lier les manipulations à la communication orale et /ou écrite. La langue est au centre du dispositif, c'est à dire que les points à travailler sont déterminés par les exigences des types de textes à lire ou à produire. Cela suppose une grammaire qui ne soit pas d'étiquetage, jamais gratuite ou enseignée pour elle-même, mais toujours au service des activités discursives de la classe (dialoguer, donner des informations, raconter, décrire).* » (80)

Les auteurs du document d'accompagnement insistent sur le sens à donner à l'enseignement de la grammaire qui devient tributaire des activités discursives nécessaires à la réalisation du projet. Il n'est de ce fait plus question d'enseigner un point grammatical sans qu'il soit nécessaire aux réalisations de l'apprenant. L'influence des approches communicatives est clairement perceptible à travers cette conception de l'enseignement où la compétence linguistique est perçue comme étant une partie de la compétence de communication, et dont l'enseignement n'est justifié que par la présence d'une visée communicative. Cette influence est également perceptible dans la démarche d'enseignement suggérée dans ce document pour aborder les faits de langue. Le document d'accompagnement propose un déroulement en quatre étapes :

« 1. « *Observation : Les élèves sont d'abord placés en situation d'observation guidée par des questions ciblées de l'enseignant. On peut ainsi dégager le corpus (microsystème) à étudier.*

2. *Analyse : C'est à l'aide d'exemples et de contre exemples que l'enseignant fera peu à peu dégager la règle. A partir des interactions avec les élèves, l'enseignant aide à la construction du savoir : règles de fonctionnement d'un texte ou règles de fonctionnement de la langue au niveau de la phrase. C'est dans des exercices variés que se fera la généralisation de la règle dégagée pour s'approprier le fait de langue.*

3. *Production personnelle des élèves pour réinvestir les savoirs mis en place. Ceci sera réalisé dans des activités variées et utiles d'écriture ou de réécriture.*

4. *Activités d'évaluation (en auto-évaluation ou bien en co-évaluation). (80-81)* »

La séance de grammaire est donc supposée commencer par un repérage du fait de langue étudié (un complément d'objet direct, un sujet, un groupe verbal, etc.) et ce à travers les questions de l'enseignant qui doivent aider à extraire le corpus. Vient ensuite une analyse à partir d'exemples et de questions qui dirigeront l'attention des apprenants vers les particularités du fait de langue, et qui mèneront ensuite vers la déduction d'une règle : c'est l'étape dite de conceptualisation. Le réinvestissement se fera dans des productions personnelles qui appellent l'emploi des savoirs acquis, et la dernière étape sera réservée à l'évaluation des acquis des apprenants. Il ressort de cette démarche une contextualisation des faits de langue étudiés et une démarche inductive qui laisse une part importante à la réflexion de l'apprenant qui semble construire son savoir en profitant de l'étayage fourni par son enseignant.

Par ailleurs, les activités de réemploi concrétisent ce qui a été énoncé plus haut concernant la prédominance de la compétence de communication dans l'enseignement/ apprentissage : l'enseignement ne s'arrête pas à la manipulation du point de langue puisqu'il va jusqu'à la proposition d'activités qui permettent le réinvestissement dans des situations de production.

Cette démarche nous renvoie en partie à la procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire de Puren expliquée plus haut. Nous pouvons effectivement constater que certaines étapes citées dans le document d'accompagnement apparaissent dans le schéma de Puren: repérage/ reconnaissance, conceptualisation, application et réemploi. Il n'est cependant pas clair si le réemploi est libre ou dirigé, et les concepteurs des programmes avancent que la généralisation de la règle « se fait à travers des exercices variés » ce qui sous-entend que l'application est prévue dans cette démarche mais sans plus de précisions la concernant. Selon Puren (17), l'application se fait à l'écrit pour permettre à l'apprenant de revenir à la règle et d'y réfléchir, et elle est à distinguer de l'étape de l'entraînement qui se fait à l'oral en raison de son caractère intensif. Les activités d'entraînement seraient *les équivalents d'un entraînement sportif « fractionné » qui vise à faire refaire un grand nombre de fois les mêmes gestes, voire un seul geste* (17). Cette distinction n'est pas faite dans le document du MEN et il n'est question que d'activités d'application faites à l'écrit après déduction de la règle. La phase de reproduction qui vient après la présentation est également absente dans la démarche préconisée dans le document d'accompagnement.

Outre les directives de ce document, plus ou moins prescriptif, qui accompagne les enseignants dans la mise en œuvre des programmes du cycle primaire, les enseignants ont à leur disposition des séances de grammaire complètes sur le manuel. Pour compléter notre recherche sur les instructions du MEN, nous avons essayé de voir comment étaient présentées ces séances dans le manuel scolaire de la 5ème année primaire.

LES SEANCES DE GRAMMAIRE DANS LE MANUEL DE 5EME AP— Nous avons choisi de prendre comme exemple le manuel de 5ème AP car c'est le plus abouti en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, qui ne devient explicite qu'à partir de la 4ème année primaire. Les programmes du cycle primaire sont organisés en projets qui sont à leur tour répartis en séquences : pour chaque niveau, il existe trois à quatre projets qui se composent chacun de deux ou trois séquences. Ces dernières sont supposées aboutir à une réalisation partielle du projet et elles contiennent, dans l'ordre, les séances suivantes : compréhension orale, compréhension de l'écrit, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, production écrite et production orale. La séance de grammaire vient donc après quatre séances dans lesquelles l'apprenant est mis en contact avec la thématique de la séquence, et implicitement avec les points linguistiques nécessaires à la réalisation du projet, qui sont généralement présents dans les supports des séances de compréhension de l'oral et de l'écrit.

Le manuel contient 11 séances de grammaire qui correspondent aux 11 séquences programmées pour les élèves de 5ème AP. Ces séances sont toujours organisées en trois étapes : une première étape intitulée « J'observe et j'analyse », une deuxième « Je construis ma règle » et une dernière étape « Je manipule et je produis ».

Dans la première étape « J'observe et j'analyse », est présenté un support qui doit permettre d'extraire le corpus à analyser par les apprenants. Les supports qui contiennent le corpus ne sont cependant pas

toujours des textes comme c'est suggéré dans le document d'accompagnement où l'on précise que « c'est toujours en contexte que les faits de langue seront étudiés dans un souci de lier les manipulations à la communication orale et /ou écrite » (MEN, *Le document* 80). Le fait de langue n'est pratiquement jamais présenté dans des situations qui permettent de faire ce lien avec la communication orale ou écrite. Les supports dans ces séances sont des textes fabriqués ou des phrases isolées qui ne reflètent pas forcément la réalité communicative. Sur les onze séances, nous en avons recensé sept qui s'appuient sur des phrases décontextualisées voire parfois sur une seule phrase (MEN, *Mon manuel* 75-100). Les phrases sont généralement prises des textes de compréhension de la séquence, ou produites pour les besoins de la séance de grammaire. Les quatre autres séances (MEN, *Mon manuel* 26, 38, 112.) sont construites autour de textes fabriqués qui présentent néanmoins l'intérêt de présenter le fait de langue en contexte. L'absence de textes authentiques dans ces séances nous a interpellée d'autant plus que, parfois, des textes étaient intentionnellement « déconstruits » et transformés en listes de phrases pour servir de corpus à analyser (MEN, *Mon manuel* 50).

Nous avons également remarqué que l'analyse du corpus concerne soit le système de la langue soit le sens, mais le lien entre les deux n'est jamais établi. Dans certaines séances (MEN, *Mon manuel* 51, 75, 112.), les questions posées cherchent plus à dégager un fonctionnement qu'à faire prendre conscience aux apprenants du rôle du point linguistique étudié dans la communication. Dans d'autres séances, les questions posées concernent exclusivement la compréhension et ne contiennent pas de questions qui permettent de relever les particularités du point grammatical étudié. L'étayage fourni dans les consignes ne semble pas toujours aider l'apprenant à établir le lien entre le fait de langue étudié et la communication, et il rend de ce fait la déduction de la règle énoncée dans la phase suivante difficile. La construction de la règle telle qu'elle est présentée (toujours détaillée avec plusieurs exemples et plusieurs cas de figure) est supposée être construite par l'apprenant (Je construis la règle) mais nous ne trouvons pas assez d'étayage pour permettre cette construction.

La dernière étape est donnée sous le titre « Je manipule et je produis » et comme son nom l'indique, elle est supposée contenir des activités de manipulation et de production. Or, la majorité des activités proposées restent au niveau de la manipulation et ne permettent que des productions très limitées (généralement des phrases décontextualisées). La majorité des consignes dites de production sont du type « Écris une phrase dans laquelle tu emploies un adjectif attribut/ un complément d'objet direct, etc. » et elles ne présentent aucune visée communicative. Il est demandé aux apprenants d'écrire des phrases qui contiennent le fait de langue ciblé sans précision sur la situation de communication dans laquelle les intégrer.

Après cette lecture des documents du MEN, nous présenterons, dans ce qui suit, la démarche de l'enseignement de la grammaire mise en œuvre par des étudiants-stagiaires et ce en analysant les récits qu'ils font des séances de grammaire réalisées durant leur stage.

IV. LA PRATIQUE DE CLASSE A TRAVERS LES RECITS DE VIE

Nous avons réalisé cette partie de l'enquête avec des étudiants inscrits en 3ème année licence de français à l'École Normale Supérieure de Bouzaréah (ENSB). Durant cette dernière année de leur cursus universitaire, ces étudiants sont amenés à effectuer un stage dans des écoles primaires et nous leur avons demandé de faire des récits de vie dans lesquels ils devaient relater le déroulement des séances présentées durant le stage.

Le stage est un moment charnière dans la construction d'une compétence professionnelle chez les futurs enseignants et nous pensons qu'il serait intéressant d'investiguer la pratique de ces étudiants-stagiaires durant cette période. Ces étudiants sont en cours de formation initiale ce qui veut dire que leurs connaissances théoriques sur les méthodologies et les approches didactiques sont encore récentes et actualisées même si elles restent incomplètes. Nous pensons en outre que la pratique des étudiants-stagiaires peut refléter, ne serait-ce que partiellement, celle qui domine dans les écoles dans lesquelles

ils ont effectué leur stage puisque les étudiants travaillent sous la tutelle d'enseignants formateurs qui les guident dans leur pratique.

Nous avons pu obtenir 69 récits de vie accompagnés des fiches pédagogiques utilisées pour réaliser les leçons. Parmi les 69 séances, 47 sont des séances qui abordent un apprentissage linguistique (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire), 21 sont des séances de compréhension orale ou écrite et une seule séance a comme objectif la production orale. Nous avons bien entendu retenu les récits qui concernent les séances de grammaire qui sont au nombre de 13. Nous avons néanmoins exploité les autres séances d'apprentissage linguistique pour vérifier si la même démarche est adoptée pour l'enseignement de tous les savoirs et savoir-faire qui composent la compétence linguistique.

Notre analyse des récits de vie va concerner trois axes : les supports utilisés lors des séances de grammaire, les types d'activités proposées aux élèves et la démarche adoptée pour enseigner le point grammatical ciblé. Ces éléments nous permettront de situer les pratiques de classe de ces stagiaires par rapport aux approches didactiques préconisées dans les documents du MEN.

LES SUPPORTS— Les supports utilisés par les stagiaires sont généralement des textes fabriqués pour les besoins de la leçon. Neuf stagiaires ont présenté des textes fabriqués dans lesquels se trouve le fait de langue étudié (les compléments circonstanciels, Le COD, le GNS, etc.). Ainsi, pour la séance « *le groupe nominal sujet* », la stagiaire a utilisé le support fabriqué suivant :

« *Yennayer*

Yennayer est le nouvel an amazigh. Les Algériens fêtent cet événement le 12 janvier. Les petits enfants sont heureux. Ils mettent de beaux vêtements. Les gentilles mamans préparent du couscous au poulet. Le soir, les grands parents racontent l'histoire de Yennayer et du peuple amazigh. »

C'est un texte qui a été fabriqué pour travailler le point grammatical « le groupe nominal sujet » et nous pouvons constater que le texte contient plusieurs types du groupe nominal sujet (nom commun, nom propre, pronom personnel, groupe déterminant+ adjectif+ nom, ...) ce qu'il serait difficile de trouver dans un texte authentique aussi court.

Deux stagiaires ont présenté des textes « adaptés » c'est-à-dire des textes authentiques modifiés pour convenir au niveau des élèves ou aux objectifs de la séance. Le support pour la séance « les groupes prépositionnels : compléments circonstanciels de temps, de lieu et de manière » est un exemple de ce type de supports :

« L'olivier est un arbre qui pousse dans les pays chauds. À la fin de l'automne, commence la récolte des olives. La récolte se fait péniblement à la main. Ensuite, les olives sont portées au moulin pour les écraser et les presser. »

Revue wakou 173, Milan jeunesse (texte adapté). »

Deux autres stagiaires ont présenté des phrases qui ont un lien avec la thématique de la séquence et qui sont produites pour la séance de grammaire ciblée. Ainsi pour la séance « La phrase complexe avec « parce que » », la stagiaire a présenté les deux phrases suivantes comme support :

*« 1-Amine n'est pas en bonne santé parce qu'il ne prend pas soin de son corps.
2-Les enfants ont besoin de plus de repos que les grandes personnes parce que leur corps doit se réparer et grandir. »*

Ce que nous pouvons constater, c'est que les stagiaires, dans leur grande majorité (11 sur 13), ont utilisé des textes fabriqués ou adaptés. Ce constat a été confirmé dans les autres séances car sur les 34 séances visant un apprentissage linguistique (orthographe, vocabulaire et conjugaison), il n'y a eu que deux stagiaires qui ont opté pour l'utilisation de phrases décontextualisées comme support. Ces textes, même s'ils ne sont pas authentiques, permettent de présenter le point grammatical dans un contexte. Les stagiaires font ce choix parce qu'il est plus facile de fabriquer un texte dans lequel se trouvent différentes formes du point étudié que d'en trouver un authentique.

LA DÉMARCHE— Les treize stagiaires adoptent pratiquement la même démarche dans leur enseignement. Ils commencent tous par un rappel qui permet de revoir le point grammatical étudié dans la séance précédente. Ils proposent ensuite le support contenant le point de langue à étudier aux apprenants et ils les poussent à repérer ce dernier en posant des questions qui visent le sens ou la structure. Ils leur posent ensuite des questions qui leur permettent de prendre conscience du fonctionnement du point linguistique (régularités, particularités,...).

Ces questions sont supposées faire dégager le corpus et la règle de fonctionnement du point linguistique ciblé. Il est important de souligner que cet étayage représenté par les questions des stagiaires n'est pas toujours pertinent. Ainsi, pour la séance « les compléments circonstanciels de temps, de manière et de lieu », après des questions de compréhension dont les réponses ont permis de relever le corpus, au lieu d'amener les apprenants à identifier ce qu'expriment les compléments circonstanciels à travers les réponses données, la stagiaire insiste sur la structure en soulignant elle-même les compléments circonstanciels et en essayant de trouver les questions qui permettent de les obtenir.

« *Observez cette phrase : l'olivier pousse dans les pays chauds*

Quelle est la fonction de la partie soulignée ? A quelle question répond-elle ? Qu'exprime « où » ? »

La stagiaire avait déjà posé la question concernant l'endroit où poussait l'olivier et elle aurait dû enchaîner pour identifier le fait que ce que les apprenants donnaient comme réponse était une information sur le lieu. Cette phase de conceptualisation est un peu délicate pour ces stagiaires qui, parfois, s'y prennent maladroitement pour mener les apprenants vers la déduction de la règle. Après l'élaboration de la règle, la majorité des stagiaires proposent trois activités qu'ils qualifient comme des activités d'application ou d'évaluation.

La démarche adoptée par les stagiaires est une démarche inductive et explicite dans la mesure où ils guident leurs apprenants dans le repérage du fait de langue étudié et dans la construction d'une règle de fonctionnement. Les stagiaires proposent donc à leurs apprenants un étayage qui leur permet de construire leurs savoirs même si parfois cet étayage n'est pas très pertinent.

LES ACTIVITÉS— Les activités proposées par la majorité des stagiaires peuvent être classées comme suit :

- des 'activités d'identification' dans lesquelles ils demandent aux élèves de repérer le point de langue étudié dans une liste de phrases ou dans un support (souligner, entourer, relever, etc.) et parfois ils le font extraire à partir des questions de compréhension dont la réponse appelle l'utilisation du fait linguistique ciblé. Ainsi, à la question « Pourquoi les enfants ne sont pas en bonne santé ? », une réponse qui commence par « parce que » permet d'extraire l'objet d'étude de la séance de grammaire. Une activité d'identification est également présentée après la règle comme première activité « d'application » ou « d'évaluation » ;

- des 'activités de manipulation' où il est demandé aux élèves de manipuler le point linguistique en question mais sans production et sans réemploi. Ce sont généralement des activités de complétion et de substitution (remplacer un nom par un pronom personnel, compléter des phrases par un complément d'objet direct ou par un groupe nominal sujet, etc.) ;

- des 'activités de production' qui appellent à la formulation de phrases dans lesquelles les élèves utilisent le point de langue étudié. La majorité des consignes sont du type « Écris trois phrases dans lesquelles tu mentionnes un GNS (pronom personnel, nom propre nom commun) / Rédige une phrase complexe qui contient l'expression « parce que » ». Dans ces activités, aucun élément précisant la situation de communication dans laquelle les élèves auraient à produire de telles phrases n'est précisé. Ceci rejoint la constatation faite sur les activités du manuel dans la phase « Je manipule et je produis ».

Les remarques que nous avons faites sur les séances de grammaire sont valables pour les autres séances d'apprentissage (vocabulaire, orthographe et vocabulaire) : la même démarche, le même type de supports et les mêmes activités sont utilisés par les stagiaires pour ces séances. La démarche adoptée

par nos enquêtés et les activités proposées dans leurs séances correspondent au déroulement donné dans les manuels. Il est cependant possible de noter, comme dans les manuels, l'absence d'activités de reproduction et de production spontanée. Il n'y a pas non plus d'activités d'évaluation des acquis des apprenants. Les stagiaires semblent considérer les activités d'apprentissage comme des activités qui servent à évaluer l'acquisition du point de langue étudié. Pour eux, le « cours » se termine après l'élaboration de la règle et ce qui vient après n'est qu'une phase pour évaluer les acquis des apprenants.

V. DISCUSSION

Ce qu'il ressort de l'analyse des documents du MEN est que l'enseignement de la grammaire semble avoir relativement suivi les évolutions méthodologiques adoptées par l'école algérienne même s'il y a des carences dans l'adoption de certains principes de ces méthodologies.

Ainsi pouvons-nous remarquer que les documents du MEN (le document d'accompagnement et le manuel) suggèrent une démarche inductive qui incite l'apprenant à construire son savoir en s'aidant de l'étayage de l'enseignant. Il y a une volonté de placer l'apprenant au centre de son apprentissage et de lui permettre de réfléchir sur le fait de langue étudié. La phase de conceptualisation est en effet présente dans les directives du MEN et dans toutes les séances de grammaire du manuel à travers les phases « j'observe et j'analyse » et « je construis ma règle ». Nous avons néanmoins relevé un étayage insuffisant dans les consignes du manuel et chez les stagiaires. C'est une phase qui semble poser problème car les questions censées mener à déduire la règle ne sont pas toujours suffisantes.

Nous avons également noté que les consignes du manuel dans la phase d'analyse ne permettaient pas de mettre en relief le rôle du point grammatical dans une situation de communication d'autant plus que, cette dernière était généralement absente dans la phase d'observation en raison de l'utilisation de phrases décontextualisées comme support. Les récits de vie avaient, au contraire, montré la prédominance du recours à des textes pour aborder l'enseignement de la grammaire. Il est possible que ce choix de support chez les étudiants- stagiaires soit dû au fait qu'ils reçoivent des directives dans leur formation initiale, ou au fait qu'ils soient plus respectueux des directives contenues dans le document d'accompagnement qui est leur première référence dans la réalisation des programmes des différents niveaux. Nous avons toutefois noté l'absence des documents authentiques dans les séances de grammaire du manuel et dans celles présentées par les étudiants- stagiaires.

Les activités du manuel et celles présentées dans les récits de vie sont du même type : identification en phase d'observation, analyse et manipulation et enfin production. Ces activités correspondent globalement aux directives du document d'accompagnement à quelques exceptions près. Ainsi, la phase d'évaluation, mentionnée dans le document d'accompagnement, n'existe ni dans le manuel ni dans les récits de vie. Les stagiaires semblent néanmoins considérer les activités de manipulation et de production comme étant des activités d'évaluation ce qui laisse entendre que pour eux les activités d'apprentissage se terminent après la construction de la règle.

D'autres activités citées dans la procédure standard d'un enseignement scolaire de la grammaire présenté par Puren (2017) manquent à l'appel dans le document d'accompagnement et dans la pratique des stagiaires : la phase de reproduction c'est-à-dire l'imitation de la structure juste après l'observation du point grammatical, la phase d'entraînement qui est généralement faite oralement pour permettre un entraînement intensif sur le point étudié et aussi la production spontanée ou la re- production. Nous avons en effet noté que ce qui est appelé production par les étudiants stagiaires et par les concepteurs du manuel n'est en réalité qu'une activité où les apprenants sont amenés à construire des phrases dans lesquelles est employé ce point grammatical sans situation de communication réelle ou simulée. A ce sujet, Portine (6) précise « que le cours de grammaire quand il existe est beaucoup plus tourné vers le normatif et/ou vers le structurel que vers l'activité discursive (construction et interprétation de textes) ».

En effet, pour la troisième activité dite de production, toutes les consignes du manuel et tous les étudiants stagiaires demandent à leurs élèves d'écrire des phrases dans lesquelles ils doivent employer le point de langue étudié. Nous imaginons mal une situation de communication où l'on impose à un locuteur de produire une phrase avec un complément circonstanciel de temps, de manière et de lieu ou

des phrases avec un adjectif épithète et un adjectif attribut. La structure prend encore une fois le dessus sur la communication et il semblerait que c'est la structure qui appelle la production et non le contraire. Au lieu de mettre les élèves dans une situation qui appelle l'emploi du point linguistique en question, il leur est demandé d'utiliser le point linguistique dans d'éventuelles productions. La compétence linguistique est ainsi hissé au rang d'objectif au lieu d'être un simple moyen pour le développement d'une compétence de communication.

Les instructions sont généralement respectées par les étudiants- stagiaires mais ceci pourrait fossiliser leur pratique. Ils semblent en effet suivre un canevas dans leur démarche et présenter les mêmes consignes pour les activités de grammaire. Les types d'activités témoignent d'un manque de créativité dans les pratiques. Une tendance à l'applicationnisme est relevée dans les démarches de nos enquêtés qui suivent les étapes dictées par leur tutelle mais sans vraiment en discerner la visée : rappelons l'amalgame qu'ils font entre activités d'apprentissage et activités d'évaluation et leur incompréhension de ce que c'est qu'une activité de production qui reste toujours au niveau de la production guidée. Ils ne sont cependant pas les seuls à commettre cette erreur puisque le manuel présente le même type d'activités sous le nom d'activités de production.

Nous pouvons constater, en ce qui concerne les documents du MEN (le document d'accompagnement et le manuel de 5ème AP), une volonté de s'aligner aux nouvelles méthodologies et nous repérons rapidement l'emprunte des directives du MEN dans la pratique des stagiaires. Il est cependant important de souligner que la mise en œuvre de ces méthodologies dans le manuel et dans la pratique des stagiaires révèle des anomalies qui vont à l'opposé des principes méthodologiques revendiqués : absence de travail sur le lien entre la situation de communication et le fait de langue étudié, absence de production spontanée qui prouve de l'appropriation du fait de langue et fossilisation des pratiques qui montrent une démarche identique pour toutes les séances d'apprentissage linguistique.

VI. CONCLUSION

Nous sommes consciente que ce travail n'est qu'un échantillon, loin d'être représentatif, de la pratique de classe dans les écoles primaires en Algérie mais il peut nous donner une indication sur le déroulement des enseignements des savoirs et savoir-faire linguistiques nécessaires à l'acquisition d'une compétence de communication. Nous estimons que les résultats que nous avons obtenus sont révélateurs quant à la mise en œuvre des méthodologies et des approches didactiques adoptées par le MEN. Nous pensons que ce qui pose problème, ce ne sont pas seulement les directives mal comprises ou mal appliquées mais c'est également une attitude applicationniste qui peut nuire à un réel travail de réflexion sur les pratiques et qui peut conduire à une fossilisation des pratiques enseignantes.

Pour répondre à notre questionnement de départ, mais sans vraiment conclure, nous dirons que la pratique de classe a certes évolué et a suivi les directives du MEN, elles-mêmes inspirées des nouvelles approches didactiques, néanmoins elle résiste à certains principes méthodologiques qui restent difficiles à appliquer dans une classe de langue forte de traditions d'enseignement vieilles de plusieurs siècles. Il nous semble que l'enseignement de la grammaire est habillé de concepts nouveaux mais il garde une structure plus ou moins figée qui rappelle curieusement celle connue dans les méthodologies traditionnelles. Mise à part la phase d'analyse et de conceptualisation qui viennent avant la construction de la règle, les étapes suivantes ont un air d'activités d'application de la règle, qui plus est, se terminent par la formulation de phrases contenant le point grammatical étudié sans aucune contextualisation. Les situations de communication n'ont pas un très grand rôle dans cette démarche et il reste difficile d'établir le lien entre le fait de langue et sa réalisation dans la communication ou son utilité pour le projet.

NOTES

[1] Nous désignerons les futurs enseignants de français en cours de formation initiale par l'expression « étudiants-stagiaires ».

[2] Le français langue étrangère est enseigné dès la troisième année de scolarisation des élèves algériens.

- [3] Nous utiliserons l'expression « le document d'accompagnement » pour désigner le document d'accompagnement du programme du cycle primaire.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] Beacco, Jean.-Claude. *Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier, 2010.
- [2] Besse, Henri et Porquier, Rémy. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Didier, 1993. Conseil de l'europe. *Cadre européen commun de référence les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes de Strasbourg, Comité de l'éducation. Strasbourg : Didier. 2001.
- [3] Cuq, Jean-Pierre. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris: Didier/HATIER, 1996.
- [4] Cuq, Jean-Pierre. (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère ou seconde*. Paris: CLÉ Internationale, 2003.
- [5] Galisson, Robert (dir.). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères*. Paris :CLE International, collection didactique des langues étrangères, 1988.
- [6] Puren, Christian. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*. Paris : Credif-Didier (réédition, 1994, version PDF), 2008.

SITOGRAPHIE

- [7] Bento, Margaret. « Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle ». *Lidil* [En ligne], 59 | 2019, mis en ligne le 01 mai 2019, consulté le 24 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/6465> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.6465>
- [8] Coste, Daniel. « Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère ». Dans : *Langue française*, n°68. *Descriptions pour le français langue étrangère*, 1985, pp. 5-17; doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1985.6351>
- [9] Fougerouse, Marie-Christine. « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, n. 122(2), pp. 165-178. <https://doi.org/10.3917/ela.122.0165>
- [10] Hassani, Zohra. « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? ». *Insaniyat / إنسانيات*, n. 60-61, 2001, pp. 11-27. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.14002>.
- [11] Ministère de l'éducation nationale (MEN). *Le document d'accompagnement des programmes du cycle primaire*, 2016. <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf>
- [12] Ministère de l'éducation nationale. *Mon manuel de français de 5ème année primaire : manuel adapté aux nouveaux programmes*, 2018. <https://docs.google.com/file/d/14vjV0SoperCMC7VeRkGRGrXrk-abXvrA/view>.
- [13] Ministère de l'éducation nationale. *Guide d'exploitation des ressources pédagogiques du manuel adapté de la 5ème AP*, 2018. <http://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Guide-exploitation-5AP.pdf>.
- [14] Portine, Henri. « Didactique de la grammaire : vers une nouvelle enuklios paideia ? » *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* – n. 23, 1999, pp. 195-209. http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Portine_F.pdf
- [15] Puren, Christian. Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire, 2017. www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/009/.