

Vers une approche centrée sur l'apprenant dans l'enseignement de la grammaire : entre représentations des enseignants et directives institutionnelles

Kamel SAAOUI¹

Université de Chlef /Algérie

Laboratoire TICELET

k.saaoui@univ-chlef.dz

Naima HOCINE²

Université de Chlef /Algérie

n.hocine@univ-chlef.dz

Sidi Mohamed TALBI³

Université de Saïda / Algérie

sidimohamed.talbi@univ-saida.dz

Reçu : 18/01/2025,

Accepté: 18/10/2025,

Publié: 22/12/2025

Towards A Learner-Centered Approach in The Teaching of Grammar: Between Teacher Representations and Institutional Guidelines

Abstract: The present study attempts to uncover teachers' représentations of the status and role of the learner as well as their views on the teaching/learning of grammar and to demonstrate whether these align with the recommendations of the Ministry of National Education. Therefore, we focused on the principle of "learner-centeredness" and took the learner's needs in consideration. The analysis of teachers' perceptions, based on semi-structured interviews, could potentially explain the persistence and maintenance of certain old classroom practices that continue to prevail over the newly recommended approaches by the ministry.

Keywords: grammar, learner-centeredness, représentations, language needs, Algerian educational system.

Résumé : La présente étude tente de déceler les représentations des enseignants sur le statut et le rôle de l'apprenant ainsi que sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire et démontrer si elles concordent avec les recommandations du ministère de l'éducation nationale algérien. Nous nous sommes donc penchés sur le principe de la « centration sur l'apprenant » et la prise en compte de ses besoins langagiers. L'analyse des représentations des enseignants, basée sur des entretiens semi-directifs, pourrait bien expliquer le recours et le maintien de certaines anciennes pratiques de classe qui continuent à primer sur les nouvelles démarches recommandées par la tutelle.

Mots-clés : grammaire, centration sur l'apprenant, représentations, besoins langagiers, système éducatif algérien.

Introduction

Le système éducatif algérien a connu d'importantes réformes, et ce à partir des années 2000. On assiste donc à une rénovation méthodologique et notionnelle basée principalement sur l'installation de compétences, pour remplacer une méthodologie jugée comme étant traditionnelle et obsolète. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère se trouve ainsi réaménagé. L'acquisition de savoirs linguistiques n'est plus envisagée comme une fin en soi mais plutôt comme une composante d'une compétence globale, en l'occurrence « la compétence de communication ». Cette démarche est expliquée dans le document d'accompagnement du programme de français au cycle d'enseignement moyen (désormais DAP) :

« Une conception de la grammaire "pour la grammaire", systématique, qui fait le pari de l'automatisation des faits de langue plus ou moins décontextualisés, a montré ses limites. Sans verser uniquement dans le métalangage, souvent démotivant pour les apprenants, l'enseignant doit montrer l'intérêt du fonctionnement des structures langagières et leur utilité pour un éventuel réemploi dans le cadre de la communication pour expliquer, prescrire, raconter, décrire et argumenter » (MEN, 47 : 2016).

L'apprenant participe, *a priori*, activement à la construction de ses connaissances. Ce paradigme est confirmé dans le Référentiel général des Programmes (désormais RGP) où il a été expliqué qu'en réaction à une logique d'enseignement basée sur la transmission et l'acquisition de savoirs, la logique d'apprentissage se trouve désormais centrée sur l'apprenant et ses actions et réactions face à des situations-problèmes (MEN, 21 : 2009).

Néanmoins, plusieurs recherches dans le domaine (cf. Ammouden, 2017 ; Saidoun et Ferroukhi, 2017 ; Ghersa et Ammouden, 2019), ont révélé la persistance de certaines méthodes traditionnelles qui continuent à caractériser les pratiques de classe. En effet, les constats ont démontré que des enseignants continuent à enseigner suivant l'ancien système, sans prendre en considération les nouvelles démarches didactiques préconisées par la tutelle et les approches récentes.

Ceci nous a amenés à nous intéresser au rôle et au statut de l'apprenant pour voir s'ils ont réellement évolué depuis les réformes. Nous envisageons également de mettre en exergue l'importance accordée par les enseignants à « la centration sur l'apprenant » dans le cadre de l'enseignement de la grammaire. C'est dans cette optique que s'inscrit notre recherche.

Il convient de rappeler que cette étude s'intéresse principalement aux représentations des enseignants sur les nouvelles réformes et recommandations institutionnelles quant au rôle et au statut de l'apprenant. Le questionnement qui nous interpelle est le suivant : dans quelle mesure les représentations des enseignants quant à la centration sur l'apprenant concorderaient-elles avec les instructions officielles ? Nous tentons donc de déceler ces représentations pour ensuite les comparer aux contenues des textes officiels.

Aussi, nous supposons que les enseignants ne tiendraient pas compte de la « centration sur l'apprenant et de ses besoins », et que la logique d'enseignement demeurerait principalement axée sur la transmission des connaissances.

Afin de vérifier notre hypothèse de recherche, nous nous sommes penchés dans un premier temps, sur certains documents officiels qui émanent du Ministère de l'Education Nationale (désormais MEN), afin d'identifier les recommandations de la tutelle par rapport au rôle et au statut de l'apprenant. Dans un deuxième temps, nous avons organisé des entretiens semi-directifs avec des enseignants du cycle moyen afin de déceler leurs représentations par rapport au paradigme en question. Le travail d'analyse ultérieur vise à comparer ces représentations avec les contenus des documents officiels.

Dans ce qui suit, nous tenterons de définir les concepts clés de notre recherche avant d'aborder les résultats de notre enquête sur le terrain.

1. Les nouvelles réformes et l'enseignement/apprentissage de la grammaire

En réaction à l'ancien système éducatif, le MEN algérien a choisi d'adopter l'APC comme nouvelle approche didactique favorisant l'apprentissage actif et la construction de connaissances. Les programmes des trois paliers se trouvent dorénavant organisés autour de l'installation et du développement de compétences :

« Le choix de l'entrée dans les apprentissages par les compétences n'est pas sans incidence sur la méthodologie d'élaboration des programmes (entendus dans le sens de curriculum), sur les approches didactiques des manuels et sur les fonctions de l'évaluation induites par la nouvelle approche » (MEN, 21 : 2009).

Par ailleurs, les programmes et les finalités de l'enseignement/apprentissage des langues sont conçus de manière à favoriser l'installation et le développement de « la compétence de communication ». Le dogmatisme des méthodologies traditionnelles qui supposaient qu'une fois les aptitudes linguistiques acquises, les capacités de communication suivraient automatiquement, se trouve aujourd'hui

banni. La grammaire est envisagée par les nouvelles approches comme un moyen essentiel pour communiquer, autrement dit, elle n'est qu'une composante de la compétence de communication :

« Dans l'approche communicative, et en réaction à l'accent mis auparavant sur la seule compétence linguistique, l'apprentissage de la langue suppose non seulement l'appropriation par l'apprenant de règles d'usage permettant de former des phrases correctes, mais aussi de règles d'emploi régissant le caractère approprié de ces phrases aux fins de la communication » (Cuq, 118 : 2003).

Ces considérations remettent en cause l'ancienne logique basée sur la transmission des savoirs à un apprenant passif. Les finalités de l'enseignement/apprentissage se trouvent désormais conçues autour de l'installation de compétences chez un apprenant de plus en plus actif.

2. La centration sur l'apprenant

Pendant le règne des méthodologies structurales, les apprenants étaient considérés comme des réceptacles passifs, et très peu d'intérêt était porté à leurs égards. En réaction à cette vision conformiste, et ce à partir des années 1970, l'attention se tourne vers les apprenants, considérés dans leurs besoins, leurs motivations et leurs intérêts. Dans le *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde* (39 : 2003), la notion de centration sur l'apprenant est définie comme un recentrage sur le sujet, elle est utilisée pour marquer un déplacement de focalisation dans la réflexion didactique.

En effet, avec l'émergence de l'approche communicative, la mise en exergue de la centration sur l'apprenant a eu pour incidence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et à ses objectifs. Cette notion de « besoins » s'est réduite à celle de besoins langagiers. L'expression « besoins langagiers » renvoie directement à ce dont une personne a besoin pour utiliser une langue dans des situations spécifiques, ainsi qu'aux lacunes qu'elle doit combler par l'apprentissage pour atteindre cet objectif à un moment donné (Cuq & Gruca, 140-141 : 2002).

« Les besoins sont d'une part les attentes des apprenants (ou bien "ressentis") et d'autre part les "besoins objectifs" mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant. Aucune des deux faces ne peut être éliminée. Les besoins se modifient au fur et à mesure que l'enseignement se déroule » (Cuq, 2003 : 35).

La centration sur l'apprenant et la prise en compte de ses besoins langagiers, implique donc une intervention didactique exercée par l'institution et les

enseignants. Ces derniers font l'objet de notre recherche, nous nous intéressons en particulier, à leurs représentations.

3. Les représentations

La notion de « représentation » est présente dans plusieurs domaines, particulièrement en sociologie, en psychanalyse et en psychologie cognitive. Elle provient du verbe *se représenter* qui signifie se faire ou se concevoir l'idée de quelque chose de concret ou d'abstrait (Talbi & Benzemat, 161 : 2022). Cette notion a également suscité l'intérêt de la didactique des langues à l'instar des autres disciplines qui relèvent des sciences humaines et sociales. Dans le *Grand dictionnaire de la psychologie*, on explique que dans le vocabulaire de la philosophie, la représentation constitue classiquement le « contenu concret d'un acte de pensée ». On parle ainsi de processus de représentation :

« De façon générale un processus de représentation est à l'œuvre lorsqu'un objet ou un ensemble d'objets se trouvent réexprimés sous la forme d'un nouvel ensemble et qu'une correspondance est réalisée entre l'ensemble de départ et l'ensemble d'arrivée. Cependant, représenter ne consiste pas simplement à reproduire. Tout processus de représentation implique l'idée d'une transformation appliquée aux entités faisant l'objet de la représentation. Le degré de préservation de la structure de l'information de départ détermine le degré d'analogie de la représentation à l'égard de l'objet représenté » (Bloch *et al.*, 753 : 1999).

Par ailleurs, on parle également de représentations sociales qui sont, selon Flamant & Rouquette (12 : 2004), des formations cognitives socialement produites, et par suite socialement différenciées.

Moscovici, quant à lui, distingue un axe expérimental et formalisateur qui s'intéresse à la manière dont se constituent et se modifient les représentations, et un axe qualitatif qui s'intéresse aux contenus de la représentation. Ce dernier axe est étudié sur la base d'enquêtes (Cuq, 214 : 2003), et c'est d'ailleurs l'axe qui fait l'objet de notre étude. Si le comportement et le langage restent la matière première de la recherche expérimentale, ils sont néanmoins saisis par le chercheur comme un produit qui implique l'activation et la manipulation de représentations symboliques. C'est dans cette logique que se conçoit notre recherche.

4. Protocole de la recherche

Afin de vérifier notre hypothèse de recherche, nous avons donc envisagé de mener deux enquêtes, en l'occurrence l'analyse des documents d'accompagnement du programme du cycle moyen, et les entretiens semi-directifs avec des enseignants du français dans le cycle moyen. Les résultats des deux enquêtes seront comparés a

posteriori, dans le but d'évaluer le degré de correspondance des représentations des enseignants avec les directives du MEN par rapport à « la centration sur l'apprenant » et la prise en compte de ses besoins langagiers.

4.1. Analyse des documents d'accompagnement du programme

Dans le souci d'identifier les recommandations des instances officielles par rapport au rôle et au statut de l'apprenant, ainsi que la prise en compte de ces besoins, nous avons envisagé d'analyser certains documents sensés expliquer en détails les nouvelles démarches. Etant donné que notre recherche se limite à l'enseignement au cycle moyen, nous avons sélectionné les documents qui concernent notre champ de recherche. Nous avons donc analysé trois documents, à savoir :

- *Le Référentiel général des programmes* (2009), désormais RGP.
- *Le Document d'accompagnement du Programme de français Cycle Moyen* (2016), désormais DAPF.
- *Le Guide Pédagogique Destiné aux enseignants de langue française deuxième palier de l'enseignement Fondamental* (2018), désormais GPDE

4.2. Entretiens semi-directifs

Nous avons choisi les entretiens semi-directifs car ils sont, selon Kaufmann (2006), les plus convenables pour déceler et comprendre les significations subjectives et les représentations individuelles. L'objectif de cette deuxième enquête est de mettre en évidence, dans un premier temps, les représentations des enseignants du cycle moyen quant à « la centration sur l'apprenant » et la prise en compte de ses besoins langagiers. Dans un deuxième temps, nous comparerons ces représentations aux directives institutionnelles identifiées lors de l'analyse des documents officiels susmentionnées.

Notre échantillon se constitue donc de 9 enseignants¹ de langue française, exerçant dans différents collèges de la wilaya de Bejaïa. Notre enquête a été menée durant le troisième trimestre de l'année scolaire 2022/2023, dans l'établissement scolaire de chaque enseignant.

Après avoir analysé les entretiens menés, nous avons comparés les réponses des enseignants avec les instructions officielles. Dans ce qui suit nous présentons les résultats des comparaisons.

¹ Après avoir sollicité les circonscriptions de l'enseignement moyen de la wilaya de Bejaïa, neuf enseignants seulement ont accepté de faire partie de notre échantillon de recherche.

5. Analyse des résultats

Notre recherche se base principalement sur le paradigme de la centration sur l'apprenant prôné par le MEN et les approches récentes. Néanmoins, nous avons voulu commencer nos entretiens semi-directifs par des considérations d'ordre générales. En effet, nous avons demandé aux enseignants d'exprimer leurs attitudes par rapport aux nouvelles réformes concernant l'enseignement/apprentissage de la langue française au collège algérien, en particulier l'enseignement/apprentissage de la grammaire.

5.1. Représentations des enseignants par rapport aux nouvelles réformes

Les questions posées aux enquêtés lors de nos entretiens visaient à recueillir leurs avis sur les réformes adoptées par la tutelle, notamment celles relatives à l'enseignement de la grammaire, et à évaluer à quel point ces réformes répondent aux besoins langagiers des apprenants.

Seuls 3 enseignants déclarent que les nouvelles réformes éducatives en classe de langue, assurent une installation des compétences grammaticales chez l'apprenant, et que les programmes captent l'intérêt des apprenants.

Toutefois, 6 enseignants trouvent que l'enseignement de la grammaire tel qu'il est recommandé aujourd'hui par la tutelle ne répond pas aux besoins langagiers des apprenants, en raison des programmes trop chargés et des contenus inadaptés au niveau des apprenants. 2 enseignants parmi eux évoquent un problème de complémentarité et de logique dans la proposition et le choix de contenus grammaticaux proposés, surtout d'une année d'enseignement à une autre. Tandis qu'un autre propose de laisser libre choix à l'enseignant pour choisir quelle démarche suivre. Pour toutes ces raisons, ces 6 enseignants demandent est-ce que les programmes soient revus et allégés.

Par ailleurs, 7 enseignants ont affirmé le recours à l'ancienne méthode ; trois d'entre eux ont précisé qu'ils alternent entre l'ancienne et la nouvelle méthode en fonction des spécificités de la classe et de la leçon. Ils expliquent que l'approche par compétences est difficile à mettre en œuvre. Quelques-unes des affirmations de nos enquêtés confirment les réponses ci-dessus :

E01². « On fait toujours recours à l'ancienne méthode parce qu'il y a quelques notions qu'on ne peut pas faire comprendre aux élèves qu'en utilisant l'ancienne méthode. »

E02. « J'utilise les deux démarches, l'ancienne démarche, l'ancienne méthode et la nouvelle. »

² Le « E » désigne « enseignant ».

E03. « Je trouve que l'enseignement de la grammaire recommandé aujourd'hui par la tutelle en Algérie ne répond pas forcément aux besoins linguistiques des élèves. »

E04. « Je préfère l'ancienne méthode parce que depuis la réforme, on parle de l'approche par compétences et là, c'est difficile à appliquer. L'approche par compétences ne marche pas chez-nous. »

E05. « Je privilégie l'ancien programme. Je ne peux pas utiliser une méthode pour satisfaire le ministère de l'éducation et ça ne va pas être possible avec mes élèves. »

E09. « Je pense que les contenus programmés dépassent le niveau des élèves et qu'ils doivent certainement être adaptés selon leurs besoins d'aujourd'hui. »

En analysant les réponses des enseignants, nous pouvons déduire que les représentations de la majorité d'entre eux par rapport aux nouvelles réformes qui concernent l'enseignement de la grammaire, ne concordent pas avec les recommandations du MEN. En fait, la majorité des enseignants interrogés ont affirmé que l'enseignement de la grammaire recommandé par la tutelle ne répond pas aux besoins linguistiques des apprenants. Cela explique leur recours à l'ancienne méthode, soit en l'adoptant intégralement, soit en l'alternant avec la nouvelle.

5.2. Représentations des enseignants par rapport à la centration sur l'apprenant

Dans les documents officiels, une nouvelle place est conférée désormais à l'apprenant qui devient au centre de la relation pédagogique (RGP, 26 : 2009). L'apprenant n'est plus considéré comme un récepteur passif, et donc orienté vers une perspective socioconstructiviste. Il a un rôle actif, et est dorénavant impliqué directement avec l'enseignant dans la recherche du fonctionnement de la langue et de la communication (GPDE, 15 : 2018).

L'enseignant, quant à lui, assiste à un changement au niveau de son rôle et de son statut pédagogique. Dans cette perspective, il passe « *d'unique "transmetteur" de connaissances à un guide et médiateur* » (RGP, 26 : 2009).

Ainsi, l'enseignant est encouragé à adopter une approche en retrait, en écoutant attentivement les apprenants. Avec son attitude de facilitateur, il les oriente vers la découverte. Cependant, une marge de liberté lui est réservée étant donné qu'il a une responsabilité au niveau du choix des documents, de la programmation des activités tout en prenant en compte les besoins langagiers des apprenants :

Vers une approche centrée sur l'apprenant dans l'enseignement de la grammaire : entre représentations des enseignants et directives institutionnelles

« Le changement notable, dans ce domaine, par rapport aux méthodes précédentes est la liberté de progression, lexicale et grammaticale. Plus personne n'attendra plus d'un an pour pouvoir enfin utiliser les temps du passé. Si l'apprenant, dans un énoncé oral, cherche à s'exprimer au passé dès le début de l'apprentissage, on lui donnera les moyens linguistiques de le faire, de façon à ce qu'il puisse réaliser son intention de communication. Les nouveaux outils linguistiques (lexicaux et morphosyntaxiques) sont ainsi introduits, au fur et à mesure des besoins exprimés par les apprenants » (GPDE, 15 : 2018).

La centration sur l'apprenant implique donc une assistance à l'apprentissage actif ainsi qu'une prise en compte effective de ses besoins.

Concernant donc les nouveaux rôles et statuts de l'apprenant et de l'enseignant, 7 enquêtés affirment que l'apprenant est aujourd'hui placé au centre de l'apprentissage, et que l'enseignant devient guide et accompagnateur. Toutefois, dans la réalité de la classe, les apprenants sont souvent passifs et dépendent entièrement de l'enseignant. Ils mentionnent qu'il y a généralement seulement deux ou trois apprenants actifs par classe et que les autres ne sont que spectateurs. Cela est dû selon eux au niveau faible des apprenants.

Par ailleurs, deux autres enseignants parlent de transmission de savoirs par l'enseignant aux élèves alors que ce principe est manifestement remis en cause par les nouvelles approches.

A titre d'exemple, les enquêtés ont répondu comme suit :

E03. « On est toujours là en train de donner et l'apprenant est là, il attend juste qu'il écrive ce qu'il doit écrire sur le cahier ou bien si la séance est finie, il est toujours passif. »

E04. « Le prof va travailler avec un seul élève, deux, trois par classe, en plus il va travailler avec les bons élèves. Donc les autres, ils ne sont pas acteurs, ils sont spectateurs. »

E05. « C'est malheureux de le dire, mais je travaille pendant une heure toute seule. Il n'y a que trois, quatre élèves, les excellents élèves qui travaillent avec moi. »

E07. « Le rôle de l'enseignant en classe du FLE, c'est de transmettre des connaissances, de donner un savoir. »

E08. « L'enseignant doit trouver toujours la solution, trouver la méthode qui lui facilite cette opération pour transmettre un savoir. »

Les réponses des enseignants révèlent que même s'ils sont conscients des recommandations institutionnelles quant à la centration sur l'apprenant, la réalité de classe, selon eux, empêche leur mise en œuvre efficace par l'enseignant. Néanmoins, certains enseignants continuent toujours à se considérer comme étant des détenteurs et des transmetteurs de savoirs. Malgré que cette conception coercitive est manifestement réfutée de nos jours, elle continue à favoriser la mise

à l'écart des capacités et des spécificités des apprenants, et entrave ainsi son processus de construction de savoirs.

5.3. Représentations des enseignants par rapport aux besoins des apprenants

Dans un premier temps, nous avons demandé aux interrogés les paramètres qu'ils prennent en compte lors de la sélection des points de langues les plus pertinents pour une séquence d'apprentissage.

Tous les enseignants considèrent qu'ils sont tenus de respecter à la lettre les répartitions et les plans annuels ainsi que les points de langue qu'y sont proposés. Seuls 2 d'entre eux affirment qu'ils prennent parfois en considération les besoins des apprenants.

Nous présentons dans ce qui suit, certaines de leurs réponses :

E01. « Donc nous avons des progressions, des répartitions annuelles qu'on doit appliquer à la lettre. »

E02. « Généralement, j'applique les plans annuels qui sont proposés, qui sont donnés par la tutelle. Et c'est rare où j'apporte des modifications selon les besoins de la séquence et de l'élève. »

E04. « Moi je suis tenu par les plans d'apprentissage. Donc, d'un côté, je dois appliquer le programme parce qu'il y a des élèves qui ont un examen à la fin. »

E05. « On nous demande de suivre la répartition, je n'ai pas le choix. »

E07. « On doit faire les points de langue qui vont avec toujours la séquence. »

Nous avons ensuite proposé aux enquêtés un exemple que nous avons emprunté au GPDE. L'exemple est le suivant :

« Si l'apprenant, dans un énoncé oral, cherche à s'exprimer au passé dès le début de l'apprentissage, on lui donnera les moyens linguistiques de le faire, de façon à ce qu'il puisse réaliser son intention de communication. Les nouveaux outils linguistiques (lexicaux et morphosyntaxiques) sont ainsi introduits, au fur et à mesure des besoins exprimés par les apprenants » (GPDE, 15 : 2018).

Dans cet exemple, on demande à l'enseignant, non seulement, de fournir d'emblée à l'apprenant les moyens linguistiques dont il a besoins pour s'exprimer, mais aussi de prendre en compte ses besoins lors du choix des outils linguistiques à étudier.

En réponse à cet exemple, aucun enseignant n'affirme qu'il est prêt pour redéfinir ou remplacer les points de langue selon les besoins exprimés par l'apprenant. Ils ont tous déclaré qu'ils maintiennent ce qu'ils ont prévu au préalable.

En voici certaines de leurs réponses :

E01. « D'une manière intelligente, je réoriente ce qu'il veut en fonction de ce que je veux, voilà. »

E02. « Si cela perturbe l'apprenant ou bien ses camarades, je vais l'arrêter et on commence ce qu'on avait prévu. »

E03. « Dans un premier temps, bien sûr, je prendrai en considération les erreurs de l'apprenant, je les corrigerai. Mais pour changer le déroulement d'une séquence, je ne le ferai pas. »

E07. « Je ne vais pas modifier, je laisse la même leçon, mais je vais l'aider à s'exprimer, à rédiger une bonne phrase autant qu'il veut. »

E08. « Bon, certainement je vais lui corriger, je ne vais pas le laisser dans l'erreur, mais je ne vais pas prendre en considération ces lacunes-là. »

E09. « L'enseignant doit se limiter à ce qu'il a prévu. »

Compte tenu des réponses affirmées par les enquêtés, les choix grammaticaux pour une séquence d'apprentissage, se font d'emblée en se limitant aux contenues sélectionnés et proposés dans les progressions et répartitions annuelles fournies par la tutelle ou par les inspecteurs. Deux professeurs seulement dévoilent qu'ils prennent en compte parfois, les besoins des apprenants lors de la sélection des points de langue. Néanmoins, une fois les points grammaticaux en été fixés, aucun enseignant de notre échantillon n'a affirmé pouvoir réajuster ou remplacer ce qu'il a préalablement prévu. C'est d'ailleurs ce qui est révélé à partir des réponses à l'exemple que nous leur avons proposé.

Conclusion

Bien que le système éducatif algérien ait été rénové et modernisé, les pratiques actuelles sur le terrain demeurent encore ancrées dans l'ancien système³. Le présent travail de recherche a mis l'accent sur certains enjeux et perspectives du MEN censés être mis en œuvre par les enseignants dans leurs classes. Néanmoins, ces derniers continuent à exercer leur métier suivant les anciens paradigmes.

³ Nous faisons ici allusion à l'ancien système éducatif algérien adopté avant les réformes et qui se basait, entre autre, sur la transmission des savoirs.

A ce propos, la quasi-totalité des enseignants que nous avons interrogés affirment clairement recourir aux principes et méthodes de l'ancien système qui sont, selon eux, plus efficaces et plus fructueux. Quant aux nouvelles réformes éducatives, la majorité des enquêtés déclarent qu'elles ne prennent pas suffisamment en considération la réalité de la classe, et que l'enseignement de la grammaire proposé ne correspond pas aux besoins des apprenants. Certains enseignants ont donc suggéré un réaménagement des programmes. Quant au paradigme de la « centration sur l'apprenant », les enseignants sont bien conscients de sa nécessité, mais ils trouvent qu'il est difficile à mettre en œuvre du moment que les apprenants sont, d'après eux, souvent passifs en raison de leur niveau linguistique faible. Par conséquent, certains d'entre eux préfèrent travailler selon la logique de transmission de savoirs au détriment de celle de l'assistance et de soutien à un apprentissage actif recommandé, non seulement par les approches récentes, mais également par le MEN.

A cet égard, si les représentations des enseignants semblent être en inadéquation avec les enjeux institutionnels, il n'en demeure pas moins qu'une prise en charge efficiente de ses représentations pourrait bien refaçonner les pratiques de classe. En effet, un sérieux travail doit être entrepris auprès des enseignants afin de leur expliquer, de façon pragmatique, les mises en pratiques des nouvelles méthodes, de sorte que les données théoriques puissent être incarnées sur le terrain.

Références bibliographiques

1. AMMOUDEN M., (2018), « *L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique* » in *MULTILINGUALES*, Volume 6, N°2. p.p. 117-147.
2. BLOCH H. et al., (1999), *Le grand dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse.
3. CUQ J-P. (dir.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, S.E.J.E.R.
4. CUQ J-P. et GRUCA I., (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG.
5. FLAMANT C. et ROUQUETTE M-L., (2003), *Anatomie des idées ordinaires, Comment étudier les représentations sociales*, Paris, ARMAND COLIN.
6. GHERSA A. et AMMOUDEN M., (2019), « *La place de l'enseignement inductif de la conjugaison du français dans le Moyen algérien* », in *EXPRESSIONS*, N°9, pp. 115-126.
7. KAUFMANN J-P, (2006), *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.

8. SAIDOUN S. et FERROUKHI K., (2017), *Le manuel scolaire à l'ère des réformes : Enjeux et Perspectives*, Allemagne, Éditions Universitaires Européennes.
9. TALBI S-M. et BENZELMAT A., (2022), « *La langue française au niveau du cycle moyen : représentations et état des lieux* », in *Studii de Gramatică Constativă*, n°38, pp. 160-174.

Documents officiels examinés

1. Ministère de l'éducation nationale, (2009), *Référentiel général des programmes*.
2. Ministère de l'éducation nationale, (2016), *Document d'accompagnement du programme de français*.
3. Ministère de l'éducation nationale, (2018), *Guide pédagogique destiné aux enseignants de langue française deuxième palier de l'enseignement fondamental*.

Annexes

Annexe I : Entretiens semi-directifs

Question 01 : De manière générale, que pensez-vous de l'enseignement de la grammaire ici en Algérie ?

Réponses des enseignants :

Enseignant 01 : Je pense que c'est un programme très riche, très intéressant qui capte généralement l'intérêt des élèves. Et même, on les trouve parfois en train de s'activer, de répondre, d'avoir cette capacité d'appliquer ce qu'ils viennent d'apprendre soit en grammaire, en conjugaison ou vocabulaire ou bien en orthographe. Ils s'intéressent plus que l'oral ou l'écrit.

Enseignant 03 : D'une manière générale, je trouve qu'en Algérie, la grammaire n'a pas vraiment évolué pour moi, selon mon point de vue. Je trouve que c'est la tâche la plus complexe. Des fois, je ne dirais pas tout le temps, mais des fois avec certaines classes moi-même, je trouve des difficultés à enseigner de la grammaire avec mes élèves par rapport aux autres activités.

Enseignant 06 : Alors si on parle de l'enseignement de la grammaire, avant on faisait de la grammaire, on s'intéressait à la phrase, à la syntaxe, au lexique. Maintenant, on ne s'intéresse qu'à la forme. C'est à dire vous avez une proposition, elle est constituée, c'est le cas principal, vous avez la subordonnée. On ne cherche plus le lien de la phrase, on va chercher le verbe, le complément, le sujet. On ne s'intéresse plus à la phrase. Avant, on faisait la grammaire, on faisait les arbres, P égale à, ainsi de suite. On arrivait à la fin à construire la phrase telle qu'elle était donnée. Maintenant, on s'intéresse au rapport logique, on se contente de ça. Par rapport à mon expérience, la quatrième année, les points de langue, ils sont pauvres, Il y a l'expression de la cause, la conséquence, l'opposition, quoi d'autre ? le but, alors on se résume à ça. On ne s'intéresse pas au sens, à la formation de la phrase alors que la grammaire si on s'intéresse, on doit étudier la phrase en elle-même. Voilà, c'est ma notion.

Enseignant 09 : Bon, je pense que l'enseignement de la grammaire a une grande importance dans le programme algérien, et qu'il a une place capitale dans le processus d'apprentissage. Seulement, et à mon avis bien sûr, et selon mon constat sur les lieux, je pense que les contenus programmés dépassent le niveau des élèves et qu'il doit certainement être adaptée selon leurs besoins d'aujourd'hui. Parmi les exemples qu'on peut citer, par

exemple si on prend en charge le niveau de deuxième année par exemple, ils sont appelés à maîtriser le passé simple. C'est un contenu qui dépasse le niveau des élèves. Et concernant les premières années aussi, ils ont des difficultés, toujours avec les verbes du troisième groupe. Je ne sais pas s'ils doivent faire quelque chose comme ça sur ce point, c'est-à-dire ils doivent adapter les programmes ou quelque chose comme ça.

Question 02 : Pensez-vous que l'enseignement de la grammaire, tel qu'il est recommandé aujourd'hui par la tutelle, répond aux besoins linguistiques des élèves ?

Réponses des enseignants :

Enseignant 03 : Non pas forcément. Personnellement, je dirais qu'un élève pour moi a besoin tout d'abord d'apprendre à lire, d'apprendre à écrire, d'apprendre à s'exprimer librement, surtout ça, savoir se présenter correctement, rédiger une phrase correcte. Au lieu de donner plus d'importance à la grammaire, je dirais que c'est vraiment de se baser sur une base plus profonde c'est-à-dire, donner plus de connaissances à l'élève, lui permettre de s'exprimer. Donc, au lieu d'accorder plus de place à la grammaire, je dirais qu'il y a plus de directives qui passent avant, voilà. Donc pour moi, la grammaire n'est pas vraiment primordiale dans l'enseignement. Je trouve que l'enseignement de la grammaire recommandé aujourd'hui par la tutelle en Algérie ne répond pas forcément aux besoins linguistiques des élèves. Car les élèves déjà viennent du primaire sans avoir un bon bagage linguistique. Ils manquent de connaissances, donc les programmes sont chargés par rapport à leur niveau. Certains mots employés dans le manuel scolaire sont des mots scientifiques difficiles pour qu'un élève puisse comprendre ces mots-là. Les programmes sont chargés. Donc, je dirais que la grammaire actuellement en Algérie, l'enseignement de la grammaire actuellement en Algérie est à revoir, voilà à revoir.

Enseignant 04 : Je préfère l'ancienne méthode. Oui, je préfère parce que là on parle depuis la réforme, on parle de l'approche par compétences et là, c'est difficile à appliquer. Alors, le principe de l'approche par compétences, c'est le fait de charger les élèves, c'est le fait de travailler avec ses élèves et l'élève est le maître à bord. Avant, c'était le prof qui était maître à bord. Après, c'est l'élève qui est maître à bord, ça veut dire on le laisse travailler, on va le guider, ça veut dire le prof, là il est avec ses apprenants, il est un guide. C'est un guide, ça veut dire il va guider, mais avec des élèves qui ne travaillent pas des élèves qui ont un faible niveau donc c'est pas facile. Donc, si on applique l'approche par compétences là depuis la réforme depuis 2002, si on applique à la lettre selon les textes et tout donc les instructions c'est pas les textes, donc selon les instructions et tout donc, le prof va travailler avec un seul élève, deux, trois par classe, en plus il va travailler avec les bons élèves. Donc, les autres, ils ne sont pas acteurs, ils sont spectateurs. Voilà, ils sont là à regarder, c'est tout, voilà. L'approche par compétences ne marche pas chez-nous.

Enseignant 06 : Du tout, du tout, parce qu'à savoir, vous savez, il y a un fossé entre ce qui est donné par la tutelle et les capacités de l'élève, il est limité. Je vous assure que j'ai affaire à des élèves qui ne connaissent même pas qu'est-ce que ça veut dire une phrase. Alors là, faire la différence entre une phrase nominale, une phrase verbale, c'est une catastrophe, et je ne vous dis pas les lacunes par rapport à l'orthographe, c'est incroyable. Ils écrivent des textos, ce n'est plus du français. Mais aussi dans le cadre socio-culturel, avant, pour nous le français, à mon époque, je vous assure le français, c'était une langue raffinée, c'est destiné à une crème de la société. Par rapport à maintenant, si vous parlez français, c'est à dire entre guillemets fils à maman, c'est-à-dire, ils préfèrent ne pas faire des progrès dans cette langue que progresser. C'est ma vision des choses. Par rapport aussi au cadre, parce qu'on est cette région quand même, cet endroit ici n'est pas du chic, mais si vous partez à Nassiria, ils parlent un très bon français. C'est un très bon niveau de français. Même au sein de la ville de Bejaia, il y a toujours des différences. Si vous partez sur les hauteurs de la ville, vous aurez affaire à des francophones. Vous quittez l'école, vous parlez toujours en français. Par contre, du moins ce que j'ai remarqué ici, pendant mon cours, j'essaie de parler trente minutes en français, la moitié des élèves ne me répondent pas. C'est l'une des contraintes.

Question 03 : Quel rôle occuperait désormais l'enseignant dans la relation pédagogique ?

Réponses des enseignants :

Enseignant 01 : Alors pour la relation pédagogique enseignants/apprenant, donc nous avons l'habitude de travailler avec la méthode traditionnelle. Donc, l'enseignant est le maître à bord. Il donne son savoir, ses connaissances pour l'élève, et ce dernier est là pour emmagasiner, pour enregistrer et pour à la fin, essayer de

Vers une approche centrée sur l'apprenant dans l'enseignement de la grammaire : entre représentations des enseignants et directives institutionnelles

rendre ce qu'il a appris, par exemple lors des examens. Pour l'approche par les compétences, les nouvelles méthodes, c'est plutôt le contraire. L'enseignant est là pour guider, pour orienter l'élève, et c'est à l'élève de travailler, d'activer en classe. Donc, l'apprentissage par les compétences favorise l'activation et favorise les élèves actifs et non pas les élèves passifs.

Enseignant 03 : Normalement, dans les nouvelles réformes pédagogiques, l'enseignant doit juste se mettre de côté, c'est-à-dire gérer de côté sa classe, c'est à l'apprenant de donner. C'est à l'apprenant de travailler réellement en classe. L'enseignant est juste là pour le guider, mais nous on n'est pas confrontés à cette situation. On est toujours là en train de donner et l'apprenant est là, il attend juste qu'il écrive ce qu'il doit écrire sur le cahier ou bien si la séance est finie, il est toujours passif. Donc, je trouve que les nouvelles réformes pédagogiques n'ont pas réellement abouti à grand-chose sur le terrain.

Enseignant 06 : Avant, c'était le maître, je veux dire, l'enseignant disposait de savoir, l'élève, il était, il recevait seulement l'information. Avec le temps, on a essayé de réformer l'éducation, c'est-à-dire l'élève est devenu acteur. Alors le rôle de l'enseignant, c'est d'orienter. Avant, je faisais dans ma classe, là où c'était vraiment disponible, je faisais la classe en U, c'est à dire les tables, c'est à dire je pouvais circuler, voilà, mais c'était formidable. Mais je gênais l'enseignant qui venait après parce qu'il fallait retourner les tables, voilà.

Question 04 : Quels paramètres prenez-vous en compte pour sélectionner les nouveaux outils linguistiques les plus pertinents pour une séquence ?

Réponses des enseignants :

Enseignant 03 : Nous en tant qu'enseignants, nous avons bien sûr un programme à suivre, des répartitions à suivre. Donc, on ne peut pas changer de notre tête ou d'improviser, c'est à dire de changer une activité par rapport à une autre. Non, on ne peut pas faire ça. Donc, on a des répartitions à suivre. On a un programme annuel, donc on doit le suivre dans les normes.

Enseignant 04 : Donc, moi je suis tenue par les plans d'apprentissage. Donc, d'un côté, je dois appliquer le programme parce qu'il y a des élèves qui ont un examen à la fin. Donc, que ce soient des élèves en première, deuxième, troisième, quatrième, ils ont un examen à la fin. Donc je dois respecter. Je dois respecter certaines démarches, certains cours, voilà. Puisqu'il y a un examen mais sinon des fois je fais en fonction de la séquence, de la production écrite. Des fois on change quelques cours selon le besoin de la production écrite, est-ce que l'apprenant a besoin de ça et ça ? Ça veut dire on ne travaille pas, par exemple les indicateurs de temps alors qu'on parle de la description d'un lieu, voilà si je parle de la description d'un lieu, donc je dois utiliser les verbes de perception, de localisation est donc je dois éliminer des fois certains cours qui n'ont pas de relations avec les besoins de la séquence, voilà.

Enseignant 07 : Donc, pour moi, les paramètres à prendre dans une séquence, je vous donne un exemple, dans une séquence par exemple de deuxième année, nous avons la séquence sur la légende, dire une légende. Dans cette légende-là, je dois choisir les leçons de points de langue. On doit utiliser la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire, on doit utiliser le vocabulaire le plus adéquat, le plus pertinent. Avec cette séquence, la légende par exemple, je dois utiliser le passé composé. Aussi, la grammaire nous avons fait les substituts lexicaux et grammaticaux, donc nous avons besoin de cette leçon dans les cours de la légende, je dois utiliser les substituts lexicaux et les grammaticaux pour bien comprendre la séquence. À la fin de cette séquence-là, la production de l'écrit. L'élève doit être capable à utiliser tous ces points de langue pour rédiger sa propre légende ou bien sa propre production de l'écrit. Donc, pour résumer, on doit faire des points de langue qui vont toujours avec la séquence.

Question 05 : Si l'apprenant, dans un énoncé oral, cherche à s'exprimer au passé dès le début de l'apprentissage, l'enseignant doit-il lui donner les moyens linguistiques dont il a besoin, ou doit-il se limiter à ceux qu'il a prévu ?

Réponses des enseignants :

Enseignant 01 : Alors pour cet exemple, si je suis dans la mesure de choisir est-ce que j'aide l'élève ou bien je le laisse ou bien je continue avec ce que j'ai prévu déjà. Je pense que je dois l'orienter. Comment je peux l'orienter ? C'est-à-dire j'adapte ce qu'il veut dire en fonction de ce que je veux, voilà. Par exemple, s'il veut s'exprimer dans le passé, je peux lui filer, si je peux dire un mot, qui l'aidera par exemple à reconsidérer sa phrase. Par exemple, quand il parle au passé, je peux lui donner par exemple « aujourd'hui ». Si je lui propose « aujourd'hui », il va automatiquement adapter sa phrase en fonction de l'indicateur du temps que je lui ai donné. Donc, il va utiliser automatiquement le présent de l'indicatif tout en lui expliquant sa vision des choses. Par exemple, tu as utilisé ici le passé composé parce que c'est correct. Je lui explique brièvement sa pensée, puis je commence à lui expliquer que notre leçon se base sur le présent de l'indicatif et le présent de l'indicatif doit avoir le temps autrement ce n'est pas la même chose que le passé composé, voilà. Donc, il ne faut pas lui faire, dans sa tête il ne faut pas lui faire une rupture entre son idée, comme si je refuse catégoriquement son idée, non. Donc, d'une manière intelligente, je réoriente ce qu'il veut en fonction de ce que je veux, voilà.

Enseignant 03 : - dans un premier temps, bien sûr, je prendrai en considération les erreurs de l'apprenant, je les corrigerai, mais je ne pourrai pas me contenter de faire une autre leçon à part celle prévue pour le durant la journée. Je pourrais remédier, bien sûr. Après, dans les séances de rattrapage, T.D, Je pourrais introduire d'autres leçons à ma manière. Mais pour changer le déroulement d'une séquence, je ne le ferai pas.

Enseignant 05 : Je peux le corriger le plus normalement du monde, sans sortir de mon objectif. Je peux lui donner des connaissances en plus, sans sortir de mon objectif, c'est ça. C'est malheureux de le dire, mais on n'a pas le choix, puisqu'on nous, on nous demande de suivre la répartition. Je n'ai pas le choix. C'est comme par exemple, je vais vous donner un petit exemple, le discours direct et le discours indirect. L'année passée, on a supprimé le verbe introducteur au passé. Il reste le verbe introducteur au présent, je le fais sur le cahier. Sur ma trace écrite, il y a que le présent, mais oralement je leur donne pour ceux qui sont intéressés, je le fais toujours.

Enseignant 09 : L'enseignant doit se limiter à ce qu'il a prévu. Oui, mais aussi il doit donner des moyens linguistiques à l'élève certainement. Il doit l'éclairer, l'orienter dans sa quête, sa recherche.