

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université des Frères Mentouri de Constantine 1

Faculté des lettres et des langues

Département de langue et littérature Françaises

Ecole Doctorale Algéro -Français

Pôle Est

Antenne de Constantine

Thèse pour l'obtention du diplôme de Doctorat ès Sciences

OPTION : DIDACTIQUE du FLE

Thème

*Pratiques d'enseignement de la grammaire en
classe de FLE usage et perceptions au cycle
moyen*

Présentée par

M.L.L.E : BECHIRI CAMElia Nabila

SOUS LA DIRECTION DE

Pr Hacini Fatiha, Université de Constantine 1. Algérie et Pr Canelas-Trevisi Sandra, Université Stendhal
Grenoble 3. France

Jury :

Présidente : Mca. Djeghar Acharaf, Université de Constantine 1. Algérie

Rapporteuse : Pr. Hacini Fatiha professeure Université frères Mentouri Constantine 1. Algérie

Rapporteuse : Pr. Canelas-Trevisi Sandra, Université Stendhal Grenoble 3. France

Examineur : Pr. Samir Abdelhamid, Université de Batna. Algérie

Examineur : Mca. Faïd Salah, Université de M'sila. Algérie

Examinatrice : Pr. Diana Lee Simon, Université de Grenoble 3 France

Année universitaire 2017-2018

Dédicaces

A ma mère qui est l'essence de mon existence et dont le rêve est de me voir réussir. Qu'elle trouve ici l'expression de mon infinie gratitude.

A mon père Belkacem, décédé bien trop tôt, il me semble qu'il aurait aimé voir la soutenance de thèse de sa benjamine.

A ma sœur Sabrina

A mes frères, Allah, Karim et Abdelrazek

A mes deux anges Adel et Inès

A sérine petite princesse, magnifique, intelligente dont la joie de vivre m'émerveille

A mes amis et collègues ...

A ceux qui m'aiment...

Résumé

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

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

Mots- clés : pratiques enseignantes- transposition didactique- objet enseigné- interaction didactique.

Abstract

Since 2003, the Algerian school is adopting the competence approach to organize and structure the new programs, but the latter should be accompanied with a different method of teaching and managing the relations into the classroom. In a kind of curiosity we highlight to figure out how the teachers' practices of the French Language as a foreign language in Algeria evolve in this new context?

In this study we try to verify whether teachers do really take in consideration the recommendations submitted by the official institutions, while we are seeking a clear concept of the teachers' practices adopted during grammar classes. The concept of the teachers' practices indicates an observation of the teacher's actions in the bottom of the didactic triangle and an analysis of the used devices also looking for the taught knowledge or analyzing the obstacles that both teachers and students face during the construction of the taught object, therefore we can see how to reform the grammatical objects in a teaching situation.

Keywords: teachers' practices – didactic transposition – taught object – didactic interaction.

ملخص:

تنتهج المدرسة الجزائرية منذ سنة 2003 المقاربة بالكفاءة كمبدأ منظم و مهيكّل للبرامج الجديدة، و لكن يتعين أن تكون هذه الأخيرة مصاحبة بطريقة مختلفة للتعليم و تنظيم العلاقات في القسم. و يعترينا نوع من الفضول من أجل معرفة كيف تتطور الممارسات التعليمية للفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر في هذا السياق الجديد.

سنحاول في هذه الدراسة التحقق من أن التوصيات المقدمة من طرف المؤسسات الرسمية قد تم أخذها في الاعتبار من طرف المدرسين. حيث أننا نبحث عن فهم أحسن للممارسات التعليمية المتبناة فعلا عند سير دروس القواعد.

إن فهم الممارسة التعليم يعني ملاحظة فعل المدرس في قلب المثلث التعليمي للغة، و هو تحليل الآليات المستعملة، البحث عن المعرفة التي يتم تدريسها في التعليمات أو تحليل العوائق التي يصادفها المدرس و التلاميذ خلال بناء الموضوع الذي يتم تدريسه، و بذلك رؤية كيف يتم إعادة تشكيل مواضيع القواعد في وضعية التعليم.

الكلمات الرئيسية: الممارسات التعليمية – التغيير التعليمي للغات – الموضوع الذي يتم تدريسه – التفاعل التعليمي.

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent tout particulièrement à mes directrices de thèse, Fatiha Hacini et Sandra Canelas- Trevisi, qui ont dirigé ce travail avec enthousiasme, esprit critique et intérêt. Je les remercie tout particulièrement pour leur encadrement scientifique, leur disponibilité et les commentaires et discussions passionnantes. Cet accompagnement m'a parfois remise en question mais m'a toujours permis d'avancer et de développer mes connaissances et compétences.

Je remercie les membres du jury, Madame DjegharAcharaf, Monsieur Samir Abdelhamid, Madame Diana Lee Simon et Monsieur Salah Faid pour l'intérêt qu'ils manifestent à mon travail, et pour les conseils qu'ils sauront me prodiguer en vue de mes futures recherches.

Je tiens à remercier les enseignantes et enseignants qui ont accepté de collaborer à cette recherche et je suis particulièrement touchée par la confiance qu'elles-ils m'ont témoignée.

TABLE DES MATIERES

Introduction générale	1
------------------------------------	---

CHAPITRE I Le système éducatif algérien

1. Les instructions officielles actuelles au regard de l'histoire des méthodologies...	13
1.1 Brève histoire de l'enseignement du français en Algérie.....	13
1.2 L'approche par compétences depuis les années 1970 en France et en Europe	16
1.3 L'approche par compétences dans l'école algérienne	22
2 Le programme.....	25
3 Le point sur les refontes successives des programmes et des manuels.....	27
4 Les séquences didactiques dans le programme	29

CHAPITRE II Cadre théorique et conceptuel

1. La didactique	35
1.1 Transposition didactique	38
1.2 Les trois niveaux de la transposition didactique	40
2. L'enseignement de la grammaire	42
2.1 L'origine du mot grammaire	43
2.2 Qu'est-ce que la grammaire ?	44
2.2.1 La grammaire traditionnelle	46
2.1.1.1 Les dispositifs d'enseignement de la grammaire traditionnelle	48
2.2.2 La grammaire nouvelle, ses contenus et démarches d'enseignement	49
2.3.1 Les dispositifs d'enseignement de la grammaire nouvelle	50
2.3 L'enseignement/apprentissage de la grammaire vu par les principales méthodologies du FLE	51
2.4 La grammaire du FLE	55
3. L'objet didactique	56
3.1 Définition du concept des pratiques de classe	56
3.1.1 La grammaire dans les pratiques d'enseignement	61
3.2 Les objets grammaticaux enseignés en classe	62
3.3 Le travail de l'enseignant et ses outils	62

CHAPITRE III La méthode d'analyse

1. Quelle démarche pour l'enseignement de la grammaire en Algérie ?.....	67
2.La méthode d'analyse	72
3.Recueil et traitement des données	77
4.Le synopsis	79
5. Confection d'un synopsis	80

CHAPITRE IV Analyse des synopsis

1 Analyse des synopsis	95
2 Qu'est ce qu'un dispositif didactique ?	105
2.1 Analyse des trois dispositifs.....	107
2.1.1 Les principales démarches d'étude	122
2.2 Les ouvertures et les fermetures	123
2.3 Le temps de paroles enseignant/élèves.....	125
2.4 Distribution de la parole	131
2.5 Le matériel didactique utilisé	136
2.6 La terminologie grammaticale utilisée	136
2.6.1 La séance de Monsieur « T »	137
2.6.2 La séance de Madame « H »	137
2.6.3 La séance de Madame « A »	140
2.6.4 La séance de Madame « O »	141
2.6.5 La séance de Monsieur « G »	143
2.6.6 La séance de Monsieur « B »	145
2.6.7 La séance de Monsieur « S »	147
2.7.Le manuel scolaire et la terminologie grammaticale utilisée.....	178
3 Trame prototypiques de leçons de grammaire	155
4 Trame prototypique de leçons dites littéraires	158
5 Analyse comparative des deux leçons d'enseignement (leçon de grammaire / leçon de littérature).....	164
6 Comment enseigne-t-on la grammaire	168

CHAPITRE V Le geste de régulation

1.À la recherche des régulations dans les séances observées.....	173
--	-----

1.1 Les types de dispositifs régulés	173
2. Les obstacles significatifs dans la construction objet grammaire.....	176
2-1 Obstacles liés à la lecture et compréhension du texte ou de phrase.....	176
2-2 Obstacles liés à l'explication du cours et reformulation des règles (lois).....	178
2-3 Obstacles liés à l'exercice écrit	178
3. L'élève et la régulation	179

CHAPITRE VI Le geste d'institutionnalisation

1 Le geste d'institutionnalisation	185
1-2-1 La généralisation	189
1-2-2 Modalisation	189
1-2-3 Décontextualisation/ Recontextualisation.....	190
2 - Synthèse sur le geste d'institutionnalisation	193

CHAPITRE VII Discussion et synthèse des analyses

1-Pourquoi enseigner la grammaire en classe de français ?	196
2-Quelle grammaire enseigner en classe de FLE en Algérie ?	198
3-Les objets enseignés sont-ils en relation avec les objets inscrits dans les programmes ?	200
Conclusion générale	204
Références bibliographiques	210
Annexe transcription	223
Annexe synopsis	330

Introduction générale

Notre recherche s'inscrit dans la théorie de la transposition didactique. Nous essayerons de décrire et comprendre la construction des objets enseignés à travers le travail de l'enseignant, en interaction avec les élèves en classe de français de deuxième année moyenne en Algérie. Pour ce faire, nous tenterons d'analyser de manière précise le concept de transposition didactique qui apparaît fondamental pour l'analyse et l'observation. C'est-à-dire que notre travail aborde le problème de la structuration interne de l'enseignement du FLE en Algérie du point de vue des pratiques en classe. Nous choisissons d'analyser l'enseignement de la grammaire sous l'angle des pratiques d'enseignement. En effet, une forte curiosité nous anime pour savoir comment les pratiques évoluent, voir comment l'objet enseigné se transforme à travers le travail des enseignants en classe, au cours de la mise en place effective d'une séance. Nous réaliserons donc une analyse des pratiques réelles, implicites ou explicites, de transposition interne, sur différentes pratiques de classe. Comprendre la pratique enseignante, c'est observer l'action de l'enseignant au cœur du triangle didactique. C'est analyser les dispositifs mis en œuvre, chercher le savoir enseigné dans les consignes ou encore analyser les obstacles que l'enseignant et les élèves rencontrent au cours de la construction de l'objet enseigné, et en dégager les manières de contourner ces obstacles.

Le repérage des gestes d'institutionnalisation révèle les moments propices à l'observation des savoirs que l'enseignant juge importants d'acquérir.

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

La réforme de 2003 de l'enseignement algérien recommande une totale refonte de la pédagogie jusque-là en usage dans le système éducatif et réclame que l'on mette la grammaire au service de la communication. Ce nouveau programme élaboré sur la base des principes de l'approche par compétences dérivée du constructivisme adoptant un

Introduction

enseignement centré sur l'élève, sur ses actions face à des situations-problèmes. Ainsi, l'élève est placé au cœur du processus d'enseignement/apprentissage : il doit désormais apparaître comme l'acteur principal de la transaction éducative. Notre étude s'intéresse donc aux objets grammaticaux élaborés dans le cadre de la rénovation de l'enseignement du français en Algérie, nous verrons comment ces objets grammaticaux sont traités par les institutions et l'application pratique des récentes réformes. Comment les objets grammaticaux présentés dans les programmes algériens sont-ils abordés et reconsidérés en situation de classe ? L'objet grammatical enseigné est-il le savoir initialement choisi par l'institution ? Nous allons dans notre recherche analyser des leçons en nous appuyant sur la théorie de la transposition didactique. Voilà toute la problématique de la transposition didactique : l'existence d'un écart entre l'objet du savoir et l'objet enseigné. Chevallard (1991, p.14) précise que le savoir que produit la transposition didactique sera donc un savoir exilé de ses origines, et, quel est donc le rapport entre les deux ? Il est évident que le phénomène de la transposition didactique se manifeste dans l'arrivée de nouveaux savoirs dans le système scolaire et c'est ainsi qui doit répondre aux deux questions : l'origine des savoirs enseignés et la façon dont ils sont enseignés aux élèves (les actes des enseignants).

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

Nous allons observer dans cette recherche l'action didactique dans la classe et nous pouvons, en premier lieu, l'appréhender par l'analyse des séances d'enseignement dans leur globalité, la macrostructure de celles-ci ainsi que leur organisation hiérarchique. Ces séances contiennent des éléments essentiels du processus de transposition interne,

Introduction

chronogénèse et topogénèse. Les outils de l'enseignant, matériels (manuels, situations proposées, textes, consignes...) et langagiers (discours centrants l'attention de l'élève sur l'objet), sont une autre dimension fondamentale du travail enseignant. Enfin, les gestes professionnels, tels la mise en place de dispositifs didactiques, leur régulation, la constitution de la « mémoire didactique » ou l'institutionnalisation du savoir, sont un révélateur plus pointu de l'objet enseigné et de l'action enseignante elle-même. Cette action didactique peut donc s'observer au travers des outils et des gestes utilisés par l'enseignant pour guider l'élève vers l'objet enseigné (Schneuwly & Dolz, 2009b, p.37).

Depuis 2003, l'école algérienne connaît des réformes qui se concrétisent par la mise en place de nouveaux programmes. Or, cet enseignement se base sur une pédagogie visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé.

Ces réformes ont modifié plusieurs points qui sont : les programmes d'enseignement, les manuels scolaires, l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication et l'évaluation.

Sur le plan pédagogique, les élèves sont impliqués de manière contractuelle dans l'élaboration de ces savoirs, en suggérant des projets, puis en les réalisant. L'élève doit réutiliser les savoirs acquis au cours du projet dans les situations de la vie courante. En ce qui concerne le maître, il n'est plus le détenteur du savoir, il est un guide, il apporte un éclairage, des idées et encourage la classe.

Cette réforme a d'abord été appliquée à l'école primaire puis s'est étendue à tous les cycles. On peut dire qu'actuellement, elle est en œuvre à tous les paliers. Ce renouvellement méthodologique : approche par compétences et par projets apparaît après la pédagogie du « dossier » et de l'« unité didactique ».

Nous avons constaté que le manuel scolaire est l'outil essentiel de cette pédagogie (le manuel reste l'outil le plus répandu et sans doute le plus efficace). La plupart des enseignants utilisent le manuel scolaire comme seul support pédagogique. Nous jugeons très important de s'intéresser de plus près à ce manuel qui reflète un contexte politico-social caractérisé par des réformes constitutionnelles, surtout sur le plan de l'enseignement des langues étrangères et, parmi ces langues, le français.

Introduction

1. La langue française en Algérie est considérée comme la première langue étrangère. Elle a été enseignée en 2004 -2005 dès la deuxième année du cycle primaire, mais depuis la rentrée scolaire 2006 -2007, elle est enseignée dès la troisième année du cycle primaire.
2. La durée du cycle primaire passe de six ans à cinq ans.
3. La durée du cycle moyen passe de trois ans à quatre ans.
4. L'évaluation est mensuelle au lieu d'être semestrielle.
5. L'enseignement préscolaire deviendra obligatoire à partir de l'année scolaire 2008-2009.
6. Nous voulons signaler que depuis la rentrée scolaire 2013-2014 le programme de français au cycle moyen a subi des évolutions engendrant un changement de manuel. Par conséquent nous avons adapté notre travail de recherche à ce changement.

Toutes ces modifications ont pour but l'amélioration du système éducatif. Notre étude examinera l'évolution des objets grammaticaux à travers ces changements.

Dans cette étude, nous analyserons les textes, les exercices proposés dans notre corpus. Leur analyse permettra d'examiner la place de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage, et de vérifier si les objectifs visés par les institutions officielles sont vraiment pris en considération. Ce type de recherche nous oblige à prendre en compte l'âge de l'apprenant, la réalité socioculturelle, ses préoccupations, ses centres d'intérêt. Aussi faut-il prendre en considération le fait que l'enseignement de la langue étrangère dans les grandes villes algériennes se fait en contexte homoglotte. Dans les villages, il n'est en revanche pas expérimenté en dehors de la classe. Cette recherche nous conduit à prendre en considération de nombreux paramètres. Par ailleurs, il est nécessaire de prendre en considération le fait que, pour les élèves algériens, la scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Ils apprennent une langue étrangère parce qu'elle fait partie du programme.

Introduction

Une méfiance envers la langue du colonisateur s'installe et se manifeste dans les réformes linguistiques entreprises par le gouvernement Algérien à partir de 1962.

La langue arabe représente l'appartenance au monde arabe et islamique. Cette politique d'arabisation eut pour conséquence une méconnaissance du français comme de l'arabe. Cette période d'instabilité identitaire peut engendrer un malaise provoquant lui-même un blocage linguistique. La société algérienne connaîtra dans les années qui suivent une régression et une baisse du niveau : l'apprenant ne maîtrise ni le français ni l'arabe. L'élève algérien est donc parfois frustré d'être obligé d'apprendre une langue étrangère (le français). Il préférerait conserver son identité, par peur de l'assimilation et de la domination. Ce contexte diglossique /sociolinguistique doit être pris en considération dans le choix des stratégies éducatives, des manuels et des documents.

En ce sens, pourquoi le manuel de deuxième année ? Il s'agit d'un ouvrage nouveau, appliquant la réforme. L'élaboration de ce support s'inscrit dans une démarche d'innovation pédagogique. Il est important d'analyser et d'examiner les modifications qui apparaissent, et de voir si ce support s'inscrit dans une méthodologie récente : faisant preuve d'une perspective dynamique, et mettant à l'écart une pédagogie révolue et désuète. De plus, l'apprenant dans la présente étude a entre 12 et 13 ans, il a donc quatre ans de contact avec la langue française derrière lui ; il est familiarisé avec cette langue, théoriquement capable d'être autonome et de la maîtriser.

Le système éducatif algérien présente des faiblesses et des lacunes à tous les niveaux. Nous lui reprochons l'inefficacité de son enseignement, malgré ses efforts et le déploiement des moyens. L'école algérienne passe d'un programme à un autre en un temps record. En effet, en 1990, les programmes sont allégés puis réécrits en 1995, puis, nous assistons à la refonte totale du système de l'école fondamentale à l'école primaire, avec de nouveaux programmes, bien sûr, en se référant à l'approche par compétences. Le nouveau programme se veut riche et équilibré, moderne, intégrant les récentes découvertes des sciences et de la technologie aux préconisations de l'institution. Mais, sur le terrain, les contenus de ce nouveau programme sont d'un niveau élevé par rapport au niveau de nos apprenants, qui, eux-mêmes, sont déstabilisés par ce changement ; au même titre que les enseignants, qui n'arrivent pas à se détacher d'une logique

Introduction

d'enseignement pure pour passer à une logique d'enseignement/apprentissage, même si cette réforme a déjà 13 ans. L'enseignant se trouve le plus souvent sans aucune aide, il est seul face au manuel, même les inspecteurs se trouvent en désarroi face à ce changement radical. Par conséquent, le manuel scolaire est le principal support d'enseignement dans le contexte algérien. Nous remarquons qu'en général, les enseignants maîtrisent la langue française soit à l'écrit soit à l'oral.

Leur compétence didactique, surtout pour les plus anciens, était pauvre au départ, mais, peu à peu, les actions de formation ont permis la connaissance de quelques notions et principes de base sans pour autant leur permettre d'intégrer véritablement les nouvelles stratégies préconisées. Donc, comme nous l'avons déjà précisé, le manuel scolaire est l'unique document mis à la portée de l'enseignant qui base sa démarche pédagogique sur le contenu du manuel, (nous allons le vérifier dans la deuxième partie de notre travail).

Pour nos élèves, le manuel scolaire français est utilisé dans un lieu précis la classe, et avec l'aide de l'enseignant.

Ce programme veut impliquer l'élève dans son propre enseignement/apprentissage.

Toutefois, nous pensons que ce programme n'est pas facile à gérer et à mener, car nos élèves sont habitués à un enseignement les mettant en position d'ingurgiter des savoirs.

Si nous comparons nos élèves à ceux des années 60-70 et des années 80-90, nous remarquons que le niveau de maîtrise de la langue française était plus élevé dans les années 60-70 probablement car ils étaient plus motivés et plus réceptifs à la langue, le statut politique du français n'étant pas celui d'aujourd'hui, ce qui compensait la faiblesse des pratiques pédagogiques.

Avec cette réforme du système éducatif, les responsables rajoutent des lacunes à celles déjà existantes. L'exemple pratique des exposés nous le prouve : dans le but d'améliorer l'apprentissage de nos élèves, de les initier à la lecture et à la recherche, les enseignants demandent aux élèves de préparer des exposés ainsi, à défaut de documentation (les livres étant souvent trop chers), les élèves s'orientent vers les ressources disponibles sur internet, via les cybercafés, sans faire les efforts intellectuels

Introduction

nécessaires. Le seul effort est financier, à travers les sommes que dépense l'enfant pour obtenir quelques pages sans en vérifier le contenu. Ce qui importe avant tout aux élèves, c'est de remettre leurs devoirs. Ainsi, ces exposés, au lieu d'instruire nos élèves, ne leur apportent aucun profit, laissant les élèves et leurs parents dans le plus grand désarroi.

Seuls les propriétaires des cybercafés tirent un grand bénéfice de ce malaise. Cette situation crée un déséquilibre entre les élèves issus d'une situation sociale favorable, qui, grâce à l'argent de leurs parents, ont accès aux ressources et apparaissent ainsi comme les plus studieux et les plus brillants de la classe. La mission que se fixent les institutions étant de garantir un accès égal à l'éducation et à l'instruction de tous les élèves, la seule solution à ce problème serait de doter les écoles de réseaux internet, doublés par la présence de documentalistes et formateurs pouvant guider les élèves dans leurs recherches.

D'autre part, la plupart des inspecteurs sont contre l'utilisation du manuel scolaire et trouvent que de nombreux enseignants restreignent leurs leçons à ce que l'on trouve dans le manuel. Il est, bien sûr, important que l'enseignant prépare en profondeur son cours avant de l'enseigner et qu'il consulte d'autres ouvrages. À cet égard, nous nous demanderons comment les enseignants du cycle moyen perçoivent et enseignent les objets grammaticaux. Nous essayerons donc de voir et d'analyser le travail de l'enseignant en cours (grammaire, conjugaison, orthographe, compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral), à partir de quoi nous tenterons de déterminer s'il est conforme avec les instructions officielles. Mais lorsque nous abordons la problématique des objets enseignés, plusieurs concepts apparaissent et il nous semble impossible de traiter ce sujet sans, d'une part, faire référence au concept de transposition didactique et, d'autre part, analyser et décrire les textes qui les définissent. Nous allons ainsi voir le cheminement des objets à enseigner depuis les programmes jusqu'à leur arrivée en classe. Le nouveau contenu de l'enseignement du français en Algérie est le fruit d'une réforme et d'une reconstruction de savoir théoriques qui sont mentionnés dans des textes mais, pour ce travail, notre intérêt s'est porté plus précisément le phénomène de transposition didactique et ainsi que sur la volonté de savoir si les instructions officielles et les enseignants, dans la pratique, sont, ou non, en contradiction. Par conséquent, une étude

Introduction

des pratiques et des perceptions des enseignants de la langue française nous a semblé être tout indiquée pour y répondre. Les enseignants semblent souvent appréhender les changements de programme (surtout si ceux –ci modifient en profondeur leur pratique).

Il apparaît avec évidence que la grammaire cause beaucoup de difficultés, surtout à l'écrit (expression écrite) : les élèves ont tendance à oublier toutes les notions de grammaire, conjugaison et orthographe. Pour expliquer ce problème certains chercheurs pensent que les élèves n'arrivent pas à se détacher de leur langue maternelle, l'arabe, mais le problème ne peut se réduire aux différences linguistiques. En effet, il réside également dans les exploitations de la grammaire faites en classe de FLE (transposition didactique). La grammaire est très importante, voire fondamentale si les objectifs qu'on lui assigne sont de perfectionner des compétences essentielles : lire et écrire. C'est pour cela que les instructions des inspecteurs sont formelles à ce sujet : ne pas se limiter au travail sur la phrase et sur des exercices (pour appliquer les règles). En conséquence, les inspecteurs préconisent aux enseignants de faire appel à la démarche active de découverte qui mobilise les capacités d'observation, d'expérimentation et d'argumentation des élèves, mais nous allons montrer que cette démarche demande beaucoup plus de travail et de motivation que ce soit de la part de l'enseignant ou de l'élève ; et requiert de la part des enseignants de solides connaissances grammaticales. Évidemment, cette démarche est difficile avec des élèves pour qui le français est une langue étrangère. Le travail de l'enseignant se fonde sur les programmes dictés par l'institution. Nous allons donc nous attacher à analyser le contexte en parallèle des pratiques de l'enseignant. Les programmes d'enseignement donnent des prescriptions, des objectifs à atteindre et le travail de l'enseignant consiste à essayer de les mettre en œuvre. Mais la théorie et la réalité ne coïncident pas toujours : il existe une grande différence entre le travail prescrit et le travail réel. Selon Lenoir 2005, il existe une conception erronée qui consiste à croire que tout changement du curriculum perspectif engendre une modification des pratiques.

En résumé, nous allons voir comment les objets grammaticaux sont enseignés en classe. Dans un second temps, nous observerons comment l'enseignant organise une séance d'enseignement sur un objet bien précis, quelles sont les tâches, les outils et les

Introduction

techniques qu'il propose aux élèves et les moments qu'il consacre à la régulation et au geste d'institutionnalisation.

Dans notre travail, nous proposons trois hypothèses :

- 1- Les enseignants sont réticents quant à l'application de nouvelles méthodologies, approches...
- 2- Les enseignants optent pour un éclectisme didactique pour pouvoir répondre à toutes sortes de questions, problèmes.
- 3- La présence de la grammaire de type communicatif paraît beaucoup plus discrète.

Avec ces trois hypothèses nous voulons montrer que l'objet transformé pour être enseigné n'est pas l'objet sélectionné par l'institution.

Le concept de transposition didactique nous aidera à comprendre clairement et sans aucune ambiguïté les phénomènes de création didactique des objets d'enseignement, ces derniers étant élaborés dans le respect des contraintes du fonctionnement didactique. Donc, dans notre utilisation du terme de transposition didactique, nous utiliserons son sens le plus restreint, c'est-à-dire le passage du savoir savant au savoir enseigné. Or, pour mieux comprendre le mécanisme didactique du traitement - didactique - du savoir, il faut faire appel à la confrontation de ces deux savoirs (savant-enseigné) pour connaître l'écart ou la correspondance de ces derniers. Le terrain de la réforme algérienne est l'exemple idéal pour cette démarche.

Pour résumer notre propos, nous dirons que la présente recherche s'intéresse à la structuration interne de l'enseignement du français en Algérie au niveau des pratiques en classe. Notre objet de recherche est l'action didactique de l'enseignant. Nous essayerons dans ce travail de présenter les aspects observables de notre objet de recherche, soit les outils et les gestes que l'enseignant met en œuvre dans sa médiation entre l'élève et le savoir à construire.

Cette étude permettra de trouver les types récurrents d'erreurs grammaticales de manière à proposer des solutions. L'utilisation de la transposition didactique dans notre travail est une attitude positive qui amène à rechercher de bonnes transpositions

Introduction

didactiques répondant aux demandes de l'institution et se révélant efficaces auprès des élèves.

Nous avons fait le choix de prendre comme entrée pour comprendre et saisir les objets grammaticaux les gestes didactiques organisateurs du travail des enseignants, à savoir la construction du dispositif didactique, les régulations et l'institutionnalisation de l'objet enseigné.

Dans cette perspective, notre travail sera divisé en deux parties :

Une partie théorique formée par le chapitre I qui présente le contexte de cette étude, nous y présenterons les conditions d'élaboration de l'enseignement du français en Algérie d'une manière diachronique et synchronique. Puis nous aborderons la notion de compétence langagière selon les nouvelles instructions de l'Éducation Nationale encourageant l'approche par compétences, ainsi que l'élaboration des nouveaux programmes et manuels de français. Dans le deuxième chapitre, notre objet d'étude étant l'état de l'enseignement de la grammaire, nous situons d'abord l'objet de recherche dans son contexte sociohistorique en définissant les concepts de transposition didactique de grammaire ; ensuite, en présentant les principales orientations en matière d'enseignement grammatical dans les programmes d'étude Algériens, puis nous exposerons les aspects les plus généraux et théoriques qui servent de support à notre analyse, comme le phénomène de la transposition didactique.

La deuxième partie est consacrée à la pratique. Dans le troisième chapitre, nous analyserons et dégagerons les objets grammaticaux proposés par les enseignants dans les pratiques de classe. Afin de traiter ces objets nous passons par des enregistrements vidéo. Ces derniers ont été entièrement transcrits.

Pour l'analyse de ces objets, nous faisons appel au synopsis. Le synopsis est l'outil méthodologique adéquat pour étudier l'évolution de l'objet enseigné dans les pratiques de classe. En d'autres termes, il sert à condenser une grande masse de données pour les rendre manipulables, comparables et analysables. Le synopsis est une technique de réduction développée par le Groupe Romand de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné (GRAFE). Ce dernier est composé de plusieurs chercheurs : Bernard

Introduction

Schneuwly, Joaquim Dolz. Pour l'élaboration de nos synopsis, nous passons par deux étapes méthodologiques principales : le découpage de la séance et la réalisation du synopsis. Nous essayerons aussi d'aborder la question du travail de l'enseignant et de définir notre champ de recherche.

Nous avons chargé des étudiants de master de l'université de Skikda de filmer et d'observer une dizaine de leçons avec différents enseignants de différents établissements. Un protocole méthodologique sous-tend les recueils. Dans ce cas, il s'agit d'observer des situations « ordinaires » où l'enseignant met en œuvre les objets inscrits dans le plan d'étude selon sa propre épistémologie.

Les chapitres 4, 5 et 6 présentent l'analyse et l'interprétation des données. Le septième chapitre de cette thèse expose une synthèse des analyses des chapitres 4, 5 et 6 et l'interprétation de ces analyses mais tente aussi de faire des propositions pour développer des dispositifs d'enseignement et de formation et des moyens pour un enseignement grammatical centré sur les pratiques langagières.



Introduction générale

A decorative border with a wavy top and bottom edge, enclosing the chapter title. The top edge is a thick grey line, and the bottom edge is a thin black line.

Chapitre I

Le système éducatif algérien



Chapitre II

Cadre théorique et conceptuel



Chapitre III

La méthode d'analyse



Chapitre IV

Analyse des synopsis



Chapitre V

Le geste de régulation



Chapitre VI

Le geste d'institutionnalisation



Chapitre VII

Discussion et synthèse des analyses




Conclusion générale



**Références
bibliographiques**



Annexe Transcription



Annexe
synopsis

1. Les instructions officielles actuelles au regard de l'histoire des méthodologies

Dans ce chapitre, nous verrons les différentes méthodologies et réformes qu'à connues l'école algérienne jusqu'à l'avènement de l'approche par compétence. Nous verrons également que pour la mise en place de la réforme de 2003, le Ministère de l'Education Nationale algérien fait appel à des spécialistes et didacticiens étrangers. L'approche par compétence préconisée dans la nouvelle réforme est d'inspiration canadienne.

1.1. Bref historique de l'enseignement du français en Algérie

Tout d'abord, nous remonterons dans l'histoire, nous évoquerons les origines lointaines puis la genèse et le développement de ce secteur pour tracer un processus de dissolution du système éducatif algérien. Notre système éducatif durant les quatre décennies d'indépendance qui se sont écoulées s'est vu contraint de s'adapter à des contextes politiques, économiques et culturels nationaux et internationaux qui ont connu, eux aussi, des évolutions rapides et brutales.

De 1830 à 1962, l'Algérie a connu la colonisation de ses terres par la France (depuis le 5 juillet 1830), le processus de colonisation a eu d'énormes conséquences sur le plan de l'éducation :

- 1) La marginalisation de la langue arabe classique.
- 2) L'effacement de la mémoire par la dispersion des archives et des manuscrits.
- 3) L'extension de l'illettrisme et de l'obscurantisme.

Sur ce qui restait des anciennes structures éducatives (avant la colonisation) il y eut l'émergence de deux systèmes semblables dans leur conception et antagonistes dans leurs intentions :

- Le modèle français de l'école, publique, laïque, obligatoire et gratuite (ces principes n'étaient pas appliqués aux enfants algériens). Abdallah Mazouni, historien et témoin oculaire de l'époque coloniale raconte (1969 : 48) :

« La scolarisation des Algériens n'a pas suivi les mêmes lignes de développement que celle des Européens, ni dans le temps, ni dans l'espace, ni dans sa nature.

L'enseignement B réservé aux indigènes et sanctionné par un certificat d'études primaires spécial n'a fusionné avec l'enseignement A, ouvert aux Européens et à de rares privilégiés algériens qu'après la deuxième guerre mondiale ».

- L'école musulmane privée arabophone (confessionnelle et payante).

En parallèle, l'ancien système d'enseignement (avant la colonisation) des écoles coraniques et des Zawiyas subsistait dans les zones rurales se réduisant à l'apprentissage du Coran. Ces trois systèmes donneront naissance à trois catégories d'élites qui vont par la suite influencer le système éducatif de l'indépendance parce que leurs conceptions et leurs intérêts sont divergents.

Pendant la colonisation, la langue française occupait le statut de la langue première. Pour éviter la surcharge des écoles françaises, des écoles pour indigènes ont été créées, qui regroupaient enfants musulmans et juifs d'Algérie (Kateb, 2005 , p. 20) :

« Dans ces écoles, les élèves recevaient d'un maître français (directeur de l'école) les enseignements en langue française, alors que les enseignements en langue arabe ou hébraïque et l'enseignement religieux étaient dispensés par un maître adjoint indigène formé dans le système d'enseignement traditionnel.

L'enseignement en langue française, délivré par un maître français, introduisait dès le primaire l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'arithmétique et des sciences de la nature. »

En mettant l'école coranique sous tutelle par le décret du 30 septembre 1850, le gouvernement français voulait contrôler cet enseignement traditionnel, qui était assuré par les tolbas et cheikhs de zawiyas.

Après l'indépendance, dans les premières années, la langue de l'enseignement était le français. Ainsi, plus d'algériens déclaraient savoir lire et écrire en français qu'en arabe. Mais le déficit en matière d'enseignants français qui existait déjà dans la phase coloniale c'est aggravé avec le départ des français. Comme réponse à ce problème, il fallait procéder à un recrutement parmi tous ceux qui avaient un certain niveau

d'instruction en français (moniteurs et instructeurs). Les premières conséquences furent d'ordre pédagogique : le remplacement des enseignants français par des moniteurs et des instructeurs a fait chuter rapidement le niveau des enseignements. Pendant ce temps, l'Algérie, à l'aide d'arabisants venus de tout le monde arabe oriental (Syrie, Egypte, Jordanie), formait des formateurs en langue arabe. On pense que l'une des causes de la baisse du niveau des élèves serait ces enseignants venus du Moyen-Orient.

Selon Nouredine Toualbi-Thaâlibi *«l'Algérie [qui] a trop souffert d'un système politique de type syncrétique»* (2006, p.18).

Elle a hérité d'un système éducatif orienté vers un objectif d'authentification identitaire qui a abouti à un « barricadement culturel » (2006, p.18). C'était pour le législateur un moyen de protection contre les dangers de la dénaturation identitaire vu le passé colonial de l'Algérie. C'est dans les années 1960, dans un contexte politique bien précis : celui du « lendemain de l'indépendance », que les premières réformes ont eu lieu.

L'élément essentiel à retenir sur la réforme de 1976 (l'ordonnance du 16 avril 1976), sous le régime du président algérien Houari Boumediène, est l'arabisation totale des enseignements et l'uniformisation du système éducatif qui était auparavant une juxtaposition de deux systèmes, à travers deux langues d'enseignement. Les sociologues désignent la situation linguistique en Algérie comme diglossique : il y a un fossé entre la langue parlée dans la communication quotidienne et la langue utilisée dans les activités officielles.

Nous pensons que l'idéologie dominante à l'époque ne favorisait aucun changement et rendait vaine toute réforme du système d'éducation. À cela a succédé « la décennie noire » (1990-2000) qui a plongé l'Algérie dans le chaos.

L'état alarmant du système éducatif algérien a amené le sommet de l'État à envisager et appliquer une refonte du système éducatif. Il faut moderniser l'école, l'ouvrir sur le monde du travail, l'adapter aux besoins économiques. L'école est un lieu de transmission et de production du savoir et doit agir indépendamment des préoccupations politiques et idéologiques.

1.2. L'approche par compétences depuis les années 1970 en France et en Europe

Le mouvement de réforme pédagogique nommé « approche par compétences » a commencé à se développer au Québec et en Suisse romande avant de s'étendre en Belgique, et plus timidement en France. Cette approche par compétences puise ses racines dans l'école pédagogique du constructivisme. Elle se caractérise par ses objectifs d'enseignement qui ne sont plus de l'ordre du contenu à transférer mais de la capacité d'action à atteindre par l'apprenant, les programmes ne sont plus formulés en termes de contenu mais plutôt en termes de savoir-faire à acquérir par l'apprenant et qui lui permettront de résoudre des situations-problèmes. L'approche par compétences est une stratégie d'enseignement qui s'inscrit dans l'approche communicative.

Beacco (2007, p.54) démontre que l'approche par compétences est à la base une approche communicative ; son principe réside dans le choix de la spécificité de traitement de chaque élément que l'élève doit s'approprier :

« La langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier ».

Avec l'avènement de l'approche communicative, les chercheurs ont commencé à parler du développement de la compétence communicative chez les apprenants. Selon Cuq, la définition de la compétence communicative est (2003, cité par Mahieddine, 2009, p.17) :

« la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de la communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. »

Avant de continuer de parler de l'approche par compétences, il nous semble nécessaire de définir le terme de compétence : qu'est-ce que la compétence ? Indéniablement la notion de compétence est à l'origine de vifs débats théoriques car les usages qui sont faits de cette notion ne facilitent pas sa définition. La compétence devient objet d'un débat scientifique que lorsque N. Chomsky (1955) utilise systématiquement

l'opposition compétence/performance, dans le cadre de la linguistique générative. L'objectif de Chomsky est de combattre le behaviorisme linguistique, c'est-à-dire le langage s'apprenant par une démarche d'essais/erreurs, conditionnement, renforcement. Pour lui, le langage ne s'apprend pas, mais se développe grâce à une compétence innée. Le sujet est doté d'une capacité idéale et intrinsèque à produire et comprendre toute langue naturelle, mais qui se réalise en performance (se réfère au comportement observable qui est un reflet imparfait de la compétence).

La théorie de Chomsky a bouleversé la linguistique et, par conséquent, les méthodes d'enseignement des langues étrangères. Une telle définition sera revisitée par Hymes (1973, 1991) qui va y apporter une précision de taille. Contrairement à ce qu'avance Chomsky (qui réduit la compétence à la syntaxe), Hymes explique que la compétence syntaxique idéale est insuffisante pour une maîtrise fonctionnelle du langage qui implique la compétence à s'adapter aux enjeux communicatifs et au contexte de production. Ces compétences font l'objet d'un apprentissage et ne sont pas biologiques. Nous basculons alors de la compétence linguistique universelle chez Chomsky à la compétence de communication chez Hymes. L'élément commun dans les définitions de Chomsky et de Hymes, est que « la compétence s'appréhende au niveau des propriétés d'un individu » (Dolz, 2002 , p.88).

Pour Beacco, la compétence en langue a plusieurs spécifications qui la rendent dynamique, elle est linguistique, discursive, communicative. Ce qui la rend en plus langagière ou communicationnelle, pragmatique, interactive et interactionnelle. Sur un autre plan, la compétence est plurilingue ou pluriculturelle.

Pour Perrenoud, le mot « compétence » a de multiples usages et personne ne saurait prétendre en donner la définition. Cela dit, Perrenoud essaye malgré tout de définir la compétence « comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas ». Aussi, il faut être capable de mobiliser les connaissances et les ressources dont on dispose. Il faut donc que le système éducatif évolue vers le développement des compétences. Pour ce faire, des transformations importantes doivent être effectuées à plusieurs niveaux (didactique, langues étrangères, programmes, la classe, l'établissement, le métier de

l'enseignant et le rôle de l'élève). Pour Perrenoud, l'école est un lieu de construction des compétences, et tout apprentissage scolaire doit avoir un sens dans les situations de vie sociale. À l'inverse, l'élève se lassera et oubliera facilement s'il ne perçoit pas de sens à son apprentissage.

Penchons-nous sur le point de vue adopté par le CECRL Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: le CECRL est un document de référence publié par le Conseil de l'Europe. Il est le fruit de nombreuses recherches dans la didactique des langues et la linguistique. Son but est de fournir une base commune afin d'élaborer des méthodes pédagogiques et des outils d'évaluation. Le CECRL n'impose pas l'usage de ses matériaux, ni la manière de les utiliser. Ce CECRL est utilisé pour l'élaboration de programmes de langues, d'examens, de manuels pédagogiques et curricula de formation pour les enseignants.

L'approche privilégiée par le CECRL est l'approche actionnelle d'apprentissage des langues, qui considère l'apprenant comme un acteur social, dont le but est d'accomplir des tâches dans une situation et un contexte donnés.

L'approche par compétences telle qu'elle est définie dans le Cadre européen commun de référence pour les langues est une approche d'abord plurilingue, elle met l'accent sur la capacité de l'élève d'utiliser correctement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations nouvelles. Voici la définition de la notion de tâche :

« toute visée actionnelle que l'auteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de carte, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.16).

Pour le développement des compétences langagières selon une approche plurilingue, les termes de motivation, de capacité et de confiance sont très importants. Le CECRL fait la distinction entre compétences générales et compétences langagières. Le

CECRL propose l'idée que les utilisateurs de la langue développent leurs compétences générales, en particulier la compétence à communiquer langagièrement.

« Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » et « les compétences générales ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (CECRL, 2001, p. 15).

Les compétences générales se composent de quatre aspects : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Les savoirs sont des connaissances déclaratives d'ordre académique ou résultant de l'expérience sociale. Comprendre les habitudes alimentaires, les normes du comportement, les traditions correspond ainsi aux savoirs. Les savoir-faire « relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite "oubliables" et s'accompagne de formes de savoir être, telles que détente ou tension dans l'exécution ». Les savoir-être : le CECRL les considère comme des éléments variables. Ils servent à savoir se comporter sur le plan communicationnel et relationnel. Les savoir-apprendre recouvrent « une capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.16). Ces compétences générales sont toutes essentielles au développement des compétences communicatives langagières : compétence linguistique, compétence textuelle, compétence pragmatique, compétence sociolinguistique.

La compétence linguistique concerne la capacité à mobiliser des connaissances lexicales, sémantiques, phonologiques, grammaticales, phonétiques.

La compétence sociolinguistique s'intéresse aux normes sociales, telles que les règles de politesse, les rapports entre les représentants de différentes catégories et groupes sociaux. La compétence sociolinguistique est donc relative aux paramètres socioculturels de l'usage de la langue.

La compétence pragmatique est la capacité de bien gérer les interactions de la vie quotidienne « l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de

fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.18).

La compétence textuelle (compétence discursive) comprend la mise en action des connaissances relevant de l'organisation des textes ou du discours.

Pour synthétiser : apprendre une langue demande d'en apprendre la grammaire, le lexique, la phonétique, mais aussi la culture, les traditions, la manière de transmettre un message... Notre approche relève donc de l'apprentissage par la découverte et la médiation.

Désormais, on parle de « socles de compétences » dans les programmes et instructions, et notamment en Algérie (mais aussi en France). Perrenoud (1997, p.62) définit un socle de compétence comme étant « un document qui énumère, de façon organisée, les compétences qu'une formation doit viser ». Il s'agit, dans le cadre de l'école, du minimum de compétences sans lesquelles toute entreprise d'insertion sociale serait une illusion. Le rôle d'un socle de compétences est d'indiquer dans le langage des compétences ce qu'il faut que les apprenants maîtrisent. Le « socle de compétences » regroupe les connaissances nécessaires pour que l'élève puisse passer à l'étape suivante de son parcours. Une fois que l'on s'est assuré que les élèves développent les mêmes compétences importantes et des niveaux de compétence en phase avec les capacités individuelles dès l'élève, nous pouvons nous permettre de différencier les apprentissages. Les connaissances constituent les bases des apprentissages ; et sont liées à leur mise en œuvre effective : l'élève devra utiliser ces connaissances pour résoudre une situation-problème, et dans l'idéal, il saura le faire. L'enseignant, lui, doit expliquer, donner les consignes adéquates et engager l'activité. Selon Perrenoud « L'approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie du projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages » (1995, p.6). Ainsi, l'enseignant doit, pour permettre aux élèves de résoudre des situations-problèmes, être efficace et perspicace dans les explications des tâches à résoudre et les faire travailler par groupe de pairs. Pour Roegiers, l'efficacité et la perspicacité d'un apprentissage est liée :

« - aux occasions pour l'élève pour discuter avec les autres élèves, pour comparer ce qu'il a compris avec ce qu'eux ont compris : c'est le conflit sociocognitif (travail en groupe, travail en atelier) ; - mais aussi et surtout au temps pendant lequel l'élève a l'occasion de travailler seul, pendant les apprentissages ponctuels et pendant les semaines intégration ». (Roegiers, 2006, p. 25).

L'objectif fixé pour l'enseignant et l'apprenant est devenu, évidemment, plus complexe. Parce que nous sommes passés à une période dont l'objectif est de développer des compétences. L'enseignant doit développer les compétences des élèves pour qu'ils puissent agir de manière efficace dans leurs études et, par la suite, dans leur vie professionnelle. Ces compétences sont définies année par année et discipline par discipline. Ce qui a conduit les chercheurs en didactique à établir une distinction entre une compétence terminale et une compétence transversale : « Une *compétence terminale* » est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline. Les compétences terminales constituent la charpente des programmes. C'est sur elles que porte essentiellement l'évaluation.

« Elles s'inspirent d'un autre type de compétences, les compétences transversales, qui sont des compétences très générales, qui s'appliquent à plusieurs disciplines : "chercher de l'information", "traiter de l'information". Elles constituent des repères importants pour les apprentissages, mais elles sont peu exploitables en classe parce qu'elles sont très difficilement évaluables en tant que telles. C'est la raison on les évalue à travers les compétences terminales » (Roegiers, 2006, p. 20).

L'école a mis en place des programmes et des curriculums qui permettent à l'élève d'« apprendre à lire, à écrire et à calculer, pas de manière scolaire, mais pour pouvoir faire face à des situations de la vie quotidienne : pouvoir rédiger un reçu, une facture, une lettre de remerciement, de condoléances, pouvoir défendre leur droits, pouvoir peser, mesurer, rendre un terrain fertile, etc. » (Roegiers, 2006 : 15).

L'approche par compétences a pour but, selon Perrenoud (2000), « de mettre les générations nouvelles en mesure d'affronter le monde d'aujourd'hui et de demain ».

En effet, les élèves doivent être capables d'agir dans des situations-problèmes de la vie quotidienne. Tout ceci ne peut être réalisé sans la formation des enseignants et l'implication des élèves ; il faut également que la dynamique de classe évolue.

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

La réforme qu'a connue le système éducatif algérien est due à un souci de placer l'Algérie dans un contexte de mondialisation technologique et économique. De ce fait, l'éducation constitue un enjeu majeur pour le développement de l'Algérie. Ainsi, elle a été solennellement érigée comme une première priorité. Suite à l'installation de la CNRE (Commission Nationale de la Réforme Éducative) et depuis 13 ans, maintenant, l'obligation est faite aux enseignants en général, y compris ceux de français, de préparer et de présenter leurs cours selon les principes de la nouvelle approche dite par compétences. Cette nouvelle approche est clairement centrée sur l'apprenant et son processus d'apprentissage (Springer 1996). Le choix de se centrer sur l'apprenant est issu du mouvement constructiviste (Piaget 1974) et socioconstructiviste (Wallon 1985 & Vygotski 1985). À partir des années 1970-1980, l'enseignant doit mettre à la disposition de l'apprenant des méthodes de travail, des stratégies et démarches d'apprentissage qui lui permettent d'apprendre à apprendre en autonomie (Holec 1991) afin de devenir son propre architecte, responsable de la construction de ses propres savoirs et savoir-faire.

Pour ce faire, l'apprenant doit être placé au centre du dispositif d'apprentissage censé éveiller son intérêt et sa curiosité en vue de développer ses méthodes de raisonnement, ses savoir-faire et son sens des responsabilités.

La réforme du système éducatif a été signée en octobre 2003 lors d'une conférence générale entre l'UNESCO et l'ex-ministre de l'Éducation Nationale, M. Boubekour Benbouzid. En février 2001, les décisions de cette nouvelle réforme se sont négociées avec le président Bouteflika, l'UNESCO et le Ministère de l'Éducation Nationale. L'objectif des nouvelles instructions officielles est d'améliorer l'enseignement dans ses retombées théoriques et méthodologiques en favorisant le développement des compétences dans l'univers pédagogique : planification, formation des formateurs. L'approche par compétences se retrouve au centre de la réforme, entraînant une refonte

des programmes (axés sur le développement des compétences), des manuels scolaires... etc.

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

Cependant, ce que l'élève apprenait en classe n'était pas réinvesti dans la vie quotidienne sociale. En effet, cette approche par objectifs a suscité plusieurs critiques. Tardif (1999) les synthétise : centration sur des objectifs à court terme, centration sur l'évaluation au détriment de l'apprentissage, centration sur des habilités élémentaires au détriment de compétences plus complexes, foisonnement d'objectifs, morcellement des connaissances, atomisation des compétences. Toutes ces lacunes poussent à penser autrement l'approche de l'enseignement. L'idée de compétence a émergé lorsque l'on a voulu favoriser l'insertion sociale et professionnelle de l'apprenant, c'est-à-dire la volonté que les savoirs acquis en classe puissent être réutilisés dans la vie quotidienne.

L'approche par compétences, souvent désignée par l'abréviation APC, se trouve aujourd'hui au cœur d'un certain nombre de réformes de curricula dans de nombreux pays comme c'est le cas en Belgique ou au Québec et depuis 2003 en Algérie. L'approche par compétence prépare l'apprenant à être un sujet actif et autonome, elle vise à l'amener à faire face à des situations d'imprévu en l'habituant à utiliser des connaissances préalables acquises.

Pour acquérir et construire des compétences ciblées, les orientations pédagogiques rappellent que :

- Une compétence globale est une macro compétence qui intègre les compétences terminales de la discipline à un niveau donné ;

- Une compétence terminale exprime en termes de savoir-agir ce qui est attendu de l'élève au terme d'une période d'études dans un domaine structurant de la discipline ;
- Le niveau de compétence décrit un degré d'acquisition de la compétence terminale ; il est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence terminale. Une fois atteint par l'apprenant, ce niveau de compétence devient un socle (un acquis validé) sur lequel s'appuiera l'apprenant pour amorcer l'étape suivante : celle de l'acquisition d'un autre niveau et ainsi de suite.

Au cycle du moyen, les instructions officielles définissent la compétence globale comme suit :

« Dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication ».

Dans notre travail, nous nous intéressons à la classe de deuxième année moyenne, la compétence globale est définie comme suit : « au terme du 2^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif ». La définition de la compétence comme un savoir engendre plusieurs implications pédagogiques, la principale est le type d'enseignement recommandé. Un enseignement qui exige de l'enseignant une plus grande explicitation de son action pédagogique.

L'approche par compétences pose quelques problèmes majeurs : d'une part, son ambiguïté terminologique et, d'autre part, sa référence à des propriétés inédites, innées de la personne (Gagnon, 2010, p.19). Cette notion « provoque souvent des incertitudes lexicales et des controverses à cause de la difficulté à identifier clairement les phénomènes qu'elle tente d'objectiver » (Dolz&Ollagnier, 1999, p. 7).

Parfois, le terme de compétence est utilisé pour désigner des objets sociaux et leurs finalités ; parfois, des objets et des objectifs d'enseignement élaborés dans le cadre de

modèles pour l'enseignement ou pour la formation ; parfois, enfin, il désigne des capacités (Bronckart&Dolz, 1999).

Pour Bronckart et Dolz (1999), le terme de compétence est porteur de connotations qui renforcent l'idée de l'existence de propriétés inhérentes, innées de la personne. En d'autres termes, cette compétence renvoie donc au sujet, à son fonctionnement cognitif interne et à ses actions. Par conséquent, elle peut être qualifiée de transversale. Selon Rey (1998, p. 201), une compétence transversale se réfère à une « disposition à utiliser une procédure ou une opération logique dans des situations de même structure, mais d'apparence différente ». Or, un sujet qui possède une procédure ou une opération logique qui convient à une situation n'est pas pour autant toujours capable de l'appliquer à une situation qui relève de la même procédure ou opération. En outre, il ne suffit pas qu'un sujet possède la compétence cognitive qui convient à un problème pour qu'il l'utilise pour le résoudre ; il faut que son intention par rapport à la situation la lui fasse percevoir comme un objet possible d'application de la compétence (Rey, 1998, p. 201).

En suivant cette acception, l'enseignant compétent nous rattache aux a priori kantien supposant l'existence d'idéaux-types (Bayer &Ducrey, 2001). Ces derniers s'inscrivent « dans une vision bureaucratique [...] et technocratique de la sphère socioéducative » (Vanhulle& Lenoir, 2005, p. 36).

2. Le programme

Pour la deuxième année moyenne, les concepteurs des programmes officiels ont choisi le texte narratif comme compétence discursive. Le programme de deuxième année préconise le récit de fiction à travers les projets didactiques (le conte, la fable et la légende).

Les contenus sont présentés dans un tableau synoptique selon leur progression annuelle.

Tableau 2^{ème} Année

Trimestres et thèmes de projet	Les séquences et leur intitulé	Concepts clés	Compétences globales
<p>Raconter à travers la légende.</p> <p>Nous rédigerons un recueil de légende à présenter le jour de la remise des prix.</p>	<p>S1 je découvre la situation initiale du conte</p> <p>S2 je découvre la situation initiale du conte</p> <p>S3 je découvre le portrait des personnages du conte</p> <p>S4 je découvre la fin du conte</p>	<p>Typologie textuelle :</p> <p>-le récit</p> <p>- la description</p> <p>Narration</p> <p>Auteur/Narrateur</p> <p>Fiction</p> <p>Narrateur :</p> <p>-interne</p> <p>-externe</p>	<p>À la fin de la 2^e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>
<p>Raconter à travers la fable.</p> <p>Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables.</p>	<p>S1 la fable et les animaux</p> <p>S2 la fable en vers</p> <p>S3 la fable en prose</p>	<p>Schéma narratif</p> <p>Personnages :</p> <p>-portrait,</p> <p>-discours</p> <p>Actants</p> <p>Description</p> <p>Communication</p> <p>Visée du texte narratif</p> <p>Syntaxe de l'oral</p>	
<p>Raconter à travers la fable.</p> <p>Nous rédigerons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix.</p>	<p>S1 légendes et animaux</p> <p>S2légendes historiques</p> <p>S3 légende urbaines</p>	<p>Progression thématique :</p> <p>-à thème constant, linéaire</p> <p>-le thème et le propos</p> <p>Grammaire de texte</p> <p>-Cohérence/ Cohésion</p> <p>Grammaire de phrase</p>	

3. Le point sur les refontes successives des programmes et des manuels

Avec l'ordonnance d'avril 1976, l'enseignement dans l'école algérienne n'est plus bilingue. Effectivement, plusieurs matières étaient dispensées en français (mathématiques, physique et sciences...). À la rentrée scolaire 1980-1981 la langue arabe est devenue obligatoire dans toutes les matières. En ce qui concerne le français, il est devenu une langue étrangère au même titre que les autres langues (anglais, allemand, espagnol...). En 1992-1993, l'école a introduit l'anglais au niveau primaire en tant que deuxième langue étrangère. L'anglais était donc sur un pied d'égalité avec le français. Les parents et les élèves pouvaient faire le choix entre les deux langues pour aborder leur cursus scolaire. En 2003, l'école a connu une grande réforme qui a restructuré le système scolaire dans son programme et ses contenus. Les orientations pédagogiques montrent une volonté de rompre avec l'enseignement traditionnel afin de revaloriser l'image de l'apprenant dans le triangle didactique.

Ces nouvelles orientations sont regroupées dans un Programme d'Appui à la Réforme du système Éducatif (PARE) soutenu par l'UNESCO (2004 à 2006), qui a pour objectif de consolider la réforme éducative en Algérie par la mise en œuvre d'actions d'assistance technique et de renforcement institutionnel. Le projet PARE est financé particulièrement par le Japon et signé lors de la Conférence générale de l'UNESCO en octobre 2003 avec l'ex-ministre de l'Éducation, le Professeur Aboubakr Benbouzid cherche à : « renforcer les capacités des cadres algériens à assurer l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation des jeunes. En misant sur la refonte pédagogique, la rénovation des programmes et des manuels scolaires, la formation des encadreurs et l'élargissement de l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, la réforme tente de répondre aux enjeux et aux défis d'assurer une plus grande pertinence de l'éducation dans une société en pleine mutation » selon les propos du directeur général de l'UNESCO K. Matsuura dans la préface de l'ouvrage *La refonte de la pédagogie en Algérie* (2005, p.8).

La réforme du système éducatif national validée par des expertises de haut niveau scientifique préconise :

« La révision des programmes,

La confection de nouveaux manuels,

La planification de l'éducation,

La formation des formateurs,

L'intégration dans les cursus scolaires des nouvelles technologies de l'information et de la communication. » (Benbouzid, 2005 : 13)

L'ex-ministre de l'Éducation Nationale a programmé des formations de courte durée à des inspecteurs algériens dans des centres pédagogiques en France, en Égypte et en Jordanie dans le but d'améliorer le profil de formation et d'acquérir de nouveaux outils didactiques.

La méthodologie recommandée dans cette réforme du système éducatif est l'approche par compétences. Une Commission Nationale des Programmes (CNP) est chargée de l'élaboration des nouveaux programmes, composée par des universitaires et des praticiens de l'Éducation Nationale. Ils ont pour but l'élaboration d'un document référentiel destiné à inspirer un autre groupe, appelé groupe spécialisé de disciplines (GSD), afin de confectionner des projets qui seront validés par la CNP. À son tour, cette commission présentera le document référentiel et les projets des programmes au Ministère de l'Éducation qui valide ou infirme les projets. Concernant le manuel scolaire, la commission d'homologation des manuels et des outils didactiques a pour mission d'évaluer chaque manuel scolaire et chaque moyen didactique parascolaire avant leur mise en circulation dans les établissements institutionnels de l'État. Le livre de deuxième année moyenne, est édité par l'Office National des Publications Scolaires en 2011, et supervisé par le Ministère de l'Éducation Nationale avant sa mise sur le marché. Il est intitulé *Manuel de français 2ème année moyenne*.

4. Les séquences didactiques dans le programme

La séquence didactique est constituée d'un ensemble d'activités scolaires qui s'organisent d'une façon régulière autour d'un genre de texte (oral ou écrit). Elle peut s'étendre sur une dizaine d'heures (le nombre d'heures peut être inférieur à ce chiffre). La séquence didactique consiste en « une suite de modules d'enseignement organisés conjointement afin d'améliorer une pratique langagière déterminée » (Dolz&Schneuwly, 1996). Une séquence d'enseignement vise l'apprentissage d'un nouvel objet c'est-à-dire la construction de nouvelles connaissances par les élèves. Dans une séquence, l'objet d'enseignement doit être décomposé en unités plus petites pour que les élèves puissent l'étudier (observer, analyser, exercer) dans le but d'en connaître les différentes dimensions. La décomposition (être composition) de l'objet en ses différentes facettes peut ainsi contenir plusieurs niveaux : l'objet lui-même, certaines de ses dimensions... (Glaís Sales Cordeiro et Bernard Schneuwly, 2007, p.70)

Pour Schneuwly& Bain,

« une séquence didactique s'intègre toujours dans un projet de classe qui en définit les enjeux et qui lui donne une dimension communicative pouvant dépasser le cadre de la classe. Elle permet aussi, le cas échéant, une différenciation [...] ou une individualisation des démarches [...]. Le projet donne sens à la séquence et c'est donc bien à ce niveau que sera réglée (dans les deux sens du terme) la dimension motivationnelle de l'enseignement » (1993, p. 220).

En effet, le projet pédagogique vise le développement des capacités de réflexion et de création chez les élèves. C'est une démarche qui se base sur une dynamique d'interaction, d'intention et d'autonomie. Le but de la pédagogie du projet est d'intégrer l'école à la vie courante. Il s'agit de donner un sens aux activités scolaires, de motiver les apprenants. La pédagogie du projet propose que l'apprenant soit l'auteur de son propre projet. Il doit s'approprier les savoirs d'une façon autonome. Le projet individuel s'inscrit dans un projet collectif qui permettra à l'apprenant de construire sa personnalité. Le projet doit prendre en considération les capacités et les besoins de l'apprenant afin de susciter sa motivation. Un projet est un travail qui doit s'inscrire dans le temps, donc il demande une planification bien précise (la gestion du temps et de la durée est une forme

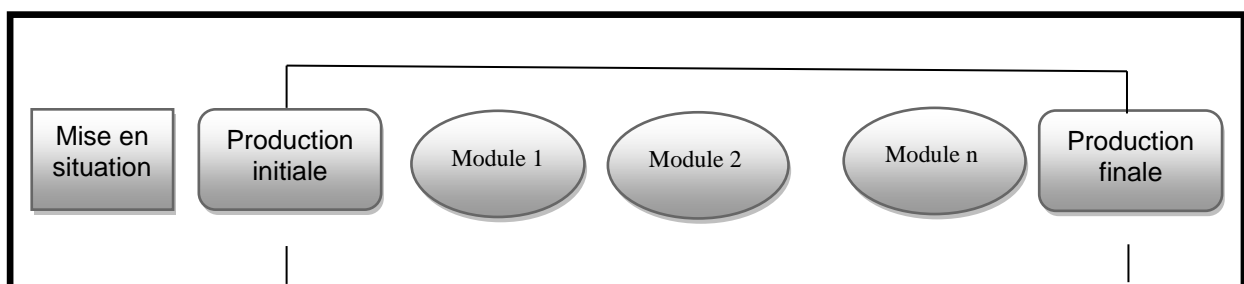
d'apprentissage). En outre, le projet doit être soumis à des évaluations continues pour permettre à l'apprenant de réfléchir et de se poser des questions à l'égard de son action présente et aux actions futures qu'il doit accomplir afin d'atteindre son objectif.

La pédagogie du projet est une démarche qui permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage disciplinaire mais aussi transversaux étant donné qu'il ne s'agit plus de développer uniquement des savoirs mais, généralement des savoir-être, des savoir-faire et des savoir-agir.

Dans la classe de langue, le projet cherche à transférer les savoir-faire sous forme d'activités organisées en différentes séquences qui visent l'installation de compétences définies auparavant par le programme à travers une progression élaborée par le professeur au début de chaque année scolaire.

Les séquences proposées dans l'école algérienne visent la construction de connaissances et la production de genres textuels oraux et écrits divers tout au long du cursus scolaire. La démarche « séquence didactique » se caractérise par une première phase de lectures de textes, qui permettent d'identifier certaines caractéristiques structurelles du genre. Les élèves devront élaborer une production initiale, point de départ d'une construction de connaissances langagières en lien avec le texte à réaliser. Pour mieux maîtriser le genre de texte en jeu, des modules ciblés sur certaines difficultés identifiées dans la production initiale sont travaillés de manière approfondie. La séquence se termine par une production finale, lieu de réinvestissement des connaissances acquises.

Figure : la séquence didactique



Chartrand propose un modèle de séquence qui paraît très intéressant car il présente des activités métalinguistiques en articulation avec des activités de lecture et de production textuelle. En outre, il concentre l'attention des élèves sur quelques notions ciblées propres au genre étudié. Mais une question se pose : quel curriculum est proposé en classe de français en Algérie ? Nous pensons que les nombreux travaux sur le curriculum ont inspiré les rédacteurs des programmes algériens, comme les travaux de De Pietro et Wirthner (2004) qui proposent un curriculum s'organisant en premier lieu autour des genres textuels travaillés en classe. Cette idée, issue du modèle didactique du genre (De Pietro & Schneuwly, 2003 ; Schneuwly & Dolz, 1997), est nettement reprise dans les instructions officielles (2003) et le nouveau programme d'études. C'est-à-dire travailler des textes qui facilitent l'acquisition progressive d'objectifs de plus en plus complexes, afin d'acquérir une excellente maîtrise de la langue et de la communication. Pour ce qui est du choix des textes, il se fait en fonction des possibilités d'apprentissage métalinguistique tout en les introduisant dans un projet de communication. Des didacticiens romands et québécois (Chartrand, 2008 ; De Pietro & Wirthner, 2004) ainsi que les instructions officielles offrent des exemples de curriculums centrés sur les genres textuels et conçus dans une progression spiralaire. C'est une progression qui propose l'étude de genres textuels proches d'une façon répétitive durant la scolarité obligatoire ; des notions de plus en plus complexes sont insérées au cours des différents cycles. Or, il ne s'agit pas d'un « simple rebrassage cyclique » (Chartrand, 2008, p.7) mais aussi d'une progression qui prend en compte à la fois les capacités des élèves, leurs différences individuelles et les objectifs prescrits par le curriculum. Une progression spiralaire qui est centrée sur les genres textuels est une occasion de travailler avec les élèves de tout âge sur plusieurs genres textuels. Les arguments essentiels d'une telle progression sont les suivants (Dolz & Schneuwly, 1998b, p.10) :

- à tout âge, l'élève doit apprendre à se débrouiller dans des situations de communication différentes ;
- « travailler dans des domaines de production de textes contrastés, par des effets d'interaction, donne à l'élève une meilleure maîtrise générale des genres publics formels qu'il est censé maîtriser »

- suggérer l'étude de genres diversifiés peut avoir un effet de « différenciation pédagogique », quelques élèves ayant plus de facilité à raconter, à argumenter ou à expliquer des savoirs. La difficulté variable des textes étudiés donne ainsi à tous la possibilité de travailler, selon son niveau.

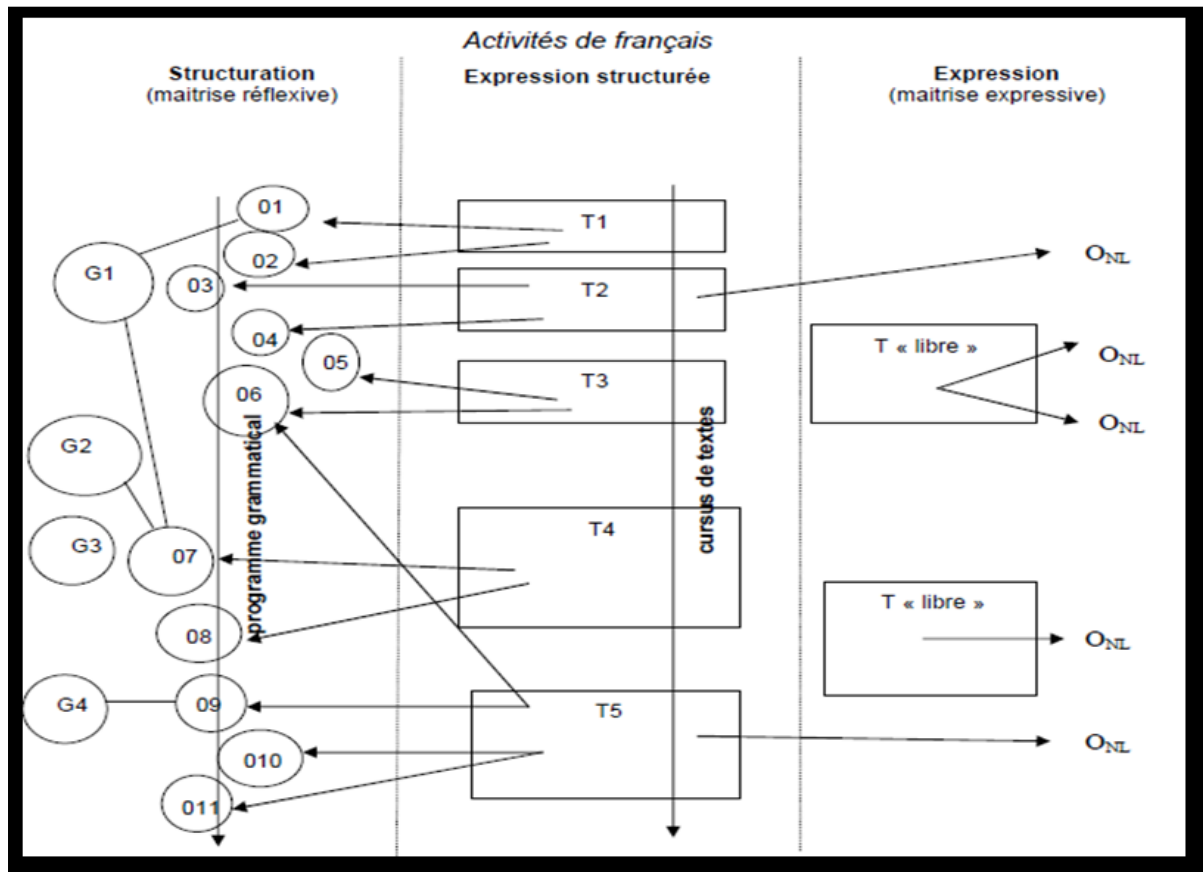
Pour l'élaboration de cette progression, Chartrand (2008) met en évidence quatre éléments à prendre en compte :

- La difficulté des élèves à maîtriser l'objet grammatical en situation de communication ; le statut de cet objet dans la langue et dans l'apprentissage de cette langue ; sa fréquence dans les textes.
- Les objets grammaticaux doivent être travaillés en relation avec les genres.
- Prendre en considération les attentes sociales.
- Ne pas fonder son enseignement particulièrement sur la motivation et les intérêts des élèves.

La réflexion de Chartrand rejoint les propos de De Pietro et Wirthner (2004, p.14) lorsqu'ils affirment que ce curriculum doit se fonder « sur une logique à la fois des objets d'apprentissage (la maîtrise des textes) et du développement potentiel des élèves ».

La figure ci-après représente le curriculum proposé par De Pietro et Wirthner (2004).

Figure : Curriculum proposé par De Pietro et Wirthner
Schéma tiré de De Pietro et Wirthner (2004, p. 16)



Ce curriculum s'organise autour de séquences textuelles ciblant l'étude de genres textuels en y intégrant des apprentissages relatifs à la maîtrise de la langue et de la communication. Il propose aussi, des activités d'expressions libres sans objectifs prioritairement langagiers.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le curriculum mis en place dans l'école algérienne a été conçu et inspiré par des chercheurs étrangers. Nous pensons qu'il est très difficile de transposer un curriculum canadien ; belge ou européen dans une société qui est très différente de la leur. Selon nous, chercheurs ne connaissent pas assez les particularités de la société algérienne et ses attentes. Un curriculum doit s'adapter aux nouvelles réalités sociales des apprenants.

Ce deuxième chapitre expose les principaux concepts sur lesquels nous nous appuyons pour mener notre recherche ainsi que les courants et approches épistémologiques et théoriques qui leur sont associés. Nous situons d'abord notre recherche doctorale dans son champ d'études, celui de la didactique du français langue étrangère, dans le but de bien comprendre les enjeux et les objectifs de cette thèse.

1. La didactique

Aujourd'hui, le domaine de la didactique est si vaste et hétérogène qu'il faut délimiter l'espace dans lequel nous inscrivons notre travail de recherche. Nous essayerons de faire une présentation historique de l'émergence de la didactique. Ensuite, nous discuterons du rôle fondateur de la transposition didactique dans la construction de la discipline. Le concept de transposition didactique nous aidera pour décrire et comprendre notre objet de recherche : l'enseignement de la grammaire en Algérie au moyen.

Le terme didactique sous sa forme adjectivale vient du grec *didaskein*. Ce mot est employé depuis longtemps dans la langue française ainsi que dans d'autres langues. Dans le langage courant, il est utilisé pour faire référence aux questions relatives à l'enseignement, lesquelles intéressent l'humanité depuis des siècles.

L'utilisation de la forme nominale du terme didactique, apparue en latin au début du XVII^e siècle, ne s'est généralisée qu'au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle (Sandra CanelasTrevisi, 2009). Le terme de didactique se situe à la frontière des disciplines constituées et sa signification est en voie de stabilisation.

Le terme didactique dans son origine prévoit l'évolution de l'éducation et entre en conséquence dans le débat social. Pour Schneuwly et Bronckart (1990), voici les principes dont se réclame « le discours didactique historique » :

- 1- La critique des programmes et des méthodes déductives focalisées sur l'apprentissage des règles et sur des pratiques contraignantes.

- 2- L'accessibilité de l'école à tous : aux plus démunis ainsi qu'aux femmes, enseigner en langue vernaculaire et non pas en latin et l'adaptation des programmes aux besoins de la société.
- 3- L'élaboration des contenus et de programmes mieux adaptés aux besoins de la société et l'utilisation des méthodes plus proches des capacités naturelles des enfants.

Nous constatons que le programme de la didactique historique du français évolue selon deux axes :

- La conception de l'éducation comme facteur de mutation.
- La focalisation sur l'individu et sur ses capacités d'apprentissage.

Avec les avancées de la psychologie, des propositions émergent visant le traitement scientifique des problèmes liés à l'enseignement ; la réflexion au cours du premier tiers du XX^e siècle se concentre donc sur le deuxième axe. Ces approches pour nous ne font pas partie de la didactique mais plutôt partie de la psychologie. Les théories psychologiques font basculer la didactique dans le domaine de la psychopédagogie, ces approches peuvent être divisées en deux grands ensembles.

Le premier est la perspective béhavioriste : élaboration des procédures méthodologiques visant l'instauration des comportements par l'administration d'un contenu découpé selon un processus ne laissant aucune place à l'erreur.

Selon le courant qui se développe autour de Piaget (la psychologie développementale piagétienne), et qui hérite de la tradition philosophique et littéraire des XVIII^e et XIX^e siècles, ce sont les caractéristiques de l'individu qui fournissent les repères fondamentaux pour l'établissement des procédures d'enseignement (guider l'action du maître, l'aider à envisager des activités qui pourront faire évoluer l'élève).

Les théories psychologiques n'abordent pas la question de l'enseignement/apprentissage d'un contenu spécifique dans un contexte donné.

Dans les années 1960 et 1980, les applications de la linguistique à l'enseignement des langues créent des conséquences similaires : la didactique du français se déplace vers

la linguistique appliquée. Ce n'est que dans les années 1970 que le mot didactique commence à être utilisé.

C'est donc une jeune discipline qui en est encore à forger ses concepts et ses méthodes, et à élaborer des problématiques qui se différencient de celles de la psychopédagogie et de la pédagogie à l'intérieur des sciences de l'éducation.

Quant à la didactique du français langue maternelle, elle n'apparaît qu'au cours des années 1980, tardivement par rapport à la didactique du français langue étrangère et des mathématiques. Dabène, dès 1972, atteste la nécessité de définir la spécificité de la didactique des langues et considère que la didactique « doit élaborer ses propres hypothèses théoriques à partir des apports diversifiés de la linguistique, de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie, etc. ; et porte en elle-même les conditions de son application pratique, dans la mesure où la théorie prend en compte la nature même de l'acte pédagogique mis en œuvre dans l'enseignement d'une langue ». Les écrits postérieurs de Dabène confirment que c'est la maîtrise des pratiques langagières diverses qui constituent l'objectif de l'enseignement des langues.

Dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2007), on définit les didactiques comme « les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage, référés/référables à des matières scolaires » (p. 69). Cette définition distingue les didactiques disciplinaires d'autres disciplines de recherche, c'est-à-dire celles qui analysent les contenus sans se préoccuper de l'enseignement et de l'apprentissage (la linguistique, les mathématiques), et celles qui traitent de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire sans prendre en considération la spécificité des contenus à enseigner (psychopédagogie, psychologie cognitive, sociologie de l'éducation). La didactique se focalise donc sur les contenus autant que sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages. Ces auteurs mettent également l'accent sur le fait que les didactiques sont des disciplines de recherche qui possèdent des problématiques et questions particulières, des théories, des concepts, des méthodes de recherche dans l'objectif de produire des connaissances valides, et sur le fait que les didacticiens sont des spécialistes des disciplines scolaires. Simard, Dufays, Dolz et

Garcia-Debanc dans l'ouvrage *Didactique du français, langue première* (2010) affirment que « la didactique place au cœur de ses préoccupations les savoirs à acquérir (aussi bien théoriques que pratiques) » (p.12). C'est-à-dire la focalisation sur les savoirs : la didactique s'intéresse au traitement du savoir dans le système d'éducation, ce qui inclut le processus d'élaboration des savoirs enseignés, leurs modes de présentation en classe et leur intégration par les apprenants. Ainsi, la didactique s'intéresse aussi aux trois pôles du triangle didactique : enseignants, élèves et savoirs spécifiques. Ce triangle est inséré dans un ensemble de systèmes plus vastes : le champ éducatif et le champ scientifique, où s'élaborent les savoirs savants de référence (science du langage, étude littéraires), les deux insérés d'une façon différente dans le système social en général. Nous pensons que si la préoccupation autour des savoirs est une caractéristique des didactiques, il n'en demeure pas moins que c'est le système didactique qui est le propre des didactiques disciplinaires.

Nous définissons donc la didactique du français comme une discipline de recherche qui étudie les interrelations entre les savoirs à enseigner, l'enseignement et l'apprentissage par des élèves, dans un contexte social et culturel spécifique. Parmi ses objectifs, comme le mentionnent Simard et al. (2010), celui de décrire, d'analyser pour comprendre les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des savoirs.

Pour mieux comprendre ce que sont les didactiques disciplinaires et quels sont leurs enjeux, il est nécessaire de présenter brièvement le concept de transposition didactique.

1.1 La transposition didactique

Le présent point vise à définir l'objet de cette recherche qui est relativement flou et sans cesse en mouvement : l'objet enseigné, résultat d'une longue chaîne de transformations du savoir à des fins d'enseignement et d'apprentissage. Ce concept enraciné dans la théorie de la transposition didactique, cette dernière a été définie par Chevallard (1985/1991), à la suite de Verret (1974) pour la didactique des mathématiques.

Le concept de transposition didactique provient du sociologue Verret (1975). « Toute pratique d'enseignement d'un objet, écrit-il, présuppose la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement [...] » (Verret cité par Halte, 1992 : 49). Plus tard, ce concept a été repris en didactique des mathématiques par Chevallard (1985) qui le définit comme suit :

« Le savoir-tel-qu'il-est-enseigné, le savoir enseigné, est nécessairement autre que le savoir-initialement-désigné-comme-étant-le-savoir-à-enseigner, le savoir à enseigner. [...] Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui, d'un objet à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique » (Chevallard, 1985, p.14 et p.39).

Partons de cette définition que donne Chevallard (1985/1991 , p .20) de la transposition didactique « Au sens restreint, la transposition didactique désigne donc le passage du savoir savant au savoir enseigné ». L'étude de la transposition didactique consiste donc à décrire ces transformations et à en comprendre les mécanismes et les contraintes.

La théorie de transposition didactique s'oppose à l'idée d'une identité possible voire souhaitable, entre objet de savoir et objet d'enseignement.

On peut penser que le savoir emprunté à la discipline de référence va subir une déformation, une dégradation, c'est-à-dire perdre de sa qualité. Par contre, il existe une autre conception selon laquelle les savoirs savants demandent à être sélectionnés dans les disciplines de référence puis retravaillés en fonction de leur rôle didactique, cette idée de la transposition didactique insiste sur le fait que les savoirs transposés obéissent à une logique différente de celle dans laquelle ils ont été conçus.

1.2 Les trois niveaux de la transposition didactique

Premier niveau du processus de la transposition didactique : les agents mandatés par l'institution sélectionnent le savoir à enseigner au sein des savoirs élaborés par les spécialistes des disciplines de référence.

Deuxième niveau du processus de la transposition didactique : les savoirs sélectionnés subissent un ensemble de transformations entraînant une nouvelle mise en texte qu'élaborent les diverses catégories d'agents de la noosphère dans un projet social d'enseignement.

La société dans laquelle s'insère le système didactique est constituée d'institutions qui sont mandatées pour assurer sa régulation, c'est-à-dire s'assurer idéalement que le système répond aux attentes sociales et élaborer des solutions aux problèmes qui surgissent. Ces instances de régulation sociale réunissent aussi bien des universitaires qui s'intéressent aux problèmes d'enseignement, des éditeurs de manuels scolaires, des groupes d'experts, des didacticiens, des employés de l'État, des responsables politiques, cette sphère, comme le dit Chevallard (1985), qui comprend ceux qui pensent les contenus d'enseignement, leurs conditions d'enseignement et leur efficacité est nommée la « noosphère » (Chevallard, 1985 : 23).

Troisième niveau du processus de la transposition didactique : en situation d'enseignement et interaction avec les élèves, l'enseignant élabore son propre texte du savoir c'est la transposition « interne » : l'enseignant est limité dans ses décisions des choix ayant déjà été faits et le processus ayant été entamé longtemps avant qu'il n'aborde à son tour l'objet d'enseignement lorsqu'il aborde à son tour l'objet d'enseignement.

Le processus de la transposition didactique est représenté par le schéma ci-dessous :

« L'étude scientifique du processus de transposition didactique (qui est une dimension fondamentale de la *didactique des Mathématiques*) suppose la prise en compte de la transposition didactique *sensu lato*, représenté par le schéma »

→ objet de savoir → objet à enseigner → objet d'enseignement. (p. 49)

Chacune de ces flèches représente une transformation profonde de l'objet en fonction de contraintes didactiques. Le travail de la transposition didactique est un travail long qui suit un rythme impossible à prévoir.

La première flèche signale que le savoir savant est ancré dans l'histoire et dans la société et, qu'à la suite d'un processus d'institutionnalisation complexe, un objet devient un objet de savoir.

La deuxième flèche représente l'opération effectuée par les agents de l'institution scolaire quand ils sélectionnent des objets de savoir : « ces objets ont une pertinence pour un programme d'enseignement donné » (Sandra Canelas-Trevisi, 1997, p.21).

La troisième flèche symbolise les transformations complexes que subit l'objet de savoir dès qu'il est introduit dans un curriculum scolaire.

Selon Chevallard (1985), on distingue deux niveaux de transposition didactique : transposition externe et transposition interne. La transposition didactique externe concerne la création des savoirs à enseigner, soit le passage du savoir savant aux savoirs à enseigner. C'est le travail de scripturalisation qui est mis en avant et ~~donc~~ les formes de discours qui lui sont propres sont écrites : instructions, plan d'étude et manuels d'enseignement. Pour Schneuwly, les changements incessants qu'opère le processus de la transposition externe créent des tensions qui fonctionnent comme des moteurs puissants du processus :

« – des tensions entre le système d'enseignement et les demandes sociales ;

– des tensions entre les disciplines scolaires et les savoirs de référence scientifique ou d'expertise ;

– des tensions à l'intérieur même du système d'enseignement par l'interaction entre ses différentes composantes, notamment des tensions entre les disciplines scolaires et à leur intérieur, entre différents sous-domaines ;

– et finalement des tensions dans le processus d'enseignement lui-même face aux élèves, face à leurs capacités et face aux attentes en continuel changement, par l'effet même du système scolaire sur le niveau et les capacités des élèves. » (Schneuwly, 2009b, p.24).

La transposition interne concerne le passage des savoirs à enseigner aux savoirs effectivement enseignés en classe qui s'effectue par la mise en texte de l'objet d'enseignement. L'enseignant, en situation d'enseignement et en interaction avec ses élèves dans une classe, met en œuvre les objets inscrits dans les documents pédagogiques élaborant ainsi son propre texte du savoir, donc sa propre transposition interne.

Le concept de transposition didactique est fondamental dans le cadre de cette recherche qui vise, entre autres, à décrire des pratiques effectives d'enseignement de la grammaire. Nous en avons tenu compte lors de l'analyse et de l'interprétation des données provenant des séances de cours, puisque le troisième niveau de la transposition didactique, soit celui où l'enseignant met en œuvre les objets à enseigner prescrits dans les programmes d'études, fait partie intégrante de l'étude des pratiques d'enseignement. En d'autres termes, notre étude se centre sur le troisième élément du schéma de Chevallard : l'objet enseigné.

2. L'enseignement de la grammaire

Au cours des trente dernières années, la didactique du français langue étrangère (FLE) a connu une transformation ahurissante, par l'abandon des méthodes audiovisuelles (MAV) et l'avènement des approches communicatives. Cela s'est traduit par la transformation des composantes de la didactique des langues.

Les théories des disciplines complémentaires de la didactique des langues étrangères ont considérablement évolué :

- La linguistique voit apparaître la pragmatique, la linguistique de l'énonciation, la sociolinguistique.
- La psychologie de l'apprentissage et la psycholinguistique (les modes d'acquisition de la langue maternelle, seconde et étrangère).

De nouveaux concepts sont apparus, essayant de mieux cerner les problématiques auxquelles s'opposent les didacticiens, les concepteurs de méthodes et les professeurs (compétence, curriculum, langue exogène ou endogène...). Des orientations nouvelles se développent dans les recherches : l'autonomie de l'apprenant, les nouvelles technologies,

la multiculturalité, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Récemment, les institutions européennes ont publié des documents de référence (le Niveau-Seuil, Coste et al. 1976, le Cadre européen commun de référence pour les langues, 2000) essayant d'unifier les réflexions et les pratiques, dans le but d'une homogénéisation des habiletés acquises par les élèves et des certifications des compétences. L'enseignant est confronté à ce foisonnement de propositions, parmi lesquelles ses fonctions lui donnent la responsabilité d'établir un choix. L'un de ces choix délicats concerne précisément la grammaire.

Tout le monde est sensible à l'importance de la grammaire et se pose à son propos plusieurs questions (Faut-il faire de la grammaire ? Quelle grammaire enseigner ?) auxquelles s'ajoute une litanie de collocations : grammaire traditionnelle - grammaire scolaire - grammaire rénovée - grammaire explicite ou implicite - grammaire déductive ou inductive - grammaire de phrase ou de texte. Les réponses à ces questions ne sont pas toujours évidentes. Si l'on veut sortir de cette confusion grammaticale, il nous faut définir le concept de grammaire. Pour ce faire, nous rappelons d'abord l'origine du terme ; ensuite, nous énonçons ses différentes acceptions reconnues et précisons comment nous l'employons dans le cadre de cette recherche. Enfin, nous décrivons les courants didactiques de la grammaire traditionnelle et de la grammaire rénovée en présentant leurs principales caractéristiques en matière de contenus et de démarches d'enseignement.

2.1. L'origine du mot grammaire

C'est à l'époque de la Grèce antique que remontent les premières traces de réflexion grammaticale. Effectivement, les Grecs ont été les premiers à se munir d'une écriture alphabétique complète permettant de symboliser les consonnes et les voyelles. La réalisation d'un tel système d'écriture nécessitait en conséquence sa transmission. Ainsi, dès son apparition, la grammaire est liée à l'écrit. La première *teknègrammatikè*, qui veut dire « art de tracer et d'arranger les lettres sur une surface » (Germain et Séguin, 1995 : 4), renvoyait donc à un apprentissage rudimentaire de la lecture et de l'écriture. Ultérieurement, le terme « *grammatikè* » dans lequel on distingue *gramma* qui signifie lettre, caractère d'écriture deviendra synonyme de « culture » et d'« érudition ». Les réflexions sur la langue se confondent avec les réflexions des philosophes grecs de

l'Antiquité. D'ailleurs, c'est à Platon que l'on doit les premières « parties du discours » ; il discerne déjà le nom *onoma* à cette époque et le prédicat qu'il nomme *rhema*. D'autres philosophes grecs comme Aristote poursuivirent la réflexion commencée par Platon sur l'étude des classes grammaticales. La description du fonctionnement de la langue effectuée par les Grecs pendant près de trois siècles constitue « à peu de choses près, les catégories qui continuent à structurer nos grammaires 21 siècles plus tard » (Nadeau et Fisher, 2006 : 6). L'apparition du mot grammaire remonte donc à plusieurs siècles et son sens premier (l'art de tracer et d'arranger les lettres sur une surface) s'est transformé au fil du temps.

2.2. Qu'est-ce que la grammaire ?

Le mot grammaire est polysémique, Combette et Lagarde(1982) recensaient sept sens différents. Notre propos n'est pas ici de les passer tous en revue. D'excellents auteurs s'y sont déjà essayés (D.Coste, R. Galisson, 1975, H.Besse, R. Porquier, 1984). Pour Chartrand et Paret, le sens le plus utilisé est le plus courant car il correspond au type de formation qu'ont reçue la majorité des intervenants de ce débat (enseignants) : « La grammaire, c'est l'ensemble des règles qui permettent de parler et d'écrire « correctement », c'est-à-dire dans le registre de la langue soutenue uniquement ».

Selon Suzanne-G. Chartrand, un nouvel enseignement de la grammaire est absolument nécessaire, c'est-à-dire un enseignement qui intègre toutes les dimensions de la langue (lexicale, textuelle, discursive, pragmatique, stylistique).

Dans notre recherche, nous nous basons principalement sur trois des significations du mot grammaire. En premier lieu, nous utilisons le terme grammaire au sens d'un ensemble de savoirs élaborés pour l'enseignement des règles du français normé. Plus exactement, nous définissons la grammaire comme l'étude de l'ensemble des phénomènes normés et régulés d'une langue (Chartrand et Boivin, 2005). Les contenus à enseigner à l'école n'émanent jamais directement des savoirs savants ou experts : ils sont le résultat d'une transposition didactique effectuée par la noosphère. Sans faire une liste complète de tous les contenus qui sont rattachés à la grammaire scolaire, disons qu'ils se basent principalement sur les connaissances relatives à la grammaire de la phrase et, plus

récemment, à ce que l'on appelle la grammaire du texte. La grammaire de la phrase concerne la syntaxe et l'orthographe grammaticale, donc la morphosyntaxe et, en partie, la ponctuation. Les phénomènes qui relèvent de la syntaxe sont ceux qui concernent les règles de construction des phrases. Concernant la grammaire du texte, « elle repose sur un ensemble de principes qui assurent la cohérence d'un texte, soit l'unité du sujet, la reprise de l'information, l'organisation et la progression de l'information, l'absence de contradiction et la constance du point de vue » (Chartrand et al., 2011 : 20).

Nous considérons également que l'étude du lexique fait partie intégrante de l'enseignement de la grammaire, puisque, d'une part, le lexique, comme la syntaxe, est organisé selon des règles et des normes, et, d'autre part, « dans le système de la langue, les frontières entre syntaxe et lexique ne sont pas étanches, de sorte qu'en classe de français on est appelé à explorer des faits à cheval sur les deux domaines » (Simard, 1999:7). Dans le cas de la construction verbale, l'emploi de telle ou telle préposition commandée par le verbe relève-t-il de la syntaxe ou du lexique ? Évidemment des deux, et dans les deux cas, il s'agit d'un phénomène normé et régulé.

En deuxième lieu, nous emploierons le terme : grammaire dans l'expression « faire de la grammaire », ce qui signifie faire comprendre et apprendre le fonctionnement régulé et normé de la langue par l'étude des descriptions des phénomènes grammaticaux relevant de la syntaxe, de l'orthographe, de la ponctuation, du lexique et de la cohérence textuelle à l'aide de diverses stratégies d'enseignement. Enfin, nous avons également recours au terme : ouvrages de grammaire pour faire référence aux différents ouvrages décrivant le français normé, dit standard.

Dans le discours pédagogique, il semble que l'utilisation du terme grammaire soit multiple. Toutefois, certaines acceptions sont plus utilisées que d'autres, notamment la grammaire comme une matière scolaire, la grammaire comme morphosyntaxe, la grammaire comme art de bien écrire et de bien parler, et la grammaire en tant qu'ouvrage de référence.

2.2.1. La grammaire traditionnelle

La grammaire traditionnelle définit la langue comme un modèle idéal, en essayant de décrire son fonctionnement avec « des notions qui soient les plus universelles possibles » (Bonckart, 1990, p.16). Pour décrire le français, les grammaires traditionnelles utilisaient un modèle idéal inspiré du latin. Les grammairiens du XVII^e siècle suggèrent une langue noble « la langue de la cour, des salons, de la bonne société en général » (Chervel, 1981, p.33). La grammaire traditionnelle est encore très vivante aujourd'hui.

La grammaire scolaire traditionnelle (appelée grammaire traditionnelle) est « une grammaire regroupant un ensemble de savoirs qui correspond à la vulgate grammaticale élaborée pour l'enseignement des règles prescriptives du français normé » (Chartrand, 1996b, p.32). Élaborée au XIX^e siècle, parallèlement à la mise en place de l'école publique, elle s'est stabilisée dès la seconde moitié du XX^e siècle. Elle s'est constituée en poursuivant un objectif bien précis : celui de la maîtrise de l'orthographe d'accord, selon la thèse d'André Chervel (1981). L'objectif primordial de cet enseignement est d'apprendre à orthographier les mots correctement, le champ consacré à l'enseignement grammatical ne débouche donc pas sur la morphosyntaxe.

Selon Nadeau et Fisher (2006), cette grammaire scolaire s'est réalisée « en marge des sciences du langage, et ce, jusqu'aux années 1960 » (2006 : 25). C'est à partir des années 1960 que l'on a tenu compte des avancées en sciences du langage dans l'enseignement du français en Europe francophone.

La grammaire scolaire ignore la distinction qui existe entre la description du fonctionnement de la langue en synchronie, c'est-à-dire comment le système fonctionne ici et maintenant, et celle de son fonctionnement en diachronie : du point de vue de son évolution sur une période plus au moins longue. Les règles et les normes de la grammaire traditionnelle sont héritées des siècles passés, par conséquent, elle base ses explications sur une analyse diachronique. La grammaire traditionnelle ignore généralement certaines constructions courantes du français contemporain : les phrases à présentatif et les structures emphatiques. La grammaire traditionnelle ne s'intéresse qu'à une seule variété,

c'est-à-dire un seul système de langue : celui des grands écrivains (le français littéraire), elle ne rend compte que du « bon usage ». Nous pensons au *Précis de grammaire française* de Grevisse, qui fut édité plusieurs fois, dans lequel la plupart des exemples font référence à des citations de grands auteurs, dont la moitié sont des écrivains du XVII^e siècle (Roulet, 1972). La Fontaine, Racine, Molière et Corneille sont les auteurs fétiches de cette grammaire pour décrire le français du XX^e siècle. Ainsi, cette grammaire, dans son apprentissage, met l'accent sur les exceptions et sur les « fautes » à éviter : c'est une grammaire normative avec une visée de correction langagière. Cela est cohérent avec sa visée de maîtriser l'orthographe grammaticale. Cependant, cette doctrine grammaticale ne permet pas de faire comprendre le fonctionnement de la langue française. En somme, un enseignement qui met l'accent sur l'apprentissage des irrégularités serait adapté uniquement à ceux qui maîtrisent déjà l'essentiel des régularités de la langue, les linguistes, par exemple. Or, ce n'est pas le cas des élèves du primaire et du secondaire. La grammaire scolaire privilégie la morphologie et néglige la syntaxe, à laquelle elle ne laisse que peu de place. C'est une grammaire du mot et non de la phrase, encore moins du texte, ceci s'explique avec la visée orthographique de cette doctrine grammaticale. L'étude de la syntaxe est essentielle au développement des compétences orthographiques. Le fait que l'on s'intéresse peu à elle constitue peut-être l'une des causes des faibles performances des élèves en orthographe grammaticale. La grammaire traditionnelle a été imprégnée de la logique de la grammaire gréco-latine, ce sont des langues pour lesquelles on dispose « d'un modèle précis et stable » (Bonckart, 1985, p.10) parce qu'il s'agit de langues mortes. Elle définit les classes grammaticales surtout sur une base sémantique (l'adjectif est un mot qui qualifie le nom, le verbe, un mot qui exprime l'action etc.). Mais ces définitions ne recouvrent qu'une partie de la réalité ce qui ne permet pas de faire un travail de classification minutieux. Les différentes « parties du discours » dans la grammaire traditionnelle sont présentées de façon morcelée sans être reliées les unes aux autres. On n'y traite pas des phénomènes de la grammaire textuelle. D'abord, elle est une grammaire morphologique et sémantique. Cependant, écrire un texte ne consiste pas en un assemblage de phrases, même irréprochables sur le plan de la syntaxe et l'orthographe. Car si l'on reste dans les limites de la phrase, certains phénomènes grammaticaux ne peuvent être expliqués de manière exhaustive. C'est le cas de la

cohérence verbale ou système des temps verbaux. Et c'est aussi le cas des anaphores (reprises de l'information) par un terme ou un groupe de mots. Par exemple, « Samir lui en donne un en cadeau » comment expliquer la présence des pronoms lui, en et un dans la phrase sans avoir accès au texte dans lequel prend place cette phrase ?

Il faut accepter que la grammaire comme objet de savoir scientifique ne puisse présenter un aspect d'achèvement, le système de la langue ne sera jamais décrit sous ses diverses facettes. « L'enseignement du fonctionnement de la langue et du langage sera toujours parcellaire » (Chartrand, 1996b, p.43).

Pour résumer notre propos, les critiques adressées à la grammaire traditionnelle sur le caractère obsolète de plusieurs contenus et sur ses lacunes ont mené à des changements de cadre de référence pour l'enseignement grammatical dans la francophonie, dans le but d'une meilleure description et compréhension du fonctionnement de la langue française. Pourtant, ces changements ne sauraient être efficaces sans une transformation de certaines pratiques de l'enseignement de la grammaire traditionnelle.

2.1.1.1. Les dispositifs d'enseignement de la grammaire traditionnelle

L'enseignement de la grammaire traditionnelle est dispensé au moyen de la démarche d'enseignement suivante : transmettre des savoirs par des exposés magistraux plus assertifs qu'explicatifs et à les faire mettre en application dans des séries d'exercices et de dictées, principaux outils d'enseignement et d'évaluation de la maîtrise de l'orthographe. Mais le contenu enseigné par le maître dans la leçon magistrale n'est, incontestablement, pas compris de la même façon par tous les élèves. Effectivement, il faut tenir compte des conceptions des élèves, de leurs compétences et de leurs connaissances pour qu'ils arrivent à en construire de nouvelles. Or, l'école voit l'élève comme une page blanche sur laquelle on peut « imprimer, à sa guise, les modèles culturels ou linguistiques » (Chervel, 1977, p.162). Les exercices traditionnels sont critiqués eux aussi puisqu'ils n'assurent pas le développement des compétences. La phase d'exercitation permettait à l'élève de mémoriser les savoirs, plusieurs méthodes pédagogiques décontextualisées étaient préconisées : récitation de listes de mots ou de conjugaisons, la dictée, l'épellation, les exercices à trous, la cacographie (consistait à

donner à l'élève une série de mots mal orthographiés pour qu'il les corrige). Pour Chervel, ce dernier procédé « a le funeste inconvénient de gêner la mémoire des yeux qui, habitués une fois à voir les mots écrits d'une manière défectueuse, ne peuvent plus voir d'une manière différente » (Chervel, 1977, p.145). Durant cette phase il n'y avait ni réflexion personnelle de la part de l'élève, ni initiative.

L'apprentissage de la grammaire partait des lois, des règles, des définitions pour arriver aux faits. Cette grammaire puise ses sources (Fisher et Nadeau 2006, p.31) dans la grammaire logique des philosophes de l'Antiquité grecque. C'est une grammaire fondée sur le sens. C'est avec cette grammaire qu'on enseignait à l'élève à découvrir la nature de chaque mot analysé pour l'identification du nom, du verbe, de l'adjectif qualificatif, de la préposition, du pronom, etc. D'ailleurs c'est à l'aide de questions fondées sur le sens telles que : Pourquoi ? Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Qui est-ce qui ? que l'élève allait trouver la fonction respective de chaque mot analysé (le sujet, l'attribut, le complément d'objet direct, le complément du nom...) après cette phase de repérage de la nature et de la fonction des mots, l'élève devait faire les accords. En conséquence, la phrase n'a jamais été considérée dans son ensemble.

2.2.2. La grammaire nouvelle, ses contenus et démarches d'enseignement

Le terme de « grammaire nouvelle » est utilisé par certains chercheurs (Nadeau et Fisher, 2006), alors que d'autres préfèrent celui de « grammaire actuelle » (Lefrançois, 2003), de « grammaire rénovée » (Wilmet, 2007) ou de « grammaire moderne » (Boivin et Pinsonneault, 2008). Nous privilégierons le terme de « grammaire nouvelle » pour la simple raison que nous nous sommes énormément inspirée des travaux de Nadeau et Fisher (2006).

Vers la fin des années 1960 et avec les avancées des sciences du langage, un « nouvel esprit grammatical » (Combettes et Lagarde, 1982) se développe pour l'enseignement de la grammaire à l'école. Sur la base des descriptions structuralistes de la langue, particulièrement du distributionnalisme et du générativisme (Simard, 1999 ; Canelas-Trevisi, 2009), cet enseignement s'est transformé. L'accent a été mis sur la syntaxe de la phrase « vue non plus comme une simple suite de mots, mais comme une

structure hiérarchique où les éléments s'emboîtent les uns dans les autres [...] » (Simard, 1999 : 6), quant à l'orthographe, elle a été reléguée au second plan. Dans la nouvelle conception de la phrase (Paret, 1996), une place importante est accordée aux groupes fonctionnels, leur constitution et les relations qui les unissent. Pour finir, la grammaire structurale distributionnaliste fait ressortir les propriétés des groupes et des classes de mots à l'aide de tests tels que l'addition, l'effacement, la substitution, l'interrogation, la négation, la permutation. Dans la grammaire nouvelle, nous retrouverons ces tests, appelés généralement manipulations. Chartrand (1999, p.66) définit les manipulations comme des « interventions effectuées sur des mots, des groupes, des phrases subordonnées et des phrases afin de les analyser ».

Enfin, vers les années 1980, sous l'influence des théories de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni), de la linguistique pragmatique (Ducrot), de la linguistique textuelle (Adam) et de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1985 et 1996), l'enseignement grammatical poursuit le mouvement de rénovation entrepris à la fin des années 1960 en France et développé en Suisse romande à la suite de la parution de l'ouvrage méthodologique *Maîtrise du français* (1979). La grammaire devient alors transphrastique, en d'autres termes, elle étend maintenant son étude aux textes, dans l'objectif de sensibiliser les élèves aux phénomènes de la cohérence textuelle et à la prise en compte de la situation de communication (Simard, 1999). Cette grammaire du texte s'intéresse aux phénomènes grammaticaux qui concourent à la cohérence nominale, à la cohérence verbale, à l'organisation textuelle.

2.3.1. Les dispositifs d'enseignement de la grammaire nouvelle

À partir du début des années 1970, les linguistes se sont de plus en plus intéressés au fait qu'un texte n'est pas un simple assemblage de phrases grammaticales. La notion de « grammaire textuelle » est donc relativement récente dans l'enseignement du français dans le monde francophone. Les démarches de la grammaire nouvelle se combinent à d'autres dispositifs (enseignement magistral, situations-problèmes, enseignement stratégique, enseignement explicite) pour élaborer un enseignement systématique et explicite des phénomènes grammaticaux doublé d'un réinvestissement conscient et contrôlé des connaissances acquises dans les pratiques langagières.

Cependant, les démarches préconisées en grammaire nouvelle ne prennent pas en compte la nécessité de mémoriser des listes (de pronoms, de verbes, etc.), des définitions et des règles, ni de faire des exercices pour automatiser les procédures de mise en application des règles orthographiques ou d'analyses syntaxiques de phrases, mais elles ajoutent en amont des procédures d'exploration de la réalité langagière faites d'hypothèses explicatives, de manipulations et de vérifications. Les principaux concepts, notions et procédures caractérisant la grammaire nouvelle sont la notion de modèle de base (ou de phrase P ou modèle de la phrase de base), la notion de groupes fonctionnels, la notion de manipulations syntaxiques, les principes de classement des classes grammaticales et des fonctions syntaxiques, et l'étendue de la grammaire aux phénomènes textuels.

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

Il s'agit dans ce point de faire une synthèse des grands traits méthodologiques de l'enseignement de la grammaire du français langue étrangère car il paraît impossible d'en faire une énumération précise selon leur succession chronologique du fait que certaines d'entre eux ont cohabité avant de s'imposer à la précédente. L'enseignement des langues étrangères a énormément évolué à travers le temps. En effet, son histoire a été marquée par la succession de différentes méthodologies.

La première méthode qu'a connue l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère est la méthode traditionnelle, également appelée méthodologie grammaire-traduction, dominante en Europe dès la fin du XVI^e siècle, et a continué à être utilisée pendant une longue période du XX^e siècle. La grammaire était considérée comme le pivot de l'enseignement. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'explications que l'on retrouverait dans des textes produits par des auteurs littéraires. La grammaire était enseignée d'une manière déductive, c'est une discipline intellectuelle qui s'appuyait sur l'apprentissage des règles théoriques. D'abord, la règle était présentée, puis elle était appliquée sous forme de phrases dans des exercices. L'enseignant passait son temps à épeler correctement des mots assez longs et surtout faire attention à bien respecter les règles de grammaire à l'écrit et à l'oral. Il dominait entièrement la classe et avait l'autorité

et le pouvoir. Ainsi, le professeur choisissait les textes et les exercices, posait des questions et corrigeait les réponses. L'interaction était à sens unique. Le professeur explique la leçon et les élèves écoutent. En cas d'erreur, il corrigeait systématiquement comme s'il s'agissait d'un affront à la langue. Le sens des mots était appris par le biais de leur traduction en langue maternelle. L'acquisition de la langue se fait principalement par un enseignement explicite de la grammaire. Cependant, cette méthode s'est révélée insuffisante et non performante pour l'apprentissage de la langue.

Ensuite, est venue la méthode directe qui refuse l'apprentissage de la langue étrangère par la traduction. Elle considère que le contact direct avec la langue peut favoriser l'apprentissage de celle-ci. Donc, sans traduction et sans explication grammaticale, l'élève apprend à travers la communication dans un « bain linguistique authentique ». Elle propose de placer l'apprenant dans des conditions d'acquisition aussi naturelles que possible. Elle donne la priorité à l'oral avant l'écrit. En effet, elle vise la maîtrise réelle de la langue comme instrument de communication, d'où la priorité des échanges oraux. Par ce biais, l'apprenant doit saisir les règles de manière intuitive. Pour l'enseignement de la grammaire, on donnait une série de phrases ou de formes linguistiques déjà pratiquées par l'élève, et c'était à lui d'induire la règle. Cette méthode privilégiait donc une manière inductive implicite. À partir d'exemples bien choisis, on amenait l'apprenant à découvrir les régularités de quelques formes ou structures et à induire la règle qui ne pouvait être explicitée ni dans la langue maternelle, ni dans la langue étrangère puisque dans cette dernière, le bagage lexical de l'apprenant était réduit au vocabulaire concret. Cette méthode, même si elle est restée incomplète, a constitué une certaine révolution de par son opposition radicale à la méthode précédente. Dans la méthode directe, l'enseignant utilisait seulement la langue étrangère sans avoir recours à la langue maternelle. Pour expliquer un mot, il pouvait utiliser par exemple plusieurs techniques telles que les mimiques, les dessins, les images, les gestes, l'environnement immédiat de la classe, sans traduction. Mais cette méthode a eu plusieurs détracteurs qui la considéraient comme étant trop innovante et requérant une excellente maîtrise de la langue à enseigner, ce qui les a poussés à revenir à la méthode traditionnelle graduellement.

Avec l'évolution des moyens de communication, l'on a vu arriver de nouvelles méthodes comme la méthode audio-orale, ou la méthode audio-visuelle.

La méthode audio-orale se définit comme une théorie linguistique développée par Bloomfield et ses disciples. Elle s'appuie, d'un point linguistique, sur les travaux d'analyse distributionnelle de Bloomfield. Elle est caractérisée par des exercices structuraux, c'est-à-dire des exercices de répétition ou d'exercices d'intuition à partir desquels les apprenants doivent être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelle variation paradigmatique. D'un point de vue psychologique, elle s'appuie sur les travaux de Skinner, son schéma de base était le réflexe conditionné : Stimulus-Réponse-Renforcement a pour but la réapparition d'un comportement acquis et dorénavant automatisé. Le sens se voit délaissé au profit de l'acquisition automatique de la forme.

La méthode audio-visuelle, appelée aussi Structuro-Globale-Audio-Visuelle (SGAV), s'était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Il s'agit d'un apprentissage qui passerait par l'oreille et la vue de ce qui fait de la langue : un ensemble acoustico-visuel. L'enseignant ne délivre aucune explication grammaticale, l'apprenant doit comprendre les règles de manière intuitive. Par conséquent, les exercices structurés au laboratoire ou dans les exercices écrits fonctionnent comme une technique d'application de la méthode intuitive. L'enseignement de la grammaire est implicite et intuitif et donne, au moyen de combinaison audio-visuelle, la primauté à la parole au détriment de la langue.

La méthode structurale s'appuyait sur les travaux de Chomsky qui proposait des exercices de répétition, de substitution et de transformation, les exercices invitait l'élève à manipuler de façon guidée et intensive des structures grammaticales et articulatoires. Ces exercices ont connu un vif succès dans les années 1960-1970. L'élève devra apprendre à travers la répétition de quelques structures apprises pendant les cours de langue plutôt que de réciter la règle grammaticale. Ces pratiques ont pour objectif d'aider l'élève à mémoriser la règle. Mais une connaissance des règles grammaticales n'est évidemment pas une connaissance de la langue. Connaître le fonctionnement de la langue sans savoir communiquer forge chez l'élève une compétence grammaticale et non communicative. La fonction métalinguistique ne suffit pas pour apprendre une langue,

elle ne permet pas à une personne de savoir communiquer dans des situations concrètes. Cette méthode était démotivante pour l'élève car elle l'empêchait d'aller découvrir lui-même les fonctionnements de la langue et de construire une grammaire personnelle afin de bâtir son propre discours. La méthode structurale a laissé la place à l'approche communicative utilisée à partir des années 1970. Cette approche s'est inspirée de méthodologies structuro-globale et audio-visuelle (SGAV) mais pour les renouveler, la priorité est accordée à la communication orale en interaction centrée sur une compétence de nature orale, qui s'est développée également du côté de la sociolinguistique, par exemple chez Dell Hymes : l'approche communicative réclamait le réalisme en classe qui se traduit par l'emploi de supports authentiques, une organisation linguistique efficace dans la communication, des actes de langage faciles à employer, avec utilisation des phrases courtes, tout cela avec la liberté de parole de chaque apprenant pris dans sa singularité. Hymes insistera sur les fonctions du langage plutôt que sur les formes. L'approche communicative vise à développer la compétence communicative, à rendre l'apprenant capable d'employer le langage approprié dans un contexte social donné et de négocier le sens avec des interlocuteurs. L'approche communicative s'appuie sur les jeux de rôles et des situations de communication les plus proches de l'authentique. L'individualité est fortement encouragée, tout comme la coopération avec les pairs ; ce qui contribue à établir un sentiment de sécurité émotionnelle avec la langue à apprendre.

En ce qui concerne le processus d'enseignement/apprentissage, les activités proposées sont communicatives, les apprenants choisissent ce qu'ils doivent dire et comment le dire ; ils travaillent généralement en groupes, l'enseignant utilise un matériel authentique : texte, enregistrement, vidéo...

Avec la baisse du niveau observée chez les élèves, on adopte maintenant une autre approche qui pourra, peut-être, résoudre ce problème. C'est l'avènement de l'approche par compétences prônée dans le cadre de la mondialisation.

L'approche par compétences a été introduite en Algérie à partir de 2003 suite à la réforme du système éducatif instaurée par le Ministère de l'Éducation Nationale. Cette approche a pour but un meilleur rendement de la part des enseignants ainsi que des élèves, et une meilleure maîtrise des contenus à enseigner. L'évolution sociale,

économique et culturelle qu'a connue l'Algérie ces dernières années a nécessité la progression de l'école algérienne dans son savoir (les connaissances linguistiques proposées aux élèves) et savoir-faire (la méthode pour transmettre ce savoir). Ce changement s'est imposé dans le cadre de la mondialisation pour pouvoir suivre les multiples défis de notre siècle. L'utilisation des NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication) est devenue nécessaire dans notre apprentissage. Le recours à l'outil informatique est pratiquement indispensable pour être un citoyen du monde. L'école algérienne a actuellement pour but de former l'homme de demain à travers l'apprentissage, en d'autres termes, les savoirs acquis au cours de l'apprentissage par l'élève ne servent pas uniquement à les réutiliser lors d'un examen de passage, mais surtout à les exploiter aussi dans la vie de tous les jours, dans des situations authentiques, donc, comme par exemple : être capable de rédiger une lettre, un e-mail, une facture, pouvoir communiquer sans difficulté avec les autres en langue étrangère.

Évidemment, l'approche par compétences vise à établir un lien entre les différents aspects du savoir acquis en milieu scolaire et leur transposition dans des contextes hors école. Elle permet aux apprenants d'acquérir des stratégies d'apprentissage et de partager et d'échanger un savoir avec les autres. Le lien entre le savoir et l'utilisation de la langue permet à l'apprenant de donner un sens à son apprentissage.

La grammaire est abordée de par son aspect sémantique, elle est désormais conçue comme un outil à mettre au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue.

2.4. La grammaire du FLE

La didactique du FLE hésite à prendre position concernant le problème de l'enseignement de la grammaire. Les réponses apportées semblent assez « fragmentaires » (Canelas-Trevisi, 2008). Les enseignants de FLE ont le plus souvent une formation qui contient une approche de la langue issue de la tradition grammaticale. De la même manière, dans les grammaires dites de FLE, les contenus aborderaient tous une connaissance partagée de l'analyse grammaticale traditionnelle.

Dans l'enseignement du FLE, les contenus à enseigner sont formulés en termes de compétences et de thèmes socio-culturels et ils sont évalués à travers des tâches communicatives, ce qui centre l'attention sur le continuum langagier. En effet, l'enseignement de la grammaire du français langue étrangère se base en général sur la recherche d'une progression rigoureuse, allant du plus simple au plus complexe et du plus fréquent au plus rare. La leçon de grammaire et les exercices qui lui sont attachés, associés à des activités de communication, sont des éléments primordiaux de l'enseignement de la langue. D'après Galisson et Coste,

« selon les habitudes anciennes de la classe de langue, faire de la grammaire, c'est apprendre des règles pratiques, des exercices d'application, recourir à un métalangage pour rendre compte des énoncés analysés ou du système de la langue. Par opposition à cette démarche, on a parlé de grammaire implicite dans le cas de méthode d'enseignement [...] qui tout en visant à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical [...] ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes » (Galisson et Coste, 1976, p.254).

En conséquence, peut-on décrire et comprendre ce qui se passe dans la classe de FLE en se demandant comment se construit l'objet enseigné ? Ce dernier peut-il nous éclairer sur les représentations sociales de l'enseignant, appelé à rendre des comptes sur ce qu'il fait à partir des textes institutionnels ? De même que sur celles des élèves, supposés continuer à réviser par un travail personnel, ce qu'ils ont fait en classe ? L'étude des objets enseignés nous servira de base à l'analyse des pratiques de classe.

3.L'objet didactique

3.1. Définition du concept des pratiques de classe

Les recherches qui portent sur les pratiques d'enseignement sont très importantes parce qu'elles permettent de rendre compte de la manière dont s'enseigne effectivement une discipline. Elles observent l'activité de l'enseignant au travers des gestes professionnels et des dispositifs mis en œuvre et aussi la façon dont les élèves s'approprient le savoir enseigné.

Altet la définit « comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (2002, p.86).

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux pratiques d'enseignement, c'est-à-dire au pôle enseignant dans la mise en œuvre d'un enseignement de la grammaire. Plusieurs chercheurs (Chartrand, Goigoux) mettaient en évidence que l'enseignant reste souvent absent des recherches en didactique de la grammaire.

À l'occasion de la production du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003, p.198), Christian Puren proposait la définition suivante sur le concept de pratiques de classe :

« L'expression désigne traditionnellement les activités réalisées par l'enseignant lui-même face aux apprenants dans la salle de classe. Il s'agit des activités concrètes ou procédures directement observables (par exemple la proposition par l'enseignant d'une conceptualisation grammaticale suivie d'exercices d'application), par opposition aux activités abstraites ou processus (les traitements cognitifs correspondants effectués par l'apprenant). Il s'agit aussi des activités effectivement réalisées, par opposition aux activités exigées par les principes pédagogiques, les théories ou la méthodologie de référence, les instructions officielles ou encore les concepteurs du matériel didactique utilisé : l'auteur d'une thèse récente sur la grammaire en classe de français langue étrangère a ainsi observé que "dans les pratiques de classe", les enseignants privilégiaient la méthode transmissive et déductive (ils expliquaient eux-mêmes la règle de grammaire avant de donner des exercices d'application) alors que le principe de centration sur l'apprenant aurait demandé qu'ils mettent en œuvre les méthodes opposées, active et inductive (en demandant aux apprenants de conceptualiser eux-mêmes) ».

Il nous semble que cette définition proposée se caractérise par une telle complexité qu'il faut d'abord l'expliquer pour en retirer quelque avantage en rapport avec l'objet de cette étude. En effet, nous retenons d'une part qu'il est difficile de dissocier pratique, méthodologie, objets à enseigner, savoir didactique de l'enseignant et théories. Pour pouvoir éclaircir cet ensemble complexe, l'observateur est appelé à avoir un point de vue qui permet d'observer aux fins d'analyser et d'interpréter des pratiques de classe. On

retient que l'enseignant doit garder suffisamment de distance par rapport à son enseignement.

Yves Chevallard (1982) considère la classe comme un « système » et son observation comme une prise d'information relative à un « état » de ce système, cette prise d'information dépendant de ce que l'on entend par observer et aussi, évidemment, de la théorie dont on dispose pour non seulement identifier les informations « pertinentes » mais aussi pour pouvoir les interpréter.

Pour Marcel Postic et Jean-Marie De Ketele (1988),

« observer, c'est faire le point par prélèvements. L'observateur est comme le navigateur qui cherche à se situer par rapport à sa route. Il navigue dans la situation en identifiant des repères et en replaçant les uns par rapport aux autres, alors que les perspectives changent au fur et à mesure qu'il se déplace. Et lui-même a besoin de se situer par rapport à l'ensemble de ce qu'il voit ».

Les travaux de l'équipe du GRAFE nous ont éclairée à ce sujet et nous ont permis de mieux saisir la complexité de l'étude des pratiques d'enseignement. Plus précisément, c'est sur la base de ces travaux que nous avons pu identifier différents éléments constitutifs des pratiques, lesquels nous ont servi, d'une part, à élaborer certains outils méthodologiques et, d'autre part, à analyser et à interpréter les données qualitatives collectées.

Avant de déterminer quels sont ces éléments constitutifs des pratiques d'enseignement, il est nécessaire de s'interroger sur le rôle de l'enseignant en tant que travailleur. Celui-ci est en effet « un agent de transformation » (Schneuwly, 2008 : 59). Il agit, à l'aide d'outils sémiotiques, sur une série complexe de fonctions psychiques supérieures, telles la lecture, l'écriture et les activités langagières hautement développées (p. 59). En d'autres termes, il permet aux élèves de transformer leur mode de penser, de parler et d'agir (Schneuwly et Dolz, 2010). Donc, nous centrons précisément notre regard sur l'action didactique au sein de la classe définie par Schneuwly comme la transformation « des modes de penser, de parler et d'agir » des apprenants. Pour ce faire, l'enseignant crée les conditions de ces éventuelles transformations en utilisant des outils

et en posant des gestes didactiques fondamentaux. Ces concepts d'outils et de gestes didactiques fondamentaux (Schneuwly et Dolz, 2010) sont définis dans les sections qui suivent.

L'objectif central en didactique étant de comprendre ce qui se passe réellement en situation de classe. En d'autres termes, ce qui nous intéresse en premier lieu dans cette étude est ce que font les enseignants pour transformer les objets à enseigner en objets enseignés (théorie de la transposition didactique).

Après avoir défini théoriquement ce que nous entendons par pratique enseignante, nous essayerons de faire un schéma afin de mieux conceptualiser l'objet de notre observation. Ce schéma est inspiré d'un autre schéma élaboré par Goigoux (2007,p. 59) mais aussi des écrits de l'équipe du GRAFE(2009), Leplat (1985).

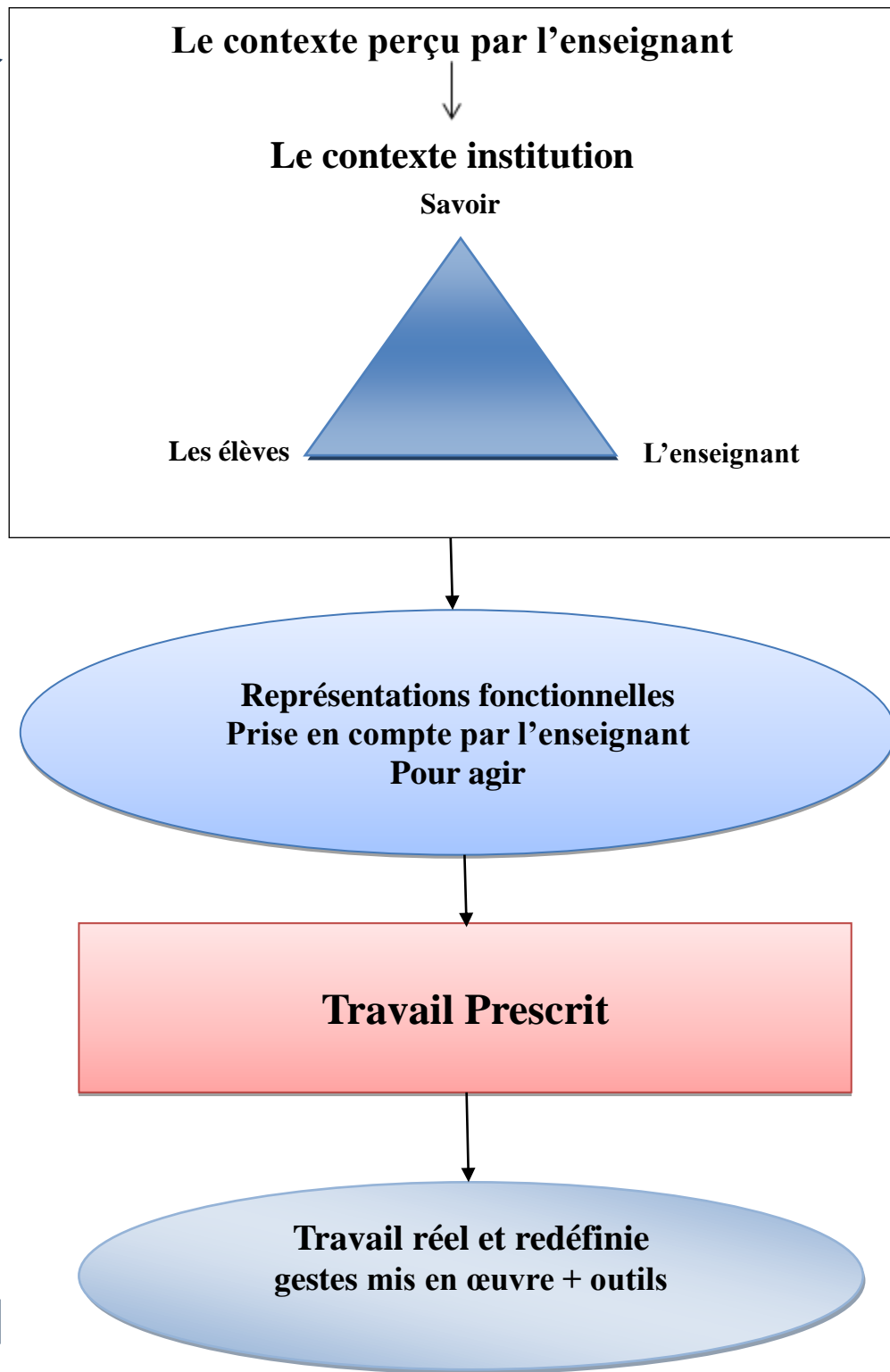


Schéma : pratiques enseignantes

Nous pouvons conclure que la pratique enseignante est mise en œuvre dans un contexte didactique (élèves-savoir-enseignant) et institutionnel perçu par l'enseignant lui-même. L'enseignant va ainsi, en fonction des représentations multiples de la situation, choisir la solution la plus vraie, la plus juste ou/et la plus efficace (Vanhulle, 2004). Son action est donc l'issue d'une redéfinition et d'une interprétation des tâches prescrites (Goigoux, 2007), prescriptions qui restent dans le domaine de l'enseignement souvent floues et peu opérationnalisées. Nous adhérons aux propos de Bronckart (2005): l'enseignant fait appel dans son action à des capacités comportementales (savoir-faire dont il dispose), des motifs ou raisons d'agir et des intentions. Cette mobilisation peut être en partie appréhendée par l'analyse de l'activité langagière de l'enseignant avant et après l'action, et en lien avec cette action. Le travail réel, lui, peut être observé au travers des outils et gestes mis en œuvre dans le cours de l'action (Schneuwly, 2009b).

3.1.1. La grammaire dans les pratiques d'enseignement

La question que nous nous posons est : quelle place occupe la grammaire dans un programme ou une leçon de langue étrangère ? Cela dépend de divers facteurs, liés aux apprenants (à leur âge, à leur niveau de connaissance, à leur niveau de scolarité, etc.) mais également aux objectifs fixés. Ces questions sont capitales dans notre étude.

Nous nous interrogeons particulièrement sur la distribution dans le temps des contenus grammaticaux à enseigner, généralement répartis en années, cycles d'enseignement, niveaux d'appropriation. Cela nous amène à réfléchir sur la question de la nature et du statut d'instruments tels que les référentiels de programmes. Souvent, les responsables des programmes fixent des objectifs d'apprentissage par niveau et, de cette façon, dirigent les actions des enseignants sur le terrain scolaire. Ces derniers ont comme but un enseignement qui mène les élèves à développer des capacités ou des compétences, des « savoirs » et des « savoir-faire », c'est-à-dire un ensemble de connaissances par niveau de classe. En général, ces objectifs d'apprentissage orientent les moyens pour y parvenir. L'enseignant a pour mission de faire apprendre aux élèves ce que les programmes lui proposent d'enseigner. En conséquence, pour la mise en œuvre de ces programmes, il doit suivre la démarche préconisée par les instructions. Le travail de

l'enseignant consiste à animer le cours, mais aussi à s'impliquer dans la conception de situations didactiques. Autrement dit, les enseignants sont à la fois des techniciens de la pédagogie et des concepteurs de la didactique. Ils doivent gérer simultanément les contenus disciplinaires et le groupe d'élèves. Dans la gestion des contenus disciplinaires du français, la grammaire et l'expression progressent généralement ensemble et le curriculum doit non seulement assurer les étapes de travail pour l'une et pour l'autre mais également leurs éventuelles relations.

3.2. Les objets grammaticaux enseignés en classe

Nos données recueillies constituent une masse importante d'heures d'enregistrement et de pages de transcription. Les enseignants se sont engagés à accueillir les observateurs, il s'est avéré difficile d'enregistrer une séquence d'enseignement ; les enseignants n'étaient pas prêts à avoir des observateurs dans leur cours toute une séquence. Nous nous sommes donc contentés d'enregistrer plusieurs leçons [8 leçons de grammaire (orthographe-vocabulaire-conjugaison-grammaire)] avec différents enseignants dans divers établissements. Nous avons suivi la planification de l'enseignant sans y apporter aucune modification. Le traitement d'un objet grammatical dans l'enseignement algérien s'étale sur un temps très limité :une heure, après cette heure, on passe à un autre objet donné. Les leçons enregistrées sont hétérogènes du point de vue des objets pour bénéficier d'une vision d'ensemble des pratiques d'enseignement.

3.3. Le travail de l'enseignant et ses outils

Le point de vue que nous adoptons dans notre travail pour décrire et comprendre l'objet enseigné est celui du travail de l'enseignant. Nous nous intéressons dans ce présent chapitre aux deux autres dimensions fondamentales (la première étant l'objet d'enseignement traité dans le chapitre précédent) : d'une part les outils et d'autre part les gestes fondamentaux au travail de l'enseignant en classe¹.

Vygotski (1903-1979) psychologue russe, fondateur de la théorie de l'activité, considère la notion d'outil comme un intermédiaire entre anticipation et réalisation de

¹Nous trouvons la définition du travail de l'enseignant dans la troisième partie de notre travail.

l'action. Il distingue plusieurs sortes d'outils, d'une part, des outils matériels (crayon ou marteau) et, d'autre part, des outils sémiotiques (signes, symboles), qui se caractérisent par diverses fonctions et traitements psychologiques (Vygotski 1985). Il ajoute que l'intelligence se développerait à l'aide de certains outils psychologiques que l'enfant trouve dans son environnement, l'un des ces outils fondamentaux est le langage. Par conséquent, l'activité pratique serait intériorisée via des activités mentales très complexes à l'aide de mots, à la source de la formation des concepts. Lorsque le processus d'appropriation est accompli, ils se transforment en des instruments psychologiques. Vygotski étudie alors la conscience en réaction au béhaviorisme et réfléchit au rôle de l'outil, en particulier l'outil du langage dans la formation des concepts.

Lorsqu'on considère l'enseignant comme un travailleur, l'on peut alors observer les outils qui lui permettent d'accomplir son travail d'enseignement. Ces outils ont pour rôle de faciliter l'apprentissage des élèves.

La question que nous nous posons est : quels sont les outils de l'enseignant qui constituent le cœur de son travail ? C'est-à-dire ceux qui interviennent dans son interaction en classe avec les élèves.

Nous avons trois catégories d'outils qui sont utilisées par l'enseignant dont certaines ne sont pas spécifiques aux disciplines, alors que d'autres le sont. La première catégorie concerne les outils non spécifiques aux disciplines ; ce sont ceux qui sont liés à l'environnement institutionnel et matériel. Font partie de cette catégorie : le temps, l'espace (dont les meubles), les outils génériques que sont le tableau, le rétroprojecteur, les feuilles de papier, les cahiers, l'ordinateur. La deuxième catégorie est liée spécifiquement à la discipline ; il s'agit des outils « qui assurent la présentation, la rencontre et l'interaction de l'élève avec l'objet [à enseigner] » (Schneuwly et Dolz, 2010, p. 33), dont l'ensemble du matériel scolaire (manuels, enregistrements, cahiers d'exercices, etc.) et les activités s'y référant qui permettent aux élèves de rencontrer l'objet à enseigner. En ce qui concerne la troisième catégorie, elle est aussi liée à la discipline, elle réfère à

« l'ensemble des discours élaborés par l'école sur l'objet à enseigner, les manières de le dire, d'en parler, de le présenter verbalement à travers la leçon, de le traduire en dialogue du type question-réponse, etc., autrement dit de guider l'élève sur les dimensions considérées comme essentielles de l'objet » (Schneuwly et Dolz, 2010 : 33-34).

Les gestes didactiques principaux décrits dans notre recherche sont en rapport avec les objets enseignés. Ils permettent « de transformer les significations attribuées par les élèves aux objets d'enseignement et de construire de nouvelles significations partagées par la classe, au plus près des significations sociales de référence » (Schneuwly et Dolz, 2010 : 36).

Le premier geste principal constitue la mise en place des dispositifs didactiques, lesquels concernent le déploiement d'outils d'enseignement (tels les supports matériels, les consignes de travail et la configuration de la classe) et leur mise en œuvre en classe. Les éléments suivants sont considérés comme faisant partie des dispositifs didactiques : disposition de la classe (place des élèves et de l'enseignant), matériel didactique utilisé (textes écrits, manuels, enregistrements, cahiers d'exercices), supports pour écrire (tableau vert, feuilles, cahiers), discours de l'enseignant (dont les consignes et les questions adressées aux élèves) et les tâches proposées.

D'après nos observations et expériences, nous pouvons dire que la majorité des enseignants utilisent le manuel scolaire proposé par l'institution officielle. Le programme proposé dans le manuel scolaire est destiné à faciliter la tâche des enseignants. Pour enseigner les leçons de grammaire, les enseignants se réfèrent au manuel scolaire qui propose une présentation explicative d'un point grammatical et une série d'exercices visant la vérification et l'entraînement de la compréhension du mécanisme de la règle. En réalité, le manuel scolaire est conçu en principe pour les élèves, mais la plupart des enseignants l'utilise comme ressource pour construire le cours.

Le tableau ci-dessous présente une vue d'ensemble des outils utilisés par la plupart des enseignants de français langue étrangère et leur fonction.

Tableau des outils utilisés par des enseignants du FLE et de leur fonction

Outils utilisés		Fonction
Tableau de feutre	Classique	Permet à l'enseignant d'écrire la leçon. Permet à l'élève de se référer pour recopier la leçon
Tableau vert	Classique	Permet à l'enseignant d'écrire la leçon. Permet à l'élève de se référer pour recopier la leçon
Le manuel	Classique	Aide l'enseignant dans la préparation du cours Aide l'élève à préparer et à réviser la leçon

Les enseignants ne travaillent pas avec les dictionnaires sauf si l'inspecteur fait irruption dans la classe. L'inspecteur exige de la part des enseignants de travailler avec celui-ci, au risque de sanctionner ceux qui ne le font pas. Par conséquent, chaque enseignant a dans son cartable un dictionnaire caché au cas où. Les outils comme le multimédia et internet ne sont pour l'instant pas utilisés par les enseignants. Selon Vanel (2000),

« Enseigner différemment grâce aux TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) est devenu aujourd'hui indispensable pour remotiver les élèves et les amener de façon attrayante à communiquer et à découvrir la réalité du monde depuis leur classe. Une occasion que l'école va devoir saisir au plus tôt. Si elle échoue, si l'école rate le cybervirage du XXI^e siècle, si tous les membres du système éducatif ne se donnent pas les moyens pour réussir l'intégration efficace des TICE, l'école deviendra cette institution ringarde, synonyme d'ennui, déconnectée de la société et incapable d'apporter aux jeunes une formation réaliste adaptée à la demande du marché » (Vanel, 2000, p.7).

1 .Quelle démarche pour l'enseignement de la grammaire en Algérie ?

À la fin des années 1970, la rénovation de l'enseignement du français dans les pays francophones européens et le développement de la didactique du français réutilisent certaines orientations du courant américain et européen de l'école nouvelle des années 1920-1930, particulièrement l'importance d'une pédagogie active qui stimule une intense activité cognitive de la part des élèves. Effectivement, à la fin des années 1960 en France, le plan Rouchette « articule des démarches (expression, libération, structuration) qui changent les rôles du maître et impliquent le recours à des méthodes actives » (Halte, 1992 : 31). Pourtant, ces nouvelles démarches font l'objet de contestations et de réticences, elles ne réussissent pas à s'implanter de façon importante. Plus récemment, les spécialistes et les didacticiens indiquent que l'accent doit être mis non pas uniquement sur l'acquisition de savoirs grammaticaux, mais également sur le développement d'activités réflexives sur la langue, ce qui ne veut pas dire pour autant que l'acquisition du savoir grammatical importe peu, au contraire, mais plutôt que la démarche d'apprentissage est tout aussi importante pour garantir des apprentissages durables et opératoires. C'est pourquoi, « on peut affirmer qu'aujourd'hui, enseigner la grammaire, c'est mettre les élèves dans une posture réflexive à propos de [...] leur pratique de la langue française » (Boutet, 1999 : 36). On cherche donc davantage à mettre en place des démarches favorisant l'observation des faits de langue et le raisonnement explicite, favorisant une plus grande capacité d'abstraction de la part des élèves (Bronckart et Sznicer, 1990). En effet, le recours à des procédures apparentées aux méthodes scientifiques et des contenus plus proches de ceux de la grammaire savante exigent une transformation des démarches d'enseignement engendrant des nouveaux modes d'appropriation du savoir grammatical.

Chartrand (1996a) a est à l'origine d'une démarche qui en synthétise plusieurs autres : la démarche active de découverte. Nous montrerons en quoi elle consiste et quels sont ses avantages et ses limites.

Nous allons détailler ici les principales étapes de la démarche active de découverte (DADD).

La première étape pour étudier un phénomène grammatical précis, choisi et planifié par l'enseignant, est l'observation : les élèves, sous la direction de l'enseignant, observent et classent des unités de la langue dans des énoncés selon des critères de sens, de forme, de place, de rôle, de fonction, etc. établis sur la base de consignes données par l'enseignant. Après une mise en commun de leurs constats, les élèves doivent opérer des manipulations syntaxiques (suppression, déplacement ou remplacement) sur les énoncés dans le but de comprendre certaines régularités de ces unités du système de la langue. Ensuite, à la lumière des constats faits, les élèves doivent tenter de formuler des hypothèses. Ils les vérifient à l'aide d'un deuxième corpus d'énoncés. Suit la formulation de règles, de procédures ou de définitions qui seront validées à l'aide d'ouvrages de référence ou de l'enseignant. Enfin, pour s'assurer de leur compréhension du phénomène langagier à l'étude, du stockage en mémoire de l'information et de la mémorisation, on passera à une phase d'exercitation suivie de la mise en application du phénomène dans des textes écrits par les élèves. Tout au long de cette démarche, il ne s'agit pas de livrer à eux mêmes les élèves à eux-mêmes, mais de les amener à réfléchir, à raisonner rigoureusement, à argumenter leur choix ou leurs analyses. L'enseignant guide les élèves dans le choix des outils d'analyse (telle ou telle manipulation) et s'assure de leur compréhension des procédures suivies. Toutes ces activités font appel à leurs capacités d'observation, de raisonnement et de verbalisation et constituent donc une démarche active exigeante sur les plans cognitifs et langagiers. Le recours à une telle démarche, structurée par l'enseignant, doit mener à une compréhension intelligente des faits de la part de l'élève. Pourtant, ce type de démarche a ses limites. Il exige beaucoup de temps et d'énergie, que ce soit pour sa préparation ou sa réalisation ; l'enseignant doit de plus avoir une excellente formation grammaticale. Cette démarche est aussi complexe pour les élèves peu aptes à l'abstraction et pour ceux dont l'intuition linguistique est peu développée, entre autres pour les non-francophones. Ainsi, selon les didacticiens, il faut combiner cette démarche à d'autres, dont l'enseignement explicite de règles et de notions, aux exercices et à la mémorisation lorsque nécessaire (Bronkard et Sznicer, 1990 ; Bouix-Leeman, 1993 ; Chartrand, 1996a ; Garcia-Debanc, 2009). Car il ne faut pas tomber dans le piège de passer d'une « dictature grammaticale » à un « angélisme grammatical » (Bronkard et Sznicer, 1990 : 7). De plus, toute étude d'un phénomène langagier ne

nécessite pas une démarche active, loin de là (Chartrand, 2003). En somme, les démarches actives ne doivent pas être perçues comme étant la seule façon d'enseigner la grammaire, mais plutôt comme un dispositif didactique permettant une démarche réflexive sur le fonctionnement de la langue qui doit être combiné à d'autres selon le niveau des élèves, leurs habiletés cognitives, le phénomène de la langue à étudier et le niveau de maîtrise du savoir grammatical attendu.

Dans notre travail, nous allons décrire, comprendre et expliquer comment les enseignants utilisent cette démarche active dans l'enseignement de la grammaire en deuxième année moyenne. Notre analyse porte sur un corpus comportant 8 leçons (grammaire, orthographe, vocabulaire et conjugaison).

L'école algérienne adopte l'approche par compétence comme principe organisateur et structurant les nouveaux programmes mais cette dernière devrait s'accompagner d'une façon différente d'enseigner et d'organiser les relations en classe. L'approche par compétence amène l'apprenant à être un sujet actif autonome, on ne se limite plus à une simple mémorisation mécanique mais on fait plus appel à l'observation et au raisonnement. Les instructions officielles assignent un objectif majeur à la scolarisation : former un citoyen autonome, respectueux des valeurs de son pays et ouvert sur le monde. Extrait du Journal Officiel du 27 janvier 2008 (page 7) :

Titre I, Chap. I, Art. 2 : « L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle ».

C'est dans ce but que l'approche par compétences a été choisie : elle permet de développer une personnalité et des savoirs procéduraux ou des connaissances nouvelles. Ainsi, « développer des compétences » fait partie des missions de l'école algérienne :

Titre I, Chap. II, Art. 4 : « doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements. »

Les instructions officielles recommandent à l'enseignant de montrer l'intérêt du fonctionnement des structures langagières et leur utilité pour un réinvestissement dans le cadre de la communication (raconter, décrire...). Ainsi, il faut que l'enseignement/apprentissage de ces structures ne soit pas une activité gratuite mais au service de la compréhension et de la production.

« Les activités à l'oral et celles de lecture et d'écriture incitent à aller vers une grammaire pour le sens et l'expression » (d'accompagnement aux programmes de 2^e AM 2011, p.28).

Pour ces activités de langue, l'enseignant doit privilégier le texte (plutôt que la phrase) parce que c'est dans ce corpus que les faits de langue trouvent leur entière justification et leur pleine signification (le contexte). La diversité des textes étudiés en classe permettra aux apprenants de développer la compétence de compréhension, mais aussi l'appropriation d'un nombre élevé de structures de la langue qui servira ensuite de base à la production.

En grammaire textuelle, lors de la lecture-compréhension du texte, l'enseignant doit attirer l'attention des apprenants sur différents points :

- Les principales caractéristiques du récit associées au genre de récit étudié (exemple : pour le conte, le vocabulaire du merveilleux, les formules d'ouverture et de fermeture, les verbes d'action, de perception et de localisation).
- Les procédés de substitution lexicale ou grammaticale qui garantissent au texte sa continuité et sa progression thématique et qui aident à identifier l'organisation du texte (exemple : la synonymie, l'hyponymie, la reprise par les pronoms...).
- Les différents champs lexicaux qui donnent au texte une richesse lexicale (champs lexicaux liés aux thématiques des textes choisis ; exemple : de la réussite, du courage, de la bravoure, de la peur...).
- Les connecteurs qui permettent l'articulation du texte et l'enchaînement des idées (exemple : les indicateurs spatiaux et temporels pour un repérage plus facile du déroulement de l'histoire et de ses différents moments).
- Le choix des temps verbaux et leur concordance.

Cette grammaire textuelle permet de mieux appréhender la cohérence et la cohésion d'un texte. C'est ainsi que l'élève pourra à son tour mettre en application tous ces éléments afin de produire un texte cohérent et cohésif. Des activités de reconstitution de texte (texte-puzzle) et des activités de classement des événements par rapport à leur chronologie (antériorité, postériorité, simultanéité), peuvent dans cette intention s'avérer convenables.

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

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

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

Dans le document d'accompagnement aux programmes de 2^e AM (2011, p.30), on préconise pour l'étude des faits de langue que toute la classe soit impliquée, de les exploiter à partir d'un texte ou d'un corpus de courts textes authentiques déjà étudiés dans la séance de compréhension de l'écrit. Le corpus doit être facilement accessible aux

apprenants et doit présenter suffisamment d'occurrences du point de langue étudié et sous différentes formes. La démarche suit les phases détaillées dans le tableau suivant.

<p><u>La 1^{ère} étape :</u> ou phase de découverte</p>	<p>Elle consiste à observer le texte ou le corpus, et à vérifier rapidement la compréhension du contenu, qui doit être guidée par des questions de l'enseignant. La lecture des textes doit être faite par l'enseignant(e) ou par un bon lecteur.</p>
<p><u>La 2^{ème} étape :</u> ou phase d'analyse</p>	<p>Elle concerne le repérage du fait de langue, à partir de questions posées par l'enseignant(e). Il est important de laisser aux élèves le temps de la réflexion. Elle porte sur l'émission d'hypothèses par les élèves. Ils doivent ici réfléchir sur le fonctionnement du point de langue découvert et vont émettre des hypothèses de règles de fonctionnement avec leurs propres termes.</p>
<p><u>La 3^{ème} étape :</u> ou phase d'élaboration et de reformulation</p>	<p>Toutes les hypothèses vraisemblables seront acceptées et vérifiées. Des exemples hors du corpus pourront parfois être utiles, pour parvenir à conceptualiser le point linguistique, faire une synthèse et reformuler ce à quoi les élèves sont parvenus.</p>
<p><u>La 4^{ème} étape :</u> ou phase d'appropriation</p>	<p>Elle permet, par le réemploi, de vérifier la maîtrise du fait de langue, sachant qu'il est nécessaire à ce stade que le réemploi se fasse en situation.</p>

2. La méthode d'analyse

La méthodologie de recherche adoptée pour ce travail est celle de l'observation de classe. Cette méthodologie s'inscrit dans la théorie de la transposition didactique. Pour nos observations de classe, nous avons fait le choix de nous rapprocher des classes de deuxième année de français afin de cerner les objets grammaticaux mis en œuvre pour être enseignés ainsi que les modalités de leur construction en contexte. Sans aucune intention de porter des jugements, nous avons effectué nos observations dans le but de

décrire et comprendre comment les objets grammaticaux étaient reconfigurés en situation, en particulier par l'activité de l'enseignant.

Ce chapitre se propose de décrire la démarche adoptée, susceptible de nous conduire à répondre à notre questionnement et vérifier en même temps la pertinence de nos hypothèses. Après avoir tenté de définir l'objet enseigné au chapitre précédent, nous avons discuté les outils du travail de l'enseignant à savoir les gestes didactiques. Nous avons ainsi été amenée à faire certains choix méthodologiques tant au niveau de l'observation que de la transcription.

Pour cette recherche doctorale sur la co-construction de l'objet enseigné et sur les pratiques des enseignants de français langue étrangère en Algérie relatives à l'enseignement grammatical au moyen, nos objectifs spécifiques sont les suivants : décrire les pratiques déclarées d'enseignement de la grammaire des enseignants de FLE, décrire les pratiques effectives d'enseignement du FLE. Notre objectif principal est de montrer que pour construire l'objet en classe, les enseignants se réfèrent à des pratiques de découpage de l'objet, de sa mise en discours, de son traitement... ce qui détermine la construction de l'objet enseigné.

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord l'outil de collecte de données choisi pour atteindre nos objectifs, soit les séances de cours filmées dans les classes de deuxième année moyenne de français, puis l'outil d'analyse qui a permis d'interpréter ces données :le synopsis.

Aujourd'hui et depuis 2003, l'approche prescrite dans l'école algérienne est « l'approche par compétences ». Selon Perrenoud (1995 : 6), « l'approche par compétences amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie du projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages ».

Les concepteurs des programmes officiels ont choisi pour la deuxième année moyenne le texte narratif comme compétence discursive. En 2^{ème} année moyenne, c'est le récit de fiction qui occupe la scène(le conte, la fable et la légende). Le texte littéraire est

recommandé en classe de langue pour redonner le goût et le plaisir de lire et de mieux écrire. La compétence globale visée en 2^{ème} année moyenne se définit comme suit :

« ... dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre des compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant du narratif [...] .Le texte narratif qui construit un savoir sur le monde et sur soi puisqu'il raconte les hommes, leurs activités, leur culture et leurs valeurs, est le vecteur d'une parole construite, riche qui permet de mieux exprimer ses émotions et son affectivité dans les récits. Parce qu'ils convoquent la parole et l'écriture [...] les textes narratifs demeurent un axe privilégié pour l'apprentissage d'une langue et plus particulièrement, d'une langue étrangère puisque l'élève est appelé à mémoriser des récits ou des passages de récits, des dialogues, une fable, un conte, des extraits d'une nouvelle, une légende pour les dire ou les écrire. Le texte narratif sera étudié tout au long du 2^{ème} palier (2^{ème} et 3^{ème} année moyenne), selon la distribution suivante : - en 2^{ème} A.M. le récit de fiction, - en 3^{ème} A.M. le récit de faits réels. En 2^{ème} A.M, pour l'étude du récit de fiction qui fait vivre une action imaginaire, les genres de textes proposés aux élèves sont : la légende, le conte merveilleux, la nouvelle, la fable et le roman. L'étude du texte narratif de fiction permettra d'en souligner les caractéristiques essentielles : - une histoire fictive, cette histoire peut relever du merveilleux - un cadre spatial : l'histoire se déroule en un lieu donné (imaginaire ou réel) - un cadre spatio-temporel : l'histoire se déroule à une période donnée ou indéterminée - des actants : personnages, lieux, objets - une succession de faits qui s'enchaînent (verbes d'action et de mouvement) avec dans leur déroulement un processus de transformation. Le texte est structuré selon un schéma narratif. Dans le récit, on peut trouver des descriptions et des dialogues. » (Programme officiel 2011 : pages 8, 10, 11 et 12)

Dans le manuel scolaire de deuxième année de français, la trame du cours se fait par projet : le manuel organise les apprentissages selon la pédagogie du projet. Chaque projet contient des sous-projets qui contiennent à leur tour trois à quatre séquences.

L'élève en deuxième année doit apprendre à raconter à travers différents récits. Pour ce faire, l'élève fera connaissance avec le récit de fiction dans les contes, fables et légendes. Le manuel de deuxième année comprend trois projets et chaque projet est

composé de plusieurs séquences. Le premier projet : quatre séquences, pour le deuxième : trois et pour le dernier projet : trois séquences.

Chaque séquence comporte :

- Une situation d'oral avec un texte à écouter.
- Une situation d'écrit, avec un seul texte à analyser en séance de compréhension de l'écrit (lecture silencieuse) et à lire de façon expressive en séance de lecture-entraînement.
- Des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à développer à partir de textes courts.
- Un atelier d'écriture, dans lequel les élèves ont à découvrir des textes-modèles et des exercices qui permettent de les entraîner en vue de réaliser la meilleure production possible. Des outils d'évaluation aideront les élèves à améliorer leurs écrits.
- Une lecture-plaisir exploitée en classe sera pour les élèves une source d'échange et d'enrichissement.

Exemple de projet 1

Raconter à travers le conte							
Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux élèves d'un autre collège							
Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
1. La situation initiale du conte	1. Aladin et la lampe merveilleuse I. 2. La boule de cristal.	Les formules d'ouverture du conte. Familles de mots.	Les compléments circonstanciels.	L'imparfait de l'indicatif.	L'imparfait des verbes en : -cer, -ger, -yer, -ier.	Je complète un conte en imaginant la situation initiale.	Le cheval du roi.
2. La suite d'événements dans le conte	1. Aladin et la lampe merveilleuse II. 2. Conte de l'eau volée.	Les mots qui structurent un conte. Le champ lexical.	Les temps du récit . Les valeurs de l'imparfait.	Le passé simple de l'indicatif.	Les homophones lexicaux.	Je complète un conte en imaginant une suite d'événements.	Histoire du pot fêlé.
3. Le portrait des personnages du conte	1. La vache des orphelins.	Le vocabulaire du portrait.	L'expansion du nom : l'adjectif et le complément du nom.	Le passé simple de l'indicatif (suite).	L'accord de l'adjectif qualificatif.	Je rédige le portrait moral et physique du personnage d'un conte.	La belle au bois dormant...
4. La situation finale du conte	1. Aladin et la lampe merveilleuse III. 2. L'arbre entêté.	Les formules de clôture. Les substituts lexicaux.	Les substituts grammaticaux.	Consolidation des acquis.	Les homophones grammaticaux : ce/se ; ces/ses ; c'est/s'est.	Je complète un conte en imaginant la situation finale.	La belle au bois dormant...

Dans le livre du professeur de deuxième année moyenne, il s'agit de définir la compétence globale à atteindre, cette compétence est la suivante : « raconter à travers différents récits de fiction ». En ce qui concerne les notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe, elles sont développées à partir de textes courts.

Suite à des contraintes de pagination et d'édition, le nombre d'applications proposées dans le manuel scolaire a été revu à la baisse. Par conséquent, l'enseignant est invité à introduire d'autres exercices si cela est nécessaire, chose que l'enseignant ne fait pas et se contente des exercices présents dans le manuel scolaire. La grammaire est bien présente dans les classes de français en Algérie. En fait, le premier rang des activités hebdomadaires les plus fréquentes est occupé par les exercices de grammaire (vocabulaire, conjugaison, orthographe et grammaire).

3. Recueil et traitement des données

Dans cette partie, nous allons décrire comment nous avons procédé pour recueillir notre corpus, à savoir des enregistrements vidéo des leçons de deuxième année moyenne. Nous pensons que pour décrire les pratiques effectives d'enseignants de français, il faut choisir l'observation filmée comme outil de collecte de données. Ces données sont ensuite transcrites : cette transformation est déjà considérée comme une interprétation des données (Schneuwly & Dolz, 2009b, p.83). Toutes les leçons enregistrées ont été transcrites. Pour ce qui est des conventions et de la méthode d'analyse de ce travail, nous nous sommes référée et inspirée des travaux du GRAFE qui, dans le cadre d'une vaste recherche descriptive et explicative recherchait à saisir les objets enseignés lors de pratiques d'enseignement du texte d'opinion et de la subordonnée relative (Schneuwly & Dolz, 2009b, p.92).

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

- Les déplacements significatifs de l'enseignant et des élèves (déplacement vers le tableau, vers les élèves) ;
- Les gestes de l'enseignant et de l'élève (écriture, lecture, correction au tableau).

- Le changement d'organisation du travail en classe ;
- Les mimiques significatives de l'enseignant et des élèves ;
- Intervention de facteurs externes (sonnerie de fin de leçon, l'arrivée de quelqu'un...) ;

Voici présentée ci-dessous la liste des conventions utilisées pour transcrire paroles, gestes et éléments contextuels :

Symbole	Signification
/	pause courte
//	pause longue
0 »	silence de x secondes
:	allongement vocalique court
::	allongement vocalique long
(mot?)	mot probable
(mot/pot)	hésitation entre deux mots proches
mot(s)	hésitation à l'écoute / au co-texte à déterminer le nombre
X	incompréhensible (X = 1 syllabe)
H	auto-interruption
↓	intonation descendante notable
↑	intonation montante (questions, demandes de confirmation, etc.)
Xxx	Chevauchements
xxx (texte)	remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, notations diverses du point de vue de la transcription
MAJUSCULES	augmentation d'intensité sonore

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

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

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

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

6'40 à 10'41 : moment de la leçon durant lequel le passage ou les passages cités se déroulent.

Dans notre collecte du corpus, nous n'avons pas pu assister à une séquence d'enseignement entière donc nous avons essayé d'enregistrer différentes leçons avec différents enseignants qui touchent différents thèmes (conjugaison, grammaire, orthographe), puis de faire le synopsis de chaque leçon pour voir et tracer l'objet enseigné.

4. Le synopsis

Le synopsis est l'outil méthodologique adéquat pour étudier l'évolution de l'objet enseigné dans les pratiques de classe. En d'autres termes, il sert à condenser une grande masse de données pour les rendre manipulables, comparables et analysables. Le synopsis permet aussi d'embrasser la séance d'un seul coup d'œil. Il est une technique de réduction développée par le Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné (GRAFE), qui est composée de plusieurs chercheurs dont Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz. Pour

l'élaboration de nos synopsis, nous passons par deux étapes méthodologiques principales : le découpage de la séquence et la réalisation du synopsis.

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

Le synopsis comporte trois avantages :

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

5. Confection d'un synopsis

Le point qui intéresse le chercheur est le contenu travaillé. Le chercheur dans son synopsis réduit et résume le contenu travaillé.

Le tableau du synopsis contient cinq colonnes :

- 1.** Niveaux : les niveaux hiérarchiques sont codés par des chiffres, au fur et à mesure de leur organisation hiérarchique et séquentielle : niveau n / n.n/ n.n.n/ n.n.n.n

2. Repères : il met en lien l'unité décrite dans le synopsis avec la transcription, le balisage informe sur la leçon et sa place dans la succession des leçons. Il fournit aussi l'indication temporelle correspondant au marquage temporel du texte de la transcription et informe sur la durée de l'unité décrite et son emplacement.
3. Forme sociale de travail, FST : informe sur les grandes formes de travail scolaire. Il existe six FST. Ce classement a été repris de l'équipe du GRAFE.

« - I : travail individuel. Les élèves travaillent individuellement sur un exercice, produisent un texte, lisent isolément, etc. ;

- D : travail en dyades. Les élèves travaillent à deux l'un à côté de l'autre (éventuellement à trois) ; il n'y a pas de déplacements des élèves pour effectuer le travail ;

- G : travail en groupe. Des groupes sont constitués pour effectuer le travail ; il y a déplacements d'élèves ;

- Q : travail par une démarche question – réponse entre enseignant et classe ; ce travail peut être de type maïeutique, contrôle de connaissances ou autre ;

- C : correction de travaux, individuelle ou en groupe ;

- M : travail par écoute d'un exposé, cours, explication de l'enseignant. » (Bernard Schneuwly & Joaquim Dolz, 2009b, p.92).

Lorsqu'il y a un changement de forme de travail, cela correspond à un changement de niveau.

4. Matériel : dans cette colonne, on indique le type de matériel sur lequel se base l'enseignant pour effectuer sa leçon. Elle peut servir d'indice pour passer d'un niveau d'activité à un autre.
5. Description : la description des éléments de la séquence (ou de la séance) d'enseignement constitue un travail de réduction de ce qui se dit et ce qui se fait, c'est donc une restitution narrativisée.

Chaque synopsis comporte un en-tête, lequel contient tous les éléments nécessaires pour identifier le synopsis : le nom de l'enseignant, le niveau d'enseignement (deuxième année moyenne), l'activité (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire), titre de

la leçon (champ lexical, impératif présent), nombre d'élèves dans la classe et le début et fin de la transcription.

Tableau 2 : En-tête du synopsis

Synopsis leçon : x sous la responsabilité de monsieur X

Synopsis de l'activité : X Leçon : X Leçon de Monsieur X du : (date)	Lieux et nom du CEM : X
Classe : nombre d'élèves	Niveau : X
Début de la transcription : X min	Fin de la transcription : X min

Tableau 3 Schéma du synopsis et commentaires

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Vidéo X.				
1	0'00" / 47'12" (47'12")			grammaire
1-1	0'00" / 47'12" (47'12")		Manuel scolaire « Les types de phrases » page 89	Activité : types de phrases

Nous avons adopté le synopsis construit et rendu opérationnel par le groupe de recherche GRAFE à notre recherche.

Les données de notre corpus ont été recueillies dans le même degré scolaire : deuxième année moyenne dans différents établissements de la willaya de Skikda (Skikda ville, Azzaba, Harrouch, Tamalous, Sidi Mezghiche, Ben Azzouz), cette tâche a été effectuée par des étudiants de master de l'université de Skikda. Les séances d'enseignement ont été enregistrées par une caméra. Nous avons établi avec les enseignants un contrat qui stipule les points suivants :

- 1- Accepter de laisser filmer la leçon (pour les enseignantes, nous avons orienté la caméra vers les élèves ou vers le tableau car elles n'ont pas accepté d'être filmées).
- 2- Enseigner une leçon faisant partie du programme de deuxième année moyenne en suivant la répartition annuelle et essayer d'oublier la présence de la caméra et du chercheur.
- 3- Préciser qu'il s'agissait d'une recherche doctorale qui n'avait rien à voir avec une quelconque inspection.
- 4- Garantir que leurs pratiques ne feraient l'objet d'aucune évaluation et que l'anonymat sur leur identité serait assuré.
- 5- S'engager au près des enseignants à n'utiliser les vidéos enregistrées qu'à des fins liées à la recherche et à ne jamais les diffuser même si la raison pour laquelle elles ont été prises a disparu.

Nous n'avons pas passé de contrat avec les apprenants, nous avons laissé la tâche d'expliquer la présence des chercheurs aux enseignants. Nos observations de classe ont été construites sur cet arrangement.

Les données de notre recherche concernent 08 leçons ; chaque séance dure entre 20 minutes et une heure. Les enregistrements vidéo ont été entièrement transcrits. Tout le matériel utilisé en classe (manuel scolaire, fiche, texte lu) a été systématiquement recueilli. Nos investigations se sont déroulées dans la période de 2015 à 2016. Nous avons eu quelques difficultés à recueillir les données car les enseignants avaient peur

d'être jugés sur leur façon d'enseigner et aussi de voir leurs vidéos circuler sur les réseaux sociaux.

Si les enregistrements se sont déroulés au courant de l'année 2015, les transcriptions et la construction des synopsis nous ont coûté beaucoup de temps.

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

Tableau :

Les caractéristiques des séances analysées

Enseignant	Leçon	Sexe	Niveau	Date d'enregistrement	Lieu
T	Grammaire	H	2 AM	30.04.2015	El Harrouch
H	Grammaire	F	2 AM	06.05.2015	Tamalous
A	Grammaire	F	2 AM	06. 05.2015	Ben Azzouz
O	Grammaire	F	2 AM	06.05.2015	Oum El Toub
G	Conjugaison	H	2 AM	26.04.2015	Azzaba
B	Vocabulaire	H	2 AM	29.04.2015	Sidi Mezghiche
S	Orthographe	H	2 AM	06.05.2015	Ben Bechir
M	Compréhension de l'écrit	F	2 AM	27.04.2015	Skikda
M	Lecture entraînement	F	2 AM	27.04.2015	Skikda

Les recherches autour de l'enseignement-apprentissage de la grammaire sont centrées sur le double mécanisme de la transposition didactique (Bronckart, 1998), la transposition des savoirs savants vers les savoirs à enseigner puis celle des savoirs à enseigner vers les savoirs enseignés. Dans l'enseignement de la grammaire, la transposition externe a engendré beaucoup d'ouvrages linguistiques, didactiques et de

grammaire scolaire. Les recherches sur la deuxième transposition (transposition interne) sont récentes, comme la recherche supervisée par Schnewly et Dolz (2009) qui a analysé les pratiques enseignantes dans l'enseignement d'un genre textuel et d'une notion grammaticale. Les résultats obtenus donnent des informations importantes sur les dispositifs mis en œuvre, les obstacles régulés, l'objet enseigné et la manière de mettre en mémoire et d'institutionnaliser le savoir.

Dans notre travail, nous nous intéressons plus particulièrement au pôle enseignant dans la mise en œuvre d'un enseignement de la grammaire. En d'autres termes, nous allons voir comment les enseignants redéfinissent l'enseignement de la grammaire à partir des tâches recommandées par les instructions officielles, et voir aussi ce qu'ils prennent en compte au fil de l'action et les difficultés qu'ils considèrent comme importantes.

Pour ce qui est du protocole méthodologique, nous allons observer les pratiques de classe, décrire et comprendre les objets enseignés et les conduites enseignantes, c'est-à-dire la mise en place de dispositifs didactiques (une tâche : aussi bien un exercice qu'un travail de question-réponse ou encore qu'une leçon magistrale professée, et que l'enseignant met en œuvre pour permettre à l'élève d'être en contact avec l'objet enseigné). L'analyse porte sur les phénomènes ayant trait à l'enseignement /apprentissage d'un objet grammatical.

Notre objectif est de cerner comment enseignants et élèves interagissent avec les objets grammaticaux, et de vérifier si les objectifs visés par les institutions officielles sont vraiment pris en considération.

Dans le cadre de la théorie de la transposition didactique, l'objet enseigné est défini comme le produit sans cesse changeant de l'interaction entre enseignant et élèves dans le système didactique. La tentative de décrire et saisir une réalité partiellement virtuelle, fuyante, nous oblige donc à mettre en œuvre une approche qui capte l'objet enseigné depuis plusieurs points de vue. Cette approche a été définie comme multifocale, nécessitant trois foyers pour saisir le mieux possible l'objet enseigné.

Le premier foyer consiste à saisir les séquences d'enseignement non pas comme un tout mais comme un ensemble de parties structurées. Ce premier foyer est focalisé sur la façon des enseignants de découper l'objet pour le rendre accessible et sur la façon d'ordonner les éléments les uns après les autres. Le but de ce premier focus est l'établissement d'une première typologie de séquences et de démarches de construction de l'objet enseigné. Cela à partir de la macrostructure extraite du synopsis. Dans ce premier focus, nous suivrons deux démarches : analyse du niveau n et n.n, pour produire une description permettant d'obtenir une première description des contenus et démarches dominantes et de leur trame prototypique.

Analyse au niveau n.n.n du synopsis, pour obtenir une première description d'ensemble des dispositifs mis en œuvre et de leur enchaînement.

Le deuxième foyer porte sur la construction de l'objet geste par geste, c'est-à-dire repérer dans les séquences les gestes professionnels et analyser les dimensions de l'objet sur lesquelles ils portent. Ces analyses tiennent compte des quatre gestes fondamentaux que nous distinguons, à titre hypothétique, du point de vue théorique.

Mettre en œuvre des dispositifs didactiques. Dans le cours de l'enseignement, l'objet est élémentarisé sous des formes diverses regroupées sous le terme générique de dispositif didactique. Analyser la mise en œuvre des dispositifs didactiques revient dès lors à repérer les éléments à travers les consignes, les questions, leurs reformulations et le matériel didactique qu'il met en œuvre.

Le premier geste est celui de la mise en place de dispositifs didactiques. Ce geste est mis en œuvre par le matériel utilisé (textes et supports) mais également par les discours de l'enseignant pour guider l'élève vers l'objet enseigné. On peut le distinguer à travers les discours de l'enseignant, spécialement les consignes et tâches, mais aussi dans ses gestes, ses déplacements, sa place dans la classe. Pour parler de cette mise en place des dispositifs didactiques, Sensevy (2007) utilise les termes de « transmission » des règles qui définissent le jeu et de « dévolution » de ce jeu sous la forme d'un contrat didactique. Il s'agit donc de définir ce que l'élève est censé faire (activités scolaires), sa place et son rapport aux objets du milieu didactique.

Pour l'équipe du GRAFE (Schneuwly&Dolz, 2009, p.106), la consigne est le noyau central de la mise en place de dispositifs didactiques. L'identification et l'analyse des consignes semblent donc être de bons moyens pour découvrir les dispositifs didactiques mis en place et la manière de procéder de l'enseignant. Les chercheurs du GRAFE ont défini certains critères langagiers pour identifier les consignes de l'enseignant :

- « un énoncé injonctif exprimant une tâche » ;
- « une action précise à réaliser » ;
- « la forme sous laquelle le résultat de l'action doit être communiqué (commentaires, dossier, exposé, document écrit, document audio...) et, éventuellement, les principales orientations de l'activité scolaire demandée ».

Il est vrai que mettre en place des dispositifs didactiques n'est pas seulement penser aux trois pôles du triangle didactique (enseignant, savoir, élèves), c'est aussi tenir compte d'autres paramètres propres au contexte. Nous n'allons pas tenter d'en faire une liste exhaustive mais nous pouvons identifier quelques éléments temporels (durée de chaque demi-journée, sonnerie établie ou non, heure de récréation...) spatiaux et architecturaux (espace dans la classe, salles annexes, matériel spécifique) ou des éléments liés à la politique de l'établissement (projet d'école, liens entre collègues, attentes extérieures...). Ces éléments, s'ils peuvent influencer les consignes, les dispositifs mis en place et les choix faits, ne sont pas toujours visibles par l'observation de l'action elle-même. Par exemple, un enseignant peut choisir de ne pas faire une activité par souci de répondre aux exigences du programme prescrit, mais les raisons de ce choix ne seront pas visibles dans l'observation des gestes mis en œuvre dans la salle de classe.

Nous dirons donc que l'identification des dispositifs mis en place peut s'observer au travers des consignes ; il s'agit alors de rester conscient que ce qui est visible là est le fruit d'une réflexion et de la redéfinition des objectifs prescrits en prenant en compte différents paramètres entrant dans le jeu didactique. Nous définissons les autres gestes de l'enseignant.

– Réguler :

« La régulation du processus d'enseignement/apprentissage s'opère à différents niveaux. Dans notre travail, nous en observons deux. Les régulations internes sont basées sur des démarches outillées servant à obtenir des informations sur l'état des connaissances des élèves. Les régulations locales opèrent en cours de route, durant la réalisation des activités scolaires, à la faveur d'un échange avec l'élève. Leur analyse à l'intérieur d'une séquence d'enseignement permet de pointer des interactions dont on peut faire l'hypothèse qu'elles conduisent à la construction de l'objet enseigné. Nous menons une troisième analyse de la régulation en regardant comment un obstacle explicité ou l'apport de contenus par des élèves transforme le cours de l'action. »

La réalisation d'un dispositif didactique implique une régulation continue pour la construction et les transformations de l'objet enseigné. Schneuwly (2009, p.136) conçoit le geste de régulation comme la prise d'informations en classe et l'interprétation de ces informations, ainsi que les outils employés à cette fin. La régulation, fondée sur des critères implicites et explicites, contribue de manière cruciale à la construction de l'objet enseigné. Les gestes de régulation dans les interactions didactiques concernent l'ensemble des processus d'enseignement et d'apprentissage. Les interactions didactiques sont le lieu d'une régulation permanente qui se réalise souvent par la désignation d'une dimension de l'objet non perçue par les élèves ou par le traitement d'un obstacle qui bloque la construction d'un savoir.

Dans le déroulement du travail enseignant en classe, nous en distinguons deux formes : les « régulations internes », les « régulations locales » (Schneuwly et Bain, 1993).

- Régulations internes : démarches outillées pour l'enseignant et l'élève.
- Régulations locales : interactions en continu contribuant à la construction de l'objet.

– Institutionnaliser :

« L'institutionnalisation fixe, à un moment donné de la séquence didactique, des éléments de l'objet d'enseignement comme devant être connus par tous sous une forme conventionnelle, l'enseignant définissant la forme et le contenu de cet objet. »

Institutionnaliser, c'est fixer de manière explicite et conventionnelle le statut du savoir en construction (Schneuwly (2009b, p.37). Soit un savoir que l'élève a acquis, qu'il peut utiliser dans des circonstances nouvelles et que le maître peut exiger. Ce geste contribue donc aussi et très directement à la construction de l'objet enseigné.

Nous pouvons retenir de la description de Brousseau (1998, cité dans Schneuwly, 2009b, p.39) définissant ce geste, différentes actions observées chez les enseignants :

- s'arrêter pour synthétiser le travail réalisé avant de poursuivre ;
- décrire le travail en cours pour le mettre en lien avec « la connaissance visée » et des savoirs plus formalisés ;
- donner un « statut aux événements de la classe, comme résultat des élèves et comme résultat de l'enseignant » ;
- mettre en évidence à quoi ces connaissances peuvent servir.

Pour Brousseau (1998, cité dans Schneuwly, 2009b), ce geste est aussi important et utile à l'élève qu'à l'enseignant. Par l'institutionnalisation des savoirs, l'élève peut prendre en compte officiellement l'objet enseigné tandis que ce geste offre à l'enseignant une excellente connaissance de l'apprentissage de l'élève.

Le geste d'institutionnalisation sert à créer un savoir commun à la classe, légitimé par la culture de la discipline. Il dirige également l'élève vers l'utilisation des connaissances dans des situations autres que celles dans lesquelles elles ont été construites. Ce temps d'institutionnalisation prend fréquemment la forme d'un « arrêt, de suspension ou de parenthèse dans l'avancement du temps didactique » (Schneuwly&Dolz, 2009, p. 97).

Aeby (2009, p.199) donne quelques critères formels qui reprennent les observations de Brousseau dans le but de repérer le geste d'institutionnalisation :

- être adressé au collectif ;
- prendre la forme d'une généralisation ;

- être marqué par des aspects de modalisation/prescription (vrai, possible, certain, nécessaire et leurs contraires, etc.) : « ça, c'est important », « il est important qu'on ait » ainsi que la formule prescriptive « vous allez devoir » répondent à ces définitions ;
- par un mécanisme de décontextualisation/recontextualisation, faciliter le passage d'une connaissance d'une partie des élèves, à un savoir faisant partie de la classe et transférable dans un contexte nouveau.

Ce geste d'institutionnalisation semble fondamental dans la construction de l'objet enseigné : par ce geste, enseignant et élèves comprennent l'objet de l'apprentissage et l'enjeu de celui-ci.

– **Construire la mémoire didactique**

« La construction de la mémoire didactique s'effectue aussi bien quand il y a rappel (référence à la mémoire de la classe, de l'élève, des activités scolaires ou de l'objet enseigné) que quand il y a anticipation. Il s'agit dans les deux cas de construire la trame de la séquence d'enseignement et de permettre aux élèves de construire le tout de l'objet, nécessairement décomposé par les autres gestes. » (Bernard Schneuwly & Joaquim Dolz, 2009b, p.92).

C'est le dernier geste de l'enseignant. Il sert essentiellement à mettre en commun le savoir tout au long du processus d'apprentissage. Il s'agit de lier les différents éléments de l'objet décomposé pour les reconstruire en un tout mais aussi d'anticiper, rappeler, ré-hiérarchiser les dimensions de l'objet. Ainsi, il permet la constitution du sens et de la mémoire de l'apprenant, dans sa fonction de rappel (mémoire de la classe, des activités scolaires, de l'objet enseigné) et dans sa fonction d'anticipation (ce qui va être construit par la suite). Pour Bucheton et Brunet (2005) on parle de tissage lorsque l'enseignant articule les différentes unités de la leçon (introduction, transitions, fin). Cette métaphore du tissage met bien en évidence l'idée de construire des liens entre les éléments constituant l'objet pour les reconfigurer autrement et les resituer dans un tout (Schneuwly, 2009a).

Ce geste reste un élément très important du travail de l'enseignant pour observer comment les différentes activités s'articulent dans le temps.

Comme l'affirme Schneuwly (2009b), ces différents gestes essentiels au travail didactique de l'enseignant sont souvent dans un rapport de temporalité. Le travail démarre généralement par une consigne et la mise en place de dispositifs didactiques ; il se poursuit par des temps de régulation des apprentissages et se termine par une institutionnalisation du savoir construit ; le geste de mémoire didactique sert de maillage à cette temporalité et apparaît tout au long du processus. Mais ce rapport n'a rien d'automatique (à part, bien sûr, la mise en place du dispositif qui vient toujours en premier). La régulation peut se situer à n'importe quel moment et nécessite un retour sur le dispositif, les consignes pouvant faire l'objet d'une reformulation et l'institutionnalisation pouvant ponctuer l'apprentissage et non pas intervenir à la toute fin (Schneuwly, 2009b, p. 41).

Nous l'avons déjà mentionné, la pratique enseignante ne peut se définir uniquement au travers de ce qui se voit dans le cours de l'action didactique. Étant donné que « toute action implique un agent » qui va mobiliser des capacités à la fois mentales et comportementales : un pouvoir-faire (le savoir-faire dont il dispose), des motifs ou raisons d'agir (« le pourquoi du faire ») et enfin des intentions (les effets escomptés du faire) (Bronckart, 2005, p.15, citant Ricoeur, 1977). Pour Bronckart, ces capacités, raisons et intentions expriment « la responsabilité prise par l'agent » dans l'intervention ou dans l'action.

À travers ces gestes fondamentaux, nous essayerons de cerner l'objet enseigné. Le troisième foyer essaye de savoir comment l'objet est construit en se référant à d'autres objets d'enseignement provenant d'autres domaines d'enseignement du français. En d'autres termes, ce foyer se focalise sur les lieux de transition entre domaines du français.

Nous essayerons d'analyser nos synopsis selon le deuxième foyer : en nous basant sur le travail enseignant. Chacun des gestes de l'enseignant est révélateur de l'objet enseigné. Ensuite, nous essayerons de cerner de manière plus détaillée l'objet enseigné à travers différents gestes fondamentaux de l'enseignement. Le premier geste à identifier est la mise en œuvre de dispositifs didactiques qui sont au cœur des consignes aussi bien écrites qu'orales ; celles-ci feront donc l'objet d'une analyse minutieuse au travers de différentes questions.

Comment les consignes apparaissent-elles ? Quelles dimensions mettent-elles en exergue ?

Quels sont les dispositifs didactiques et les supports matériels mis en œuvre ?

Nous allons analyser en premier lieu les consignes dans les transcriptions pour les catégoriser par rapport au type de dispositif mis en œuvre et pour relever leurs éléments fondamentaux. L'analyse des dimensions de l'objet, mises en évidence par les consignes, nous donnera des informations plus précises sur l'objet enseigné.

Nous allons centrer notre analyse sur le geste de régulation dans la construction de l'objet « grammaire ». Nous centrerons notre analyse seulement sur la régulation interactive. Pour cela nous procéderons à une observation fine des interactions enseignant/élèves/savoirs dans l'action didactique des séances filmées.

Quelles régulations sont-elles mises en œuvre par les enseignants pour aider les élèves dans la construction de l'objet enseigné ?

Quels sont les types d'obstacles qui font l'objet d'une régulation de la part de l'enseignant ou des élèves ?

Pour mener à bien cette étude, nous allons procéder à une analyse globale des interactions dans les transcriptions des séances filmées pour identifier les moments de régulations interactives. Puis, nous procéderons à une analyse plus minutieuse de quelques régulations interactives liées à certains obstacles récurrents dans la construction de l'objet « grammaire ».

Pour ce qui est du geste d'institutionnalisation (fixe le savoir en construction et le rattache à une forme de savoir plus conventionnel, lié à la culture de la discipline) et du geste « créer la mémoire didactique » (la construction d'une mémoire didactique, que ce soit rétroactivement ou proactivement), nous avons décidé de ne pas les prendre en considération dans l'analyse.

Nous avons conçu ce chapitre méthodologique afin de présenter le dispositif de recherche, la manière de recueillir, de traiter et d'analyser les données. Les choix faits dans cette étape du travail sont essentiels et déterminent la suite de la recherche.

Notre méthodologie ainsi décrite, construite de manière rigoureuse, s'appuie sur le travail d'autres chercheurs, et contribue à l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous intéressons au deuxième geste professionnel de l'enseignant : celui de régulation, que nous avons déjà défini dans le chapitre III. Ce concept fait partie des théories centrées sur le processus d'apprentissage, il a été adapté à un cadre didactique dans lequel l'objet d'enseignement occupe une place décisive. Nous retenons donc de notre précédente définition (chapitre III) que, par le geste de régulation, l'enseignant adapte les dispositifs didactiques mis en œuvre et reconfigure son action didactique en prenant en compte plusieurs facteurs.

Selon Schneuwly, pour réaliser un dispositif didactique, il faut une régulation continue qui assure la construction et la transformation de l'objet enseigné. Le geste de régulation surgit lorsqu'un écart apparaît entre un attendu et un réel perçu (Barbier, 1985, cité dans Saussez & Allal, 2007) et la prise en considération de cet écart conduit à une prise de décision de régulation.

L'on peut observer la régulation du processus d'enseignement/apprentissage selon différents points de vue et cette régulation s'opère à différents niveaux. Il y a régulation interne et régulation locale.

Schneuwly et Dolz (2009) définissent la régulation interne comme une régulation qui fait l'objet de démarches outillées et sert à la récolte d'informations sur l'état des connaissances des élèves. Les régulations internes peuvent se situer en début, pendant ou à la fin d'un cycle d'apprentissage. Quand la régulation interne est placée avant les tâches et se servant des productions initiales d'élèves, elle permet « d'adapter la séquence aux capacités d'une classe donnée et garantit ainsi la cohérence interne d'une séquence ». Insérée dans des tâches, elle peut utiliser des textes authentiques qui « constituent l'interface indispensable avec les connaissances sur le genre étudié ». Située à la fin, elle est dotée d'outils synthétisant « sous forme explicite les résultats des observations, analyses et exercices et sert de régulateur de l'activité propre de l'élève » (Schneuwly et Bain, 1993, p.221).

La régulation locale s'effectue durant la réalisation des activités scolaires à la faveur d'un échange avec l'élève. Elle est liée aux interactions entre les trois pôles du

triangle didactique. La centration sur les régulations locales implique de décrire des formes interactives qui contribuent à la construction de l'objet enseigné.

L'étude des régulations doit permettre de comprendre et de décrire la dynamique de la construction de l'objet enseigné en classe de français en Algérie. L'analyse des régulations à l'intérieur d'une leçon ou d'une séquence permet donc de cibler des interactions qui peuvent conduire à la construction de l'objet enseigné (grammaire). Ainsi, son analyse fournit des informations essentielles sur la manière dont l'objet se construit, les obstacles observés par l'enseignant ou exprimés par l'élève ou encore les apports pour réguler l'apprentissage de l'élève dans l'action. Face à ces informations, l'enseignant doit réagir ; ses réactions constituent alors un moment de régulation.

Dans ce chapitre, nous tenons à montrer que l'objet enseigné peut s'appréhender aussi au travers des obstacles vécus dans les leçons par l'enseignant et les élèves et au travers de gestes de l'enseignant que nous analyserons.

Nous pouvons considérer dans notre travail les reformulations d'une consigne par l'enseignant comme étant une forme de régulation.

Dans notre recherche, nous nous focalisons sur les régulations locales, cela signifie décrire des formes interactives qui peuvent contribuer ou au contraire entraver la construction et les transformations de l'objet d'enseignement/apprentissage. C'est une analyse fine qui suit la construction des objets d'enseignement pas à pas.

La centration sur les régulations locales suppose de décrire des formes interactives qui contribuent à la construction à la fois de l'objet d'enseignement et des manières d'en parler communes à la classe.

Le nombre de régulations locales est très élevé. Nous pouvons dire que de grandes parties des leçons d'enseignements en sont constituées. Le repérage d'extraits significatifs des multiples occurrences des objets grammaticaux est effectué au moyen des critères suivants.

- L'extrait correspond à un échange entre enseignant et élèves à propos de la dimension retenue lors d'un feedback, d'un exercice, d'une question.
- L'extrait est délimité soit par le support matériel (dans le cadre d'un même exercice, le fait de passer à un autre item marque les limites de l'extrait), soit par un même thème conversationnel (le fait de passer à une intervention portant sur

d'autres dimensions de l'objet ne présentant pas de liens avec ce qui a été traité conduit aussi à considérer qu'il y a deux extraits).

Nous essayerons dans ce chapitre de répondre à la question suivante : comment les enseignants régulent-ils les apprentissages dans les séances de grammaire et quels sont les obstacles régulés par ces derniers ? Y a-t-il vraiment régulation de leur part ?

Nous tenons à montrer dans un premier temps quels sont les principaux types de dispositifs régulés. Puis, dans un deuxième temps, nous allons voir quels sont les principaux obstacles visibles dans la construction de l'objet « grammaire ».

1. À la recherche des régulations dans les séances observées

1.1. Les types de dispositifs régulés

Dans notre recherche, nous n'allons pas prendre en considération les échanges interactifs élèves-élèves. Nous focalisons notre observation sur les échanges interactifs entre enseignants et élèves à propos de l'objet à construire. Chaque fois que l'enseignant intervient ou réagit aux conduites des apprenants qui agissent dans le dispositif mis en place, il y a régulation.

Nous allons répertorier les régulations des enseignants en fonction des types de dispositifs mis en œuvre et déjà définis dans le chapitre IV.

Tableau : Les dispositifs didactiques régulés

Type de dispositif	Grammaire monsieurT N.évén. régulatifs	Grammaire madameA N.évén. régulatifs	Grammaire madameH N.évén. régulatifs	Grammaire madameO N.évén. régulatifs	Vocabulaire monsieurB N.évén. régulatifs	Vocabulaire monsieurB N.évén. régulatifs	Orthographe monsieurS N.évén. régulatifs	Conjugaison monsieurG N.évén. régulatifs
Lecture de texte ou de phrase =11	2	2	0	Pas de lecture	Pas de lecture	Pas de lecture	0	7
Explication de l'objet enseigner (question - réponse)=19	5	2	1	0	0	2	7	2
Formulation de règles =00	0	0	0	0	0	0	0	0
Exemples =02	1	0	1	Pas d'exemple	0	Pas d'exemple	Pas d'exemple	0
Exercice oral =02	Pas d'exercice oral	Pas d'exercice oral	0	1	1	Pas d'exercice oral	Pas d'exercice oral	Pas d'exercice oral
Exercice écrit =62	4	04	Pas d'exercice écrit	28	4	0	19	3
Total =96	12	08	02	29	5	2	26	12

Pour les 8 leçons de grammaire filmées, nous avons identifié 96 événements régulatifs, en d'autres termes, tout échange interactif entre maître et élèves, délimité par un changement de matériel, de forme sociale ou de consigne. Nous nous basons également sur les travaux de Bain & Schneuwly qui conçoivent le geste de régulation « comme la prise d'information, l'interprétation, la correction concernant l'avancement du travail dans les dispositifs didactiques en cours de construction de l'objet enseigné » (1993, p.38) dans les leçons d'enseignement. Les régulations ont comme point de départ le constat d'obstacles rencontrés par les élèves ou des contributions d'élèves à la construction d'objets. Face à ces derniers, l'enseignant doit réagir.

L'analyse des types de dispositifs régulés montre que dans chaque pratique singulière, la plupart des dispositifs mis en œuvre ne font pas l'objet de régulations. Trois dispositifs (formulation de règles - exemples - exercice oral) ne comportent pas ou très peu de régulations car les interventions des élèves sont absentes ou limitées. Les élèves ne prennent pas la parole, ne participent pas à la construction de l'objet. Dans le

dispositif didactique formulation de règles, l'enseignant se positionne dans un discours magistral et prend toute la place au détriment des élèves.

Les régulations sont plus fréquentes dans les trois autres dispositifs (lecture de texte - explication de l'objet enseigné - exercice écrit). Ceci s'explique par la nature même des dispositifs qui sollicitent des interventions de la part des élèves. Les régulations locales constituent des formats interactifs favorisant l'intervention des élèves.

Nous avons donc focalisé notre regard plus précisément sur les interactions régulatrices à l'intérieur de ces trois dispositifs afin d'analyser les obstacles vécus et comment enseignant et élèves contribuent à la création d'un espace de signification autour de l'objet grammatical.

Nous constatons que la leçon de monsieur « S » contient un nombre élevé de régulations locales : 26, nous pensons que cela est dû à la nature même de la leçon « formation d'adverbe ». L'enseignant sollicite beaucoup les élèves et les aide à participer en leur demandant de suivre la règle de formation d'adverbe. Nous pouvons en déduire que lorsque l'élève s'implique dans la leçon par sa participation, il y a plus de régulations de la part de l'enseignant.

La leçon de madame O contient aussi un nombre élevé de régulations : 29. Cela est dû aux dispositifs didactiques choisis : trois exercices (deux exercices écrits et un oral).

L'on peut aussi dire que les trois enseignants (monsieur T- madame A- madame H) qui enseignent la même leçon (types de phrase) ont utilisé le même outil didactique, ils ont bénéficié d'un même volume horaire, ils ont respecté le programme institutionnel. Toutefois, en ce qui concerne les régulations locales, nous constatons que monsieur T régule plus (12 régulations) par rapport à madame A (08 régulations) et madame H (02 régulations).

Dans la pratique de classe, monsieur T sollicite énormément ses élèves et les incite à participer, alors que madame H travaille seulement avec la bonne élève de la classe. Les élèves de madame A ont des difficultés à participer et il y a un nombre

important d'élèves qui perturbe le déroulement de la leçon. L'enseignante est donc dans l'obligation de faire avancer sa leçon même si elle doit poser la question et y répondre elle-même.

En conclusion, nous pouvons dire que lorsque l'enseignant donne la possibilité aux élèves d'échanger leurs idées et de participer, il y a plus de régulation de la part de ce dernier et même parfois de la part des élèves. Car la participation amène l'enseignant à constater les lacunes et les erreurs commises par les élèves. Grâce à cela, l'enseignant peut modifier ou réguler son enseignement.

2 Les obstacles significatifs dans la construction de l'objet grammaire

2.1.Obstacles liés à la lecture et compréhension du texte ou de phrases

La lecture du texte ou de la phrase est seulement une étape pour rentrer dans le vif du sujet (la leçon de grammaire). Mais cette étape n'est pas facile car les élèves ont du mal à lire, à prononcer correctement les mots. Dans leur lecture, il y a beaucoup d'hésitations. Les enseignants doivent à chaque fois corriger la prononciation.

Pour ce qui est de la compréhension du texte, certains enseignants (monsieur G- monsieur T) attachent une grande importance à ce dispositif en posant plusieurs questions pour s'assurer que les élèves arrivent à comprendre le texte. Tandis que madame A et madame H posent quelques questions qui ne concernent pas la compréhension, ce sont des questions juste pour entamer le cours. Les autres enseignants (monsieur S- monsieur B- madame O) utilisent le texte ou les phrases juste pour extraire les exemples qui les intéressent dans le déroulement de la leçon.

Tous les enseignants filmés ont proposé soit un texte extrait du manuel scolaire soit des phrases tirées du même manuel.

Le dispositif de lecture a fait l'objet d'interactions régulatrices, à l'initiative de l'enseignant. Plusieurs d'entre elles ont été mises en œuvre pour inciter les élèves à identifier de quoi parle le texte en utilisant les indices du texte à leur disposition et cela en fin de lecture pour comprendre le sens du texte.

Tableau : Obstacles liés à la lecture et la compréhension du texte ou des phrases

Types d'obstacles	Types d'événements régulatifs	Nombre d'événements régulatifs	Nombre de leçons
La lecture	Régulations individuelles initiées par l'enseignant	11	5 /8
Identification des indices du texte pour trouver de quoi parle l'auteur	Régulations collectives initiées par l'enseignant	04	2 /8
Sens d'un mot / sens du texte	Régulations individuelles initiées par l'enseignant	17	4 /8

Nous remarquons un aspect très important qui fait l'objet de nombreuses interactions régulatrices dans presque la moitié des leçons observées : le « sens d'un mot/sens du texte ». Ce type d'obstacle est plutôt identifié par l'enseignant à travers l'observation de la réaction des apprenants. L'enseignant remarque que son discours n'est pas compréhensible pour eux. Ce qui le pousse à reformuler ses explications en donnant le sens de chaque mot dans le texte. Il essaie de clarifier le sens des mots par leurs équivalents sémantiques en français.

Concernant le type d'obstacle « identification des indices du texte pour trouver de quoi parle l'auteur », deux enseignants ont incité les élèves à identifier de quoi parle le texte.

Enseignants et élèves ont essayé de créer du sens autour de la lecture du texte et d'identifier l'objet enseigné (verbe impératif - types de phrases). Si nous regardons de plus près qui, de l'enseignant ou des élèves, est à l'origine de ces régulations, nous remarquons qu'elles partent toutes d'erreurs commises par les élèves mais sont plutôt à l'initiative de l'enseignant. Cette étape de compréhension du texte est très importante pour préparer les apprenants à l'activité suivante. Mais nous constatons que les autres

enseignants n'attachent aucune importance au sens du texte dans les leçons de grammaire.

2.2. Obstacles liés à l'explication du cours et à la reformulation des règles (lois)

Tableau : Obstacles liés à l'explication du cours et reformulation des règles (lois)

Types d'obstacles	Types d'événements régulatifs	Nombre d'événements Régulatifs	Enseignants
Explication de l'objet grammaire	Régulations collectives initiées par l'enseignant	19	8 / 8
Formulation de la règle	L'enseignant formule les règles seul.	00	8/8

Lors de la construction de l'objet grammaire, les enseignants doivent redéfinir avec d'autres mots certains termes spécifiques comme : types de phrases, champ lexical, synonymie, voix passive et voix passive, l'impératif présent, formation des adverbes, etc. Dans la leçon de types de phrases, les enseignants attirent l'attention des élèves soit sur la ponctuation à la fin de la phrase soit sur l'intonation. Pour ce qui est de la phrase impérative, les enseignants font constater que le verbe n'a pas de sujet.

Dans la leçon sur le champ lexical, l'enseignant essaye d'expliquer chaque mot de sa liste « se désaltérait-courant-onde-breuvage » (extraite du manuel scolaire). En effet, il essaye à chaque fois de glisser le mot « eau » pour que les élèves arrivent à comprendre que le champ lexical se réfère à cette même idée.

2.3. Obstacles liés à l'exercice écrit

Les six enseignants observés (à l'exception de madame H qui ne propose pas aux élèves d'exercice écrit) mettent en place le dispositif didactique (exercice écrit) par la découverte de la consigne ; c'est eux qui lisent à haute voix la consigne extraite du manuel scolaire.

Tableau : Obstacles liés à l'exercice écrit

Types d'obstacles	Types d'événements régulatifs	Nombre d'événements régulatifs	Enseignants
Cherche à résoudre la consigne de l'exercice	Régulations individuelles initiées par les élèves	03	7 / 8
Cherche à résoudre la consigne de l'exercice	Régulations collectives initiées par l'enseignant	62	7/8

Le dispositif exercice écrit se caractérise par la présence massive de régulations locales initiées par l'enseignant. Cette présence est si massive qu'on peut dire que le dispositif exercice écrit engendre une forte participation des élèves, ce qui suscite des régulations de la part des enseignants.

3 L'élève et la régulation

Les régulations locales constituent des formats interactifs favorisant l'intervention des élèves. Nous voulons donc voir dans quelle mesure, sur quel dispositif les élèves participent, dans la prise de parole, à la construction de l'objet.

Si nous regardons d'un peu plus près la participation des élèves aux dialogues régulatifs maître /élèves (tableau ci-après), nous remarquons que dans le dispositif didactique « formulation de règle » ne comporte pas d'intervention d'élèves, ce dispositif apparaît uniquement dans le discours des enseignants (un discours magistral).

Pour solliciter l'intervention des élèves, certains enseignants donnent la réponse à moitié et attendent que les élèves terminent l'autre moitié.

Exemple

EB : ce texte c'est une fable très bien qui est l'auteur de ce texte Cette fable est écrit par qui // est écrit PAR

EB : jean

és : jean de la fontaine

Nous remarquons que l'ensemble des régulations est davantage à l'initiative de l'enseignant. Quant aux obstacles régulés à l'initiative des élèves, nous constatons qu'ils sont quasi- inexistants. L'élève semble passif, sauf lorsque l'enseignant l'aide à participer. L'enseignant ne veut pas être détourné de l'objectif qu'il se serait fixé (fixé aussi par l'institution). Donc, il essaye d'avancer et de terminer sa leçon sans trop s'attarder sur les obstacles rencontrés, il régule mais sans pour autant perdre trop de temps quitte à faire une leçon magistrale (il explique, pose des question et c'est lui qui apporte les réponses).

Tableau : régulations initiées par les élèves

	Régulation	Type d'obstacle			Total
		Compréhension d'un texte ou une phrase	Explication de cours	Formulation de règle	
Classe de monsieur T	Initiées par l'enseignant	00	05	00	05
	Initiés par l'élève	00	00	00	00
Classe de madame A	Initiées par l'enseignant	-----	02	00	02
	Initiés par l'élève	-----	00	00	00
Classe de madame H	Initiées par l'enseignant	-----	01	00	01
	Initiés par l'élève	-----	00	00	00
Classe de madame O	Initiées par l'enseignant	-----	00	00	00
	Initiés par l'élève	-----	00	00	00
Classe de monsieur B	Initiées par l'enseignant	-----	00	00	00
	Initiés par l'élève	-----	00	00	00
Classe de monsieur B	Initiées par l'enseignant	-----	02	00	02
	Initiés par l'élève	-----	00	00	00
Classe de monsieur S	Initiées par l'enseignant	-----	07	00	07
	Initiés par l'élève	-----	00	00	00
Classe de monsieur G	Initiées par l'enseignant	04	01	00	05
	Initiés par l'élève	00	00	00	00
Total	Initiées par l'enseignant	04	18	00	22
	Initiés par l'élève	00	00	00	00

Le geste de régulation interactive fait partie du fil de l'action des enseignants et apparaît tout au long de la construction de notre objet grammatical « types de phrase-formation d'adverbe.... ». En focalisant nos observations sur les trois dispositifs les plus régulés, nous pouvons observer comment l'objet grammatical se construit au fil de l'action dans un dialogue interactif entre enseignants et élèves.

Le dispositif « lecture et la compréhension du texte ou de phrase » pose certains problèmes spécifiques. En premier lieu, la lecture n'est pas facile pour les élèves au niveau de la prononciation ; les élèves n'arrivent pas à lire correctement le texte. Des régulations de la part de l'enseignant sont entreprises mais juste pour améliorer la prononciation. Pour ce qui est du dispositif de compréhension, le contenu du texte paraît complexe aux élèves. Les enseignants semblent éviter ce dispositif : seulement deux enseignants s'y aventurent. La compréhension de textes utilisés par certains enseignants fait l'objet de nombreuses régulations. Dans une seule pratique observée, enseignants et élèves créent du sens autour de la lecture du texte particulier et tentent d'identifier les verbes à l'impératif présent impératif. La construction de l'objet grammatical provoque plusieurs événements régulatifs, initiés par l'enseignant, afin de l'expliquer et d'extraire une règle. À leur tour, les élèves essaient tant bien que mal de participer mais cette participation reste minime, sans l'intervention de l'enseignant, la leçon n'avancera pas.

De nombreuses régulations dans le dispositif exercice écrit, plutôt à l'initiative de l'enseignant, sont aussi mises en œuvre pour essayer de consolider les acquis des élèves. Dans leur participation, il nous semble que les élèves donnent des réponses de façon aléatoire et, selon la réaction de l'enseignant ils changent rapidement de réponse, sinon c'est l'enseignant qui se charge de corriger. Les élèves participent souvent en groupe.

Pour conclure, le geste de régulation interactive est très présent dans toutes les séances observées. Par rapport à notre objet « grammaire », les obstacles les plus régulés sont de plusieurs types mais nous retiendrons les problèmes posés par l'objet grammaire : d'une part, les élèves ont du mal à lire et comprendre le texte ou les phrases utilisées comme exemple. D'autre part, certains objets grammaticaux nécessitent d'autres connaissances (la transformation de la voix passive à la voix active nécessite la connaissance des temps verbaux et de l'accord du participe passé). Ils sont donc plus difficiles à expliquer car cela prend du temps et l'enseignant n'a qu'une heure pour réaliser sa leçon de grammaire. La mise en pratique dans des exercices de l'objet grammaire suscite de nombreuses régulations. Mais nous pensons que les variables didactiques susceptibles de provoquer des régulations, des adaptations faisant avancer la construction du savoir sont inadaptées.

L'analyse des régulations locales a permis de constater que les pratiques du passé perdurent et influencent le déroulement de l'enseignement. Dans cette perspective, l'élève se voit conférer un rôle de spectateur passif.

1. Le geste d'institutionnalisation

Dans ce chapitre, nous nous intéressons au geste d'institutionnalisation (geste d'enseignement participant à la construction de l'objet enseigné), issu de la didactique des mathématiques. Ce concept a connu une évolution en s'inscrivant dans la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998). Défini par cet auteur comme « une situation qui se dénoue par le passage d'une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle, celui de référence pour des utilisations futures, personnelles ou collectives ».

Défini par Sensevy (2001, p.211) comme

« le processus par lequel l'enseignant montre aux élèves les connaissances qu'ils ont construites dans la culture (d'une discipline), et par lequel il les invite à se rendre responsables de savoir ces connaissances ».

En d'autres termes, nous le définissons comme les actes de l'enseignant qui consolident le savoir en construction et le rattachent à une forme de savoir plus conventionnel, lié à la culture de la discipline. Le geste d'institutionnalisation est marqué par la volonté de l'enseignant de faire le point, de formaliser un élément, de faire retenir ce qu'il considère comme important. La phase d'institutionnalisation fixe ce qui « mérite de durer, ce qui vaut d'être pérennisé » (Chevallard, 1999, p.253). L'institutionnalisation est étroitement liée à l'objet enseigné et appartient aux gestes didactiques. Ce geste est porteur de signification dans la mesure où son analyse permet ainsi l'identification de l'objet jugé central par l'enseignant.

Dans la définition du geste d'institutionnalisation (chapitre III), nous avons nommé quatre caractéristiques formelles, définies par Aeby (2009, p.166), qui contribuent à mieux comprendre ce geste didactique : adressé à un destinataire collectif, idée de généralisation, marques de modalisation/prescriptions, décontextualisation d'un savoir qui émerge vers un savoir collectif et recontextualisation de ce savoir dans de nouvelles situations.

Nous avons choisi de prendre en compte dans le cours de l'action les moments dans lesquels l'enseignant mettait en œuvre une de ces quatre actions (adressée au collectif, généralisation, modalisation/prescription et/ou décontextualisation /recontextualisation) sans qu'obligatoirement chaque institutionnalisation ait les quatre caractéristiques simultanément. Nous avons opté pour ce choix parce que nous pensons qu'il est crucial de rendre compte de toute action enseignante pointant le savoir en train de se construire et parce qu'il nous semble qu'il n'y a pas, a priori, une seule bonne façon d'institutionnaliser le savoir. De ce fait, quand les enseignants recontextualisent le savoir en train d'être construit ou quand ils marquent ce savoir par des actions langagières modélisantes, ils orientent le regard de leurs élèves sur le savoir en construction et ils lui donnent une certaine légitimité.

Dans la leçon de grammaire, l'institutionnalisation « est un moment fort de la démarche d'apprentissage ; elle est associée à la phase de formalisation de la "règle" grammaticale, qui prend la forme d'une trace écrite formulée avec l'aide de l'enseignant, à mémoriser, et qui constituera par la suite un outil de référence pour des utilisations futures » (Kaheraoui&Coret, 2014, p.118).

Nous analyserons, dans un premier temps, les dimensions institutionnalisées et dans un deuxième temps, les formes d'institutionnalisation observées.

. Les dimensions institutionnalisées dans les séances de grammaire

L'observation des transcriptions des séances à l'aide des critères mentionnés précédemment nous permet de repérer 48 moments d'institutionnalisation. Quel contenu les enseignants institutionnalisent-ils ? La réponse apparaît dans le tableau ci-dessous. Nous avons comptabilisé 35 institutionnalisations en cours de leçon. Ce geste est ainsi davantage utilisé pour synthétiser le travail construit en cours de leçon et très rarement utilisé en fin de la leçon. Nous constatons que le geste d'institutionnalisation est absent au début de la leçon.

19 institutionnalisations sont consacrées aux dispositifs « explication de l'objet grammaire », nous trouvons comme autre dispositif le plus mis en évidence « formulation de règle », avec 16 institutionnalisations.

Tableau : Les dimensions institutionnalisées dans les séances

Type de dispositif	Grammaire MonsieurT N.instit	Grammaire MadameA N.instit	Grammaire MadameH N.instit	Grammaire MadameO N.instit	Vocabulaire MonsieurB N.instit	Vocabulaire MonsieurB N.instit	Orthographe MonsieurS N.instit	Conjugaison MonsieurG N.instit
Lecture de texte ou de phrase =00	0	0	0	Pas de lecture	Pas de lecture	Pas de lecture	0	0
Explication de l'objet enseigner (question /réponse)= 19	4	4	1	3	1	1	4	1
Formulation de règles =16	0	2	3	1	1	1	7	1
Exemples =02	1	0	0	Pas d'exemple	1	Pas d'exemple	Pas d'exemple	0
Exercice oral =02	Pas d'exercice oral	Pas d'exercice oral	1		1	Pas d'exercice oral	Pas d'exercice oral	Pas d'exercice oral
Exercice écrit =09	6	0	Pas d'exercice écrit	2	00	0	1	0
Total = 48	11	06	05	06	04	02	12	02

Nous constatons que la plupart des institutionnalisations sont assez longues et durent plus de deux minutes. Un réel discours magistral institutionnalisant. Les sept enseignants utilisent cette forme d'institutionnalisation, l'on peut observer l'une d'elles.

Exemple

EB : j'ai dit c'est les mots qui appartiennent ou peut être de nature différents peut-être des verbes des noms des adjectifs des adverbes et d'accord ↑ d'une manière générale le champ lexical c'est quoi ?↑c'est un ensemble de mots qui réfèrent à une seule idée dans la classe ↓qui me donnez le champ lexical de classe↑ oui

és : les élèves

EB : les tables / les chaises // tableau /le professeur / c'est-à-dire tous les objets et les Personnes qui se sont dans la classe / le champ lexical de l'école ↑

[...]

EB : très bien ↑le champ lexical du mot sport / oui

é1 : le tenu

EB : la tenu oui le stade les joueurs

é2 : le ballon

[...]

EB: tous ça se sont des, des mots qui appartiennent au champ lexical de quoi ?↑

és : le sport

EB : donc / j'ai dit le champ lexical c'est quoi ?↑c'est un ensemble de mots qui réfèrent à une seule idée ou bien des mots qui ont x lien commun ou le même lien / d'accord↑

Nous remarquons dans l'exemple ci-dessus que l'enseignant essaye d'institutionnaliser en insistant sur les découvertes (réponses) mises en évidence par les apprenants.

Ce qui nous amène à nous interroger sur les caractéristiques formelles des institutionnalisations mises en œuvre.

. Variété des démarches

Il nous semble très intéressant d'observer de plus près les caractéristiques formelles dans le discours mis en œuvre par les enseignants pour construire et institutionnaliser les dimensions de l'objet (grammaire).

Nous distinguons trois démarches essentielles d'institutionnalisation : généralisation, prescription/modalisation et décontextualisation/recontextualisation.

1.2.1 Généralisation

C'est rattacher un savoir en construction à un savoir collectif et lié à la culture de la discipline. Cette démarche opère une reclassification des informations précédemment données sur l'objet de façon à transformer leur statut pour le rendre

Plussolides. Le geste d'institutionnalisation consiste à reclassifier le référent en le renommant dans le but d'attirer l'attention sur un aspect de l'objet. La généralisation est marquée par des opérateurs linguistiques apparentés à la reprise (anaphore nominale ou pronominale, des pronoms démonstratifs, des termes génériques, et un métalangage spécifique à l'enseignement de la grammaire) reprenant le travail d'AebyDaghé (dans Schneuwly&Dolz, 2009).

ES : lorsque adjectif qualificatif se termine par une consonne, on le met au féminin et on ajoute le -e-et le suffixe -ment – on a formé ici !

Qu'est qu'on a formé ?

Besma : l'adverbe

Cette démarche de généralisation est la plus fréquente dans les séances de grammaire, elle permet de synthétiser les discussions (questions-réponses) en montrant les aspects importants à retenir et sert à recentrer les propos.

1.2.2 Modalisation

La modalisation est une opération langagière par laquelle l'enseignant donne son point de vue. Elle peut aussi inclure différentes formes d'expressions appréciatives. On peut considérer la modalité comme un signal qui attire l'attention des apprenants sur l'importance d'une dimension abordée.

Voilà un exemple où l'enseignant attire l'attention des apprenants sur une dimension particulière de l'objet.

Exemple concernant la manière de prononcer une phrase interrogative (la tonalité, l'intonation et le ton).

ET : oui interrogative mais attention monsieur à l'intonation tu dis as-tu remplacé les pneus de ton vélo à la fin il faut allonger un peu c'est clair

Parfois même, il s'agit de règles d'usage, notamment dans la production orale des élèves. Un élève propose une phrase exclamative « il fait beau » mais qui est en réalité de type déclarative.

Exemple

ET : non est une phrase déclarative oui mais attention c'est une belle phrase mais j'aimerais bien que vous [...]

1.2.3 Décontextualisation/Recontextualisation

Selon Aeby (2009, p.170),

« La décontextualisation conduit à abstraire l'objet enseigné et ses dimensions du contexte de la tâche en cours. Ce mouvement peut s'accompagner d'une recontextualisation dans un autre temps et un autre lieu, lors d'une situation d'usage ».

Nous avons inséré dans la démarche décontextualisation/recontextualisation toute évocation ou mention d'un contexte autre que le contexte scolaire immédiat.

Nous n'avons trouvé qu'un seul moment de décontextualisation. Nous citons l'exemple du corpus de manière à mieux illustrer notre propos :

EG : gardez vous □ creusez fouillez se présentent comme un ordre (l'enseignant parle en arabe pour dire le père donne un ordre)

L'enseignant fait comprendre aux apprenants que l'impératif s'emploie pour donner un ordre, on peut considérer ce geste comme une forme de décontextualisation.

Tableau : Caractéristiques formelles d'institutionnalisation

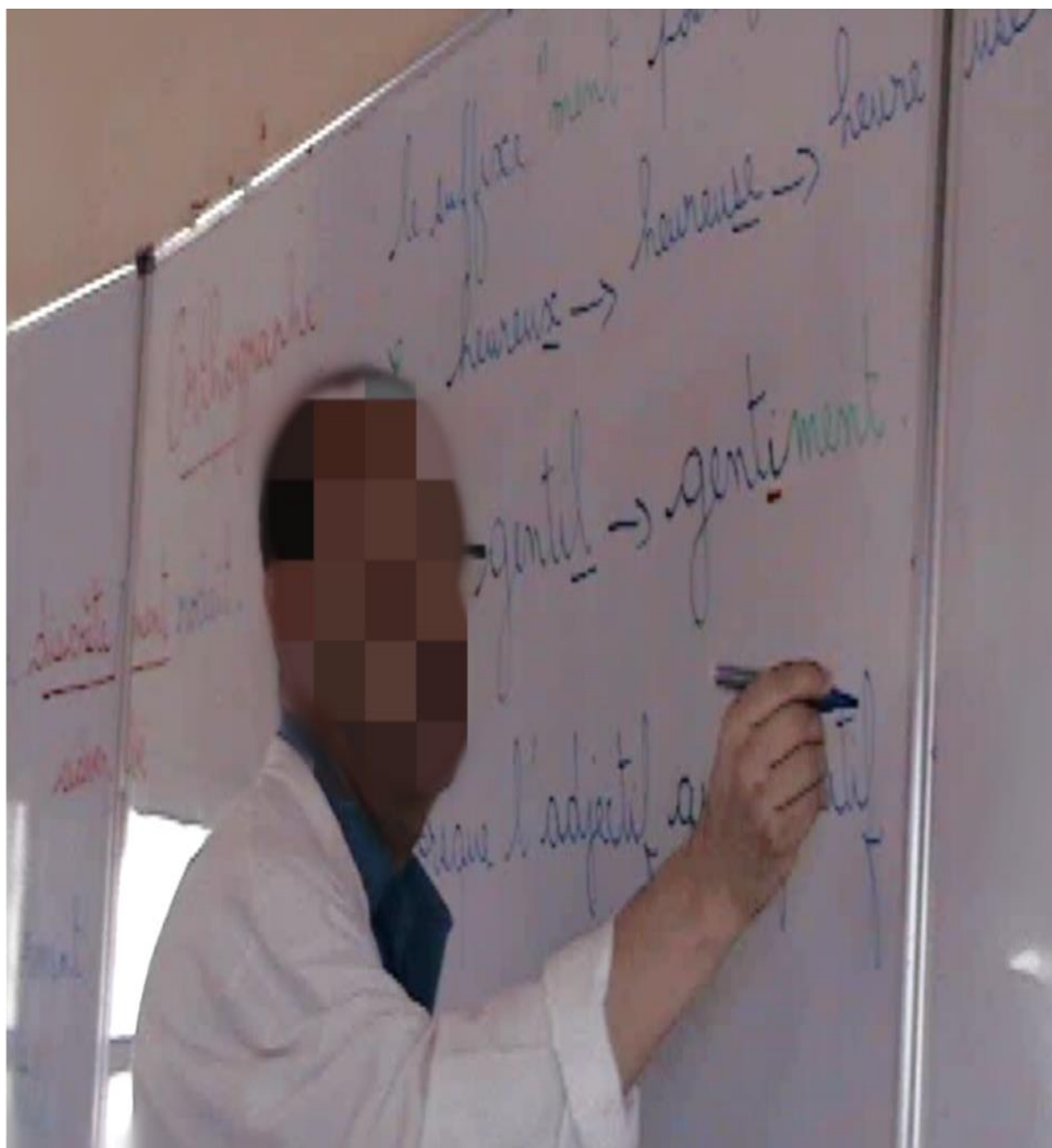
Caractéristiques formelles d'institutionnalisation			nb insti.
Généralisation	Modélisation	Décontextualisation/ Recontextualisation	
35	12	01	48

La généralisation est la caractéristique la plus présente parmi toutes les institutionnalisations (35/48). La démarche de généralisation présente des règles ou des constats visant à stabiliser les dimensions ou sous-dimensions de l'objet à enseigner. La particularité de cette démarche est d'opérer une reclassification des informations précédemment données sur l'objet de manière à transformer leur statut et à les rendre plus solides.

Dans les enregistrements vidéo analysés, c'est la forme d'institutionnalisation la plus présente dans les séances de grammaire.

Ce qui rend visible le processus d'institutionnalisation, c'est une sorte de formalisation des connaissances construites en termes de savoirs sous forme d'une trace écrite qui restera à la disposition des apprenants.

Tous les enseignants observés ont recours à une formalisation du savoir grammatical sous forme d'une trace écrite.



L'enseignant écrit la règle au tableau



Les apprenants recopient la règle

Les démarches de modalisation (12), moins présentes que la démarche de généralisation, prennent souvent la forme de phrase emphatique (c'est bien, attention ...).

2 Synthèse sur le geste d'institutionnalisation

Nous pouvons donc dire que le geste d'institutionnalisation reste un geste très présent dans les différentes pratiques observées. Ce geste très court est surtout utilisé en cours et en fin de leçon pour synthétiser le savoir en construction et lui donner un caractère plus général. Les enseignants observés accompagnent régulièrement cette généralisation d'outils langagiers modélisants pour montrer l'importance du savoir en train d'être construit. L'accent porté par les enseignants à ce temps en général long, par des effets langagiers modélisants, confirme les propos de Ronveaux et Simon (2005) qui, par l'analyse gestuelle et prosodique du travail d'enseignants du secondaire dans les institutionnalisations, ont montré comment l'enseignant utilise certains effets gestuels et

prosodiques pour diriger l'attention des élèves et montrer ce qu'il est primordial d'apprendre. Dans notre travail, nous n'avons pas enregistré de séances de production écrite donc, dans les séances de grammaire, la plupart des institutionnalisations observées ne permettent pas à l'enseignant de recontextualiser le savoir construit dans une tâche d'écriture.

L'analyse des outils langagiers utilisés pour institutionnaliser dans les séances de grammaire montre la prédominance de démarches de généralisation. Celles-ci sont utilisées par les enseignants pour recentrer le propos autour de l'objet grammatical. Pour les enseignants et les apprenants, elles servent à formuler des règles générales, des impératifs en lien avec la leçon grammaire. Les démarches de prescription/modalisation, deuxième démarche la plus fréquente, présentent un phénomène.

Il est maintenant temps de synthétiser le fruit de nos analyses en vue de répondre à nos questions de recherche. Afin de rendre la synthèse la plus éclairante possible, nous regroupons certaines questions. Cette recherche dresse un portrait crédible de l'état de l'enseignement de la grammaire au moyen en Algérie et fait surgir de nouvelles questions, ouvrant ainsi des pistes de recherche inexplorées en didactique du français langue étrangère comme nous le verrons en conclusion.

1. Pourquoi enseigner la grammaire en classe de français ?

Il est vrai que dans notre recherche, nous n'avons pas fait de questionnaire aux enseignants, mais nous avons essayé de discuter avec eux pour avoir des informations supplémentaires qui peuvent éclairer notre analyse qui puissent nous éclairer davantage, la plupart des enseignants ont répondu « la grammaire est au service du texte (la rédaction de texte) », donc une réponse qui fait référence aux instructions officielles. La grammaire sert principalement à développer les compétences de l'élève, plus particulièrement celles liées à l'écriture de texte. Mais nous constatons que les démarches ont peu évolué. Prenons l'exemple du passif : l'enseignante, tout comme le manuel scolaire, propose une démarche traditionnelle, le passif est enseigné dans un cadre qui ne dépasse pas les phrases : on montre les différences structurales de la phrase passive par rapport à la phrase active. Les exercices donnés aux élèves portent sur les changements qu'entraîne le passage d'une forme à l'autre, ainsi, l'élève devrait comprendre que le passif permet d'assurer la cohérence du texte et la continuité alors que la méthode utilisée n'envisage pas la fonction textuelle de la forme passive. L'enseignement de la grammaire est considéré comme l'activité la plus importante du cours du français langue étrangère vu le volume horaire qui lui est consacré, comme en témoigne l'exemple suivant d'une séquence :

Séquence	Texte	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe
4. La fable en prose.	1. Le laboureur et ses enfants.	Le vocabulaire de la fable : la périphrase.	Les types de phrases.	L'impératif présent.	Dictée

Les enseignants en classe ne justifient rarement sinon jamais l'enseignement des contenus présentés. Par ailleurs, dans les pratiques de classe des enseignants, on ne trouve pas de trace de l'objectif assigné à l'étude de la grammaire : apprendre la grammaire comme un système dont on peut comprendre l'organisation, les grandes régularités et le fonctionnement. Effectivement, la façon avec laquelle les enseignants présentent les objets grammaticaux ne permet pas, ou rarement, de considérer la langue comme un système fait de régularités. On remarque que les démarches proposées sont plutôt de type traditionnel, que ce sont les enseignants qui parlent le plus souvent dans la classe et que les élèves sont peu amenés à verbaliser leurs conceptions, et développer des capacités réflexives sur la langue. Pourtant, dans le programme actuel du français en Algérie, il est écrit :

« Dans le cadre des nouveaux programmes, l'introduction du texte littéraire en classe de langue s'avère une nécessité pour redonner le goût et le plaisir de lire pour mieux écrire. Cadre fédérateur, intégrateur des enseignements et "laboratoire expérimental" du langage, le projet didactique et le texte littéraire permettent à l'apprenant de développer ses compétences de production et de découvrir la langue au travail dans un cadre instructif, "plaisant et communicatif". »

L'objectif de l'enseignement de la grammaire est donc clairement identifié. Cela étant dit, il ne suffit pas de déclarer l'objectif d'enseignement de la grammaire, il faut donner les moyens aux enseignants et accompagner des changements majeurs dans les pratiques. La mise en place de dispositifs didactiques pour atteindre cet objectif nécessite non seulement une très bonne maîtrise du système de la langue, mais aussi de profonds changements dans la façon d'enseigner et donc, dans la gestion de la classe.

Les activités proposées par les enseignants aux élèves sont de type

- Activités de repérage (de phrase active, phrase passive, types de phrases...) dans des phrases et non dans un texte.
- Exercices de transformation (transformation active/passive, transformation d'un adjectif en adverbe...).

Ces exercices ne sont pas orientés vers l'établissement de la grammaire comme un ensemble de notions formant un système, ni vers la construction d'un domaine de connaissances concernant le fonctionnement de la langue. Mais ils ont pour but « l'enrichissement » du langage des élèves. Enfin, il faut rappeler que les réformes en éducation et dans les disciplines scolaires prennent beaucoup de temps à se mettre en place vu le poids de la tradition.

2. Quelle grammaire enseigner en classe de FLE en Algérie ?

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

Certains élèves d'aujourd'hui voient l'école comme un moment obligatoire pénible, ils perturbent le cours de la séance en parlant, répondant à l'enseignant avec ironie, à vouloir faire le guignol pour dissiper les autres élèves (séances de madame « A » - monsieur « T » - monsieur « G »). De son côté, l'enseignant doit d'abord avoir une très bonne maîtrise du fonctionnement de la langue et son système, mais aussi une bonne

gestion de la classe. Nous observons que madame A à du mal à dominer sa classe et si elle le fait c'est avec cris ou insultes : lorsqu'elle s'énerve, elle parle en arabe. (ex. EA : نجي ليكم نيزقلكم في وجوهكم في ربعة نيزقلكم في وجوهكم تاع الصبح انت ما درتي والوا باي انت اك ما : اعطيه الزبل تاعو ل'enseignante A s'énerve dit aux élèves : je viens, je vous crache au visage tous les quatre et de vrai, rends lui sa merde). Pour gérer la classe, certains enseignants ramènent avec eux un tuyau ou un bâton pour impressionner les élèves, sachant que les châtiments corporels sont interdits.



L'enseignante ramène un tuyau dans la classe

C'est un enseignement par assertion plus que par explication. En effet, c'est un enseignement informationnel et direct de notions et de règles. Les enseignants essayent de tisser des liens entre le contenu présenté et d'autres contenus déjà abordés ou étudiés. Mais ces tentatives restent timides (ex. dans la leçon phrase active phrase passive on aborde l'accord du participe passé). Les concepteurs du manuel semblent vouloir prendre

des phrases tirées d'un texte à lire pour faire de la grammaire. Chose nouvelle, car pendant longtemps, on se limitait à prendre des phrases inventées. Mais les concepteurs ne vont pas plus loin dans leur démarche, seul le corpus change (texte), on n'évalue pas l'effet du phénomène grammatical sur le sens du texte. De la même façon procède l'enseignant : du texte, il n'extrait que des phrases sans lien les unes avec les autres, ce qui rend plus difficile la compréhension du contenu étudié. La plupart des enseignants filmés ont recours au manuel scolaire de deuxième année soit pour la leçon soit pour les activités.

La régulation est un geste didactique mis en œuvre par les enseignants que ce soit par les consignes d'activités données ou par les interactions en classe. Pour faciliter leur enseignement et faire comprendre leur propos, les enseignants ont saisi l'importance de ce geste fondamental.

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

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

3. Les objets enseignés sont-ils en relation avec les objets inscrits dans les programmes ?

Dans les leçons de grammaire, les procédures d'analyse enseignées ne sont jamais appliquées au texte. Le texte est utilisé comme premier support d'où on extrait des phrases ou des mots et à partir de ce deuxième support on travaille avec les notions grammaticales. L'analyse se cantonne donc toujours au cadre de la phrase. Les notions grammaticales ne sont pas utilisées pour aborder des problèmes textuels. Nous avons constaté que l'enseignant utilise presque uniquement le manuel scolaire comme support pédagogique. Ce support essaye d'organiser les leçons en séquences didactiques. Or, on peut se demander si cet instrument favorise réellement l'utilisation de la grammaire dans la construction du texte et s'il est exploité de façon efficace par les enseignants. Les

exercices favorisent une réutilisation systématique des notions et des règles apprises dans les leçons grammaire. D'après nos observations, les enseignants font une séparation entre les domaines de français, l'enseignant fait très rarement appel à la mémoire didactique pour ce qui est étudié dans les leçons de grammaire (ex. les leçons de lecture compréhension-lecture entraînement de madame M). Les enseignants, en utilisant le manuel scolaire, emploient systématiquement ou en grande partie la terminologie du programme (l'analyse des séances montre réellement que les enseignants se conforment généralement à la terminologie du manuel), ce qui n'implique pas forcément que les pratiques autour des objets enseignés s'inscrivent dans la démarche prescrite.

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

Durant les séances enregistrées, il y a une alternance de deux langues, le français et l'arabe dialectal. Nous pouvons formuler quelques hypothèses sur l'usage de l'arabe dialectal qui peut nous aider à comprendre son utilisation.

Les enseignants utilisent l'arabe dialectal comme geste auxiliaire (après le français).

Pour une visée explicative en classe, les enseignants utilisent la langue arabe dialectal. Il s'agit d'une traduction pédagogique du lexique et dans le sens du français vers l'arabe, pour faciliter la compréhension par les élèves en cas d'obstacle. Cette pratique est utilisée par les enseignantes femmes (3/4), tandis que les hommes n'introduisent pas d'arabe en classe (0/4).

Il est strictement interdit de parler en arabe en classe de FLE. Les inspecteurs l'interdisent, ils pensent que le fait d'utiliser la langue arabe de la part des enseignants reflète une marque d'incompétence. Or, nous rejoignons l'idée de Causa (1996, p.116) que le passage d'une langue à l'autre est une marque de compétence communicative.

Par ailleurs, les contenus enseignés dans les séances sont toujours des objets à enseigner extraits du manuel scolaire (un livre sacré pour les enseignants, qu'ils suivent à la lettre). En effet, on peut trouver la même leçon à Constantine et à Skikda. Nos analyses révèlent qu'il y a une certaine ambiguïté entre la grammaire pour bien parler et la grammaire pour décrire la langue, on doit choisir entre la grammaire pour parler et écrire (préconisée par les instructions officielles) et la grammaire pour comprendre le fonctionnement de la langue. Chose difficile, car même les théories linguistiques ne parviennent pas à la réaliser. Cependant, nos élèves ont besoin des deux grammaires : nous pouvons dire que l'apport des théories linguistiques est très important, mais le travail de conceptualisation didactique est, lui, fondamental.

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

Conclusion générale

Par cette recherche, nous avons cherché à décrire et comprendre la construction des objets enseignés à travers le travail de l'enseignant. Nous souhaitons voir comment l'objet enseigné se transforme, à travers le travail des enseignants, les gestes mis en œuvre, les dispositifs didactiques, les obstacles rencontrés. Cette étude menée dans le cadre de notre recherche en doctorat nous semble tout aussi pertinente et intéressante aujourd'hui qu'au moment où nous l'avons commencée au vu de ses résultats et des voies qu'elle ouvre pour d'autres recherches en didactique du français langue étrangère. Nous avons mené une recherche descriptive dont le but était de dresser un portrait de l'enseignement de la grammaire en Algérie, mais nous avons analysé plus particulièrement les objets grammaticaux à l'aide de la théorie de la transposition didactique. Nos propos peuvent paraître critiques. Or, notre but est de démontrer en quelque sorte, certaines pratiques d'enseignement pour mieux les analyser et en saisir les mécanismes, les enjeux et les conséquences sur les apprentissages.

Tout au long de cette recherche, nous nous sommes fixée quelques objectifs. En premier lieu, il s'agissait d'avoir une image très claire des pratiques des enseignants du moyen, connaissant toute l'importance du rôle que joue l'enseignant dans la construction du savoir et des connaissances. En deuxième lieu, il s'agissait d'observer si les propositions officielles qui caractérisent l'enseignement de la grammaire étaient appliquées en salle de classe.

Nous avons dû limiter notre échantillon à des séances d'enseignement car il était difficile d'assister avec un seul enseignant à toute une séquence. L'analyse d'un plus grand nombre de séquences aurait peut être permis de faire ressortir d'autres constats à propos de la diversité des pratiques d'enseignement. L'on aurait également dû prévoir de compléter la méthodologie par des entretiens avec les enseignants à la fin de chaque séance. L'analyse de ces entretiens aurait contribué à mieux comprendre le travail enseignant.

Conclusion générale

Pour ce faire, nos analyses se sont portées sur des séances d'enseignement filmées. Nous avons voulu faire une étude sur les pratiques effectives dans les classes du cycle moyen. Nous nous sommes donc attachée à l'étude des processus de construction de l'objet grammaire lors des séances d'enseignement. En élaborant le synopsis des séances et en examinant la macrostructure, les objets, les gestes d'enseignement et en nous intéressant aux dispositifs didactiques mis en place, nous avons pu décrire les caractéristiques réelles de cet enseignement.

Au début de ce travail, nous avons émis trois hypothèses ; nous rapportons en bas les résultats de validation ou d'invalidation de ces hypothèses.

Hypothèse 1 : Les enseignants sont réticents quant à l'application de nouvelles méthodologies, approches...

Hypothèse 2 : Les enseignants optent pour un éclectisme pour pouvoir répondre à toutes sortes de questions, problèmes.

Les analyses qui ont été effectuées au chapitre IV ont amené à la validation de ces deux hypothèses et à énoncer plusieurs constats.

Nous avons constaté que les enseignants n'essayent pas de suivre à la lettre ce qui est prescrit par les instructions officielles, certaines de leurs pratiques nous laissent croire qu'ils n'emploieraient pas à bon escient les démarches pédagogiques proposées. C'est grâce aux observations des séances d'enseignement filmées que nous pouvons maintenant affirmer que les enseignants enseignent selon certains principes de démarches prescrites mais qu'ils continuent d'employer principalement des méthodes pédagogiques dites traditionnelles. Les enseignants sont encore très influencés par les méthodes traditionnelles, leur enseignement de type magistral le prouve. Il y a de longues explications théoriques sur les notions, ils font quelques démonstrations au tableau ; ils demandent aux élèves de faire des exercices au moyen de leur manuel.

Dans leur enseignement, il n'y a pas de place pour une démarche heuristique interactive avec les élèves. Ces derniers ne peuvent donc pas émettre d'hypothèses ou

Conclusion générale

essayer de comprendre par eux-mêmes le fonctionnement de la langue ou encore dégager des règles.

Dans les séances de grammaires observées, le point de départ et les premières phases du travail sont authentiquement grammaticaux : d'abord, l'objet d'enseignement est défini ; puis il est repéré par différentes voies ; il est décomposé et décortiqué en unités. Plusieurs notions sont au service de ce travail qui permet de localiser l'objet dans un contexte plus large. Ensuite, dans toutes les séances, le travail s'oriente vers « l'exercisation ».

Nos premières données confirment la présence d'un phénomène récurrent : celui de la sédimentation des pratiques d'enseignement. La simplification de l'enseignement des objets grammaticaux joue un rôle primordial dans l'apprentissage du français langue étrangère. Cette simplification ramène à la facilité.

L'observation des cours de grammaire montre que les enseignants se situent plus dans le registre sémantique que dans le registre épistémique. Ils font percevoir leurs attentes aux élèves, les guidant vers les réponses qu'ils attendent et restent dans une grammaire de la « paraphrase ». Et pourtant l'approche par compétences recommandée actuellement en Algérie se réfère au courant socio-constructiviste de l'apprentissage et préconise de permettre à l'élève se construire.

Hypothèse 3 : La présence de la grammaire de type communicatif paraît beaucoup plus discrète.

Les analyses qui ont été effectuées aux chapitres IV et V ont amené à la validation de cette hypothèse.

Les enseignants n'ont pas utilisé toutes les étapes de la D.A.D. dans sa salle de classe. Les élèves n'ont pas pu expérimenter ni procédures de formulation d'hypothèses, ni procédures de manipulation. Ces deux types de procédures auraient pourtant pu être utilisées et améliorer ainsi l'autonomie des élèves. Nous voulons réaffirmer que les méthodes pédagogiques préconisées par la grammaire nouvelle, entre autres la D.A.D., constituent un mode de travail difficile mais enrichissant pour les enseignants qui veulent

Conclusion générale

bien travailler et qui veulent créer ainsi un processus d'apprentissage motivant pour leurs élèves.

Nous pensons que les enseignants ont gardé l'idée que l'élève n'a qu'à écouter les explications et à reproduire ce qu'il a retenu lors des exercices d'entraînement pour faire des apprentissages. La démarche heuristique fondée sur l'interaction maître-élève et élève-élève est difficilement applicable dans le contexte algérien où les élèves n'arrivent pas à être autonomes. L'enseignant se trouve dans l'obligation d'animer seul son cours. Les outils professionnels donnés, le manuel utilisé, sont à la fois l'expression de prescriptions et de contraintes institutionnelles et les moyens dont disposent les enseignants pour accomplir leur tâche. Les enseignants utilisent surtout les activités et les supports qu'ils trouvent dans le manuel scolaire. Les enseignants observés n'utilisent ni dictionnaire ni supports graphiques alors qu'il est certain que leur présence rend l'apprentissage du français plus efficace et plus motivant pour l'élève. D'après nos analyses, l'enseignement des phénomènes grammaticaux s'appuie sur la logique proposée par le manuel et non sur les besoins des élèves.

À la lumière de notre recherche, nous pouvons répondre en partie à la question que nous nous posions : « comment les objets grammaticaux sont-ils enseignés en classe ? ». Cette recherche montre que les enseignants observés n'ont appliqué systématiquement la grammaire nouvelle, ni du point de vue de la description linguistique, ni du point de vue de la démarche didactique. Il s'agit d'un enseignement plutôt mixte avec une influence assez marquée de l'enseignement traditionnel.

L'analyse des résultats de cette recherche, les liens établis avec le cadre théorique, nous amènent à faire certaines propositions pour favoriser un enseignement grammatical. Ces propositions concernent les recherches à mener dans le prolongement de celle présentée ici. Notre recherche donne une vision minutieuse de pratiques d'enseignement de la grammaire. Néanmoins, nous avons fait le choix d'observer des pratiques effectives uniquement lors de quelques séances sur un objet de grammaire. Or, nous pensons que les constats faits sont en lien direct avec cette observation et qu'il serait intéressant d'analyser une séquence didactique ou plusieurs séquences.

Conclusion générale

À travers notre analyse, nous avons constaté que les enseignants ont des difficultés à utiliser un métalangage concis pour parler des objets grammaticaux liés à la grammaire de textes et à la grammaire de phrase. En conséquence, nous pensons que les didacticiens du français langue étrangère et les responsables des programmes d'enseignement doivent s'unir pour harmoniser les terminologies grammaticales de la phrase et du texte. En effet, une grammaire pour l'enseignant serait un outil efficace pour aider les praticiens à fixer leurs connaissances et à utiliser un métalangage conforme dans leur enseignement grammatical au quotidien.

Concernant la formation des enseignants, le développement de moyens didactiques appropriés, un accompagnement ainsi que des dispositifs d'interaction sur les pratiques des enseignants (par exemple des pratiques d'autoconfrontation simple et croisées) pourraient favoriser le développement d'un enseignement grammatical nouveau. Effectivement, des moyens d'enseignement influencent incontestablement les pratiques enseignantes même s'ils ne vont pas transformer radicalement ces pratiques. Des dispositifs de formation peuvent encourager les prises de conscience et le développement des pratiques novatrices telles que : solliciter des démarches réflexives orales ou écrites et réinterroger ses propres pratiques.

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

Synopsis leçon : « Conjugaison »

Synopsis de l'activité « Conjugaison » L'impératif présent Leçon de Monsieur « G » du 26-04 2015	Lieux : CEM Mohamed Alghssari Azzaba Skikda
Classe :environ 25 élèves	Niveau : 2^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min	Fin de la transcription : 40 min

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Video2.				
0			Tableau	E écrit la date du jour au tableau et la page du texte support
1	0'00" / 40" (40'00")			Conjugaison
1-1	0'00" / 40'00" (40'00")		Manuel scolaire page86 texte « le laboureur et ses enfants » La Fontaine	Activité : impératif présent
1-1-1	0'00" / 2'56" (2'56")	LVH	Manuel scolaire page86 texte « le laboureur et ses enfants » La Fontaine	Lire à voix haute le texte E désigne é pour lire la fable à haute voix puis désigne un autre é pour lire à haute voix
1-1-2	2'56" / 6'41" (3'85")	Q	Manuel scolaire page86 texte « le laboureur et ses enfants » La Fontaine	Compréhension du texte E pose des questions aux és . Identification des personnages, la morale du texte.
1-1-3	6'57" / 40'00" (33'43")	Q	Tableau	E avec ses questions dégage le verbe remuer explique que ce verbe n'a pas de sujet donc le verbe est conjugué à l'impératif présent E explique l'utilisation de ce mode(conseil –ordre...) E conjugue avec les és plusieurs verbes à l'impératif présent (verbe 1er groupe deuxième et troisième groupe) E écrit au tableau deux exercices puis passe à la correction avec les élèves

Synopsis de l'activité « vocabulaire »

Synopsis de l'activité « vocabulaire » Le champ lexical+synonymie Cours de Monsieur « B » du mercredi 29 avril 2015	Lieux : CEM : Allel Ben Loucif SIDI Mezghiche (Skikda)
Classe : environ 30	Niveau : 2^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min	Fin de la transcription : 44 min 22s

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Video6.				
1	0'00" / 44'22" (44'22")			vocabulaire
1-1	0'00" / 44'22" (44'22")		Manuel scolaire « Le Loup et l'Agneau » La Fontaine page 64	Activité : le champ lexical +synonymie
1-1-1	0'00" / 3'05" (3'05")	Q	Tableau+ Manuel scolaire « Le Loup et l'Agneau » La Fontaine page 64	E écrit au tableau la date, le projet, la séquence, activité et le titre de la leçon (vocabulaire) . E demande aux élèves d'ouvrir le manuel scolaire à la page 64 et de lui dire que représente ce texte c'est-à-dire quel genre. les élèves répondent que c'est une fable .l' E leurs demande qui est l'auteur de cette fable en essayant de les aider l'E prononce le prénom de Jean les élèves répondent Jean de La Fontaine. E demande aux élèves d'observer les quatre premiers mots écrits en rouge dans le texte puis lui donner ces mots .é1 se désaltérait, é2 courant, é3 onde, é4 breuvage
0				Un élève d'une autre classe entre pour demander une chaise.

1-1-1	3'08" / 7'52" (4'44")	Q		E demande aux és la nature du mot se désaltérerait .L'E essaye d'aider les és en posant la question c'est un nom, verbe, adjectif, adverbe ? les és répondent un verbe .E pose la même question pour onde és répondent nom, puis le mot breuvage és répondent nom. puis l'E explique que ces quatre mots appartiennent au champ lexical de l'eau il demande aux és de lui donner un mot qui appartient au champ lexical de l'eau é1 :boire é2 :la vie é3 :la pluie .E répond la pluie, la mer,... puis donne la définition du champ lexical .pour que és comprennent il leurs demande de lui donner le champ lexical de classe ,école , sport .après l'E réexplique à nouveau le concept du champ lexical.
1-1-2	7'52" / 38'23" (30'71")	I+Q	Manuel scolaire « Le Loup et l'Agneau »La Fontaine page 64+Tableau	E demandes aux és de relever dans l'exercice n 1 page 64 les mots qui appartiennent au champ lexical du mot animal .E écrit l'exercice au tableau et les élèves travaillent. E laisse les és réfléchir quelques minute puis corrige l'exercice ensemble l'enseignant demande aux élèves de passer au deuxième exercice et de barrer le mot intrus dans chaque liste puis de donner un nom à ce champ lexical comme le premier exercice pendant la correction l'enseignant explique les mots difficiles. Après le deuxième exercice l'enseignant décide à faire le troisième oralement cet exercice consiste à donner cinq mots qui appartiennent au champ lexicales de chaque saison le printemps, l'hiver, l'été et l'automne après l'exercice il demande aux élèves de recopier rapidement la correction du premier et deuxième exercice écrit au tableau en leur demandant de souligner les titre et utilisent les couleurs
1-1-3	38'23 / 43'05" (4'82")	Q	Manuel scolaire « Le Loup et l'Agneau »La Fontaine page 65+Tableau	E passe à une autre leçon "la synonymie" et il demande à ses élèves de prendre le livre à la page 65 après il pose des questions (que représente le texte, quel est le titre de cette fable)et les és rependent à leur tour à ces questions après il leur demande d'observer le mot écrit en bleu et de donner sa catégorie grammaticale ainsi que l'adjectif qualificatif de ce mot (témérité) les és n'arrivent pas à répondre à la deuxième question c'est l'E qui donne la réponse , après il leur demande de lui chercher un mot dans le texte qui a le même sens que le mot téméraire cette fois aussi les és n'arrivent pas a reprendre a la question et

Annexe Synopsis

				c'est l'E qui reprend (hardi) après il donne la définition de la synonymie , la synonymie se sont des mots qui ont le même sens ou des sens très proche il ajoute que le synonyme d'un verbe est un verbe et le synonyme d'un non est un nom
1-1-4	43'05" / 44'22" (1'17")	I	Manuel scolaire « Le Loup et l'Agneau »La Fontaine page 65+Tableau	E passe à l'exercice numéro 2page 65 a partie d'une liste de mots l'enseignant demande à ses és de trouver le synonyme de chaque mot

Synopsis leçon : «grammaire »

Synopsis de l'activité «grammaire » Types de phrases Leçon de Monsieur « T » du 30 avril 2015	Lieux : CEM Sabouaa Mohammed El Harrouch Skikda
Classe : environ 30 élèves	Niveau : 2^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min	Fin de la transcription : 47min12s

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Video7.				
1	0'00" / 47'12" (47'12")			grammaire
1-1	0'00" / 47'12" (47'12")		Manuel scolaire « Les types de phrases »page 89	Activité : types de phrases
1-1-1	0'00" / 20'79" (20'79")	Q+LAV	Tableau blanc	E écrit la date et le titre de la leçon au tableau. E demande aux és s'ils ont fait la fable, és lui répondent que oui, alors il leur demande de lui expliquer la différence entre les personnages de la fable et les personnages du conte. é répond à la question que les personnages de la fable sont des animaux après E demande aux és ce que les animaux peuvent représenter, é répond le lion la force un autre é le renard intelligence. E demande à une é de lire le texte qui est écrit au tableau (ce texte est extrait du manuel scolaire de deuxième année moyenne page 89) . deux és entrent en classe ils sont venus un petit peu en retard. Un autre é lit le texte E demande aux és ce texte est écrit comment un é répond une conversation l'E répond un dialogue puis pose la question ce dialogue entre quels personnages les és répondent entre le lion et le renard.E demande aux és que fait le lion é répond le lion pose une question puis l'E explique que cette phrase est une phrase interrogative car elle se

				<p>termine par un point d'interrogation puis il explique que à l'oral pour la phrase interrogative il faut changer d'intonation. puis l'E passe à la deuxième phrase il demande aux és qui parle dans cette phrase les és répondent le renard l'E demande que fait le renard puis il demande de lire la phrase une é lit la phrase l'E demande que fait le renard les és n'ont pas la bonne réponse l'E attire leurs attentions sur le verbe la phrase commence par un verbe c'est une phrase impérative. E explique le troisième type de phrase celui de l'exclamatif et essaye de montrer aux és que les deux types peuvent se terminer par un point d'exclamation sauf que dans une phrase impérative on peut le remplacer également par un point. E continue à faire la distinction entre la phrase exclamative et impérative et demande aux és comment deviner s'il s'agit d'une phrase exclamative ou impérative un é donne une réponse fautive et ses camarades lui corrige en disant que c'est l'absence du sujet qui montre que le type d'une phrase est impératif ensuite E avance des exemples et réexplique ce point. E passe à la phrase de type interrogatif et demande aux és de tirer du dialogue un exemple similaire de la phrase qu'il a prononcé, é lève le doigt et donne l'exemple correct ensuite E le fixe au tableau et demande l'origine du mot 'questionner' és lui donne la bonne réponse, il insiste en outre sur l'intonation descendante dans une phrase interrogative. E lit la quatrième phrase puis l'écrit au tableau ensuite il demande un synonyme du verbe introducteur (déclarer) és ne réagissent pas ensuite il l'explique et donne comme synonyme le mot (annoncer) c'est-à-dire il donne une information. E continue à expliquer que cette phrase est une phrase déclarative et demande aux és de prononcer cette phrase déclarative avec un ton interrogatif c'est - à-dire d'élever la voix é la prononce correctement ensuite il écrit les types correspondants pour chaque phrase au tableau. E passe à la dernière phrase il désigne un é pour la lire l'é lit la phrase l'E</p>
--	--	--	--	--

				la recopie sur le tableau (phrase exclamative), il insiste sur le ton élevé et fait la distinction entre la phrase exclamative et la phrase déclarative. Il demande un synonyme du verbe s'exclamer, les élèves ne possèdent pas de bonne réponse E donne comme synonyme le verbe s'étonner ou admirer en avançant des exemples E demande des exemples aux élèves afin de vérifier leur degré de compréhension et un seul élève le lui donne un bon exemple. E poursuit le dialogue avec l'élève qui a donné un exemple ensuite dit aux élèves que le point avec lequel se termine une phrase exclamative est nommé un point d'exclamation et que le type est dit exclamatif et note au tableau (phrase exclamative)
1-1-2	20'79'' / 23'22'' (2'43'')	Q	Tableau blanc+ Manuel scolaire « Les types de phrases »page 89	E écrit au tableau les différents types de phrases et il les explique l'une après l'autre en demandant aux élèves de lui donner des exemples
1-1-3	23'22'' / 29'79'' (6'57'')	Q	Tableau blanc+ Manuel scolaire « Les types de phrases »page 89	E demande aux élèves de prendre le livre à la page 89, il écrit sur le tableau la consigne « coche la bonne case ». il y a un peu de bruit et E essaie de faire taire les élèves qui discutent entre eux. E explique aux élèves qu'ils vont faire l'exercice sur le livre donc il leur demande de prendre un crayon pour cocher la bonne case puis E désigne un élève pour lire la première phrase il lui demande quel est le type de cette phrase l'élève répond interrogative puis de la même façon E et les élèves passent à la deuxième phrase jusqu'à la huitième phrase

Annexe Synopsis

1-1-4	29'79" / 30'81" (1'02")	I	Tableau blanc+ Manuel scolaire « Les types de phrases »page 89	E passe à l'exercice deux et il écrit les phrases sur le tableau et demande également aux élèves d'écrire avec lui parce qu'il n'a pas de temps .Il lit à chaque fois ce qu'il a écrit. De temps en temps il se tourne et fait taire les élèves en leur disant que tout cela sera noté.
0	30'81 / 31'16" (0'35")			La surveillante est entrée. E demandent au chef de classe les noms des absents, il y a eu un peu de bruit. lorsque la surveillante est sortie E dit « On continue maintenant ».
1-1-4	31'16 / 47'12" (15'96")	I		E passe à l'exercice 2 et il écrit les phrases sur le tableau et demande également aux élèves d'écrire avec lui parce qu'il n'a pas de temps .Il lit à chaque fois ce qu'il a écrit .De temps en temps il se tourne et fait taire les élèves en leur disant que tout cela sera noté ; il demande à ceux qui n'écrivent pas de prendre leurs cahiers .Il continue à écrire sur le tableau, quand il termine il demande aux élèves de ne pas écrire toutes les phrases pour gagner le temps. E veut savoir si les élèves ont terminé l'écriture pour passer à la correction ; il y a des élèves qui répondent par oui et d'autres répondent par non. Il cherche son stylo pour le donner à un élève. E désigne un élève pour passer au tableau et répondre à la question à quel type de phrase appartient la première phrase l'élève répond c'est une phrase interrogative l'E explique que la phrase se termine par quel point les élèves répondent un point donc c'est une phrase déclarative. E dit qu'il va ajouter deux points à celui qui donne la meilleure réponse sous forme de motivation .E de temps à autre fait taire les élèves. Puis on passe à la correction des autres phrases on procédant de la même façon quelques élèves passent les uns après les autres pour répondre au tableau et E corrige leurs fautes d'orthographe en expliquant qu'on ne met pas l'accent après une consonne double. E de temps à autre fait taire un élève en lui incitant à écrire.

Synopsis de la leçon : « Grammaire »

Synopsis de l'activité « grammaire » Types de phrases Leçon de Madame « A » du date 06 -05- 2015	Lieux : CEM Ain Nechma Ben Azzouz
Classe : environ 28 élèves	Niveau : 2^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min	Fin de la transcription : 43min 81

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Video9.				
1	0'00" / 43'81" (43'81")			Grammaire
1-1	0'00" / 43'81" (43'81")		Manuel scolaire page 89	Activité : types de phrase
1-1-1	0'00" / 9'31" (9'31")	I	Tableau+ Manuel scolaire page 89+cahier	Une élève écrit au tableau des phrases tirées du manuel scolaire page 89 les autres élèves recopient
0				E fait sortir un élève qui perturbe la classe puis demande à un autre élève de l'accompagner chez le surveillant générale. L'E informe les élèves qui vont être filmés. Les élèves commencent à rire. L'E demande aux élèves de se taire. Les deux élèves qui sont sortis reviennent le chef de classe explique à l'E que le surveillant générale est absent. L'E demande à un élève d'enlever sa casquette
1-1-1	9'31" / 11'40" (2'09")	LAV+Q	Tableau+ Manuel scolaire page 89+cahier	L'E désigne une élève pour lire le texte à haute voix l'élève lit le texte une autre élève lit à son tour le texte l'E interrompt l'élève on lui disant faut lire la phrase interrogative avec une intonation pour montrer que c'est une question l'élève continue sa lecture. L'E lit le texte à haute voix. L'E pose aux élèves une question pour savoir que fait le lion

0				Une surveillante entre pour prendre les absences. La surveillante sort l'E s'adresse à ses élèves en arabe pour leur dire vous n'avez pas l'habitude d'être turbulent
1-1-1	12'09"/31'88" (19'79")	Q	Tableau+ Manuel scolaire page 89+cahier	Une élève répond à la question précédente « le lion aurais tu oublié » l'E attire l'attention des élèves au verbe introducteur interroger l'E explique que ce verbe on l'utilise pour interroger puis pose la question que fait le renard dans la deuxième phrase une élève répond mais sa réponse n'est pas juste l'E montre un mot l'élève répond « prend garde » l'E demande la phrase se termine par quel point les élèves point d'interrogation l'E les corrige point d'exclamation. L'E passe à la troisième phrase elle cherche le verbe de parole les élèves répondent « déclare » donc il déclare. L'E pose une question quel est le ton employé par le lion dans la 5 ^{ème} phrase les élèves répondent le présent de l'indicatif l'E repose une autre question avec qui parle le lion les élèves ne répondent pas l'E répond à sa question puis pose une autre question cette phrase elle se termine par quel point c'est l'E qui répond point d'exclamation puis elle explique comment on appelle chaque phrase (interrogative qui se termine par un point d'interrogation – impérative-exclamative qui se termine par un point d'exclamation –déclarative qui se termine par un point) elle demande aux élèves de lui donner des exemples les élèves donne des exemples. L'E écrit au tableau le titre de la leçon les types de phrase puis réexplique la leçon .E demande si les élèves ont compris et es- ce qu'ils ont des questions
1-1-2	31'88"/43'81" (11'93")		Tableau+ Manuel scolaire page 89	L'E et élèves font l'exercice oralement ensemble l'E lit les phrases et les élèves répondent certain élèves perturbe le cours et à chaque fois l'E fait taire ces derniers .une élève monte au tableau pour écrire la correction de l'exercice et les élèves recopient en même temps

Annexe Synopsis

Synopsis de l'activité « grammaire »

synopsis de l'activité « grammaire » Types de phrases Cours de Madame « H » du mercredi 06 mai 2015	Lieux : CEM :Boutabza Hamlaoui Tamalous(Skikda)
Classe : environ 30 élèves	Niveau : 2^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min Video3	Fin de la transcription : 23min71

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Video11.				
1	0'00" / 23'33" (23'71")			Grammaire
1-1	0'00" / 23'33" (23'71")		Manuel scolaire page 89	Activité : types de phrases
1-1-1	0'00" / 17'17" (17'17")	Q+LAV	Manuel scolaire page 89	<p>L'enseignante entrain de questionner les élèves sur le thème ;le projet et la séquence.les és répondent projet numéro deux raconter à travers la fable .la séquence trois l'E écrit ces informations au tableau .E demande aux és d'ouvrir le livre à la page 89 et d'observer le texte (l'E au tableau le numéro de la page) puis .E interroge les és qui sont les personnages du texte ?</p> <p>Les és répondent, en même temps l'enseignante corrige les fautes commises par ces derniers.la réponse est répétée par plusieurs és</p> <p>L'enseignante continue de poser les questions en demandant : que fait le lion dans la première phrase? les és ne répondent pas l'E demande à un é de lire la première phrase .Puis cette phrase est répétée plusieurs fois par les és</p> <p>E demande cette phrase se termine par quoi? E essaye d'aider les és un point d'interrogation ; un point d'exclamation</p>

			<p>ou un point</p> <p>Les élèves répondent en donnant le signe point d'interrogation. E explique que la première phrase se termine par un point d'interrogation c'est une phrase interrogative. (l'E écrit la réponse au tableau)E désigne un é pour lui lire la deuxième phrase et pose la question à quel type de phrase appartient cette phrase « prends garde ! avertit le renard » és phrase exclamative .l'E demande le titre de la leçon.</p> <p>Les élèves répondent en disant : les types de phrase.</p> <p>A ce moment l'enseignante écrit le titre au tableau.</p> <p>E continue toujours la leçon avec question réponse et elle passe à la troisième phrase.</p> <p>Les élèves répondent c'est une phrase interrogative qui se termine par un point d'interrogation. La 4^{ème} phrase un é lit la phrase puis il répond phrase déclarative car elle se termine par un point .la dernière phrase la lit un é est répond c'est une phrase exclamative parce qu'elle se termine par un point d'exclamation L'enseignante écrit la règle au tableau. Puis désigne une é pour écrire le nom du type de phrase Les élèves recopient la leçon les types de phrase au tableau en donnant des exemples pour chaque type. L'E explique pour la phrase impérative il n'y a pas de sujet et il faut prendre en considération l'intonation</p>
1-1-2	17'17 ^{cc} / 23'71 ^{cc} (6'54 ^{cc})	Q	<p>L'enseignante demande aux élèves d'ouvrir le livre sur la page 89 pour faire une activité oralement.</p> <p>Elle commence par la lecture des phrases puis les élèves répondent en donnant le type de phrase.</p> <p>L'enseignante explique aux élèves en utilisant des exemples en arabe pour exprimer la différence entre la phrase déclarative et impérative</p> <p>E parle aussi de l'intonation et son rôle dans l'orale .après elle demande aux élèves de formuler des phrases de type</p>

Annexe Synopsis

				déclarative et exclamative une production personnelle .les élèves à leur tour donnent des phrases de type déclarative et exclamative pour terminer la leçon.
--	--	--	--	--

Synopsis de la leçon : « Grammaire »

Synopsis de l'activité « Grammaire » La voix active et la voix passive Leçon de Madame « O » du mercredi 06-05-2015	Lieux : CEM :Oum Toub centre
Classe : environ 28 élèves (16 filles et 12 garçons)	Niveau : 2^{ème} année moyenne
Début de la transcription : après 10 min	Fin de la transcription : 32,78min

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Video14.				
1	0'00" / 32'78" (32'78")			Grammaire
1-1	0'00" / 32'78" (32'78")		Manuel scolaire page 128	Activité : La voix active et la voix passive
1-1-1	0'00" / 15'16" (15'16")		Tableau blanc+ Manuel scolaire page 126	E écrit la date sur le tableau E écrit le titre de la leçon : "la voix active et passive" et écrit les exemples en expliquant E commence à expliquer la leçon E interroge les és sur la manière de passer d'une phrase active à une phrase passive E : d'abord le verbe de la phrase active doit être transitif direct c'est-à-dire qu'il accepte un COD E demande : comment peut-on faire la transformation E : le sujet réel devient un complément d'agent précédé par la préposition : par et dans des cas par :de ,le COD devient sujet irréal ou sujet apparent E :on met le verbe être au temps du verbe conjugué puis on ajoute le participe passé du verbe conjugué .l'E explique pour passer de la voix passive à la voix active on fait le contraire .l'E demande aux és de recopier la leçon L'E écrit au tableau des exercices et les és

Annexe Synopsis

				recopient sur leurs cahiers E continue à expliquer : en anglais, on utilise le verbe to be et en français on a le verbe être, pour la préposition par, en anglais on utilise by .les és recopient l'exercice E demande aux és de poser leurs stylos pour répondre à l'activité
1-1-2	15'16" / 16'52" (1'36")	Q	Manuel scolaire page 128 activité 1	E : expliquent que dans cette activité ils vont dire s'il s'agit d'une phrase active ou passive E : la première phrase : les pompiers sortent du feu ..., c'est une phrase és : active E : la 2ème phrase : les pompiers sont entrés dans l'appartement par la fenêtre, c'est une phrase é : active ainsi de suite jusqu'à la cinquième phrase
0	16'52 / 17'57" (1'05")			Un surveillant entre pour prendre les absences
1-1-2	17'57 / 32'78" (15'21")			E explique qu'ils vont passer à la 3ème activité ; ils ont des phrases actives, ils vont les transformer à des phrases passive, la 1ère : ma famille prépare mon anniversaire és : mon anniversaire E : anniversaire est és : est préparé par ma famille E demande si le participe s'accorde avec le sujet ou non é : non é2 : oui. E : oui, il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet ainsi de suite jusqu'à la dernière phrase E demande aux és de poser leurs stylos pour faire une autre activité contrairement à cette activité (transformer des phrases passives à des phrases actives) E continue à lire les phrases et les és transforment les à des phrases actives .E aide les és

Annexe Synopsis

Synopsis leçon : « Orthographe »

Synopsis de l'activité « Orthographe » La formation des adverbes Leçon de monsieur « S » du mercredi 06-05-2015	Lieux : CEM Reda Houhou Beni Bechir
Classe : 32 élèves	Niveau : 2 ^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min	Fin de la transcription : 32min54

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Video12.				
1	0'00" / 32'54" (32'54")			Orthographe
1-1	0'00" / 32'54" (32'54")		Manuel scolaire page 80	Activité : formation des adverbes
1-1-1	0'00" / 14'29" (14'29")	LAV+Q	Manuel scolaire page 80	L'E écrit la date du jour le titre de la leçon et désigne une é pour lire le texte à haute voix .L'E fait remarquer que dans le texte il ya des mots soulignés E pose la question ces mots on quoi de commun un é repent « ment » l'E demande ce « ment »ce trouve au début ou la fin les é répondent à la fin l'E demande aux é s d'enlever le « ment » du premier mot une é répond discrète l'E demande aux é s d'enlever le « e » les é s répondent discret . E découpe les mots pour montrer aux élèves comment former des adverbes à partir d'adjectif qualificatif .puis E et é s font la même chose pour les trois adverbes et à chaque fois l' E donne la règle .E écrit au tableau les règles et réexplique comment former l'adverbe avec des exemples E commence par la règle générale puis il cite les autres cas qui n'acceptent pas cette règle

Annexe Synopsis

				les és recopient sur leurs cahiers
1-1-2	17'17 ⁶ / 32'54 ⁷ (15'37 ⁷)	I		E écrit au tableau un exercice d'application pour évaluer ce que les élèves ont retenu, il s'agit d'une liste des adjectifs qualificatifs pour former des adverbes. Chaque élève travail individuellement, l'enseignant passe entre les rangs pour voir les différentes réponses et évaluer leur réponses. Correction de l'exercice à tour de rôle les és montent au tableau pour écrire la réponse

Synopsis leçon : « Compréhension de l'écrit »

Synopsis de l'activité « compréhension de l'écrit »	Lieux : CEM Amar Kahit El Amel
Leçon de Madame « M » du date 27-04-2015	
Classe : 30 élèves	Niveau : 2 ^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min	Fin de la transcription : 47min28s

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Video3.				
0	0'0'' / 2'04'' (2'04'')			E demande aux és de s'asseoir correctement de sortir les affaires .une surveillante rentre pour relever les absences des és
1	2'04'' / 47'28'' (45'24'')			Compréhension de l'écrit
1-1	2'04'' / 46'20'' (45'24'')		Manuel scolaire « le chant du rossignol » page 96	Activité : Comprendre le texte « le chant du rossignol »
1-1-1	2'04'' / 17'16'' (15'12'')	M	Tableau + Manuel scolaire « le chant du rossignol » page 96	E écrit au tableau la date, le projet, le titre de la leçon, la séquence et la page du manuel scolaire. E demande aux és de prendre le manuel à la page 96. Les és recopient l'E leurs demande à la maison de mettre une photo d'Ulysse ou d'animaux de légende dans le cahier. E écrit la définition de légende au tableau les és recopient dans le cahier puis E commence à expliquer aux és. E demande aux és que maintenant ils vont entamer le dernier projet numéro 3 « la légende ».E commence à expliquer ce qu'ils ont vu dans le projet 1-2 E écrit au tableau les és recopient dans le cahier.
1-1-2	17'16'' / 47'28'' (30'12'')	Q	Manuel scolaire « le chant du rossignol » page 96	E demande aux és de lui rappelez ce qu'ils ont vu dans le projet numéro 1 et un é répond le conte un deuxième é répond la fable E explique pour le troisième projet ça sera la légende E demande aux és de lui donner des exemples

			<p>de conte .un é répond boule de cristal un autre é le cheval du bois puis E commence à raconter un conte lorsqu'elle termine demande aux és un exemple de fable les és répondent la cigale et la fourmi, l'âne et le chien, le corbeau et le renard...puis l'E commence à raconter la fable du corbeau et le renard et explique que la fable est un texte prosodique se termine par une morale .E demande aux és quelle est la morale de cette fable puis elle donne la morale E explique aux és que le programme de deuxième année moyenne termine par la légende et donne le programme de la troisième année.</p> <p>E explique c'est quoi une légende.</p> <p>E demande à un é de lire la définition de légende puis elle donne des exemples de légende : hammam Guelma et commence à raconter la légende d'un Bergé qui a trouvé 15 milliard d'or</p> <p>E demande aux és s'ils ont compris la leçon et s'ils sont fiers de leur enseignante</p> <p>Les és répondent oui. E demande aux és de mettre une illustration d'Ulysse dans le cahier</p>
--	--	--	---

Synopsis de l'activité « lecture entraînement »

Synopsis de l'activité « lecture entraînement » Cours de Madame « M » du lundi 27 avril 2015	Lieux : CEM : Amar Kahit El Amel Skikda
Classe : 30 élèves	Niveau : 2 ^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min Video4	Fin de la transcription : 1 heure

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Video4.				
1	0'00'' / 60'00'' (60'00'')			Lecture-Entraînement
1-1	0'00'' / 60'00'' (45'24'')		Manuel scolaire « le chant du rossignol » page 99	Activité : Comprendre le texte « le chant du rossignol »
1-1-1	2'04'' / 17'16'' (15'12'')	M	Tableau	E écrit au tableau la date, le projet n 3, la séquence n 1 , la page du manuel scolaire et le titre de la leçon (lecture-entraînement) . les és recopient dans le cahier puis E commence à expliquer aux és que maintenant ils vont entamer le dernier projet numéro 3 « la légende ».E commence à expliquer ce qu'ils ont vu dans le projet 1 le conte – le projet 2 La fable.
1-1-2	17'16'' / 47'28'' (30'12'')	Q	Manuel scolaire « le chant du rossignol » page 99	E explique aux és le mot rossignol qui désigne un oiseau elle demande aux és de lui donner d'autres espèce de oiseaux un é répond le corbeau. l'E lui fait remarqué que le corbeau ne chante pas Un autre é répond le chardonneret –un deuxième élève le canari

0				une surveillante entre pour relever les absences.
1-1-2		Q	Manuel scolaire « le chant du rossignol » page 99	E demande aux és de regarder l'illustration .l'E demande aux és la source du texte. Un é répond les vrilles de la vigne .E explique les mots vigne, vrilles
1-1-3		LVH	Manuel scolaire « le chant du rossignol » page 99	Elit le texte à haute voix .un é lit le texte à haute voix E corrige sa prononciation .E désigne un autre é pour lire le texte à haute voix .l'E interrompt la lecture pour demander à quel temps est conjugué le verbe. un é répond c'est l'imparfait. E demande la terminaison de l'imparfait. un é répond ai-ais –ait-ions-iez –aient puis l'E désigne un autre é pour lire le texte
0				Le surveillant général entre dans la classe est demande à l'E de dire aux és de ramasser les papiers par terre et de les mettre dans la corbeille.
1-1-3		LVH	Manuel scolaire « le chant du rossignol » page 99	L'E demande à é de continuer la lecture .é lit le texte E corrige les fautes de prononciation. E demande aux és de lui donner un mot de la même famille que chant. E répond chanter .E désigne un autre é pour la lecture é se trompe sur la prononciation de « naïf » E le corrige et demande aux és de lui donner le féminin de ce mot é répond naïve. E demande aux és que veut dire ce mot puis elle répond à la question. é reprend la lecture E corrige les fautes de prononciation .é termine la lecture.
0				E demande aux és de bien s'asseoir de mettre les affaires à droite, la trousse à gauche, de mettre le livre au milieu, de croiser les mains, de lever la tête, et de lever le doigt pour répondre. és répondent « oui madame »

1-1-4		Q	Manuel scolaire « le chant du rossignol » page 99	E explique que le personnage principale du texte est le rossignol que ce dernier chante pour nous informer de l'arriver du printemps.de plus les oiseaux construisent un nid où la femelle et le mal couvent leurs œufs pour obtenir des oiseaux. E explique encore qu'au printemps la nature s'éveille il ya de bonne odeur mais pour elle à Skikda c'est rare de sentir les bonnes odeurs. E lit le premier paragraphe du texte puis elle explique les mots difficiles : Annotons- Lilas. E demande aux és la genre du texte. és répondent une légende. Lorsque les és ne savent pas répondre E leurs demande de relire le texte en silence. E demandes aux és de recopier la question n 7 dans leurs cahiers et de répondre à cette question dans le cahier d'exercice pour le mercredi.
0				E ordonne aux és de ramasser les papiers jetés par terre car il y a dans l'établissement qu'un seul concierge il ne peut pas tout faire
1-1-4			Manuel scolaire « le chant du rossignol » page 99	E constate qu'il reste du temps donc demande aux és de répondre à la question n 7 un é répond puis l'E demande aux és s'il connaissent une légende .E leur donne le titre d'une légende connu qu'elle a lu dans un journal. les és à la maison doivent raconter cette légende et ramener des illustrations .E commence à raconter une légende d'un Bergé. Puis demande aux és d'écrire la réponse de la question n 7 et d'écrire la question du devoir de maison « pourquoi hammam meskhoutin s'appelle comme ça ». l'E demande aux és de ranger leurs affaires

Synopsis de l'activité « Vocabulaire »

Synopsis de l'activité « Vocabulaire » la description objective couleurs, forme et matières Cours de Madame « M » du Mardi 28 avril 2015	Lieux : CEM : Amar Kahit El Amel Skikda
Classe : 30 élèves	Niveau : 2 ^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min Video5	Fin de la transcription : 1 heure

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
Video5.				
0	0'0" / 2'04" (2'04")			<i>E demande aux és de s'asseoir correctement de sortir les affaires .une surveillante rentre pour relever les absences des és</i>
1	2'04" / 47'28" (45'24")			Vocabulaire
1-1	2'04" / 46'20" (45'24")		Manuel scolaire « le chant du rossignol » page 96	Activité : la description objective couleurs, forme et matières « une maison méditerranéenne d'après Maxence Van Der Meersch
1-1-1	2'04" / 17'16" (15'12")	M	Tableau + Manuel scolaire « le chant du rossignol » page 96	E écrit au tableau la date, le projet, le titre de la leçon, la séquence et la page du manuel scolaire. E demande aux és de prendre le manuel à la page 96. Les és recopient l'E leurs demande à la maison de mettre une photo d'Ulysse ou d'animaux de légende dans le cahier. E écrit la définition de légende au tableau les és recopient dans le cahier puis E commence à expliquer aux és. E demande aux és que maintenant ils vont entamer le dernier projet numéro 3 « la légende ».E commence à expliquer ce qu'ils ont vu dans le projet 1-2 E écrit au tableau les és recopient dans le cahier.
1-1-2	17'16" / 47'28" (30'12")	Q	Manuel scolaire « le chant du rossignol » page 96	E demande aux és de lui rappelez ce qu'ils ont vu dans le projet numéro 1 et un é répond le conte un deuxième é répond la fable E explique pour le troisième projet ça sera la légende

			<p>E demande aux és de lui donner des exemples de conte .un é répond boule de cristal un autre é le cheval du bois puis E commence à raconter un conte lorsqu'elle termine demande aux és un exemple de fable les és répondent la cigale et la fourmi, l'âne et le chien, le corbeau et le renard...puis l'E commence à raconter la fable du corbeau et le renard et explique que la fable est un texte prosodique se termine par une morale .E demande aux és quelle est la morale de cette fable puis elle donne la morale E explique aux és que le programme de deuxième année moyenne termine par la légende et donne le programme de la troisième année. E explique c'est quoi une légende. E demande à un é de lire la définition de légende puis elle donne des exemples de légende : hammam Guelma et commence à raconter la légende d'un Bergé qui a trouvé 15 milliard d'or E demande aux és s'ils ont compris la leçon et s'ils sont fiers de leur enseignante Les és répondent oui. E demande aux és de mettre une illustration d'Ulysse dans le cahier</p>
--	--	--	---

Transcription leçon : «Conjugaison » : sous la responsabilité de monsieur G

Transcription de l'activité « Conjugaison » L'impératif présent Leçon de Monsieur « G » du 26-04 2015	Lieux : CEM Mohamed Alghssari Azzaba Skikda
Classe :environ 25 élèves	Niveau : 2 ^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min	Fin de la transcription : 33 min

Désignation des interlocuteurs	
E	Enseignant
E	Etudiant
Es	Etudiants
O	Observateur
Conventions de la transcription	
/	pause courte
//	pause longue
:	allongement vocalique court
::	allongement vocalique long
X	syllabe incompréhensible
↓	intonation descendante notable
↑	intonation montant
<u>XXX</u>	Chevauchements
(texte)	descriptions gestuelles et contextuelles
(mot ?)	mot probable
MAJUSCULES	augmentation d'intensité sonore
Tex-te	découpage des syllabes

(Canelas-Trevisi, Méthodologie de l'observation de classes: Analyses didactiques des situations d'enseignement observées: Structure globale de la situation observée: Transcription: Quelques exemples, 2010)

L'enseignant écrit la date et mentionne le numéro de la page du texte support

1 EG : lisez le texte

2 é : monsieur↑xxx

3 EG : oui

4 é : LE LABORÉ ET SES ENFANTS

5 EG : laboureur

6 é : un riche laboureur sentant sa mort prochaine : fit venir ses enfants leur parla sans témoins gardez vous↑lor dit il

7 EG: leur dit-il

8 é : do vendre l'héritage

9 EG : de↑

10 é : que nous ont laissé nos parents

11 EG : nous ont laissé↑

12 é : un trésor est caché dedans : je ne sais l'endroit mais un peu de courage↓vous le fera trouver vous en viendrez à bout ::romuez

13 EG : votre champ dès qu'on aura fait l'ouï creusez fouillez bêchez

14 EG : creusez fouillez bêchez ne laissez nulle place

15 é : ne laissez nulle place ou la main nous passe

16 EG : ne↑passe

17 é : ne passe et repasse

18 EG : fable de la fontaine voilà/j'analyse quels sont les personnages du texte↑

19 é :monsieur↑xxx

20 é : les personnages le laboureur

21 EG : les personnages de ce texte sont H :

22 é : les personnages de texte sont le laboureur↑et ses enfants↑

23 EG : oui xxx que fait le laboureur à l'approche/que fait le riche↑laboureur qu'est ce qu'il a fait↑

24 é : fit venir ses enfants :

25 EG : voilà c'est-à-dire il a fait venir ses enfants il a réuni↑ses enfants donc fit venir ses enfants↑leur parla sans témoins↓

26 EG : quel conseil donne t il à ses enfants↑

és :messieurxxxmessieur xxx

27 EG : oui H pourquoi il a fait réunir ses enfants↑pour se donner des conseils↓quels sont les conseils↑

(L'enseignant répète la même question deux fois) 0»

28 és : gardez vous↑xxx

29 EG : voilà/donc de gardez quoi↑de gardez l'héritage donc il y a quoi↑

30 és : il y a un trésor/

31 EG : un trésor se trouve dedans ou se trouve ce trésor↑que doit faire les enfants pour trouver le trésor↑que doit faire/les enfants↑

32 és :messieur↑xxx

33 EG : oui xxx

34 EG : pour trouver le trésor qui est caché dedans↑que doit faire les enfants↑

35 é :messieur↑

36 EG : oui

37 é : remuez votre champ dès qu'on aura fait/l'out/bout)

38 EG : remuez↑ quel verbe remuer terminaison er

39 EG : qu'est ce que vous remarquez↑qu'est ce qu'il n'y a pas dans le verbe remuez 0»

40 és :messieur↑xxx

41 EG : oui

42 é : le sujet

43 EG : le verbe ne comporte pas un sujet

44 EG : trouver à quelle personne est conjugué↑ 0» avec/

45 és : vous↑

46 EG : cherche d'autres verbes 0» donne d'autres verbes ↑chercher/

47 é : creusez fouillez bêchez(laissez/baisser)

48 EG : gardez vous↑creusez fouillez se présentent comme un ordre l'enseignant parle en arabe pour dire le père donne un ordre

49 EG : à quel temps est conjugué ces verbes alors↑

50 és : xxx messieur↑

51 é : l'impératif présent

(L'enseignant mentionne le titre au tableau c'est l'impératif présent)

52 EG : aie aie xxx relever mot mot relevez les verbes tout les verbes/les verbes conjugués à l'impératif présent

53 és : xxx

(L'exercice est mentionné au tableau)

(L'enseignant parle avec l'étudiante à propos du déroulement)

54 EG : les verbes conjugués à l'impératif oui oui comme un exercice//

(Réflexion)

55 EG : aie aie↑xxx

56 EG : les garçons sont plus motivants que les filles tu es remarquée↑

57 EG : première étape voilà x

58 EG : aie aie↑

59 és :messieur↑messieur↑messieur↑xxx

60 EG : aie aie↑

61 és : messieur↑xxxcorriger

62 EG : silence aie↑

63 és :messieur↑messieur↑ je lave

64 EG : tu lave c'est pas je/tu lave nous lavons vous lavez

65 és :xxx

66 EG : aie↑euh↑

67 é : l'impératif est un temps se conjugue avec tu nous vous/lave lavons lavez↓

68 EG : répète/lave lavons lavez

69 EG : lave e lavons ons lavez ez

70 E : répète↑

71 é : e↑ ons ez↓

72 EG : maintenant un autre verbe 0»

73 és :messieur ↑xxx

74 é :punis punissons punissez

75 EG : oui punir un verbe du 3^{ème} groupe (ENS écrit au tableau)

76 EG : encore↑un autre verbe

77 é : choisis choisissons choisissez

- 78 EG : c'est choisir↑
79 és : xxx(batir/perdre)
80 EG : partir c'est un verbe 3^{ème} groupe ce n'est pas du 1^{er} groupe/pars partons partez
81 é : monsieurxxxprendre
82 EG : prends
83 é : H prenons prenez
84 EG : non↑prenons prenez↑prenons le cartable
85 és : choisir
86 EG : oui
87 EG : encore 0»
88 és (copier/compléter)
89 é : couper↑coupe coupons coupez
90 EG : oui continuez↑
91 EG : encore xxx
92 é : tomber tombe tombons tombez
93 EG : oui continuez aller/encore
94 és : messieur↑messieur↑
95 é : rejeterrejète rejetons rejetez
96 és : messieur xxx
97 é : fermer ferme fermons fermez
98 EG : voilà/ferme↑ la porte fermons↑la porte fermez↑la porte
99 és :messieur↑
100 EG : oui
101 é : mener mène menons menez
102 EG : bien xxx
103 és : nager nage nageons nagez
104 EG : oui↑
105 é : comprendre comprends comprenons x comprenez x
106 EG : répétez la conjugaison↑
107 é : comprends↑ comprenons↑ comprenez↑
108 EG : oui bien 0»

109 és :messieur↑

110 é : chante chantons chantez /écrire écrivons↑écrivez

111 EG : oui bien xxx

112 é : jouer joue jouons jouez xxx

113 EG : on ne lève pas le e

114 és :messieur↑

115 EG : oui

116 é : r (ou)garder rougarde rougardons rougardez

117 EG : regarde regardons regardez//

(Les élèves écrivent les exemples cités dans leur cahier de cours)

118 EG : maintenant le verbe être sois soyons soyez↑

119 EG : le verbe avoir 0»

120 és : aie ayons ayez↑

(EG écrit dans le tableau les exercices page 91 ainsi les élèves prennent pause)

121 EG :(écrit et parle en même temps)

122 EG : x les verbes à la 2^{ème} personne du singulier 0» xxx de l'impératif

(Les élèves commencent à écrire)

(EG écrit le 2^{ème} exercice puis il l'efface ensuite retourne au bureau pour le récrire)

123 EG : exercice n 2 x écrits les phrases suivantes à la 2^{ème} personne du pluriel de l'impératif présent 1 il ne faut pas marcher sur les pelouses 2 il ne faut pas faire de bruit//

124 és :messieur↑

125 és : ne marchez pas sur les pelouses↑ ne faites pas le bruit ne regardez pas n'importe quoi à la télévision↑messieur↑ne fumez pas dans la cour↑

Transcription de l'activité « vocabulaire » : sous la responsabilité de monsieur B

Transcription de l'activité « vocabulaire » Le champ lexical+synonymie Cours de Monsieur « B »du mercredi 29avril 2015	Lieux : CEM :Allel Ben Loucif SIDI Mezghiche (Skikda)
Classe : environ 30	Niveau : 2^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min	Fin de la transcription : 44 min 22s

L'enseignant est en train d'écrire la date, le projet, séquence, activité et le titre du cours.

1 EB : ouvrez les livres à la page/ 64 / page 64 observez le texte que vous avez devant vous que représente ce texte là Ce texte là c'est quoi ↑ Ce texte c'est quoi Ce texte c'est une

2 és : une fable↓

3 EB : Ce texte c'est quoi

4 és : fable

5 EB : levez la main oui

6 é : fable

7 EB : ce texte c'est une fable très bien qui est l'auteur de ce texte Cette fable est écrit par qui // est écrit PAR

8 EB : jean

9 és : jean de la fontaine

10 EB : de la fontaine d'accord bon observez les mots qui sont les quarts premiers mots quel est le Premier mot oui

10 é1 : se désaltérait

11 EB : répète oui /le deuxième

12 é2 : courant

13 EB : répète

14 és : courant

15 EB : le troisième, oui

16 é3 : onde

17 EB : répète

18 és : onde

19 EB : le quatrième

20 é4 : breuvage

21 EB : répète le mot

22 é4 : breuvage

(L'enseignant écrit au tableau ces quarts mots)

23 és : monsieur

24 EB : les quatre premières mots nous avons se désaltérait (texte) ↑ /courant (texte) ↑ /
Breuvage (texte) ↑ Un élève entre et demande une chaise

25 EB : se désaltérait c'est quoi / est-ce que c'est un nom / c'est un verbe / c'est un
Adjectif / c'est un adverbe

27 és : verbe

28 EB : c'est un verbe, courant c'est nom onde une onde ↑

29 és : nom

30 EB : nom le breuvage est un

31 és : nom

32 EB : nom ces mots là appartient ou réfèrent à quelle idée ?se désaltérait c'est boire
ou apaisait sa soif un courant C'est le courant d'une rivière où coule de l'eau une onde /
c'est aussi une onde (Texte) des ondes d'accord breuvage ↑ breuvage c'est un lieu où on
boit, tous ces mots là étaient caractérisés oui réfèrent à l'idée de l'eau on disait que ces
mots là appartiennent au champ lexical de

33 EB + és : l'eau ↑

34 EB : c'est mots là le champ lexical du mot eau / d'accord ↓ qui me donne un mot qui
me donne un mot qui appartient au champ lexical de l'eau ↓ un autre mot / qui vous
connaissez un autre mot

35 é1 : boire

36 EB : oui un autre mot

37 é2 : la vie

38 EB : c'est acceptable oui un autre mot

39 é3 : la pluie ↓

40 EB : la fait un geste (texte)

41 és : la pluie

42 EB : la pluie, la mer, l'océan, et tous ça sont des mots qui réfèrent à l'idée de l'eau et appartiennent au champ lexical de, de quoi ?↑

43 és : l'eau

44 EB : j'ai dit ces les mots qui appartiennent ou peut être de nature différents peut-être des verbes des noms des adjectifs des adverbes et d'accord ↑ d'une manière générale le champ lexical c'est quoi ?↑c'est un ensemble de mots qui réfère À une seule idée dans la classe ↓qui me donnez le champ lexical de classe↑ oui

45 és : les élèves

46 EB : les tables / les chaises // tableau /le professeur / c'est-à-dire tous les objets et les Personnes qui se sont dans la classe / le champ lexical de l'école ↑

47 é1 : classe

48 EB : la classe

49 é2 : le directeur

50 EB : le directeur

51 é3 : la cour

52 EB : la cour

53 é4 : les élèves

54 EB : les élèves

55 é5 : la cantine

56 EB : très bien ↑le champ lexical du mot sport / oui

57 é1 : le tenu

58 EB : la tenu oui le stade les joueurs

59 é2 : le ballon

60 EB : le, le

61 ès : le ballon

62 EB : le ballon ou bien une balle

63 é3 : entraîneur

64 EB : entraîneur les différents sports

65 é4 : l'arbitre

66 EB : le football la main le handball le basketball le tennis le baseball etc. / tous ça se sont des, des mots qui appartiennent au champ lexical de quoi ?↑

67 és : le sport

68 EB : donc / j'ai dit le champ lexical c'est quoi ? ↑ c'est un ensemble de mots qui Réfèrent à une seule idée ou bien des mots qui ont x lien connu ou le même lien / d'accord ↑ reposer à le les exercices / nous l'exercice n=° 01 / nous avons un texte / exercice / un / page soixante quatre // à partir de cette texte tu relève ↑ les mots qui appartient au champ lexical / du quel du mot animal

69 és + EB : animal deux minutes pour relever ↑ les mots qui appartient à ce champ lexical rappelez-vous ↑ réfléchissez ↑ pendant deux minutes (l'enseignant entraîne d'écrire l'exercice au tableau et les élèves réfléchissent) à ce moment l'enseignant vérifie les cahiers des élèves

70 EB : titres essaie les présenter ↑ les souligner ↑ les mentionnez ↑ rapidement souligner ↑ les mots qui vous apparaissent appartient au champ lexical de, de animal les

71 és = Monsieur, Monsieur

72 é : les oiseaux

73 EB : les oiseaux

74 é : les

75 EB : oui

76 és : les animaux

77 EB : les animaux oui

78 é : insecte

79 EB : le mot insecte au pluriel

80 és : Monsieur

81 EB : oui

82 é : lézard

83 EB : le lézard oui

84 é : plumage

85 EB : c'est quoi le plumage les oiseaux ont un plumage (texte) se X en plumage d'accord oui

86 és : Monsieur oui

87 é : moustique

88 é : les moutons

89 EB : les moutons

90 é : les chèvres

91 EB : les chèvres ou bien chèvre

92 és : Monsieur

93 é : les vipères

94 EB : vipères c'est quoi une vipère ? C'est quoi une vipère / C'est t'une sorte de serpent d'accord une sorte de serpent.

95 és : Monsieur

96 EB : oui

97 é : dromadaires

98 EB : c'est quoi un dromadaire / oui dromadaire c'est quoi ? c'est un animal mais // quel animal/de quel animal s'agit-il dromadaire / les dromadaire se sont des chameaux / d'accord↑ des animaux qui ont une bosse oui

99 é : les ânes

100 EB : les ânes oui

101 é : dromadaire

102 EB : on a déjà parlé de dromadaire

103 é : boucs

104 EB : les boucs c'est le mal de la chèvre le mal du chèvre

105 és : Monsieur

106 EB : oui

107 é : les cris

108 EB : les cris, c'est quoi / les cris c'est la voie des animaux oui

109 és : Monsieur, Monsieur, Monsieur↑

110 é : scorpion

111 EB : scorpion d'accord

112 é : X

113 EB : Pal X non

114 és : Monsieur, Monsieur, Monsieur

115 EB : non / les palmiers se sont des arbres / pas de palmier on les des palmiers / un ensemble d'arbres ou qui appelle des x d'accord plusieurs, plusieurs palmiers constituent une palmeriez

116 é : empreintes

117 EB : donc les empreintes c'est quoi sont les animaux lorsqu'ils marchent sur le sol ils font des traces on les appelle des empreintes comme les empreintes des x on a déjà parlé de x

118 és : x

119 EB : on a déjà parlé des insectes

120 és : mouches

121 EB : mouches et écrit au tableau des mouches oui

122 é : des sauterelles

123 EB : oui / des saute des sauterelles

124 és : monsieur, monsieur, monsieur↑

125 EB : les sauterelles c'est quoi ? C'est quoi une sauterelle !!! C'est quoi une sauterelle !!! C'est un petit insecte qui, qui X saute.

126 és : monsieur, monsieur, monsieur↑

127 EB : d'accord pendant on trouve généralement pendant la saison de l'été .

128 és : monsieur, monsieur

129 EB : oui.

130 és : odeurs

131 EB : les

132 é : les odeurs

133 EB : les odeurs // se sont les a peu près les qui se sont dans le texte qui repérant a partir le champ lexical du mot animal

134 és : animal

135 EB : animal / on passe maintenant a au deuxième exercice / on s'appuie par pour l'intrigue / il y' a un autre intrigue X puis donne un nom a ce champ lexical // on commence par la première liste de mots // la première liste / quel est le mot oui

136 és : monsieur, monsieur, monsieur

137 é : peur

138 EB : c'est la / la peur, peur et oui

139 é : joie

140 EB : la joie / quel joie

141 és : monsieur, monsieur, monsieur

142 EB : oui

143 é : tristesse

144 és : monsieur, monsieur, monsieur

145 EB : oui

146 é : colère

147 EB : colère

148 és : monsieur, monsieur, monsieur

149 EB : oui

150 é : X

151 EB : X donc quel est le mot intrus dans cette liste / donc je dis la peur / la joie / la tristesse / la colère et X je mets colère / je me vais énerver et le travail / quel est qui intrus

152 és : monsieur, monsieur, monsieur

153 EB : oui

154 é : travail

155 EB : c'est le, le mot oui

156 és : c'est le mot travail

157 EB: qui peut me donner un champ lexical a la peur la joie la tristesse / la colère qui représente quoi / quel est le lien commun // vous allez ou ? La peur et la joie la tristesse et la colère se sont des X se sont des / ils font le champ lexical des sentiments c'est quelque chose on ressent / c est le sentiment j ai peur / je suis je suis / c est la joie / je suis joyeux la tristesse / je suis en colère tous ça se sont des, des émotions oui bien des sentiments le champ lexical du mot

158 és : sentiment

159 EB : sentiment / d'accord deuxièmes

160 és : monsieur, monsieur, monsieur

161 EB : oui le premier mot

162 é : cime

163 EB : cime

164 és : monsieur, monsieur, monsieur

165 EB : oui

166 é : vallée

167 és : monsieur, monsieur, monsieur

168 é : valise

169 EB : valise

170 és : monsieur, monsieur, monsieur

171 EB : oui

172 é : alpage

173 EB : alpage

174 és : monsieur, monsieur, monsieur

175 EB : le dernier mot

176 é : sommet

177 EB : So

178 é : sommet

179 EB : sommet

180 EB : quel le mot intrus ?

181 é : valise

182 EB : oui

183 é : valise

184 EB : oui valise /c'est le mot valise/ d'accord↑ nous avons le mot c'est valise.

185 és : valise

186 EB : ces mots appartiennent à le champ lexical une cime/ la cime d'une montagne /
le sommet de montagne / une Vallée /alpage/ quel champ lexicale / oui

C'est quel champ lexical ici ?

Où trouve la cime /la Vallée /l'alpage le sommet où ?oui

187 é : montagne

188 EB : montagne /il représente/ c'est la cime de montagne /la vallée au dessus on le
trouve au dessus ou bien au dessous de la montagne/ l'alpage c'est aussi une cime

Le sommet est une cime / c'est le champ

Lexicale de/de quoi ?

189 és : montagne

190 EB : montagne et écrit au tableau trois//premier mot

191 és : monsieur, monsieur, monsieur

192 é : pré

193 EB : le pré pas pri pré // le deuxième

194 és : monsieur, monsieur, monsieur

195 EB : oui

196 é : coquillage

197 EB : coquillage / le deuxième

198 és : monsieur, monsieur, monsieur

199 EB : oui

200 é : vague

201 EB : vague et écrit au tableau ensuite //coquillage et écrit au tableau le dernier mot

202 EB : x

203 é : x

204 EB : des

205 é : des algues

206 EB : des algues et écrit au tableau le dernier mot

207 és : océan

208 EB : o

209 és : océan

210 EB : le pré c'est un grand ou bien un vaste champ où ou a planté soit des arbres ou x etc. vague / une vague et il a fait un geste avec la main pour expliquez qu'est-ce qu'une vague d'accord coquillage // vous connaissez le coquillage où se trouve / sur les plages / les algues / les algues se sont des herbes marines / sous marines /on trouve dans la mer / l'océan c'est une grande ou vaste mer // quel est le mot intrus

211 és : monsieur

212 é : pré

213 EB : c'est le mot pré qui est intrus le reste des mots appartiennent à quel champ lexical

214 é : monsieur

215 EB : oui

216 és : le mer

217 EB : la

218 é : la mer

219 EB : la mer et écrit au tableau

Le champ lexical du mot la mer ou bien le champ lexical du mot mer dernière liste / la dernière liste

220 és : monsieur, monsieur, monsieur

221 EB : oui

222 é : champ

223 EB : champ et écrit au tableau

224 é : monsieur

225 EB : oui

226 é : ferme

227 EB : ferme et écrit au tableau

228 és : monsieur, monsieur, monsieur

229 é : village

230 EB : village et écrit au tableau

231 és : monsieur, monsieur, monsieur↑

232 é : pré

233 EB : pré/le dernier mot

234 é : monsieur, monsieur

235 EB : oui

236 é : train

237 EB : oui / train // oui / quel est le mot intrus c'est le mot

238 é : train

239 EB : train // vous connaissez le train c'est un moyen de transport comme la voiture / la l'avion etc.

Le reste champ /ferme / village / pré / vous connaissez c'est quoi le pré

Le village / une ferme c'est quoi une ferme / c'est quoi en arabe //une ferme /on a l'habitude de dire Ça /oui c'est une maison ou bien résidence /comme une résidence une grande maison qui x de quoi un champ c'est un aussi un, un pré x à partir le champ lexical de quoi // entre ces mot là il y a le champ /le village la ferme et le pré on les trouve oui est ce qu'ils trouvent dans la ville ou dans la campagne

240 és : dans la campagne et il y a d'autres qui disent ville

241 EB : levez les mains

242 é : dans la campagne

243 EB : on les trouve dans la campagne/ d'accord/ donc ces mots là appartiennent au champ lexical de

244 é : la campagne

245 EB: de campagne et écrit au tableau d'accord

246 és : oui

247 EB : très bien

EB : exercice numéro trois on va le faire oralement//trouve cinq mots qui appartiennent au champ lexicales de/ de printemps //nous avons les saisons/vous connaissez les saisons Dans l'année il y a quatre saisons le printemps l'été/l'hiver et l'automne un mot qui appartient au champ lexical du mot printemps qu'est ce qu'entend pendant le printemps

248 é : fleur

249 EB : fleur //les fleur ou

250 é : les arbres

251 EB: les arbres x oui ou bien non

252 é : le champ des oiseaux

253 EB : le champ// le champ des oiseaux oui

254 é: les roses

255 EB: les roses /le soleil

256 é : X

257 EB : les //oui quoi/ le beau temps x pendant le printemps l'hiver / l'hiver qu'est qu'on entend pendant l'hiver ?

258 é : la pluie

259 EB : la pluie qu'est ce qu'il y a aussi la pluie et

260 és : la neige

261 EB : la neige// qu'est ce qu'on trouve aussi

262 é : le froid

263 EB : le froid/ oui x il n'y a pas //on passe à la saison d'été//l'été //qu'est ce qu'on trouve pendant l'été

264 é : la plage

265 EB : la plage

266 é : la chaleur

267 EB : la chaleur très bien

268 é : l'eau

269 EB : l'eau

270 és : monsieur monsieur monsieur

271 é : glace

272 EB : les

273 é : glaces

274 EB : les glaces très bien pendant, pendant les // pendant la saison de l'été on mange les

275 és : glaces

276 é : monsieur

277 és : la soleil

278 EB : le soleil

279 é : la chaleur

280 EB : la chaleur / on a dit ça oui

281 é : la plage

282 EB : la plage on a dit ça oui un autre mot

283 é : la mer

284 EB : la mer on va à la mer d'accord

285 és : oui

286 EB : l'automne

287 é : la pluie

288 EB : oui X

289 é : tombe les feuilles

290 EB : les feuilles tombent / oui acceptable X qu'est ce que vous pouvez me donner // allez x

291 é : le froid

292 EB : le froid il ne fait pas trop froid // d'accord etc. ça c est a peu près le / le champ lexical de chaque / de chaque saison maintenant on passe au deuxième point dans le quel on va voir a un autre ou bien avant de ça nous écrivez ça rapidement d'accord // vous avez cinq minutes pour écrire ça rapidement allez X // doucement / n'oubliez pas de souligner les titres X vous utilisez les couleurs aussi d'accord

293 é : oui

294 EB : X

Les élèves recopient les exercices sur leurs cahiers

L'enseignant écrit au tableau le titre du deuxième point de la leçon La synonymie

294 EB : le deuxième point la synonymie vous avez un texte la page soixante cinq // observez le texte // ce texte c'est une

295 és : fable

296 EB : fable très bien // c'est une fable c'est un extrait d une fable / le titre de cette fable est /// qui me donne le titre // oui le titre de cette fable

297 é : x

298 EB : lève la voix

299 é: le loup et l'agneau

300 EB : le loup et l'agneau/ce texte écrit par Jean de la Fontaine

Observez le mot qui est écrit en bleu x qui peut me lire ce mot là

301 é : x

302 EB : lève la voix

303 é : témérité

304 EB: répète témérité

305 é : témérité/ ce mot là quelle sa nature // quelle est la nature de ce mot témérité c'est quoi oui

306 é : nom

307 EB : c'est un // c'est un nom

308 é : nom témérité c'est un nom

309 EB : qui peut me donner un adjectif à partir de ce mot là

Quelqu'un qui est à la témérité c'est une personne // l'adjectif qui peut se former l'adjectif // oui/ qui peut essayer // vous levez la main si vous avez la réponse /oui se sont des c'est quoi

310 é : x

311 EB : x non c'est une personne téméraire / une personne téméraire c'est une personne courageuse d'accord // une personne qui a du courage / c'est une personne courageuse // c'est une personne téméraire cherchez moi dans le texte un mot qui a le même sens que téméraire quel est ce mot là qui a le même sens // dans le texte il y a un mot qui a le même sens que l'adjectif téméraire //oui

312 é : x

313 EB : non

314 é : x

315 EB : non le mot c'est hardi une personne téméraire c'est une personne hardi / hardi aussi c'est un

316 é : adjectif

317 EB : d'accord ce mot là on a dit qu'ils ont quoi // ils sont des synonymes /ils ont le même sens // ou bien a peu près le même sens d'accord sont des mots identiques ces mots qui ont le même sens on les appelle les synonymes // les synonymes qui se sont des mots qui ont le même sens ou bien le sens très proche on les appelle les synonymes d'accord je dois ajouter courageux /brave etc. tout ça se sont des synonymes un seul mot peut avoir plusieurs synonymes un mot peut avoir plusieurs synonymes d'accord le synonyme d'un adjectif /c'est un

318 é : adjectif

319 EB : adjectif // la même chose le synonyme d'un verbe c'est

320 és : verbe

321 EB : verbe //le synonyme d'un nom c'est un

322 é : nom

323 EB : nom // si je dis la témérité // c'est le courage c'est hardiesse c'est la bravoure c'est donne le nom // d'accord

324 é : oui

325 EB : donc on récapitule on dit que les synonymes se sont des mots de sens très proche ont de sens identique / ça c'est pour les synonymes on prend l'exercice numéro deux page soixante cinq l'exercice deux page soixante cinq

Nous avons une liste de mots // nous avons une liste de mots / luire /vieux // quelqu'un qui est vieux /fouiller /clairsemé// ridicule / extraire / risible / rare /ancien / enlever et chercher qu'est ce que vous avez faire vous allez mettre le mot et son synonyme je prends par exemple le le verbe luire je prends le verbe luire /quel est son synonyme // à partir de cette liste // le synonyme se trouve dans cette liste oui vieux luire

Transcription leçon : «grammaire » : sous la responsabilité de monsieur T

Transcription de l'activité «grammaire » Types de phrases Leçon de Monsieur « T » du 30 avril 2015	Lieux : CEM Sabouaa Mohammed El Harrouch Skikda
Classe : environ 30 élèves	Niveau : 2^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min	Fin de la transcription : 47min12s

- 1 ET : bonjour (l'enseignant écrit sur le tableau la date et le titre de la leçon.) Bon euh vous avez étudié la fable de **x** ↑
- 2 és : oui
- 3 ET : oui qui peut me dire **H** vous avez fait le conte et en parallèle après le conte vous avez fait la fable d'accord ↑ qui peut me dire les personnages les personnages de la fable quelle est la différence entre les personnages de la fables et ceux du conte
- 4 é : monsieur
- 5 ET : oui ↑
- 6 é : xxxxxx
- 7 ET : fort fort oui
- 8 é : les personnages de la fable sont des animaux
- 9 ET : ah il a dit la différence entre les personnages que vous étudiez et que vous avez vu dans la fable sont des ani **H**
- 10 és : des animaux
- 11 ET : très bien et chaque animal il il représente quoi dans **x**
- 12 és : le lion
- 13 ET : non non je dis pas les personnages, un comporte **H** un COMPERTEMENT par exemple le lion il représente quoi
- 14 és : la force
- 15 ET : TRES BIEN le renard
- 16 és : **xxx**
- 17 é : l'intelligence

18 ET : non non levez le doit oui

19 é : xxx

20 ET : ah oui très bien donc le renard il est très rusé l'adjectif rusé d'accord↑ bon je passe au pratique qui veut lire

21 és : monsieur xxx

(Entrée des retardataires) 22 ET: vous êtes vous étiez absents

23 és :hah

24 ET : prenez une place là bas là bas oui chute

25 é : xxx

26 ET : vous avez entendu ↑

27 és : non non non

28 ET : élève un peu ta voix

29 é : aurais tu oubliés'exclama le lion

30 ET : s'exclame le lion

31 é₄ : s'exclame le lion

32 ET : une dernière lecture

33 é₂ : xxxx t'égorge

34 ET : t'égorger emm oui oui très bien bon ce texte est ce que c'est un texte xx comme vous avez l'habitude de voir

35 és :xxx non

36 ET : ça représente quoi pour vous ↑

37 és :xxx fable

38 ET : oui oui c'est un extrait de fable xxxxx

39 és : conversation

40 ET :ah conversation très bien et la conversation dans quel cadre euh xx

41 és :le dialogue

42 ET : très bien qui dit ça qui merci chapeau très bien donc le petit texte c'est un dialogue on passe regardons la première phrase aurais tu oublié que je suis le roi des animaux euh ↑qui parle ici d'abord

43 és : xxx le lion

44 ET : le lion bon le premier personnage le deuxième qui

45 és : le renard

46 ET : le renard donc c'est un dialogue entre le lion et le renard très bien la force et la ruse on va x le comportement très bien maintenant que fait le lion dans la première phrase

47 és : xxxxxx

48 ET : non non levez le doit

49 é₃ : il pose une question on a pris les verbes introducteurs de la parole

50 é₃ : oui

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

52 és : interroge

53 ET : très bien alors interroge regardez la phrase dite par le lion aurais tu oublié que je suis le roi des animaux↑ emm xxx on a dit ici le xx d'après le verbe introducteur oui il inté **H**

54 és : interroge

55 ET : il interroge donnez moi un mot de la même famille de interroge interroge : un mot que vous le connaissez très très bien

56 é₆ : interrogation

57 ET : interrogation donc cette cette phrase elle représente quoi

58 é : phrase interrogative que fait le renard ici tout simplement qu'est ce fait le renard il inté **H**

59 ET : il interroge ou bien changez un synonyme de interroge il pose une

60 és : il pose une question

61 ET : très bien il pose une question tout simplement alors regardez par quoi commence la phrase elle commence par un majuscule comme toute les autres phrases regardez à la fin un point de **H** ↑

62 és : xxxxx

63 ET : non levez le doit

64 é : point d'interrogation

65 ET : très bien elle se termine par un point d'interrogation le x dans quel type de phrase on trouve cette marque de ponctuation oui monsieur attendez

66 é₅ : phrase interrogative

67 ET : très interrogati **H**

68 és :xxxxxx

69 ET : non non non on dit tive ou tif

70 és : xxxxxx

71 ET : pourquoi tive

72 és : xxxx

73 ET :si je dis de type je dis déclà **H** interrogative donc c'est une phrase comment

74 és : interrogative

75 ET : phrase interrogative j'insiste que xx je xxx compris quand même euh je vous pose une question maintenant au niveau de l'oral au niveau de l'oral qui peut me lire rapidement c'est une question on est d'accord ↑ donc la phrase ↑qui pose une question s'appelle tout simplement interrogative d'accord très bien je parle de la ponctuation maintenant au niveau de l'oral qui peut me lire la phrase lisez normal oui haute la voix

76 é : aurais tu oublié que je suis le roi des animaux

77 ET : ah très bien vous avez entendu quelque chose à la fin la façon d'allonger la dernière syllabe de la phrase regardez est ce que↑ je dis par exemple aurais tu oublié que je suis le roi des animaux regardez↓ à la fin est ce que c'est une question

78 és : non non non non non

79 ET : non alors il faut faire quoi d'abord↑ élever d'abord la voix aurais tu oublié que je suis le roi des animaux ↑ à la fin il faut allonger un peu donc ca c'est une phrase déclarative très bien alors que fait **H** qui parle dans la deuxième phrase que fait le renard dans la deuxième phrase non j'aimerais bien lire d'abord SVP avant de participer j'aimerais bien de lever le doit évitez les réponses collectives

Mademoiselle lire la phrase d'abord

80 é : prend garde↓ avertit le renard ↓

81 ET : prend garde↑ avertit le renard ↑que fait le renard ici

82 é : s'exclame

83 ET : vous etes sur

84 é : oui

85 ET :non non regardez le verbe introducteur de parole

86 és :avertit

87 ET : le verbe avertit vient de quel mot

88 é : avertissement

89 ET : très bien avertissement monsieur est ce que avertissement est un **H** qu'est ce que vous avez dit euh↑ vous avez dit euh

90 é : s'exclame

91 ET : oui est ce que tu t'exclame lorsque je vous avertis xxxxxx alors là je vous dits FERME CETTE PORTE est ce que je m'exclame ici

92 é : non

93 ET : ou bien je te dis monsieur enlèves ton chapeau oui oui vraiment est ce que je m'exclame ici mais non je ne m'exclame pas donc le renard avertit qu'est ce qu'il fait il donne ↑un **H** ordre ou un conseil

94 és : conseil

95 ET : très bien dans quel cadre on donne un ordre ou un avertissement généralement je dis REVISEZ VOS LECONS

és : xxxxxx

96 é : phrase impérative

97 é₂ : phrase xxxxx

98 ET : non ce n'est pas une phrase xxxx oui (avec un autre élève) non non chute écoutez écoutez

99 é : phrase impérative

100 ET : phrase impérative : donc le renard donne un ordre ou bien il avertit d'accord que veut↑ dire PRENDS GARDE C'est-à-dire qu'il fait attention je pose une petite question par quoi commence la phrase regardez ici

101 é : majuscule

102 ET : non je parle pas de majuscule c'est la moindre des choses xxxxx oui oui

103 é : par un verbe

104 ET : commence par un verbe est ce qu'il ya un sujet

105 és : non non non

106 ET : ah ca vous fait penser à quoi

107 és : l'impératif

108 ET : très bien le verbe prendre est conjugué à quel mode au mode **H**

109 és :impératif

110 ET : emm très bien et lorsque euh une phrase qui commence directement par un verbe et ce verbe est conjugué au mode impératif automatiquement euh pratiquement c'est une phrase comment

111 és : impérative

112 ET : phrase impérative uo bien de type impératif je dis type donc je copie la deuxième phrase prends garde regardez prends garde je parle de la ponctuation maintenant elle se termine par quoi la première interrogative elle se termine par un point **H**

113 és : d'interrogation

114 ET : la deuxième phrase se termine par quel point

115 é₃ : par un point d'exclamation

116 ET : très bien par un point d'exclamation regardez un point d'exclamation attendez je pose une petite question généralement on fait le point d'exclamation lorsque on s'exclame d'accord ↑ mais est ce que le renard ici s'exclame

117 é :non

118 ET : il donne un ordre donc je(répète / prépare) ma question est ce que dans la phrase impérative j'utilise toujours un tel point de ponctuation

119 és :non

120 ET : qu'est ce que je peux utiliser aussi

121 é₅ : le point

122 ET : le point très bien donc c'est une phrase decla **H** pardon pardon impérative regardez si j'écris comme ça prends garde et je mets un point est ce qu'elle est fausse la ponctuation

123 é : non

124 ET : c'est tout à fait juste c'est juste alors leouled(c'est un mot en arabe qui veut dire enfants) pardon xxxxx lorsque vous trouvez un point d'exclamation à la fin de la phrase est ce que vous dites directement une phrase exclamative par quoi vous faites la différence entre le **H**

125 é₃ : le sujet

126 ET :tout simplement la phrase impérative commence directement par

127 é : un sujet

128 ET : non non

129 és :xxx un verbe

130 ET : attention je dois refaire la leçon mademoiselle ↑ regardez maintenant la deuxième phrase commence directement par un verbe à l'impératif

131 é :oui

132 ET : donc c'est une phrase impérative je vous ai dis SOYEZ HOMME

133 é : ah oui

134 ET :voici un exemple et j'espère que le prend en considération FERME LA PORTE REGARDEZ ↑MOI d'accord c'est une phrase impérative je veux mettre le point ou mettre le point d'exclamation d'accord euh bon on a dit ca c'est une question est ce qu'il ya une phrase qui est similaire pareil à la première phrase dans ce dialogue

135 és :oui xxxx

136 ET : levez le doigt est ce qu'il y a une phrase de même type on a dit la première est du type interrogatif d'accord donc est ce qu'il ya une phrase ici de même type que la première

137 és : oui

138 ET : levez le doigt vous me dites oui **H** oui

139 é₃ : et pourquoi ↑

140 ET :ah et pourquoi ↑ questionne le lion et pourquoi (en écrivant sur le tableau) questionne regardez devient du quel mot

141 és : question

142 ET : question donc c'est la même chose c'est le lion qui pose toujours les mêmes questions donc c'est une phrase comment

143 és : interrogative

144 ET : interrogative : d'accord très bien on a dit la phrase interrogative ont élève toujours la voix regardez ici euh la quatrième oui qu'est ce qu'il ya monsieur chute non non regardez je pourrais bien t'égorger déclare le renard ah regardez la phrase (en écrivant sur le tableau) je pourrais t'égorger bon euh que faite le renard ici

145 és : déclare↑

146 ET : il déclare il déclare ou bien il **H** synonyme de déclarer // quand on déclare je déclare qu'est ce que je donne // une info

147 ET : information si je vous ai dit euh je regarde à la montre et je vous ai dit elle est
14 heures je vous donne une information d'accord ↑ donc je déclare j'annonce je vous
donne une information non non répète

148 é₃ : je pourrais bien t'égorger

149 ET : non chute oralement monsieur svp oralement répétez cette phrase à la forme euh
euh interrogative

150 é₄ : je pourrais bien t'égorger

151 ET : c'est une phrase déclarative qui peut me relire la phrase à la forme interrogative
oui

152 é_x : je pourrais bien t'égorger

153 ET : très bien regardez le ton ça change l'intonation des fois dans les questions je
n'utilise même pas pourquoi quelle comment je dois élever la voix pour exprimer la
question d'accord ↑

154 ET : donc c'est quel type H c'est une phrase déclarative oui et je passe à la dernière
phrase H combien de type nous avons vu jusqu'à maintenant 3 types le premier type

155 é_s : interrogatif

156 ET : deuxième

157 é_s : impératif

158 ET : troisième

159 é_s : déclaratif

160 ET : Regardez maintenant la dernière phrase qui veut lire la phrase

161 é : monsieur

162 ET : oui

é : xxxxxx

163 ET : mais tu plaisantes

164 és : s'exclama le lion

165 ET : pourquoi s'exclama vous avez l'habitude d'utiliser le passé simple ce n'est important chut xxxxxxxx

167 ET : je recopie la phrase mais tu plaisantes oui chute que fait le lion dans cette phrase que fait il il s'exclame↑ d'accord je vous relie la phrase mais tu plaisantes le temps ici ce que je parle avec un temps élevé ou bien je baisse le ton un peu regardez mais tu plaisantes regardez la phrase déclarative par exemple je pourrais bien t'égorger je vous dit par exemple demain il sera beau c'est une phrase déclarative regardez maintenant si xxxx de quelque chose mais tu plaisantes est ce que je parle d'une façon euh faible comme la phrase déclarative ↑

168 és : non

169 E : non qu'est je fais le ton l'intonation quand je parle j'élève la voix ou non oui oui j'élève la voix mais tu plaisantes↑ regardez le verbe introducteur à partir le verbe introducteur H on a dit s'exclame vous savez ce que veut dire s'exclame

170 é : oui

171 ET : je pose une question vous savez ce que veut dire s'exclame oui qui peut me dire c'est quoi s'exclame le verbe s'exclamer synonyme euh attendez je vous donne un autre exemple je xx là bas je vois le paysage et je vous dit quel beau paysage c'est une admiration↑ j'admire le paysage ou bien je vous dis que vous êtes jolies que me vous semblez↑ beaux ça c'est une ↑un étonnement du verbe s'étonner admirer s'exclamer d'accord vous savez s'exclame↑ maintenant n'importe quel exemple je vérifie avant que je passe à autre chose oui

172 ET : ah attendez en grammaire elle est juste mais à l'oral oui oui xxx d'accord très bien donc c'est une phrase H elle se termine par quoi la phrase

173 és : point d'exclamation

174 ET : point d'exclamation d'accord le point d'exclamation pour utiliser l'étonnement comment appelle t'on ce type de phrase

175 é_s : exclamatif

176 ET : très bien c'est clair la deuxième la phrase interrogative donnez moi un exemple

177 é_x : monsieur

178 ET : non non stop toi tu m'as donné un exemple bravo et merci oui toi

179 é₃ : quelle est belle ↑

180 ET : est ce qu'il est juste il a dit quelle ↑est belle déjà on a dit pas quelle est belle on a dit comme elle est belle↑ est ce que c'est une phrase impérative

181 é_s : xxxx non

182 ET : corrigez-le

183 é₅ : fermez fermez le porte

184 ET : fermez la porte fermez la porte c'est une phrase impé H

185 é_s :impérative ↑

186 ET : vous avez dit remarqué qu'il y a pas le sujet très bien la troisième H attendez je passe aux↑ exercices H monsieur arrange toi la troisième phrase déclarative c'est la plus simple des phrases vous toute la journée vous déclarez ah vous annoncez vous donnez des informations qui peut me donner un exemple bougez un peu par là

187 é_x : déclarative↑

188 ET : déclarative↑ oui

189 é_x : pourquoi.

190 ET : c'est pas vrai

191 é₂ : pourquoi

192 ET : pourquoi pourquoi c'est une question chute non non une phrase déclarative vous avez compris la phrase déclarative ou non

193 é_s :xxx oui

194 ET : Alors si vous avez compris donnez moi un petit exemple emm rapidement oui chute non ne parlez pas les garçons oui vous ne me donnez pas un exemple

195 é₅ : le lion est fort

196 ET :le lion est fort c'est une déclaration donc c'est une phrase déclarative d'accord↑

197 é₂ : monsieur

198 ET :oui

199 é₂ : le renard est un animal intelligent

200 ET : ah oui c'est une belle phrase merci le renard est un animal ru H ah oui tu as dit le renard est un animal intelligent est ce que je pose une question je ne donne ni un conseil ni un ordre ni une autre chose je ne fais que déclarer je déclare c'est clair la dernière phrase

201 é_x : il fait beau

202 ET :est ce qu'elle est une phrase exclamative regardez il fait beau aujourd'hui est une phrase exclamative

203 : xxxx non non

204 ET : non est une phrase déclarative oui mais attention c'est une belle phrase mais j'aimerais bien que vous xxx avec le temps n'est pas honte tiens mais tu fais quoi ah d'accord il ya une sorte d'interjection c'est claire ↑ on passe aux exercices vous avez le livre

205 és : oui oui

206 ET : prenez vos livres prenez vos livres au moins un livre par table eh les garçons là bas svp prenez vos livres à la page 89 bon je vais pas écrire au tableau euh bariout xx toi je parle écoutez

és : xxxxxx

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

é :monsieur monsieur

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

Oui la première phrase

209 é_x : viens tu avec moi ↑

210ET : quelle case on va cocher est ce qu'elle est déclarative impérative interrogative ou exclamative

211 é : interrogative

213 ET :inté H

214 és : xxxxx interrogative

215 ET : c'est quelle case

216 és : la première

217 ET : la première cochez la première case interrogative deuxième mademoiselle

218 é₃ : fermes vite cette porte interrogative

219 ET : chute elle parle lorsque qu'il ya quelqu'un qui parle vous l'écoutez c'est clair ↑

220 é_x : xxxxx impérative

221 ET : impé H

222 é_x : impérative

223 ET : impérative très bien c'est quelle case on va cocher

és : xxx

224 ET : non non

225 é : la troisième

226 ET : la troisième

227 é : soyeuz calmé ↗

228 ET : non soyez

229 é : soyez calmer

230 ET : calme

231 é :soyez calme

232 ET : ehh

233 é : impérative

234 ET : impé H

235 é : impérative

236 ET : ah par quoi se termine la phrase monsieur par quoi se termine la phrase soyeuz calme↑ chute regardes la ponctuation est ce qu'elle se termine par un point

237 é :non elle se termine par un point d'exclamation

238 ET : donc est ce que c'est une phrase exclamative

239 é : non

240 ET : ah par quoi vous faites la différence entre l'exclamation et l'ordre ah l'impératif

241 és : monsieur le sujet

242 ET :le sujet est ce qu'il y a un sujet

243 é : non

244 ET :regardez c'est directement le verbe H monsieur je vais vérifier le xx avec toi
atoui et vous allez voir monsieur je vous parle c'est phrase dec eh impérative

245 é : impérative

246 ET : impérative oui très bien alors quelle cage case on va cocher

247 és : la troisième

248 ET : la troisième très bien bon la phrase suivante

é : monsieur

249 ET : oui

é : xxxxxxxxxxxxxxx

250 ET : ah chute non non j'ai pas entendu chute oui

251 é : comme xxxxxxx

252 ET : interrogative très bien elle se termine par un point d'interrogation cochez H
quelle case

253 é : premier

254 ET : oui la première case

é : monsieur

255 ET : mademoiselle oui

256 é : comme la mer est bleu↑ exclamative

257 ET : comme la mer est bleu excla H exclamative elle se termine par un point
d'exclamation ça commence par un verbe c'est clair↑ eh monsieur(garder/ regarder) ta
place très bien Comme la mer est bleu cochez la dernière case

és : xxxx

258 ET : oui la quatrième case rapidement oui mademoiselle

259 é₃ : si xxxxxxxxxxxx exclamative

260 ET : exclamative parce qu'elle se termine par un point H

261 és :xxxxx d'exclamation

262 ET : cochez la case cochez la dernière case

é : monsieur

263 ET : oui monsieur

264 é : phrase interrogative

265 ET : oui interrogative mais attention monsieur à l'intonation tu dis as-tu remplacé les pneus de ton vélo à la fin il faut allonger un peu c'est clair

266 é : oui

267 ET : c'est une phrase interrogative↑

268 é : interrogative

269 ET : très bien cochez la case interrogative cochez la première case oui la phrase suivante la dernière je veux dire

270 é : jjjjj jé téffrirais un joli bouquo

271 ET : bouquet bouquet

272 é : bouquet des fleurs

273 ET : bouquet de fleur

é : phrase déclarative

274 ET : très bien phrase déclarative c'est très simple je pense oui cochez quelle case la deuxième case c'est la dernière d'accord ↑

275 ET : maintenant je passe à un exercice écrit rapidement et j'aimerais bien vous écrivez avec moi

és : oui xxx

276 ET : j'efface d'abord chute vous écrivez exercice 2 / vous avez cours après vous avez cours après

és : oui

277 ET : avec qui

278 és : xxxx physique

279 ET : alors on écrit vite chute exercice 2 indique (s) le type H chute vous écrivez le type de la phrase

La surveillante est venue

280 ET : on continu on continu chute svp écrivez avec moi on a pas le temps H la fourmi n'est pas prêteuse

és : xxxxxx

281 ET : que faisiez vous au temps chaud vous chantiez vous chantiez eh bien dansez maintenant

282 é : je peux écrit

283 ET : oui vous écriviez bien sûr faites vite on a pas le temps dansez maintenant H je vais prendre les noms des gens qui bougent trop maintenant et j'vais prendre les noms et on parle de ça avec l'administration oui oui ferme le tablier monsieur et jette le **chewing-gum** vite prend ton cahier

284 é : نعاودو نكتبو la date

285 ET : ah chute chute oui oui vous écrivez vous écrivez les exercices avec moi commencez↑ directement ne cherchez pas midi à 14 :00 h il ne voyait nul mal à craindre qu'as-tu / : à te plaindre bon vous avez A B C D d'accord les phrases ça c'est D et ça c'est C vous écrivez déjà sur le livre on va seulement mettre par exemple comme ca D on donne la réponse d'accord pour gagner l'temps parce que vous avez les phrases la phrase sont déjà écrites les phrases xxxxx ca y est

és : oui non xxx

286 ET : chute faites vite et calmez vous ca y est on peut corriger c'est facile oui mademoiselle la rouquine tu passes au tableau euh je vous donne plus de point pour celui qui donne la meilleur réponse

287 é : monsieur تزيد نقطتين

288 E : ne me parlez pas en arabe

289 é : se lis

290 ET : tu lis la phrase

291 é : la fourmi n'est pas prêteuse

292 ET : la fourmi n'est pas prêteuse c'est une phrase comment quel type

293 é : impérative

294 ET : ah non non non vous êtes d'accord

295 és : non xxx

296 ET : moi non plus

és :xxxx

297 ET : non non donnez lui une seconde chance par quoi se termine la phrase mademoiselle

298 é : par un point

299 ET : par un point est ce que c'est une phrase impérative

300 é : non

301 ET : est ce que toute phrase qui se termine par un point est une phrase impérative

és : non xxxx

302 ET : alors regardez la fourmi n'est pas prêteuse

303 ET : vous êtes sur ↑ c'est une phrase dec H

304 és : déclarative

305 ET : alors la fourmi chute la fourmi n'est pas prêteuse mettez la phrase déclarative

la deuxième phrase qui veut partir passer au tableau qui passe chute lit la phrase vient on

a pas l'temps

306 é : que faisiez

307 ET : non ne parlez pas à sa place je vous parle oui lit la phrase

308 é : que faisiez-vous au temps chaudé

309 E : que faisiez au temps chaud c'est une phrase comment

310 é : interrogative

311 ET : interrogative voilà elle se termine par un point H

312 é : d'interrogation

313 ET : alors interrogation tu écris oui vas y vas y vite vous écrivez avec lui après lui

tu vas passer vite

314 é : interrogative

315 E : interrogative oui non non interro deux r oui deux r très bien monsieur tu mets

un point ici tu continu ca vous chantiez

316 é : point d'interrogation

317 ET : la même chose mettez une flèche interrogative directement interro H chute c'est

la phrase monsieur tu veux passer

318 é : oui

319 ET : attends tu as mis l'accent est ce qu'on mets l'accent interrogative :

normalement je mets l'accent mais pourquoi je ne le mets pas xxxxxx pourquoi combien

de r nous avons ici quand vous avez de consonne double ne mettez jamais l'accent c'est

comme vous dites effacer vous mettez l'accent

és : non xxxx

320 ET : on met pas l'accent parce qu'il ya deux f ouh tu l'écrit effacer c'est le nouveau

français interrogative viens monsieur tu lids la phrase d'abord chute

321 é : eh bien dansez maintenant

322 ET : eh dansez maintenant ehh

é : exxcla

323 ET : ah exclamative

324 ET : exclamative attends où est la phrase où ca ou ca

325 é : la première

326 ET : la première bravo moi j'ai oublié dansez maintenant je vais la mettre ici tu mets une flèche exclamative vous êtes d'accord n'est ce pas très bien eh bien c'est une interjection dansez maintenant excla H faites vite on a pas l'temps // euh la deuxième attendez viens le petit non tu n'est pas petit // dansez maintenant c'est une phrase comment

327 é : ferme le tablier

328 ET : c'est une phrase comment ferme↑ le tablier qui a dit ca tu lui as donné un ordre alors xxxxxxxx dansez maintenant

329 é : phrase déclarative ah il a dit phrase déclarative par quoi commence la phrase regardez c'est quoi dansez

330 é : verbe

331 ET : c'est un verbe ou un nom

332 és : verbes

333 ET : c'est un verbe est ce qu'il ya un sujet

334 és : non

335 ET : comment appelle t on ce type ce verbe il'est conjugué à quel mode

336 és : à l'impératif

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

338 és : tive je suis sportif karim est sportif karima est sportive d'accord alors type impératif phrase impérative attention monsieur à ta place très bien je mets l'accent ici qui veut passer

é : monsieur

339 ET : mademoiselle bien fait vite court court tiens chute eh écoutez la non non eh monsieur

340 é : il te voyait mal à x

341 ET : ehh

342 é :déclarative

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

és : monsieur xxxx

344 ET : quelqu'un qui n'a pas passé oui meksem viens

é : xxxxxxxxxxxxxx

E :xxxxxxxxxxxxxx

345 é : interrogative

346 ET : très bien vas y phrase interro g voilà très bien mets un point quand vous terminez toujours corrigez les autres maintenant je n'écris pas pour gagner l'temps qui veut me lire la phrase suivante vous avez la phrase D

347 é : monsieur je ne sais pas s'il a ont raison

348 ET : je ne sais pas s'il ont raison c'est une phrase H

349 ET : déclarative passes tu écris directement D déclarative la phrase suivante sans perdre le temps vite c'est la phrase déclarative vous avez H euh quand vous révisez par exemple là vous avez la réponse directement les phrases sont à la page 89 d'accord

350 é : que vous êtes jolies

351 ET : que vous êtes jolies↑

352 é : exclamative

353 ET : exclamative elle se termine par quel point de ponctuation //

354 é : un point exclamatif

355 ET : un point d'exclamation tu passes au tableau faite vite on a pas le temps mais tu mets pas la majuscule ici xxxxxx chute quel beau sourire↑ xxxx c'est une phrase comment très bien monsieur exclamative non non arrêtez calmez vous oui oui je sais

356 é : déclarative lisez la phrase non gardez vos places lisez la phrase

é : xxxxxx

357 E : minou mange xxxxx c'est une phrase

358 és : déclarative

359 ET : ajoutez déclarative oui attendez quand on aura terminé je vous donnerais d'autres exercices qui x dans le même cadre↑ la même leçon c'est claire est ce que vous avez des ambiguïtés c'était facile

360 és :oui facile

361 ET :vous êtes sûr

362 é : oui xxxxx

363 ET : j'espère je crois que nous avons terminé maintenant je vous remercie infiniment d'avoir gentils avec moi

Transcription leçon : « Grammaire » : sous la responsabilité de madame A

Transcription de l'activité « grammaire » Types de phrases Leçon de Madame « A » du date 2015	Lieux : CEM Ain Nechma Ben Azzouz
Classe : environ 28 élèves	Niveau : 2^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min	Fin de la transcription : 43min 81

1 EA : bonjour à tous

2 és :xxx

3 EA : aie↑

4 és :xxx

5 EA :aie ↑silence

6 és :xxx

7 é : madame je suis belle

8 EA : oui très beau//

9 és :xxx

10 EA :aie↑ chut //

11 és :xxx

12 EA : aie ↑

13 é : écrit les exemples sur le tableau

14 és :xxx

15 EA :aie ↑ qui me rappelle le titre de la leçon passée qui me rappelle le titre de le leçon passée

16 és :xxx

17 EA :aie ↑

18 és :xxx//

19 EA :aie ↑ qui veut lire le texte qui veux lire le texte ↑

(un élève levez le doigt)

20 EA :hadjer

21 Hadjer : aurais-tu oublié que je suis le roi des animaux interroge

22 EA : interroge

23 Hadjer : interroge le lion prends garde dit le renard

24 EA :aie ↑

25 Hadjer : et pourquoi question le lion je pourrai bien dégorger déclare le renard mais tu (x)

s'exclame le lion

26 EA : s'exclame le lion

27 és : maitresse ↑ madame

28 Douaa : aurais-tu oublié que je suis le roi des animaux interroge le lion

29 EA : bon attends douaa lisez la phrase une comme une question

30 EA : aurais-tu oublié que je suis le roi des animaux C'est une question d'accord

31 Douaa :prends prends (texte en arabe)

32 EA : non complétez

33 Douaa : prends garde a dit le renard et pourquoi questionne le lion je pourrais bien déclare le

renard mais tu (xxx) s'exclame le lion

34 EA :chut

35 és :xxx

36 EA : aurais-tu oublié que je suis le roi des animaux

37 EA : aurais-tu oublié que je suis le roi des animaux ↑ Interroge le lion prend garde a dit le

renard et pourquoi questionne le lion je pourrais bien dégorger dégorger déclare le renard mais tu

(xx) s'exclame le lion

38 EA : que fait le lion dans la première phrase ↑ que fait le lion dans la première phrase /

L'entrée de la surveillante

39 és : xxxxxxxxxxxxxxxx//

40 és : maitresse

41 é : le lion le roi des animaux

42 EA : euh encore très bien encore

43 é : maitresse

44 EA : oui

45 é : tu as oublié que je suis le roi des (xx)

46 EA : tu as oublié voilà tu as oublié que je suis le roi des animaux que fait-il ici que fait le lion dans la première phrase et

Oui il dit : tu as oublié que je suis le roi des animaux Mais que fait-il

47 é1 : animal

48 é2 :des animaux/

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

50 é : d'accord

51 EA : que fait le renard dans la deuxième phrase(xx)

52 é : maîtresse maîtresse

53 EA : oui

54 é : euh et pourquoi (xxx)

55 és :(xxx)

56 EA : laissez là non on parle de la deuxième phrase /

57 és (xxx)

58 EA : allez-y faites vite prends garde↑ par quoi se termine cette phrase ↑

59 é : point d'interrogation

60 EA : donc la phrase qui se termine par...

61 é : point d'interrogation

62 EA : point d'exclamation pas point d'interrogation c'est un point interrogatif cette phrase se termine par un point exclamatif donc le renard dans la deuxième phrase s'exclame on dit que le renard s'exclame (xxx) voilà pourquoi parce que cette phrase se termine par un point exclamatif tout simplement /relève le verbe de la parole qui vient à la suite de cette phrase je pourrai bien dégorger

63 és :xxxxxxxxxx

64 é1 :deuxième phrase

65 EA :troisième phrase

66 és : et pourquoi xxx déclaratif pourquoi déclaratif

67 EA : je pourrai bien dégorger

68 é2 :madame ↑déclare le renard

69 EA: déclare le renard déclarer conjuguez au présent de l'indicatif (xxx) quel est le ton employé par le lion dans cette phrase mais tu plaisantes ↑

70 é : xxx

71 EA : aie

72 é :xxx

73 EA : quel est le ton employé / par le lion dans la dernière phrase

74 és : xxx présent présent de l'indicatif//

75 EA : encore présent / de l'indicatif//

76 é : xxx présent de l'indicatif

77 EA : avec qui parle le renard dans la dernière phrase avec qui parle-t-il ↑il parle avec le renard par quoi se termine cette phrase ↑

78 é : xxx point d'exclamation

79 EA : xxx par par un point exclamatif comment appelle-t-on la phrase qui se termine par un point finale comme par exemple dans l'avant-dernière comment appelle-t-on ce genre de phrase ↑

80 és : xxx (x)

81 EA : oui très bien encore

82 é : s'exclamation

83 EA : on parle de l'avant dernière la phrase avant-dernière

84 é :xxx

85 EA : une phrase qui se termine par un point regardez bien le verbe introducteur

86 é : le verbe conjugué xxx

87 EA : relève le verbe introducteur de la parole de cette il est ou le verbe de parole

88 é : déclare

89 EA :déclare

90 és :xxx

91 EA :que signifie le verbe déclare ↑

92 és :xxx

93 EA :regardez bien cette phrase

94 és :xxx

95 EA :voilà le verbe de parole euh le verbe introducteur de parole voilà la phrase la phrase de parole↑par quoi se termine la phrase de parole par quoi se termine-t-il ↑ou bien par quoi se termine -t-elle ↑

96 és :un point (x)

97 EA :vous voyez que le nom ↑

98 és :xxx par un point

99 EA :se termine par point la phrase qui se termine par point comment appelle-t-on↑la phrase
qui se termine par un point interrogatif comment appelle-t-on↑

100 és :question

101 EA :c'est une question mais on parle de la phrase oui c'est une question

102 é :interrogative

103 EA :très bien c'est une phrase interrogative

104 EA :une phrase ...

105 EA+és :une phrase interrogative

106 EA :interrogative interrogative ou interrogatif

107 és :interrogative

108 EA :c'est une phrase interrogative

109 é :parce que féminin

110 EA :donc c'est une phrase interrogative pourquoi ↑

111 és :féminin(xxx)

112 é : masculin

113 EA : une phrase interrogative par quelle la phrase interrogative par quoi se termine ↑

114 é :euh

115 EA :la phrase interrogative se termine par euh↑

116 és :xxx par un point d'interrogation

117 EA :silence la phrase interrogative se termine par un point d'interrogation

118 és :xxx

119 EA : par un point euh exclamation plutôt interrogative xxx la phrase interrogative se termine
par un point exclame interrogative xxx silence / donc par quoi se termine cette phrase ↑

120 és :xxx

121 EA : par un point exclamationnel donc comment l'appelle t-on ↑ cette phrase ↑

122 és : xxx phrase exclamative

123 EA : très bien↑ la phrase que se termine par un point exclamationnel elle s'appelle une phrase exclamative x donnez moi des exemples sur la phrase interrogative et une phrase exclamative

124 é :xxx

125 EA : donnez moi des exemples

126 é1 : comment tu t'appelle ↑

127 EA : vous avez compris comment appelle t-on la phrase qui se termine par un point interrogatif où bien un point exclamationnel et par quoi se termine t-elle donc donnez moi des exemples↑

128 és : xxx

129 EA : donnez-moi des exemples

130 és :xxx

131é : lion que fais-tu ici

132 EA : lion que fait tu ici ↑ c'est une phrase xxx interrogative x que fait tu ici c'est une phrase interrogative pourquoi ↑ parce que se termine xxx un point interrogatif un autre exemple sur la phrase exclamative c'est-à-dire une phrase qui se termine par un point d'exclamation xxx allez y↑ exemple quelle belle voiture ↑ Parce que tout simplement une phrase interrogative xxx quelle belle robe quelle c'est un pronom interrogative parce qu'il est utilisé pour s'exclamer encore ↑ xxx silence

133 é : comme la mer est bleu

134 EA : comme la mer est bleu↑ très bien c'est une phrase exclamative la même chose donc elle se termine par un point exclamationnel / bon par quoi se termine cette phrase ↑ pourrai bien

t'égorger ↑

135 é : un point

136 EA : par un point comment appelle t- on la phrase qui se termine par un point

137 é1 : phrase Euh ↑

138 é2 : déclaration

139 EA : déclaration on parle de la phrase...

140 és : déclarative déclarative

141 EA : très bien ↑ la phrase que se termine par un point s'appelle déclarative

142 és : déclarative déclarative

143 EA : arrêtez les réponses collectives la phrase que se termine par un point ↑ est s'appelle une phrase déclarative xxx

144 és : déclarative

145 EA : une phrase tout simplement déclarative / bon je vous donne le même exemple /
aie ↑ //essama x par quoi se termine cette phrase ↑

146 és : point d'exclamation

147 EA : c'est un point exclamatif ↑ Aymen ↑ donc comment appelle t- on cette phrase ↑

148 és : impérative

149 EA : très bien ↑ c'est une phrase impérative on a deux phrases qui se terminent par un point exclamatif la phrase exclamative la phrase interrogative Euh ! Impérative plutôt ça veut dire la phrase impérative est contient un mot conjugué à l'impératif de présent ferme cet x ferme le livre ↑ à la fin de cette phrase on met un point exclamatif

149 é1 : x

150 EA : très bien ↑

151 é1 : yes

152 EA : donnez-moi des exemples sur la phrase impérative ↑

153 és : xxx (texte en arabe)

154 é2 : xxx

155 EA : xxx quel xxx joli c'est une phrase ↑exclamative

156 é : exclamative

157 EA : exclamative Euh Chahine ! ↑

158 é : regarde //fermez la porte

159 EA : très bien/Euh ! Fermez la porte ↑

160 é : écrit la leçon

161 EA : arrêtez les chansons des enfants↑

162 é : jouez le ballon/

163 EA : levez le doigt

164 é : ana

167 EA : hah↑

168 é : jouez le ballon

169 EA : joue le ballon joue le football↑ très bien c'est une phrase impérative/ encore↑

170 é : ferme la fenêtre

171 EA : ferme ferme من خلىنا

172 é : écrit la leçon

173 EA : très bien tout simplement écrit la leçon

174 és : xxx répète

175 EA : écrit la leçon ferme le livre ferme le cahier porte ce stylo écoute moi etc etc etc... des phrases

176 és+EA : impératives↑//

177 EA : qui n'a pas compris les différentes types de phrases donc on a

178 é : la phrase...

179 EA+és : type de phrase le thème/

180 EA : Chahine ↑ CHrif Eussama Chahine et Aymen

181 é :il parle xxx /

182 EA : bon bon la phrase qui se termine par un point interrogatif

183 és : interrogatif ↑

184 EA : c'est une phrase interrogative

185 és : interrogative regative interrogative

186 EA :la phrase qui se termine par un point d'exclamation Euh //

187 és : c'est un phrase exclamative

188 EA : vous avez donné des exemples c'est mon rôle d'expliquer la suite de la leçon Euh //

donc on a dit que la phrase qui se termine par un point interrogative c'est une phrase interrogative ↑ et la phrase que se termine par un point exclamative c'est une phrase exclamative ou bien impérative Euh la phrase que se termine par un point c'est une phrase déclarative

189 és : déclarative

190 EA : D'accord ↑

191 és : oui

192 EA : vous avez compris ↑

193 és : oui↑

194 EA : qui n'a pas compris /est ce qu'il y'a des questions ↑

195 és : Amaitresse ↑

196 EA : on verra

197 és :xxx//

198 EA : (texte arabe)

199Aymen : parle en arabe//

200 EA : Anis ,Achraf //

201 EA : texte en Arabe// on va faire les des activités aie ! L'activité un page 89 / silence ↑ /

(texte en arabe) bon viens tu avec moi ↑ bon

202 és : madame ↑

203 EA : interrogative, déclarative impérative exclamative↑

204 és : madame maitresse maitresse ↑

205 EA : ne criez pas↑ Oumaima

206 Oumaima : déclarative

207 EA : c'est une phrase impérative

208 és : interrogative exclamative déclarative

209 és : xxx

210 EA : Viens tu avec moi ↑ c'est une phrase impérative ↑/ ferme vite cette porte ferme vite
cette porte ↑

211 és : impérative déclarative impérative déclarative

212 EA : bon /

213 és : déclarative impérative

214 EA : c'est une phrase impérative / Khatabe ↑//

215 és : maitresse c'est une phrase interrogative

216 EA : la troisième phrase

217 é : Euh

218 és : deuxième phrase

219 EA : troisième phrase

220 és : exclamative exclamative

221 EA : levez le doigt aie ↑

222 és : madame madame ↑

223 EA : arrêtez de parler //(texte en arabe) //(texte en arabe)

224 és :xxx

225 EA : bien sur haya↑(texte en arabe)

226 é : madame

227 EA : oui

228 é : d'exclamative

229 és : exclamative à madame

230 EA : on dit une phrase exclamative ماش d'exclamative / voila une phrase exclamative très bien Raouf ↑

231 és : xxx

232 EA : aie !Achraf ↑ // اسكتو ا // aie ↑ Achraf نكمل خليني // comme la mer est bleu ↑

233 és : impérative exclamative déclarative

234 EA : levez le doigt

235 és : maitresse ↑

236 EA : oui

237 és : exclamative

238 é : madame ↑

239 EA : si seulement on pouvait être en vacances ↑

240 é :madame

241EA : c'est une phrase ↑

242 és : exclamative / (texte en arabe) les réponses collectives ajmaa يدىكم هزو

243 é : madame ↑

244 EA : oui

245 é : exclamative

246 EA : très bien c'est une phrase exclamative/ as-tu remplacé les pneus de ton vélo de ton
vélo ↑

247 és : maitresse maitresse ↑madame↑ ↑

248 é : interrogative

249 EA : interrogative

250 és : interrogative

251 EA : je t'offrirai un joli bouquet de fleurs

252 és : déclarative maitresse ↑ maitresse↑

253 é : déclarative

254 EA : c'est une phrase tout simplement déclarative/

255 é : madame ↑//

256 é : madame la quatrième

257 EA : la quatrième درناها

258 és : xxx

259 EA : x

260 és : xxx

261 EA : aie ↑ //silence ! (texte en arabe) //aie↑ اكتبوا معاً

262 és : xxx ;

263 EA : aie ↑

264 és : الأستاذة نكتبوا (madame on écrit)

265 EA : اكتبوا معاً (écrivez avec moi)

Transcription de l'activité « grammaire » : sous la responsabilité de madame H

Transcription de l'activité « grammaire » Types de phrases Cours de Madame du mercredi 06 mai 2015	Lieux : CEM :Boutabza Hamlaoui Tamalous(Skikda)
Classe : environ 30 élèves	Niveau : 2^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min Video3	Fin de la transcription : 23min71

1 EH : le projet numéro ↑

2 és : deux

3 EH : quel est le thème du projet

4 és : Madame Madame Madame

5 EH : oui

6 és : raconter à travers la fable

7 EH : répète

8 és : Madame Madame Madame

9 EH : oui inès

10 és : projet numéro deux /raconter à travers la fable

11 EH : c'est bien et la séquence on est ↑

12 és : Madame Madame Madame

13 EH : oui

14 és : les difficultés de l'oral

15 EH : beuh Beuh

16 és : Madame

17 EH : oui répète

18 é : séquence numéro trois je découvre les différents morales des fables chois

19 EH : c'est bien / c'est bon maintenant prenez vôtres livres page 89 observez le texte //

activité numéro une // qui sont les personnages ↑du texte↓

20és : Madame

21EH : oui

22 él : les personnages du texte sont le renard et le lion

23 EH : répète

24 é2 : les personnages du texte c'est le renard et le lion

25 é3 : les personnages du texte est le renard et le lion

26 é4 : les personnages du texte le renard et le lion

27 EH : oui

28 é 5 : les personnages du texte sont le lion et le renard

29 EH : oui c'est bien / que fait le lion dans la première phrase / que fait le lion
dans la première phrase// lis la phrase

30é 1 : aurais- tu oublié que je suis le roi des animaux

31EH : oui quelqu'un d'autre

32 é 2 : aurais- tu oublié qui je suis le roi des animaux

33EH : oui

34 é 3 : aurais- tu oublié qui je suis le roi des animaux

35 és : Madame Madame

36 EH : oui

37 é 4 : aurais-tu oublié que je suis le roi des animaux

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

39 és : euh d'interrogation

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

41 és : la phrase interrogative

42 EH : la phrase interrogative très bien /répète hathout

43 és : les phrases interro, interro, interrogative

44 EH : bon activité deux // quel est le type de la phrase quel est la type // des
Phrases // les phrases du texte /première phrase appartenant x

45 és : Madame / phrase interrogative

46 EH : phrase interrogative / c'est bien / on passe maintenant à la deuxième
Phrase qui peut la lire

47vés : Madame, Madame, Madame

48vEH : oui / avant de nous donnez le type de la phrase tu lis la phrase /oui

49vés : exclamative

50vEH : tu lis la phrase ↑ tu lis

51vé 1 : prends garde prends garde ↑ avertit le renard

52vEH : oui / prends garde avertit le renard oui

53vés : prends garde avertit renard

54 EH : quel type de phrase ?

55 és : exclamative

56 EH : très bien phrase exclamative / loubna répète

57 é2 : phrase exclamative

58 EH : hathout

59 és : exclamative

60 EH : donc le titre de la leçon / c'est quoi

61 és : Madame, Madame, Madame les types

62 EH : les types de

63 és : types de phrases

64 EH : très bien //on continue la troisième phrase qui peut la lire

65 és : Madame

66 EH : oui

67 és : et pourquoi et pourquoi le lion ?

68 EH : répète

69 és : et pourquoi questionne le lion

70 EH : et pourquoi / le type de phrase le type de phrase

71 és : interrogative

72 EH : oui Qu'est ce qui nous montre qu'elle est interrogative premièrement qu'est ce qui prouve que c'est une phrase Interrogative

73 és : terminer par un point d'interrogative

74 EH : oui / par un point / d'interrogation / on dit les phrases interrogatives et un point d'interrogation il faut faire attention ↑ bon la dernière phrase

75 és : Madame, Madame, Madame

76 EH : oui

77 és : je pourrais bien t'égorger déclare le renard

78 EH : m, m h / alors comment est la phrase aussi oui

79 és : déclarative

80 EH : déclarative tout simplement c'est une phrase déclarative / elle se termine par quel signe

81 és : par un point

82 EH : un point / voila / encore mais

83 és : Madame Madame Madame

84 EH : oui

85 és : mais tu plaisantes s'exclame le lion

86 EH : m, m h répète inès

87 és : mais tu plaisantes s'exclame le lion

88 EH : s'exclame le lion / alors quel est le type de phrase

89 és : Madame

90 EH : oui exclamative / c'est bien et quel est le signe de ponctuation x la phrase à la fin

91 és : Madame un point d'exclamation

92 EH : c'est bien alors on va écrire la règle d'aujourd'hui // règle vous allez résumer avec moi la règle ah bon selon que nous s'exprimer on peut utiliser quatre types de

93és : de phrases

94 EH : bon / il y'a quatre types de phrases / première phrase inès tu peux l'écrire ↑

95 és : la phrase de type déclarative

L'élève écrit au tableau

96 EH : bien deuxième type ↑

97 és : un exemple

98 EH : oui un exemple

99 és : je pourrais bien t'égorger

100 EH : je pourrais bien /t'égorger // deuxièmement type de phrase oui

L'enseignante écrit au tableau

101 és : Madame

102 EH : oui

103 és : la phrase de type interrogative

L'élève passe écrire la phrase au tableau

104 EH : oui

105 Inès : phrase phrase

106 EH : inès

107és : interrogative

108 EH : inter les deux phrases sont

109 és + ens : interrogative

110 EH : la troisième phrase est bien / dansez maintenant on dance / dansez maintenant

111 é1 : x

112 EH : oui phrase

113 és + ens : phrase impérative

114 EH: une autre phrase x ohm x / alors oui

115 Ines : madame ↑

116 EH : oui x décha

117 és : déclarative

118 EH : c'est bon, maintenant x est ce que vous pouvez me donnez une phrase déclarative

119 EH : on n'oublié pas le point d'exclamation / c'est bon

120 Ines : interrogative

121 EH : ines sinon tu l'aide // bien / un exemple

122 Inès : madame madame

123 EH : oui

124 Ines : aurais- tu oublié que je suis le roi animaux

125 EH : oui // attention // exemple

126 Inès : madame

127 EH : oui

128 Inès : aurais- tu oublié que je suis le roi animaux

129 EH : oui tu écris // oui c'est bien // oui x

130 é1 : la troisième phrase de type impérative

131 EH : inès répète oui

132 Inès : la phrase de type impérative

133 EH : et l'exemple où est l'exemple ohm

134 Inès : madame

135 EH : oui

136 Inès : prend garde

137 EH : prend garde ↑ oui vas y / au tableau Inès(elle passe au tableau pour écrire la phrase)

138 EH : // oui bien / qu'est ce qu'il nous reste

139 EH : type c'est bien et les x ah !

140 é : madame madame madame

141 é : mais tu plaisantes s'exclame le lion

142 EH : j'ai pas entendu le verbe Inès répète Inès

143 é : mais tu plaisantes s'exclame le lion

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

145é : madame

146 EH : oui

147 EH : oui Hathout El : phrase interrogative

148 EH : très bien phrase Hathout

149 é : interrogative

150 EH : deuxième phrase ferme vite cette porte ferme vite cette porte

151 és : madame

152 EH : oui

153 é : impérative

154 EH : impérative c'est bien troisième vos enfants s'amuse bien à la mer Ah soyez calme soyez // calme oui

155é : impératif

156 EH : attention attention piège x oui

157 é : impératif

158 EH : attention xx mais pour que la différence entre la déclarative et l'impérative qu'est ce qu'on doit // qu'est ce qu'on doit à l'impératif qu'est ce qu'on doit x

159 é : le verbe euh

160 EH : à l'impératif qu'est ce que ne trouve pas

161 é : sujet

162 EH : on a pas le sujet donc la phrase impérative AH attention tant qu'il est x ou bien la mer alors

163 és : maitresse maitresse maitresse

164 EH : allez le même signe il y a peut être x de présence

165 é : pas mal de x

166EH : tu de l'intonation

167 é : oui

168 EH : alors s'il vous plait comme la mer est bleue // même l'intonation est joue un rôle très importante x oui

169 é : comme la mer est bleue

170 EH : est bleu

171és : madame madame madame

172 EH : quel est le type

173 é : exclamative

174 EH : exclamative bon c'est bon pour le premier exercice on passe à autre type d'exercice bon ces phrases quand x faites les fables de la Fontaine // la fourmi n'est pas prêteuse que faisiez-vous au temps chaud vous chantiez alors / quel est le type de phrase

175 é : la phrase

176 EH : oui oui Inès

177é : interrogative / la phrase eh bien dansez maintenant oui

178é : phrase impérative

180 EH : bon on passe // ils ne voyaient nul mal à craindre x alors

181 és : madame

182 é : déclarative

183 EH : c'est bon maintenant x est ce que vous me donnez une phrase déclarative production personnelle personnelle

184 é : déclarative

185 EH : oui

186 é : madame

187 EH : oui

188 é : la fille est belle

189 EH : oui une phrase

190 é : déclarative

191 EH : encore encore

192 é : madame

193 EH : oui

194 é : le lion est le roi des animaux

195 EH : le roi est des animaux soyez comme Inès mh !courage // une phrase exclamative
une phrase exclamative // une phrase aussi exclamative

196 é : madame

197 EH : oui

198 é : la mer est bleu

199 EH : comme

200 é : comme la mer est bleu comme les fleurs sont jolies

201 EH : comme vous êtes calme / x comme est calme

Chuchotement

202 é : comme les enfants

203 EH : comme les enfants courent c'est bon

Transcription leçon : « Grammaire » : sous la responsabilité de madame O

Transcription de l'activité « Grammaire » La voix active et la voix passive Leçon de Madame « O » du mercredi 06-05-2015	Lieux : CEM :Oum Toub centre
Classe : environ 28 élèves (16 filles et 12 garçons)	Niveau : 2^{ème} année moyenne
Début de la transcription : après 10 min	Fin de la transcription : 32,78min

1 EO écrit la date au tableau//

2 és sont en train de faire du bruit et écrire en même temps la date

L'enseignante écrit le titre et les exemples sur le tableau (la voix passive et la voix active)

3 Elle demande aux élèves d'observer les exemples et d'arrêter de parler//

4 é : XXX

5 EO : POUR PASSER d'une phrase active à une phrase passive qu'est ce qu'on fait ↑

Tout d'abord le verbe de la phrase active doit être un verbe transitif directe / il doit être un verbe transitif direct c'est -à dire quoi transitif directe c'est-à-dire qu'il accepte un complément d'objet direct /s'il s'agit d'un verbe transitif indirect qui accepte un complément d'objet indirect là la transformation est impossible (cod ما نقدروش نبدلو لازم يكون عندنا)

6 és : COD

7 EO : comment peut on faire la transformation de la voix active à la voix passive ↑

On fait XXXX /le sujet réel devient

8 é : فيالخير

9 EO : un complément d'a

10 é : d'agent XXXX

11 EO : précédé par la préposition « par » on a d'autres cas ↑ où le complément d'agent est précédé par la préposition « de » et ça c'est pour la troisième année /j'ai dit le groupe nominal sujet ou le sujet réel devient un complément d'agent xxx

Le COD devient un sujet irr :éel

12 é : irréal

13 EO : ou bien un sujet apparent xxx

14 é : apparent

15 EO : le verbe on conjugue l'auxiliaire être au temps du verbe puis on ajoute le participe passé du verbe conjugué

16 é : conjugué xxx

17 EO : c'est clair

18 é : oui

19 EO : la transformation de la voix active à la voix passive/ on passe de la voix passive à la voix active on fait le contraire (لا كان ولينا من الجملة الأولى للجملة الثانية نديرو العكس) متفاهمين)

20 é : oui↑ xxx

21 EO : d'accord

22 é : oui↑

23 EO : recopiez↑

(2 minutes pour l'écriture)

(L'enseignante prend le manuel scolaire et recopie l'exercice au tableau en demandant aux élèves d'arrêter de parler

Les élèves parlent entre eux)

24 EO : en anglais نستعمل on utilise le verbe to be :are

25 é : XXX

en anglais on utilise le verbe to be et en français le verbe on utilise le verbe « être » et pour la préposition « par » en anglais c'est « by » // SILENCE اسكتوا (silence) //tournez-vous

(Silence de plus de 9minute)

L'enseignante discute avec les observateurs

O: j'ai fixé la caméra vers les élèves

Les élèves écrivent et parlent en même temps

26 EO : vous avez terminé

27 é : non xxx oui

28 EO : on se dépêche faites vite

29 é : madame je veux sortir

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

La première phrase les pompiers sortent du feu une famille entière

31 ès : active ↑ xxx

32 EO : phrase ac :

33 és : active

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

35 ès : maitresse maitresse active

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

37 é : ETRE xxx passive

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

39 és : composé

40 EO : trois les photos du sinistre sont prises par le reporteu

41 ès :passive↑ xxx

42 EO : sont prises phr :se pa :ssi :ve

43 és : passive

44 EO : quatre les policiers ont évacué la place du village

45 ès : active active↑ xxx

46 EO : active

47 EO : cinq un commerçant donne de l'eau aux rescapés

48 és : active active

49 EO : la dernière concierge de l'immeuble est interrogé par la police

50 é : PASSIVE

51 EO : passive très bien

(Le surveillant entre en classe pour prendre les absences (silence) pour 2 minutes)

52 EO : les absents

53 é :XXX

54 EO : maintenant on passe à la troisième activité on a des phrases actives on va les transformer à la forme passi :ves /

55 é : passive

56 EO : la première phrase ma famille prépare mon anniversaire ↑ / transformez cette phrase de la voix active à la voix passive

57 é : mon anniversaire

58 EO : mon anniversaire

59 é : mon anniversaire est

60 EO : est

61 é : est prépare

62 EO : est prépare ↑

63 é : préparé ↑

64 é : par ma famille

65 EO : très bien mon anniversaire est préparé par ma famille/est préparé le participe passé est employé avec l'auxiliaire être/

57 é : être XXX

EO : on a vu hier le participe passé lorsqu'il est employé avec l'auxiliaire être est- ce qu'il s'accorde avec le sujet ou non ?

58 é : non

59 é : madame : oui

60 EO : il s'accorde en genre et en nombre avec le su :

61 é : le sujet

62 EO : donc on ajoute MON

63 é : anniversaire XXXX

64 EO : est préparé PAR ma famille

65 EO : deuxième phrase mon frère appelle mes amis

66 é : mes amis

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

68 é : un sujet

69 EO : mes amis ah ↑

70 é : mes amis est

71 EO : mes amis le sujet est le sujet est plu : riel

72 é : pluriel

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

74 é : sont

75 EO : sont très bien sont

76 é : amis

77 EO : appelés

78 é : appelés

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

80 é : s

81 EO : très bien la marque du pl

82 é : pluriel

83 EO : mes amis sont appelés PAR

84 é : mon frère

85 EO : par mon frère

86 EO : Troisièmes phrases les parents aménagent la cour

87 é 1 : la cour

88 EO : la cour ah

89 é 1 : la cour est est

90 é 2 : aménage

91 EO :aména :

92 és : aménagée par les parents

93 EO : aménagée très bien

94 és : par les parents xxx

95 EO : LA COUR est féminin ou sin masculin

96 ès : féminin féminin

97 EO : la marque du féminin

98 é : féminin

99 E : le « e »

100 é : le e

101 EO : est aménagée par

102 és : les parents

103 EO : très bien les parents

104 EO : /la quatrième phrase le pâtissier imagine un gâteau très original

105 é : très original

106 é : un gâteau

107 EO : très original XXX c'est un

108 é : adjectif

109 és : adjectif

110 EO : là c'est un adverbe

111é : les gâteaux

112 EO : un gâteau

113 é : XXX

114 EO : un gâteau très original

115 é : sont

116 és : EST EST EST

117 EO : est

118 és : imagine xxx imaginé par pâtissier pâtissier

119 EO : pâtissier très bien // l'enseignante écrit la phrase et parle au même temps un gâteau très original est imaginé pa :r le pâtissier//

120 é : le pâtissier

121 EO : la dernière phrase // rappelez-moi la dernière phrase Abdeslam

122 Abdeslam : mes amis me recevoir

123 EO : ME réservent

124 EO : une

125 és : une surprise

126 Abdeslam : une surprise / une surprise//

127 EO : qui peut me transformer cette phrase à la voix active à la voix passive ↑

128 és : (les élèves appelle leurs enseignants en arabe enseignante enseignante)

129 é1 : une sur

130 EO : UNE SURPRISE

131 é1 : une surprise sont

132 és : est↑ EST

133 e1 : est réservent

134 EO : réservée par mes amis

135 é 1 : par mes amis

136 EO : le me

137 és : (les élèves appelle leurs enseignants en arabe enseignante enseignante)

138 EO : nous sommes à la fin de la phrase

139 é 1 :une surpr

140 EO : une surprise

141 é 1 :me me

142 é 2 :mé mé

143 EO : une surp :ri :se ME est réservée par féminin on ajoute « e » est-ce que on peut dire me est réservée on a deux voyelles que ce qu'on fait on supprime la première m'est réservée par mes amis //

(é : efface le tableau)

144EO : corrigez↑

2 minutes d'écriture

145 EO : on passe à l'activité numéro trois /on va faire le contraire de la activité XXX //

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

146 és : activ :e

147 EO: très bien / la première phrase les trafiquants sont capturés par les gendarmes ↑

148 é1 :les gendarmes

149 EO : les gendarmes

150 é : ca ca capturés

151 é2 : capturés↑

152 é : capturent

153 EO: a quel temps est conjugué l'auxiliaire êtres

154 é 1 : est

155 EO: A quel temps est il conjugué

156 é 2 : passé

157 é 3 : présent

158 EO : au présent de l'indicatif c'est-à-dire le verbe XXX au présent de l'indicatif / le participe passé capturés

159 é : sortir

160 EO : capturés les gendarmes capturent

161 é1 : capturent les les trafiquants

162 EO : les trafiquants très bien les gendarmes capturent les trafiquants (l'enseignante écrit au tableau)

163 EO : deuxième phrase je suis encouragé par mon frère

164 é : madame mon frère

165 EO : ah

166 é 1 : est XXX

167 é 2 : encouragé

168 é 1 : mon frère encourage

169 EO : encourage qui ?/

170 EO+é : moi //

171 EO : est ce qu'on peut mettre un pronom à la fin de la phrase

172 és : (mot ?)

173 EO : je suis encouragé par mon frère mon frère m'encourage

علا بالكم هذه القاعدة كتبناها شفتوها هكا متفا همين

174 EO : Mais là je c'est un pronom personnel

175 és : pronom personnel

176 EO : Je ne peux pas terminer une par un pronom personnel

177 és : personnal

178 EO : personnel ↑ /encourage qui ↑ là je remplace je par le pronom

179 és : mé

180 EO : m apostrophe parce que il ya deux voyelle Mon frère m'encourage ↑/

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

181 é : le vent

182 EO : Hein Raouf

183 Raouf : le vent sc sc

184 EO : sculpte

185 é : les danes

186 EO : les dunes

187 EO : au bord de la mer dans pays du sud واش نديرو لها ها دي

188 ès : (نعكسوها)

189 EO : parce que c'est un ccl complément circonstanciel de lieu

برك متفاهمين

Les adverbes لخرين يقعدو كيما راهم في الجملة

un élève réclame qu'il faut écrire la réponse au stylo rouge à la place du stylo noir

les autres élèves rigolent

l'enseignante écrit la réponse au tableau

190 é : madame XXXX

191 EO : (mot ?) NON

les élèves recopient la correction des exercices et discutent entre eux au même temps

un élève sort et entre après 2 minutes

Transcription leçon : « Orthographe » : sous la responsabilité de monsieur S

Transcription de l'activité « Orthographe » La formation des adverbes Leçon de monsieur Sakhri du mercredi 06-05-2015	Lieux : CEM Reda Houhou Beni Bechir
Classe : 32 élèves	Niveau : 2 ^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min	Fin de la transcription : 32min54

L'enseignant à écrit au tableau la date (mercredi 06-05-2015) la leçon d'orthographe la formation des adverbes page 80 manuel scolaire

Une élève lis le texte

1 é : facilement et le fait savoir bruyamment

2 ES : bien m^{elle} ,donc vous remarquez que dans ce texte ,il ya des mots qui sont soulignés .alors, qu'est ce qu'ils ont de communs ces mots ?qu'est ce qu'ils ont de pareils ?

é :-ment-

3 ES :oui .

4 é :ment

5 ES :-ment-,ou se trouve se –ment- là pour chaque mot ,ou se trouve le –ment – au début au milieu ou à la fin du mots

6 é : à la fin du mot

7 ES : à la fin du mot bien ;alors si j'enlève le –ment- pour le premier mot ,qu'est qu'il va nous rester ?qu'est ce qu'il restera ? ::

Je supprime le –ment- mettez le doigt sur le –ment- que reste-t-il ?

8 é : E.N.T

9 ES : ah !vous lisez le mot qui reste

10 és :-ment-

11 ES : je supprime : je mets le doigt sur le –ment- qu'est ce qu'il reste Nouara

12 Nouara : discrètement

13 ES : je supprime le –ment ,je l'enlève ... monsieur

14 é :crete

15 és :monsieur... monsieur

16 é :discrite

17 ES : c'est pas discrite

15 é : discrète

16 ES : bien !discrète ...d'accord : si je mets encore le doigt sur le -E- ,que ns reste -t-il ↑

17 é :-ment-

18 ES :je supprime le -E-

19 é :discret

20 ES : discret :bien ,donc discret est l'adj qualificatif masculin ::

J'ajoute le -E- pour au féminin et j'ajoute le suffixe -ment- pour obtenir un adverbe .Regardez le mot ici discret :: l'adjectif qualificatif se termine par quelle lettre masculin ↑ masculin ↑

21 é :-T-

22 ES : bien .comment appelle-t-on la lettre T dansl'alphabet qu'est-ce que nous avons ↑

Nous avons deux sortes de lettre

23 é :e

24 ES :-T- fait partie de quelle lettre

25 ES : comment appellent ont ces lettres B.C.D.E.F jusqu'a

26 é : consonnes

27 ES :consonnes ; bien

28 ES :donc c pour former un adverbe , je forme l'adverbe à partir de l'adjectif qualificatif ::discret , vs m'avez dit se termine par T qui est une consonne , donc qu'est qu'on a fait ici

29 é :e

30 ES : lorsque adjectif qualificatif se termine par une consonne, on le met au féminin et on ajoute le -e-et le suffixe -ment – on a formé ici ↑

Qu'est qu'on a formé ↑

31 Besma : l'adverbe

32 ES : l'adverbe de manière, bien↑

2^{eme} mot souligné on fait le même travail

33 és : monsieur monsieur ↑

On supprime le suffixe qu'est ce qu'il reste ↑

34 és : monsieur monsieur

35 és : malheureuse

36 ES : malheureuse ↑ bien malheureuse adjectif qualificatif à quel genre ↑

37 és : féminin

38 ES : donc ici au masculin ↑

39 és : x xx

40 ES : non M^{elle} ↑ chut ↑

41 é : C'est -e-

42 ES : non ↑ eu complète

43 é : X X

44 ES : très bien ↑ donc ici en met L'adjectif qualificatif au féminin le suffixe -ment- et obtint l'adverbe

45 ES : regarde maintenant le dernier le dernier adverbe le dernier le dernier ↑

46 és : monsieur monsieur

47 ES : oui

48 és : bruyamment

49 ES : bien bruyamment, ici comment se termine l'adjectif comment se termine l'adverbe ici

50 és monsieur monsieur

51 ES : en supprime le suffixe -ment- que reste -t- il ↑

52 és : on supprime deux M E N T

53 ES : bein : 2 -ment -je supprime maintenant le suffixe -ment- que reste -t- il ↑

54 Nouara : monsieur bruit brouillan

55 ES : non monsieur

56 é : bruit

57ES : il nous reste lorsqu'on supprime ment il nous reste bruyant oui :: et lorsque l'adjectif qualificatif se termine par ant la adverbe c'est qui écrit

amment bien ↑ l'avant dernier mot

58 é : facilement

59 ES : si je supprime le ment

70 és : monsieur monsieur

71 é : facile

72 ES : bien facile facile se termine par quelle lettre ↑

73 és : monsieur monsieur

74 é : e

75 ES : par e est ce que c'est une consonne ↑

76 és : voyelle

77 ES : c'est une voyelle bien ↑ lorsque l'adjectif qualificatif se termine par une voyelle j'ajoute le suffixe ment pour former l'adverbe

D'accord ↑ bon vous prenez votre cahier de cours et on va écrit :: je vous donne un exercice d'application

L'enseignant a mentionné la phrase ci- dessous au tableau :

« maitre renard discrè / tement rodait » annexe p. 80 adverbe

78 ES : les adverbes se forment à partir des adjectifs qualificatifs

Règle 1 : (il est en train d'écrire et expliquer au même temps)

79 ES : Lorsque l'adjectif qualificatif se termine par une consonne je le mets cet adjectif au féminin et j'ajoute le suffixe ment pour former l'adverbe

80 ES : exemple ↑ oui M^{elle}

81 é : heureux

82 ES : bien heureux qui se termine par X ici je le mets au féminin il devient heureuse et j'ajoute ↑

83 é : le ment

pour obtenir l'adverbe mais il y a un adjectif qui n'accepte pas cette règle il se termine par une consonne ::

84 ES : gentil : se termine par une consonne on ne met pas au féminin directement il accepte la règle :: une deuxième règle que nous allons voir

Qui est la règle de la voyelle d'accord nous allons voir maintenant

Sauf : gentil gentiment

85 ES : Un exemple pour au par un adjectif qualificatif se termine par une voyelle du texte du texte ::regardez vous suivez adjectif qualificatif qui se termine par une voyelle

86 és : monsieur monsieur

87 ES : oui

88 é : rapide

89 ES : il est dans le texte rapide

90 és : non ↑

91 ES : mais c'est bon c'est bien ↑ celui qui est dans le texte qui ressemble a rapide

92 é : facile

93 ES : très bien facile c'est bien comme exemple je vais écrire les deux m^{elle} rapide se termine par e et l'adjectif du texte qui est facile ce termine par une voyelle :: on ajoute ment et nous obtenons facilement / rapidement

94 ES : alors ainsi nous avons cette règle pour les adjectif qualificatif qui se termine par une voyelle :: nous avons des adjectifs qui n'acceptent pas la règle comme toute a l'heure gentil là nous avons un notre mot un notre adjectif qui est regardez bien dans le livre donc nous allons dire attention ou bien sauf ↑

95 ES : sauf l'adjectif qualificatif X X

96 é : X XX

97 ES : c'est bien m^{elle}

98 ES : gai qui se termine par une voyelle d'après la règle normalement on lui ajoute ment mais lui n'est pas d'accord cette adjectif il va appliquer la 1 ere règle donc nous avons d'abord le mettre au féminin .quel est la marque au féminin ↑

99 é : E

100 ES : bien ↑ et j'ajoute le e et le suffixe ↑

101 és : ment

102 ES : et nous avons ement gaiement

3^{ème} règle on saute la ligne nous avons les adjectifs qualificatifs qui se terminent par

103 és : ent

104 ES : bien ↑ il se lit /ã/ donc les adjectifs terminés

105 é : par -ent-

106 ES : par /ã/ comme la dit votre camarade ent

107 é : adverbe

108 ES : oui ↑ forme leurs adverbes

109 é : emment

110 ES : bien ↑

111 é : amment

112 ES : vous avez dis m^{elle} ↑

113 é : amment

114 ES : bien amment on prend l'exemple

115 ES : une faute ↑ une faute ↑ on le lit a et on prononce

116 és : e

117 ES : on écrit pardon -e- et on le prononce a alors exemple ↑

118 é : X XX

119 ES : nous avons dans le livre un exemple du mot on va prendre violent voilà violent
ent qui va se transformé

120 és : emment

121 ES : à l'écrit j'écris e mais à l'oral ce e ici se lit ↑

122 és : a

123 ES :-a- bien ! et je dirai

124 é :voillemment

125 ES : pourquoi voi

126 és : monsieur monsieur

127 ES : vio

128 é : violemment

129 é : violemment

130 ES : chut ↑ laissez lire votre camarade ↑ plus fort ↑

131 é : violemment

132 ES : bien ↑ violemment d'accord

133 é : sauf lent xx

134 ES : prononce .bien monsieur en français !sauf l'adjectif qualificatif-lent- qui
n'accepte pas cette règle. Très bien monsieur !

135 ES : XXX –lent- l'adjectif qualificatif –lent- , -ent- qui n'accepterait pas la règle n :01

136 és : monsieur monsieur

137 é : lentement

138 ES : bien ↑d'accord on le met au

139 és : féminin

140 ES : quelle est la marque du féminin

141 Besma : e

142 ES : voilà e et le suffixe ment

143é : emment

144 ES : Ah non monsieur ↑

145 és : ment

146 ES : voilà (il écrit –lentement-)

147 ES : il nous reste une dernière règle et on fera l'exercice d'application pour contrôler ce que vous avez retenu

148 ES : les adjectifs qualificatifs qui se terminent par « ant » se transforme en ↑

149 é : amment

150 ES : plus fort ↑

151 é : amment

152 ES : bien ↑donc forment l'adverbe

153 é : amment

154 ES : oui amment exemple ↑

155 és : monsieur monsieur ↑

156 ES : on peut prendre l'exemple du livre oui monssieur guessoum ↑

157 é : suffisant

158 ES :bien suffisant ant vous pouvez me donnez un autre exemple ↑

159 é : suffisamment

160 ES : ah ↑ la réponse ↑ suffisamment ↑

(il a écrit suffisant, nous avons écrit suffisamment)

161 é : monsieur

162 ES : oui ↑

163 é : courant

164 ES : oui courant ↑

165 é : couramment

166 ES: bien ↑ sautez la ligne et écrivez exercice d'application ↑ je donne une liste d'adjectifs qualificatifs et vous allez selon la règle appliquer et former l'adverbe ↑

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

168 é : monsieur ... monsieur je suis fini

169 ES : non monsieur j'ai fini l'auxiliaire -avoir- . bien alors (il corrige l'exercice de l'élève)

170 ES : bien corrige les qui sont faux

171 é : monsieur

172 ES : oui (il corrige l'exercice)

173 ES : très bien m^{elle} tout juste votre camarade a fait tout juste allez on corrige ensemble

174és : monsieur monsieur

175 ES : allez XXX allez gheoum passe au tableau poursuivez alors courageux

176 é : courageuse

177 ES : chut ↑quelle est la lettre tu as écrit

178 é : monsieur c

179 ES : ah c'est pas un c c'est un r

180 é : c

181 ES : on dirait qu'il dessine

182 és : monsieur ...monsieur

183 ES : contrôlez c'est votre camarade fait juste .Alors c'est microscopique on voit même pas ce que tu as écrit

184 é (gheoum) : courageuse

185 ES : oui oui mais on voit mal c'est trop petit mais il y a une faute en plus de ça

186 és : monsieur monsieur

187 ES : une faute monsieur gheoum

188 Gheoum : ah oui monsieur

189 ES : la brosse la brosse efface avec la brosse, efface le -s- et tu vas continuer

190 és : monsieur monsieur

191ES : votre camarade va corriger .Non monsieur tu as omis une lettre regarde bien l'adjectif qualificatif de départ voilà est la même faute qui veut venir corriger votre camarade ↑

192 é : monsieur monsieur

193 ES : Rabah c'est bon monsieur allez c'est bien allez Rabah deuxième vous corrigez sur votre cahier lent

194 é (Rabah) : lentement

195 ES : bien ↑ mais ton t n'arrive pas il s'envole ton t bien

196 és : monsieur monsieur

197 ES : allez les filles maintenant m^{elle} Bouafia

198 ES : alors méchant oui

199 és : monsieur monsieur

200 ES : regardez bien au tableau regarde ce que tu as écrit

201 és : monsieur monsieur

202 ES : doucement m^{elle} quel est le suffixe qu'on ajoute toujours à la fin d'un adjectif la terminaison du suffixe

203 és : monsieur monsieur

204 ES : Bouafar

205 é (bouafar) : monsieur ent

206 ES : E N T toi tu as écrit ant voilà bien

207 és : monsieur monsieur

208 ES : Ah ↑amel attention gentil se termine par une consonne attention bien m^{elle}

209 és : monsieur monsieur

210 ES : Guerrich Guerrich est toujours fort forte

211 é (Guerrich) : tement (fortement)

212 ES : bien

213 és : monsieur ...monsieur

214 ES : m^{elle} courant ant terminaison de l'adjectif alors regarde bien ce que tu as écrit m^{elle} terminaison ici la lettre ↑

215 é : -amment-

216 ES : Qu'est-ce que tu as écrit ici ↑

217 é : E

218 ES : Ah ↑ d'accord

219 és : monsieur monsieur

220 ES: Boudird maintenant se termine par une voyelle regarde ce que tu as écrit monsieur ↑

bien sûr que non alors monsieur Boudird

221 é : monsieur j'ai ajoute -am-,monsieur -2m-

222 ES : a pourquoi a par quel mot par quelle lettre se termine ce mot ↑

223 é : monsieur i

224 ES : i qui est ↑

225 é : consonne

226 ES : non

227 é : voyelle

228 ES : que nous dit la règle ↑

229 é : monsieur eh ↑

230 ES : j'ajoute ↑

231 é : i

232 ES : ça y il y a le i déjà .j'ajoute le suffixe ↑

233 és : ment

234 ES :ment directement

235 és : monsieur monsieur

236 ES : Alors là c'est monsieur Boukhalout qui va pouvoir répondre à cet adjectif Vas-y Boukhalout

237 ES :naïf qui se termine par une consonne naïf féminin naïve et qu'est-ce que vous avez fait ↑ naïvement 2 point sur le i deux point sur le i deux « Boukhalout » deux un deux bien

238 és :monsieur...monsieur

239 ES : quelqu'un de l'haut tu effaces d'abord bien franchement allez le dernier mot

240 é : monsieur monsieur

241 ES : allez Lechheb alors aimable aimable

242 és : monsieur le a

243 ES : tous des médecin il veut tous écrit rapidement aimablement allez merci monsieur

Qui a fait tous juste levez les doigts levez les doigts les élèves qui ont fait l'exercice juste

Je compte un deux onze douze c'est pas vrai ↑

Les élèves rient

244 ES : c'est bien c'est bien merci

245 és : j'efface le tableau

246 ES : vous prenez la correction les élèves qui ont fait faux

247 é : on a terminé

Transcription leçon : « Compréhension de l'écrit » : sous la responsabilité de madame M

Transcription de l'activité « compréhension de l'écrit » Leçon de Madame Meziani du date 27-04-2015	Lieux : CEM Amar Kahit El Amel
Classe : 30 élèves	Niveau : 2 ^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min	Fin de la transcription : 47min28s

1 EM : prenez vos affaires un p'tit espace entre vos camarades comme on a l'habitude de travailler un p'tit espace là les affaires bien déposés devant moi le départ c'est comme ça

Les élèves tous ensemble oui madame

2 EM : je n'ai pas besoin de vous rappeler prenez une nouvelle page n'écrit pas sur la table monsieur Dekari non

(L'entrée de la surveillante)

3 é : pas d'absent madame

4 EM : qui est absent la 2,2

5 és : pas d'absent madame

6 EM : s'il vous plait nous arrivons enfin à la fin de du programme tracé par l'inspecteur de l'éducation générale d'enseignement à au dernier qui s'intitule projet n°3 la légende et le récit fantastique pour cela vous allez comme on a l'habitude de faire plier cette feuille vous allez la plier en 2 dans le sens de la longueur regardez wala on a fait le projet 1 projet2 et projet3 voila plier la feuille comme ça que ça sera bien clair wala comme ça oui et n'écrivez rien dessus eh là regardez levez la tête là vous allez écrire ce que j vais mettre moi ici allez projet projet3 vous plier la feuille ca ne fait rien vous commencez projet n°3 n°3 oucht la légende et le récit fantastique allez avec moi nous rédigeons ce n'est pas la peine que je dis oucht ou bien silence eh ah vous connaissez la mentalité vous la connaissez nous rédigeons nous rédigeons un recueil

de légende à présenter le jour de la remise xxxx bon vous mettez une flèche vous écrivez séquence une séquence une point et légende prenez le livre à la page 96 si vous bon terminez ça laissez une p'tite place ici euh grâce à internet vous pouvez tirez écrivez légende d'Ulysse vous allez prendre une photo euh d'Ulysse ou bien quelque animaux fabuleux et tout ça vous d'illustration vous tapez légende vous tapez un ta de d'illustration photo d'image vous choisissez celle qui vous plait le plus et vous la mettez ici comme ça votre cahier sera beau et sera explicite quand on lit le projet on voit d'illustration on comprend que l'élève est intéressé et le professeur est sérieux d'accord

7 és :oui madame

8 EM : on a pas cessé de mettre des photos depuis début d'année se reste qu'au début de projet

9 és : oui madame

10 EM : ensuite vous prenez une nouvelle page compréhension de l'écrit séquence une bon mettez un tiret écrivez avec moi la légende oucht est un récit populaire on va expliquer tout ça de tradition de tradition populaire orale de ce moment la légende le réel et le merveilleux contexte plus expression orale cht cht cht

11 é : madame

12 EM : ah

13 é :madame madame

14 EM : qu'est ce qu'il y'a

15 é : madame يشغل و يدور او

16 EM : ah d'accord je te remercie tu es bien gentil qui c'est Dekari

17 EM : tu veux quelque chose Dekari

18 é : oui

19 EM : et qu'est ce que tu veux je te remercie du fond du cœur d'accord attends toi une très bonne note et tu va voir A la différence et tout ça c'est très important et je risque de vous l

donner dans le devoir n°6 et dans la composition à la différence du conte on a vu le conte c'est une le conte c'est une histoire

20 és : imaginaire

21 EM : oui inventé exactement imaginaire oucht vireux la légende s'appuie s'appuie sur les faits sur des faits historiques sur des faits historiques connus ou peu connus flèche histoire histoire déformée déformée au fil du temps La légende écrivez on va exploiter tout ça tout ceci la légende est un récit populaire de tradition orale la légende est un récit populaire de tradition orale inconsciemment vous mettez entre parenthèses de tradition orale la légende est un récit de tradition orale la légende allie alliance allie le récit réel et le merveilleux le réel et le merveilleux on va expliquer le contexte l'histoire place le contenu de l'histoire la légende place l'histoire dans la réalité on dirait que tous ce que vous entendu est vrai tandis qu'un personnage imaginaire ou un événement extraordinaire on fait un récit fantastique à la différence du conte c'est-à-dire contrairement au conte l'histoire sui est une histoire inventée le conte c'est une histoire inventée la légende s'appuie sur des faits historiques connus ou peu connus

22 EM : La légende d'une c'est une histoire déformée déformée au fil du temps chacun la raconte à sa xxx à sa manière vous savez quand on quand on raconte quelque chose chaque personne elle a inconsciemment une méthode un petit peu à sa manière donc à travers les générations le fil du temps la légende elle marche et s'accumule elle est déformée des fois les populaires mais comme même le contexte il y'ai d'accord le contexte il y'ai seulement la manière de dire elle qui change depuis des personnages depuis les âges très très bien si vous terminez vous croisez vos bras nous allons faire le point de type mise au point là s'il vous plait au début d'année nous avons fait nous avons projet 1 projet2 projet3 et on vient d'entamer aujourd'hui le projet 3 nous allons nous allons faire quoi nous allons résumer un ptit peu l'essentiel on va faire l'important parce qu'il reste 2 semaines donc uniquement l'élément le plus

important on va essayer de compacter les leçons les plus importantes à savoir le vocabulaire grammaire conjugaison orthographe et on va installer le thème tout en restant fidele au thème générale qui est la lé

23 és : gende

24 EM : très bien rappelez moi projet 1 on a parlé de quoi une p'tite motivation l'éveil de l'intérêt pour pouvoir renouer avec ce qu'on a vu précédemment

25 és : madame madame madame

26 EM :oui

27 és : madame madame

28 EM : le wala le conte le conte

29 és :madame

30 EM : on va schématiser un petit peu le programme de 2 année

31 és : madame madame madame

32 é : la fable

33 EM : la fable très bien le 2 sujet qui est sujet la fable

34 és : madame madame madame

35 EM : et le 3 eme la légende wala très bien

36 EM :Wala le programme de 2eme année trace par l'état algérien en 2 année ils ont choisi pour vous ça le conte pour le 1^{er} trimestre le 2eme trimestre la fable le 3 trimestre on a terminé un petit peu les fables entamées au 2 trimestre et on va terminer avec la légende heureusement que vous dans on a pas fait grève pour votre connaissance personnelle on n'a pas fait grève dieu merci ce qui nous a permis d'avancé normalement dans le programme si n'on serait là on n'a pas fait grève et on arrivera inchallah juste juste à terminer le programme très bien Du maintenant on va escapoler un petit peu sans toucher au livre j'ai raconté des fables j'ai raconter

des contes j'ai donné des exemples on a fait des devoirs des compos vous souvenez vous de quelques contes étudiés en classe

37 é : madame la boule de cristal

38 EM : très bien c'est très bien la boule de cristal très bien

39 é : madame

40 EM : bouhadra

41 é : le cheval du bois

42 EM : le cheval du bois bravo regardez quand vous restez sage comment vous donnez de belles réponses le cheval du bois et

43 é : Aladin et la lampe merveilleuse

44 EM : Aladin et la lampe merveilleuse très bien vous souvenez vous de la vache des orphelins

és : oui madame

45 EM : très bien racontée encore un autre conte le pot fêlé cette vieille dame chinoise

46 EM raconte le conte détaillé aux élèves du pot fêlé mentionne dans le livre des 2 années

vous savez les chinois sont un peuple très laborieux et très sage aussi caractérisé par la sagesse

ce sont des gens très conservateurs ce sont pas des gaspilleurs est ce que c'est bien le gaspiage

non الاسراف ceci cette sage femme qu'est ce qu'elle a répondu au pot fêlé

EM a continué la narration de l'histoire du pot fêlé

47 EM : vous vous souvenez ça aussi c'est une histoire que je vous ai raconté et vous avez

beaucoup aimé très bien les fables maintenant

48 Les élèves: Madame madame Madame Madame Madame

49 é: la cigale et la fourmi

50 EM : la cigale et la fourmi

51 és : madame madame madame(10fois)

52 é: l'âne et le chien

53 EM : l'âne et le chien doucement sinon dans l'enregistrement les amis des gentilles demoiselles qui sont là ils vont dire que vous participer d'une manière codique dans le ko vous travaillez dans le désordre vous n'etez pas civilisés

54 és : madame(10fois)

55 EM : je suis pas aveugle je vois 10 sur10 je vais interroger ce qui ne m' appelé pas

56 é : le corbeau et le renard

57 EM : le corbeau et le renard encore

58 és : Madame madame madame madame

59 é : l'ours et les deux accompagnants

60 EM : s'il vous plait on s'écoute elle est formidable comment s'appelle hamza tu as dis l'âne et le chat formidable cette fable

61 é : le laboureur et ses enfants le lion et le renard le loup et le le

62 EM : la cigogne et la grenouille

63 EM : le loup pourquoi le le regarde répète wala le loup n'est pas le le oui il faut bien prononcé oucht doucement le loup et le chien

64 EM : qui es ce qui connu le corbeau et le renard

67 EM raconte la fable du corbeau et du renard

68 EM : je suis gentille mais pas idiote tu es pardonné là elle recommence la narration en disant la morale que tout flatteur vit dépend de celui qui l'écoute on écrit pas de la même manière un texte en prose et en poésie la fable se termine toujours par une leçon de morale il ne faut pas être comme le corbeau on revient sur le légende le programme qui est dans la poche je sais ce qui est dans le programme là c'est des contes là c'est des fables là c'est on termine par une légende qu'est ce qu'une légende l'année prochaine du 3eme année ca va être du passe ca va être les faits divers portrait l'autoportrait et vous terminez avec la guère d'Algérie

69 é : madame مليحة (jolie)

70 EM : ne parlez pas en arabe Elle essaye de parler a propos du programme de 3eme année

Elle raconte l'histoire d'une vieille dame sauvée par son chien on revient à la légende ressemble rassemble un tout petit peu de ce que vous savez vu on mélange le conte et la fable on a la légende aouissat tu va nous lire ça

(une élève lit la définition écrite sur le tableau)

71 EM : la légende ali le réel et le merveilleux c'est un mariage entre deux choses elle raconte la légende du hammam Guelma avec sa propre expérience elle a parlé d'un Bergé qui a trouvé l'équivalent du 15 milliard d'or

72 EM : est ce que vous avez bien compris

73 es : oui madame

74 EM : je vous remercie vous êtes fiers de votre professeur

la cloche a sonné

Transcription de l'activité « lecture entraînement » : sous la responsabilité de madame M

Transcription de l'activité « lecture entraînement » Cours de Madame « M » du lundi 27 avril 2015	Lieux : CEM :Amar Kahit El Amel Skikda
Classe : 30 élèves	Niveau : 2 ^{ème} année moyenne
Début de la transcription : 00 min Video1	Fin de la transcription : 1 heure

1 EM : aller prenez une nouvelle page

(E écrit sur le tableau magique : Lundi 27 avril 2015)

(Projet n°3 séance 1 → la légende)

Animaux et légendes

Je comprends le texte « le chant du rossignol » d'après Colette, les vrilles de la vigne P.99)

2 EM : Idris ouvre la fenêtre, avancez la table svp Bon↑ on se calme allez : projet numéro trois
allez Nouvelle page : séquence 0>> une 0>> (environ 10 secondes)

3 EM : Allez prenez une nouvelle page svp CHUUUT

Svp↑ (E écrit au tableau puis lis e qu'elle a écrit) lecture entraînement animaux et légende

Dès qu'on prend le texte « le chant du rossignol » d'après Colette 0>> La source c'est les
vrilles de la vigne

Allez écrivez moi ça↓ comme on l'a dit la derrière fois c'est nous sommes dans le tro troisième
et dernier projet premier projet c'était si vous vous rappelez bien c'était le conte on a vu
plusieurs contes d'accord ↑

4 és : oui madame xxx

5 EM : eeeeeh deuxième projet

6 és : la fable xxx

7 EM : la fable très bien on en a vu certaines et finalement on termine l'année avec **la** légende

la légende qui est un point commun entre le réel et l'irréel

il y a des choses qui sont vraies et des choses qui sont fausses c'est la tradition populaire racontée au fil du temps (au fil du temps) concernant un récit spécial donc elle est déformable on peut la déformer l'interpréter à notre guise à notre manière mais le contenu il y est d'accord ↑ y a un degré quand même de vérité dans une légende elle n'est pas toute fausse et elle n'est pas toute juste d'accord ↑ Il y a des degrés de vérité et des degrés de: d'imagination j'ai choisi pour vous aujourd'hui le texte qui a pour titre le chant du rossignol le rossignol qui est une espèce d'oiseau noir avec un bec orangé qui a un chant qui gassouille vraiment d'une manière formidable connaissez-vous d'autres variétés d'oiseaux ↑

8 é1 : oui madame

9 EM : vous aimez les oiseaux

10 és oui madame xxx

11 EM : certains même on ont chez eux dans des cages citez moi une variété d'oiseaux

12 é1 : madame le corbeau

13 EM : le corbeau il ne chante pas bien

14 é1 : oui madame

15 és : madame madame xxx

16 EM : cherche moi des oiseux qui chantent bien

17 és: madame madame madame madame mdame madame madame madame madame

18 é1: le chardonneret

19 EM : le chardonneret

20 é1: le canari

21 EM : le canari c'est bien c'est bien aussi

22 é1 : madame le lic

23 EM : le ↑

24 é1 : le lic

25 EM : le lic ouais on va se documenter sur ça et y a aussi le rossi le rossi le Rossi :gnol c'est quoi qui est l'auteur de ce texte ↑ qui est ce qui a écrit ce texte ↑regardez devant vous avant de eeh de s'approfondir là de dans oui

26 é1 : coilette

27 EM : collette qui une femme citez moi la source de ce texte la source d'où est ce qu'il est puisé ↑ D'où est ce qu'il est pris ce texte ↑

28 é1 : madame les vrilles de la vigne

29 EM : la vigne qui est un :: qu'est ce qu'une vigne ↑ La vigne est un quoi ↑ la vi ::gne c'est un arbre fruitier qui nous donne des raisins le raisin (عنب) une grappe de raisins vous savez que regardez sur la photo devant vous ptite illustration comme une vignette vous avez un rossignol vous avez derrière la lune

l'arrivée de la surveillante (il y a deux absents)

30 EM : est ce qu'il y a un absent ↑

31 é1 : madame ghazeli

32 EM : qui sait ↑

33 é1 :ghzali , harrat

34 EM : oui (écrit les absents) et dit merci à la surveillante

(la surveillante sort)

35 EM : regardez devant vous la petite illustration hein elle est petite mais elle est bien claire vous voyez un rossignol qui chante vous avez derrière la lune la pleine lune regardez et vous avez les feuilles de la vigne (dessine les feuilles sur le tableau blanc)

36 é1 : oui madame

37 EM : la vigne est cet arbre qui donne des grappes de raisins et qu'est ce qu'il y a en plus comme des boucles ↑ comme des anglaises de cheveux les filles vous connaissez les anglaises les boucles hein ↑ regardez la vigne qu'est ce qu'elle a de spécial c'est qu'elle a des boucles c'est petites boucles là on les appelle les vrilles des vrilles comme ça (et dessine sur le tableau magique) comme le tir bouchon vous avez la feuille et vous avez la feuille hein et vous avez la grappe de raisins hein une grappe raisins blancs ou raisins noirs ça c'est la feuille et vous avez les vrilles n'est ce pas ↑

38 és : oui madame xxx

39 EM : comme des boucles hein c'est une plante grimpante elle a des vrilles bien suivez je vais vous lire suivez (ENS prend un livre à deux de ses és assoient à la première table, et leur dit mettez le livre au milieu)

40 EM : lit à haute voix le texte : le chant du rossignol

41 (E interrompt sa lecture et dit) : Vous avez entendu le rossignol chantez ↑ Vous l'avez entendu ben ça tombe bien.

(A l'extérieur de la classe y'avait un rossignol qui gassouillait)

42 é1 : non

43 EM : Vous écoutez la leçon ?c'est sur l'oiseau il est entrain voilà vous avez vu très intéressant

44 EM : continue la lecture du texte il chante de si belles choses

45 EM à é1 : lis

46 é1: autre fois le rossignol enchanté par la nuit il avait une

47 EM corrige : un gentil filet

48 é1 : un gentil filet de voix (suite de la lecture)

49 EM : secoué

50 é1 : secoué

51 EM : Sa camarade

52 é1 : il se couchait (Suite du texte)

53 EM : sept heures

54 EM: et demi

55 EM : en fleur

56 EM : qui sentent

57 EM : ça s'écrit faisait (fésait) et ça se lit faisait (fesait)

58EM : arrête BOUSSOUF

59 Boussouf : lit le texte

60 EM : lève un peu ta voix s'il te plait

61 Boussouf : le rossignol dormit debout sur ↑

62 EM : un jeune arbre

63 EM :(revient sur : des vrilles, poussèrent, que le rossignol, s'éveilla, ligoté)

64 EM : ligoté ça veut dire attaché

65 Boussouf continue sa lecture

66 EM : comment ↑Empêtré oui de lien fourchu des ailes les ailes puissantes

67 EM : arrête oui en désignant une autre é

68 é : lecture du texte (... il crut mourir

69 EM : (corrige) se jura dormi ::r

70 EM : la vrille pourquoi vru ::n ↑ vrein vrille pousserait H

71 EM : c'est quel temps là pousseraient ↑ aient c'est quel temps ↑

72 é : c'est l'imparfait

73 EM : c'est l'imparfait oui rappelez-moi les terminaisons de l'imparfait

74 é : madame ai ai ais ait

75 EM : ions

76 é1 : ions iez

77 EM : aient

78 é : aient

79 EM : voilà très bien, arrête Boutaghane

80 Boutaghane : des

81 EM : des la nuit suivante

82 Boutaghane : dès la nuit suivante il chanta suite du texte

83 EM : éveillé

84 EM : sui :vez

85 EM : la vigne

86 EM : arrête qui veut lire qui veut continuer oui

87 é : suite du texte

88 EM : la lune rossignol épié ils s'interrompent il reprend toute sa force la gorge renversée

89 EM : arrête qui veut continuer ? il chante, vous chantez allez

90 é : suite de la lecture

91 EM : corrige belle chose ce qu'elles veulent dire j'entends encore

92 EM: arête Haddad

93 Haddad : a travé

94 EM :(corrige) a travers

On frappe à la porte (le surveillant général demande à l'enseignante de dire aux élèves de ramasser les papiers par terre et les mettre dans la corbeille avant la sonnerie de la cloche)

95 EM : oui

96 EM: continue Haddad

97 Haddad : a travé

98 EM: a Travers

99 EM: arête, eeeeeuh Boughasi

100 Boughasi: suite de la lecture

101 EM: le premier chant

102 EM : donnez-moi un mot de la même famille que chant

103 é : chanter

104 EM : chanter oui

105 EM : continue

106 Boughes : néfê

107 EM :(corrige) naïf

108 EM : quel est le féminin de naïf ?

109 é: madame madame madame madame

110 EM : naïve

111 EM : qu'est ce ça veut dire naïf c'est quelqu'un qui croit tout ce qu'il entend d'accord ↑

Il est naïf il avale tout ce que vous lui donnez

112 EM : oui

113 é : effaré

114 EM : (corrige) effrayé

115 EM : rossignol oui

116 EM (en s'adressant à son camarade) : laisse le lire

117 EM : (corrige) offrit de la vigne tant que pousse voila

118 EM : qui est le personnage principal de ce texte ↑c'est le

119 és : rossignol xxx

120 EM : rossignol qui est un oiseau, un superbe oiseau là je vous ai appris les bonnes manières(E croise les mains) là (encore elle croise les mains)

Un petit espace pour X voilà mes affaires bien posés les affaires à droite et les trouses à gauche la trousse bien posé devant toi voilà si on a un livre on le met au milieu et si chacun a son livre

chacun prenne son livre de son coté mais bras là ma tête bien levée et mes bras croisés comme ça et mon attention avec mon professeur je veux parler je fais comme ça(ENS lève le doigt) je n'ai rien à dire là (ENS croise les bras) d'accord ↑

121 é : oui madame

122 EM : c'est tout simple très très bien donc ici le personnage principal est un :: oiseau est un rossi H rossignol depuis tout à l'heure on écoutait le rossignol on écoutait l'oiseau qui chante c'est le printemps la nature s'éveille les les les oiseaux construisent leurs nids hein y a le mal et la femelle qui couvent leurs œufs hein des fois c'est la femelle des fois c'est le mal mais la majeure partie du temps c'est la femelle qui couve ses œufs pour donner la chaleur nécessaire à fin d'éclore donner des oiseaux hein c'est pour cela qu'on dit que au printemps la nature s'éveille y a de bonnes odeurs surtout le matin qu'on se réveille on sent la verdure on sent les fleurs la bonne odeur qui vient de très loin moi je sens toujours ça quoi que Skikda est une ville polluée mais quand même il y a des bouffées de de bonnes odeurs qui arrivent de temps en temps comme ça hein on entend des oiseaux ça fait plaisir on entend des oiseaux d'être libre c'est le printemps la nature elle s'éveille n'est ce pas ↑ chaque saison a ché ses plaisirs et parmi les plaisirs de du printemps justement c'est le chant des oiseaux on lisait depuis tout à l'heure on se régaler avec le le les chants des oiseaux très bien suivez le 1^{er} paragraphe je vais vous le relire suivez le en silence autre fois le rossignol ne chantait pas la nuit (lecture à haute voix de l'E) c'est quoi annotons et lilas ↑ annotons se sont des insectes de gros insectes qui ressemble au cafard il est noir ce n'est pas le cafard c'est un insecte noir il vous dit le annotons il est couché à l'envers des feuilles y a une feuille là un annotons suspendu dessus qui dormait les lilas se sont des fleurs petites feuilles banches à bouton doré au centre autrefois autrefois est ce que d'après d'abord ce texte là c'est une quoi ↑ c'est une lé ::

123 é1 : légende

124 EM : voilà c'est une légende nous allons voir aujourd'hui la légende du chant du rossignol pourquoi le rossignol chante même pendant la nuit normalement les oiseaux ça chante le matin mais justement on va vous racontez la légende pourquoi le rossignol chante aussi bien le matin que la nuit on va vous raconter sa légende ici l'auteur Colette vous dit que au ::trefois très très longtemps y a très longtemps de ça le rossignol ne chantait pas la nuit il lui est arrivée une aventure quelque chose lui est arrivée et à partir de ce moment là il a peur pendant la nuit et pour cacher sa peur justement il se met à gassouiller à chanter cherchez moi dans le deuxième paragraphe à quelle heure d'abord il se H Regardez le deuxième paragraphe à partir de ce coucher prenez les stylos ouvrez une barre une barre devant il se couchait sur votre livre ouvrez une barre avec le crayon noir ou bien le stylo devant il se couchait jusqu'à jusqu'au lendemain lendemain soit deux phrases bon regardez ici mintnant dites moi à quelle heure dormait le rossignol ↑ à quelle heure dormi-t-il ↑

125 é: madame

126 és: madame madame madame xxx

(E désigne é de la tête)

127 é : à sept heures

128 EM : faites une phrase compète le rossignol

129 é :il est dormi à sept heure

130 EM : à sept heure à sept heure et demi il se couchait sept heure sept heure et demi jusqu'au lendemain regardez maintenant prenez le stylo faites un autre crochet devant une nuit une nuit de printemps jusqu'à impuissante des ailes impuissantes les ailes impuissantes relisez ça en silence je vous invite à lire ça en silence vous aurez des questions juste après allez tous on va lira ça ensemble

(Les és ainsi que E lisent le passage en silence)

131 EM : lisez lisez le petit morceau entre crochet lisez le bon celui qui termine se croise les bras comme ça moi je serais que vous avez effectué votre lecture voilà vous levez la tête et vous vous croisez les bras je vais vous poser une ou deux questions très bien allez levez vos têtes relevez vous Colette elle nous dit que généralement autrefois le rossignol dormait sept heure sept heure et demi de du soir / que s'est il passé un soir ↑ relisez le petit morceau que s'est il passé ↑ le rossignol est là sur la la vigne vigne c'est l'arbre qui nous donne le raisin il est là sur la branche vous connaissez l'oiseau vous avez vu les habitudes des oiseaux vous en avez des cages à la maison

132 és : oui madame xxx

133EM : comment il dort ↑ est ce que vous savez comment il dort l'oiseau ↑

134é : madame il met sa tête dans son corps

135 EM : dans son corps ↑

136 és : oui madame xxx

137 EM : comment il fait ↑ on dirait il a pas de tête il fait peur il est vraiment moche imaginez un oiseau sans tête vous avez tous des cages ↑ presque tous des cages à la maison vous savez pas comment il dort ↑

138 é : oui madame

139 EM : vous avez tous des cages à la maison vous savez pas comment il dort ↑ vous savez pas ↑ vous croyez qu'il dort comme ça (ENS imite l'oiseau debout) et ben l'oiseau vers les coups de sept heure sept heure et demi il fait comme ça les ailes, ses deux ailes il rentre sa tête dans son aisselle ici (ENS démontre avec son corps à ses éls) et poursuit : sous son aile ici pour se couvrir c'est comme une couette c'est comme une couverture là et op (claque les mains) on dirait un corps sans tête jusqu'au lendemain à l'aube à l'aube c'est-à-dire « الفجر » il se lève vers les coups de quatre heure quatre heure et demi i se lève i se couche tôt et i se lève tôt d'accord ↑ l'oiseau se couche très tôt et se lève très tôt aussi donc notre rossignol une nuit s'est posé sur une

branche d'une vigne et s'est endormi que lui est il arrivé ↑ allez que lui est il arrivé ↑ allez
regardez moi que lui est il arrivé ↑

140 é: madame

141 EM : oui

142 é : le rossignol il a dormir debout

143 EM : il est dormi debout que lui est il arrivé ↑ tous les oiseaux i dormaient debout ils dorent
debout que lui est il arrivé ↑

144 é : madame

145 EM : relisez le ptit paragraphe intégralement vous allez trouver la réponse donnez vous la
peine de lire deux ou trois phrases

N'ayez pas peur que lui est il arrivé ↑ on travaille avec un seul élève ↑ boussouf

146 Boussof : donne la réponse

147 EM : corrige : ligoté

148 EM (à un autre é) :oui ↑ tu veux dire quelque chose toi aussi ↑

149 é : madame le même

150 EM : répète

151 é: répète la réponse de son camarade

152 EM : walaa est ce que quelqu'un l'a ligoté avec du chewing-gum ou bien avec des
élastiques ↑parquois il était était il ligoté ↑ il s'est il s'est réveillé et il a vu il a constaté qu'il est
ligoté ligoté attaché les pâtes les ailes impuissantes ne pouvait pas bouger comme ça(ENS fait
une démonstration sur l'estrade)que lui est il arrivé ↑ est ce un garçon comme vous est venu et il
l'a ligoté avec des élastiques alors qui'est ce qui l'a ligoté qui l'a ligoté ↑

153 é : madame madame

154 EM : regardez dans le texte, imaginez

155 é : madame madame

156 EM : (fait signe de tête)

157 é : c'est l'arbre qui a poussé et l'a ligoté

158 EM : c'est ↑ qu'elle est la partie de l'arbre qui a poussé ↑ les ↑ les vrilles très bien regardez ces boucles ces vrilles elles ont poussé comment ↑ cherchez moi l'adjectif y a un adjectif là

159 é : (donne la réponse) X

160 EM : ah ↑ Poussèrent

161 é : poussèrent si drus

162 EM : si drus poussèrent si drus dru dru y a des cheveux lisses et y a des cheveux drus on dirait qui sont très frisés comme ça donc y a des vrilles très drus qui ont poussé comme par hasard cette nuit qui sont passées dans toutes les directions par rapport au rossignol qui les ont attaché c'est comme des cordes qui ont attaché quelqu'un a ::llez très bien est ce que vous avez compris jusque là ↑

163 és : oui madame xxx

164 EM : c'est bon ↑ On continue ↑

165 és : oui madame xxx

166 EM : voilà on reste pas dans le suspens comme ça on va continuer la lecture silencieuse reprenez votre stylo crochet ou est ce qu'on est arrivé ↑ impuissantes les ailes regardez les ailes (mimique) oui il cru mourir devant i cru mourir jusqu'à pousse pousse pousse reliez tout ça une bonne lecture

167 EM : désigne élève de la tete

168 é : lit le passage

169 EM : (corrige) et de tout le printemps les vrilles

170 é : continue le passage

171 EM : voila :: alors notre petit oiseau se trouvait ligoté bien sûr il va se

172 é : libéré

173 EM : il va se défendre se libéré il va pas accepter la mort comme ça tout bêtement alors il se débâtait et avec mille et une peine hein avec la tête il donnait du bec des pieds des ailes(ENS fait une démonstration) l a fait l'impossible et finalement il a pu se libé :: se libérer et à partir de cette nuit là le rossignol il a peur il a peur de dor H

174 é : mir

175 EM : mir surtout au printemps pasque les vrilles les vignes poussent poussent poussent surtout pendant la nuit lui a peur de s'endormir et le problème est là il va être encore ligoté et peut-être que la prochaine fois il pourra pas se libérer regardez y a des vrilles qui sont entrée par là (elle se dirige vers la fenêtre de la classe pour montrer du doigt aux éls des vrilles) je vous parle et j'ai de l'imagination je regarde autour de moi regarde vous avez vu ↑

176 é: oui madame

177 E : y a des ptites branchettes y a des vignes voilà regardez c'est comme les villes de la vigne vous avez vu ↑ donc ça marche ça pousse dans toutes les directions c'est ça ce qui a pris notre petit oiseau voilà donc il a peur il a peur d'être ligoté et c'est pour cela que le rossignol chante même pendant la : nuit il fait de l'ambiance pour ne pas s'ennuyer pasque si il s'ennuie il dort et si i dort d'après lui il va être ligoté encore d'accord ↑ et vers la fin qu'est ce qu'elle dit Colette hein ↑ qu'est ce qu'elle dit relisez le en silence (ENS lit à voix haute) explique le mot : épié guetter surveiller voilà très très bien/

178 é : madame je lis ↑

179 EM : non regardez la 7eme question 7eme question numéro 7 d'après la légende aujourd'hui le rossignol chante même la nuit qu'elle en est la raison ↑ qu'elle en est la raison ↑ on reprend on reprend pourquoi il chante la nuit ↑ pour ne pas être ligo H

180 é : té

181 EM : écrivez moi cette question sur votre cahier de leçon y a des gens qui disent que cette histoire elle est réelle et y a des gens qui disent non c'est de l'imagination et ça ça rentre justement dans le cadre de la lé

182 és: légende xxx

183 EM : légende racontée par Colette d'accord ? écrivez moi la 7eme question uniquement la 7eme sur votre cahier de leçon et répondez à cette question sur le cahier d'exercice tout à l'heure le surveillant général il est passé et il m'a demandé 5 à 10 mn avant la sonnerie de la cloche un é de chaque rangé se lève pour mettre jeter les feuilles dans la corbeilles pasqu'il y a qu'un seul concierge il peut pas nettoyer toutes les classes si on le fait pas on risque 'être chamailler par lui (E désigne chaque él1 d'une rangé pour s'occuper de cette corvée)

184 EM : merci allez les autres quand même si je trouve des feuilles je vous punis

185 EM : mercredi on a classe ↑

186 és : oui madame xxx

187 EM : mercredi on va répondre à cette question

(és finissent de ramasser les papiers jetés par terre)

188 EM : allez c'est bon / allez c'est bon vous êtes bien gentils les enfants puisqu'on a encore du temps on va répondre à la question eeh qui veut me lire la question ↑

189 és : madame madame madame madame xxx

190 EM : qui veut me lire la question ↑

191 és : madame madame madame xxx

192 EM : quel est ton nom ? EEEEEY (en s'adressant à un él1)

193 é : Gomri

194 EM : Gormi lis moi la question

195 EM : (s'adressant aux autres éls de la classe) : chuuut

196 Gomri : lit la question n°7

197 EM : EEEEEY (à él1 qui bouge)

198 EM : oui qui veut veut me donner la réponse puisqu'on dispose quand même de 5 mn on préfère terminer

199é : (répond) X

200 EM : voilà i ne veut pas tomber dans le piège une deuxième fois très bien est ce que vous connaissez es légendes ↑ des légendes des titres est ce que vous avez lu des légendes ↑ moi j'ai trouvé sur le journal journal el chourouk الشروق hier attendez (sort l'article de sa poche) hier j'ai trouvé une légende une légende mais elle est écrite en arabe comment on appelle légende en arabe ↑

201 é : أسطورة madame

202 EM : voilà répète

203é : أسطورة

204 EM : très bien

205 és : aaah أسطورة xxx

206 EM : à Guelma qui est ce qui connait la fameuse pourquoi il s'appelle حمام المسخوطين ↑ bon s'il vous plait je vais vous demander écoutez bien je vais vous demander ça sera un devoir ça fera l'objet d'un devoir de maison écoutez moi bien

207 és : demain madame ↑ xxx

208 EM : internet non jusqu'à :: di lundi prochain lundi prochain

209 és : oui madame

210 EM : wala vous allez me faire la légende de حمام المسخوطين par internet

211 és : oui madame xxx

212 EM : je veux la photo de cette fameuse montagne là où il y a des eaux chaudes qui coulent tout le temps depuis une éternité pourquoi i s'appelle ainsi pourquoi i s'appelle حمام المسخوطين est ce que vous avez compris ↑

213 és : oui madame xxx

214 EM : travail individuel

215 és : oui madame en français ↑ xxx

216 EM : oui en français bien sur حمام المسخوطين prenez votre cahier d'exercice et écrivez écrivez sur un ptit coin que

217 é : par des photos madame

218 EM : des photos des illustrations je veux un travail illustré pourquoi i s'appelle حمام المسخوطين

219 é : oui madame

220 EM : l'historique je demande l'historique de cette appellation حمام المسخوطين

221 é : oui madame

222 EM : y a aussi un homme un berger « راعي » un berger qui est entré dans l'une des cavernes en 2008 c'est vrai ça c'est pas une légende il est rentré et il a trouvé qu'est ce qu'il a trouvé ↑ il a trouvé une pépite d'or « ذهب » l'équivalent de quinze milliard quinze milliard d'or voilà (elle désigne élève) et lui dit

223 EM: lis le titre en arabe à tes camarades chuuuut écoutez

224 é : راعي يعثر على كنز باقي (un berger qui trouve un trésor)

225 EM: بقيمة (de la valeur)

226 é : مليار سنتيم: بقيمة 15 (valeur de 15 milliard de centime)

227 EM : wala ça c'était en 2008 c'est pas une légende ça c'est vrai y a un berger qui se promenait son troupeau et l'a laissé paître dans la nature et il est rentré dans une caverne une caverne « كهف »

228 é : كهف(caverne)

229 EM : dans une caverne nous les cavernes on en a pleins entre skikda et guelma la légende dit même qui y a des cavernes d'une centaine et plus de kilomètres qui vient jusqu'à el Kala et elle aboutit à un tunnel aboutit à el Kala et l'autre ici à skikda et bin il a parcouru ici dans l'article

une quinze une dizaine de kilomètres ce bonhomme a mis sa lampe et bin il est tombé sur un trésor un trésor l'équivalent de: 15 milliards de centime il est devenu très très riche

230 é : milliardaire

231 EM :il est devenu un milliardaire regarder le berger à millionnaire moi je cherche l'historique de la légendeحمام المسخوطين pourquoi i s'appelle المسخوطين et ça sera un travail noté vous avez compris je vous offre ça pour la lire à la maison (ENS donne un l'article à él1)

232 é : merci madame

233 EM : de rien à la maison ça c'était الشروق d'hier (c.à.d. le 26/04/2015) svp on va réponde à la question pour clore la séance

234 é : madame sur le cahier

235 EM : oui prenez votre cahier vert d'après la légende aujourd'hui le rossignol chante même la nuit qu'elle en est la raison ↑ allez la réponse svp allez

236 és : madame madame

237 EM : la réponse allez,(elle écrit sur le tableau magique et lit à haute voix) : de nos jour heeeey le rossignol écrivez sur la cahier de leçon la cloche va sonner allez le rossignol chante même la nuit si vous terminez pas je vous laisse pas sortir dépêchez vous de nos jour le rossignol chante même la nuit de peur de retomber dans le même piège dans le même piège et se retrouver li:go:té de le rossignol chante même la nuit de peur de retomber dans le même piège et de se retrouver ligoté .n'oubliez pas le travail que je vous ai demandé

238 é : oui madame

240 EM : sur حمام المسخوطين (hammem el meskhotin)wala (voilà) sur la légende

241 é : de حمام المسخوطين (hammem el meskhotin)

242 EM wala « voilà » (et écrit sur le tableau le travail de recherche) prenez le cahier d'exercice voilà le titre du travail de l'objet de votre recherche « hammem el meskhotin » où est ce qui se trouve حمام المسخوطين?

243 és : à Guelma madame xxx

244 EM : à Guelma voilà le travail tu vas faire au cyber la légende de حمام المسخوطين Guelma plus illustration ça veut dire plus photo photo en couleur je ne veux pas des photos noires et blanc pour le dimanche

245 é : oui madame

246 EM : on a bien compris la légende ↑

247 és : oui madame xxx

248 EM : très bien qui est ce qui a terminé ↑ bon si vous avez terminé rangez vos affaires

249 é : madame j'efface le tableau ↑

250 EM : fait signe de tête (l'el1 efface le tableau)

251 EM : on vous remercie les enfants vous êtes resté bien sages qu'est ce qu'on dit à votre professeur ↑

252 és : merci:: madame

253 EM : et à nos jeunes invitées ? Merci mes demoiselles

254 és : merci:: mes demoise::lles

La cloche sonne (fin du cours)

Références bibliographiques

Aeby-Daghé, Sandrine. (2009). Du nouveau s'ajoute à de l'ancien dans les institutionnalisations. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (chap. xii, p. 199-210). Rennes : PUR.

Alin, C. (2010). *La geste formation: gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris: Harmattan.

Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Mottier Lopez, & L. Allal (Éds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 8-23). Bruxelles: De Boeck.

Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 53-69.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.

Angoujard, A. (1995). *Savoir orthographier à l'école primaire*. Paris: Hachette.

Bain, D., & Canelas-Trevisi, S. (2009). Utilisation de la grammaire scolaire pour le texte argumentatif: circulation entre deux domaines de la discipline français. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Éds.), *Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (pp. 231-266). Rennes: PU Rennes.

Baudouin Jean-Michel, Friedrich Janette (Eds), G. Sensevy, *Théories de l'action et éducation. Théorie de l'action et action du professeur*.

Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R., & Smith, F. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.

Références bibliographiques

- Blaser, Chr. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (NCRÉ)*, 12 (1), 117-129.
- Boivin, M.-Cl. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans J. Dolz et Cl. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, (pp. 99-124). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Boutet, J. (2005). Pour une activité réflexive sur la langue .*Le français aujourd'hui*, 148,65-74.
- Boyer, H. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle française langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 123-124,333-340.
- Branca-Rosoff, S. (1999). Types, modes et genres : entre langue et discours. *Langage et société*, 87,5-24.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement*. Paris: UNESCO ; Lausanne: Delachaux&Niestlé.
- Bronckart, J.-P.(1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, 82,53-66.
- Bronckart, J.-P. (1990). *Grammaire: notes méthodologiques et théorique*. Sion:Département de l'Instruction publique du canton du Valais.
- Bronckart, J.-P. &Dolz, J. (1999). Quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In J. Dolz& E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 27-43). Bruxelles : DeBoeck (coll. Raisons Educatives).
- Bronckart, J.-P. &Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle .L'émergence d'une utopie indispensable. *Education et recherche*, 1,8-26.
- Brousseau, Guy. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Références bibliographiques

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48.

Canelas-Trevisi, S. (1997). La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe. Thèse de doctorat non publiée en science de l'éducation, Université de Genève.

Canelas-Trevisi, S. (1998). Manipuler des phrases et en parler : Action (méta) langage en classe de français. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Ed.), *Activité métalangagières et enseignement du français* (pp. 69-90). Berne : Peter Lang.

Canelas-Trevisi, S. (1999a). Phrase et texte dans les documents pédagogiques - Une désolidarisation et recompositions de savoirs. *Education et recherche*, 1, 58-75.

Canelas-Trevisi, S. (1999b). Le genre : un cadre pour répondre à des pourquoi ? Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 91, 131-164.

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

Canelas-Trevisi, S., Moro, C., Schneuwly, B. & Thévenaz, T. (1999). L'objet enseigné: vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères*, 20, 143-162.

Canelas-Trevisi, S. & Thévenaz-Christen, T. (2002). L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux didactiques au banc d'essai ? *Revue française de pédagogie*, 141, 17-25.

Canelas-Trevisi, S. & Bain, D. (2009). La grammaire scolaire au service de l'enseignement-apprentissage du texte argumentatif ? Analyse critique de quelques pratiques en classe. In Dolz, J. & Simard, C. (dir), *Pratiques de l'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et des élèves*. Québec : Les presses de l'Université Laval, p. 155-176 (Collection « Recherches en didactique du français »).

Références bibliographiques

Sandra. Canelas-Trevisi, Marie –Cécile Guernier, Glais Sales Cordeiro et Diana –Lee Simon.(2009). Langage, objets enseignés et travail enseignant p 134.

Causa, M. (1996) : « L’alternance codique dans le discours de l’enseignant : Entre transmission de connaissance et interaction », in Les Carnets de Cédiscor 4, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, pp.111-129.

Causa, M. (2002) : L’alternance codique dans l’enseignement d’une langue étrangère : stratégies d’enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère, Peter Lang, collection Publications Universitaires Européennes, Bern.

Causa, M. (2005) : « Interaction didactique et formation initiale : le rôle de la triade dans le processus d’appropriation d’une parole professionnelle », in Le Français dans le monde, Recherches et Applications, numéro spécial, juillet 2005, pp.160-169.

Chanfrault-Duchet, M.-F. (2003). Pour une culture grammaticale au lycée, Le français aujourd’hui, 141,67-72.

Chartrand, S.-G. &Paret, M.-C. (1995). Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? In J.-L. Chiss, J. David & Y .Reuter (Ed.), Didactique du français, état d’une discipline (pp. 197-208).Paris : Nathan.

Chartrand, S.-G. (1995). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Collectif sous la direction de S.-G. Chartrand, Montréal, Les Éditions LOGIQUES, 417 pages.

Chartrand,S.-G. (Ed.),(1996, 2 éd.).Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Montréal : Les Edition logiques.

Chartrand,S.-G. (1996a). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans Chartrand,S.-G.(dir.). Pour un nouvel enseignement de la grammaire (pp. 197-225). Montréal : Les Edition logiques.

Chartrand, S.-G. (1996b). Pourquoi un nouvel enseignement grammatical? Dans S.-G. Chartrand,S.-G. S.-G. (dir.), Pour un nouvel enseignement de la grammaire (pp. 27-52). Montréal : Les Éditions Logiques.

Références bibliographiques

Chartrand S.-G. (dir.) (1^{re} éd. 1999, 2^e éd. 2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville (Québec) : Graficor.

Chartrand, S.-G. (2006). « L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants ». Dans Laffont-Terranova, J. & D. Colin (dir.). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Dyptique, Presses universitaires de Namur, p. 11-31.

Chartrand, S. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois : répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{re} à la 5^e secondaire*. Québec: Publications Québec français.

Chartrand, S. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2^e éd.). Boucherville: Graficor. Chartrand, S. (2011). Prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec : Quels effets sur les pratiques ? *Le français aujourd'hui*, 2(173), 45-54.

Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). *État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire*. Premiers résultats de l'enquête ÉLEF, Québec français, (156), 66-67.

Chartrand, S.G., Lord, M.A. et Gauvin, I. (2010). La terminologie grammaticale pour l'enseignement du français au Québec : État des travaux de l'équipe québécoise de l'AIRDF. *La Lettre de l'AIRDF*, 45-46, 42-49.

Chartrand, S. et Pietro, J. (2012). Vers une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie: Quels critères pour quelles finalités? *Enjeux*, (84), 5-31.

Chartrand S.-G. (2013, 2^e éd.). *Les manipulations syntaxiques, de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. Montréal : CCDMD.

Chervel, A. (1981)... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot

Références bibliographiques

Chervel, A. (2006). Histoire de l'enseignement du français du XVII au XX siècle. Paris : Retz.

Chevallard, Y. (1985 /1991). La transposition didactique. Grenoble : La pensée sauvage.

Cicurel, F. (1990) : « Eléments de rituel communicatif dans les situations d'enseignement ». In Dabène, L., Cicurel, Lauga-Hamid et Foerster (éds.) : Variations et rituels en classe de langue, Paris, Hatier/ Didier, Crédif, collection LAL, chapitre 2 ; pp.22-54.

Cicurel,F.(2002). La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe. Acquisition et interaction en Langue Étrangère-AILE, 16,144-163.

Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque?, in Plazaola Giger, I., Stroumza, K. (éds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité:Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*, 15-36. Paris: De Boeck.

Cordeiro, S., Schneuwly, B., &Jacquin, M. (2005). Le synopsis: un outil méthodologique de base pour la description et la compréhension des pratiques enseignantes en classe de français. *Former des enseignants-professionnels, savoirs etcompétences : actes du 5ème Colloque International Recherche(s) et Formation*.Nantes: IUFM des Pays de la Loire [CDROM].

De Pietro, J.-F. (2004). Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école: le cas de la Suisse francophone. In C. Vargas (Ed.), *Langue et étude de lalangue: approches linguistiques et didactiques* (pp. 81-91). Aix-en-Provence: PU Provence.

De Pietro, J.-F. (2009). Pratiques métalangagières et émergence d'une posture « grammaticale ». In J. Dolz, & C. Simard (Éd.), *Pratiques d'enseignementgrammatical: points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 15-47). Québec: PULaval.

De Pietro, J.-F., &Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.

De Pietro, J.-F., &Wirthner, M. (2004). Repenser l'articulation interne de l'enseignementdu français en Suisse romande. *Le français : discipline singulière*,

Références bibliographiques

plurielle outransversales ? Actes du 9ème Colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF). Récupéré le 5 juillet 2008 de

http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_auteur

De Pietro, J.-F., Pfeiffer Ryter, V., Wirthner, M., Beguin, M., Broi, A.-M., Clément, S., Matei, A., & Roos, E. (2009). *Evaluation du moyen d'enseignement « S'exprimer en français »: rapport final*. Neuchâtel: IRDP.

Dolz J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande, *Enjeux*, 37/38, 49-75.

Dolz, J. & Ollagnier, E. (1999). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 7-24). Bruxelles : De Boeck (coll. Raisons Éducatives).

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

Dolz, J., Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, Th. (2008). L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique. In M. Brossard & J. Fijalkow (Éd.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp. 143-156). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Editions Didier.

Crinon, J., Marin, B., & Bautier, E. (2008). Quelles situations de travail pour quel apprentissage? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant, in Bucheton, D., Dezutter, O. (éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, 123-147. Bruxelles: De Boeck.

Références bibliographiques

Filliettaz, L. (2005). Mise en discours de l'agir et formation des enseignants .Le français dans le monde –Recherches et applications, 21-31.

Gagnon, Roxane. *Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2010

Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de la didactique des langues*. Paris : Hachette.

Genevay, E. (1996). S'il vous plaît ...invente-moi une grammaire! In S. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire: propositions didactiques* (p. 53-84). Montréal: Logiques.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Education & Didactique*, vol. 1(3), 47-70.

Grossmann, F. & Manesse, D. (2003). L'observation réfléchie de la langue à l'école. *Repères*, 28, 3-12.

Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF (Que sais-je ? n.4024).

Lenoir, Y. (2005). Comment caractériser la fonction enseignante? Éléments pour dépasser le débat entre les tenants de la centration sur l'élève et les tenants de la centration sur le curriculum. *Centre interfacultaire de formation des enseignants*, (19), 5-17.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions verbales. Tome I*. Paris: Armand Colin.

Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Nadeau M. & Fisher C., 2006, *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, les éditions de la Chenelière, p42.

Perrenoud, P. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral, in Wirthner, M., Martin, D., Perrenoud, P. (éds.), *Parole étouffée, parole libérée* 15-40. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Références bibliographiques

Perrenoud (Ed). (1993). *Évaluation formative et didactique du français* (pp.219-238).

Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Perrenoud, P. (2010). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux:

ESF.

Postic, M. & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.

Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. ESF éditeur.

Roulet, E. (1972) *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*.

Paris, Fernand Nathan, 125 pages.

Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique: le rôle de l'auto-évaluation?

Mesure et évaluation en éducation, 30(1), 97-124.

Schneuwly, B. & Bain, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles:

Stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In L. Allal, D. Bain & P.

Perrenoud *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel : Delachaux et

Niestlé, 1993. p.219-238.

Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 7-34.

Ronveaux, C., & Simon, A.-C. (2005). La gestualité prosodique au service de l'objet

enseigné. *Interacting bodies: corps en interaction*. Récupéré le 09-07-2010, de

http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/article.php3?id_article=248

Références bibliographiques

Schneuwly, B. (2009a). L'objet enseigné. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Eds), *Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (pp. 17-28). Rennes: PURennes.

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

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In Sensevy, G., & A. Mercier (Eds), *Agir ensemble* (p. 13-49). Rennes: PU Rennes.

Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: OUP.

Tardif, J. 1999. *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Editions Logiques.

Vanel, T. (2000). *Guide du cybercours. Le multimédia et les profs*. Paris : Didier.

Vanhulle, S. & De Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Montréal : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

Vasseur, M.-T. (1993). Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère. *AILE*, (2), 25-59.

Vasseur, M.-T. (2000). De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *AILE*, (12), 51-76.

Références bibliographiques

Vasseur, M. (2004). Apprentissage de la L2: la seule médiation par l'autre?, in Delamotte-Legrand, R. (éd.), *Les Médiations langagières. Vol II. Des discours aux acteurs sociaux*, 231-241. Rouen: Publications de l'Université de Rouen.

Vetters, C. (2004). Les verbes modaux pouvoir et devoir en français. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 82(3), 657-671.

Vygotski, L.-S. (1985). *Pensée et langage* suivi de *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski* par J. Piaget, Messidor, Paris : Éditions sociales. Edition originale : 1934.

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

Weinland, K. et Baudry, J. (1994). Didactique de la grammaire : empilement ou progression? *Le français aujourd'hui*, 105, 76-83.

Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au coeur de la classe : geste pédagogique et geste didactique, *Repères*, 22, 61-81.

Références électroniques

Dolz, J. & Toulou, S. (2008). De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texted'opinion à l'analyse des interactions didactiques. *Travail et formation en éducation*, 1. Consulté le 20 aout 2017 dans <http://tfe.revues.org/index596.html>.

Kaheraoui Malika et Coret Muriel, « L'institutionnalisation dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire », *Lidil*[En ligne], 49 | 2014, mis en ligne le 25 novembre 2015, consulté le 5 octobre 2016. URL : <http://lidil.revues.org/3477>

Références bibliographiques

Glaís Sales Cordeiro et Bernard Schneuwly, « La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant », *Recherche et formation* [En ligne], 56 | 2007, mis en ligne le 21 octobre 2011, consulté le 02 octobre 2016. URL : <http://rechercheformation.revues.org/903> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.903

Textes institutionnels

Adel, Farid, (2005) : *L'élaboration des nouveaux programmes scolaires*, in La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation, Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif (PARE), Ministère de l'éducation nationale, éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS), Alger, pp. 45-56.

Maradan, Olivier, (2005) : *Passages obligés sur le chemin d'un curriculum national défini par les compétences*, in La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation, éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS), Alger, pp. 91-106.

Roegiers, Xavier, (2006) : *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, éd. ONPS (Office national des publications scolaires), Alger, novembre, sous la réalisation du Ministère de l'Education Nationale et du Programme d'appui de L'UNESCO à la réforme du système éducatif (PARE), 60pages.