

L'enseignement de la grammaire en troisième année moyenne dans le cadre de la réforme

Kerrouzi Redhouane
Doctorant en Didactique
U-Ahmed Ben Bella-Oran(Algerie)

Résumé :

De nos jours, la grammaire n'est plus considérée comme seulement une composante linguistique que les élèves doivent maîtriser en apprenant un arsenal de règles, mais elle est conçue comme un moyen permettant de réaliser d'autres objectifs globaux relevant de la communication. Le programme actuel de la troisième année moyenne opte pour cette conception dans la mesure où il inscrit l'enseignement de cette activité dans le cadre de l'approche par compétences. Le présent travail porte essentiellement sur l'enseignement de la grammaire en troisième année moyenne. Nous cherchons à savoir si les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants répondent aux exigences de l'approche par compétences et à ce qui est demandé dans les instructions officielles.

Mots-clés : *grammaire, programme, pratiques pédagogiques, approche par compétences, instructions officielles.*

Absract:

Today, grammar is no longer seen as just a linguistic component that students must master by learning a set of rules, but it is considered as a tool to achieve other global objectives pertaining to communication. The current curriculum of the third year in middle school opts for this concept by teaching this activity using skill-based approach.

The present work focuses on the teaching of grammar in third year classes of middle schools. We want to know whether the teaching practices implemented by teachers meet the requirements of the skill-based approach and the official education guidelines.

Keywords: *grammar, curriculum, teaching practices, skills-based approach, official guidelines.*

Introduction :

La dernière réforme du système éducatif en Algérie avait pour but d'améliorer la qualité de l'enseignement offert aux élèves, et ainsi lutter contre l'échec scolaire. Pour ce faire, le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place une nouvelle démarche pédagogique, l'approche par compétences, qui permet aux élèves de développer des compétences pour qu'ils puissent agir de façon efficace à l'école, dans la vie quotidienne et plus tard dans la vie professionnelle.

Selon les textes officiels, l'enseignement des langues étrangères et plus précisément le FLE doit s'inscrire dans le cadre de cette approche. L'enseignement du français, en outre, doit être contextualisé pour que l'élève puisse l'exploiter dans des situations nouvelles et réelles.

Tant que la grammaire est une composante linguistique incontournable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français, les programmes actuels lui donnent une place importante où on trouve les types de grammaire privilégiés et les démarches adéquates.

Le choix de cette démarche devrait avoir un impact sur les pratiques pédagogiques. Mais actuellement, il est difficile d'avoir une idée juste et précise sur l'enseignement de la grammaire. En effet, les enseignants se trouvent face à une multitude de types de grammaires et à un grand nombre de méthodes d'enseignement. C'est dans cette optique que nous inscrivons notre problématique :

« La grammaire, telle qu'on l'enseigne aujourd'hui en 3^{ème} AM, répond-elle aux exigences des directives pédagogiques actuelles ? »

Cette problématique a donné lieu aux hypothèses suivantes :

- Les enseignants tendent vers une sorte d'éclectisme méthodologique dans l'enseignement de la grammaire.
- L'activité de grammaire est enseignée de façon isolée et n'est pas rattachée aux objectifs du projet.

1-LA RÉFORME DU SYSTÈME ÉDUCATIF ET L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Depuis l'indépendance, les objectifs majeurs du gouvernement algérien est d'une part, diminuer l'analphabétisme, et d'autre part ajuster le système éducatif et le rendre plus conforme à la conjoncture mondiale, ce qui permettra aux élèves d'être en mesure du développement technologique et scientifique. Pour ce faire, le Ministère de l'Éducation a pris des mesures pour adopter de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes au fil des années, la dernière mesure est l'approche par compétences qui était mise en œuvre afin de perfectionner l'enseignement.

1.1 La réforme du système éducatif : Le système éducatif en Algérie a connu plusieurs réformes, la dernière a été lancée en Juillet 2002, et signée lors de la conférence générale de l'UNESCO en Octobre 2003 avec l'ex-ministre de l'éducation nationale Boubekour BENBOUZID.

Cette réforme a modifié, non seulement les programmes scolaires et les contenus destinés à l'enseignement/apprentissage, mais également la durée de scolarisation par cycle : 5ans au primaire, 4ans au moyen, et 3 ans toujours au secondaire.

La réforme a pour but d'améliorer le rendement pédagogique dans les écoles algériennes, et de réduire plus ou moins l'échec scolaire. On lui a assigné également l'objectif de promouvoir la formation et l'encadrement des enseignants. Pour cela, un des choix méthodologiques adoptés par la réforme est l'approche par compétences (APC), après avoir, pendant longtemps, expérimenté la pédagogie par objectifs (PPO)¹.

Selon Xavier Roegiers¹, la réforme doit répondre à des défis mondiaux, et à des nécessités d'évolution de la société algérienne. Mettant l'accent sur les raisons majeures qui conditionnent la réforme de l'école, il cite :

- Il s'agit de mettre en lumière les changements sociaux, culturels, économiques et institutionnels qui sont intervenus en Algérie, c'est-à-dire que l'école a besoin de poursuivre la progression qui a touché les différents secteurs, dans la mesure où elle enseigne aux élèves des instructions dont ils ont besoin pour faire face à la société actuelle.
- Augmenter la qualité et l'égalité du système éducatif, c'est-à-dire le rendre efficace, et assurer à chacun des chances égales de réussite.
- Recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour l'enseignement, et apprendre aux élèves à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active.
- Rendre le système éducatif plus susceptible à répondre aux besoins de développement économique et social du pays, dans un cadre mondial.

A propos de ceci, Benbouzid déclarait :

« Une réforme globale visant l'édification d'un système éducatif cohérent et performant s'impose donc aujourd'hui pour permettre à la société algérienne de faire face aux multiples défis du 21^{ème} siècle en réalisant les conditions scientifiques et technologiques susceptibles de lui garantir un développement durable ». (Benbouzid, 2006 : 3-4)

²Tableau 1 : les axes principaux de la réforme

planification	la mise en chantier d'une année d'accueil préscolaire pour les enfants âgés de 5 ans.
	la réorganisation en termes de durée de l'enseignement fondamental: primaire de 5 ans au lieu de 6 et enseignement moyen (collège) de 4 ans au lieu de 3.
	la réorganisation de l'enseignement post-obligatoire (lycée) en trois filières: enseignement général et technologique, enseignement technique et professionnel, enseignement professionnel.
formation	l'évaluation des compétences générales et pédagogiques des inspecteurs et des enseignants.
	la coordination des actions de formation et leur évaluation.
	l'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif pour les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) au sein des établissements.
contenus et méthodes	la mise en œuvre de nouveaux curricula pour les différents niveaux d'enseignement [...]
	l'élaboration des supports pédagogiques correspondants et leur évaluation.
	la prise en compte de nouvelles approches pédagogiques pour les curricula, les manuels, notamment l'introduction de << l'approche par compétences >>.

(Tawil, 2006 : 35)

1.2 L'approche par compétences : Avant d'entamer la définition de l'approche par compétences (APC), il nous semble nécessaire d'aborder la notion de « compétence ».

Le mot « compétence » est dérivé du mot latin « *competentia* » qui signifie « proportion, juste rapport ».

La compétence selon le dictionnaire didactique de la langue française, en grammaire générative se définit « [...] comme la possibilité pour tout locuteur d'une langue donnée, de produire, de reconnaître et d'interpréter une infinité de phrases inédites conformes aux règles de cette langue ». (Pougeois, 1996 : 108).

Autrement dit, la compétence est la capacité d'un locuteur de produire et de comprendre un nombre infini de phrases qui ont du sens, et d'en produire de nouvelles.

Dans le dictionnaire de linguistique, la compétence se distingue de la performance, dans la mesure où, cette dernière est l'expression (par la parole) de la grammaire et du lexique.

La compétence, concept de la grammaire générative, correspond en partie à la « langue », concept de la linguistique saussurienne. La compétence s'oppose à la performance, définie par l'ensemble des contraintes qui

s'exercent sur la compétence pour en limiter l'usage : la performance, qui correspond partiellement à la « parole » saussurienne, rend compte des utilisations diverses de la langue dans les actes de parole. (Dubois, J. et al, Dictionnaire de linguistique, 2002, Larousse, p.100).

1.2.1.1 La compétence dans le domaine de l'éducation : La compétence est la capacité d'accomplir certaines tâches complexes par les élèves (résolution de problème, réalisation de projet ...etc.). Pour qualifier un élève de « compétent », il devrait faire appel à des connaissances et à des ressources dans les différentes situations complexes. C'est-à-dire, l'intégration des savoirs, savoir-faire, et savoir-être dans des contextes donnés.

[...] une compétence [...] constitue un savoir-agir résultant d'une compréhension adéquate des savoirs, savoir-faire et savoir-être intégrés et accessibles en mémoire, « mobilisables » de façon efficiente parce qu'ils ont été utilisés régulièrement avec succès dans une grande variété de contexte et de discipline, et ce autant à l'école que dans la vie quotidienne³.

Dans le but d'agir avec compétence, il faut que l'élève comprenne et retienne pour s'en servir, et mobiliser avec succès ses ressources dans des situations semblables.

D'après Perrenoud⁴, la compétence est un savoir-faire qui revendique l'intégration de différentes ressources cognitives dans des situations complexes.² (Perrenoud, Ph., Construire des compétences dès l'école, 2011, ESF éd.)

1.2.1.2 Les types de compétences : Selon X. Roegiers, l'approche par compétences s'articule autour de trois compétences fondamentales : compétence transversale, disciplinaire, et terminale.

La compétence transversale : cette notion n'est pas bien délimitée, et de ce fait, elle est critiquée par plusieurs chercheurs. Roegiers démontre que la compétence transversale est difficilement mise en œuvre en classe, et les enseignants trouvent des difficultés énormes dans son évaluation.

Selon certains auteurs les compétences transversales ne concernent pas que le développement intellectuel mais également l'épanouissement humain et l'insertion sociale des élèves. C'est-à-dire que la compétence transversale exige le développement d'une multitude de capacités, par exemple : la résolution des problèmes, la lecture, l'écriture, la recherche de l'information ...etc. Cela revoie également aux compétences de la vie réelle, exemple : la tolérance, le respect de l'environnement...etc.

La compétence terminale : « Le terme terminal évoque le fait qu'elle doit être maîtrisée à la fin d'une année scolaire ou à la fin d'un cycle » (Roegiers, 2006 : 66). En effet, à la fin d'un trimestre ou une année scolaire, l'élève doit mobiliser des ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être) dans des

situations concrètes, afin d'être évaluées. La compétence terminale est appelée tout simplement « compétence » chez certains auteurs.

La compétence disciplinaire : est un ensemble de compétences et de ressources choisies en fonction de la compétence terminale, c'est-à-dire, elle doit être en relation avec la savoir, le savoir-faire, et le savoir-être.

1.2.2 Essais de définition de l'approche par compétences : Avant son émergence dans le domaine éducatif, l'approche par compétences était une méthodologie adoptée dans le monde professionnel⁵. Aujourd'hui, elle est devenue une base pédagogique dans le processus enseignement/apprentissage, dans la mesure où elle placée au centre des curriculums⁶.

Les pratiques pédagogiques qui se font via cette approche, mettent l'élève au cœur de l'apprentissage pour lutter contre son échec. L'approche par compétences a pour but de faire acquérir à l'élève des connaissances de base qui lui servent au cours de son apprentissage, et dans sa vie réelle (l'élève doit mobiliser ce qu'il a appris à l'école dans des situations complexes, concrètes, et nouvelles).

En opposition avec l'école traditionnelle, l'école d'aujourd'hui doit répondre aux besoins de la société, en prenant les actions et les réflexions (représentations) des élèves comme une source d'apprentissage. L'élève devient, dès lors, l'acteur de son apprentissage, et c'est à lui de construire son savoir. Le rôle de l'enseignant reste primordial, mais dont le rôle sera d'orienter, d'accompagner, d'encourager les élèves, d'organiser les activités...etc.

L'approche par compétences est comprise et interprétée de manières différentes, ce qui est expliqué par X. Roegiers. Les aspects touchés par des variations de compréhension sont :

D'abord, le profil de sortie de l'élève, où il existe trois conceptions de l'exprimer :

- Un profil en termes culturels et cognitifs, dans lequel se développe la culture de l'élève.
- Un profil en termes standards : fréquent dans le monde anglo-saxon, où l'élève aura des connaissances et habilités pour répondre aux exigences économiques.
- Un profil en termes de familles de situations complexes qui permettent à l'élève d'agir dans son environnement (social, culturel, et économique).

Ensuite, les contenus, où on trouve trois catégories, les savoirs, les savoir-faire, et les savoir-être, ces derniers parcourent plusieurs disciplines, appelés souvent des compétences transversales.

Enfin, le processus d'enseignement/apprentissage : les enseignants recourent à plusieurs courants pédagogiques. Selon leurs conceptions et leur façon

d'interpréter les modèles exposés dans les curriculums, les enseignants s'inspirent des théories constructivistes, socioconstructivistes, des théories de la transmission...etc.

Cette variabilité dans la manière de traduire l'APC entre les différents systèmes éducatifs est multiforme. Certaines variations peuvent s'expliquer par des visions différentes de la manière d'exprimer un profil de sortie de l'élève, en fonction des valeurs véhiculées par le système éducatif, d'autres par des conceptions différentes de ce que sont les contenus prioritaires en éducation, d'autres enfin par des conceptions différentes de ce que devraient être les processus d'enseignement-apprentissage prioritaires, et les théories de l'enseignement ou de l'apprentissage auxquelles ils se rattachent.

Nous avons vu que la nouvelle réforme doit répondre aux défis d'ordre interne c'est-à-dire national et aux défis d'ordre externe dit mondial. L'objectif de cette refonte ne se limite pas au renouvellement des programmes mais elle touche également la formation des enseignants qui est la base de la réussite de cette réforme.

Or, l'objectif de l'approche par compétences est la construction des compétences où l'élève acquiert des savoirs et les mobilise par la suite dans des situations réelles, c'est pour cette raison il était obligé d'aborder la notion de compétence qui est souvent polysémique.

LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE ET LA GRAMMAIRE :La grammaire est une discipline linguistique qui occupe une place importante dans la didactique des langues étrangères dans la mesure où la grammaire constitue un point marquant dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, car avoir un savoir grammatical est une chose que nous ne pouvons pas éviter lorsque nous apprenons une langue.

La difficulté qui s'apparaît souvent lorsque nous parlons de la grammaire c'est qu'il n'existe pas une seule, et l'objectif de son enseignement se change à chaque fois selon le type et la démarche didactique.

2.1 La compétence de communication :L'apprentissage d'une langue étrangère exige l'acquisition de l'aptitude à produire et interpréter des énoncés dans des situations concrètes, et avec opportunité au contexte social. On parle ici d'une compétence récente dans le domaine de l'enseignement des langues, émergée par l'anthropologue américain Dell Hymes⁷. Il a mis en place la notion de « compétence de communication » après avoir critiqué la compétence chomskyenne.

Hymes décrit la compétence de communication comme l'utilisation de la parole dans un contexte social, cette utilisation revendique la connaissance de différentes règles (psychologiques, culturelles, et sociales). La maîtrise de la langue ne suffit pas pour communiquer efficacement dans cette langue, car il faut connaître les règles de son emploi, et savoir faire des liens avec le cadre social et les autres facteurs (le facteur culturel par exemple). Dans ce cadre, Hymes écrit : « Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. » (Hymes, 1984 : 34).

La compétence de communication repose sur plusieurs composantes constitutives, selon Bergeron, Desmarais, et Duquette, plusieurs compétences partielles peuvent être distinguées :

- **La compétence linguistique** : c'est la capacité et l'habileté langagière à produire et interpréter des énoncés corrects.

- **La compétence sociolinguistique** : c'est la capacité à utiliser des énoncés ou des discours qui conviennent à la situation donnée.

- **La compétence socioculturelle** : c'est l'ensemble des capacités à utiliser et interpréter les règles sociales et culturelles, et les lier à une situation de communication.

- **La compétence référentielle** : la connaissance de l'ensemble des compétences et des domaines d'expériences et de leurs rapports avec une situation donnée.

- **La compétence stratégique** : c'est un groupe de stratégies communicatives (verbales et non-verbales) pour garder le contact et gérer l'acte de communication selon l'intention des locuteurs.

2.1.1 La compétence linguistique : Nous nous intéressons particulièrement à la compétence linguistique, dans la mesure où, notre travail porte essentiellement sur la « grammaire », cette dernière est l'une des compétences de base qui constituent la compétence linguistique.

La compétence linguistique est la capacité à utiliser concrètement la langue, son but est de pouvoir s'exprimer convenablement à l'écrit et à l'oral. L'acquisition et la connaissance des règles grammaticales, lexicales, textuelles, et phonétique, s'avèrent utiles pour bien communiquer dans la langue.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour la langue (CECR), la compétence linguistique est composée de six autres compétences partielles, on cite : la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique, la compétence orthographique, et la compétence ortho épique.

•**La compétence lexicale** : « Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser » (CECR, 2001 : 87). Elle consiste à pouvoir utiliser le vocabulaire, qui est composé des éléments lexicaux, et d'autres grammaticaux (les conjugaisons, les prépositions, les démonstratifs...etc.)

•**La compétence grammaticale** : « La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ses principes et non de les mémoriser et de les produire comme des formules toutes faites. » Ibid., p. 89. Il s'agit de connaître les ressources grammaticales, et la capacité à les utiliser en produisant des énoncés corrects.

•**La compétence sémantique** : « Elle traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens. » Ibid., p. 91. Il s'agit de l'aptitude de l'apprenant à donner du sens à ses énoncés. On distingue, la sémantique lexicale qui aborde les relations du mot et du sens, la sémantique grammaticale (conjugaison, propositions...etc.), la sémantique pragmatique (substitution, présentation...etc.)

•**Compétence phonologique** : « Elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire. » Ibid., p. 91. Il s'agit de l'intonation, le rythme, l'élision, la prononciation intelligible...etc.

•**Compétence orthographique** : « Elle suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits. » Ibid., p. 92. L'apprenant doit connaître l'orthographe des mots, des signes de ponctuation...etc., dans le but de produire des phrases et des textes sans erreurs orthographiques.

•**Compétence ortho épique** : « ...les utilisateurs amenés à lire un texte préparé à haute voix, ou à utiliser dans un discours des mots rencontrés pour la première fois sous leur forme écrite. » Ibid., p. 92. Il s'agit de connaître les conventions orthographiques, dans la mesure où, l'apprenant sera capable de prononcer correctement des mots nouveaux pour lui.

2.2 La grammaire : La grammaire est difficile à définir. Trouver une définition unique pour cette discipline est une tâche difficile, il y a une grande quantité d'acceptions, ce qui montre la complexité de ce terme.

2.2.1 Essais de définition : Etymologiquement, le mot grammaire est dérivé du latin *grammatica*, grec *grammatikê* qui signifie « art de lire et d'écrire les lettres. » c'est-à-dire l'apprentissage de l'écriture.

Selon le dictionnaire de didactique des langues, Galisson et Coste retiennent six acceptions :

1- Description du fonctionnement général d'une langue naturelle généralement

maternelle.

2- Description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle.

3-Discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution de toute langue naturelle.

4- Ensemble des prescriptions normatives régissant certaines zones et certains détails de l'usage linguistique, et jouant un rôle de discrimination sociolinguistique.

5- Système formel construit par le linguiste pour établir un mécanisme susceptible de produire des

6- Système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue et lui permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue. (Galisson et Coste, 1976 : 253).

La grammaire est considérée comme un ensemble de règles qui permettent de classer les unités linguistiques d'une langue donnée dans le but de former et de produire des énoncés. Cette discipline est une branche de la linguistique, elle s'intéresse à la description de la langue et de son évolution. Certains auteurs définissent la grammaire comme un système construit par un linguiste afin que le locuteur s'en serve.

D'après Pougeois, dans son dictionnaire didactique de la langue française, « la grammaire est comprise comme étant l'ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement notre langue [...] La grammaire s'occupe de l'agencement des mots dans la phrase, de leur diverses combinaisons et des modifications qui en résultent. » (Pougeois, 1996 : 214).

En d'autres termes, la grammaire est comprise par la majorité comme l'ensemble des règles à respecter pour produire des énoncés corrects (à l'écrit et à l'oral), Elle s'intéresse à la morphologie (étude des formes) et à la syntaxe (étude des fonctions).

Besse définit la grammaire comme la connaissance intériorisée que possède un locuteur d'une langue ; il s'agit ici de la compétence grammaticale. Il parle également de l'ambiguïté du terme grammaire dans la mesure où il est nécessaire de faire la distinction entre la connaissance des éléments grammaticaux de la langue et la description qu'en font les linguistes et les didacticiens.

Henri Besse et Rémy Porquier, dans leur ouvrage : Grammaires et didactique des langues, abordent la polysémie du mot « grammaire », et ils distinguent eux aussi trois acceptions :

1. Un principe du fonctionnement interne, propre à une langue donnée (correspond à l'acception n°6 du DDL).

2. Une description du fonctionnement de la langue (correspond aux acceptions n°1, 2, et 4 du DDL). Toute langue (même minoritaire) possède une grammaire, car elle « serait à la fois les règles –construites par les grammairiens– qui régissent le fonctionnement d'une langue, et ce fonctionnement même. »

3. Une théorie sur le fonctionnement interne des langues (correspond aux acceptions n°3 et n°5 du DLL), il s'agit ici des courants et des écoles linguistiques qui étudient la grammaire de la langue d'un point de vue particulier : grammaire structurale, grammaire générative...etc.

L'utilisation du terme « grammaire » est très variée, et certaines acceptions sont plus utilisées que d'autres, de ce fait, on constate que la grammaire est fortement polysémique, dans la mesure où elle renvoie à plusieurs sens et recouvre différents points de vue.

Pour la majorité, la grammaire est une activité scolaire, et une simple matière à enseigner dans une classe de langue. Besse et Porquier favorisent « la grammaire pédagogique » qui n'est pas constituée par les descriptions des linguistes, mais plutôt par les descriptions pédagogiques. Cette acception est en relation directe avec ce que font les enseignants ainsi qu'avec les conceptions des méthodologues.

2.2.2 Les finalités de la grammaire : L'enseignement de la grammaire occupe une place importante dans le processus enseignement/apprentissage des langues. Nous citons ci-dessous les finalités les plus essentielles de cette discipline :

Selon Nadeau et Fisher, la grammaire permet de comprendre le fonctionnement de la langue, c'est-à-dire, l'apprenant sera capable de maîtriser les règles de ce fonctionnement en développant des compétences langagières à l'écrit et à l'oral.

La grammaire favorise la compréhension des textes (oraux et écrits), et améliore l'expression orale et écrite, et ce, par le respect des règles syntaxiques et orthographiques.

L'apprentissage de cette discipline permet également aux élèves de développer leurs compétences de communication en ce sens qu'ils pourront mettre leurs savoirs langagiers au service de la communication.

Elle aide les élèves à construire des références culturelles, et leur facilite l'accès aux langues étrangères, autrement dit, elle favorise l'apprentissage de la langue dans la mesure où, celle-ci n'est qu'un véhicule de la culture.

Dans leur ouvrage « Le point sur la grammaire », Germain et Séguin font la comparaison entre leur sondage et celui mené par Henri Besse, concernant les finalités de l'enseignement de la grammaire. Derrière ces questionnaires, se dissimulent trois types de finalités de la grammaire : instrumentale, formative, et éducative.

- La grammaire permet de parler et d'écrire correctement.
- Elle sert à enseigner l'orthographe.
- Elle développe l'intelligence ou la rigueur du raisonnement des élèves.
- Elle permet de sensibiliser les élèves aux différences linguistiques et culturelles.
- A travers la grammaire, les élèves prennent mieux conscience de la langue qu'ils apprennent et de celle (s) qu'ils savent déjà.

La grammaire a une grande importance dans l'enseignement/apprentissage, cette discipline fait partie de la compétence linguistique, cette dernière est une partie intégrante de la compétence de communication.

La notion de grammaire est difficile à définir, et trouver une seule définition n'est pas possible, donc nous avons essayé d'adopter différentes définitions dans le but de répondre à la question « qu'est-ce que la grammaire ? ».

La liste des types de grammaire est assez longue où nous trouvons différentes classifications donc nous avons opté par la classification selon le contenu et la méthode.

Cette discipline occupe une place capitale dans l'enseignement des langues, mais son importance se change d'une méthodologie à une autre.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE :

1.1 Présentation du public : Notre public est composé de deux enseignantes, l'une est licenciée en langue française. Elle exerce le métier d'enseignement depuis vingt ans, et l'autre a eu sa licence récemment (2012) en didactique du FLE. Nous soulignons que la première enseignante a fait de l'enseignement fondamental⁸ au début de sa carrière professionnelle quant à la deuxième, elle n'a fait que le moyen. Ces enseignantes travaillent dans le même établissement, Faden Djilali, situé dans la commune de Chlef. Cet établissement a ouvert ses portes le 04/04/2009 pour accueillir 540 élèves et 26 enseignants dont 5 de français.

1.2 Présentation du corpus : L'école moyenne est un passage obligatoire pour arriver au secondaire et la classe de la troisième année moyenne constitue une préparation pour les élèves qui vont passer une épreuve officielle en quatrième année, à savoir le Brevet d'Enseignement Moyen

(B.E.M.). Donc, nous avons entamé notre recherche à partir du collège afin d'avoir des informations concernant la mise en œuvre de la grammaire dans la classe de 3^{ème} A.M.

Pour enseigner la grammaire à leurs élèves, les enseignants sont censés s'inscrire dans la nouvelle démarche, l'approche par compétences. Pour vérifier cela, nous avons assisté à deux séances de cette activité.

Nous avons fait aussi l'analyse du programme de troisième année moyenne afin de dégager les instructions destinées aux enseignants. Nous nous sommes inspirés du programme pour relever les critères de base de l'approche par compétences ce qui nous a aidés au cours de l'analyse des pratiques de classes.

Notre corpus est constitué également de deux enregistrements transcrits et analysés dans le but de voir les pratiques pédagogiques suivies par les enseignantes.

1.3 Les outils d'analyse : Nous nous sommes servis d'un enregistreur vocal pour les séances de grammaire. L'instrument était posé au milieu de la classe dans le but d'enregistrer les interventions des enseignantes et celles des élèves.

Le premier enregistrement est d'une durée de 52 minutes et 48 secondes quant au second il est d'une durée de 51 minutes et 11 secondes.

Au cours de la séance, nous avons jugé utile aussi de prendre des notes qui pourront nous servir lors de l'écoute de cet enregistrement vocal.

2.2 Analyse des séances de grammaire : Dans les deux cas, les enseignantes ont commencé par relever les compléments circonstanciels de temps, et après avoir dégagé les verbes, elles ont décomposé les phrases en deux propositions : la proposition principale et la proposition subordonnée, ce qui nous confirme que les enseignantes font de la grammaire traditionnelle. Nous illustrons ceci par les propos de la première enseignante qui déclare aux élèves ce qu'ils vont faire pendant la séance : « On va étudier aujourd'hui les compléments circonstanciels de temps [...] deuxièmement on va étudier la proposition subordonnée circonstancielle de temps, comment identifier la proposition subordonnée circonstancielle de temps, comment la séparer de la proposition principale. »

La démarche suivie par les enseignantes compte trois étapes :

- Identification des compléments circonstanciels de temps ;
- Identification des phrases complexes ;
- Découpage de ces phrases.

A- Identification des compléments circonstanciels de temps : Dans cette étape, la première enseignante a demandé aux élèves d'identifier les

compléments circonstanciels de temps ainsi que leurs fonctions grammaticales, la deuxième enseignante a demandé la même chose mais elle n'a pas exigé l'identification des fonctions grammaticales. Il s'agit ici du niveau taxonomique le plus bas, autrement dit la connaissance, donc les élèves n'ont pas rencontré de difficulté à identifier les compléments circonstanciels de temps, les enseignantes n'interviennent pas beaucoup à cette étape et ne donnent aucune explication concernant le sens de l'énoncé .

B- Identification des phrases complexes : Après avoir identifié les compléments circonstanciels de temps, les élèves sont censés relever des phrases complexes du texte proposé dans le manuel. Pour le faire, la première enseignante a relevé elle-même la première phrase, a dégagé les verbes et les a classés sur l'axe du temps, puis elle a découpé la phrase en deux propositions afin de préciser la fonction qu'elle exprime. Quant au deuxième cas, les élèves doivent trouver eux-mêmes les phrases complexes.

En dépit de l'explication détaillée de la première enseignante, les élèves ont trouvé des difficultés à relever les phrases complexes. Mais à la fin, ils sont arrivés à le faire et ce en s'inspirant du premier exemple que l'enseignante leur a proposé.

C- Découpage des phrases complexes : Une fois la phrase complexe relevée, il est demandé aux élèves d'identifier les verbes et leurs temps de conjugaison en faisant appel à leurs connaissances antérieures, après ils décomposent la phrase en deux propositions afin de déduire la fonction exprimée par la phrase : simultanéité, postériorité ou antériorité.

L'opération de l'analyse logique qui s'applique à la phrase complexe est très importante dans le cadre de la grammaire traditionnelle dans la mesure où elle permet de décomposer la phrase en propositions.

Les enseignantes font remarquer à leurs élèves que le critère selon lequel on décompose une phrase complexe est le nombre de verbes conjugués, donc il est incontournable de passer par l'identification des verbes.

La première enseignante : « un verbe conjugué est égal à une proposition »

La deuxième enseignante : « on va essayer de trouver la proposition principale puisque vous avez déjà trouvé les deux verbes ».

Enseignement rattaché au projet : Nous entendons par enseignement rattaché au projet l'ensemble des exemples, des règles et des activités utilisés par les enseignantes lors de la leçon de grammaire.

La première séquence du troisième projet met l'accent sur le résumé d'un récit historique portant sur la Guerre de Libération nationale. En effet la leçon de grammaire porte essentiellement sur l'expression du temps et les connecteurs chronologiques qui aident à classer les événements lors du

résumé. Donc, nous pouvons dire qu'il y a décloisonnement de l'enseignement, et le choix des contenus à enseigner se fait en fonction des compétences à acquérir : « savoir utiliser les outils de la langue pour dire, lire et résumer un récit historique »

Enseignante 2 : « ...on va voir quelque chose qui est toujours en relation avec le récit historique, quelque chose que vous allez exploiter lors de la production écrite, si vous allez écrire un récit historique ou vous allez le résumer bien sûr vous allez employer la notion d'aujourd'hui »

Les enseignantes se sont servies du texte proposé dans le manuel pour relever les phrases complexes et les analyser. En ce qui concerne la deuxième enseignante, elle a fait appel à des exemples qui ne sont pas puisés dans le texte.

Exemple 1 : « Je peux chanter » pour expliquer la phrase simple.

Exemple 2 : « Nourelhouda révisé ses cours quand son frère regarde la télé » pour expliquer la simultanéité.

Quant aux exercices, ils sont également tirés du manuel (la première enseignante a fait

l'exercice 1 et 4, et la deuxième n'a fait que la première phrase du quatrième exercice). Nous signalons que l'exercice numéro 4 n'a pas été fait entièrement, il est demandé aux élèves de dire si la proposition principale exprime, l'antériorité, la postériorité ou la simultanéité, alors que la consigne demande également de réécrire les deux premières phrases en transformant les propositions subordonnées de temps en GPCCT, cet exercice fait partie du troisième niveau taxonomique, à savoir l'application mais les élèves ne sont pas en mesure de le faire c'est pourquoi cette partie a été négligée.

Enseignement centré sur l'élève : Il s'agit ici d'un enseignement centré sur les actions des élèves, ces derniers devront être responsables de leurs apprentissages. L'enseignant pour sa part ne doit pas ignorer que les élèves possèdent des connaissances antérieures qui leur servent à développer des savoirs et des savoir-faire. Dans cet esprit, l'enseignant prend le rôle d'un facilitateur d'apprentissage et d'un guide pour ses élèves.

Dans nos cas, les enseignantes ont varié les procédés, elles font un aller-retour entre le modèle transmissif et la situation-problème.

Avec la première enseignante la situation-problème se manifeste rarement lorsqu'on demande par exemple aux élèves de relever les compléments circonstanciels de temps ou de relever les verbes conjugués, mais durant la séance elle ne cesse de les aider et de leur donner des informations : «...ce temps c'est le passé antérieur mais à la forme passive ».

Selon le modèle transmissif les erreurs commises par les élèves seraient dues soit à l'indifférence des élèves soit à la mauvaise explication de

l'enseignante, et pour y remédier l'enseignante réexplique et l'élève fait plus attention : « Feriel tu refais la même faute j'ai dit une phrase complexe, c'est-à-dire qui contient deux verbes conjugués deux propositions ».

La deuxième enseignante contrairement à la première a fait confronter ses élèves à des difficultés si bien qu'ils étaient tenus de chercher des solutions pour franchir l'obstacle, c'est le cas des élèves à qui il est demandé de relever des phrases complexes mais avec beaucoup d'aide de la part de l'enseignante.

Apprentissage constructiviste : La caractéristique principale d'un apprentissage constructiviste est bien le rôle capital de l'élève qui construit ses propres connaissances. L'enseignant lui propose des situations-problèmes et en confrontant ses connaissances antérieures avec celles que lui propose l'enseignant, l'élève sera capable de construire un apprentissage efficace.

La situation-problème permet à l'élève de s'engager dans son apprentissage et de devenir donc l'acteur de celui-ci.

Concernant la première leçon, les élèves sont en position d'accueillir les informations, ils utilisent rarement leurs connaissances. L'enseignante transmet elle-même les connaissances et ne joue pas le rôle d'un facilitateur d'apprentissage.

Comme nous l'avons expliqué dans le point précédent, la deuxième enseignante tente de faire réfléchir ses élèves en les impliquant dans la leçon, il faut savoir que les élèves se manifestent seulement quand l'enseignante demande de le faire : « cherchez bien une autre phrase complexe » puis l'élève a donné la phrase. Dans le cas de cette enseignante le modèle transmissif fait son apparition lorsqu'elle a donné par exemple les fonctions qu'expriment les phrases.

Enseignement différencié : Ce type d'apprentissage peut s'adapter aux besoins des élèves, l'enseignant doit différencier sa manière d'enseigner en fonction des besoins des élèves, car donner le même enseignement de la même façon à des élèves très hétérogènes ne facilite pas l'atteinte des objectifs et ne développe pas le niveau de tous les élèves.

Nous pouvons avancer que les élèves que nous analysons ont des niveaux variés, car au cours des leçons, les enseignantes travaillent avec un nombre réduit d'élèves par rapport à l'ensemble de la classe, les autres éléments se désintéressent et prennent leurs distances par rapport à la leçon.

Donc ces élèves ne peuvent pas progresser de la même façon, et ne peuvent pas tous atteindre les objectifs d'enseignement, car ils ne possèdent pas les mêmes connaissances et les mêmes capacités et n'utilisent pas les mêmes manières d'étudier. Pour remédier à ce problème, les enseignantes doivent

observer leurs classes et déterminer les besoins de chaque élève pour lui donner l'enseignement qui lui convient avec la façon adéquate.

2.2.2 Commentaire : L'objectif de cette analyse est de déterminer la situation dans laquelle se fait la leçon de grammaire avec deux enseignantes différentes. Nous avons abouti à des résultats que nous expliquons au fur et à mesure de ce commentaire.

Selon les directives pédagogiques officielles on privilège une grammaire pour le sens et l'expression qui favorise l'appropriation et le réinvestissement par la production, ou une grammaire textuelle : « En activités de langue, il est recommandé de privilégier le texte (plutôt que la phrase) comme corpus pour la découverte et l'analyse car ce n'est que dans un contexte que les faits de langue trouvent leur entière justification et leur pleine signification » Document d'accompagnement du programme de la 3^{ème} A.M.

Les enseignantes chez qui nous avons assisté utilisent le texte proposé dans le manuel pour relever les compléments circonstanciels de temps et les phrases complexes, puis elles analysent chaque phrase d'une façon isolée.

En outre, l'enseignante (1) ne fait appel en aucun cas à des exemples ou des activités en dehors du manuel, elle se contente de ce qui est proposé dans celui-ci. Quant à l'enseignante (2) elle recourt à deux exemples, l'un au début de la séance pour expliquer à ses élèves la structure de la phrase simple, et l'autre exemple constitue une phrase complexe qui exprime la simultanéité. Le recours à des exemples qui ne figurent pas dans le manuel est autorisé, mais il doit être en relation avec le thème du projet, à savoir « la Guerre de Libération nationale ».

Par ailleurs, nous constatons que la démarche pédagogique suivie par les enseignantes n'est toujours pas la même, elles se sont servies de deux démarches, à savoir la transmission et la situation-problème, elles ne se limitent pas à une méthode unique mais plutôt elles adoptent deux démarches différentes, le but de ce choix est incontestablement d'atteindre les objectifs de la leçon de grammaire.

En ce qui concerne le rôle des élèves, nous apercevons qu'ils ne se manifestent guère avec l'enseignante (1), cette dernière leur donne peu d'occasions pour répondre aux questions, et même lorsqu'ils ont la bonne réponse, elle les interrompt pour répondre elle-même. Ces élèves confrontent des situations-problèmes peu de fois pendant la séance et leur autonomie n'est nullement sollicitée en vue de construire leur apprentissage. Pendant la séance, l'enseignante (1) déclare qu'elle va refaire le cours une autre fois, ce qui nous permettra de dire que cette enseignante sait d'emblée que ses élèves ne vont pas acquérir cette leçon de grammaire dès la première séance, donc elle sera obligée de refaire ce cours.

L'enseignante (2) essaye de mettre ses élèves au centre de l'apprentissage mais elle leur fournit beaucoup d'aide, cette enseignante fait appel au modèle transmissif à plusieurs reprises où elle offre aux élèves de nouvelles informations.

En effet, les deux enseignantes ne différencient pas leurs pédagogies faces à leurs élèves hétérogènes, elles donnent un enseignement uniforme c'est-à-dire un même enseignement qui ne convient pas à tous les élèves présents en classe, nous avons remarqué pendant ces séances enregistrées qu'il y a des écarts marquants de niveaux où beaucoup d'élèves restent silencieux et ne participent pas, d'autres font des tentatives mais donnent de fausses réponses. Donc les enseignantes ont besoin de connaître le niveau de chaque élève pour assurer la réussite à l'ensemble de la classe, chose qui n'est pas facile à réaliser dans une classe surchargée.

Pour récapituler, nous disons que la réforme du système éducatif a refondu les programmes ainsi que les méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins des élèves qui vont affronter la société. Ces élèves auront besoin de la langue comme moyen de communication et d'interaction, la grammaire est un outil par lequel on fait apprendre aux élèves la langue pour une fin communicative.

Le Ministère de l'Éducation Nationale fait des efforts importants pour que chaque enseignant ait le programme et son document d'accompagnement pour réussir la mise en œuvre de la nouvelle pédagogie inscrite dans l'approche par compétences.

Nous avons pu suivre la mise en œuvre de deux séances de grammaire, l'observation des classes nous a permis de déceler la pratique réelle de cette discipline.

Les enseignantes font de la transmission et essayent parfois d'impliquer les élèves dans des situations-problèmes. Pour qu'une situation-problème soit efficace, les enseignantes doivent faire travailler les élèves et donner des explications courtes, et ce n'est pas ce que les deux enseignantes font vraiment. Ce constat ne nous permet pas de confirmer la première hypothèse, car les enseignantes ne font pas d'éclectisme où elles doivent adopter plusieurs méthodologies et différentes grammaires. Elles essayent seulement d'assouplir le modèle transmissif en laissant les élèves répondre aux questions ou relever des phrases complexes du texte.

Nous constatons que les enseignantes se différencient en ce qui concerne le décroisement de la leçon de grammaire. L'une enseigne le point de langue afin de l'exploiter dans l'expression écrite, et l'autre fait de la grammaire pour la grammaire, l'activité devient dès lors une fin en soi et n'est nullement mis au service d'une compétence globale. On remarque un attachement aux pratiques traditionnelles malgré la refonte des méthodes

pédagogiques. Cela pourrait être dû à un déficit de formation, chose que nous ne pouvons vérifier dans le cadre de ce travail.

Conclusion :

L'objectif principal de ce travail était de vérifier la compatibilité de l'enseignement de la grammaire en 3^{ème} A.M avec l'approche par compétences et ce qui est exigé dans le programme. Autrement dit, nous avons comparé ce qui se fait réellement dans les classes avec les instructions officielles.

Le Ministère de l'Éducation Nationale a fait plusieurs tentatives d'amélioration du système pour faire face aux défis du vingt et unième siècle et pour assurer aux élèves un enseignement de qualité.

L'activité de grammaire, présente avec force dans le programme, jouit certainement d'une place importante, et les enseignants continuent de la considérer comme étant l'activité autour de laquelle gravite tout l'enseignement de la langue.

Certes, Une formation à long terme s'avère nécessaire pour changer les anciennes représentations des enseignants concernant la grammaire et les démarches à mettre en œuvre, car nous avons constaté que malgré la refonte du système éducatif et la mise en place de nouveaux programmes, certains restent toujours prisonniers des méthodes traditionnelles. Ce sont justement ces représentations qui développent chez l'élève l'esprit d'assisté et qui font croire aux enseignants eux-mêmes qu'ils sont détenteurs exclusifs du savoir.

Lors de notre présence dans les classes, nous avons remarqué un nombre très élevé d'élèves qui ne facilitent pas la tâche aux enseignantes pour pratiquer aisément ce qui leur est demandé dans le programme. En effet, la réforme du système scolaire a adopté l'approche par compétences mais les conditions d'enseignement restent les mêmes dans la mesure où cette approche nécessite un milieu convenable pour l'exercer d'une manière adéquate et appropriée. Le problème de la surcharge ne peut être résolu à court terme, alors que la réduction de l'effectif reste la condition principale pour mettre en œuvre la nouvelle approche et une pédagogie dite différenciée.

Donc, il reste un long chemin pour arriver à mettre en œuvre convenablement l'approche par compétences dans l'école algérienne, cela passe inévitablement par le changement des représentations et la création des conditions nécessaires à son application.

Références bibliographiques :

- 1) Benbouzid, B. et al. (2006), *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, Ministère de l'éducation nationale.
- 2) Besse, H., Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier.
- 3) *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer [en ligne]*, consulté le 16 janvier 2015. Disponible sur le site : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- 4) *Document d'accompagnement de la 3ème A.M, O.N.P.S, juillet 2004*
- 5) Dubois, J. et al. (2002), *Dictionnaire de linguistique*, Larousse.
- 6) Galisson, R. , Coste, D (1976), *Dictionnaire didactique des langues*, Paris, Hachette.
- 7) Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-crédif.
- 8) Nadeau, M., Fisher, C (2006), *La grammaire nouvelle la comprendre et l'enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- 9) Perrenoud, Ph., 2011, *Construire des compétences dès l'école*, ESF éd.
- 10) Pougeois, M. (1996). *Dictionnaire didactique de la langue française*, Armand collin.
- 11) *Programme de la 3ème A.M, O.N.P.S, 2004.*
- 12) Richard, M., Bisonnette, S. *Comment construire des compétences en classe ? [en ligne]*, consulté le 20 décembre 2014. Disponible sur le site : <http://www.umanitoba.ca/unevoc/conference/papers/richard.pdf>
- 13) Roegier, X., Benbouzid, B (2006), *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, Ministère de l'éducation nationale.
- 14) Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances*, Genève, Suisse, International Bureau of Education.
- 15) Weinrich, H, traduit par Dalgalian G. et MalbertD., (2005). *Grammaire textuelle*, France, Edition Didier/Hatier.

Documents consultés mais non cités

- 1) *Guide du professeur de la 3ème A.M.*
- 2) Melkhir, A. (2012). *Manuel du français de 3e A.M, O.N.P.S.*

1- Sa logique est d'aller du simple au complexe. Elle découpe les contenus en plusieurs morceaux, qui ne laissent pas une place à la cohérence et à l'interaction entre les apprentissages. Dans le besoin de dépasser ces limites ils ont mis en place l'approche par compétences.

2- Roegiers, X. Benbouzid, A., 2006, *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, Ministère de l'éducation nationale.

Roegiers, X., 2008, *L'approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances*, p.3, Genève(Suisse), International Bureau of Education.

3-Condensé d'un livre écrit par Mario Richard et Steve Bissonnette intitulé *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001. Ladite synthèse est disponible à l'adresse suivante :

<http://www.umanitoba.ca/unevoc/conference/papers/richard.pdf>

4- Perrenoud, Philippe sociologue, est professeur à l'Université de Genève. Ses travaux l'ont conduit à s'intéresser à la différenciation de l'enseignement, et plus globalement au curriculum, au travail scolaire et aux pratiques pédagogiques, à

l'innovation et à la formation des enseignants. Il a publié six ouvrages, dont : Pédagogie différenciée : des intentions à l'action, Construire des compétences dès l'école et Dix nouvelles compétences pour enseigner.

*5- Il est important de comprendre d'où vient la notion de compétence et comment elle a été introduite à l'école. Au départ, la notion de compétence vient du monde de l'entreprise : le concept avait émergé après la deuxième guerre mondiale au début des années 50 où les entreprises et principalement les usines avaient besoin de main d'œuvres dans un souci de formaliser les qualifications en savoirs et en savoir-faire nécessaires à l'exécution d'un travail ou d'une **tâche**.*

Progressivement, le concept de « qualification » a évolué à celui de compétence professionnelle. Cependant en quoi la compétitivité et la productivité dans les entreprises sont-elles compatibles avec les buts de l'éducation et les missions de l'école ? En fait, cet emprunt a un sens et présente un parallélisme du fait que les deux situations visent à donner du sens à l'apprentissage et proposent des réflexions, voire des solutions aux situations-problèmes de la vie quotidienne. Ce mouvement d'évaluation et de comparaison aux impératifs économiques exigent des résultats de la part de l'école comme tout organisme productif :

Par un meilleur « pilotage » de l'action éducative et des établissements on diminuerait les coûts financiers mais aussi les coûts sociaux de l'échec scolaire. En un mot, bien « évaluer » serait la condition de bien agir selon un schéma de feedback.

6-« Un curriculum définit l'ensemble du parcours d'apprentissage prévu pour l'élève. Il est plus large que le

programme : en plus du programme, il donne d'autres indications, surtout sur les méthodes pédagogiques et sur le dispositif d'évaluation.» Id., L'approche par compétences en Algérie, p.10.

7- Dell Hathaway Hymes (7 juin 1927), Portland, Oregon- 13 novembre 2009. Charlottesville, Virginie) est un sociolinguiste, anthropologue et folkloriste dont le travail portait essentiellement sur le langage du Nord-Ouest-Pacifique. Il a mis en place le modèle S-P-E-A-K-I-N-G.

8- L'enseignement fondamental c'est un système éducatif importé de l'étranger (l'Europe) et appliqué en Algérie.

il a fixé les dispositions fondamentales régissant le système éducatif national, et venue compléter l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 qui a été le cadre de référence de l'éducation et la formation en Algérie. La loi n° 99-05 du 04 avril 1999, modifiée et complétée par la loi n° 08-06 du 23 février 2008 a eu pour objet de fixer les dispositions fondamentales. En Algérie, la première année de scolarité est la première année de primaire et la septième année de secondaire. Avant 2008, l'enseignement se composait de six années de primaire. L'école est obligatoire à partir de six ans. Avant six ans, les enfants peuvent aller à la crèche. Les réformes de 2008 précisent que le système éducatif algérien pris en charge par le ministère de l'Éducation nationale comprend les niveaux d'enseignement suivants : l'éducation préparatoire, l'enseignement fondamental (regroupant l'enseignement primaire et l'enseignement moyen) puis l'enseignement secondaire ou technique. La langue arabe constitue une langue d'enseignement obligatoire durant les neuf premières années. Le français est enseigné à partir de la 3^e année, c'est aussi la langue d'enseignement pour les cours avancés de mathématiques et de sciences.