Fiche pédagogique  est un **guide d'action pour l'enseignant**. Elle répertorie toutes les étapes à suivre dans une classe pour préparer un cours ou un travail.

 L’approche **par compétences** constitue une nouvelle manière de planifier l'enseignement et l'**apprentissage** dans un programme d'études afin de soutenir le développement de **compétences**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Conclusion**

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

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

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

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

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

le traitement  et l’utilisation des erreurs ;

-     la systématisation des points de grammaire découverts en conceptualisation ;

-     l’appropriation et la fixation de ces points de grammaire ;

- le réemploi en situation, visant à l’acquisition d’une réelle compétence communicative»[[10]](http://monampanzu.over-blog.com/article-l-enseignement-de-la-grammaire-en-approche-communicative-65388547.html%22%20%5Cl%20%22_ftn10)

Il s’agit donc d’apprendre aux apprenants une méthode. Il ne faut pas confondre processus d’acquisition et savoir. Quels points faut-il focaliser ? Cela dépend de la maturité langagière des apprenants.

En ce qui concerne la conceptualisation, Besse et Porquier la conçoivent comme  «une prise de conscience d’un fonctionnement linguistique qui passe par plusieurs phases»[[11]](http://monampanzu.over-blog.com/article-l-enseignement-de-la-grammaire-en-approche-communicative-65388547.html%22%20%5Cl%20%22_ftn11)

Dans une perspective de conceptualisation grammaticale, le métalangage spécifique, à condition d'utiliser le " répertoire grammatical " de l'apprenant, revient en force car il permet à l'apprenant de formuler les règles de fonctionnement de la langue grâce à des termes qu'il connaît déjà. Quand on étudie de plus près le métalangage utilisé dans les méthodes et les exercices proposés comme l'a fait J.P. Cuq, on remarque un métalangage où les termes de la langue courante, les termes techniques et les actes de langage remplaçant les termes grammaticaux sont utilisés parallèlement.

Nous comprenons qu’en approche communicative, la grammaire s’intéresse à la communication, aux actes de paroles. Elle est une grammaire en situation : grammaire de l’oral et de l’écrit ; grammaire textuelle ; grammaire situationnelle. Cela dit, les capacités supérieures du processus cognitif de l’apprenant sont sollicitées. Il s’agit de l’observation, l’analyse ayant comme objet certains phénomènes linguistiques présents dans un corpus.

Donc, la grammaire en approche communicative est celle qui mène les apprenants à formuler eux-mêmes le fonctionnement de la langue à travers un corpus proposé contextuellement jusqu’à aboutir à la conceptualisation des ses règles.

Voici comment Christine TAGLIANTE conçoit l’objectif de l’approche communicative: «Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante»[[12]](http://monampanzu.over-blog.com/article-l-enseignement-de-la-grammaire-en-approche-communicative-65388547.html%22%20%5Cl%20%22_ftn12).

Pour Evelyne BERARD l'approche communicative «essaie de mettre en relation sens et syntaxe dans les programmes d'enseignement»[[13]](http://monampanzu.over-blog.com/article-l-enseignement-de-la-grammaire-en-approche-communicative-65388547.html#_ftn13)

Ces deux constats, prouvent bien que dans le cadre de l'Approche Communicative une question posée par le professeur ne donnera pas lieu à une seule et unique réponse contenant une structure syntaxique précise, mais laissera la liberté à l'apprenant de choisir parmi une quantité de réponses possibles selon le message qu'il désire faire passer. Par conséquent, le cours de langues n'est plus un cours magistral où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. Il devient une séance interactive où le contexte de la communication est mis en valeur. De plus, les supports étudiés ne sont plus crées artificiellement pour la classe avec le nombre exact de structures à assimiler mais ils sont choisis parmi une source vaste de documents authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.)