

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université 8 Mai 1945 Guelma



Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de la Langue Française

MEMOIRE
EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE
MASTER ACADEMIQUE

Domaine : Lettres et langues étrangères

Filière : Langue française

Spécialité : *Didactique et langues appliquées*

Elaboré par

Dirigé par

Bouriachi Chayma
Rahmoun Aya

M. Hamamdia Samir

Intitulé

**Le ludique comme outil de renforcement des acquis grammaticaux au
cycle moyen.**

Cas des élèves de la deuxième année.

Soutenu le : 07/07/2019

Devant le Jury composé de :

Nom et Prénom

Grade

Mme. Yahamdi Sabrina

MAA

Univ. De 8 Mai 1945 Guelma

Président

M. Hamamdia Samir

MAA

Univ. De 8 Mai 1945 Guelma

Encadreur

Mme. Houcine Nacira

MAA

Univ. De 8 Mai 1945 Guelma

Examinateur

Année universitaire : 2018/2019

Remerciements

Nos sincères remerciements vont, en tout premier lieu, à notre Directeur de recherche, M. Hamamdia Samir, qui nous a bien accompagnées durant tout notre travail. Nous voudrions également lui témoigner toute notre reconnaissance pour ses judicieux conseils, pour son aide et pour ses pertinentes interventions.

Nous adressons nos vifs remerciements aux membres de jury (Mme. Houssin Nacira et Mme. Yahamdi Sabrina) qui ont consacré du temps pour lire et évaluer notre travail de recherche.

Nos chaleureux remerciements vont, également, à tous nos enseignants du Département de Français pour leur soutien et leurs encouragements. Nous voudrions adresser des remerciements particuliers à nos enseignants de la formation du Master pour leur contribution à l'élaboration de la partie théorique de ce mémoire à travers les cours dispensés.

Nous voudrions exprimer toute notre reconnaissance aux directeurs, aux enseignants et aux élèves des établissements scolaires, où nous avons effectué notre enquête, pour leur serviabilité et leur coopération.

Que soit remerciée toute personne qui a contribué, de près ou de loin, à l'achèvement de ce travail.

A la fin, il nous est agréable de remercier Mme. Boukalmoune Hind, pour son aide, ses conseils et sa disponibilité.

Dédicace

Tous les mots ne sauraient exprimer la gratitude, l'amour et le respect que je porte à toutes les personnes qui, sans leur soutien, cet humble travail n'aurai jamais vu le jour.

Je dédie ce modeste travail :

À ma mère, à laquelle je voudrais exprimer tout mon amour sincère et témoigner toute ma reconnaissance pour ses sincères prières qui faisait pour je réussisse dans mes études. Que Dieu te comble de santé et de bonheur.

À mon père, auquel vont toutes mes chaleureuses reconnaissances pour ses précieux conseils, son accompagnement ainsi que son assistance durant toute ma scolarité, aussi, pour son attention à me procurer tous les moyens possibles à ma réussite. Que Dieu te préserve du mal et te procure une longue vie.

À mes sœurs ; Hanane, Soumia et Hana, qui ne m'ont jamais manquée de prières et de conseils. Que tous vos vœux soient exaucés.

À mes frères, Mohamed et Abderrezak, auxquels j'exprime toute ma gratitude pour leur soutien dans les moments délicats. Je vous souhaite de la prospérité et du bonheur dans votre vie.

À mes adorables nièces, Ritel et Rafif, qui me libéraient de toutes les peines et les pressions. Que votre vie soit épanouie et pleine de jolis moments de bonheur.

À mon amie intime et partenaire dans ce travail, Aya, que, de son amitié, je serais de tout temps fière.

À mes camarades de la promotion qui resterons, à l'éternel, marqués dans ma mémoire.

À toutes les personnes proches de mon cœur que je n'ai pas cité.

À toute personne qui a contribué de près ou de loin à l'accomplissement de ce travail.

À vous, cher lecteur, je souhaite que cette recherche vous inspire et vous aide dans vos études.

Chayma

Dédicace

Je dédie ce modeste mémoire de fin d'étude,

À mes plus proches, mes chers parents, auxquels je serai à l'éternel reconnaissante, ceux qui m'ont accompagné et encouragé tout au long cette aventure, par ce qu'ils étaient toujours là, à mes côtés, pour veiller à ce que je ne manquais de rien.

À mes chères sœurs, Kawthare et Nourhane, pour leur soutien, pour leur timide amour et surtout pour tous les moments de détente et les petites pauses qui m'ont donné durant l'accomplissement de ce travail.

À mon unique, Fadel Allah, mon petit frère qui restera, avec toutes ses différences, tout mon univers.

À la mémoire de ma tante, ma deuxième mère, Nora, et ma grand-mère, Halima, que les miséricordes de Dieu soient sur elles.

À toute ma famille ; mes tantes, mes oncles et leurs enfants.

À toutes les personnes que j'aime.

À ma meilleure amie, Chayma, qui était une troisième sœur pour moi et à tous mes collègues de la promotion.

Résumé

Ce mémoire a pour fin d'évaluer l'efficacité de la pratique ludique en matière de renforcement grammatical des acquis des élèves de la deuxième année de l'enseignement moyen en contexte algérien et de montrer les apports sous-entendus de la pratique ludique à l'enseignement grammatical en général.

Notre travail de recherche renferme deux parties, une partie consacrée au cadrage théorique et une autre partie pratique qui présente les données recueillies, analysées et interprétées de l'enquête que nous avons menée.

En vue d'atteindre l'objectif de cette recherche, une expérience incluant à la fois la un questionnaire aux professeurs de français du palier moyen de la wilaya de Guelma et une observation participante des trois classes de la deuxième année de l'enseignement moyen dans trois établissements différents. Les données recueillies de cette enquête témoignent de l'efficacité des activités ludiques, dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire au moyen, et montrent les ajouts considérables liés à la pratique ludique en phase d'application ce qui confirme notre hypothèse de recherche.

Des recherches prospectives devraient permettre de proposer l'approche ludique dans d'autres types d'activités (de compréhension ou de production).

Mots-clés : Pratique ludique, renforcement grammatical, apports de la pratique ludique.

ملخص

تهدف هذه المذكرة إلى تقييم فعالية التعلم باللعب في التعزيز النحوي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط في الجزائر وإظهار مساهماته الضمنية في التعليم النحوي بصفة عامة.

يحتوي هذا العمل البحثي على جزأين، جزء مخصص للإطار النظري وجزء آخر تطبيقي يعرض المعطيات المحللة والمحصل عليها بواسطة التحقيق المنجز.

من أجل تحقيق هدف هذا البحث، تتضمن تجربة نشر استبيان لمعلمي اللغة الفرنسية من التعليم المتوسط في ولاية قالمة وملاحظة مشاركة في ثلاثة أقسام من الطور المتوسط في ثلاث مؤسسات مختلفة. تشهد البيانات التي تم جمعها من الاستبيان و الملاحظة على فعالية الأنشطة ذات الطابع التسلوي في تعليم/تعلم قواعد اللغة. كما تظهر النتائج الإضافات المهمة المتعلقة بالتعليم باللعب أثناء مرحلة التطبيق مما يؤكد فرضية بحثنا.

ينبغي للبحوث المستقبلية أن تجعل من الممكن تقديم النهج القائم على مبدأ اللعب في أنواع أخرى من الأنشطة (الفهم أو الإنتاج).

ينبغي أيضا استثمار أسلوب التعليم باللعب في تعليم مختلف أنشطة اللغة الفرنسية، لفاعليته لدى التلاميذ

الكلمات المفتاحية: التعلم باللعب، التعزيز النحوي، مساهمات التعلم باللعب.

Abstract

This present research work tends to evaluate the effectiveness of the ludic practice in terms of grammatical reinforcement for the second year middle school students in Algeria and to demonstrate its hidden contributions.

The body of our research is divided into two parts; the first one is devoted to the theoretical phase as for the second it concerns the investigation phase.

In order to achieve the objective of the current study, we did an experiment which included both the distribution of a questionnaire for middle-school French teachers in the state of Guelma and the participant observation along with students in three different classes located in three different educational institutions (second year in middle school students). The data collected from this study testifies the efficiency of teaching and assimilating grammatical conceptions through the entertaining ludic and shows considerable additions related to its practice especially in the application phase, which can confirm our research hypothesis.

Prospective researches would allow the possibility to propose the ludic approach in other types of tasks such as comprehension or production ones.

Key words: Ludic practice, grammatical reinforcement, contributions of the ludic practice.

Table des matières

Table des matières

Remerciements

Dédicaces

Résumé

Introduction générale..... 1

Cadrage théorique

Chapitre I: enseignement de la grammaire au cycle moyen en contexte algérien

1.Le français au cycle moyen.....	6
1.1.Les finalités de l'enseignement du français au moyen	7
1.2.Contenus des programmes de français au moyen	8
1.2.1.Contenus du programme de la première année moyenne	8
1.2.2.Contenus du programme de la deuxième année moyenne.....	9
1.2.3.Contenus du programme de la troisième année moyenne	10
1.2.4.Contenus du programme de la quatrième année moyenne	10
1.2.5.Synthèse des contenus des programmes de français au moyen.....	11
1.3.Le profil d'entrée et le profil de sortie des élèves de la deuxième année de l'enseignement moyen	12
1.3.1.Qu'est-ce qu'un profil d'entrée ?.....	12
1.3.2.Qu'est-ce qu'un profil de sortie ?.....	13
1.3.3.Le profil d'entrée et de sortie des élèves de la 2 ^{ème} AM.....	13
1.3.3.1.Le profil d'entrée de l'élève de la 2 ^{ème} AM.....	13
1.3.3.2.Le profil de sortie de l'élève de la 2 ^{ème} AM.....	14
2.La grammaire au cycle moyen	14
2.1.Pluralité de définitions de la notion de grammaire	15
2.2.Quelle grammaire enseignée au cycle moyen.....	16
2.3.. La grammaire au cycle moyen par l'approche par compétences et la pédagogie de projet.....	18
2.3.1.Qu'est-ce qu'une approche par compétences ?	18
2.3.1.1.Qu'est-ce qu'une compétence ?	18
2.3.1.2.L'approche par compétences.....	19
2.3.2.Qu'est-ce qu'une pédagogie de projet ?	20
2.3.3.La conception des apprentissages grammaticaux en FLE selon l'approche par compétences et la pédagogie de projet au cycle moyen en contexte algérien	21

Chapitre II : les activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire au cycle moyen

1.Pluralité de définitions du ludique	24
2.Aperçu historique et évolution du concept de jeu	25
3.Typologie et caractéristiques des jeux	26
3.1.Le jeu ludique.....	27
3.2.Le jeu éducatif.....	28
3.3.Le jeu pédagogique	28
4.L'approche ludique pour un climat propice à la réussite de l'enseignement grammatical	29
4.1.Qu'est- ce qu'une approche ?	29
4.2.Qu'est-ce qu'une approche ludique ?	30
4.3.L'approche ludique en grammaire	30

Enquête

1. Méthodologie de travail	34
1.1.Le questionnaire	34
1.1.1.Définition.....	34
1.1.2.Description du questionnaire	35
1.1.3.Mode d'administration	35
1.1.4.La population.....	35
1.1.5.L'échantillonnage.....	35
1.1.6.Représentativité de l'échantillon	36
1.1.7.Traitement quantitatif des données	36
1.2.L'observation participante	37
1.2.1.Définition.....	37
1.2.2.Classes observées.....	37
1.2.3.La grille d'observation.....	38
1.2.4.Les activités observées	39
<input type="checkbox"/> Activité n° 01 : <i>Stations d'écriture</i>	39
<input type="checkbox"/> Activité n° 02 : <i>Récit structuré</i>	39
<input type="checkbox"/> Activité n° 03 : <i>Feuilles de couleurs</i>	40
<input type="checkbox"/> Activité n° 04 : <i>Devine qui c'est</i>	41
<input type="checkbox"/> Activité n° 05 : <i>Les sept thématiques</i>	42
<input type="checkbox"/> Activité n° 06 : <i>Quelles terminaisons doit-on choisir ?</i>	42

1.2.5.Le traitement qualitatif des données	43
2.Présentation et analyse des données du questionnaire	44
2.1.Identification des enquêtés.....	44
2.1.1.Le critère « sexe ».....	44
2.1.2.Le critère « âge »	44
2.1.3.Le critère « expérience professionnelle ».....	45
2.1.4.Le critère « région de travail ».....	45
2.2.Présentation et analyse des réponses	46
2.2.1.Question n° 1 : Que pensez-vous des activités proposées dans le manuel scolaire de la 2 AM suite aux points de langue ?	46
2.2.2.Question n° 2 : Vous contentez-vous des activités présentées dans le manuel ou recourez-vous à d'autres activités ?	47
2.2.3.Question n° 3 : Si vous recourez à d'autres activités, précisez le type d'activités.....	48
2.2.4.Question n°4 : Que pensez-vous des activités de type ludique ?	49
2.2.5.Question n° 5 : Utilisez-vous les activités ludiques en grammaire en phase d'application : souvent – parfois – rarement – jamais.....	50
2.2.6.Question n° 6 : Quel type de supports utilisez-vous le plus souvent quant aux activités ludiques ?.....	51
2.2.7.Question n° 7 : Trouvez-vous des contraintes en utilisant les activités ludiques ?	52
2.2.8.Question n° 8 : Pensez-vous que le jeu a un effet positif sur le rendement des élèves ? Dites si vous êtes pour ou contre l'intégration des activités ludiques dans le manuel scolaire de 2 AM.....	53
3.Interprétation des données du questionnaire	54
4.Présentation des données de l'observation participante.....	55
4.1.Présentation des données de l'établissement A	55
4.2.Présentation des données de l'observation de l'établissement B.....	57
4.3.Présentation des données de l'établissement C	60
Conclusion générale	65
Références bibliographiques	68
Annexes	

Introduction générale

Introduction générale

« Pour apprendre le français il faut passer par la grammaire » ce postulat rejoint l'idée commune à beaucoup de didacticiens : « toute langue possède une grammaire et l'apprentissage de cette langue est, en partie, l'apprentissage de la grammaire de cette langue ». À ce propos, Vigner rajoute de son côté que' *On ne peut produire spontanément des formes correctes dans une langue sans l'acquisition des règles qui en organisent la production*¹

Dans cette conception, nous focalisons l'attention dans notre recherche, qui s'inscrit dans la didactique de la grammaire, sur l'apprentissage de la grammaire française en Algérie du moment que son enseignement occupe une place importante dans les programmes de français de tout cycle d'étude.

En effet, le programme actuel de français destiné aux élèves de la deuxième année moyenne qui constituent la population de notre recherche renferme en moyenne pour chaque séquence deux leçons de grammaire et deux à trois leçons de vocabulaire disposées dans la rubrique « points de langue »; chaque leçon est suivie d'un ensemble d'activités qui sont le plus souvent en nombre de trois à quatre voire à cinq activités toutes consacrées au renforcement de la règle présentée durant la leçon. Vu la place qu'occupe l'enseignement de la grammaire, nous envisageons à trouver des moyens ; outils et/ou modalités qui peuvent renforcer cet apprentissage et qui permettent à l'élève de se familiariser avec les formes de la langue et leurs usages.

Dans cette logique, nous nous permettons à exprimer notre volonté de nous intéresser au ludique comme outil pédagogique exploitable en phase d'exercices d'application et de voir l'apport éventuel du jeu à travers l'intégration de ses différents types (créatifs, de coopération, de simulation oraux ou écrits, etc.) aux acquis grammaticaux des élèves de la deuxième année de l'enseignement moyen.

L'idée qui sous-tend notre recherche est née d'un constat fait lors d'une consultation du manuel scolaire actuel de la 2^{ième} AM. Cette consultation nous a conduits à faire état des activités présentées dans ce manuel et nous a permis de nous en sortir avec le constat suivant « les activités proposées par ce manuel scolaire à la suite de la leçon pour

¹ VIGNER, Gérard. *La grammaire en FLE*. Hachette ELE, Paris, coll. « collection F », 2004, 101p.

fixer, appliquer et renforcer la règle de grammaire sont presque toutes dépourvues d'un aspect ludique et qui sont, dans l'ensemble, des exercices structuraux qui risquent d'inciter l'ennui et le désintérêt chez les élèves ».

En plus de l'éventuel apport du jeu en séance de grammaire, notre recherche a pour objectif d'éveiller, chez les élèves, l'envie d'apprendre la grammaire et de les convaincre de l'importance de cet apprentissage.

Dans cette optique, nous formulons, comme suit, notre question de recherche :

Quels ajouts pourrait apporter le jeu à l'apprentissage grammatical des élèves de la deuxième année de l'enseignement moyen en phase d'exercices d'application ?

Nous supposons, quant à cette question de recherche, que le jeu renforce les acquis grammaticaux des élèves en jouant sur leur motivation et en favorisant les interactions, l'esprit coopératif et compétitif et bien d'autres éléments qui peuvent intéresser cette catégorie d'âge (enfants âgés entre 12 et 14 ans).

Afin de vérifier cette hypothèse, nous prévoyons d'effectuer une enquête auprès des élèves de la deuxième année de l'enseignement moyen inscrits dans des établissements différents de la wilaya de Guelma. Nous prendrons comme échantillon une classe du CEM Fetissi Baghdadi situé au centre de la commune de Bouati Mahmoud, une autre du CEM Bediar Chikh-Elhafnaoui à Boumahra Ahmed et une classe du CEM Salah Mekhloufi qui se trouve dans la commune de Guelma.

Durant cette enquête, nous envisagerons une observation participante au cours de six séances de grammaire avec les trois classes choisies, lors desquelles nous essayerons de substituer aux activités présentées dans le manuel des activités de type ludique présentées en différents dispositifs (supports) (Jeu de rôle, devinette,...).

Nous nous sommes également données comme moyen pour vérifier cette hypothèse, le questionnaire, qui sera destiné à 10% du nombre total des enseignants de français à la wilaya de Guelma (équivalent à 36 enseignants sur 361).

Les données recueillies durant cette enquête seront présentées, analysées et interprétées et induisent selon les deux modes de traitement : qualitatif et quantitatif.

Notre travail s'organise autour de deux parties ; une partie consacrée au cadrage théorique qui traitera la thématique de l'enseignement de la grammaire au moyen des activités ludiques dans le cycle moyen dans le cadre de l'approche par compétences. Cette partie comporte deux chapitres intitulés dans l'ordre : l'enseignement de la grammaire du français langue étrangère en Algérie au cycle moyen et les activités ludiques dans l'enseignement de la grammaire au moyen.

La deuxième partie de ce mémoire, intitulée « enquête », renferme deux sous-parties. Une, appelée « méthodologie de travail » dans laquelle nous essayons de définir l'ensemble des éléments qui se rapportent à l'enquête et une autre porte sur la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus lors de notre enquête. Vers la fin de ce mémoire, nous allons regrouper les outils de recherche dans l'ensemble « annexes ».

Cadrage théorique

*Chapitre I : Enseignement de
la grammaire au cycle moyen
en contexte algérien*

En feuilletant les programmes d'enseignement du français des trois cycles ; primaire, moyen et secondaire, en Algérie, et dans le cadre de la nouvelle réforme de 2016, il s'avère que la grammaire est fortement présente dans les programmes du cycle moyen. Ses règles s'enseignent, explicitement et implicitement, et s'investissent dans différentes tâches ; compréhension et production de l'écrit et de l'oral. Pourtant, enseigner la grammaire pour apprendre le français avait été, depuis la méthodologie traditionnelle, un sujet polémique qui avait attiré l'attention de beaucoup de spécialistes de différents domaines.

Dans ce présent chapitre nous allons essayer de couvrir les notions et les termes qui sont en relation avec l'enseignement du français et celui de la grammaire en Algérie au moyen dans le cadre de la pédagogie de projet.

1. Le français au cycle moyen

Depuis l'époque coloniale, le français s'est fortement imposé en Algérie. Son usage côtoie à côté avec les parlers autochtones dans un climat de concurrence, comme le qualifie Khaoula Taleb Ibrahimy dans son ouvrage « Les Algériens et leurs langues », disant que « *les locuteurs Algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées ...vivent une cohabitation difficile, marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes* »², lui a attribué le statut de langue seconde puis étrangère. La langue française en Algérie est désormais présente dans plusieurs secteurs : économique, financier et bancaire, à l'administration et dans le champ d'enseignement.

Actuellement, le système éducatif algérien est divisé en trois niveaux ; primaire, moyen, secondaire et supérieur. Le cycle moyen est considéré comme une phase transitoire très importante qui lie le palier primaire au palier secondaire et marque le parcours scolaire des élèves du fait qu'il leur procure l'outillage linguistique nécessaire pour affronter le palier secondaire et leur réalité sociale :

« à travers les points de langues proposés pour le cycle moyen, l'apprenant acquiert et approfondit des savoirs et des savoir-faire qui lui permettent d'être tout à fait capable de faire face à des situations authentiques de vie auxquelles il pourrait être confronté dans sa vie de citoyen »³.

² TALEB-IBRAHIMI, Khaoula. *Les algériens et leur (s) langue (s)*. Edition el Hikma, 1995, 420 p.

³ Cf. Référentiel Général des Programmes. *Analyse des programmes du cycle moyen, travail conçu par le collectif des inspecteurs de français de la Wilaya de Tipaza*, Ministère de l'éducation nationale, Direction de

Le français, introduit dès la troisième année primaire, occupe une place assez importante au moyen. Il est enseigné de quatre à cinq heures par semaine (si on compte les séances de Travaux Dirigés qui se font avec la moitié de la classe), ce qui est représenté par un pourcentage d'environ 12% à 15% du volume horaire octroyé à la totalité des matières enseignées.

Les programmes du cycle moyen, de la première année jusqu'à la quatrième année de l'enseignement moyen, sont tous répartis en trois projets dont chacun emboîte deux à trois séquences. Chaque projet vise l'installation de compétences préalablement mises en place par une équipe de spécialistes formés par le ministère de l'éducation nationale (selon une analyse des programmes du cycle moyen faite par un groupe des inspecteurs de français de la Wilaya de Tipaza)⁴.

1.1. Les finalités de l'enseignement du français au moyen

Le système éducatif algérien est réparti en deux grandes phases; l'enseignement obligatoire qui englobe les deux cycles primaire et moyen et l'enseignement non obligatoire incluant l'enseignement secondaire dont chaque niveau conçoit ses propres programmes et ses propres manuels pour atteindre des finalités et des objectifs spécifiques dûment identifiés par le Ministère de l'Education Nationale et qui sont mis selon des paramètres bien précis.

Or, les trois niveaux se complètent pour aboutir à des objectifs plus généraux mais communs. Dans ce système chaque palier représente au palier suivant une plateforme ; par exemple le profil de sortie, en matière de français, d'un élève au primaire représente son profil d'entrée au moyen.

le cycle moyen, comme tous les autres cycles, cherche à atteindre des finalités et des objectifs, qui lui sont propres : il « *vise la maîtrise, pour chaque élève, d'un socle de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post- obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active.* »⁵

l'éducation Tipaza [en ligne]. 5 p. Disponible sur : <<https://fr.calameo.com/read/0022608366655c162a09d>>. (Consulté le 29/03/2019).

⁴ Ibid.

⁵ Cf. Référentiel Général des Programmes. *Analyse des programmes du cycle moyen, travail conçu par le collectif des inspecteurs de français de la Wilaya de Tipaza*, art. cit., p. 5.

Au cycle moyen les finalités de chaque année sont plus claires ; selon le guide du professeur ⁶; en 1ère année l'élève est capable de comprendre/produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif. En 2ème et 3ème année, l'élève sera capable de comprendre/de produire des textes de type narratif. En 4ème année, il comprendra/produira des textes de type argumentatif. Chaque année l'élève acquiert des compétences et des habilités. L'ensemble de celles-ci constituent son profil de sortie à la fin du cycle et à la base desquelles, l'élève se prépare à en acquérir d'autres dans le cycle secondaire suivant.

Selon le même guide, l'enseignement apprentissage du français en 2^{ème} année moyenne envisage les objectifs généraux présentés ci-dessous :

Renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production des textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif et approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif⁷.

1.2. Contenus des programmes de français au moyen

Le cycle moyen est un parcours de quatre ans successifs pendant lesquels l'élève est amené à acquérir un ensemble de compétences et d'habilités inscrites dans un programme chargé de contenus de différentes natures : linguistiques, culturels, historiques, sociaux, etc.

Nous allons, dans ce titre, présenter, dans l'ordre ascendant, les contenus des programmes de français au cycle moyen en Algérie figurant comme tels dans les manuels scolaires destinés aux élèves dans chaque année⁸.

⁶BOUZELBOUDJEN, Halim et al. *Français 2^{ème} Année Moyenne Livre du professeur* [en ligne]. 5-9 p. Disponible sur : https://cours-examens.org/images/An_2016_1/Etudes%20moyen/4%20AM/Francais/Page/Guide-du-professeur%20et%20correction.pdf. (Consulté le 30/03/2019).

⁷RAMDANI, Chérif et Abdelouahab, SAIDANI. *Transposition didactique du programme du 2^{ème} AM au manuel scolaire –Lectures Critiques-*. [En ligne]. Mémoire de Master en didactique. Tébessa : université de Larbi Tébessi, 2016, 20 p. Disponible sur : <http://www.univ-tebessa.dz/fichiers/masters/francais/04160107.pdf>. (Consulté le 30/03/2019).

⁸ Manuels scolaires du cycle moyen en Algérie.

1.2.1. Contenus du programme de la première année moyenne

Le manuel de français de la 1^{ère} année au collège renferme trois projets organisés en séquences ; le premier est résumé comme suit : « Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent les 15 et 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement ».

Il est composé de trois séquences, présentées dans l'ordre d'apparition ;

- Séquence 1 « J'explique l'importance de se laver correctement »,
- Séquence 2 « J'explique l'importance de manger convenablement »,
- Séquence 3 « J'explique l'importance de bouger régulièrement ».

Le deuxième projet est introduit comme suit : « Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences ».

Il comporte lui aussi trois séquences ;

- Séquence 1 « J'explique les progrès de la science »,
- Séquence 2 « J'explique les différentes pollutions »,
- Séquence 3 « J'explique le dérèglement du climat ».

Pour le dernier et le troisième projet, « Sous le slogan : pour une vie meilleure, je réalise avec mes camarades un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen », il comporte que deux séquences ;

- La première : « J'incite à l'utilisation des énergies propres ».
- La deuxième : « J'agis pour un comportement éco-citoyen ».

Il faut mettre en lumière que chaque projet est divisé en huit rubriques ; oral, textes (traités en deux phases ; identification et compréhension), vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, atelier d'écriture et lecture récréative.

1.2.2. Contenus du programme de la deuxième année moyenne

Le livre de français de la 2^{ème} année au collège, quant à lui, renferme aussi trois projets ; le premier : « dire et jouer un conte ». Il est composé de trois séquences ;

- Séquence 1 : « entrer dans le monde du merveilleux »,
- Séquence 2 : « tout à coup... »,
- Séquence 3 : « c'est ainsi que... ».

Projet 2 : « animer une fable » est composé que de deux séquences ;

- La première « parole de sage ».

- La deuxième « à vos bulles ! ».

Le dernier projet, intitulé : « dire une légende », lui aussi est composé que de deux séquences ;

- Séquence 1 : « personnes et faits extraordinaires ».
- séquence 2 : « fait et lieux inoubliables ».

Chaque séquence, dans ce manuel, inclut deux rubriques ; les ressources, réparties en deux titres, supports textes et points de langues, et une tâche à réaliser à la fin de la séquence.

1.2.3. Contenus du programme de la troisième année moyenne

Le manuel scolaire de la troisième année moyenne est organisé en trois projets, nous les présentons comme suit :

Projet 1 : « rédiger des faits divers pour le journal ou le blog de l'école », comporte trois séquences ;

- La première « rédiger une brève»,
- La deuxième « rédiger un titre et un chapeau à un fait divers » et la troisième « rédiger un fait divers et y insérer un témoignage ».

Le projet 2 : « Réaliser un recueil de récits historiques portant sur l'Histoire et le patrimoine de notre pays », renferme que deux séquences ;

- « rédiger un récit historique à partir d'une bonde dessinée ».
- « décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit »

Le dernier projet « réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de biographie de personnages », lui aussi comporte deux séquences,

- La première : « raconter un souvenir d'enfance, une expérience vécue ».
- la deuxième : « rédiger la biographie d'un personnage connu ».

Il faut signaler que toutes les séquences sont divisées en trois rubriques ; les ressources, incluant quant à eux trois titres supports/oral (document sonores et visuels), supports textuels/écrit et outil de la langue, tâches finales et évaluation-bilan.

1.2.4. Contenus du programme de la quatrième année moyenne

Le livre de français de la quatrième année moyenne est organisé en projets et en séquences et nous allons les présenter comme suit :

Projet 1 : « A l'occasion de la journée internationale de l'environnement, réaliser un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : « Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement », il comporte 3 séquences, nous les présentons de la manière suivante :

- Séquence 1 : « argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement ».
- Séquence 2 : « argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral ».
- Séquence 3 : « argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux ».

Projet 2 : « Afin de lutter contre certains fléaux sociaux, écrire un dialogue argumenté ayant pour titre « Mieux vaut prévenir que guérir ». Ce dialogue sera mis en scène pour être joué devant les autres camarades. Il comporte 2 séquences ;

- Séquence 1 : « argumenter dans le récit ».
- Séquence 2 : « argumenter par le dialogue ».

Projet 3 : « réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de son choix pour inciter les gens à la visiter ». Il renferme lui aussi 2 séquences ;

- Séquence 1 : « argumenter pour inciter à la découverte ».
- Séquence 2 : « argumenter dans la lettre ».

Chaque séquence, dans ce livre, est composée de six rubriques ; oral (écouter/ comprendre à l'oral, parler/ produire à l'oral), écrit (lire et comprendre à l'écrit, écrire/ production écrite), outils pour dire, lire et écrire, évaluation, le projet et une lecture récréative.

1.2.5. Synthèse des contenus des programmes de français au moyen

En première année, contrairement aux trois années qui se succèdent et qui la suivent, nous remarquons que les règles de langue sont classifiées sous différentes appellations. Nous pouvons nous rendre compte que les notions d'ordre lexical, grammatical et celles se rapportant à la conjugaison et à l'orthographe sont explicitées dans des rubriques portant ces mêmes appellations. Cette terminologie que nous jugeons claire, explicite et directe, n'est employée qu'en première année.

Pour les trois ans qui restent, nous pouvons remarquer leur ressemblance du côté de leur présentation des programmes surtout en ce qui concerne la grammaire. Celle-ci est présentée implicitement sous d'autres termes : point de langue en 2^{ème} AM, outils de la langue en 3^{ème} AM et outils pour dire et pour lire en 4^{ème} AM. Nous constatons que l'on ne déclare plus le terme grammaire en vue de favoriser l'application d'un enseignement grammatical implicite conformément aux instructions de l'approche par les compétences adoptée par le ministère de l'éducation.

1.3. Le profil d'entrée et le profil de sortie des élèves de la deuxième année de l'enseignement moyen

Il faut rappeler, avant de parler d'étiquette d'élève en 2^{ème} AM, que son profil d'entrée à la première année moyenne est celui de sortie de la cinquième année primaire et que son profil de sortie de la quatrième année moyenne représente celui d'entrée à la première année secondaire.

Philippe Perrenoud affirme que « toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux »⁹. C'est-à-dire, pour appliquer une situation didactique à un groupe d'élèves il faut toujours prendre en considération leur aspect hétérogène, et de les traiter, chacun, comme entité individuelle et ne pas comme un ensemble, d'où vient l'importance de leurs créer des profils.

1.3.1. Qu'est-ce qu'un profil d'entrée ?

Selon le document d'accompagnement du Programme de français - Cycle Moyen- (2^{ème} génération), un profil d'entrée peut être élaboré, par un enseignant ou un autre qualifiant pédagogique à partir d'une observation des attitudes et des réactions des élèves et leur description grâce à de différents indicateurs. Il aide énormément les enseignants à adopter la méthode et la démarche adéquate pour mener un enseignement de qualité à leurs élèves.¹⁰

Un profil d'entrée doit être conçu au début de l'année scolaire mais peut être modifiable pour mieux accompagner le développement et la progression de chaque élève.

⁹*Différenciation-Les profils d'élèves et leurs fonctionnements* [en ligne]. Disponible sur : <https://fr.wikiversity.org/wiki/Differenciation-Les_profils_d_eleves_et_leurs_fonctionnements#firstHeading>. (Consulté le 31/03/2019).

¹⁰ BONNARD, Anne et Fabien, DETTALE. *Les profils des élèves : typicalisations au service du geste professionnel*[en ligne]. Dans Recherches et Educations, sous la direction de BUREL, Nicolas et Andrieu, BERNARD, dossier : expériences corporelles et gestes professionnels, tome 1, numéro 12, 2015, 128p. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/rechercheseducations/2263>>. (Consulté le 31/03/2019).

1.3.2. Qu'est-ce qu'un profil de sortie ?

« ...le profil de sortie d'un élève se veut un énoncé qui détermine, en premier lieu, les visées de l'éducation pour les élèves¹¹. Nous parlons, ici, des finalités et d'objectifs de l'enseignement / apprentissage qui sont élaborés et envisagés en fonction des profils de sortie des élèves. « En second lieu, le profil de sortie cible les compétences que doit posséder un élève afin d'actualiser les visées éducatives poursuivies tout au long de son cheminement scolaire¹². Cela peut monter son importance par rapport à l'élève, du moment qu'il aide à la planification de son parcours scolaire, facilite la mise en place des compétences à installer et aide à mieux accompagner son développement scolaire.

Le profil se veut un premier jalon permettant aux différents intervenants de l'éducation d'établir de nouvelles assises sur lesquelles leurs interventions pédagogiques devraient s'appuyer. Que ce soit pour l'élaboration de nouveaux programmes d'études ou pour la création d'un plan stratégique, les visées de l'éducation devraient orienter la conceptualisation du travail et les actions à mettre en œuvre »¹³.

Il ressort de la citation que le profil de sortie représente pour chaque élève sa carte d'identité scolaire du fait qu'il porte toutes les informations nécessaires liées à son niveau, à ses compétences acquises et même à celles envisageables. Il fournit une base pour la réalisation de futurs programmes qui vont garantir la cohérence dans son apprentissage.

1.3.3. Le profil d'entrée et de sortie des élèves de la 2^{ème} AM

1.3.3.1. Le profil d'entrée de l'élève de la 2^{ème} AM

En se référant au document d'accompagnement du Programme de français du cycle moyen de la 2^{ème} génération, on se rend compte que le profil d'entrée des élèves de la 2^{ème} AM représente celui de sortie de la 1^{ère} AM. Il faut rajouter que les programmes du cycle moyen, de la 1^{ère} AM au 4^{ème} AM, se complètent pour atteindre des finalités et des objectifs communs dans le but de préparer l'élève à affronter un nouveau cycle (le secondaire). Selon

¹¹Profil de sortie d'un élève du système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick [en ligne]. Disponible sur : <<https://www2.gnb.ca/content/dam/.../Profil%20de%20sortie%20d'un%20eleve.pdf>>. (Consulté le 31/03/2019).

¹² Ibid.

¹³Profil de sortie d'un élève du système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick, art. cit.

le document d'accompagnement¹⁴, l'élève quand il rentre en 2^{ème} AM est censé, majoritairement, avoir et maîtriser les compétences suivantes :

- Concernant l'oral :

Comprendre et produire des textes explicatifs et des textes prescriptifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

- Concernant l'écrit :

Comprendre et produire des textes explicatifs et des textes prescriptifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

1.3.3.2. Le profil de sortie de l'élève de la 2^{ème} AM

A la fin de la 2^{ème} AM l'élève est amené à maîtriser un certain nombre de compétences qui lui seront utiles quand il rejoint l'année suivante (la 3^{ème} AM) où il sera capable, d'après le document d'accompagnement du Programme de français - Cycle Moyen- 2^{ème} génération¹⁵, de :

Résoudre les situations problèmes, concevoir, réaliser et présenter un travail, communiquer de façon claire, précise et appropriée, manifester de l'intérêt pour le livre, faire preuve de solidarité et porter sa propre culture.

L'élève, à ce niveau, est censé connaître certains savoirs disciplinaires concernant le récit de fiction, le schéma narratif et le vocabulaire du merveilleux vu les types de textes abordés ; (le conte, la fable et la légende).

Il est aussi invité à maîtriser essentiellement le texte narratif avec toutes ses composantes découvrant en parallèle le texte explicatif qui est un type récurrent qui se mêle avec tous les autres types de textes et qui est étudié tout au long du cycle moyen.

2. La grammaire au cycle moyen

Vu l'intérêt porté à l'enseignement des règles grammaticales en français langue étrangère dans le cycle moyen nous nous intéressons dans cette partie du mémoire à la notion de « grammaire ». Dans cette perspective, nous y exposerons quelques définitions. Nous essayerons de répondre, ensuite, à la question de quelle grammaire enseignée au cycle moyen

¹⁴Document d'accompagnement du Programme de français - Cycle Moyen- 2^{ème} génération, 2016. (Consulté le 30/03/2019).

¹⁵ Ibid.

et finalement nous nous intéressons à voir comment elle s'enseigne dans le cadre de l'approche par compétences et la pédagogie de projet en contexte algérien.

2.1. Pluralité de définitions de la notion de grammaire

La grammaire est un concept assez vieux et ambigu. Ses racines s'étendent à l'époque antique. D'ailleurs, Jean-Pierre Cuq cite dans son ouvrage *introduction à la didactique de la grammaire* que cette dernière fait partie des plus anciennes tentatives de connaissance de l'Homme.¹⁶

Cette notion, longuement débattue, tire son ambiguïté de la polysémie du terme même, chose qui a été abordée par Robert Galisson et Daniel Coste dans leur *dictionnaire de Didactique des Langues* où ils affirment que « ce mot très courant est délicat à définir parce que ses emplois sont aussi flous que multiples, surtout en méthodologie de l'enseignement des langues »¹⁷

A cette question, G.Vigner précise que *la grammaire est élaborée dans un contexte donné (un lieu, une époque) et procède d'un point de vue [...] théorique, [de nature transformationnelle par exemple], sur la langue et culturel [...] qui dépend de la langue et de la culture d'origine de l'élève*¹⁸.

Le *dictionnaire Larousse* propose de multiples définitions quant au terme grammaire. Parmi lesquelles : « Ensemble des structures linguistiques propres à telle ou telle langue ; description de ces structures et du fonctionnement de cette langue »¹⁹.

Pour Kroubo, le terme grammaire vient du grec grammtikè qui signifie « art de lire et d'écrire correctement »²⁰. Une partie de cette signification a été plus tard reprise par J-P Cuq dans son *dictionnaire de didactique du français langue étrangère ou seconde*, où il définit la

¹⁶ CUQ, Jean-Pierre. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Édition Didier HATIER. Paris, 1988, 127 p, 7 p.

¹⁷ COSTE, Daniel et Robert GALISSON. *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette. Paris, 1976, 705 p, 253 p.

¹⁸ VIGNER, Gérard. *La grammaire en FLE*. Hachette ELE. Paris, 2004, coll. « collection F », 101p.

¹⁹ Grammaire. Encyclopédie LAROUSSE. Disponible sur : <<https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/grammaire/56221>>. (Consulté le 23/02/2019).

²⁰ KROUBO. Dagnini-Jérémie, *Permanence ou évolution dans les contenus grammaticaux en FLE ? Comparaison des contenus grammaticaux du cours de langue et de civilisation française*. Éditions Publibook. Tome1, 1953.

grammaire comme étant *une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement*²¹ faisant allusion à une grammaire d'enseignement.

J-P Cuq donne à la grammaire une autre conceptualisation, celle qui la conçoit comme une théorie ou plus ou moins une science, elle peut se définir donc d'après lui comme « *une théorie sur le fonctionnement interne de la langue : l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés. On parlera alors de la grammaire traditionnelle, de grammaire pédagogique ou de grammaire spéculative* »²².

Cette conception est partagée par d'autres didacticiens à l'instar de Germain et Seguin, parlant d'une grammaire scientifique, elle est selon eux *un ouvrage scientifique doté d'un langage technique qui vise à décrire exhaustivement la langue*²³.

Ce point de vue n'est pas trop loin de celui de Dominique Grandpierre qui confirme que ce terme, venant du latin « grammatica » qui désignait « la science qui s'occupe », devrait avoir le sens du recueil, de l'instrument comme dictionnaire, syllabaire, etc.²⁴

Cuq entend également par le terme grammaire : « *les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue* »²⁵. Pour lui, l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde requiert de façon volontaire ou spontanée l'apprentissage de la grammaire de cette langue.

2.2. Quelle grammaire enseignée au cycle moyen

Vers le début du XVII^{ème}, la grammaire a pénétré avec force, sous une forme ou sous une autre, dans le domaine de l'enseignement des langues. Or, ces dernières années, avec l'apparition des approches modernes (communicatives), son enseignement suscite un intérêt accru. Il (son enseignement) provoque de vifs débats et soulève beaucoup de questionnements ; que sera l'utilité des activités grammaticales pour l'apprentissage de la langue ? Ou autrement : faut-il vraiment enseigner la grammaire ? Ainsi que d'autres.

²¹ CUQ, Jean-Pierre (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international. Paris : ASDIFLE, 2003. 308 p, 117 p.

²²Ibid.

²³ GERMAIN, Claude et Hubert SEGUIN. *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. CLE international, coll. « collection Didactique des langues étrangères », 1995, 31 p.

²⁴ GRANDPIERRE, Dominique. *Quelle grammaire ?*[en ligne]. P.1-5. Disponible sur : <<https://www.meirieu.com/FORUM/grammairegrandpierre.pdf>>. (Consulté le 25/02/2019).

²⁵ CUQ, Jean-Pierre (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit.,p. 117.

A ce sujet, Jean-Louis Chiss²⁶ présente l'un de ces débats qui met à l'encontre deux points de vue. Le premier a été défendu par Cuq et d'autres chercheurs ayant considéré que : « *les règles, à cause de leur caractère normatif, sont un facteur d'insécurité pour l'apprenant* ». Le second met en accord Wilmet et d'autres chercheurs ayant estimé au contraire que : « *les règles sécurisent, donnent confiance aux apprenants de langue étrangère* ». De leur côté, Raymond Capré tranche sur cette question et souligne l'importance d'apprendre la grammaire, dans ce sens, il dit : « *rien de sérieux ne peut s'acquérir en langue française sans une solide base grammaticale* »²⁷.

Loin de ces débats, il semble que la grammaire, comme une pratique pédagogique, a eu une vraie place dans les programmes de français du cycle moyen en Algérie. Il faudrait donc s'interroger plutôt sur quelle grammaire enseignée à ce cycle de scolarisation.

Les contenus des programmes de français au moyen rendent compte d'une forte focalisation sur l'enseignement grammatical surtout en première et deuxième année du cycle²⁸. La grammaire s'enseigne dès la première année et son enseignement s'étale sur l'ensemble du parcours moyen afin de consolider les acquis du primaire d'une part et de préparer l'élève pour affranchir le cycle secondaire d'autre part.

Cette phase transitoire implique une progression en matière de grammaire. Ainsi, l'élève part d'une compétence linguistique à une compétence discursive pour avoir accès à la compétence de communication. Pour ce faire, deux types de grammaire sont mis à profit ; une grammaire de la phrase au début du palier (1^{ère} et 2^{ème} année) pour renforcer les connaissances installées au primaire (les catégories de mots et les constituants immédiats de la phrase) et une grammaire du texte à la fin du cycle (3^{ème} et 4^{ème} année) pour entraîner l'élève de façon implicite à la grammaire du discours.

À travers les notions grammaticales enseignées, l'élève est amené à découvrir le fonctionnement de la langue en se posant des questionnements inductifs sur les textes supports qui figurent dans son manuel ou ceux choisis par son enseignant. Il est placé au cœur de l'action didactique et devient responsable de son apprentissage. Il doit agir favorablement

²⁶CHISS. Jean-Louis. *Débats dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire*. Dans : *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère*, Cahiers de l'LSL, n° 13, 2002, Lausanne, pp. 5-16.

²⁷ CAPRE. Raymond : *Présentation*. Dans : *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère*, Cahiers de l'LSL, N°13, 2002, Lausanne, pp. 1-4.

²⁸*Document d'accompagnement du Programme de français - Cycle Moyen- 2^{ème} génération*, art. cit.

aux activités introduites en phase d'application selon la typologie textuelle et entrer en interaction avec son enseignant et ses pairs.

2.3. La grammaire au cycle moyen par l'approche par compétences et la pédagogie de projet

2.3.1. Qu'est-ce qu'une approche par compétences ?

Parler de compétences, en ce qui concerne la conception des apprentissages en FLE dans l'approche par compétences, devient inévitable et incontournable. Avant de nous intéresser à la notion d'approche par compétence, nous trouvons primordial de nous interroger d'abord sur ce que c'est une compétence.

2.3.1.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Une compétence est une sorte de qualification, *elle se décline en savoirs (connaissances), en savoir-faire (pratiques) et en savoir-être (comportements relationnels) ainsi qu'en des aptitudes physiques*²⁹.

Outre cela, Xavier Roegiers insiste sur la capacité de mobiliser ces ressources de façon concrète pour résoudre une situation-problème donnée et pouvoir qualifier quelqu'un de compétent. D'ailleurs il dit : « *une compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations* »³⁰. Pour cela, il exige de la compétence deux concepts clés ; les ressources et les situations. A cet égard il rejoint Philippe Perrenoud ayant défini la compétence comme « *la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations* »³¹.

Ainsi une compétence n'est pas confinée sur ce que l'on sait ou ce que l'on sait faire mais elle est la capacité d'investir les ressources internes (savoir, savoir-faire et savoir-être) et les mobiliser dans une situation quelconque à l'aide de ressources externes (matériel, outils, etc.). Elle peut être générale ou transversale et commune à plusieurs disciplines et matières dont l'effet prolonge à la vie quotidienne de l'apprenant comme elle peut être spécifique à une matière ou à une séquence d'apprentissage donnée.

²⁹ Jobintree. [en ligne]. Disponible sur <<https://www.jobintree.com/dictionnaire/definition-competence-49.html>>. (Consulté le 14/03/2019).

³⁰ ROEGIERS, Xavier. *Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. De Boeck Supérieur, 2010, 352 p.

³¹ PERRENOUD, Philippe. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Editeur ESF, collection rédigée par Philippe Meirieu.

2.3.1.2. L'approche par compétences

La notion d'approche par compétences a été proposée par Jean-Marie De Ketele à la fin des années 80 sous le terme d'approche par les compétences de base. Selon elle, le développement d'une ou plusieurs compétences repose sur des ressources de base canalisées et exploitées dans un contexte pédagogique donné³².

Une dizaine d'année plus tard, cette notion fut rappelée par Xavier Roegiers qu'il l'avait développée sous le terme de *pédagogie de l'intégration* en se basant sur un concept clé évoqué par De Ketele : celui d'*objectif terminal d'intégration*. Ce principe d'intégration s'explique en l'intégration des acquis de base de l'élève dans des contextes bien définies pour accomplir des tâches complexes en développant un nombre dûment défini de compétences³³. L'accomplissement d'une tâche finale exige l'atteinte des objectifs spécifiques de chaque séquence d'apprentissage.

Nous pouvons schématiser le fonctionnement de l'approche par compétences comme suivant :

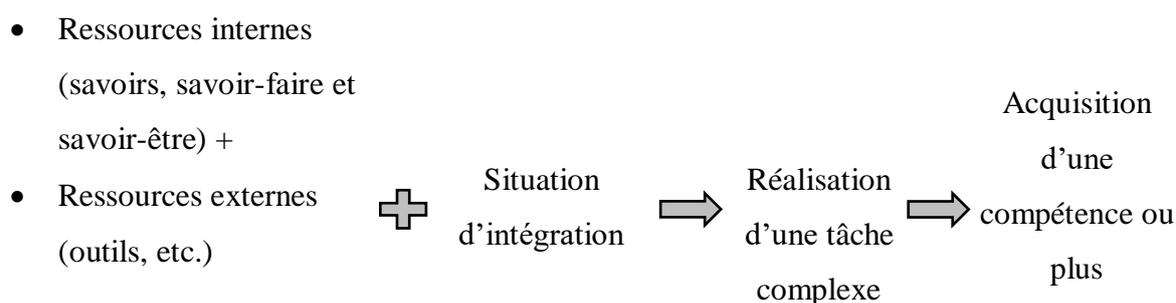


Schéma inspiré de Xavier Roegiers représentant le développement d'une ou plusieurs compétences.

Nous pouvons conclure qu'une approche par compétences se veut une démarche de mettre en œuvre les acquis de l'apprenant dans une situation d'apprentissage qui lui permettrait l'acquisition de compétences durables et utiles dans son parcours scolaire et dans sa vie quotidienne.

³²DE KETELE, Jean-Marie. *Place de la notion compétence dans l'évaluation des apprentissages*, 2001. Dans : *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 39-43.

³³ ROEGIERS, Xavier. *La pédagogie de l'intégration en bref*. Rabat, 2006, 53 p, 3 p.

2.3.2. Qu'est-ce qu'une pédagogie de projet ?

La pédagogie de projet est connue dans diverses appellations. Nous pouvons parler, ainsi, d'*approche par projet* comme l'avait citée Catherine Reverdy dans son article³⁴. D'*apprentissage par projet* selon Philippe Perrenoud ou d'*enseignement par projet*.

Jean-Pierre Boutinet³⁵ distingue quatre niveaux quant au terme de projet en éducation ;

- **Le projet éducatif**, qui se réfère au mode d'intégration des jeunes dans le monde des adultes et qui a pour rôle de les rendre autonomes. Ce type de projet dépasse le cadre strict de l'école ;
- **Le projet d'établissement**, qui vise à accompagner l'autonomie grandissante des établissements scolaires par une mise en cohérence de leurs activités ;
- **Le projet de formation**, qui se situe davantage au niveau de la formation des adultes.
- **Le projet pédagogique**, qui intervient dans la relation entre les enseignants et les élèves, dans le cadre scolaire ; auquel nous nous intéressons dans notre recherche.

Catherine Reverdy précise, dans son article, que le terme de **projet** s'est concrétisé dans le domaine de l'enseignement aux Etats-Unis au début du XXe grâce à l'initiative de John Dewey et William H. Kilpatrick ayant défini le projet « *comme des activités intentionnelles dans lesquelles l'apprenant s'implique sans réserve* »³⁶ faisant allusion à **une pédagogie centrée sur l'apprenant**.

Les projets intégrés doivent être réalisables et non pas trop ou pas assez ambitieux. Un projet doit être mis en œuvre en répondant à des objectifs pédagogiques de telle manière que l'élève ne se rende pas compte de sa complexité pour éviter le risque de l'échec scolaire. L'enseignant, de son côté, ne doit pas trop focaliser sur le projet en lui-même pour ne pas risquer la mise en oubli des apprentissages antérieurs.

Cette nouvelle pédagogie a été grandement soutenue par beaucoup de pédagogues à l'instar de Philippe Perrenoud. Ce dernier trouve que l'apprentissage par projet *induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif*,

³⁴ REVERDY, Catherine. *L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche*. [en ligne]. 2013. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>. (Consulté le 02/05/2019).

³⁵ BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*, Presses universitaires de France, 2005.

³⁶ REVERDY, Catherine. *L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche*, art. cit., p. 1.

*qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts et suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.)*³⁷

Il en ressort, donc, que l'adoption de cette pédagogie implique la mise en œuvre des projets pédagogiques à la fin d'une somme d'apprentissages pour accomplir des tâches complexes. Ainsi, la pédagogie de projet se veut une méthode dont se sert l'enseignant pour appliquer les exigences de l'approche par compétences.

2.3.3. La conception des apprentissages grammaticaux en FLE selon l'approche par compétences et la pédagogie de projet au cycle moyen en contexte algérien

L'application de l'approche par compétences à travers la pédagogie de projet repose sur deux phases cruciales ; l'installation d'un corpus de connaissances incluant savoirs, savoir-faire et savoir-être et la soumission de l'élève à une tâche complexe à travers des activités d'intégration dans les diverses formes de l'évaluation³⁸.

D'après les programmes de français du cycle moyen en Algérie, nous pouvons constater que ce principe de progression d'un arsenal d'objectifs relatifs à chaque tâche complexe, dont il a parlé Xavier Roegiers, est réalisé.

En première année, on apprend à l'élève comment rédiger un texte explicatif qui soit la compétence finale attendue. Pour y aboutir, des tâches complexes au nombre de trois sont soumises à l'élève : l'élaboration d'une brochure pour expliquer comment vivre sainement, la réalisation d'un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences et en fin la réalisation d'un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen. L'accomplissement de ces tâches nécessite l'activation d'un ensemble de connaissances, d'ordre grammatical et lexical, acquises pendant les leçons habituelles.

En deuxième année, l'élève est amené à produire un texte narratif comme une compétence globale. Pour ce faire trois tâches complexes à savoir *dire et jouer un conte*, *animer une fable* et *dire une légende* sont proposées à l'élève. Chaque leçon vise un objectif spécifique d'apprentissage qui prépare l'élève à faire face à une tâche complexe.

³⁷ PERRENOUD, Philippe. *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?* Université de Genève, 2002, [en ligne]. Disponible sur : <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html>. (Consulté le 03/05/2019).

³⁸ ROEGIERS, Xavier, *La pédagogie de l'intégration en bref*, op. cit., p. 9.

En troisième année, on assigne à l'élève une somme de connaissances pour stimuler une compétence globale à savoir la production d'un texte descriptif. Trois tâches complexes sont mises au point ; rédiger des faits divers pour le journal ou le blog de l'école, réaliser un recueil de récits historiques portant sur l'Histoire et le patrimoine de notre pays et celle qui consiste en la réalisation d'un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de biographie de personnages.

En quatrième année on forme l'élève aux termes de la compétence de production d'un texte argumentatif. Pour cela, l'élève confronte des tâches complexes comme : réaliser un recueil de textes illustrés, écrire un dialogue argumenté ayant pour titre « Mieux vaut prévenir que guérir » et réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de son choix pour inciter les gens à la visiter.

Quant à la grammaire, la progression d'une leçon dans le cadre de l'APC, dans ce cycle d'étude, se fait de façon linéaire ; la règle grammaticale est présentée à l'élève à travers des questionnements inductifs sur des supports choisis selon la typologie textuelle. La diffusion de la règle est suivie d'une phase d'exercices durant laquelle l'élève est soumis à un nombre d'activités d'application.

Tout compte fait, nous pouvons affirmer que, dans le cycle moyen en Algérie, l'enseignement du français ainsi que celui de la grammaire tient une place importante. Il constitue un champ fertile ouvert à toute sorte de rénovation en ce qui concerne les méthodes d'enseignement, les supports et les outils didactiques utilisés. Il est marqué par une centration sur l'apprenant où le choix des contenus tend à satisfaire tous ses besoins et à répondre à tous ses intérêts pour aboutir aux finalités préalablement assignées où l'approche par compétences et la pédagogie de projet ont trouvé leur juste place.

*Chapitre II : Les activités
ludiques dans
l'enseignement/apprentissage
de la grammaire au cycle
moyen*

« Jeu après jeu, l'enfant devient « je » »

Arnaud Gazagnes

Dans notre premier chapitre, qui traite l'enseignement de la grammaire en Algérie au cycle moyen, il s'est révélé que posséder un minimum de savoirs et de savoir-faire sur la grammaire aide l'apprenant à l'apprentissage de la langue française.

Dans un enseignement grammatical, ou autre, trouver les moyens, les plus efficaces et les plus pratiques, pour faciliter la diffusion d'un ensemble de savoir et de connaissances ou pour rendre cet enseignement plus intéressant et plus motivant, est l'une des aspirations des enseignants qui cherchent la garantie d'un apprentissage de qualité à leurs apprenants.

Dans ce deuxième chapitre nous allons essayer de présenter un type d'activité, en l'occurrence ; l'activité ludique, comme moyen de renforcement des acquis en matière de grammaire au collège.

1. Pluralité de définitions du ludique

Tout au long de son Histoire, le ludique avait témoigné de/embrassé beaucoup de significations vu l'ensemble des disciplines qui ont tenté de le définir.

En effet, selon le dictionnaire Larousse, le terme ludique venant du latin ludus, dans sa signification la plus large, *relève de tout ce qui est jeu ou qui s'en attache*³⁹. Le site internet L'internaute lui attribue trois synonymes ; *récréatif, divertissant, amusant, etc.*⁴⁰

En philosophie le *ludique*, représente une activité où on est amené à s'exprimer, par nos actions et nos émotions, sans aucune restriction pour réagir sur notre réalité.

Pour Porot le ludique est une «*activité dont la motivation est l'assimilation du réel au moi et qui permet au jeune enfant d'assurer son équilibre affectif et intellectuel*»⁴¹. Il s'étale, en parlant du ludique à un âge plus mure, disant que «*Chez l'adolescent et l'adulte, l'activité ludique peut persister ou reparaitre chaque fois que la maturation de l'esprit est insuffisante [...], chaque fois que l'équilibre psychique s'établit mal*»⁴². Il s'avère de cette citation que le ludique se manifeste différemment dans chaque catégories d'âge ; pour un enfant il représente un moyen de compréhension du monde qui lui procure une certaine stabilité, pour une

³⁹DICTIONNAIRE DE FRANCAIS LAROUSSE. *Ludique* [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue/>>. (Consulté le 04/04/2019).

⁴⁰DICTIONNAIRE DE FRANÇAIS L'INTERNAUTE. *Ludique* [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/>>. (Consulté le 04/04/2019).

⁴¹Centre National De Ressources Textuelles Et Lexicales Ortolang Outils Et Ressources Pour Un Traitement Optimiste De La Langue. *Ludique* [en ligne]. 2012, France. Disponible sur : <<http://www.cnrtl.fr/definition/ludique>>. (Consulté le 04/04/2019).

⁴² Ibid.

catégorie d'âge plus avancée, le jeu est un moment où un adolescent ou un adulte peut revivre dans des circonstances distinctes.

Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de Jean-Pierre Cuq, le ludique est présenté comme une activité rassemblant savoir et plaisir pour atteindre un objectif d'apprentissage, elle permet également « *une communication entre apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décision, etc.)* »⁴³

La psychologie de l'enfant, une discipline qui étudie les processus de pensée, les comportements et le développement psychologique des enfants⁴⁴, introduit deux grands noms ; Jean Piaget et Barbel Inhelder, qui ont parlé du symbolisme ludique chez un enfant. Pour mieux expliquer ce terme, les deux spécialistes le rapprochent/ comparent au « *langage intérieur des adultes* » ; dans d'autres termes, le ludique, pour eux, représente un code qu'un enfant utilise pour mieux communiquer avec ses pairs, en toute discrétion, et pour mieux assimiler sa réalité⁴⁵, chose qui montre l'importance du « *jeu* » ou du « *ludique* » quant au développement mental et affectif de l'enfant.

2. Aperçu historique et évolution du concept de jeu

Le jeu, dans son évolution conceptuelle, avait connu beaucoup de changements qui ont marqué son Histoire et qui lui ont donné sa signification actuelle. Dans ce présent titre nous allons essayer de poursuivre cette évolution en éclaircissant tous les événements majeurs qui s'y sont passés.

Le jeu, existé bien avant qu'on ne le reconnaisse, avait toujours accompagné l'être humain comme étant un moyen de divertissement et de distraction. Date de l'Antiquité, le jeu représentait, à cette époque, non seulement un moment de plaisir ou de détente mais plus que cela, un outil d'apprentissage et de compréhension du monde, il a permis aux enfants de se

⁴³CUQ, Jean-Pierre (*dir.*), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op, cit., p.160.

⁴⁴Psychologie de l'enfant [en ligne]. In : Wikipédia. Disponible sur : <<https://fr.m.wikipedia.org>>. (Consulté le 04/04/2019).

⁴⁵INHELDER, Barbel et Jean PIAGET. *La Psychologie de l'enfant*. Paris, P.U.F., 1966, p. 48

préparer pour exercer, quand ils grandissent, des métiers d'ordre intellectuel entre autre ; le calcul, la lecture, etc.⁴⁶

Quelques siècles après, pendant le Moyen-âge, l'époque noire, le jeu est, désormais, interdit par l'église catholique parce qu'il était qualifié comme étant une activité passive sans aucun intérêt ou profit.

A l'arrivée de l'époque moderne, la renaissance, l'homme redécouvre le monde portant un nouveau regard vis-à-vis des concepts et des idées appartenant au temps passé. Le jeu à cette ère reprend de l'ampleur ; il est introduit au domaine de l'enseignement/apprentissage comme un outil d'instruction des savoirs et des savoir-faire et comme une sorte de « *ruse pédagogique pour assurer l'enseignement difficile du Latin* »⁴⁷ à cette époque.

Le jeu a été également abordé dans pas mal d'écrits de célèbres noms de l'époque, nous citant à titre d'exemple les initiatives de l'humaniste français, François Rabelais dans son roman « *Pantagruel* », dans lequel il a essayé de critiquer l'enseignement figé de la Sorbonne⁴⁸.

Depuis ce moment, le jeu s'est fortement imposé dans les pratiques pédagogiques comme un type d'activités pouvant transmettre et renforcer un ensemble de connaissances et de savoirs.

3. Typologie et caractéristiques des jeux

Il existe beaucoup de types de jeux qui sont investis dans différents domaines y compris le domaine de l'enseignement/apprentissage. Nicole De Grandmont⁴⁹, spécialiste en jeu d'origine canadienne, déclare l'existence de trois niveaux de jeu que Jean-Laurent Pluies appelle ultérieurement : *intervention pédagogique du jeu*⁵⁰ ; le niveau ludique, le niveau

⁴⁶HAMAIZI, Belgacem. *Le ludique dans l'enseignement/ apprentissage du FLE au primaire : réalités, enjeux et pistes didactiques*. Mémoire de Magister en Didactique des langues étrangères. Sétif : Université Mohamed Lamine DEBAGHINE SETIF 2, 2017, 41 p. (Consulté le 05/04/2019).

⁴⁷ MAKHLOUFI, Nacima. *Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les lère A.S* [en ligne]. In : Synergie. Algérie, n°12, 2011, p. 89-100. Disponible sur <<https://gerflint.fr/nacima>>. (Consulté le 05/04/2019).

⁴⁸ Pantagruel livre de François Rabelais, 2019. [En ligne]. Dans : Wikipédia. Disponible sur : <https://fr.m.wikipedia.org>.

⁴⁹DE GRANDMONT, Nicole. *La pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. De Boeck & Larcier, Bruxelles. 1997.

⁵⁰ PLUIES, Jean-Laurent. *Jeu, TIC et apprentissage*. Mémoire de DEA. Paris : UNIVERSITÉ DE PARIS 3 – SORBONNE NOUVELLE, 2004, 17 p.

éducatif et le niveau pédagogique. Nicole De Grandmont classifie le jeu, en prenant en considération ses trois caractéristiques majeures qui ont marqué son évolution historique, en trois catégories ; le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique⁵¹ que nous allons présenter de la manière suivante ;

3.1. Le jeu ludique

Ce type de jeu est caractérisé par sa spontanéité, par son imaginaire mais aussi par sa liberté en termes de règles ; autrement dit, il ne borne pas ses joueurs en leur imposant des obligations et des exigences ; il ne cherche pas les résultats esthétiques ou perfectionnés⁵².

En effet, selon l'orthopédagogue Nicole De Grandmont⁵³, ce type de jeux est un moyen qui fournit du plaisir et de contentement aux joueurs. Il permet également aux enfants de se rapprocher d'une manière ou d'une autre de la réalité et de mieux comprendre le monde extérieur. Il garantit, d'après ce qui a été évoqué dans un mémoire, « à l'individu une certaine liberté pour étayer l'équilibre psychique, émotif, affectif, sensoriel et cognitif »⁵⁴ chose qui le rend très important pour tous les âges mais surtout pour un enfant.

Selon les propos de Caillois qui soutiennent ce que nous avons déjà avancé (1958), ce jeu est défini sous l'angle de la forme :

Comme une action libre, sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données et suscite dans la vie des relations du groupe s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel⁵⁵.

⁵¹ DE GRANDMONT, Nicole. *La pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, op. cit.

⁵² Ibid.

⁵³ DE GRANDMONT, Nicole. *La pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, op. cit.

⁵⁴ HAMAIZI, Belgacem. *Le ludique dans l'enseignement/ apprentissage du FLE au primaire : réalités, enjeux et pistes didactiques*, op. cit., p. 43.

⁵⁵ CAILLOIS, Roger. *Les jeux et les hommes*. Gallimard. Paris, 1967.

3.2. Le jeu éducatif

Ce type de jeu, comme son nom l'indique, est différent au premier type. Il a des finalités et des objectifs d'ordre éducatif et instructif du fait qu'il n'accorde pas assez d'importance à la notion du jeu proprement-dite mais il met l'accent sur celle de l'éducation. Il favorise un apprentissage prolongé et permet de diffuser un stock d'informations mais de façon implicite visant le développement de certains savoirs et connaissances. Il permet, outre des compétences cognitives, le développement des capacités d'ordre physique (mouvements en classe).

Vu les fins éducatives de ce type de jeu, son élaboration doit se faire avec prudence en prenant en considération les paramètres suivants ; le public visé, ses besoins et son niveau mais aussi les objectifs d'apprentissage visés :

« l'intervenant doit avoir au préalable analysé tous les jeux qu'il veut présenter en classe pour s'assurer qu'il correspondent aux besoins de l'apprenant et aux objectifs d'apprentissage visés[...] le jeu éducatif mal compris ou mal utilisé devient un piège synonyme de perte de temps d'occupation futile et il perd sa fonction première qui est de créer un climat de plaisir pour mieux apprendre »⁵⁶.

3.3. Le jeu pédagogique

Le dernier type, appelé pédagogique, et parfois didactique, est le moins intéressé entre les trois types à l'aspect « plaisir » du jeu car il se focalise sur l'action d'apprendre. Ce type impose des règles assez strictes sur ses joueurs qui vont se sentir un peu limités ; ce qui peut générer une sorte de lassitude et même de désintérêt. Il demande beaucoup de sérieux, d'attention et d'effort pour cette raison, Vial, (1958) ⁵⁷ (cité par Hamaizi Belgacem dans son mémoire de Magister 2016), le compare au travail et s'étale en le qualifiant d'**antijeu** ou encore comme **tueur de plaisir**. Il continue en disant que « ...c'est méconnaître, une fois de plus, les traits de liberté et de gratuité, les chances d'une affectivité qui est mobilisée et valorisée. Le créateur du jeu didactique est sommé de choisir entre la didactique qui tue et le plaisir et le jeu qui interdit l'appropriation systématique et rentabilisée. »⁵⁸

⁵⁶ DE GRANDMONT, Nicole, 1995, op, cit. p. 17-18.

⁵⁷ VIAL cité dans : HAMAIZI, Belgacem. *Le ludique dans l'enseignement/ apprentissage du FLE au primaire : réalités, enjeux et pistes didactiques*. Mémoire de Magister en Didactique des langues étrangères. Sétif : Université Mohamed Lamine DEBAGHINE SETIF 2, 2017, 146 p. 44 p.

⁵⁸ Ibid.

Donc le jeu didactique, décrit par Grandmont comme *un test de connaissances et des apprentissages*⁵⁹, cherche la réalisation de ses objectifs pédagogiques et didactiques mettant l'accent sur l'aspect pragmatique du jeu et négligeant ses autres aspects qui peuvent considérablement jouer sur la motivation des apprenants et qui peuvent même favoriser leur rendement en classe.

De par tout ce qui a été dit nous pouvons dire, en terme de conclusion, que parmi les trois types du jeu, que nous avons présentés, le jeu éducatif est le plus favorable surtout pour la classe parce qu'il concilie entre plaisir et apprentissage.

4. L'approche ludique pour un climat propice à la réussite de l'enseignement grammatical

4.1. Qu'est-ce qu'une approche ?

Le mot approche est utilisé autrefois en contexte militaire, « faire approche », qui désigne ; « faire mouvement pour assiéger, combattre »⁶⁰ mais avec le temps il a pu prendre d'autres significations en fonction des différents contextes d'emploi.

Selon le dictionnaire le Robert, le terme approche signifie ; l'action de s'approcher de quelqu'un ou de quelque chose c'est aussi la manière d'aborder un sujet : démarche, conception ou point de vue ou d'être sur le point de se produire⁶¹. En d'autres termes, elle représente un « *ensemble d'actions convergeant vers un but déterminé. (...) Sous l'influence de la notion de « connaissance approchée* »⁶².

Il existe, en fonction des différentes disciplines, différents types d'approche : l'approche économique, méthodologique, behavioriste, didactique et même ludique dont nous allons parler davantage dans le titre qui suit.

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Centre National De Ressources Textuelles Et Lexicales Ortolang Outils Et Ressources Pour Un Traitement Optimiste De La Langue. *Approche* [en ligne]. 2012, France. Disponible sur : <<http://www.cnrtl.fr/definition/approche>>. (Consulté le 05/04/2019).

⁶¹ REY, Alain et al. *Le Petit Robert*[en ligne]. *Approche*, 1967. Disponible sur : <<https://www.lerobert.com/>>. (Consulté le 19/04/2019).

⁶²Foulq-St-Jean 1962 cité dans : Centre National De Ressources Textuelles Et Lexicales Ortolang Outils Et Ressources Pour Un Traitement Optimiste De La Langue. *Approche* [en ligne]. 2012, France. Disponible sur : <<http://www.cnrtl.fr/definition/approche>>. (Consulté le 05/04/2019).

4.2. Qu'est-ce qu'une approche ludique ?

L'approche ludique est l'un des moyens qui sont investis en classe par ce qu'on appelle la pédagogie du jeu pour atteindre des objectifs éducatifs dans un cadre de distraction et de plaisir.

Cette approche qui fait recourt à des jeux de nature pédagogique ou même didactique permet à l'enfant, tout en générant chez lui le sentiment de la réussite, de développer un esprit de compétition, de partage mais aussi un esprit d'équipe. Elle lui apprend comment travailler dans un groupe, « *team work* », et lui renseigne sur les règles du travail de groupe : comment respecter ses membres, comment produire ensemble et en harmonie mais aussi comment développer sa personnalité et son propre rythme d'apprentissage. Ce processus se fait dans une atmosphère organisée et significative.

Les jeux pédagogiques utilisés dans cette approche, favorisent l'installation et le renforcement d'habiletés, de compétences et de connaissances. Ils sont très conseillés par les pédagogues comme un outil d'enseignement et d'apprentissage car ils permettent le développement cognitif des apprenants, ils les motivent et les rend, par conséquent, plus actifs et plus attentifs ; ce qui se répercute positivement sur leur rendement en classe. Tous les enfants aiment et ont besoin de jouer, de bouger et de se déplacer mais surtout en classe⁶³.

4.3. L'approche ludique en grammaire

Apprendre les règles de grammaire à un enfant n'est pas toujours évident, il nécessite, par conséquent, de la créativité, de l'imagination et beaucoup de jeux. Ces trois paramètres sont tous réunis dans ce qui est appelé « approche ludique » qui procure aux enseignants des éléments avantageux à la facilitation de leur présentation des règles de grammaire, qui sont qualifiées de rigides, abstraites et difficiles à assimiler, à leurs apprenants.

Appliquer cette approche en cours de grammaire peut avoir des résultats très prometteurs du moment qu'elle représente une simulation du monde de l'enfant, comme le disent avec force Jean-Piaget et Barbel Inhelder. Elle utilise un langage compréhensible et familier à l'enfant ; celui de jeu et de plaisir. Elle favorise un apprentissage, implicite des

⁶³ FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, SPORT-ADEPS.BE. *L'approche ludique : apprendre par le jeu* [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.sport-adeps.be/index.php?id=6549>>. (Consulté le 05/04/2019).

règles et des connaissances c'est-à-dire, l'élève apprend spontanément sans même savoir qu'il s'agit de la mémorisation des terminaisons du présent de l'indicatifs par exemple.

L'application de l'approche ludique, appelée également *pédagogie par le jeu* ou *approche par le jeu*, dans une classe de langue offre de considérables avantages à l'apprenant d'une part et à l'enseignant d'autre part.

Le jeu véhicule, du côté de l'élève, certains avantages. En effet, la pratique du jeu en classe permet de favoriser les interactions verbales entre l'élève et ses pairs et avec son enseignant et permet de libérer sa prise de parole. Nous pouvons rejoindre, de la sorte, les propos de Jean-Pierre Cuq qui affirme que l'activité ludique permet « *une communication entre apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décision, etc.)* »⁶⁴.

En effet, à l'heure actuelle, les didacticiens, à l'instar de Jean-Pierre Cuq, recommandent l'utilisation des activités qui favorisent mieux la communication, les interactions et les moments de socialisation en classe à travers surtout : les jeux de rôles et les travaux collaboratifs⁶⁵. En revenant à la citation de Jean-Pierre Cuq, nous pouvons nous rendre compte des phénomènes consécutifs de la communication, entre autres, l'aspect compétitif, créatif et coopératif. De ce fait, la pratique ludique peut stimuler la motivation de l'apprenant et permet le progrès cognitif et affectif du jeune enfant comme le signale Maurice Porot⁶⁶. Le jeu éveille l'intérêt de l'apprenant pour apprendre la grammaire et permet également, grâce aux moments de socialisation, un meilleur renforcement des acquis grammaticaux par exemple. Le jeu constitue une console pour l'installation et le progrès des compétences

Du côté de l'enseignant, l'activité ludique lui facilite la transmission des notions plus complexes surtout celles se rapportant à la grammaire et lui permet de se renseigner sur les différents tempéraments, caractères et niveaux de ses apprenants. L'application de l'approche ludique permet de créer une atmosphère plus détendue qui optimise, à la fois, l'acte d'enseignement et celui d'apprentissage et améliore les rapports enseignant/apprenants.

⁶⁴ CUQ, Jean-Pierre (*dir.*), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op. cit., 45 p.

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Centre National De Ressources Textuelles Et Lexicales Ortolang Outils Et Ressources Pour Un Traitement Optimiste De La Langue. *Ludique*, art, cit.

Nous trouvons aujourd'hui, par conséquent, sur internet et même dans des livres spécialisés des activités ludiques dédiées intégralement à la grammaire, elles sont adaptables et peuvent pleinement inspirer les enseignants à créer leurs propres activités en fonction de leurs classes : du nombre, du niveau et des intérêts de leurs élèves et même en fonction du temps et de l'espace, chose qui pourrait encourager et faciliter l'intégration des activités de type ludique en contexte scolaire.

Nous trouvons très pertinent de conclure ce chapitre, qui traite des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire au cycle moyen, par les propos de l'orthopédagogue canadienne Nicole De Grandmont que nous trouvons très adéquats ;

« En jetant un coup d'œil rapide sur l'histoire de l'homme et sur ses liens avec le jeu, nous pourrions le situer à travers les âges, voir quel cheminement il a connu et quelle place il occupé dans la vie de l'homme, dans sa société et, surtout, dans le système scolaire. »⁶⁷

Il nous convient également de rappeler les apports positifs de l'approche ludique dans les différentes séquences pédagogiques, y compris celles de renforcement grammatical et de dire que l'approche ludique est l'un des moyens efficaces pour répondre aux exigences de l'approche par compétences et la pédagogie par projet.

⁶⁷DE GRANDMONT, Nicole, 1995, op, cit. p. 23.

Enquête

1. Méthodologie de travail

En vue de vérifier notre hypothèse de recherche, nous envisageons de mener une enquête par deux techniques de recherche ; le questionnaire et l'observation participante.

Dans cette partie du mémoire, nous essayons de tracer la feuille de route de notre enquête dans le but d'atteindre finalement l'objectif de notre recherche.

Pour cela, nous mettons en évidence les deux techniques de recherche adoptées, le public visé et les deux types de traitement (quantitatif et qualitatif) de données mis en œuvre pour analyser et interpréter les données recueillies.

En ce qui concerne la présentation des données du questionnaire, nous nous sommes aidées par quelques types de graphiques : secteur, histogramme, barres et tableau.

1.1. Le questionnaire

1.1.1. Définition

Appelé *questions à choix multiple* ou tout simplement *questionnaire*, ce dernier est, selon Alain Birou, *une série de questions ou d'interrogations écrites pour servir de guide et d'orientation dans une enquête*⁶⁸. Le questionnaire est l'une des techniques de la méthode quantitative. Il est élaboré à partir des préoccupations et des objectifs des enquêteurs. Pour cette raison il requiert un soin particulier dans l'élaboration des questions. Il ne s'agit pas de questions ambiguës, moins claires et qui dévoilent l'intention de l'enquêteur comme le dit R. Daval (cité par Mucchielli Roger, 10^{ème} édition) : « *il ne faut pas succomber à la tentation de mettre directement sous forme de questions, les objectifs de l'enquête* »⁶⁹.

Tout comme les autres techniques, le questionnaire possède des avantages propices à la réussite de la recherche, nous pouvons noter :

- La collection rapide d'une grande quantité de données.
- Couvrir n'importe quel sujet en introduisant des questions de types différents : questions fermées, ouvertes ou (QCM).
- L'anonymat de l'informateur l'encouragerait à s'exprimer sans contrainte et nous permet d'aboutir à des réponses plus crédibles.

⁶⁸ BIROU, Alain. *Vocabulaire pratique des sciences sociales*. Editions Ouvrières. Paris, 1966, 314 p, pp. 33-15.

⁶⁹ DAVAL, R. (cité dans MUCCHIELLI, Roger. *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, Connaissance du problème*. 10^{ème} EDITION. Collection fondé par Mucchielli Roger et dirigée par Lionel Bellenger, « Formation permanente en Sciences Humaines, 86 p, p 35.

1.1.2. Description du questionnaire

Le questionnaire que nous avons formulé comporte 8 questions de différents types ; des questions « filtre », placées en tête de la série, visant à déterminer le profil des répondeurs de par l'âge, le sexe, l'expérience professionnelle et la région de travail. Des questions conditionnelles, dichotomiques, à choix multiple et des questions ouvertes. De façon globale, elles sont formulées pour faire état de la pratique professorale réelle du jeu en matière de renforcement grammatical au profit des élèves de deuxième année moyenne du secteur éducatif de la wilaya de Guelma.

1.1.3. Mode d'administration

La diffusion du questionnaire s'est faite le mois de Décembre 2018 dans le cadre de la méthode auto-administrée où nous avons accédé à des établissements scolaires puis sollicité des enseignants.

Le mode d'administration a permis aux enseignants sollicités d'avoir du temps pour se renseigner tranquillement sur le thème en question et pour se documenter avant d'y répondre afin que nous puissions augmenter nos chances de collecter des réponses de qualité.

1.1.4. La population

Compte tenu de notre sujet de recherche, la population de notre recherche est l'ensemble des enseignants de français, des établissements scolaires de la wilaya de Guelma au cycle moyen, qui sont en nombre de 361 entre femmes et hommes exerçant leur profession dans des milieux divers (urbains et ruraux) et possédant des carrières distinctes.

Cependant, entretenir une enquête auprès de ce nombre est quasi-impossible dans le cadre de cette recherche. Pour ce faire, nous avons pris une partie de cette population qui constituera son échantillon représentatif.

1.1.5. L'échantillonnage

Nous avons opté pour un échantillon de convenance du moment que nous connaissons quelques enseignants dans le cycle moyen de plus que nous ne disposons pas assez de ressources matérielles pour nous permettre de nous déplacer en une période du temps aussi limitée. Nous avons sollicité des enseignants dans des établissements un peu proches de notre lieu de résidence (entre la ville de Guelma et la commune de Boumahra Ahmed et celle de

Bouati Mahmoud) pour satisfaire les critères de faisabilité de la recherche « temps et ressource matérielles ».

Le terrain de l'enquête est partagé entre le questionnaire et l'observation pour que nous augmentions nos chances d'avoir des réponses plus fiables.

1.1.6. Représentativité de l'échantillon

La sélection de l'échantillon a pris une attention particulière pour obtenir un échantillon représentatif de la population. A cet égard, il nous semblait avantageux à notre étude de construire un échantillon hétérogène pour pouvoir couvrir toutes les caractéristiques de la population et pour que les résultats puissent être généralisables à toute la population.

Les enseignants enquêtés constituent 10% du public visé ; ce qui représente 36 enseignants appartenant à de différentes régions et générations et ont des carrières professionnelles distinctes. Nous avons interrogé des femmes plus que des hommes et des jeunes plus que des expérimentés vu que le nombre des femmes dans le secteur éducatif est plus élevé de celui des hommes et que les jeunes entre 27 et 40 ans sont fortement présents par opposition aux expérimentés qui anticipent leur retraite.

La diversification de l'échantillon de par l'âge, le sexe, la région de travail et l'expérience professionnelle se justifie par le but de recenser des points de vue variés des deux sexes surtout que les interrogés n'ont pas fait tous la même formation en vertu de leur âge.

1.1.7. Traitement quantitatif des données

Une étude quantitative est mise en place quand on prévoit d'interroger un grand nombre d'enquêtés dont les données obtenues sont d'ordre statistique⁷⁰. Les résultats de la méthode quantitative sont exprimés par des chiffres. Selon Christian Puren, cette méthode a pour but d'éliminer les préjugés et stéréotypes d'ordre personnel ou collectif ainsi que les impressions subjectives du chercheur.⁷¹

Pour lui, « *la qualité de ce type d'analyse dépend de la quantité et de la représentativité des personnes enquêtées, de la rigueur du traitement statistique, de la clarté*

⁷⁰Chapitre 2. Analyser le marché, Séquence 7 : les études qualitatives et quantitatives [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.lescoursdecogestion.fr/courmerca/TSTMG/Les%20etudes%20qualitatives%20et%20quantitatives.pdf>>. (Consulté le 14/04/2019).

⁷¹Cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures » www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/ Chapitre 5, « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche » : www.christianpuren.com/coursméthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-derecherche/

*du mode de présentation finales des données, [...], De la pertinence des analyses et interprétations qui en sont faites à l'intérieur de la discipline et par rapport à la problématique de recherche ».*⁷²

1.2. L'observation participante

1.2.1. Définition

Selon Philippe Dessus, l'acte d'observer une classe consiste en l'analyse et la décomposition de la classe observée. Il souligne que c'est une action qui demande de poser un regard extérieur sur l'environnement de la classe, et notamment ce qui semble intéressant d'observer⁷³. De son côté, Christian Puren insiste sur la sélection au préalable des faits à observer. A cet égard, il dit : « *les données recueillies sont forcément sélectionnées par l'observateur : on ne peut jamais tout observer.* »⁷⁴

L'observation participante est l'une des techniques de la méthode qualitative les plus courantes. Elle est apparue il y a très longtemps et devenue, au début du XX siècle, une méthode largement employée par plusieurs disciplines. Elle consiste, selon les sociologues et les anthropologues, en l'immersion dans le terrain d'observation, à partager le mode de vie des observés et à faire part de leurs activités⁷⁵.

Nous avons choisi de travailler par cet outil d'investigation, comme une technique centrale dans notre recherche, pour évaluer la qualité des activités ludiques de renforcement grammatical pour les élèves de la 2^{ème} AM des classes observées.

1.2.2. Classes observées

Les classes choisies présentent un vrai modèle d'une classe hétérogène. Cette hétérogénéité qui se conçoit par différents éléments ; l'âge, le sexe, le niveau scolaire et le milieu de vie duquel sont issus les apprenants.

Comme les classes du cycle moyen à Guelma sont toutes hétérogènes (d'après le témoignage du responsable de l'enseignement moyen au niveau de la direction de l'éducation nationale à Guelma), nous pourrions dire que les classes choisies, pour notre observation

⁷² Ibid.

⁷³ DESSUS, Philippe. *Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires*, dans *Carrefours de l'éducation*, n° 23, 2007, pp 103-117, p.104.

⁷⁴ Puren, Christian. Dossier n° 5 : « *La perspective didactique 3/3 : Matériels et pratiques* ». 23 p, 13 p.

⁷⁵ *Méthode d'observation participante*, Wikipédia.

participante, représentent avec efficacité la population visée par l'observation même si le nombre de classes choisies semble insuffisant (03 classes). En effet, cette carence en matière de classes observées s'explique par le respect accordé aux critères de faisabilité de la recherche.

Compte tenu des informations sur ces éléments dans les trois classes, le nombre des élèves varie d'une classe à une autre ; nous comptons 27 élèves dans la classe 2^{ème} AM 1 au CEM Salah Mekhloufi : 18 filles et 09 garçons. Par ailleurs, l'autre classe 2^{ème} AM 2 au CEM Bediar Cheikh Elhafnaoui est formée de 29 élèves où nous comptons 13 filles et 16 garçons et dans la troisième classe 2^{ème} AM 2 au CEM Fetissi Baghdadi, il y a 34 élèves dont nous comptons 18 filles et 16 garçons. L'âge des apprenants dans les trois classes va de 11 ans jusqu'à 14 ans.

1.2.3. La grille d'observation

Dans son article, Philippe Dessus⁷⁶ souligne que la classe présente un environnement dynamique complexe. Pour cette raison, il faut bien définir les éléments sur lesquels portera l'observation en fonction de l'objectif de recherche.

Une grille d'observation est donc, selon le même didacticien, un moyen pour organiser les éléments qui font l'objet des séances d'observation où tout chercheur doit en être muni. Définie par De Ketele, la grille d'observation est *un système d'observation..., visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des « attributs » à observer sont déterminées le plus rigoureusement possible*⁷⁷.

Le modèle duquel nous nous sommes inspirés pour mettre en place notre grille personnalisée a été proposé par une chercheuse⁷⁸ portant sur cinq objets d'observation. Nous l'avons ajusté en fonction de notre objectif de recherche. La version finale de notre grille d'observation⁷⁹ porte sur ces cinq axes dont deux principaux « apprenants et interactions » car

⁷⁶ DESSUS, Philippe, *Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires*, op. cit., p.111.

⁷⁷ DE KETELE, Jean-Marie. *Méthodologie de l'observation*. De Boeck. Bruxelles, 1987, 127 p.

⁷⁸ FATHI ABDELAZIZ, Nada. *L'OBSERVATION DANS UNE CLASSE DE LANGUES*. Étudiante en Master 2 Didactique du français langue étrangère et langues du monde à l'université Sorbonne Nouvelle- Paris 3 dans *art, langage, apprentissage*, 2017. Disponible sur : < <https://arlap.hypotheses.org/9709>> (Consulté le 14/12/2018).

⁷⁹ Voir annexe n° 02.

nous cherchons à voir l'effet du jeu sur les élèves et leurs comportements en matière d'acquisition grammaticale.

1.2.4. Les activités observées

- **Activité n° 01 : Stations d'écriture**

Cette activité est tirée d'un travail de thèse réalisé par Lucie Hamanová⁸⁰. Nous l'avons intégrée pour rappeler les élèves d'une notion basique mais incontournable en grammaire à savoir « la structure de la phrase simple ». Nous pouvons expliquer son principe dans ce qui suit :

L'enseignant prend un texte de son choix mais qui convient à la notion grammaticale à renforcer. Nous avons pris comme texte « vie d'un nuage »⁸¹ et nous y avons apporté de petites modifications pour qu'il soit plus court et, par conséquent, facile à gérer durant l'activité. Le nombre de phrases dans ce texte correspond exactement au nombre de groupes. L'enseignant découpe ensuite chaque phrase en mots et écrit sur chaque feuille de papier un mot. Il place, ensuite, les feuilles de papier dans les enveloppes et les met chacune dans une boîte en carton puis il divise les apprenants en groupes de manière à ce qu'ils soient équilibrés en matière de niveaux des élèves (tous les groupes doivent contenir des élèves excellents, moyens et en difficulté). L'utilisation des couleurs est fortement recommandée afin de garantir l'aspect attractif de l'activité. Le groupe qui réussit à mettre dans l'ordre le plus grand nombre de phrases est gagnant. Le nombre de points gagnés se comptabilise à partir du nombre de phrases obtenues. Le représentant du groupe gagnant monte à l'estrade et lit le texte obtenu puis le texte exemplaire.

- **Activité n° 02 : Récit structuré**

Cette activité a été proposée dans le même travail de thèse⁸², nous l'avons adaptée en fonction de la notion grammaticale à consolider et des objectifs d'apprentissage. Son principe pourrait s'expliquer comme suit :

⁸⁰ LUCIE, Hamanová. *La grammaire autrement - l'enseignement ludique et créatif de la grammaire française*. Travail de thèse en langue et littérature française. Sous la direction d'Anna Třesohlavá. Université Hradec Králové, 2016, 124 p, p 110.

⁸¹ *Vie d'un nuage*, D'après La clé des champs Premières lectures – CP Armand Colin Bourrelier.

⁸² Ibid., p. 85.

L'enseignant divise la classe en groupes de six apprenants et leur explique que chaque groupe doit rédiger un récit en répondant aux questions, relatives à l'énonciation, suivantes :

- Qui ?
- Quoi faire ?
- Où ?
- Quand ?
- Pourquoi ?
- Avec qui ?

Quant à la question « quoi faire ? », chaque groupe doit utiliser un temps verbal précis pour rédiger son récit. Les temps choisis doivent faire partie du répertoire des élèves tels que le présent de l'indicatif, l'imparfait, le futur, etc.

L'enseignant doit mentionner les questions sur le tableau et expliquer aux élèves quelles parties du discours et quelles fonctions de mots peuvent répondre à chaque question (par exemple : Qui ? doit renseigner sur un *nom*, commun ou propre, ou un *pronom* dont la fonction est *sujet*.)

Chaque membre du groupe a une carte sur laquelle est mentionnée une question précise à laquelle il doit répondre au verso en collaboration avec les autres membres de telle manière que le récit final soit cohérent et structuré.

Après environ quinze minutes de réflexion et d'interaction entre les membres du même groupe, le représentant de chaque groupe se charge, par la suite, de la lecture de leur récit. Le groupe qui répond correctement et de façon créative à toutes les questions aura la note complète.

Au bout de la lecture, répétée deux fois du texte produit par chaque groupe, les autres groupes essaient de relever, depuis le récit produit, les éléments qui font référence aux six questions posées.

• **Activité n° 03 : Feuilles de couleurs**

De même, cette activité s'est inspirée de la même source⁸³. Nous l'avons proposée afin d'évaluer les acquis des élèves autour de la structure de la phrase simple. Au lieu de diviser la

⁸³LUCIE, Hamanová. *La grammaire autrement - l'enseignement ludique et créatif de la grammaire française*, op. cit., p. 112.

classe en groupes de trois élèves, nous avons réparti les élèves en trois groupes en raison de la surcharge de la classe.

A partir des papiers de trois couleurs, l'enseignant (un observateur participant) prépare des bouts de papier. Chaque couleur renvoie à un constituant précis de la phrase ; le rouge pour le sujet, le vert pour le verbe et le jaune pour le complément du verbe. En guise de repères, l'enseignant affiche sur le tableau trois feuilles en ces couleurs sur lesquelles sont respectivement mentionnées : sujet, verbe et complément du verbe.

Chaque élève doit écrire au verso de chaque ruban l'élément qui convient à partir de la phrase qu'il a imaginée. Ensuite, l'enseignant mélange isolément les cartes de chaque groupe et les place dans une boîte.

Au bout de dix minutes de réflexion et à tour de table, chaque élève monte à l'estrade, prend de chaque couleur une carte et lit la phrase obtenue. Au cas d'une phrase asémantique, l'élève essaye d'y apporter des modifications pour qu'elle soit logique. Après, il garde uniquement le sujet et essaye d'en produire une autre phrase ensuite le tour du verbe et le complément. Pour chaque tentative réussie, l'enseignant accorde un point à l'apprenant. La note attribuée au groupe se fait en rassemblant tous les points des membres.

Au cas de blocage, l'élève peut demander de l'aide à ses camarades. Les autres groupes peuvent intervenir et gagner des points supplémentaires si les membres du groupe ne se coopèrent pas.

- **Activité n° 04 : Devine qui c'est**

C'est une activité de notre propre création, elle porte sur une notion d'ordre lexical : le portrait physique et moral. Nous pouvons expliquer le principe de cette activité ainsi :

L'enseignant (un observateur participant) ramène des images qui représentent des personnages tirés de dessins animés ou de contes les plus connus et appréciés par les enfants dans cet âge. Il répartit les apprenants en trois groupes et met les membres de chacun assis en cercle autour d'une table, il place sur chaque table deux images de sorte que les autres groupes ne puissent voir de quel personnage il s'agit. Ensuite, il leur demande de dresser un portrait physique et moral en suivant les étapes vues pendant la leçon.

Après quinze minutes de travail collectif, l'enseignant désigne deux représentants pour chaque groupe. A tour de rangée, les représentants de chaque groupe montent à l'estrade et présentent leurs personnages en lisant le texte qu'ils ont rédigé. Les autres groupes essayent

de reconnaître les personnages en question et de leur corriger ou rajouter des éléments de la description. Le groupe qui identifie les personnages présentés aura un point bonus. Le groupe qui répond à tous les critères de la description, vus dans la leçon et percevables dans l'image, de façon correcte, structurée et créative aura la note complète.

- **Activité n° 05 : Les sept thématiques**

C'est une activité qui se rapporte précisément au vocabulaire, elle porte sur « le champ lexical ». Nous l'avons créée nous-mêmes pour apprendre à l'élève, dans une situation de détente et d'amusement, le lexique propre à certains endroits et certains exercices de la vie quotidienne.

Cette activité peut se dérouler comme suit :

L'enseignant (un observateur participant) prépare sept feuilles sur lesquelles sont mentionnées sept expressions renvoyant chacune à une thématique précise : à l'hôpital, au marché, à l'école, à la cuisine, à la plage, au stade et au parc.

D'abord, il divise la classe en groupes. Le nombre de groupes est le nombre de thématiques préparées. Il appelle au tirage au sort un élève par groupe et au pif chaque groupe aura un bout de papier qui les informe sur leur rubrique. Ensuite, il colle ces feuilles sur le tableau dans l'ordre des groupes sous une forme de tableau pour faciliter l'évaluation.

L'enseignant leur explique que chaque groupe doit produire le plus grand nombre possible de phrases en relation avec la thématique en question.

Après un quart d'heure de travail collaboratif, le chef du groupe monte à l'estrade et expose toutes les phrases produites se rapportant au thème en question. Les autres groupes essaient d'écarter la phrase erronée, sur le plan grammatical, sémantique ou d'appartenance à la thématique, et gagnent ainsi des points de plus. Le groupe qui rédige le plus grand nombre de phrases correctes est gagnant.

- **Activité n° 06 : Quelles terminaisons doit-on choisir ?**

Il s'agit d'une activité que nous avons créée nous-même en espérant répondre aux lacunes des élèves en matière de conjugaison dont nous avons fait état à la leçon de la première séance. Cette activité n'est pas très exigeante en termes de temps, de préparation, de matériels et de gestion. Nous pouvons expliquer son principe de la façon suivante :

L'enseignant prépare des bouts de papier vierges au nombre de ses élèves. Il répartit la classe en trois groupes et distribue à chaque élève un seul morceau de papier. Il leur explique, ensuite, que chaque élève doit y mentionner un verbe de son choix mais qui fait partie d'une catégorie précise. Il fixe pour le groupe 1 la catégorie des verbes du premier groupe, pour le groupe 2 la catégorie des verbes du deuxième groupe et pour le groupe 3 celle des verbes du troisième groupe. Les membres du même groupe veillent à ce que le même verbe ne se répète pas.

Au bout de quelques minutes, l'enseignant récupère tous les morceaux de papier et les place dans une boîte. A tour d'énumération de groupe, chaque élève monte à l'estrade et prend au hasard un bout de papier, il lit à haute voix le verbe écrit et le conjugue au présent de l'indicatif en prononçant toutes les terminaisons puis il essaye de le mettre dans une phrase.

Pour susciter l'intérêt et l'attention des élèves, des points supplémentaires peuvent se rajouter pour chaque intervention pertinente telle que la correction de la conjugaison.

1.2.5. Le traitement qualitatif des données

L'étude qualitative diffère de celle quantitative et elle s'y oppose. Elle permet généralement de répondre à la question « pourquoi ? ». Christian Puren précise qu' « *il s'agit non pas de mesurer les phénomènes (méthode quantitative), mais de comprendre leur nature et leur « qualité » profondes...* »⁸⁴

« *La méthode qualitative est plus descriptive et se concentre sur des interprétations, des expériences et leur signification. Les résultats d'études qualitatives sont généralement exprimés avec des mots* ». ⁸⁵

Le choix de cette méthode au regard de la technique de l'observation participante est dû au fait que nous nous intéressons à analyser des phénomènes comportementaux des élèves concernés vis-à-vis l'activité de type ludique.

⁸⁴ Puren, Christian. (2013). « *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche* » (Chap. 5), dans *Méthodologie de la recherche en DLC* : www.christianpuren.com/coursmethodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-methodes-de-recherche/

⁸⁵ DEBRET, Justine. *Étude qualitative ou quantitative : quelles différences ?* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.scribbr.fr/memoire/recherche-qualitative-ou-quantitative-quelles-differences/>

2. Présentation et analyse des données du questionnaire

2.1. Identification des enquêtés

L'échantillon est formé de 36 enseignants qui varient selon le sexe, l'âge, l'ancienneté et la région de travail pour vouloir satisfaire les critères de représentativité.

2.1.1. Le critère « sexe »

Les enseignants enquêtés sont en nombre de 36 dont on compte 9 hommes et 27 femmes qui représentent respectivement 25% et 75% de l'échantillon.

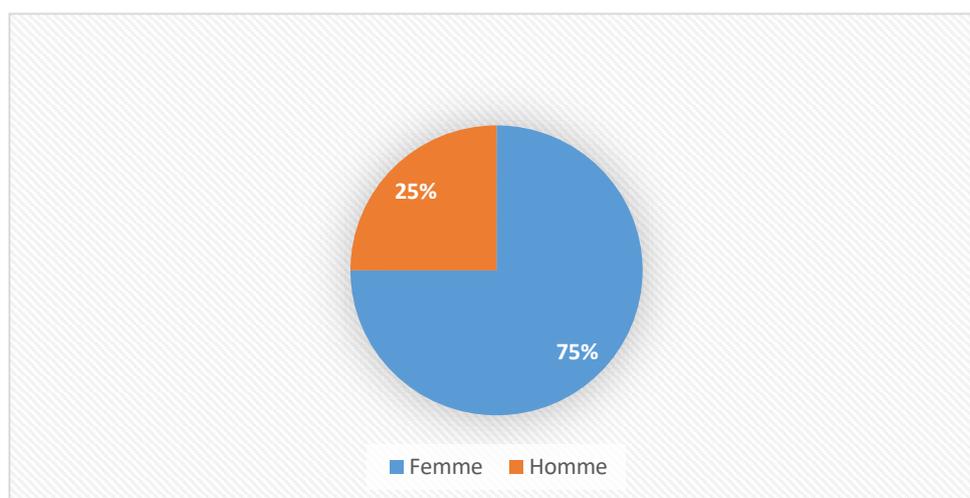


Figure 1 : Panorama des sexes des enquêtés. (Répartition des enseignants d'après le sexe).

2.1.2. Le critère « âge »

Les informateurs varient de façon très claire selon leur âge ; allant de 26 ans jusqu'à 57 ans avec une moyenne d'âge estimée de 39 ans. La différence entre l'âge le plus jeune (26 ans) et l'âge le plus vieux (57 ans) constitue toute une carrière d'enseignement ce qui permet de faire un panorama sur les différents styles et stratégies d'enseignement du français en raison des différentes méthodes d'apprentissage.

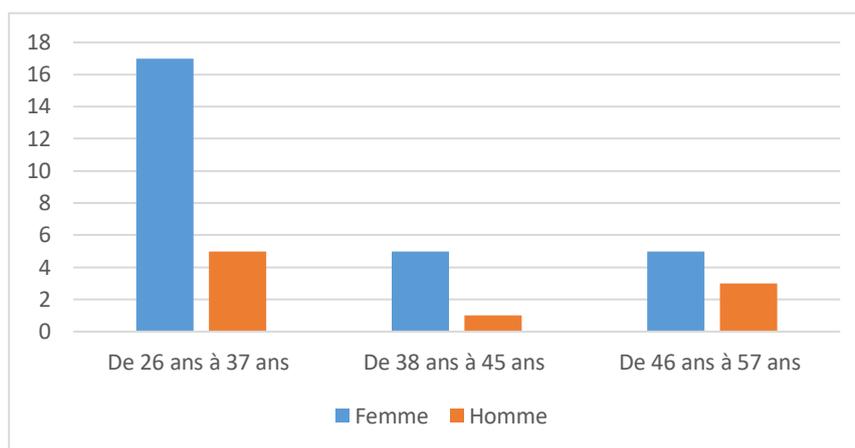


Figure 2 : Répartition des enquêtés selon l'âge.

2.1.3. Le critère « expérience professionnelle »

En ce qui concerne la carrière professionnelle ; il y a des enseignants qui viennent de la débiter et ceux qui s'apprêtent à sortir en retraite. Elle va d'une année d'enseignement à 32 ans de carrière ce qui nous permet de parcourir les différentes représentations liées à la pratique du jeu dans les classes de FLE en séance de grammaire. L'ensemble des enquêtés présente une expérience professionnelle avec une moyenne estimée de 13 ans.

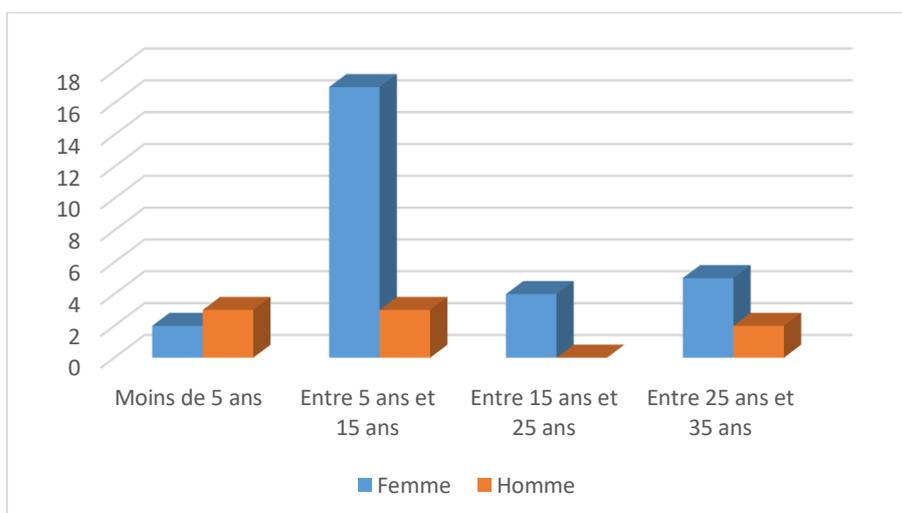


Figure 3 : Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle.

2.1.4. Le critère « région de travail »

Notre démarche d'enquête est essentiellement basée sur le fait d'interroger des enseignants exerçant leur profession d'enseignement dans des milieux diversifiés de la wilaya de Guelma. Les réponses recueillies témoignent de cette diversification des zones (rurales, et urbaines) ce qui permet de mettre en évidence la réalité de l'enseignement du FLE à travers l'utilisation des activités ludiques dans ces deux régions.

2.2. Présentation et analyse des réponses

2.2.1. Question n° 1 : Que pensez-vous des activités proposées dans le manuel scolaire de la 2 AM suite aux points de langue ?

Réponses au choix	Nombre de réponses	Pourcentage
Très intéressantes.	7	19,44%
Intéressantes.	21	58,33%
Peu intéressantes.	6	16,67%
Pas du tout intéressantes.	1	2,78%
En dehors des choix (difficiles).	1	2,78%

Figure 4

D'après le tableau ci-dessus, il s'avère que plus de la moitié des enseignants (58,33%) trouvent que les activités proposées dans le manuel sont intéressantes à l'apprentissage grammatical, 19,44% d'entre eux voient qu'elles sont encore très intéressantes. Alors que certains d'autres (16,67%) pensent qu'elles ne présentent pas un intérêt au renforcement des acquis grammaticaux. Un seul enseignant est allé même à dire que ces activités ne sont pas du tout intéressantes. Un autre enseignant a déclaré qu'elles sont difficiles par rapport au niveau des élèves, il rajoute que ce n'est pas une question d'intérêt mais plutôt de compréhension en disant que « *il vaut mieux remplacer le mot « intéressantes » par « comprises » car il s'agit de compréhension et non pas d'intérêt* ».

Une lecture des données présentées ci-dessus nous permet de constater qu'un nombre non négligeable des enseignants représentant 22,23% de l'échantillon rejoint le constat que nous avons fait nous-même à partir des activités du manuel.

Plus de 77% des enseignants informateurs voient que les activités de renforcement, proposées par le manuel, sont intéressantes. Ce qui montre la conscience des enseignants de l'importance des exercices d'application proposés à la fin de chaque point de langue programmé. Une importance qui pourrait être en faveur de la confirmation de notre hypothèse de recherche vu que les activités ludiques font parties des exercices de consolidation.

2.2.2. Question n° 2 : Vous contentez-vous des activités présentées dans le manuel ou recourez-vous à d'autres activités ?

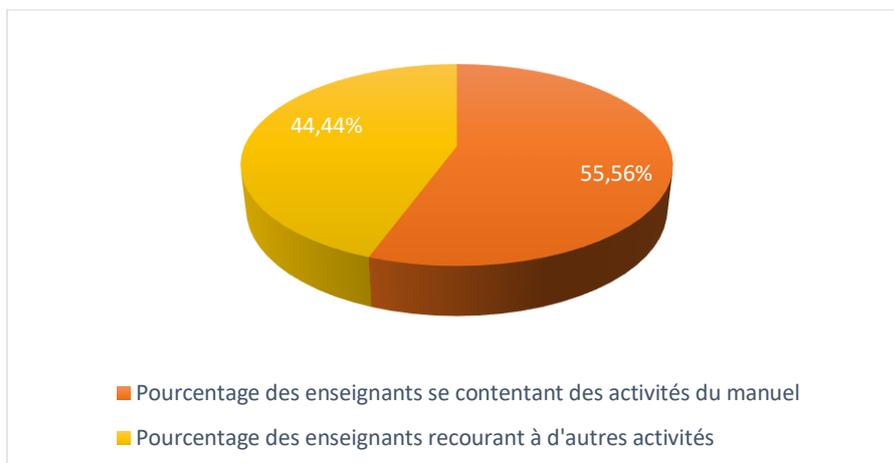


Figure 5

Nous constatons, d'après les résultats affichés dans la figure 5, que les enquêtés se répartissent en deux ensembles ; ceux qui font montre d'un fort attachement aux activités présentées dans le manuel (avec un pourcentage de 55,56%) en avançant que « *les activités présentées dans le manuel sont convenables au niveau de l'élève* » et ceux qui recourent à d'autres activités (44,44% de l'échantillon).

Ces données confirment l'importance accordée par les enseignants aux activités de renforcement grammatical proposées par le manuel sans négliger les efforts de 44,44% d'entre eux pour proposer d'autres activités de renforcement tirées d'autres sources. Ce qui montre également la volonté des enseignants de présenter à leurs élèves des activités de renforcement métalinguistique de qualité étant donné qu'ils sont conscients de l'utilité majeure de ce type d'activités.

Les données recueillies par la première et la deuxième question révèlent le sérieux des enseignants informateurs quant à la réponse au questionnaire car nous avons décelé l'enchaînement logique et cohérent de leurs réponses et des taux qui les représentent.

2.2.3. Question n° 3 : Si vous recourez à d'autres activités, précisez le type d'activités.

Type des activités recensées	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Activités ludiques, jeux	2	12,5%
Activités culturelles	1	6,25%
Chansons et comptines	6	37,5%
Mots croisés	3	18,75%
Jeu de cartes	1	6,25%
Saynète	1	6,25%
Exercices lacunaires, d'appariement et de repérage.	2	12,5%
Total des répondeurs	16	100%

Figure 6 : Tableau représentant les divers types d'activités auxquelles les enseignants enquêtés font recours.

Il ressort du tableau qu'un nombre important des enquêtés affirment qu'ils diversifient les types d'activités entre, activités ludiques, culturelles, exercices lacunaires, etc.

Les données du tableau nous montrent que les enseignants, qui font recours à d'autres activités, sont assez ouverts à l'utilisation des activités autres que celles présentées dans le manuel et sont conscients de la nécessité de diversifier les supports de temps à autre.

L'ensemble des activités se rapportent à la notion du jeu. Cela nous amène à déduire que celles du manuel ne sont pas dotées de cette dimension ludique et donc ne stimulent pas les élèves à renforcer les acquis grammaticaux.

2.2.4. Question n°4 : Que pensez-vous des activités de type ludique ?

Avis des enquêtés	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Très intéressantes et amusantes	11	30,56%
Motivantes	7	19,44%
Favorisent les interactions	4	11,11%
Peuvent constituer d'excellents supports pédagogiques	2	5,56%
Facilitent le processus d'apprentissage	5	13,89%
Fructueuses et avantageuses	1	2,78%
Aide l'élève à assimiler le cours et éveille son intérêt d'apprendre	3	8,33%
Sans avis	3	8,337%
Echantillon de 36 enseignants		

Figure 7

Compte tenu des réponses recueillies, il s'avère qu'il y a une unanimité sur l'utilité et l'intérêt que présentent les activités ludiques à l'enseignement/apprentissage du FLE d'une manière générale et à l'enseignement/apprentissage de la grammaire en particulier. Tous les enseignants, à l'exception de trois qui n'ont pas répondu à cette question, affirment que les activités ludiques sont un vrai outil de motivation et de simplification des notions grammaticales à renforcer, certains d'entre eux voient même qu'elles sont nécessaires pour un bon mécanisme d'apprentissage.

En effet, onze enseignants, voient que les activités ludiques sont très intéressantes et amusantes et rendent l'élève motivé (sept enseignants le disent explicitement). Quatre enseignants pensent, quant à eux, qu'il s'agit d'un moyen qui favorise grandement les interactions verbales élèves-élèves et élèves-enseignant. Huit professeurs, parmi les informateurs, mettent l'accent sur le renforcement des acquis morphosyntaxiques des élèves qui pourrait s'atteindre grâce aux activités ludiques qui motivent davantage les apprenants et optimisent leurs interactions verbales.

Près de 6% des enseignants considèrent l'activité ludique comme un excellent support pédagogique. Cela peut s'expliquer par ses apports incontournables cités par leurs pairs.

Les avis des enquêtés autour des activités ludiques confirment notre hypothèse de recherche dans laquelle nous supposons qu'elles peuvent avoir des apports, aidant grandement l'élève à mieux mener sa tâche d'apprentissage du FLE notamment celle du renforcement grammatical, à savoir sa motivation, l'optimisation de ses interactions verbales et la proposition d'un support amusant d'enseignement/apprentissage.

2.2.5. Question n° 5 : Utilisez-vous les activités ludiques en grammaire en phase d'application : souvent – parfois – rarement – jamais.

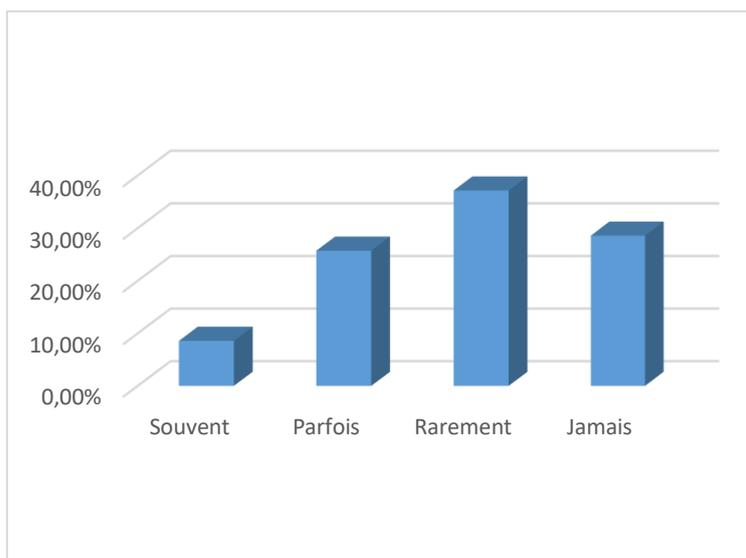


Figure 8

Nous remarquons dans la figure 8 que la pratique du jeu, en séances de renforcement grammatical, n'est pas assez répandue. En effet, 28,57% des enseignants interrogés ont répondu par jamais à notre question quant à la fréquence de l'utilisation des activités ludiques en grammaire, certains d'autres, représentant 37,14% de l'échantillon, ont déclaré qu'ils utilisent rarement ce genre d'activités. Or, seulement 12 enquêtés sur 36 ont affirmé qu'ils utilisent parfois le jeu comme support d'activités d'application pour leurs élèves.

Les données recueillies par les réponses à cette question vont à l'encontre de notre hypothèse de recherche. Effectivement, les enseignants sont conscients de l'importance et de l'utilité de l'activité ludique en phase d'application mais ne la proposent que rarement, par contre, à leurs élèves dans les activités de renforcement métalinguistique. Cela est dû à certaines contraintes, révélées par les enseignants informateurs lors de la réponse à notre septième question, et rencontrées dans la présentation de ce genre d'activités.

2.2.6. Question n° 6 : Quel type de supports utilisez-vous le plus souvent quant aux activités ludiques ?

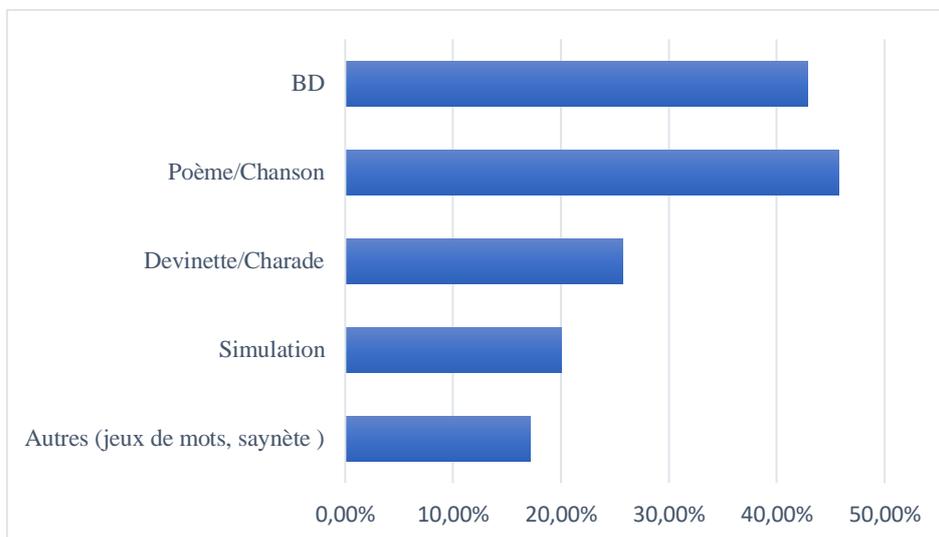


Figure 9

Nous observons, d'après ces données, un fort penchant vers l'utilisation des « poèmes/chansons » et de la « BD » représentés respectivement par les taux 45,71% et 42,86% des réponses des enquêtés. Ces supports permettent à l'élève de s'exposer à la langue dans ces deux codes, oral et écrit car il est question d'écouter et de lire des structures linguistiques.

Par ailleurs, nous remarquons que les devinettes et les exercices de simulation semblent n'intéresser qu'un petit nombre d'enquêtés représentés dans l'ordre par 28,57% et 20% de l'échantillon. En dehors de ces choix, certains répondent ont cité d'autres activités telles que les jeux de mots ; mots croisés et fléchés et les saynètes.

Les résultats obtenus montrent que les enseignants croient à l'efficacité des activités ludiques dans leur diversité.

Les réponses à cette question confirment également notre hypothèse de recherche dans la mesure où les enseignants diversifient les supports des activités ludiques. Cette diversification traduit l'intérêt qu'ils accordent à ce genre d'activités afin de mesurer le degré d'efficacité et de pertinence de chaque type de support et de renforcer les acquis grammaticaux de leurs élèves.

2.2.7. Question n° 7 : Trouvez-vous des contraintes en utilisant les activités ludiques ?

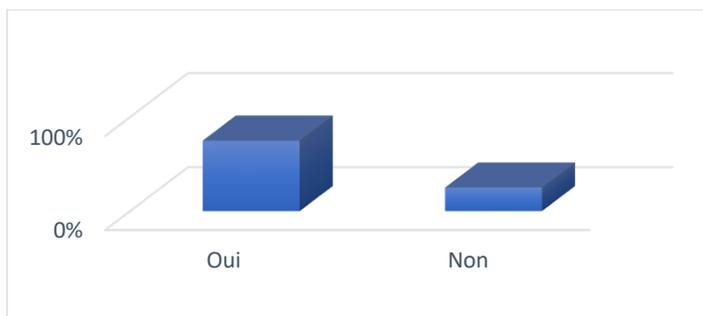


Figure 10

A la question de savoir si la pratique du jeu en classe pendant la phase d'application peut connaître des empêchements, la majorité des enseignants interrogés, soit un pourcentage de 75%, ont affirmé qu'ils se retrouvent (ou le prévoient) face à des contraintes. Tandis que les autres, représentant 25%, ont indiqué l'absence de toute éventuelle contrainte. Nous pouvons déceler que les contraintes liées à la pratique du jeu en grammaire est l'une des raisons majeures qui font que cet outil est moins investi.

Si oui de quel type de contrainte il s'agit ?

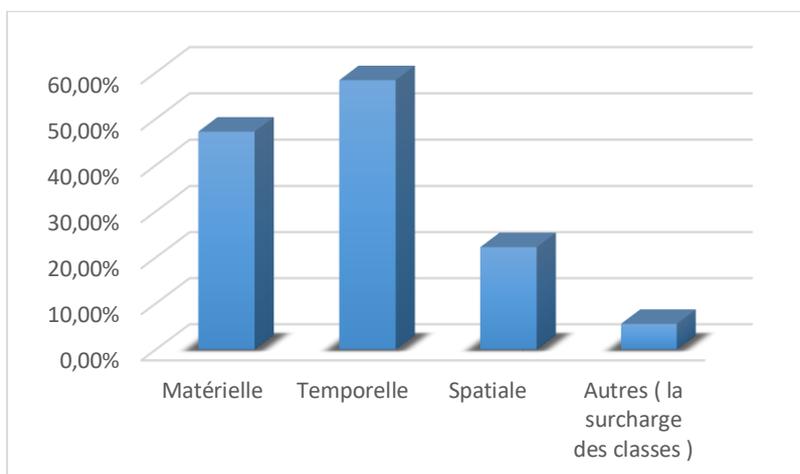


Figure 11

Dans ce qui précède, la majorité des enseignants, qui ont confirmé l'existence de certaines contraintes, ont précisé : le matériel, le temps, l'espace et la surcharge des classes comme quatre contraintes omniprésentes face aux élèves et à leur enseignant lors des activités ludiques.

En effet, un grand nombre, représenté par un pourcentage de 58,33% voient qu'il s'agit ou peut s'agir de contrainte temporelle. Pour eux, le temps programmé pour une séance de renforcement grammatical ne suffit pas à exercer de telles activités.

Certains d'autres, avec un pourcentage de 47,22%, estiment que ce sont plutôt les dispositifs didactiques matériels qui peuvent contraindre la pratique des activités ludiques. D'ailleurs, dans une réponse à la quatrième question, un répondeur a témoigné que par manque de moyens les enseignants ne pouvaient pas pratiquer ce type d'activités, un autre enseignant, et en réponse à la même question, a confirmé que les moyens nécessaires pour programmer une telle activité faisaient défaut dans les établissements et que les enseignants devaient utiliser leurs propres moyens pour diversifier les jeux.

Toutefois, 22,22% pensent qu'il s'agit ou peut s'agir de contrainte spatiale. Les salles de classes sont toutes configurées de façon identiques (configuration rectangulaire classique), les établissements scolaires ne disposent ni d'ateliers ni de laboratoires propres à l'apprentissage des langues. Ce qui rend difficile la manipulation des chaises et des tables, dans la salle de classe, en fonction du jeu proposé.

Deux enseignants ont soulevé la surcharge des classes comme une des contraintes qui peuvent se présenter dans les activités de renforcement grammatical de type ludique.

La présence de ces différentes contraintes lors de la pratique des activités ludiques est l'une des raisons majeures qui met à l'écart la pratique du jeu dans les classes de langues.

2.2.8. Question n° 8 : Pensez-vous que le jeu a un effet positif sur le rendement des élèves ? Dites si vous êtes pour ou contre l'intégration des activités ludiques dans le manuel scolaire de 2 AM.

La lecture des réponses recensées nous permet de constater que tous les enseignants interrogés sont d'accord sur l'efficacité des activités ludiques dans l'apprentissage grammatical et affirment que le jeu a un effet positif sur le rendement des élèves ; *« l'intégration des activités ludiques dans le manuel ne pourrait être qu'avantageuse à l'adhésion et à la compréhension ainsi que l'assimilation du cours, chose qui pourrait encourager et stimuler les apprenants. Elles permettent de mobiliser les connaissances et installer des compétences dans un contexte ludique, détendu, sans pression et propice à la réflexion »*⁸⁶. Ils pensent en unanimité que l'activité ludique pourrait être un excellent moyen

⁸⁶ Réponse d'un enseignant informateur à la question n° 8.

de motivation « apprendre en s’amusant » si l’on l’inclut dans le manuel scolaire et ils rajoutent qu’elle incite l’élève à feuilleter son manuel, l’exploiter et l’aimer.

Les résultats de cette dernière question montrent les représentations que se font les enseignants du cycle moyen des activités ludiques et confirment également notre hypothèse quant aux activités ludiques au service du renforcement linguistique.

3. Interprétation des données du questionnaire

L’analyse des résultats obtenus rend compte de l’importance et de la nécessité d’intégrer des dispositifs de nature ludique pour motiver l’installation et le renforcement des savoirs, savoir-faire langagiers en matière de grammaire ainsi que des savoir-être qui préparent l’élève « enfant » à sa vie de citoyen. En effet, les théories avancées autour du concept ludique confirment que le jeu présente un moment de plaisir d’autant plus qu’un outil d’apprentissage qui donne l’opportunité aux élèves de différents tempéraments et niveaux de se manifester et d’interagir en classe.

Les données recueillies signalent que l’activité à caractère ludique peut constituer un excellent support pédagogique qui favorise l’assimilation et le renforcement des savoirs enseignés en grammaire à travers son aspect attractif, divertissant et motivant. D’ailleurs, cela a été évoqué dans les travaux de Nicole De Grandmont qui considère le jeu comme un moyen qui fournit le plaisir et le contentement chez le joueur (élève) tout en apprenant⁸⁷.

Les enseignants enquêtés justifient leurs points de vue par le fait que le jeu développe la personnalité de l’enfant, son aspect sensoriel et affectif. Pour eux, le jeu permet à l’élève de bien s’intégrer dans la classe comme mini-société dans la mesure où l’on considère que l’activité ludique comme moment de socialisation, d’activer ses capacités cognitives en l’incitant à mieux appréhender une langue étrangère. De ce fait, il en a besoin régulièrement. En effet, Jean Piaget⁸⁸, en collaboration avec B. INHELDER, affirme que le jeu aide un enfant à assimiler la réalité du monde. De leur côté, Porot⁸⁹, précise que le jeu assure l’équilibre affectif et intellectuel de l’enfant. Chose qui a été affirmée par Nicole De

⁸⁷ DE GRANDMONT, Nicole. *La pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, op, cit.

⁸⁸ Psychologie de l’enfant [en ligne]. In : Wikipédia, art, cit.

⁸⁹ Centre National De Ressources Textuelles Et Lexicales Ortolang Outils Et Ressources Pour Un Traitement Optimiste De La Langue. *Ludique* [en ligne], art, cit.

Grandmont dans la mesure où elle dit : «*le jeu assure à l'individu une certaine liberté pour étayer l'équilibre psychique, émotif, affectif, sensoriel et cognitif* »⁹⁰

Apprendre en jouant ou jouer en apprenant est une équation qui rend aimable et désirable l'école et l'apprentissage par l'apprenant enfant qui aime surtout jouer. Le point de force de toute activité ludique c'est qu'elle rapproche la réalité sociale de l'élève enfant (jouer tout le temps) du milieu scolaire en simulant, comme l'affirme Jean Piaget, la réalité qui l'entoure.

4. Présentation des données de l'observation participante

4.1. Présentation des données de l'établissement A

Objets de l'observation	Séance n° 01	Séance n° 02
Enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante permanente L'enseignante permanente n'a pas intervenu dans la séance. Nous n'avons marqué aucune intervention de sa part sauf que pour calmer les élèves dans les moments où ils débordent d'enthousiasme. • Observateurs participants En tant qu'observatrices participantes, nous étions dynamiques et actives en utilisant une langue simple et soignée et un vocabulaire accessible aux apprenants. Nous nous tâchions d'être à la fois vecteur de l'information, 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante permanente Elle nous a accompagnées lors de l'activité, elle réexpliquait les consignes à ses élèves et leur rappelait les notions déjà étudiées. • Observateurs participants Tout au long la séance, nous veillions à être dynamiques et actives. Nous avons fait usage d'un langage approprié aux niveaux des élèves. Nous avons eu le rôle de vecteur du savoir surtout en phase de rappel, régulateur des échanges et évaluateur lors de l'activité. Face au bon niveau des élèves, le

⁹⁰ DE GRANDMONT, Nicole. *La pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, op. cit.

	<p>régulateur des échanges et évaluateur en faisant rarement recours à l'arabe classique et à l'arabe dialectal par sollicitation des élèves.</p> <p>Au regard de traitement des erreurs, nous avons opté pour deux modes de correction ; une correction systématique et une correction différée.</p>	<p>recours à d'autres langues n'était pas vraiment nécessaire et la correction des fautes se faisait systématiquement.</p>
Apprenants	<p>Les élèves observés forment un groupe hétérogène.</p> <p>Leur attitude vis-à-vis l'activité présentée se caractérise par de nombreux faits.</p> <p>En fait, il était clair que l'activité de type ludique les a beaucoup intéressés. Nous avons pu ressentir cet intérêt porté au jeu à travers le taux élevé de la participation. Tous les élèves participaient avec ardeur et joie même les plus faibles malgré le recours à la langue maternelle parfois. Ils étaient très attentifs et pleinement motivés.</p> <p>Les moments de travail de groupe ont permis de jaillir un aspect de compétition entre les groupes d'un côté, et un aspect de coopération entre les élèves du même groupe d'un autre côté.</p>	<p>Il s'agit de la moitié des élèves observés lors de la séance n° 01 et encore d'un groupe hétérogène.</p> <p>Les élèves étaient extrêmement attentifs et motivés. A cet effet, la participation était optimale.</p> <p>Quoi que le recours à leur langue maternelle fût récurrent, les élèves n'hésitaient pas à prendre la parole et commettre des erreurs sans avoir peur de l'échec.</p> <p>Les trois équipes étaient en concurrence très remarquable mais l'aspect de coopération entre les membres du même groupe n'était pas fort présent.</p>
Interactions	<ul style="list-style-type: none"> • Les interactions entre enseignant et apprenants se 	<ul style="list-style-type: none"> • Vu que le nombre des élèves était réduit à la moitié, la

	<p>faisaient dans un climat sérieux. Les élèves prenaient l'initiative de parler d'une manière spontanée et immédiate dans une langue correcte ; ils demandaient des explications, répondaient aux questions posées et n'hésitaient pas à faire des commentaires.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants s'interagissent favorablement et activement autour de l'activité présentée. 	<p>gestion de la classe était bien meilleure et l'ensemble des interactions entre enseignant et apprenants étaient ordonnées et fructueuses.</p> <p>Les élèves parlaient sans la permission de l'enseignant. Ils étaient, par contre, très spontanés ; ils répondaient en toute autonomie à nos questions et n'hésitaient pas à nous demander de réexpliquer la consigne ou la règle du jeu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les échanges qui s'effectuaient entre les élèves étaient constructifs.
--	--	---

4.2. Présentation des données de l'observation de l'établissement B

Objet de l'observation	Séance n° 01	Séance n° 02
Enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante permanente Elle n'a pas intervenu pendant cette séance, elle nous a présentés à ses élèves en tant que remplaçantes pendant deux séances et leur a insistés sur la bonne conduite à notre présence. • Observateurs participants En tant qu'observatrices participantes, notre rôle consistait à animer toute la séance en présentant 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante permanente Elle n'a pas intervenu pendant la séance entière. • Observateurs participants L'activité que nous avons présentée porte sur une nouvelle notion lexicale « le portrait physique et moral » du coup nous étions

	<p>un petit rappel en relation avec la notion à renforcer et une activité à caractère ludique.</p> <p>Durant l'activité, nous veillons à bien accompagner les élèves en tout dynamisme ; nous répondons à leurs soucis, nous intervenons quand ils ont besoin de connaître le synonyme d'un mot ou comment l'orthographier, etc.</p>	<p>obligés d'initier les apprenants, dès le début du cours, à ce qu'un portrait physique et moral et de leur entraîner à en produire des exemples de leur imagination.</p> <p>Pour cela, nous étions extrêmement dynamiques en utilisant une langue très simple, des syntaxes réduites et un vocabulaire riche et varié en vue d'outiller les élèves par des moyens linguistiques propres à la description.</p> <p>Les élèves, de leur côté, même les plus faibles, portaient un intérêt spécial quant à cette notion et avaient l'air très curieux de passer à l'exercice.</p> <p>Ils nous incitaient à faire recours à la langue arabe chose qui explique l'aspect attractif de l'activité.</p>
--	--	---

<p>Apprenants</p>	<p>Le groupe des élèves était hétérogène.</p> <p>à côté du français, les élèves utilisaient deux langues, l'arabe scolaire et parfois ils introduisaient quelques mots en arabe dialectal.</p> <p>Leur réaction vis-à-vis l'activité de nature ludique présentée était très favorable. Cela a été ressenti à travers plusieurs faits ; la participation qui était entre moyenne et optimale, l'attention des élèves qui étaient pleinement motivés, l'aspect compétitif et coopératif. Les élèves étaient très spontanés du coup leur prise de parole était immédiate est spontanée.</p>	<p>Il s'agit bien évidemment du même groupe observé lors de la séance n° 01.</p> <p>Les élèves étaient pleinement attentifs et motivés à tel point qu'ils prenaient l'initiative de corriger à leurs camarades dans un climat sérieux.</p> <p>Toute la classe participait activement et chaque groupe voulait qu'on connaisse son personnage.</p> <p>Le recours à la langue maternelle n'était pas très fréquent.</p> <p>L'aspect compétitif a fortement marqué l'activité ; les membres du même groupe s'entraidaient pour être l'équipe gagnante.</p>
<p>Interactions</p>	<p>Les interactions se faisaient dans un climat sérieux où les prises de parole étaient immédiates et les réponses étaient acceptables.</p> <p>Les élèves demandaient beaucoup d'explications surtout pendant l'activité, ils étaient très enthousiastes mais très agités ce qui a influencé leur rendement et leur inter-échange qui était un peu mal-ordonné.</p>	<p>Les élèves étaient tellement enthousiastes et actifs qu'ils entraient en interaction avec nous.</p> <p>Ils se trouvaient dans des situations de confort et détente de sorte que leur prise de parole était spontanée et immédiate.</p> <p>Quant aux contenus de leurs interventions verbales, il s'agit majoritairement de réponses et parfois de commentaires et des demandes d'explication.</p> <p>Du côté apprenants/apprenants, les inter-échanges étaient constructifs et fructueux.</p>

4.3. Présentation des données de l'établissement C

Objet de l'observation	Séance n° 01	Séance n° 02
Enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante permanente Elle n'a pas présenté l'activité et se contentée de nous présenter à ses élèves en tant que remplaçantes pendant deux séances et leur a insistés sur la bonne conduite à notre présence. • Observateurs participants En tant qu'observatrices participantes, notre rôle consistait à animer toute la séance en présentant un petit rappel en relation avec la notion à renforcer et une activité à caractère ludique. Durant l'activité, nous veillons à bien accompagner les élèves en tout dynamisme ; nous répondons à leurs soucis, nous intervenons quand ils ont besoin de connaître le synonyme d'un mot ou comment l'orthographier, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante permanente Elle n'a pas intervenu durant toute la séance sauf dans quelques moments ; tel que l'ouverture de la séance, la présentation des participantes et la remise en ordre de la classe de temps à autre. • Observateurs participants Pendant la séance nous étions très actives et très dynamiques, nous avons pu jouer plusieurs rôles durant l'activité ; nous agissions comme vecteur de l'information, régulateur des échanges et évaluateur en même temps. Pour mieux présenter l'activité, il était nécessaire d'adapter notre discours à celui des élèves et d'utiliser un langage plus accessible d'où le recours accru à d'autres langues tel que l'arabe dialectal et même scolaire surtout à la demande des élèves. Pour la correction des erreurs, elle était faite d'une manière systématique.
Apprenants	Le groupe des élèves était hétérogène.	La classe observée forme un groupe hétérogène.

	<p>A côté du français, les élèves utilisaient deux autres langues ; l'arabe scolaire et parfois ils introduisaient quelques mots en arabe dialectal.</p> <p>Le taux de participation pendant l'intégralité de la séance était très élevé. De ce fait, ils étaient attentifs, très motivés et manifestaient un haut esprit de compétition et de coopération surtout en phase du travail de groupe.</p>	<p>Pendant toute la séance et surtout durant l'activité, les élèves faisaient recours à l'arabe dialectal dans leurs expressions.</p> <p>Les élèves n'étaient pas assez motivés ou attentifs notamment en phase du rappel chose qui influençait négativement leur participation.</p> <p>Lors de l'activité, les élèves montraient une attitude plus au moins positive ; ils s'entraidaient pour terminer à l'heure et pour gagner le jeu et réussir à l'activité.</p>
<p>Interactions</p>	<p>Les interactions se faisaient dans un climat sérieux où les prises de parole étaient immédiates et les interventions étaient acceptables.</p> <p>Les élèves demandaient beaucoup d'explications surtout pendant l'activité, ils étaient très enthousiastes mais très agités ce qui a influencé leur rendement et leur inter-échange qui était un peu mal-ordonné.</p>	<p>Les échanges verbaux entre enseignant et apprenants se limitaient aux questions / réponses. Quant à la prise de parole des élèves, elle était hésitante.</p>

5. Analyse et interprétation des données de l'observation participante

Compte tenu des résultats recueillis de l'observation participante dans les trois classes choisies, nous pouvons confirmer notre hypothèse de recherche disant que l'activité à caractère ludique constitue un support pédagogique efficace au renforcement des acquis grammaticaux en suscitant à la fois la motivation et l'intérêt de l'élève à entrer en interactions avec ses pairs et avec son enseignant pour apprendre la grammaire .

Les résultats recueillis témoignent des taux considérablement élevés de participation, d'attention, et de motivation des élèves observés. Cela traduit l'aspect attractif de l'activité ludique qui agit favorablement sur la participation et le rendement des élèves en classe. En effet, ces données confirment notre hypothèse de recherche dans la mesure où l'activité de type ludique renforce les acquis grammaticaux des élèves en jouant sur leur motivation.

En tenant compte des données obtenues de l'observation qui révèlent une forte présence de l'aspect coopératif, d'un côté, et de l'aspect compétitif, d'un autre côté, dans les moments de travail de groupes, nous pouvons nous rendre compte des apports favorables ; positifs et constructifs de l'activité ludique au renforcement des notions grammaticales apprises auparavant.

Durant l'ensemble des activités observées, les élèves entraient en interactions ordonnées et constructives entre eux et avec leur enseignant et prenaient spontanément et immédiatement la parole dont la pertinence est assez acceptable. Les résultats recueillis montrent également à quel point les apprenants étaient enthousiastes et curieux vis-à-vis de l'activité présentée. Cela a été ressenti à travers la diversité de leurs interventions verbales (demander des explications, faire des commentaires à propos de l'activité présentée et donner des réponses).

L'analyse des données révèlent que l'activité ludique se propose comme une des pratiques de classes efficaces au renforcement des apprentissages antérieurs en grammaire des élèves en donnant lieu à de considérables apports relevant de la motivation, de l'esprit compétitif et collaboratif et de l'amélioration de la qualité des interactions des élèves ce qui confirme l'hypothèse de notre recherche.

Les théories avancées affirment l'efficacité des activités ludiques et défendent dans la totalité, le principe : « apprenant en jouant ou jouant en apprenant ». En effet, Porot fait allusion à l'importance de la motivation dans l'équilibre affectif et intellectuel de l'enfant et montre, qu'en étant motivé, l'enfant assimile mieux la réalité et peut s'imposer en

construisant son identité d'enfant⁹¹. De son côté, Jean Piaget signale qu'à travers une activité ludique l'enfant apprend à communiquer avec ses pairs en toute liberté et en toute discrétion⁹². A cet égard, Jean-Pierre Cuq rejoint les propos de Piaget dans la mesure où il considère qu'une activité ludique permet une communication entre apprenants qui fait appel à différents phénomènes (esprit de coopération, compétition et de créativité, prise de décision, collecte d'informations, résolution des problèmes, etc.)⁹³.

⁹¹ Centre National De Ressources Textuelles Et Lexicales Ortolang Outils Et Ressources Pour Un Traitement Optimiste De La Langue. *Ludique* [en ligne]. 2012, France. Disponible sur : <<http://www.cnrtl.fr/definition/ludique>>. (Consulté le 04/04/2019).

⁹² INHELDER, Barbel et Jean PIAGET. *La Psychologie de l'enfant*. Paris, P.U.F., 1966.

⁹³ CUQ, Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, op, cit., p.160.

Conclusion générale

Conclusion générale

Cette recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de la grammaire avait pour objectif de voir si les activités à caractère ludique peuvent constituer des supports pédagogiques pour le renforcement des acquis grammaticaux des élèves de la 2^{ème} année de l'enseignement moyen en Algérie en nous demandant quels ajouts pourrait apporter la pratique des activités de ce type en phase d'application. A cette question de recherche, nous avons supposé que le jeu renforce les acquis grammaticaux des élèves en jouant sur leur motivation en favorisant leurs interactions verbales en classes et en éveillant leur esprit de compétition.

Il a fallu dans un premier temps, et avant de répondre à cette question, définir les notions théoriques qui se rapportent à cette thématique, à savoir « la grammaire », « le jeu ludique, éducatif et pédagogique » et « l'approche ludique ». Dans un second temps, nous avons fait un balayage historique à propos du concept du ludique et son entrée dans le domaine de l'enseignement et rendre compte de la diversité des jeux et de leurs caractéristiques tout en mettant en exergue les travaux antérieurs à notre recherche ayant traité l'utilité des pratiques ludiques dans l'enseignement/apprentissage de français et notamment de la grammaire.

Dans l'intention de vérifier notre hypothèse de recherche, nous avons conduit une enquête par deux techniques de recherche : le questionnaire et l'observation participante. Cette enquête a été menée auprès de deux échantillons différents. En effet, le questionnaire était destiné à un échantillon formé de 36 enseignants de l'ensemble des enseignants de français du palier moyen de la wilaya de Guelma pour évaluer la pratique des activités ludiques en français et plus précisément en matière d'exercices de consolidation grammaticale, aussi, pour se renseigner sur les représentations faites à propos de l'outil « jeu ».

Par ailleurs, notre deuxième échantillon d'observation participante est constitué de trois classes de deuxième année du cycle moyen faisant parties de trois établissements différents. Notre observation avait pour but d'expérimenter des supports ludiques de notre conception et d'en mesurer le degré d'efficacité en vérifiant la stimulation de la motivation et de l'esprit compétitif et coopératif des élèves lors la mise en pratique de nos supports.

Les données recueillies par ces deux techniques ont été respectivement traitées selon les deux modes de traitement : quantitatif et qualitatif. Les résultats obtenus témoignent du

rôle majeur de l'activité ludique en matière de renforcement des acquis grammaticaux des élèves.

Les données collectées nous ont permis de dire que l'activité ludique peut être la solution efficace et inévitable à l'indifférence des élèves vis-à-vis de l'apprentissage de la matière « Français » au cycle moyen notamment lors des deux premiers niveaux (première et deuxième année).

Les résultats de cette recherche, ayant confirmé l'efficacité du support ludique comme support de renforcement grammatical, ouvrent les horizons à d'autres chercheurs pour vérifier l'efficacité de la pratique ludique comme outil didactique dans d'autres types d'activités (activités de compréhension et de production).

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrage

1. BIROU, Alain. *Vocabulaire pratique des sciences sociales*. Editions Ouvrières. Paris, 1966, 314 p.
2. BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*, Presses universitaires de France, 2005.
3. CAILLOIS, Roger. *Les jeux et les hommes*. Gallimard. Paris, 1967.
4. CUQ, Jean-Pierre. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Édition Didier HATIER. Paris, 1988, 127 p.
5. DE GRANDMONT, Nicole. *La pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. De Boeck & Larcier, Bruxelles. 1997.
6. DE KETELE, Jean-Marie. *Méthodologie de l'observation*. De Boeck. Bruxelles, 1987, 127 p.
7. DE KETELE, Jean-Marie. *Place de la notion compétence dans l'évaluation des apprentissages*, 2001. Dans : *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
8. GERMAIN, Claude et Hubert SEGUIN. *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. CLE international, coll. « collection Didactique des langues étrangères », 1995.
9. INHELDER, Barbel et Jean PIAGET. *La Psychologie de l'enfant*. Paris, P.U.F., 1966.
10. KROUBO. Dagnini-Jérémie, *Permanence ou évolution dans les contenus grammaticaux en FLE ? Comparaison des contenus grammaticaux du cours de langue et de civilisation française*. Editions Publibook. Tome1, 1953.
11. MUCCHIELLI, Roger. *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, Connaissance du problème*. 10^{ème} EDITION. Collection fondé par Mucchielli Roger et dirigée par Lionel Bellenger, « Formation permanente en Sciences Humaines, 86 p.
12. PERRENOUD, Philippe. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Editeur ESF, collection rédigée par Philippe Meirieu.
13. ROEGIERS, Xavier. *Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. De Boeck Supérieur, 2010, 352 p.
14. ROEGIERS, Xavier. *La pédagogie de l'intégration en bref*. Rabat, 2006, 53 p.
15. TALEB-IBRAHIMI, Khaoula. *Les algériens et leur (s) langue (s)*. Edition el Hikma, 1995, 420 p.
16. VIGNER, Gérard. *La grammaire en FLE*. Hachette ELE. Paris, 2004, coll. « collection F », 101p.

Dictionnaire et encyclopédie

1. COSTE, Daniel et Robert GALISSON. *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette. Paris, 1976, 705 p, 253 p.
2. CUQ, Jean-Pierre (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international. Paris : ASDIFLE, 2003. 308 p, 117 p.
3. DICTIONNAIRE DE FRANÇAIS L'INTERNAUTE. [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr>>. (Consulté le 04/04/2019).
4. DICTIONNAIRE DE FRANCAIS LAROUSSE. [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue/>>. (Consulté le 04/04/2019).
5. Encyclopédie LAROUSSE. Disponible sur : <<https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/grammaire/56221>>. (Consulté le 23/02/2019).
6. REY, Alain et al. *Le Petit Robert*[en ligne]. *Approche*, 1967. Disponible sur : <<https://www.lerobert.com/>>. (Consulté le 19/04/2019).

Article

1. BONNARD, Anne et Fabien, DETTALE. *Les profils des élèves : typicalisations au service du geste professionnel*[en ligne]. Dans Recherches et Educations, sous la direction de BUREL, Nicolas et Andrieu, BERNARD, dossier : expériences corporelles et gestes professionnels, tome 1, numéro 12, 2015, 128p. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/rechercheseducations/2263>>. (Consulté le 31/03/2019).
2. CAPRE. Raymond : *Présentation*. Dans : *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère*, Cahiers de //LSL, N°13, 2002, Lausanne, pp. 1-4.
3. Centre National De Ressources Textuelles Et Lexicales Ortolang Outils Et Ressources Pour Un Traitement Optimiste De La Langue. [en ligne]. 2012, France. Disponible sur : <<http://www.cnrtl.fr/definition/ludique>>. (Consulté le 04/04/2019).
4. Chapitre 2. Analyser le marché, Séquence 7 : les études qualitatives et quantitatives [enligne]. Disponible sur : <<https://www.lescoursdecogestion.fr/courmerca/TSTMG/Les%20etudes%20qualitatives%20et%20quantitatives.pdf>>. (Consulté le 14/04/2019).
5. CHISS. Jean-Louis. Débats dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire. Dans : *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère*, Cahiers de //LSL, n° 13, 2002, Lausanne, pp. 5-16.

6. Cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures » www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/ Chapitre 5, « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche » : www.christianpuren.com/coursméthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-derecherche/ . (Consulté le 14/04/2019).
7. DEBRET, Justine. Étude qualitative ou quantitative : quelles différences ?[en ligne]. Disponible sur : <https://www.scribbr.fr/memoire/recherche-qualitative-ou-quantitative-quelles-differences/>
8. DESSUS, Philippe. Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires, dans Carrefours de l'éducation, n° 23, 2007, pp 103-117, p.104.
9. *Différenciation-Les profils d'élèves et leurs fonctionnements* [en ligne]. Disponible sur : https://fr.wikiversity.org/wiki/Differenciation-Les_profils_d_eleves_et_leurs_fonctionnements#firstHeading>. (Consulté le 31/03/2019).
10. FATHI ABDELAZIZ, Nada. L'OBSERVATION DANS UNE CLASSE DE LANGUES. Étudiante en Master 2 Didactique du français langue étrangère et langues du monde à l'université Sorbonne Nouvelle- Paris 3 dans art, langage, apprentissage, 2017. Disponible sur : <https://arlap.hypotheses.org/9709>> (Consulté le 14/12/2018).
11. FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, SPORT-ADEPS.BE. L'approche ludique : apprendre par le jeu [en ligne]. Disponible sur : <http://www.sport-adepts.be/index.php?id=6549>>. (Consulté le 05/04/2019).
12. GRANDPIERRE, Dominique. *Quelle grammaire ?*[en ligne]. P.1-5. Disponible sur : <https://www.meirieu.com/FORUM/grammairegrandpierre.pdf>>. (Consulté le 25/02/2019).
13. MAKHLOUFI, Nacima. Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les 1ère A.S [en ligne]. In : Synergie. Algérie, n°12, 2011, p. 89-100. Disponible sur <https://gerflint.fr/nacima>>. (Consulté le 05/04/2019).
14. Méthode d'observation participante, Wikipédia.
15. Pantagruel livre de François Rabelais, 2019. [En ligne]. Dans : Wikipédia. Disponible sur : <https://fr.m.wikipedia.org>.
16. PERRENOUD, Philippe. Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? Université de Genève, 2002, [en ligne]. Disponible sur : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html>. (Consulté le 03/05/2019).

17. *Profil de sortie d'un élève du système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick* [en ligne]. Disponible sur : <<https://www2.gnb.ca/content/dam/.../Profil%20de%20sortie%20d'un%20eleve.pdf>> . (Consulté le 31/03/2019).
18. Psychologie de l'enfant [en ligne]. In : Wikipédia. Disponible sur : <<https://fr.m.wikipedia.org>>. (Consulté le 04/04/2019).
19. PUREN, Christian. Dossier n° 5 : « La perspective didactique 3/3 : Matériels et pratiques ». 23 p, 13 p.
20. PUREN, Christian. (2013). « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche » (Chap. 5), dans *Méthodologie de la recherche en DLC : www.christianpuren.com/coursmethodeologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-methodes-derecherche/*. (Consulté le 05/04/2019).
21. REVERDY, Catherine. *L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche*. [en ligne]. 2013. Disponible sur : <<https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf>>. (Consulté le 02/05/2019).

Site web

1. Jobintree. [en ligne]. Disponible sur <<https://www.jobintree.com/dictionnaire/definition-competence-49.html>>. (Consulté le 14/03/2019).
2. Vie d'un nuage, D'après La clé des champs Premières lectures – CP Armand Colin Bourrelier.

Thèse et mémoire

1. HAMAIZI, Belgacem. *Le ludique dans l'enseignement/ apprentissage du FLE au primaire : réalités, enjeux et pistes didactiques*. Mémoire de Magister en Didactique des langues étrangères. Sétif : Université Mohamed Lamine DEBAGHINE SETIF 2, 2017, 41 p. (Consulté le 05/04/2019).
2. LUCIE, Hamanová. *La grammaire autrement - l'enseignement ludique et créatif de la grammaire française*. Travail de thèse en langue et littérature française. Sous la direction d'Anna Třesohlavá. Université Hradec Králové, 2016, 124 p, p 110.
3. PLUIES, Jean-Laurent. *Jeu, TIC et apprentissage*. Mémoire de DEA. Paris : UNIVERSITÉ DE PARIS 3 – SORBONNE NOUVELLE, 2004, 17 p.
4. RAMDANI, Chérif et Abdelouahab, SAIDANI. *Transposition didactique du programme du 2^{ème} AM au manuel scolaire – Lectures Critiques-*. [En ligne]. Mémoire de Master en didactique. Tébéssa : université de Larbi Tébéssi, 2016, 20 p. Disponible sur :

<<http://www.univ-tebessa.dz/fichiers/masters/francais/04160107.pdf>>. (Consulté le 30/03/2019).

Document pédagogique

1. BOUZELBOUDJEN, Halim et al. *Français 2^{ème} Année Moyenne Livre du professeur* [en ligne]. 5-9 p. Disponible sur : <https://cours-examens.org/images/An_2016_1/Etudes%20moyen/4%20AM/Francais/Page/Guide-du-professeur%20et%20correction.pdf>. (Consulté le 30/03/2019).
2. Cf. Référentiel Général des Programmes. *Analyse des programmes du cycle moyen, travail conçu par le collectif des inspecteurs de français de la Wilaya de Tipaza*, Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'éducation Tipaza [en ligne]. 5 p. Disponible sur : <<https://fr.calameo.com/read/0022608366655c162a09d>>. (Consulté le 29/03/2019).
3. Document d'accompagnement du Programme de français - Cycle Moyen- 2^{ème} génération, 2016. (Consulté le 30/03/2019).
4. Manuels scolaires du cycle moyen en Algérie.

Annexes

Annexe n°01

Questionnaire à l'intention des enseignants de français de cycle moyen :

Sexe : femme : homme :

Age : ans

Expérience professionnelle :.....

Région de travail :.....

Dans notre mémoire de fin d'études nous nous intéressons à l'activité ludique, et à son apport à l'apprentissage grammatical des élèves de 2AM pendant les séances d'application. Pour cela, nous vous adressons les questions présentées ci-dessous souhaitant votre coopération et nous vous en remercions d'avance.

1- Que pensez-vous des activités proposées par le manuel scolaire de la 2AM suite aux points de langue ?

- Très intéressantes
- Intéressantes
- Peu intéressantes
- Pas du tout intéressantes

2- Vous contentez-vous des activités présentées dans le manuel ou vous recourez à d'autres activités ?

.....

.....

.....

.....

.....

3- Si vous recourez à d'autres activités, précisez le type d'activités.

.....

.....

.....
.....

4- Que pensez-vous des activités de type ludique ?

.....
.....
.....
.....

5- Utilisez-vous les activités ludiques en grammaire en phase d'application :

- Souvent ?
- Parfois ?
- Rarement ?
- Jamais ?

6- Quel type de supports utilisez-vous le plus souvent quant aux activités ludiques ?

- BD
- Poème/Chanson
- Devinette/charade
- Simulation
- Autres, citez-les.

.....
.....

7- Trouvez-vous des contraintes en utilisant les activités ludiques ?

Oui : Non :

Si oui de quel type de contrainte il s'agit ?

- Matérielle
- Temporelle
- Spatiale

- Autres, citez-les.

.....
.....

8- Pensez-vous que le jeu a un effet positif sur le rendement des élèves ? Dites si vous êtes pour ou contre l'intégration des activités ludiques dans le manuel scolaire de 2AM.

.....
.....
.....
.....
.....

Merci

Annexe n°02

Université 8 Mai 1945 Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département de lettres et langue française

Option : Didactique et langues appliquées, M2

-Grille d'observation- séance n° 01-

Date : Le 07/01/2019

Observateur(s) : Bouriachi Chayma et Rahmoun Aya.
Public observé : Elèves de la 2^{ème} AM.
Sujet de l'observation : Les activités ludiques comme outil de renforcement des acquis grammaticaux.
Objet de l'observation :

Contexte	<ul style="list-style-type: none">- Temps (date et heure) : Lundi 07 Janvier 2019 de 10 : 00h à 11 : 00h. - Lieu (établissement et localisation) : CEM de Salah Mekhloufi situé à la ville de Guelma. - Aménagement de la salle de classe : La salle du cours dispose des tables et des chaises mobiles favorables au regroupement des élèves.
Enseignant	<ul style="list-style-type: none">- Enseignant (e) permanent (e) : <input type="checkbox"/> Actif <input checked="" type="checkbox"/> Passif - Observateur (s) participant (s) : Dynamique <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Utilise-t-il un langage adéquat aux niveaux des élèves ; <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ses fonctions prédominantes : <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Vecteur de l'information. <input checked="" type="checkbox"/> Régulateur des échanges. <input checked="" type="checkbox"/> Evalueur. ▪ Le recours à d'autres langues que le français : <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non ➤ Si oui, il s'agit de quelle langue : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'anglais <input checked="" type="checkbox"/> L'arabe dialectal <input checked="" type="checkbox"/> L'arabe classique ➤ Sous quelle(s) contrainte (s) : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Contenus ambigus <input checked="" type="checkbox"/> Sollicitation des élèves ➤ Fréquence du recours à la deuxième langue : <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Rare <input type="checkbox"/> Occasionnelle <input type="checkbox"/> Elevée ▪ Traitement de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Correction systématique <input type="checkbox"/> Correction différée <input type="checkbox"/> Correction laissée à la charge des apprenants
<p>Apprenants</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Profil : élèves de la 2^{ème} AM. - Groupe : Hétérogène <input checked="" type="checkbox"/> Homogène <input type="checkbox"/>

	<p>- Le recours à d'autres langues que le français : Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Si oui, quelle (s) langue (s) : Le plus souvent, il s'agit de l'arabe scolaire et parfois quelques mots en arabe dialectal.</p> <p>- Participation Optimale <input checked="" type="checkbox"/> Moyenne <input type="checkbox"/> Faible <input type="checkbox"/></p> <p>- Elèves attentifs <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>- Elèves motivés <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Coopérativité <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>- Aspect compétitif <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p>Déroulé de la séance</p>	<p>- Durée de la séance : 1h</p> <p>- Support(s) pédagogique(s) : Tableau, morceaux de feuilles de trois couleurs ; rouge (pour les verbes : V), bleu (pour les sujets : S) et vert (pour les compléments : C).</p> <p>- Objectif(s) visé(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Identifier une phrase simple. ○ Formuler des phrases simples appartenant à une même thématique. ○ Développer un esprit de collaboration et de compétition ○ Exécuter des activités pédagogiques dans un cadre ludique. <p>- Phases de la séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les premières dix minutes étaient réservées à un petit rappel sur la structure de la phrase simple. - L'explication de la consigne et la répartition des élèves en groupes de 3 a pris environ dix minutes de la séance. - Le travail de groupe s'est déroulé dans vingt minutes. - Le quart d'heure restant était consacré à la correction et l'évaluation.

Interactions	- Interactions verticales (enseignant/apprenants) :			
	• Interactions :			
	Ordonnées	<input checked="" type="checkbox"/>	Dans un climat sérieux	<input checked="" type="checkbox"/> Désordonnées <input type="checkbox"/>
	• Prise de parole :			
	Spontanée	<input checked="" type="checkbox"/>	Immédiate	<input checked="" type="checkbox"/> Hésitante <input type="checkbox"/>
	• Pertinence des interventions verbales			
	Correcte	<input checked="" type="checkbox"/>	Acceptable	<input type="checkbox"/> Défaillante <input type="checkbox"/>
	• Contenu de prise de parole :			
	Commentaires	<input checked="" type="checkbox"/>	Demande d'explication	<input checked="" type="checkbox"/> Réponses <input checked="" type="checkbox"/>
	- Interactions horizontales (apprenants/apprenants) :			
• Inter-échange :				
Constructif	<input type="checkbox"/>	Mal ordonné	<input checked="" type="checkbox"/> Hors contexte <input type="checkbox"/>	

Université 8 Mai 1945 Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département de lettres et langue française

Option : Didactique et langues appliquées, M2

-Grille d'observation- séance n° 02-

Date : Le 16/01/2019

Observateur(s) : Bouriachi Chayma et Rahmoun Aya.
Public observé : Elèves de la 2^{ème} AM.
Sujet de l'observation : Les activités ludiques comme outil de renforcement des acquis grammaticaux.
Objet de l'observation :

Contexte	<ul style="list-style-type: none">- Temps (date et heure) : Mercredi 16 Janvier 2019 de 08 : 00h à 09 : 00h. - Lieu (établissement et localisation) : CEM de Bediar Chikh-Elhafnaoui localisé dans la commune de Boumahra Ahmed à quelques mètres de la route nationale n°20. - Aménagement de la salle de classe : La salle du cours s'étend sur une surface large et dispose des tables et des chaises mobiles favorables au regroupement des élèves.
Enseignant	<ul style="list-style-type: none">- Enseignant (e) permanent (e) : <input type="checkbox"/> Actif <input checked="" type="checkbox"/> Passif - Observateur (s) participant (s) : Dynamique <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Utilise-t-il un langage adéquat aux niveaux des élèves <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

▪ **Ses fonctions prédominantes :**

Vecteur de l'information.

Régulateur des échanges.

Evalueur.

▪ **Le recours à d'autres langues que le français :**

Oui Non

➤ Si oui, il s'agit de quelle langue :

L'anglais

L'arabe dialectal

L'arabe classique

➤ Sous quelle(s) contrainte (s) :

Contenus ambigus

Sollicitation des élèves

➤ Fréquence du recours à la deuxième langue :

Rare

Occasionnelle

Elevée

▪ **Son traitement de l'erreur :**

Correction systématique.

Correction différée.

Correction laissée à la charge des apprenants.

<p>Apprenants</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Profil : élèves de la 2^{ème} AM. - Groupe : Hétérogène <input checked="" type="checkbox"/> Homogène <input type="checkbox"/> - Le recours à d'autres langues que le français : <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Si oui, quelle (s) langue (s) : Le plus souvent, il s'agit de l'arabe scolaire et parfois quelques mots en arabe dialectal. - Participation Optimale <input checked="" type="checkbox"/> Moyenne <input type="checkbox"/> Faible <input type="checkbox"/> - Elèves attentifs <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Elèves motivés <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> - Coopérativité <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Aspect compétitif <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
<p>Déroulé de la séance</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Durée de la séance : 1h - Support(s) pédagogique(s) : Tableau, support iconique (carte mentale), phrases, enveloppes, feuilles de papier, table, boites en carton en guise de postes. - Objectif(s) visé(s) : <ul style="list-style-type: none"> ○ Favoriser le rappel de la structure de la phrase simple à travers un stimulus visuel. ○ Amener l'apprenant à maîtriser la structure de la phrase simple dans un climat de jeu et de convivialité. ○ Enrichir le vocabulaire des apprenants. ○ Inciter les apprenants à lire.

	<p>- Phases de la séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Les premières dix minutes étaient réservées à un petit rappel sur la structure de la phrase simple. ○ L'explication de la consigne et la répartition des élèves en groupes de 9 a pris environ dix minutes de la séance. ○ Le travail de groupe s'est déroulé dans vingt minutes. ○ Le quart d'heure restant était consacré à la correction et l'évaluation.
<p>Interactions</p>	<p>- Interactions verticales (enseignant/apprenants) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interactions : Ordonnées <input type="checkbox"/> Dans un climat sérieux <input checked="" type="checkbox"/> Désordonnées <input type="checkbox"/> • Prise de parole : Spontanée <input checked="" type="checkbox"/> Immédiate <input type="checkbox"/> Hésitante <input type="checkbox"/> • Pertinence des interventions verbales : Correcte <input checked="" type="checkbox"/> Acceptable <input type="checkbox"/> Défaillante <input type="checkbox"/> • Contenu de prise de parole : Commentaires <input checked="" type="checkbox"/> Demande d'explication <input checked="" type="checkbox"/> Réponses <input checked="" type="checkbox"/> <p>- Interactions horizontales (apprenants/apprenants) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inter-échange : Constructif <input checked="" type="checkbox"/> Mal-ordonné <input type="checkbox"/> Hors contexte <input type="checkbox"/>

Université 8 Mai 1945 Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département de lettres et langue française

Option : Didactique et langues appliquées, M2

-Grille d'observation- séance n° 03-

Date : Le 17/01/2019

Observateur(s) : Bouriachi Chayma et Rahmoun Aya.
Public observé : Elèves de 2^{ième} AM.
Sujet de l'observation : Les activités ludiques comme outil de renforcement des acquis grammaticaux.
Objet de l'observation :

Contexte	<ul style="list-style-type: none">• Temps (date et heure) : Jeudi 17 Janvier 2019 de 08 :00h à 09 :00h.• Lieu (établissement et localisation) : CEM de Bediar Chikh-Elhafnaoui localisé dans la commune de Boumahra Ahmed à quelques mètres de la route nationale n°20.• Aménagement de la salle de classe : La salle du cours s'étend sur une surface large et dispose des tables et des chaises mobiles favorables au regroupement des élèves.
Enseignant	<ul style="list-style-type: none">• Enseignant (e) permanent (e) :• Observateur (s) participant (s) :<ul style="list-style-type: none">▪ Son rôle dans la séance :▪ Le recours à d'autres langues que le français : <input type="checkbox"/> Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non

<p>Déroulé de la séance</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durée de la séance : 1h • Support(s) pédagogique(s) : Tableau et feuilles de papier. • Objectif(s) visé(s) : L'apprenant est amené à : <ul style="list-style-type: none"> ○ Maîtriser les temps verbaux dans une atmosphère de compétition et de détente. ○ Produire à l'écrit un récit et l'oraliser devant ses camarades. • Phases de la séance : <ul style="list-style-type: none"> ○ Dix minutes de la séance ont été dispensées pour rappeler les élèves de la conjugaison des verbes dans les trois temps verbaux (présent de l'indicatif, passé composé et imparfait). ○ Environ dix minutes ont été consacrées à l'explication de la consigne et à la formation des groupes. ○ Vingt minutes de la séance pour le travail du groupe et environ quinze minutes se sont passées dans la correction et l'évaluation du produit réalisé par chaque groupe.
<p>Interactions</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interactions verticales (enseignant/apprenant) : <ul style="list-style-type: none"> • Interaction : Ordonnée <input checked="" type="checkbox"/> Dans un climat sérieux <input type="checkbox"/> Désordonnées <input type="checkbox"/> • Prise de parole : Spontanée <input checked="" type="checkbox"/> Immédiate <input type="checkbox"/> Hésitante <input type="checkbox"/> • Pertinence des interventions verbales Correcte <input type="checkbox"/> Acceptable <input checked="" type="checkbox"/> Défaillante <input type="checkbox"/> • Contenu de prise de parole : Commentaires <input type="checkbox"/> Demande d'explication <input checked="" type="checkbox"/> Réponses <input checked="" type="checkbox"/>

- **Interactions horizontales (apprenants/apprenants) :**

- **Inter-échange :**

Constructif

Mal ordonné

Hors contexte

Université 8 Mai 1945 Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département de lettres et langue française

Option : Didactique et langues appliquées, M2

-Grille d'observation- séance n° 04-

Date : Le 23/01/2019

Observateur(s) : Bouriachi Chayma et Rahmoun Aya.
Public observé : Elèves de la 2^{ème} AM.
Sujet de l'observation : Les activités ludiques comme outil de renforcement des acquis grammaticaux.
Objet de l'observation :

Contexte	<ul style="list-style-type: none">- Temps (date et heure) : Mercredi 23 Janvier 2019 de 13:30h à 14:30h. - Lieu (établissement et localisation) : CEM de Fetissi Beghdadi situé à la commune de Bouati Mahmoud. - Aménagement de la salle de classe : La salle du cours s'étend sur une surface large et dispose des tables et des chaises mobiles favorables au regroupement des élèves.
Enseignant	<ul style="list-style-type: none">- Enseignant (e) permanent (e) : <input type="checkbox"/> Actif <input checked="" type="checkbox"/> Passif - Observateur (s) participant (s) : Dynamique <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Utilise-t-il un langage adéquat au niveau des élèves <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ses fonctions prédominantes : <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Vecteur de l'information. <input checked="" type="checkbox"/> Régulateur des échanges. <input checked="" type="checkbox"/> Evalueur. ▪ Le recours à d'autres langues que le français : <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non ➤ Si oui, il s'agit de quelle langue : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'anglais <input checked="" type="checkbox"/> L'arabe dialectal <input checked="" type="checkbox"/> L'arabe classique ➤ Sous quelle(s) contrainte (s) : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Contenus ambigus <input checked="" type="checkbox"/> Sollicitation des élèves ➤ Fréquence du recours à la deuxième langue : <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Rare <input type="checkbox"/> Occasionnelle <input type="checkbox"/> Elevée ▪ Son traitement de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Correction systématique <input checked="" type="checkbox"/> Correction différée <input type="checkbox"/> Correction laissée à la charge des apprenants
<p>Apprenants</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Profil : élèves de la 2^{ème} AM. - Groupe hétérogène/homogène : <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Hétérogène <input type="checkbox"/> Homogène

	<ul style="list-style-type: none"> - Le recours à d'autres langues que le français : <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Si oui, quelle (s) langue (s) : Le plus souvent, il s'agit de l'arabe scolaire et parfois quelques mots en arabe dialectal. - Participation Optimale <input checked="" type="checkbox"/> Moyenne <input type="checkbox"/> Faible <input type="checkbox"/> - Elèves attentifs <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Elèves motivés <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> - Coopérativité <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Aspect compétitif <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
<p align="center">Déroulé de la séance</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Durée de la séance : 1h - Support(s) pédagogique(s) : Tableau, des feuilles de papier sur lesquelles sont mentionnées sept thématiques différentes (à l'hôpital, au marché, à l'école, à la cuisine, à la plage, au stade et au parc). - Objectif(s) visé(s) : <ul style="list-style-type: none"> ○ Identifier une phrase simple. ○ Formuler des phrases simples appartenant à une même thématique. ○ Développer un esprit de collaboration et de compétition. ○ Travailler des activités pédagogiques dans un environnement ludique. - Phases de la séance : <ul style="list-style-type: none"> ○ Les premières dix minutes étaient réservées à un petit rappel sur la structure de la phrase simple. ○ L'explication de la consigne et la répartition des élèves en

	<p>groupes de 9 a pris environ dix minutes de la séance.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Le travail de groupe s'est déroulé dans vingt minutes. ○ Le quart d'heure restant était consacré à la correction et l'évaluation de l'activité ludique.
Interactions	<p>- Interactions verticales (enseignant/apprenant) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interactions : Ordonnées <input type="checkbox"/> Dans un climat sérieux <input type="checkbox"/> Désordonnées <input type="checkbox"/> • Prise de parole : Spontanée <input type="checkbox"/> Immédiate <input type="checkbox"/> Hésitante <input type="checkbox"/> • Pertinence des interventions verbales Correcte <input type="checkbox"/> Acceptable <input type="checkbox"/> Défaillante <input type="checkbox"/> • Contenu de prise de parole : Commentaires <input type="checkbox"/> Demande d'explication <input type="checkbox"/> Réponses <input type="checkbox"/> <p>- Interactions horizontales (apprenant/apprenant) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inter-échange : Constructif <input type="checkbox"/> Mal ordonné <input type="checkbox"/> Hors contexte <input type="checkbox"/>

Université 8 Mai 1945 Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département de lettres et langue française

Option : Didactique et langues appliquées, M2

-Grille d'observation- séance n° 05-

Date : Le 31/01/2019

Observateur(s) : Bourriachi Chayma et Rahmoun Aya.
Public observé : Elèves de la 2^{ème} AM.
Sujet de l'observation : Les activités ludiques comme outil de renforcement des acquis grammaticaux.
Objet de l'observation :

Contexte	<ul style="list-style-type: none">- Temps (date et heure) : jeudi 31 Janvier 2019 de 08 : 00h à 09 : 00h. - Lieu (établissement et localisation) : CEM de Fetissi Beghdadi situé à la commune de Bouati Mahmoud. - Aménagement de la salle de classe : La salle du cours dispose des tables et des chaises mobiles favorables au regroupement des élèves.
Enseignant	<ul style="list-style-type: none">- Enseignant (e) permanent (e) : <input type="checkbox"/> Actif <input checked="" type="checkbox"/> Passif - Observateur (s) participant (s) : Dynamique <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>Utilise-t-il un langage adéquat au niveau des élèves. <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ses fonctions prédominantes : <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Vecteur de l'information. <input checked="" type="checkbox"/> Régulateur des échanges. <input checked="" type="checkbox"/> Evalueur. ▪ Le recours à d'autres langues que le français : <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non ➤ Si oui, il s'agit de quelle langue : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'anglais <input checked="" type="checkbox"/> L'arabe dialectal <input type="checkbox"/> L'arabe classique ➤ Sous quelle(s) contrainte (s) : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Contenus ambigus <input checked="" type="checkbox"/> Sollicitation des élèves ➤ Fréquence du recours à la deuxième langue : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rare <input type="checkbox"/> Occasionnelle <input checked="" type="checkbox"/> Elevée ▪ Traitement de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Correction systématique. <input type="checkbox"/> Correction différée. <input type="checkbox"/> Correction laissée à la charge des apprenants.
<p>Apprenants</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Profil : élèves de la 2^{ème} AM. - Groupe hétérogène/homogène : <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Hétérogène <input type="checkbox"/> Homogène

	<ul style="list-style-type: none"> - Le recours à d'autres langues que le français : <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Si oui, quelle (s) langue (s) : Le plus souvent, il s'agit de l'arabe dialectal. - Participation Optimale <input type="checkbox"/> Moyenne <input type="checkbox"/> Faible <input checked="" type="checkbox"/> - Elèves attentifs <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Elèves motivés <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Coopérativité <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - Aspect compétitif <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>Déroulé de la séance</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Durée de la séance : 1h - Support(s) pédagogique(s) : Tableau, bouts de papier vides, boîte en carton. - Objectif(s) visé(s) : <ul style="list-style-type: none"> ○ Se rappeler des terminaisons des trois groupes au présent de l'indicatif. ○ Pouvoir conjuguer au présent de l'indicatif les verbes des trois groupes. ○ Développer un esprit de collaboration et de compétition. ○ Exécuter des activités pédagogiques dans une atmosphère ludique. - Phases de la séance : <ul style="list-style-type: none"> ○ Les premières dix minutes étaient réservées à un petit rappel sur la conjugaison des verbes des trois groupes au présent de l'indicatif. ○ L'explication de la consigne et la répartition des élèves en groupes de 3 a pris environ dix minutes de la séance.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Le travail de groupe s'est déroulé dans vingt minutes. ○ Le quart d'heure restant était consacré à la correction et l'évaluation.
<p>Interactions</p>	<p>- Interactions verticales (enseignant/apprenant) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interactions : Ordonnées <input type="checkbox"/> Dans un climat sérieux <input checked="" type="checkbox"/> Désordonnées <input type="checkbox"/> • Prise de parole : Spontanée <input type="checkbox"/> Immédiate <input type="checkbox"/> Hésitante <input checked="" type="checkbox"/> • Pertinence des interventions verbales Correcte <input type="checkbox"/> Acceptable <input type="checkbox"/> Défaillante <input checked="" type="checkbox"/> • Contenu de prise de parole : Commentaires <input type="checkbox"/> Demande d'explication <input type="checkbox"/> Réponses <input checked="" type="checkbox"/> <p>- Interactions horizontales (apprenants/apprenants) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inter-échange : Constructif <input checked="" type="checkbox"/> Mal ordonné <input type="checkbox"/> Hors contexte <input type="checkbox"/>

Université 8 Mai 1945 Guelma

Faculté des lettres et des langues

Département de lettres et langue française

Option : Didactique et langues appliquées, M2

-Grille d'observation- séance n° 06-

Date : Le 31/01/2019

Observateur(s) : Bouriachi Chayma et Rahmoun Aya.
Public observé : Elèves de 2^{ième} AM.
Sujet de l'observation : Les activités ludiques comme outil de renforcement des acquis grammaticaux.
Objet de l'observation :

Contexte	<ul style="list-style-type: none">- Temps (date et heure) : Jeudi 31 Janvier 2019 de 10 :00h à 11 :00h.- Lieu (établissement et localisation) : CEM de Salah Mekhloufi situé à la ville de Guelma.- Aménagement de la salle de classe : La salle du cours dispose des tables et des chaises mobiles favorables au regroupement des élèves.
Enseignant	<ul style="list-style-type: none">- Enseignant (e) permanent (e) : <input type="checkbox"/> Actif <input checked="" type="checkbox"/> Passif- Observateur (s) participant (s) : Dynamique <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>Utilise-t-il un langage adéquat aux niveaux des élèves : <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non▪ Le recours à d'autres langues que le français : <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

Déroulé de la séance	<ul style="list-style-type: none">- Durée de la séance : 1h- Support(s) pédagogique(s) : Tableau et dessins. - Objectif(s) visé(s) : L'apprenant est amené à :<ul style="list-style-type: none">○ Produire un court texte descriptif et l'oraliser devant ses camarades.○ Faire preuve d'imagination et de créativité.○ Développer un esprit de compétition et de coopération. - Phases de la séance :<ul style="list-style-type: none">○ Dix minutes de la séance ont été consacrées pour initier les élèves à ce qu'un portrait physique et moral et les éléments sur lesquels se base un texte descriptif.○ Environ dix minutes ont été consacrées à l'explication de la consigne et à la formation des groupes.○ Vingt minutes de la séance pour le travail du groupe et environ quinze minutes se sont passées dans la correction et l'évaluation.
-----------------------------	--

Interactions	- Interactions verticales (enseignant/apprenants) :			
	• Interactions :			
	Ordonnées	<input checked="" type="checkbox"/>	Dans un climat sérieux	<input type="checkbox"/> Désordonnées <input type="checkbox"/>
	• Prise de parole :			
	Spontanée	<input checked="" type="checkbox"/>	Immédiate	<input checked="" type="checkbox"/> Hésitante <input type="checkbox"/>
	• Pertinence des interventions verbales			
	Correcte	<input checked="" type="checkbox"/>	Acceptable	<input checked="" type="checkbox"/> Défaillante <input type="checkbox"/>
	• Contenu de prise de parole :			
	Commentaires	<input checked="" type="checkbox"/>	Demande d'explication	<input checked="" type="checkbox"/> Réponses <input checked="" type="checkbox"/>
	- Interactions horizontales (apprenants/apprenants) :			
• Inter-échange :				
Constructif	<input checked="" type="checkbox"/>	Mal-ordonné	<input type="checkbox"/> Hors contexte <input type="checkbox"/>	

Annexe n°03

Fiche pédagogique n° 1 : séance n° 1.

Le : 07/01/2019

Niveau : 2^{ème} AM.

Projet n°02 : « Dans le cadre du concours de la meilleure fable, mes camarades et moi interprétons nos fables ».

Séquence n°01 : « Je découvre la vie des animaux à travers la fable ».

Activité n°06 : Grammaire.

Durée : 01 Heure.

Titre : *La structure de la phrase simple en français.*

Objectif (s) d'apprentissage : l'élève sera capable de :

- Identifier une phrase simple.
- Construire une phrase simple.
- Formuler des phrases simples appartenant à une même thématique.
- Développer un esprit de collaboration et de compétition.
- Présenter des activités pédagogiques dans un cadre ludique.

Support : le tableau, morceaux de feuilles colorés (rouge, bleu et vert).

Déroulement de la séance

<u>phases</u>	<u>Consignes du professeur</u>	<u>Tâches de l'apprenant</u>
<p><u>1-éveil de l'intérêt</u></p> <p>(situation de départ)</p> <p><u>2-phase d'application</u></p>	<p><u>Initiation :</u></p> <p><u>Durée :</u> 10 minutes.</p> <p>Qu'est-ce qu'une phrase simple ?</p> <p>De quoi elle est-composée ?</p> <p><u>Activité pédagogique :</u> Feuilles de couleurs.</p> <p><u>Durée :</u> 45 minutes.</p> <p><u>Support :</u></p> <p>morceaux de feuilles en trois couleurs ; rouge (pour les verbes : V), bleu (pour les sujets : S) et vert (pour les compléments : C).</p> <p><u>Consigne :</u></p> <p><u>Phase 01 :</u></p> <p>Ecrivez sur vos feuilles, chacun seul, un verbe à l'infinifitif sur le morceau rouge, un sujet sur le morceau bleu et un complément sur le morceau vert.</p> <p>Vous avez vingt minutes pour terminer.</p> <p>Quand vous terminez vous pliez vos papiers, puis vous les mettez dans la</p>	<p>Elle contient un seul verbe conjugué.</p> <p>Elle est composée d'un sujet, d'un verbe et d'un complément (une phrase simple en français peut aussi être composée uniquement d'un seul verbe conjugué).</p> <p>Les élèves seront divisés en trois groupes A, B et C ; chaque rangée forme un groupe, dont les membres auront, chacun, trois morceaux de papier de couleurs différentes ; rouge : V, bleu : S et vert : C, sur lesquels ils vont écrire un verbe (à l'infinifitif), un sujet et un complément de leur propre choix.</p> <p>Les morceaux seront après récupérés et mis dans une boîte en plastique.</p> <p>Ecouter attentivement les consignes et essayer de les comprendre.</p> <p>Poser des questions s'il y'a quoique ce soit d'ambigu concernant l'activité ou bien les consignes.</p> <p>Les élèves de chaque groupe s'entraident</p>

<p><u>Phase d'évaluation</u></p>	<p>boite en carton trouvée sur le bureau.</p> <p><u>Phase 02 :</u></p> <p>Après que vous remettiez vos feuilles, tous les membres de chaque groupe montent sur l'estrade, un par un, pour choisir au hasard une feuille.</p> <p>Chaque membre doit former oralement et en utilisant le mot trouvé sur le papier, une phrase simple et correcte. Si un membre trouve cela difficile ses partenaires peuvent l'aider à former sa phrase.</p> <p>Une phrase correcte vaut un point.</p> <p>Le groupe qui aura le plus de points est le groupe gagnant.</p> <p>Si un groupe commet une erreur et un autre groupe la corrige, ce dernier aura le point à sa place.</p> <p>Chaque groupe sera évalué selon les critères suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La correction de la langue. • L'originalité de la phrase ; il ne doit pas répéter les phrases déjà dites par ses camarades. <p>Chaque groupe aura cinq minutes pour</p>	<p>pour écrire leurs verbes.</p> <p>Les élèves doivent respecter le temps consacré à la tâche et aux consignes.</p> <p>Chaque groupe doit respecter tous les critères d'évaluation dictés par l'enseignant.</p> <p>Les élèves doivent signaler la moindre faute commise par leurs camarades et la corriger sur le champ pour avoir une note de plus. Les élèves doivent respecter le facteur temps.</p>
---	---	---

	<p>terminer toute la tâche.</p> <p>Le groupe qui respecte tous les critères, les consignes et le facteur temps est le groupe gagnant.</p>	<p>Les élèves doivent montrer une attitude positive lors de l'exécution la tâche ; monter au tableau un par un, sans faire du bruit, écouter les autres quand ils parlent, être organisés.....</p>
--	---	--

Fiche pédagogique n° 2 : séancen°2

Le 16/01/2019

Niveau : 2^{ième} AM.

Projet n°2 : « Dans le cadre du concours de la meilleure fable, mes camarades et moi interprétons nos fables ».

Séquence n°1 : Je découvre la vie des animaux à travers la fable.

Activité : Grammaire.

Durée : 1h.

Titre : la structure de la phrase simple.

Objectif (s) d'apprentissage :

- Favoriser le rappel de la structure de la phrase simple à travers un stimulus visuel.
- Permettre aux apprenants de maîtriser la structure de la phrase simple dans un climat de jeu et de convivialité.
- Enrichir le vocabulaire des apprenants.
- Inciter les apprenants à lire.

Support :

Tableau, support iconique (carte mentale), phrases, enveloppes, feuilles de papier, table, boîtes en carton en guise de postes.

Déroulement de la séance

<u>phases</u>	<u>Consignes du professeur</u>	<u>Tâches de l'apprenant</u>
<u>1-éveil de l'intérêt</u> (situation de départ)	<u>Petit rappel :</u> <u>Durée :</u> 10 minutes. -Qu'est-ce qu'une phrase simple en français ? -De quoi elle se compose ? -Comment peut-on la reconnaître dans un texte ?	-Une phrase simple en français est une proposition indépendante contenant un seul verbe conjugué. -Elle se compose d'un GNS et d'un GV. -On peut la reconnaître par la majuscule au début et le point à la fin.

<p><u>2-phase</u> <u>d'application</u></p>	<p><u>Activité pédagogique :</u> <i>Stations d'écriture.</i></p> <p><u>Durée :</u> 45 minutes.</p> <p><u>Support :</u> Enveloppes, phrases, texte adapté : vie d'un nuage, table, feuilles de papier et boîtes en carton.</p> <p><u>Consigne :</u> Chaque enveloppe contient une phrase en désordre, remettez-la dans l'ordre puis notez la phrase obtenue sur la feuille de réponse. Ensuite remettez les phrases notées dans l'ordre pour en produire un texte cohérent.</p> <p><u>Principe de l'activité :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - On prend un texte de notre choix, le nombre de phrases dans ce texte est le nombre de groupes (9). - On découpe chaque phrase en mots et on écrit sur chaque feuille de papier un mot. - On place les feuilles de papier dans les enveloppes et on les met chacun dans une boîte en carton. - On divise les apprenants en 9 groupes de manière à ce qu'ils soient équilibrés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Chaque groupe désigne un représentant chargé de récupérer les enveloppes de la station. - Les membres du groupe collaborent pour la mise en ordre de la phrase en présence le plus vite possible pour passer à une autre enveloppe.
--	---	--

<p><u>3-phase</u> <u>d'évaluation</u></p>	<ul style="list-style-type: none">- Le groupe qui réussit à mettre dans l'ordre le plus grand nombre de phrases est gagnant. - Le nombre de phrases obtenues est le nombre de points gagnés. - Le représentant du groupe gagnant monte à l'estrade et lit le texte obtenu puis le texte en entier.	
---	--	--

Fiche pédagogique n° 3 : séance n° 3

Le 17/01/2019

Niveau : 2^{ième} AM.

Projet n°2 : « Dans le cadre du concours de la meilleure fable, mes camarades et moi interprétons nos fables »

Séquence n°1 : Je découvre la vie des animaux à travers la fable.

Activité : Grammaire « conjugaison ».

Durée : 1h.

Titre : Les temps verbaux.

Objectif (s) d'apprentissage :

L'apprenant est amené à :

- Maitriser les temps verbaux dans une atmosphère de compétition et de détente.
- Produire à l'écrit un récit et l'oraliser devant ses camarades.

Support :

Tableau, feuilles de papier.

Déroulement de la séance

<u>Phases</u>	<u>Consignes du professeur</u>	<u>Tâches de l'apprenant</u>
<p><u>1-éveil de l'intérêt</u> (situation de départ).</p> <p><u>2-Phase d'application</u></p>	<p><u>Petit rappel sur les temps verbaux :</u> <u>Durée :</u> 10 minutes.</p> <ul style="list-style-type: none">- Quels sont les temps de conjugaison que vous connaissez ? - On demande aux apprenants les terminaisons des verbes des trois groupes dans les temps verbaux qu'ils connaissent. <p><u>Activité pédagogique :</u> <i>Récit structuré.</i></p> <p><u>Support :</u> Tableau, feuilles de papier.</p> <p><u>Consigne :</u> D'après votre imagination, répondez à la question mentionnée sur la carte par ce qu'il convient pour pouvoir construire un récit.</p> <p><u>Principe de l'activité :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- On divise la classe en groupes de six et on explique aux apprenants que chaque groupe va rédiger un petit récit en répondant aux six questions suivantes qu'on écrit au tableau : <ol style="list-style-type: none">1. Qui ?2. Quoi fait ? (on exige aux groupes de conjuguer le verbe dans des temps différents ; on propose au groupe A :	<ul style="list-style-type: none">- Le présent de l'indicatif, le futur simple, le passé composé et le passé simple.

<p><u>3-Phase</u> <u>d'évaluation</u></p>	<p>l'imparfait, au groupe B : le présent de l'indicatif et au groupe C : le futur simple).</p> <p>3. Où ?</p> <p>4. Quand ?</p> <p>5. Pourquoi ?</p> <p>6. Avec qui ?</p> <p>- Pendant 15 minutes, chaque apprenant remplit une rubrique sur la feuille. Il plie ensuite le papier et le passe au suivant. Le chef du groupe ramasse tous les morceaux de papier et note le récit sur la feuille de réponse. Ensuite il le lit devant ses camarades.</p> <p>- Le récit doit contenir les six rubriques. La note complète diminue d'un point à l'absence d'une rubrique. Un récit mal structuré agit négativement sur la note.</p> <p>- De deux lectures, les groupes « public » essaient d'identifier : Qui, quoi fait, où, quand, pourquoi et avec qui dans le récit du groupe adversaire. Chaque réponse juste vaut un point.</p> <p>- Au manque de rubriques, les équipes adversaires ont la chance de se rattraper en en proposant d'autres.</p>	
---	--	--

Fiche pédagogique n°4 : séance n°4.

Le : 23/01/2019

Niveau : 2^{ème} AM.

Projet n°02 : « Dans le cadre du concours de la meilleure fable, mes camarades et moi interprétons nos fables ».

Séquence n°02 : « Je découvre la vie des animaux à travers la fable ».

Activité n°05 : Grammaire.

Durée : 01 Heure.

Titre : *La structure de la phrase simple en français.*

Objectif (s) d'apprentissage : l'élève sera capable de :

- Identifier une phrase simple.
- Construire une phrase simple.
- Ecrire des phrases simples appartenant à une même thématique.
- Développer un esprit de collaboration et de compétition.
- présenter des activités pédagogiques dans un cadre ludique.

Support : des morceaux de papier sur lesquels sont écrites des thématiques différentes.

Déroulement de la séance

<u>phases</u>	<u>Consignes du professeur</u>	<u>Tâches de l'apprenant</u>
<p><u>1-éveil de l'intérêt</u> (situation de départ)</p> <p><u>2-phase d'application</u></p>	<p><u>Initiation :</u></p> <p><u>Durée :</u> 10 minutes.</p> <p>Qu'est-ce qu'une phrase simple ? De quoi elle est-composée ?</p> <p><u>Activité pédagogique :</u></p> <p>les sept thématiques.</p> <p><u>Durée :</u> 45 minutes.</p> <p><u>Support :</u></p> <p>des morceaux de papier sur lesquels sont écrites sept thématiques différentes (à l'hôpital, au marché, à l'école, à la cuisine, à la plage, au stade et au parc).</p> <p><u>Consigne :</u></p> <p>Ecrivez le plus grand nombre possible de phrases simples appartenant à la thématique choisis.</p> <p>Chaque phrase correcte vaut un point.</p> <p>Le groupe qui aura le plus de points est le groupe gagnant.</p> <p>Vous avez vingt minutes pour terminer.</p> <p>A la fin, le représentant de chaque groupe monte sur l'estrade pour lire les</p>	<p>Elle contient un seul verbe conjugué.</p> <p>Elle est composée d'un sujet, d'un verbe et d'un complément (une phrase simple en français peut aussi être composée uniquement d'un seul verbe conjugué).</p> <p>Les élèves seront divisés en sept groupes ; selon le nombre des thématiques, chaque groupe désigne un représentant, ce dernier monte au tableau pour choisir aléatoirement un morceau de papier ; une thématique (les morceaux de papier se trouvent , mélangés, dans une boîte en plastique mise sur le bureau de l'enseignant).</p> <p>Les élèves doivent écouter attentivement les consignes.</p> <p>Les élèves de chaque groupe doivent s'entraider pour formuler les phrases.</p> <p>Les élèves doivent respecter le temps consacré à la tâche.</p> <p>Le représentant de chaque groupe lit les phrases à haute voix devant toute la classe.</p>

<p><u>Phase d'évaluation</u></p>	<p>phrases de son équipe.</p> <p>Si un groupe commet une erreur et un autre groupe la corrige, ce dernier aura le point à sa place.</p> <p>Chaque groupe sera évalué selon trois critères :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La correction grammaticale de chaque phrase. • La correction sémantique de chaque phrase. • L'appartenance des phrases formulées à la thématique choisie. <p>Chaque groupe aura cinq minutes pour exposer ses phrases devant toute la classe, les avoir corrigées pour en avoir sa note finale.</p> <p>Le groupe qui formule le plus grand nombre possible de phrases respectant les trois critères dans le temps mis est déclaré groupe gagnant.</p>	<p>Chaque groupe doit respecter les trois critères lors de la formulation de chaque phrase pour obtenir la note complète.</p> <p>Les élèves doivent signaler la moindre faute commise par leurs camarades et la corriger sur le champ pour avoir une note de plus.</p> <p>Les élèves doivent respecter le temps accordé à l'exposition des phrases (cinq minutes).</p>
---	---	--

Fiche pédagogique n° 5 : séance n° 5.

Le : 31/01/2019

Niveau : 2^{ème} AM.

Projet n°02 : « Dans le cadre du concours de la meilleure fable, mes camarades et moi interprétons nos fables ».

Séquence n°01 : « Je découvre la vie des animaux à travers la fable ».

Activité n°06 : Grammaire.

Durée : 01 Heure.

Titre : *Le présent de l'indicatif (1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} groupes.)*

Objectif (s) d'apprentissage : l'élève sera capable de :

- Reconnaître le présent de l'indicatif comme temps simple en français.
- Reconnaître les terminaisons des trois groupes au présent de l'indicatif.
- Conjuguer au présent de l'indicatif les verbes des trois groupes.
- Développer un esprit de collaboration et de compétition.
- Présenter des activités pédagogiques dans un cadre ludique.

Le support : le tableau, morceaux de feuilles vides.

Déroulement de la séance

<u>phases</u>	<u>Consignes du professeur</u>	<u>Tâches de l'apprenant</u>
<p><u>1-éveil de l'intérêt</u></p> <p>(situation de départ)</p>	<p><u>Initiation :</u></p> <p><u>Durée :</u> 10 minutes.</p> <p>Quels sont les temps que vous connaissez ?</p> <p>Quelles sont les terminaisons des verbes du 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} groupe au présent de l'indicatif ?</p>	<p>Le présent de l'indicatif, le futur simple, l'imparfait de l'indicatif et le passé composé ;</p> <p>e, es, e, ons, ez, ent.</p> <p>is, is, it, issons, issez, issent.</p> <p>pour les verbes du 3ème groupe :</p> <p>x, x, t, ons, ez, ent ;</p> <p>s, s, t, ons, ez, ent ;</p> <p>ds, ds, d, ons, ez, ent ;</p> <p>e, es, e, ons, ez, ent.</p>
<p><u>2-phase d'application</u></p>	<p><u>Activité pédagogique :</u> Quelles terminaisons doit on choisir ?</p> <p><u>Durée :</u> 45 minutes.</p> <p><u>Support :</u></p> <p>Morceaux de papier vides sur lesquels les élèves vont écrire des différents verbes, à l'infinitif, des trois groupes de conjugaison.</p>	<p>Les élèves seront divisés en trois groupes A, B et C ; chaque rangée forme un groupe, dont les membres auront, chacun, un morceau de papier vide sur lequel ils vont écrire un verbe de leur propre choix ; 1^{er}, 2^{ème} ou 3^{ème} groupe.</p> <p>Chaque rangée doit noter que les verbes appartenant au même groupe.</p> <p>Par exemple l'équipe A est chargé des verbes du 1^{er} groupe, le B les verbes du 2^{ème} groupe et le C les verbes du 3^{ème} groupe (tâche laissée à l'égard de l'enseignant).</p>

Consigne :

Phase 01 :

Ecrivez sur votre morceau de papier, chacun, un seul verbe de votre choix à l'infinif.

Chaque rangée doit écrire que des verbes faisant partie du groupe qu'on a lui dicté.

Les membres de chaque équipe doivent se communiquer pour ne pas répéter les mêmes verbes.

Vous avez vingt minutes pour terminer.

Quand vous terminez vous pliez vos papiers parce qu'on va les récupérer et les mettre dans une boîte en plastique.

Phase 02 :

Tous les membres de chaque rangée vont monter sur l'estrade, un par un, pour choisir, aléatoirement, un verbe puis le conjuguer oralement au présent de l'indicatif.

Un verbe conjugué correctement vaut un point.

Le groupe qui aura le plus de points est le groupe gagnant.

Si un groupe commet une erreur et un autre groupe la corrige, ce dernier aura

Ecouter attentivement la consigne et essayer de les comprendre.

Poser des questions s'il y'a quoique ce soit d'ambigu concernant l'activité ou bien les consignes.

Les élèves de chaque groupe s'entraident pour écrire leurs verbes.

Les élèves doivent respecter le temps consacré à la tâche et aux consignes.

<p><u>Phase d'évaluation</u></p>	<p>le point à sa place.</p> <p>Chaque groupe sera évalué selon les critères suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conjuguer correctement au présent de l'indicatif le verbe obtenu. • Prononcer les terminaisons lors de la conjugaison. • Signaler et expliquer quand il y'a une spécificité liée à l'un des verbes obtenus (par exemple le verbe manger avec nous). <p>Chaque groupe aura cinq minutes pour faire passer tous ses membres pour conjuguer tous les verbes et pour avoir sa note finale.</p> <p>Le groupe qui respecte tous les critères, les consignes et le facteur temps est le groupe gagnant.</p>	<p>Chaque groupe doit respecter tous les critères d'évaluation dictés par l'enseignant.</p> <p>Les élèves doivent signaler la moindre faute commise par leurs camarades et la corriger sur le champ pour avoir une note de plus.</p> <p>Les élèves doivent respecter le facteur temps.</p> <p>Les élèves doivent montrer une attitude positive lors de l'exécution la tâche ; monter au tableau un par un, sans faire du bruit, écouter les autres quand ils parlent, être organisés.....</p>
---	---	---

Fiche pédagogique n° 6 : séance n° 6

Le 31/01/2019

Niveau : 2^{ème} AM.

Projet n°2 : « Dans le cadre du concours de la meilleure fable, mes camarades et moi interprétons nos fables ».

Séquence n°1 : Je découvre la vie des animaux à travers la fable.

Activité n° : Grammaire

Durée : 1h

Titre : Initiation à la production d'un portrait physique et moral d'un personnage.

Objectif (s) d'apprentissage :

L'apprenant est amené à :

- Produire un court texte descriptif et l'oraliser devant ses camarades.
- Faire preuve d'imagination et de créativité.
- Développer un esprit de compétition et de coopération.

Support :

Tableau, dessins.

Déroulement de la séance

<u>Phases</u>	<u>Consignes du professeur</u>	<u>Tâches de l'apprenant</u>
<u>1-éveil de l'intérêt</u> (situation de départ).	<u>Initiation :</u> <u>Durée :</u> 10 minutes. - Qu'est-ce qu'une description physique et morale d'un personnage ? - Quels sont les éléments sur lesquels se base la description physique et morale d'un personnage ?	- Il s'agit de regrouper toutes les caractéristiques ; qualités ou défauts, qui se rapportent à l'aspect physique et moral. - Il s'agit de : sexe, âge, taille, masse, attitude, caractère, qualités intellectuelles et morales et défauts intellectuels et moraux.
<u>2-phase d'application</u>	<u>Activité pédagogique :</u> Devine qui suis-je.	

Durée : 45 minutes.

Support :

Tableau, dessins.

Consigne :

Sur la feuille de réponse mettez le nom du personnage puis dressez-en un portrait physique et moral.

Principe de l'activité :

- On choisit 6 personnages à partir des contes de fées et de dessins animés (Blanche neige, Rapunzle, Gumball, Bob l'éponge, Patrick la star et Dora).

- On divise les apprenants en trois groupes, chaque groupe aura deux personnages à décrire pendant 15 minutes.

- On leur demande, une fois le travail achevé, de s'entendre pour désigner deux chefs par groupe.

- Les chefs de groupes passent au tableau pour exposer leurs travaux.

- la correction de la langue agit de façon directe sur la note.

- Le groupe qui répond à tous les critères de description de façon juste et particulière aura la note complète. Or

**3-phase
d'évaluation**

	<p>il existe des points bonus et des cartes de félicitation pour ceux qui vont au-delà de ces critères comme une sorte de récompense pour leur initiative.</p> <p>- Le groupe gagnant est celui qui décroche le plus grand nombre de points.</p> <p>- Dans le cas où le nombre de points est égal pour deux groupes ou plus, les groupes en question seront immédiatement appelés à mener un autre challenge. Il peut s'agir d'une récitation de poèmes qu'ils connaissent, de répondre à une question d'ordre grammaticale, de faire une description d'une célébrité de leur choix.</p>	
--	--	--