



Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Hamma Lakhdar El-Oued
Faculté des lettres et des langues
Département de la langue française



Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master
Spécialité: didactique et langue appliquée

L'impact des activités ludiques sur le processus d'enseignement- apprentissage de l'expression orale en classe de FLE :

Cas des élèves de 4^{ème} année primaire, l'école de Chahid El-Arbi
Boughazzala, Taghezzout, El-oued

Présenté par :



M. MEHELLOU Younes



M. FADHEL Bachar



M. DAHNOUN Abdelhamid

Sous la direction de :



Dr. MESBAHI Khaled

Devant le jury :

Président:

Rapporteur:

Examineur:

Année Universitaire: 2021/2022

Remerciements

Au terme de ce travail nous tenons tout d'abord à remercier notre dieu qui nous a donné la patience et le courage pour réaliser ce travail.

Nous tenons, également, à exprimer notre profonde gratitude à Monsieur MESBAHI Khaled qui a accepté de diriger ce modeste travail. Nous avons grandement apprécié ses conseils et ses encouragements.

Nos remerciements s'adressent aussi à tous les enseignants de département de français.

Merci à tous ceux qui ont participé du près ou du loin à l'élaboration de ce modeste travail.

Dédicace

Nous dédions ce modeste travail aux personnes les plus chers au monde :

A nos parents grâce à leurs tendres encouragements et leurs grands sacrifices durant toute la période d'étude, ils nous ont créé le climat affectueux et propice à la poursuite de nos études, que dieu le procure, bonne santé et longue vie;

A nos frères, nos sœurs et nos familles pour leurs encouragements permanents et d'être toujours là pour nous;

A nos amis, nos collègues d'étude, qui nous ont accompagné durant notre chemin d'étude supérieure;

Et à tous ceux qui ont contribué du près ou du loin pour que ce travail aboutisse à terme, nous vous disons merci.

Mhellou Younes, Fadhel Bachar, Dahnoun Abdelhamid

Résumé:

Le jeu, activité naturelle de l'enfant est un outil pédagogique efficace pour l'enseignement/apprentissage du français au primaire. Il facilite la compréhension de la langue ainsi que l'assimilation et la mémorisation des règles de cette langue, permettant d'associer « le dire » et « le faire », il rend l'apprenant acteur de son apprentissage .

L'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie nécessite des techniques et de nouveaux moyens. Dans ce contexte, l'activité ludique est considérée comme un élément primordial pour apprendre une langue étrangère « le Français » en particulier apprendre la compétence de l'orale.

L'intégration des activités ludiques est nécessaire pour apprendre le français par ce que l'élève est tenté toujours par le jeu, mais le recours à ce genre d'activité en classe de FLE nécessite des méthodes d'enseignements bien organisées.

- **Mots clés : Activités ludiques/ jeu/ orale/expression oral/motivation.**

ملخص :

اللعبة هو نشاط طبيعي للطفل و يعتبر كوسيلة بيداغوجية فعالة في تعليم، وتعلم اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية. فهو يعمل على فهم و تسهيل اللغة و كذلك استيعاب و حفظ القواعد، ويدعم فكرة الجمع بين القول و الفعل من خلال وضع المتعلم كعنصر فعال اثناء تعلمه.

إن تحسين وضعيتة تعليم و تعلم اللغة الاجنبية في الجزائر يتطلب تقنيات و وسائل حديثة. في هذا السياق تعتبر الأنشطة الترفيهية عنصر أساسي من اجل تعلم اللغة الفرنسية خاصة المهارة الشفوية.

إن دمج الأنشطة الترفيهية أمر ضروري لتعلم اللغة الفرنسية لأن التلميذ بدوره ينجذب بالتسلية، لكن تطبيق هذا النوع من الأنشطة يتطلب طرق تعليم محكمة.

- الكلمات المفتاحية : الأنشطة الترفيهية/ اللعبة/الشفوية/ التعبير الشفهي / التحفيز.

Table des matières

Table de matière

Table des matières

Introduction générale:	9
Partie théorique:	17
1. Histoire de la méthodologie traditionnelle :	18
1.1. Méthodologie/méthode :	18
1.2. La méthodologie traditionnelle :	19
1.3. La méthode directe :	21
1.4. La méthode audio-orale:	22
1.5. La méthode audio-visuelle :	24
1.6. Limites de la méthodologie traditionnelle :	25
2. Etat des lieux :l'enseignement/apprentissage de FLE en question :	27
2.1. Constat du bureau d'orientation dans la region d'El-Oued:	27
2.2. Le niveau général de syntaxe et conjugaison à travers les données statistiques	30
2.3. Tentatives de remédiation et d'aménagement de la pratique enseignante dans la classe :	30
3. Pour une pédagogie du groupe :	32
3.1. La pédagogie du groupe dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE :	32
3.2. Définition du concept groupe et sa relation avec la classe :	32
3.3. Les origines de la pédagogie de groupe:	33
3.4. Les différentes compétences : l'oral en question	34
3.5. Le travail en groupe et l'interaction linguistique :	36
3.6. Les objectifs de la pédagogie de groupe:	36
3.7. L'apprentissage de l'oral en groupe et l'appel à la motivation	38
Conclusion :	47
PARTIE PRATIQUE	42
Introduction:	49
1. Description générale de premier contact avec l'administration et l'enseignant à la réalisation de notre travail de recherche :	50

Table de matière

2. Description de la réalité observable dans la classe(cas de 4ème année primaire) :	50
3. Constat après une semaine d'assistance en classe :	50
4. Préparation du questionnaire :.....	51
5. Les éléments constitutifs du questionnaire:.....	52
6. Le questionnaire dans la méthodologie de recherche :	54
7. Élaboration des items:.....	55
8. Distribution et récupération des questionnaires:.....	56
9. Analyse et interprétation des réponses:	56
10. Des réponses visant le volet linguistique:.....	71
11. Des réponses visant le volet sociolinguistique:	72
12. Des réponses visant le volet psychologique:	72
13. L'analyse et l'interprétation des résultats:.....	72
14. Choix d'activités pour notre recherche:	72
14.1. Première activité :	73
14.2. Deuxième activité :	73
15. Test de diagnostic et évaluation des acquis:.....	74
16. L'analyse et l'interprétation des résultats:	74
Conclusion générale:.....	75
Bibliographie:	76
Annexe:.....	78

Introduction générale:

Introduction générale:

Nous essayons, après une longue réflexion sur les obstacles que rencontrent les apprenants et les enseignants dans l'apprentissage du français langue étrangère dorénavant FLE, d'en déduire des explications à quelques difficultés puis d'en proposer des solutions. Il est à noter que nombre d'enseignants nous confient à plusieurs reprises que la tâche qu'on leur affecte devient dans certaines conditions presque impossible vu le nombre d'élèves dans la même classe et l'ennui qu'ils éprouvent face à la langue française en générale. De la didactique à la pédagogie, les recherches se multiplient pour expliquer de cause à effet le phénomène de démotivation ainsi que ces deux dernières disciplines en traitent dans le seul objectif, trouver des activités motrices qui amorcent la curiosité dans la classe du FLE.

« L'insécurité est génératrice d'un blocage dans la transposition du savoir. L'enseignant comme l'apprenant ayant une mauvaise représentation de la langue cible, refusent toute appropriation possible »¹

Ce problème épineux de l'avis même des didacticiens spécialistes et des hommes de terrain est loin d'être résout et la situation du FLE en Algérie ne cesse de se compliquer davantage si bien sur le plan exogène² que sur le plan endogène, le premier s'explique par toutes les situations qui sont extérieures au sujet actant, le deuxième s'explique par celles ayant une relation intrinsèque avec le sujet actant telle que son état-d'âme, sa situation psychologique ainsi que ses compétences et ses acquis antérieurs.

¹ K. Mesbahi, « L'Enseignement/Apprentissage de FLE dans le Sud Algérien ; défis et Perspectives », revue مجلة البحوث والدراسات Volume 15, Numéro 2, Pages 577-588

² Les obstacles qu'on peut constater en situation d'enseignement du FLE peuvent être déclinés en deux catégories : les « obstacles exogènes » dont l'origine est extérieure au sujet-acteur qui les éprouve et les « obstacles endogènes » provenant d'éléments psychologiques, cognitifs et/ou développementaux du sujet. Les obstacles d'ordre cognitivo-développemental peuvent apparaître interactionnellement compliqués, c'est-à-dire que ceux rencontrés par un sujet-acteur peuvent devenir la cause des obstacles que connaît son co-acteur. Les obstacles d'origine ontogénique et/ou cognitivo-développementale du sujet-acteur sont des éléments essentiels constitutifs de la seconde catégorie, alors que la première comprend les obstacles épistémiques liés aux savoirs construits par l'accumulation des activités épistémologiques de la pensée scientifique, plus précisément les « obstacles d'origine didactique.

Introduction générale

Les obstacles endogènes d'un sujet-acteur s'articulent avec ceux de son co-acteur, ainsi que le suggère Bachelard³, les obstacles de l'enseignant qui tirent leur origine de son instinct conservatif l'empêchent de saisir le fait que les apprenants peuvent avoir de la difficulté à cause de l'inadéquation des stratégies/tactiques pédagogiques mises en œuvre par rapport à la maturité ontogénique et/ou cognitivo-développementale des élèves à comprendre ce que leur co-acteur cherche à leur apprendre ou s'approprier. Si les élèves ont du mal à saisir les propos de l'enseignant, c'est parce que ce dernier manque de capacité autoréflexive quant à ses actions, c'est-à-dire qu'il est incapable de réfléchir objectivement sur ses actions pédagogiques pour savoir si celles-ci sont ajustées ou non avec le niveau des savoirs et savoir-faire déjà acquis par ses élèves relativement à la matière. Ainsi, les difficultés d'apprentissage ne proviennent-elles pas uniquement de l'immaturité ontogénique et/ou cognitivo-développementale des apprenants : une pensée réflexive en voie de développement chez l'enseignant peut aussi entraîner des obstacles à l'apprentissage en situation d'interaction didactique.

Il est évident qu'avec le temps, on commence à croire que l'énoncé presque devenu une collocation « *les élèves ne sont pas motivés*⁴ », est *passé-partout* et devient l'alibi conventionnel pour la question éternelle, quelle est la cause de

³https://fr.wikipedia.org/wiki/Gaston_Bachelard. Gaston Bachelard introduit le concept d'obstacle épistémologique pour appréhender et analyser les obstacles à la connaissance scientifique constitués par les a priori notionnels liés aux acquis préexistants, de nature intellectuelle ou métaphorique et psychologiques, qui séduisent l'esprit du chercheur et des élèves mais les empêchent de progresser dans la connaissance des phénomènes¹. Dans *La Philosophie du non*, il considère que les obstacles varient suivant l'expérience du sujet, si bien qu'il forge le concept complémentaire de « profil épistémologique » qu'il applique à des exemples tirés de la logique, de la physique, de la chimie ou encore des mathématiques, en n'hésitant pas à prendre appui sur son profil personnel.

⁴ DJEDIAI A. 2017. Le Figement Linguistique dans les productions écrites des apprenants: étude de corpus des apprenants arabophones algériens. Thèse de doctorat. Ouargla (Algérie) : Université de KASDI MERBAH. Disponible sur: <https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/.../1/Abdelmalek-DJEDIAI-Doctorat.pdf>, Consulté le 22/02/2022. Il s'agit de l'une des formes du figement les plus problématiques: non unanime quant à sa définition, hétérogène quant à la réalité qu'elle recouvre, ambiguë quant à son statut d'une part, par rapport aux formes proches du figement telles que les locutions et les noms composés, et par rapport aux combinaisons libres d'autre part. A ce titre, A. TUTIN qualifie les collocations des « unités préfabriquées à mi-chemin entre locutions et combinaisons libres »¹⁵⁷. Ces formes, quoique certes marquées par leurs degrés faibles du figement, ne constituent guère une catégorie des faits homogènes ayant un degré homogène du figement. La théorie du continuum est bel et bien illustrée.¹⁵⁸ De la combinaison la plus figée qui avoisine, pour ne pas dire qui se confond, avec les locutions (de type prendre l'air), à la combinaison la moins figée qui avoisine les combinaisons libres, le terme collocation désigne, dans sa première conception firthienne, tout un ensemble des combinaisons hétérogènes

Introduction générale

l'échec scolaire ? On ne cherche pas loin, la réponse est prête et acceptée par tous. Pourquoi ? Évidemment pour exonérer principalement l'enseignant de toute responsabilité didactique ou pédagogique tout en sachant qu'il ne s'agit pas dans le contexte de classe d'inculpé et criminel ou d'innocent et victime pour ne pas envenimer le climat comme malheureusement le font quelques proches du domaine éducatif mais d'appeler tout le monde à s'interroger, enseignant, apprenant, parent et tout le circuit éducatif dans les réseaux-sociaux, télévision et médias pour ne citer que les influents.

Nous voulons que chacun de nous se pose la question. Pourquoi le niveau des élèves ne cesse de dégringoler dans toutes les matières mais plus principalement en FLE ? Mais que faire quand les deux principaux acteurs dans l'acte d'enseignement/apprentissage dorénavant E/A sont fait pour être ensemble et n'ont de choix que s'interagir, s'entendre et se comprendre sans pour autant arriver à la fusion c'est-à-dire l'assimilation de l'un dans l'autre, et c'est malheureusement ce que cherchent inconsciemment les enseignants ! Ils acceptent mal les différences dans la classe bien que nous soyons tous différents les uns des autres dans nos manières de penser, de parler, d'agir, de se comporter, bref tout apprenant est différent de ses amis et de son enseignant dans le comment être et le comment faire.

Nous admettons donc que la motivation est au cœur du processus d'E/A et sa qualité en dépend beaucoup étant donné qu'on ne peut s'en passer pour une bonne réussite interactive entre enseignant et apprenant, et c'est seulement avec la motivation que la force psychomotrice arrive à redoubler l'énergie dans l'intérêt personnel de produire, de réaliser et de se faire un projet⁵. Ainsi zélés, l'enseignant comme l'apprenant sont appelés à travailler conjointement dans un objectif de réussir l'acte

⁵ Selon le Glossaire des termes de technologie éducative édité par l'Unesco, "le projet est une activité pratique signifiante, à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et souvent, l'utilisation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel et vrai". Dans l'idéal, ce sont les élèves qui font le choix du projet puisqu'il s'agit de les impliquer personnellement, mais la plupart du temps, il est proposé par l'enseignant. Le projet peut naître d'une opportunité ou d'un événement d'origine externe (concours, projet interscolaire...), d'une situation provoquée par l'enseignant ou encore d'un projet dans lequel l'école est engagée (projet d'établissement).

Introduction générale

d'E/A. Rousseau écrivait en 1762 dans l'Emile « Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne »⁶.

En tout état de cause, il est admis que la motivation est vecteur incontournable dans le processus d'E/A et une grande quantité de travaux en traitent pour montrer son importance.

Notre travail porte sur une pratique éducative jugée de plus influente dans un apprentissage sans dégoût et sans malaise, notre travail porte donc, sur l'activité ludique comme moteur d'amorçage de la motivation qui, de l'avis de plusieurs spécialistes, demeure la solution efficace pour relancer le processus d'E/A surtout pour amorcer certaines situations de blocage psychologique, mais aussi cognitivo-développementale.

Notre travail ne sera pas une synthèse de documents comme le font nombre de mastérants et doctorants à l'université, mais une réelle réflexion sur l'apport multimodal que peut avoir le jeu dans le relancement du processus d'E/A. En effet, il ne serait pas possible de l'entamer dans différents contextes car cela dépasserait de beaucoup le temps imparti pour ce travail : distanciel, présentiel, classe inversée, classe virtuelle, mises en situation et nous nous contentons des activités en présentiel pour laisser les autres situations à des recherches ultérieures.

Mais pour plus de détermination, notre centre d'intérêt, dans ce travail est porté sur l'apprentissage de FLE dans un souci de proposer des activités ludiques censées amorcer dans un climat d'amusement, le processus d'E/A et de donner un nouvel élan à la pratique enseignante dans la classe de langue étrangère où le malaise, le dégoût, le délaissement et la démotivation lui sont associés depuis des années.

«Le jeu est une ressource fréquemment utilisée dans les environnements éducatifs. On peut les trouver sous plusieurs formes. Une

⁶ Rousseau, 1951, p. 116) Mvogo, D. (1990). Théorie de l'apprentissage chez Jean-Jacques Rousseau. Revue des sciences de l'éducation, 16(3), 451-460. <https://doi.org/10.7202/900679ar>

Introduction générale

des façons la plus pratiquée est d'utiliser le jeu pour motiver et faciliter l'apprentissage. Une deuxième est de réaliser des activités ludiques ou des jeux qui ont un objectif pédagogique défini. Ces activités sont dirigées par les enseignants au travers des jeux destinés au développement intellectuel et sensoriel. Ainsi, on retrouve des jeux créés par des pédagogues telles que Montessori, Fröbel et bien d'autres. Alors que la troisième façon est de considérer le jeu lui-même comme un objectif pédagogique, c'est-à-dire comme une activité naturelle de l'enfance qui contribue à son développement physique, social, affectif et intellectuel»⁷.

La question fondamentale dans ce travail peut se résumer comme suit : dans un travail de réflexion et de vérification, les activités ludiques dans une classe de FLE, ne sont-elles pas considérées comme le maillon manquant dans un paradigme d'E/A où l'objectif à court terme, est d'éveiller l'intérêt et maintenir la concentration des apprenants le plus de temps sur une séquence d'apprentissage ?

Cette question fondamentale pourrait être développée dans les hypothèses suivantes :

- 1- le malaise et le dégoût exprimés par l'enseignant affectent négativement le processus d'E/A.
- 2- l'activité ludique, dans sa dimension pédagogique, peut devenir incontournable pour une progression assurée dans le processus d'E/A en classe de FLE.
- 3- La scénarisation et la dramatisation dans une activité ludique peuvent, dans une certaine mesure, ôter la qualité préfabriquée et déformatrice du jeu comme activité ludique conçue pour l'acte pédagogique dans la classe.

Afin de réussir notre mémoire de recherche, nous optons pour un travail sur le terrain à travers la méthode expérimentale où nous proposons un questionnaire adressé aux

⁷https://edutechwiki.unige.ch/fr/Jouer_pour_apprendre#:~:text=des%20hypoth%C3%A8ses%20abstraites.-,3.2%20Vygotki,prennent%20alors%20une%20signification%20diff%C3%A9rente. Consulté le 8/3/22

Introduction générale

enseignants et apprenants pour qu'en amant diagnostiquer les difficultés recensées dans la classe visant particulièrement la conjugaison comme étant l'activité choisie, maillon faible pour la majorité des apprenants.

Nous misons aussi sur la méthode expérimentale en proposant quelques jeux confectionnés par notre groupe de recherche dans un souci d'innovation et de rénovation dans un processus de rétablissement de l'envi et la forte motivation pour l'apprentissage de la conjugaison en donnant par la suite des résultats statistiques prouvant le taux de réussite dans la maîtrise de cette dernière.

Dans un souci d'efficacité scientifique, nous adoptons la méthode inductive, cette induction a pu s'opérer sur la base de l'intuition du chercheur, mais, dans un domaine où le souci d'objectivité est proclamé, nous comprenons que l'introduction par la statistique d'outils formels répondant à cette visée inductive ne peut que rencontrer un accueil favorable.

Mais en même temps, nous sommes conscients des critiques faites aux exercices de conjugaison décontextualisés ou peu représentatifs de la langue à laquelle seront confrontés les apprenants en langue étrangère. Le choix du type d'activités, le vocabulaire et les tâches demandées demanderaient un réinvestissement concret, généralement effectué par l'enseignant en classe. Pour pallier le premier point, nous nous sommes intéressées à l'analyse de corpus en classe de français langue étrangère. Ce support généralement réservé aux spécialistes de l'analyse du discours se révèle être une aide précieuse en classe de langue, et l'intérêt du corpus en tant que ressource d'apprentissage qui se développent de manière croissante souhaitant l'utiliser pour diversifier nos pratiques et faire découvrir à nos apprenants un nouveau support, mais aussi nous verrons que le corpus en français langue étrangère est pertinent notamment par sa démarche inductive, et l'implication de l'apprenant dans ses activités.

Introduction générale

Notre corpus est donc scindé en deux moments essentiels, les feuilles de réponses au premier diagnostic pendant lequel, nous expertisons le taux de maîtrise de conjugaison dans la classe via l'analyse menée au moyen d'un tableau de dépouillement avec une analyse des lacunes prévisiblement constatées par l'enseignant. Puis une activité du même genre sera proposée avec la même méthode d'analyse et de dépouillement après avoir effectué notre expérience en deux semaines dans la classe pour qu'en fin de compte, nous mesurons l'impact des activités ludiques sur le développement du niveau des apprenants en matière de conjugaison.

Pour répondre d'une manière exhaustive à notre problématique, un plan de travail bien délimité doit être tracé avec le moyen scientifique le plus adapté à notre visée de recherche. Notre travail se compose de deux parties, la première est consacrée au cadre théorique, ce sur quoi va focaliser le cadrage conceptuel concernant les notions, les théories et les recherches précédentes dans un objectif de produire des connaissances qui répondent parfaitement aux exigences scientifiques.

Dans la deuxième partie, nous partons du diagnostic effectuée au niveau des deux classes sélectionnées pour notre expérimentation dans l'objectif de bien discerner les carences enregistrées en conjugaison après une année d'apprentissage du FLE nonobstant le riche programme de conjugaison contenu dans une progression méthodologie de transmission⁸ dans un seul sens où le professeur est le détenteur du savoir et l'apprenant un simple récepteur. Or, y'a-t-il un moyen d'intégrer le tableau de conjugaison dans une activité ludique et amusante ? Question que nous jugeons sensiblement importante.

⁸<https://www.cairn.info/modeles-et-methodes-en-pedagogie--9782091911854-page-22.htm> consulté le 11/3/22

Au sens étymologique, la tradition, c'est l'acte de faire passer à un autre. La pédagogie traditionnelle peut être considérée comme un système de traitement de l'information, de transmission et de communication scolaires. Selon la logique de ce modèle, l'action pédagogique s'établit, ou plus exactement est identifiée principalement autour de l'activité du seul acteur reconnu qu'est le professeur. On considère l'enseignement comme le principal élément réalisateur. Le traditionnel, comme transmission, décrit également la transitivité supposée des savoirs et des valeurs, reproduction d'un ordre établi, conformité à un modèle et modèle de conformité, même si celle-ci est supposée libératrice

Introduction générale

Notre travail s'achèvera sur une conclusion avec un taux de réussite dans la pratique enseignante de la classe et nous tenterons par la suite d'ouvrir des horizons et des perspectives de recherche qui se voulant anticipatrices de quelques problèmes déjà rencontrés tout au long de cette période d'expérience.

Partie théorique:

Histoire de la méthodologie traditionnelle

1. Histoire de la méthodologie traditionnelle :

En didactique des langues étrangères (spécifiquement celle du français), les innovations et les progrès décisifs ne viennent pas, dans la majorité des cas de la discipline interne, mais sont le produit de causes et d'exigences externes. Cette remarque s'applique aussi bien à la massification des enseignements secondaires et supérieurs des années 1960 qu'à l'apparition des méthodes audio-orales (Etats Unis 1942), audio-visuelles (années 1960 en France) ou communicatives (années 1980) et des progrès en formation continue.

1.1. Méthodologie/méthode :

Il est nécessaire de définir quelques termes souvent confondus tels que « la méthode et la méthodologie ». Ces termes ont été fréquemment utilisés dans des publications des sciences du langage et de la didactique des langues étrangères. Pour la méthode, se dit comme « la méthode orale, la méthode active, la méthode grammaire-traduction » et pour l'approche, se dit « l'approche communicative ». La méthode est couramment utilisée avec trois sens différents dans les écrits didactiques. Ce sont :

« - soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil. On peut dire que ce sont des matériaux didactiques comme des manuels ou des livres, des cassettes audio ou vidéo, cd, dvd, enregistrements sonores, guides pédagogiques, etc. qui font référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux »⁹.

« - soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre »¹⁰. Il s'agit donc d'un « ensemble raisonné de procédés et techniques de classe destinées à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde »¹¹ ou bien d'un « ensemble raisonné de procédés et techniques de classe destinées à organiser et à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques »¹².

Le terme « méthode » d'après Larousse, se définit différemment:

« Ensemble des règles qui permettent l'apprentissage d'une technique, d'une science ; ouvrage qui les contient, les appliques »¹³. Le terme « méthodologie » se définit comme : « Soit à l'étude des

⁹Cuq, J. P. (2005). Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde. Grenoble: Cedex. Presses Universitaires de Grenoble.p 253.

¹⁰ Idem2.

¹¹Besse, H. (1985). Méthodes et Pratiques des manuels de Langue. CREDIF. Paris: Didier.p 14.

¹² Idem3.

¹³[<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9thode/50965#LvKj95t2rcKiil0s.99>].

Histoire de la méthodologie traditionnelle

méthodes et de leur applications » et « Soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, des méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent »¹⁴.

La méthodologie d'après Larousse, « L'étude systématique, par observation de la pratique scientifique, des principes qui la fondent et des méthodes de recherche utilisées », et « Ensemble des méthodes et des techniques d'un domaine particulier »¹⁵.

Nous pouvons dire que la méthodologie est un ensemble des principes dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère et considérée comme un domaine autant que la sociologie et la philologie. « Elle correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues »¹⁶.

D'après une autre définition, la méthodologie :

« ...Mettant en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voit naître ou qui conditionnent leur naissance. Dans ce faisceau interactionnel qui détermine toute méthodologie, les objectifs de l'apprentissage, les contenus linguistiques et culturels qui dépendent des théories de référence et les situations d'enseignement peuvent varier profondément d'une époque à une autre. »¹⁷.

Un groupe de théoriciens en langues se rejoint pour classer les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage du français selon les courants. Ici, on entend par courant un ensemble de principes communs à plusieurs approches ou méthodes. Ces deux termes sont considérés comme des synonymes. Pour mieux comprendre ces courants, on se réfère à la classification de Germain qui paraît mieux décrite dans ce domaine. Il distingue trois grands courants : le courant intégré, le courant linguistique, le courant psychologique.

1.2. La méthodologie traditionnelle :

La méthode traditionnelle fut largement adoptée dans le dix-huitième siècle et la première moitié du dix-neuvième siècle. On peut considérer que les méthodes traditionnelles basées sur

¹⁴ Idem4.

¹⁵[<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9thodologie/50970#w022dsGK7V1QPp9L.99>].

¹⁶Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de Didactique du Français. Langue Etrangère et Seconde. Paris: Clé International.p 166.

¹⁷Puren, C. (1988). Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues. Paris: Nathan Clé International.p16-20.

Histoire de la méthodologie traditionnelle

l'enseignement de règles grammaticales, sur la traduction de la fréquentation exclusive de l'écrit littéraire appartiennent à la préhistoire de la didactique. Ces méthodes de grammaire traduction ou de lecture traduction sont aussi connues sous les noms de « méthodes classiques » ou de « méthodes anciennes», puisqu'elles calquent leur enseignement sur celui du latin et du grec.

La méthode traditionnelle est la plus vieille des méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cette méthode se basait sur la lecture des textes littéraires en langue étrangère.

Elle est fondée sur l'hypothèse suivante : « on possède une langue quand on en connaît les règles. »¹⁸ . La langue est conçue comme un ensemble des règles et d'exceptions étudiées, observées dans les phrases ou des textes d'auteurs.

L'apprentissage est vu comme activité intellectuelle qui consiste à apprendre, à mémoriser les règles et les exemples.

Elle visait plusieurs objectifs : en premier lieu ; lire des textes littéraires, ouvrages littéraires écrits dans la langue cible. En deuxième lieu ; développer les deux habiletés (la lecture et l'écriture) en préparant l'élève à bien écrire la langue sachant que l'enseignant devait maîtriser les deux langues (la langue maternelle et la langue étrangère). En troisième lieu ; former de bons bilingues ainsi que de bons traducteurs de la langue écrite et littéraire.

La grammaire était enseignée d'une façon explicite et déductive. La règle était présentée et appliquée sous forme de phrases. Dans ce type d'enseignement, les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans des textes de base.

Elle se caractérise par l'utilisation de :

«Un livre de grammaire où l'élève trouve des règles et d'explications qui renvoient à une conception normative plus souvent qu'à une description cohérente du système de la Langue (...), un dictionnaire bilingue regroupant par centre d'intérêt de longues listes de noms, de verbes, d'adjectifs Accolés à leurs équivalents dans la langue maternelle(...), des textes à traduire dans un sens ou dans l'autre, littéraire De préférence et dès que possible. »¹⁹

Nous appréhendons que L'acquisition de la langue se fasse essentiellement par un enseignement explicite de la grammaire, nécessitant un métalangage conséquent et par l'explication des textes

¹⁸Roulet. E. Les modèles de la grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes, le français dans le monde, N85 , 1971, In, la pédagogie du français langue étrangère, sélection et introduction, A.A.,Bouacha,,Hachette,1978,p.33.

¹⁹D. Coste, Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère. Le français dans le monde, N 87 ,In.A.A, Bouacha, 1972,p.12.

Histoire de la méthodologie traditionnelle

littéraires, elle n'est pas enseignée dans le but de communiquer, mais plutôt, comme discipline intellectuelle basée sur l'apprentissage des règles théoriques.

L'acquisition de la langue se fait essentiellement par un enseignement explicite de la grammaire, nécessitant un métalangage.

A ce titre Belkhouja Lynda dans : « pour un enseignement implicite de la grammaire du FLE dans le secondaire algérien : propositions d'activités interactionnelles pour la maîtrise des pronoms relatifs » écrit que : « La grammaire était considérée comme le pivot de l'enseignement. Dans les documents sur l'instruction de l'éducation nationale, une explication très précise était donnée sur les applications effectuées dans les classes de cette époque. » A. Rodriguez Seara (2001) affirme que : « pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur, pour chaque jour de classe, la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. »²⁰

Donc on voit que L'acquisition de la langue se fait essentiellement par un enseignement explicite de la grammaire, nécessitant un métalangage conséquent et par l'explication des textes littéraires, elle n'est pas enseignée dans le but de communiquer, mais plutôt, comme discipline intellectuelle basée sur l'apprentissage des règles théoriques.

L'enseignant était perçu comme le maître absolu de savoirs, il était le symbole et la norme de la langue. D'après **HENRI Besse** : « La méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielle. »²¹

Donc, on voit que cette méthode apparaît insuffisante car elle a oublié le côté culturelle et psychologique de l'apprenant.

1.3. La méthode directe :

La méthode directe était utilisée en Allemagne et en France vers la fin du dix-neuvième siècle et le début du vingtième siècle. Cette méthode a réagi contre les conceptions de la méthodologie traditionnelle et qui a mis l'accent sur l'expression orale et le recours immédiat et constant à la langue cible, favorisant directement « **le bain linguistique** » et en s'appuyant d'une part ; sur les éléments non verbal de communication comme les gestes, les mimiques et d'autre part; sur les dessins, les images et l'environnement immédiat de la classe. On apprend ainsi à l'élève à mener directement les choses qui l'entourent et les actions qui doivent faire et au cours

²⁰Cité par BELKHOUDJA Lynda, p.6.

²¹Cité par BELKHOUDJA Lynda, p.7.

Histoire de la méthodologie traditionnelle

de cet état, il acquière oralement les mots concrets dont il va saisir leur sens facilement. La langue était comme un phénomène surtout oral et écrit de communication. Les objectifs de cette méthodologie étaient :

- Pratiquer la langue étrangère dans des situations de communication.
- Apprendre à utiliser la langue pour communiquer.
- Développer beaucoup plus l'oral.

L'apprenant était actif et l'enseignant était comme étant un modèle linguistique pour lui. L'enseignant dirigeait les activités de la classe tout en laissant l'initiative aux apprenants. La grammaire était moins importante que le vocabulaire, elle était présentée sous sa forme inductive et implicite à partir des exemples bien choisis dont on conduit l'apprenant à découvrir les formes et les structures de la langue. Donc l'apprenant doit intérioriser la pratique de la règle, car c'est à lui de l'induire. La règle grammaticale ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue cible, étant donné que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret. **Henri Besse** nous explique que :

« Nous trouvons des manuels qui réduisent au maximum l'appareillage terminologique et les explications métalinguistiques pour n'offrir aux étudiants que des tableaux d'exemples, des regroupements de formes, dont la disposition et l'ordonnance interne sont supposées être « parlante » en elles-mêmes, sans qu'on ait à en rendre compte explicitement. »²²

D'après cette citation, on peut tirer deux éléments qui ne sont pas des constituants d'une continuité dont le premier est celui des manuels qui proposent une façon d'un bain linguistique où les explications s'effectuent selon le principe « la langue par la langue » et le deuxième élément est celui des étapes qui sont significatives d'eux-mêmes où les explications se réalisent à partir de la description de la langue en elle-même.

Les enseignants ont constaté que cette méthode est difficile d'inculquer dans un bain linguistique car elle demande une maîtrise effective de la langue cible et en utilisant cette méthode, l'apprenant se retrouve incapable d'identifier le sens des mots abstraits. Ce qui rend cette méthode peu efficace.

1.4. La méthode audio-orale:

Suite aux insuffisances des méthodologies précédentes qui sont la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe, la naissance d'une nouvelle méthodologie appelle

²²Cité par BELKHOUDJA Lynda, p. 8.

Histoire de la méthodologie traditionnelle

audio-orale qui était inventée dans la méthode de l'armée ou la méthode linguale pendant deux ans lors de la deuxième guerre mondiale. On a considéré la langue comme comportement.

La **MAO** a été développé pour répondre au besoin de l'armée américaine pour former d'autres gens parlant d'autre langue que l'anglais. Elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu didactique dans les années 1950.

Elle se basait sur les étapes d'enseignement suivantes:

- Premièrement ; audition et compréhension.
- Deuxièmement ; répétition.
- Troisièmement ; expression où on demande à l'apprenant de parler, de manipuler non pas de produire, c'est le sur apprentissage.
- Quatrièmement ; la lecture qui vient accès tard dans le processus d'enseignement.
- Cinquièmement ; rédaction.

L'objectif de cette méthode était d'arriver à communiquer en langue étrangères tout en développant chez les apprenants les quatre habiletés langagières qui sont : comprendre, parler, lire et écrire. Cette méthode se fondait sur le distributionnalisme de Bloomfield comme théorie d'apprentissage.

Bloomfield propose des phrases voisines, modèles comme un titre d'exemple :

-Je mange des pommes de terre.

Cette phrase est une phrase modèle et à la base de cette phrase, l'apprenant répète intensivement, puis la substitution et la commutation. par exemple :

-Papa mange des pommes de terre.

Donc, ces phrases modèles servent à introduire et à pratiquer la langue, chaque phrase contient une structure reproductrice. La structure une fois maîtriser permettra de générer de nouveaux énoncés par substitution lexicale.

Ces phrases voisines sont travaillées dans des exercices conçus pour mettre en évidence les changements de formes qui se produisent dans les structures. Ces exercices se nommaient des exercices structuraux. Donc l'apprenant va intégrer les phrases modèles en les insérant dans des dialogues, ajoutant que ces phrases sont tellement répétées, tellement intégrées qu'elles sont pratiquées jusqu'au « sur apprentissage » pour qu'elles deviennent des habitudes quasi-réflexes.

Donc on réagit selon ce qu'on a intégré comme réflexe.

Les exercices structuraux ennuyaient les apprenants en les démotivant.

La langue y est conçue comme un réseau de structures syntaxiques à acquérir « par cœur », par le

Histoire de la méthodologie traditionnelle

biais de la répétition ; puis de l'addition ou la transformation. A partir d'un lexique élémentaire et d'une grammaire implicite, le sens se voit relégué au profit de l'acquisition automatique de la forme.

La grammaire générative-transformationnelle de Chomsky était en réaction contre le structuralisme de Bloomfield en lui critiquant car Bloomfield s'est intéressé aux phénomènes de surface en négligeant les structures profondes de la langue.

1.5. La méthode audio-visuelle :

La didactique des langues s'oriente vers une nouvelle approche « structuro globale de la langue. Il s'agit de la méthode audio-visuelle qui est également appelée **S.G.A.V** (structuro-globale audio-visuelle). Elle est proposée par P. Gubérina en s'appuyant sur la théorie de la gestalt.

Le premier cours élaboré suivant cette méthode est publié par le C.R.E.D.I.F en 1962 et la méthode « Voix et Images de France » (VIF) : « C'est au milieu des années 1950 que P Gubérina de l'université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode S.G.A.V »²³.

La méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle ont eu fesse à faire bloc des enseignements traditionnels de la langue. Donc cette méthode (SGAV) refusait l'enseignement grammatical explicite, tout comme le recourt à la traduction.

L'accent est mis d'entrée dans ce cours audio-visuel sur la communication plus que la manipulation, celle-ci est pratiquée dans des conditions réelles ayant pour but d'apprendre à communiquer surtout verbalement dans la langue de tous les jours.

Les méthodes audio-visuelles s'appuyaient sur un seul critère d'ordre et ce dernier est organisé autour d'un support audio-visuel. Le support sonore est constitué par les enregistrements magnétiques.

Le support audio-visuel est fixé par des dessins, des films fixes ou des figurines en papier. Cependant la méthodologie structuro-globale audio-visuelle s'appuyait sur les moments de la classe qui consistaient en des phases successives de présentation globale du dialogue à l'aide d'images fixes et des bandes sonores, d'explication détaillée, de répétition systématique, puis de réemploi et de la transposition.

²³Le C.R.E.D.I.F :centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français.

Histoire de la méthodologie traditionnelle

L'enseignement de la grammaire était également implicite et inductif et donnait au moyen de la combinaison audio-visuelle. Robert Vives indique qu' : « ... à l'époque des premiers cours audio-visuels, c'est la grammaire constituait l'épine dorsale des méthodes et jusqu'en 1972 et 1974, c'est à coup sûr, l'entraînement grammatical qui formait la partie essentielle de la leçon. »²⁴

Nous saisissons que la méthode structurale se basait sur les exercices structuraux ayant pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique (répétition) de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle unique proposé au début de l'exercice et visant à faire acquérir un certain comportement linguistique. Donc, les procédés les plus importants visaient par les exercices structuraux sont la répétition et la substitution, cette dernière est un exercice distributionnaliste, c'est un exemple type d'application des théories linguistiques proposées par **Noam Chomsky**. Chaque phrase est composée d'un certain nombre de segments, en substituant un segment à un autre, la structure générale de la phrase reste juste mais son contenu sémantique change.

Nous constatons clairement que la méthode audio-visuelle est une méthode audio-orale illustrée car c'est la même démarche d'enseigner la langue. La « S.G.A.V » a eu le mérite de permettre d'apprendre assez vite à communiquer avec des natifs de la langue étrangère, mais n'a pas offert la possibilité de les comprendre en parlant entre-eux.

1.6. Limites de la méthodologie traditionnelle :

D'après C. Puren, dès le milieu du XVIIIème siècle, la demande sociale d'apprentissage des langues a évolué²⁵. On a alors besoin d'une connaissance plus pratique des langues étrangères. C'est ainsi qu'on assiste à la multiplication d'ouvrages didactiques qui se prétendent universalistes (ils visent des publics hétérogènes et souvent professionnels) et que l'on a appelé "cours traditionnels à objectif pratique" (CTOP). Dans ces cours, on remet en question la méthodologie grammaire-traduction et on prépare l'avènement de la méthodologie directe. Les CTOP intègrent autour d'un texte de base des contenus grammaticaux gradés et réduits par rapport à la méthodologie traditionnelle, ils multiplient et varient les exercices de réemploi des formes linguistiques enseignées, et introduisent au fur et à mesure des besoins des apprenants des listes de vocabulaire organisées par rapport à des thèmes de la vie quotidienne.

²⁴Cité par BELKHOUDJA Lynda, P.8.

²⁵Puren, C. (1988): Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE, p.50.

Histoire de la méthodologie traditionnelle

D'après **Henri Besse**, la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles²⁶. Remise en question, la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du XIX^{ème} siècle avec la méthode naturelle. Puis, à partir des années 1870 une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle une instruction officielle imposera d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que C. Puren nomme "le coup d'état pédagogique de 1902"²⁷ et sur lequel nous nous pencherons plus tard.

²⁶BESSE, H. et GALISSON, R. (1980): Polémique en didactique: du renouveau en question, Paris, Clé international.

²⁷Puren, C. (1988): Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE, p.50.

Etat des lieux : l'enseignement/apprentissage de FLE en question

2. Etat des lieux : l'enseignement/apprentissage de FLE en question :

Selon Fari Bouanani « de l'avis de la majorité des enseignants algériens ayant participé à une enquête entre octobre 1998 et mai 2006, la situation de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie n'incite guère à l'optimisme. Si d'aucuns décrivent ce qu'ils nomment « une baisse de niveau » qui prend de l'ampleur d'une année à l'autre, très peu sont en mesure de cibler les véritables raisons de cet échec et encore moins de proposer des palliatifs à un état de fait jugé problématique. Se limiter dans ces conditions à « une simple « analyse des erreurs des apprenants et proposer des outils de remédiation peut s'avérer plus qu'insuffisant. En effet, cela reviendrait à occulter d'un côté la situation de bilinguisme en Algérie, et de l'autre les critères d'appropriation de toute langue étrangère liés à l'étude des représentations des langues »²⁸.

Alors la situation de l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie connaît une détérioration continue malgré les tentatives des réformes dans le système éducatif surtout chez les algériens du Sud ont leur propre image de cette langue. A force de ne pas la maîtriser, ils la perçoivent comme étant « étrange », « difficile » voire « impossible » à pratiquer. Ceci n'empêche pas le fait qu'ils ne manquent pas de volonté pour l'apprendre, parce qu'ils sont conscients de son importance. Il ne s'agit plus de décrire les situations alarmantes d'acquisition du FLE, mais pour le remédier. G. Niquet souligne : « Lorsqu'une situation devient difficile, lorsqu'elle se met à susciter l'ennui, le découragement, voire les heurts, il n'est que deux façons de l'affronter : la subir ou réagir »²⁹.

2.1. Constat du bureau d'orientation dans la région d'El-Oued:

	Le nombre total d'élèves présents	Les résultats selon les matières d'examen							
		La langue arabe		La langue française		Le mathématiques		Le moyenne générale	
2016	15981	12692	79.42	6762	42.31	11928	74.64	11482	71.85
2017	17656	12599	71.13	8492	48.10	13976	79.16	12589	71.30
2018	18178	13175	93.64	9983	70.95	13627	96.85	14070	77.40
2019	18740	16167	86.27	11397	60.82	13568	72.40	15461	82.50

²⁸ Fari Bouanani, Doctorant ENSET-Oran, Synergies Algérie n° 3 - 2008 pp. 227-234.

²⁹ Niquet, G. 1995. Enseigner le français pour qui ? Comment ? Paris : Hachette Education.

Etat des lieux : l'enseignement/apprentissage de FLE en question

2020	17877	13827	77.35	11595	64.86	13539	75.73	15068	78.85
2021	20110	16105	80.08	13399	66.63	15420	76.68	15483	76.99

Tableau 1: Les résultats de l'examen du certificat d'étude primaire (CEP) pour les six dernières sessions.

La session	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Le taux de réussite	42.31	48.10	70.95	60.82	64.86	66.63

Tableau 2: Le taux de réussite de l'examen du certificat d'étude primaire (CEP) pour les six dernières sessions.

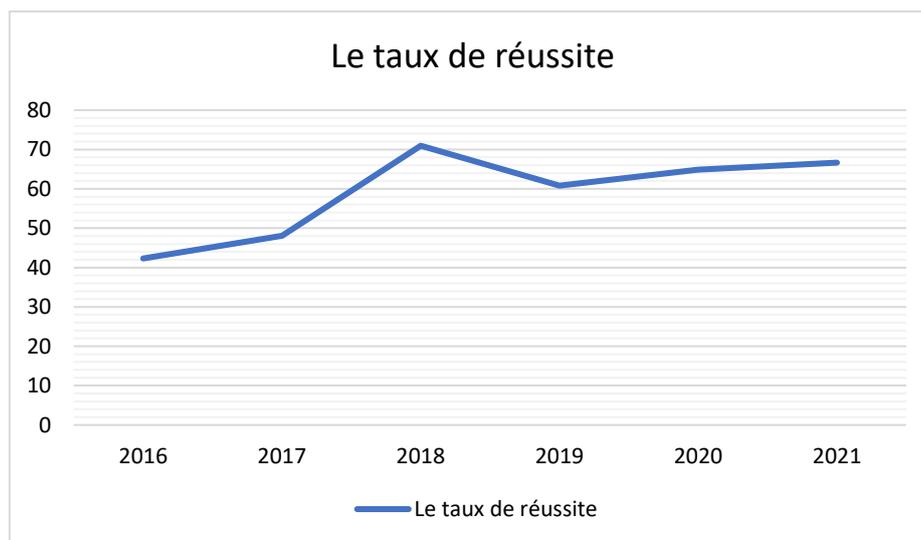


Figure 1: Le taux de réussite de l'examen du certificat d'étude primaire (CEP) pour les six dernières sessions.

Ce tableau rend compte du résultats de l'examen du certificat d'étude primaire (CEP) pour les six dernières sessions.

Nous observons d'abord :

On constate que les résultats de la matière de langue française ont été toujours les plus faibles par rapport aux matières de langue arabe et de mathématiques sur les six dernières années, et ainsi le nombre d'élèves en moyenne la matière de langue française :

A la session 2016 était de 3232, soit 42,31% du nombre total d'élèves, qui est le pire taux de réussite pour les six dernières sessions.

A la session 2017, le nombre atteint 8492, soit 48,10% du nombre total d'étudiants, soit le deuxième pire taux de réussite pour les six dernières sessions.

A la session 2018, le nombre d'élèves ayant obtenu la moyenne en la matière de langue française a atteint 9983, soit 70,95% du nombre total d'élèves, soit le taux de réussite le plus élevé pour les six dernières sessions.

Etat des lieux : l'enseignement/apprentissage de FLE en question

A la session 2019, le nombre d'élèves ayant obtenu la moyenne en la matière de langue française a atteint 11397, soit 60,82% du nombre total d'élèves, soit le troisième pire taux de réussite pour les six dernières sessions.

A la session 2020, le nombre d'élèves ayant obtenu la moyenne en la matière de langue française était de 11595, soit 64,86% du nombre total d'élèves, soit le troisième meilleur taux de réussite pour les six dernières sessions.

Enfin, à la session 2021, le nombre d'élèves ayant obtenu la moyenne dans la matière française a atteint 13 399 avec 66,63 % du nombre total d'élèves, soit le deuxième meilleur taux de réussite pour les six dernières sessions.

La session	2016	2017	2018	2019	2020	2021
les résultats de la matière de langue française	42.31	48.10	70.95	60.82	64.86	66.63
la moyenne générale	71.85	71.30	77.40	82.50	78.85	76.99

Tableau 3: une comparaison des résultats de la matière de langue française avec la moyenne générale à l'examen du certificat d'études primaires pour les six dernières sessions.

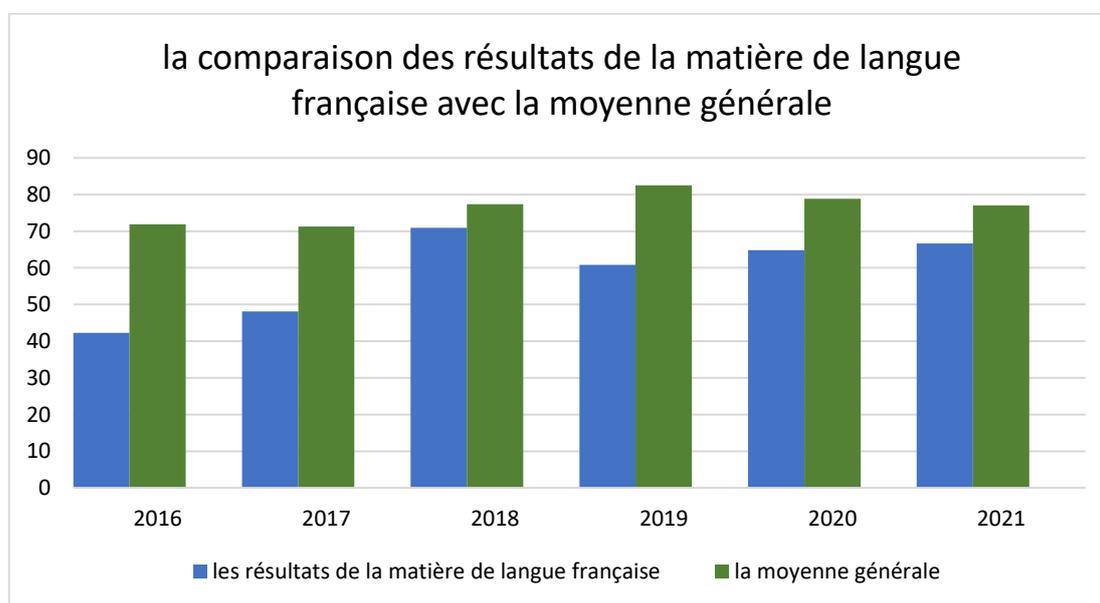


Figure 2: une comparaison des résultats de la matière de langue française avec la moyenne générale à l'examen du certificat d'études primaires pour les six dernières sessions.

Ce tableau représente une comparaison des résultats de la matière de langue française avec la moyenne générale à l'examen du certificat d'études primaires pour les six dernières sessions.

Etat des lieux : l'enseignement/apprentissage de FLE en question

Nous notons qu'aux sessions 2015 et 2016, le pourcentage d'élèves ayant obtenu une moyenne en la matière de langue française était bien inférieur à la moyenne générale. Quant à la session 2018 jusqu'à la session de 2021, les résultats des élèves se sont davantage améliorés dans la matière de langue française, qui se sont rapprochés des ratios de la moyenne générale, ce qui indique que la matière de langue française est devenue plus intéressante ces dernières années.

2.2. Le niveau général dans la syntaxe et conjugaison à travers les données statistiques:

Nous avons souvent entendu des élèves se plaindre de la difficulté à retenir la conjugaison et de la charge de travail que cet exercice contraignant représentait. En outre, cette méthode pénalise les élèves qui ont de la peine à mémoriser. Ainsi, il paraît important de donner un sens à l'apprentissage de la conjugaison en tentant de faciliter la mémorisation des formes verbales en l'intégrant à des objectifs d'apprentissage. C'est pour cela et afin de vérifier les données statistiques du tableau et de prendre un coup d'œil sur la réalité de classe de FLE, nous avons décidé de réaliser un pré-test pour les élèves de la 4^{ème} année primaire, ciblant leur capacité de conjugaison pour le but de confirmer ou infirmer les résultats obtenus. Nous réussissons de connaître que les apprenants souffrent de graves faiblesses au niveau du fonctionnement de la langue (orthographe, grammaire, syntaxe, conjugaison.....), de sorte que la majorité d'entre eux a fait des erreurs lorsqu'ils écrivent les verbes que nous les lisons, il est devenu évident qu'ils sont incompetents de conjuguer la plupart des verbes, en particulier les verbes du troisième groupe. L'apprenant doit être capable au moins de repérer à coup sûr tous les verbes conjugués et non conjugués pour pouvoir les accorder; il ne doit pas les confondre avec un participe passé ou un infinitif par exemple. L'élève pourra donc reconnaître les contextes linguistiques où ces règles s'appliquent: c'est une connaissance conditionnelle. Celle-ci s'appuie sur d'autres connaissances qui ont trait au lexique, à la morphologie verbale et à la syntaxe de la phrase.

2.3. Tentatives de remédiation et d'aménagement de la pratique enseignante dans la classe :

La remédiation se définit dans le dictionnaire Hachette 2015 comme « *Programme éducatif visant à l'évaluation et à la remise à niveau d'élèves en difficulté* »³⁰.

On entend souvent dire qu'il existe une solution à chaque problème, mais soyons honnêtes et avouons que dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage, les solutions miracles n'existent

³⁰ Hachette, Op. Cit, p.581.

Etat des lieux : l'enseignement/apprentissage de FLE en question

pas. L'enseignant joue un rôle fondamental dans sa classe. C'est lui qui a la priorité de découvrir les obstacles chez ses apprenants. Ainsi, il doit programmer des activités et des stratégies effectives qui peuvent résoudre les problèmes rencontrés. Il doit préparer les supports et les outils selon les besoins de ses apprenants, mais à condition d'être conscient que chaque élève est un cas particulier et que les difficultés qu'il rencontre dans l'apprentissage d'une langue étrangère lui sont propres et appellent des remèdes spécifiques et très ciblés. Pour améliorer le niveau des apprenants du français, il faut également veiller au renforcement de l'acquisition des compétences de base dans le système éducatif, et mettre en place une formation linguistique progressive et cohérente au profit des apprenants qui maîtrisent mal la langue. Sachant que la réussite scolaire dépend étroitement de l'aptitude à manier la langue. Il faut établir et de manière précise et cohérente, des règles, des dispositifs, des méthodes et enfin des outils pédagogiques afin de venir à bout de ces carences linguistiques, qui affectent sérieusement le niveau des apprenants.

Pour une pédagogie du groupe

3. Pour une pédagogie du groupe :

3.1. La pédagogie du groupe dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE:

La préscolaire ³¹ grecque s'est toujours préoccupée de l'enfant en tant que membre du groupe-classe, d'où l'idée du travail en groupe, qui prend en compte séparément le rythme, les motivations et les intérêts de chaque apprenant. Ces trois formes de travail divisent les élèves afin de trouver une méthode d'enseignement efficace.

Selon P. Meirieu³², le groupe en pédagogie³³: « est constitué de relations plurielles d'échanges, [...] articulées sur un contact avec ce qui est donné comme réel, [...] évacuant tout ou partie de l'autorité du maître... ».

La pédagogie de groupe est une pédagogie active car les élèves sont autorisés à expliciter: (: Action de rechercher quelque chose ou quelqu'un dont on ignore où il se trouve exactement); , justifier (Appuyer la réalité, l'exactitude de quelque chose par des preuves, des documents) , clarifier (Rendre plus clair pour l'esprit), évaluer (Déterminer, fixer, apprécier la valeur, le prix de quelque chose, d'un bien, déterminer approximativement la durée, la quantité, l'importance de quelque chose) , argumenter (Présenter un ensemble d'arguments pour soutenir, étayer une idée, Justifier, appuyer une thèse, un exposé, etc., par un nombre suffisant d'arguments) faire des propositions, poser des questions, répondre aux questions des autres, suggérer des solutions...etc. au même niveau didactique que l'enseignant.

3.2. Définition du concept groupe et sa relation avec la classe :

Un groupe est un ensemble de personnes ayant des caractéristiques ou des buts communs socialement partagés. Une prémisses à l'étude des groupes est de considérer que leurs propriétés sont distinctes de celles des individus qui les composent.

Les groupes peuvent être en relation directe, vivre dans un même espace ou bien être complètement séparés. De nos jours, avec les moyens de transports et de communications modernes, les groupes sont presque tous indirectement en relation. Quand ils sont en relation

³¹ approprié à la formation des enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire

³² **Philippe Meirieu**, né le 29 novembre 1949 à Alès (Gard), est un chercheur, essayiste et homme politique français, spécialiste des sciences et de la pédagogie¹. Professeur en sciences de l'éducation à l'université Lumière-Lyon 2 depuis 1985, il a mené de nombreuses recherches, en particulier sur la différenciation pédagogique et la philosophie de l'éducation. Il a dirigé et fait soutenir 49 thèses

³³ Pédagogie n.f (grec paidagogia). «Ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents »

Pour une pédagogie du groupe

directe, les groupes peuvent avoir des relations de coopération, de compétition ou de domination. Le dernier cas aboutit à la stratification sociale.

On parle de groupe si les critères suivants sont réunis qui semblent clairs dans la relation entre le groupe et la classe, et la relation interactive entre les apprenants.

- La présence de relations interpersonnelles : les individus communiquent personnellement avec les autres membres, où il y a une relation communicationnelle et interactive entre l'enseignant et les apprenants et les apprenants entre eux.
- La poursuite d'un but commun : l'intérêt de chacun se confond avec l'intérêt du groupe, où l'enseignant et l'apprenant partagent un même objectif, c'est le bon déroulement de la leçon .
- L'influence réciproque : il y a interdépendance entre les membres du groupe, qui résultent de la relation interactive entre l'enseignant et l'apprenant.
- La mise en place d'une organisation : chaque membre a son rôle ou son statut, les valeurs et les normes du groupe se créent, où l'apprenant cherche d'obtenir l'information, d'autre part, l'enseignant vise à donner l'information aux apprenants.

3.3. Les origines de la pédagogie de groupe:

Le début de l'apparition de la pédagogie de groupe date du début du XXe siècle, dans le cadre des nouvelles propositions éducatives opposées aux méthodes traditionnelles, qui se sont souvent concentrées sur l'enseignant après la Première Guerre mondiale, la coopération scolaire a été discutée en vue de s'adapter aux nouveaux besoins de la communauté, ayant besoin de paix à l'époque.

Entre 1921 et 1932, de nombreux mouvements d'éducation nouvelle se retrouvent autour des principes fédérateurs prônés par la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN).

La revue pour l'ère nouvelle qui diffuse la plupart des méthodes qui ont lieu périodiquement en Europe, les discours prononcés montrent combien la vocation première de cette Ligue est de diffuser ses conceptions d'une éducation renouvelée.

Rendre par l'éducation les enfants à leur propre nature, tel est l'idéal fédérateur qui fonde les principes de l'éducation nouvelle. Mais c'est aussi la préoccupation qui rebondit de congrès en congrès, car elle appelle une définition : de quel ordre est cette nature enfantine ? Et, dans une époque qui voit les sciences humaines se développer, c'est la science et plus particulièrement la science psychologique qui apportera des éléments de réponse à cette question centrale.

Pour une pédagogie du groupe

L'objet de cette étude est de montrer que cette idée de « nature » apparemment fédératrice ne peut faire autrement que générer des dissensions entre les militants de l'éducation nouvelle. En effet, si le projet de réaliser une éducation dite « naturelle » reste constant au fil des congrès de la LIEN, force est de constater que la pluralité des conceptions scientifiques qu'elle recouvre nuira à l'unité des réponses pédagogiques à apporter. C'est en suivant la succession des congrès d'entre-deux-guerres que nous tenterons d'observer l'évolution et la diversité de ces conceptions.

L'enjeu immédiat du congrès fondateur de la LIEN qui se tient à Calais en 1921 est de faire connaître les conceptions et les procédés pédagogiques originaux de l'éducation nouvelle. Si le thème général annoncé porte sur « l'expression créatrice de l'enfant », c'est finalement la question de « l'expression créatrice spontanée chez l'enfant » qui est débattue. Le terme « spontanée » n'est pas anodin : il tient une place importante dans les principes de ralliement qui sont élaborés à cette occasion. Ces principes constituent la charte de la Ligue et figureront.... Des personnalités du monde de l'éducation, telles que Béatrice Ensor, Élisabeth Rotten, Adolphe Ferrière, prennent une part active à ces débats qui gravitent majoritairement autour de cette spontanéité, reconnue à l'enfant comme la meilleure caractéristique de ses facultés d'« expression créatrice ».

Tous les conférenciers qui se sont exprimés partagent l'idée selon laquelle l'enfant est un potentiel d'énergie qui se manifeste par une puissance créatrice dont l'éducation doit aider l'expression et donc la libération. Mais s'accordent-ils tous sur la nature de ce potentiel ? La variété des titres des conférences montre bien l'éventail des positions de chacun. Ovide Decroly parle de besoins qui ont tout à voir avec l'extériorité d'un fonctionnement « biologique ». Young – disciple du psychanalyste Carl Gustav Jung – en fait, au contraire, une description très intériorisée de l'ordre du psychisme. De ces interprétations contradictoires sur la nature de ce potentiel, force est de constater que ne peuvent être déduites ni une conception unique de l'éducation, ni une méthode pédagogique unifiée.

3.4. Les différentes compétences : l'oral en question

3.4.1. La compréhension orale :

En terme d'apprentissage des langues, la compétence de compréhension orale est motivée par une technique d'écoute et pour un but précis : il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite. Dans ce sens, Jean-Michel Ducrot définit la compréhension orale comme une compétence qui vise à faire acquérir Progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute puis de compréhension d'énoncés oraux. La compréhension

Pour une pédagogie du groupe

orale permet à l'apprenant d'apprendre en repérant des informations, de les hiérarchiser, de prendre des notes, en ayant entendu des voix différentes comme celle de l'enseignant dans une situation de classe ou s'inscrivant dans le savoir-être en d'hors de la classe. En effet, on peut leur faire écouter des documents sonores, avec des rythmes, des intonations, des façons de parler et des accents différents.

3.4.2. La production orale :

La production orale consiste à s'exprimer dans des situations très diverses. La production orale est liée aux dialogues étudiés en classe et à l'aide desquels on a travaillé la compréhension orale.

L'élève a besoin de comprendre l'autre pour produire à son tour des énoncés oraux.

La compétence principale, à installer chez les apprenants en matière de l'oral, pour une efficacité de production orale, est les amener à produire au niveau de l'oral, à argumenter à l'oral et communiquer en cette langue étrangère. Cependant, la question que nous nous posons est la suivante : comment l'argumentation, comme genre de discours, aide-t-elle les apprenants à produire des énoncés à l'oral ?.

Du point de vue didactique, l'enseignement de l'argumentation orale se fait à travers des situations réelles en classe, cette dernière offre un climat favorable à l'apprentissage et le débat comme genre oral constitue un enseignement efficace pour ce genre. En effet, c'est un facteur de motivation qui incite les étudiants à prendre la parole et défendre leurs points de vue.

Par ailleurs, l'enseignant est amené aussi à installer certaines pratiques langagières entre les membres du groupe classe parce que ces dernières permettent des échanges mutuels entre les étudiants et le développement de leur processus cognitif. Nous mentionnons que l'enseignant n'est pas le détenteur de savoir mais par contre, il doit faire participer ses étudiants dans leur apprentissage. Cependant, il ne faut pas oublier que ces derniers progressent dans les rapports sociaux qui s'installent entre eux.

L'enseignant et ses étudiants sont inscrits dans un contrat didactique, chacun d'eux jouera, par la suite, son rôle. Les étudiants pourront cerner les attentes de leurs enseignants. De sa part, l'enseignant pourra les évaluer et voir si le savoir était transmis ou pas et à quel niveau doit-il intervenir pour y remédier et corriger les lacunes de ses étudiants.

Pour une pédagogie du groupe

3.4.3. Quel est le rôle de l'oral dans la classe ?

Dans la classe, l'oral a plusieurs statuts qu'il faut identifier pour enseigner :

- il est objet d'apprentissage et d'enseignement : l'objectif durant telle séance (ou lors de telle phase de la séance) est spécifique à l'oral.
- il est outil d'apprentissage et d'enseignement : les interactions entre maître et élève(s) ou entre élèves servent à apprendre autre chose que l'oral, n'est pas l'oral.
- il est objet d'étude, l'objectif est alors de comprendre le fonctionnement de telle ou telle situation d'oral réelle ou incluse dans un texte narratif.

3.5. Le travail en groupe et l'interaction linguistique :

A l'avis de E. Morin, les interactions sont des actions réciproques modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomènes en présence ou en influence. C'est vers les années 1970 que l'on assiste à l'émergence de ce courant disciplinaire et que les conversations deviennent le centre de l'analyse des interactions. L'étude des conversations a fait l'objet de nombreux écrits depuis la Renaissance mais maintenant la recherche se place dans une optique scientifique c'est-à-dire purement descriptive. L'analyse des conversations se trouve à la croisée de nombreuses disciplines parmi lesquelles on retiendra, dans le cadre de notre étude : la psychologie, l'ethnosociologie et la linguistique.

Bien que la linguistique soit l'étude de la langue, elle ne s'est intéressée que tardivement aux interactions. Au début elle ne s'est intéressée qu'au système abstrait de la langue, de productions courtes et monologues. Depuis les années 1980 on assiste à l'étude des discours « corpus » authentiques et dialogués-t-on passe à une description empirique de la langue : la théorie au service des faits et non l'inverse.

3.6. Les objectifs de la pédagogie de groupe:

3.6.1. Les objectifs sociaux :

Du point de vue social, le fait de travailler en groupe augmente chez les élèves le sens coopératif et la réconciliation entre eux. Ainsi, le travail en groupe est un outil pour développer la communication. En groupe, les élèves peuvent s'exprimer ses idées, écouter les autres et tenir compte de l'opinion de chacun. En outre, les élèves, acteurs de leurs apprentissages, sont devenus responsables. Ils réalisent une activité en prenant ensemble une décision adéquate pour résoudre un problème.

Pour une pédagogie du groupe

Par ailleurs, Mareuil, Legrand, et Cruchet (1971) affirment que dans la classe, le travail en groupe favorise l'esprit communautaire, en y apportant un peu du « climat » actif, amical, sympathique, qui caractérise les bonnes troupes d'éclaireurs. Du même coup, il corrige ce que l'émulation peut avoir d'excessif, lorsqu'elle entraîne rivalités, suspicions, Jalousies, rancunes et découragements.

Le travail de groupe engage les élèves à s'entraider afin de satisfaire la sociabilité d'où un apprentissage social. Ainsi donc, il prépare directement à la vie où toutes activités résultent de la collaboration des travailleurs, au sein de groupe plus ou moins étendu.

3.6.2. Les objectifs cognitifs :

La participation active des élèves dans un travail de groupe leur permet de développer leurs connaissances. Dans la PDG, le développement de l'intelligence n'arrive pas au niveau du stade supérieur sans une confrontation de différents points de vue entre les élèves. Ainsi, chacun doit surmonter cette confrontation afin de reformer son esprit. Cette phase s'appelle le conflit sociocognitif qui est source de progression pour tous.

Gruszetcky (2008) affirme que « l'interaction sociale permet de mettre en évidence des divergences de points de vue, qui, en produisant des conflits sociocognitifs, vont impliquer Pour leur résolution des restructurations cognitives ». L'avantage du travail en groupe est qu'il fait émerger une intelligence collective, grâce à la confrontation entre individus qui favorise l'arrivée d'idées nouvelles.

Dans la construction de l'intelligence est de permettre la confrontation avec autrui, la divergence des points de vue, ce qu'à la suite de Piaget, on nomme le conflit sociocognitif : idée que chaque esprit ne se forme qu'en se frottant à d'autres esprits ». La PDG permet alors aux élèves

d'acquérir de nouvelles connaissances et de les utiliser dans une situation nouvelle. Ses connaissances sont considérées comme les résultats de leur propre recherche et valorisent leur Raison d'être. De plus, le travail de groupe éveille la curiosité des élèves à faire des recherches.

3.6.3. Les objectifs pédagogiques :

Par rapport à la méthode appositive, la PDG fait sortir les élèves dans leur passivité. Autrement dit, leur la dépendance vis-à-vis du professeur ne joue plus un rôle dans l'apprentissage. L'objectif principal de la PDG est de développer la capacité d'adaptation des élevés. Elle leur permet de travailler leurs propres compétences de compréhension. Ainsi, les élèves peuvent développer leur façon de réfléchir sur des problèmes.

Pour une pédagogie du groupe

Bref, si nous récapitulons, la PDG est un moyen pour donner du sens aux apprentissages et un outil pour motiver les élèves. De ce fait, avec cette approche, les élèves peuvent lutter contre la passivité et éviter parfois la monotonie du cours magistral du professeur surtout en cours d'histoire.

3.7. L'apprentissage de l'oral en groupe et l'appel à la motivation :

3.7.1. Définition et importance de la motivation :

Le mot motivation désigne l'action de motiver, c'est-à-dire d'exposer les motifs d'une opinion, d'une décision,...etc.

En linguistique, il désigne la relation entre la forme et le contenu d'un signe. En psychologie, c'est un processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement.

D'après Cohen, G. Elizabeth « *La motivation est l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation (vers un but, ou à l'envers pour s'en éloigner) et enfin, de l'intensité et de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante* »³⁴

La motivation dépendait des besoins de celui qui apprend. Alors nous pouvons nous poser la question de l'intérêt pour un enfant d'apprendre une langue étrangère. Si l'apprenant sait dans quel but il s'investit, il sera plus motivé à apprendre.

La motivation est un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité.

La motivation a un rôle de placer l'élève dans un climat de sécurité affective est l'un des premiers avantages de l'apprentissage coopératif. Nombreux sont les élèves qui ont une image d'eux-mêmes relativement négative. Ils sont ainsi sujets de ce qu'on appelle «le sentiment acquis d'impuissance» ; chose qui accentue chez eux l'anxiété, une fois placée dans un cadre compétitif où la force des uns se mesure à la faiblesse des autres et où la victoire de l'un s'érige sur la défaite des autres. Autrement dit, la motivation et la performance intellectuelle de nos élèves sont conditionnées par la sécurité affective que leur procure l'environnement pédagogique, et c'est ce qu'on peut obtenir dans l'apprentissage coopératif.

³⁴ Cohen, G.Elizabeth, Le Travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène, Les Editions de la Chenelière, 1994.

Pour une pédagogie du groupe

Une autre source de motivation dans l'apprentissage coopératif vient de sa dimension socioaffective, laquelle comporte plusieurs aspects. D'abord, l'apprentissage est un phénomène d'ordre essentiellement social, où l'interaction avec autrui est nécessaire pour obtenir l'information, pour la transformer, pour la valider, pour l'utiliser et la transmettre ; il faut donc insister sur le fait que l'écoute individuelle, silencieuse et passive n'est pas naturelle ; c'est le dialogue, la confrontation des points de vue et le partage qui sont naturels et qui aident les élèves à renouveler constamment leur motivation.

En outre, la dynamique de groupe qui s'instaure et se développe à l'intérieur de l'équipe fait que chaque élève est amené à exprimer les diverses facettes de sa personnalité, à associer vie affective et vie intellectuelle, ce qui est une condition essentielle de la motivation.

a. L'activité de l'élève :

L'efficacité d'une pédagogie est essentiellement jugée par la diversité et la qualité des opérations intellectuelles qu'elle suscite chez l'élève. Les apprentissages visés n'auront pas lieu sans la prise en considération de ce critère. Comparé à l'exposé magistral qui est une méthode pauvre parce qu'elle admet que l'orateur effectue l'essentiel du travail pendant que l'élève s'évertue à essayer de dégager du sens à travers le flot continu de paroles auquel il est soumis, L'apprentissage coopératif place, à chaque instant, l'élève au centre de l'activité intellectuelle du cours et aux commandes de sa démarche personnelle d'apprentissage. Il s'agit donc là d'un complément naturel de l'exposé professoral, un complément, d'ailleurs, qui devrait occuper plus d'espace que l'exposé. Il faut également souligner, en rapport avec le point précédent sur la motivation, que le fait de faire sortir l'élève de l'inaction, de l'isolement et de la passivité constitue un facteur déterminant dans le maintien de la motivation.

b. Le respect des différences individuelles :

L'hétérogénéité des groupes est devenue la pierre d'achoppement de la planification des cours et de la communication en classe. Les sources d'hétérogénéité sont nombreuses : différence sexuelle ; disparité des âges ; disparité des préparations scolaires ; diversité socioéconomique, culturelle et motivationnelle ; diversité ethnique ; stades du développement de la pensée ; structures cognitives ; sortes d'intelligence ; styles d'apprentissage ; modes de perception, rythmes d'apprentissage ; sources et formes de motivation.

Nous sommes là en présence d'une difficulté majeure, à vrai dire d'une difficulté insurmontable pour le professeur, si celui-ci essaie de résoudre ce problème à lui seul. Le professeur peut, certes,

Pour une pédagogie du groupe

atténuer la difficulté en utilisant une pédagogie différenciée, c'est-à-dire une pédagogie qui rejoint, simultanément ou successivement, les principaux sous-groupes ayant des traits communs, mais les limites de cette différenciation sont vite atteintes. La vraie solution consiste à recourir à l'apprentissage coopératif, dans lequel les différences sont vues non plus comme des obstacles, mais bien comme des moyens au regard de l'apprentissage, et dans lequel, surtout, chaque élève étant aux commandes de sa démarche d'apprentissage, il lui est loisible de travailler à son rythme, selon son style et en tenant compte de toutes ses autres caractéristiques personnelles .

c. Un apprentissage en profondeur :

Parmi les principaux reproches faits aux approches classiques, on distingue l'apprentissage superficiel qui constitue de nos jours un obstacle majeur qui entrave le processus enseignement apprentissage. La pratique journalière a démontré qu'afin de réussir leurs examens et satisfaire ainsi aux parents et aux professeurs, la majorité des élèves se contentent d'apprendre en surface, sans chercher à comprendre la structure et la signification de l'ensemble des connaissances en cause, à rattacher les nouveaux concepts à l'expérience personnelle, à distinguer entre preuves et arguments, à donner une structure au contenu, à chercher des liens entre les tâches proposées et le développement personnel, bref, sans effectuer les opérations intellectuelles qui constitueraient un apprentissage en profondeur.

Cet apprentissage de surface se manifeste par un effort de mémorisation la veille de l'examen, par l'incapacité de répondre à des questions qui demandent d'appliquer les connaissances à des problèmes différents de ceux étudiés en classe, et par l'oubli très rapide, après l'examen, des connaissances apprises par cœur.

Face à cette situation, l'apprentissage en groupe constitue l'une des meilleures démarches pour favoriser un apprentissage en profondeur. Dans ce cadre, en effet, les travaux exigés de l'élève invitent celui-ci à mettre en œuvre toutes ses capacités intellectuelles : l'analyse, la synthèse, la critique, la créativité, la résolution de problème, la prise de décision et la métacognition.

d. Le travail en équipe comme préparation à la profession:

Parmi les objectifs essentiels assignés aujourd'hui à tout programme d'apprentissage, figure la capacité de travailler en équipe. Pour cette formation au travail en équipe, la contribution de l'apprentissage coopératif est tellement évidente.

Pour une pédagogie du groupe

En guise de conclusion, on peut souligner que l'apprentissage en équipe permet de relever les cinq défis énumérés plus haut. D'autres avantages de cette méthode méritent d'être soulignés, à savoir : l'intégration culturelle et sociale des élèves issus de groupes minoritaires, le soutien affectif et pédagogique des élèves faibles, l'amélioration des habiletés de communication, la réalisation d'une évaluation formative continue, le développement d'un système personnel de valeurs.

3.7.2 Le jeu de rôle et la motivation :

Selon la Fédération³⁵ Française du Jeu de Rôle [FFJdR] (2006), « *Le jeu de rôle est un jeu de société coopératif. Un joueur particulier, le meneur de jeu, met en scène une aventure dans un cadre imaginaire en s'aidant d'un scénario. Les autres joueurs interprètent les personnages principaux de cette aventure. Le jeu consiste en un dialogue permanent au moyen duquel les joueurs décrivent les actions de leurs personnages. Le meneur de jeu décrit à son tour les effets de ces actions, interprète les personnages secondaires et arbitre la partie en s'appuyant sur des règles.* »

Cette définition met en avant un certain nombre de propriétés qui sont intéressantes d'un point de vue pédagogique : la coopération, l'imagination, le dialogue, l'action et ses conséquences, et le respect des règles. Nous allons maintenant présenter les différents éléments à considérer pour mettre en place un jeu de rôle et les adaptations que nous avons choisies pour créer notre activité pédagogique.

A la suite du Nordic Larp³⁶, nous définirons le jeu de rôles en grandeur nature comme « un jeu interactif ou une narration dans laquelle les joueurs participants assument un rôle et jouent comme un personnage à l'intérieur d'une fiction donnée. Ils peuvent être décrits comme du théâtre sans public ni script »

Il s'agit d'un moyen à privilégier quel que soit l'âge des élèves. Cette activité est donc une conduite originale et efficace dans l'acquisition des connaissances linguistiques, communicatives et culturelles dont le but est de créer une ambiance de distraction et de motivation. La classe est considérée comme un espace propice au déroulement de ce type de jeu par laquelle l'apprenant agit dans un contexte sécurisé et contrôlé. Le jeu de rôle permet à l'apprenant de se sentir à l'aise

³⁵ La **Fédération Française de Jeux de Rôle**, (souvent abrégé en **FFJdR**), est une association visant historiquement à fédérer les différentes associations de jeu en France ainsi que les groupes de pratiquants par visio/audioconférence + utilisation d'outils de table virtuelles, Elle propose aux particuliers, aux associations et aux commerces spécialisés la possibilité d'adhérer et de participer ainsi à son action en tant que membre actif. A l'époque de sa création elle le fut initialement en réaction à la mauvaise image du jeu de rôle, avec l'objectif de défendre cette activité ludique peu connue du grand public et son image en tant que activité ludique de loisir.

³⁶ Larp, est un terme utilisé pour décrire une tradition de conception de jeux de Larp qui a émergé dans les pays nordiques. Certains objectifs et idéaux typiques de cette scène de jeu unique incluent l'immersion, la collaboration et la vision

Pour une pédagogie du groupe

dans la communication à travers de lui donner la possibilité d'exercer ses talents, de s'exprimer dans des situations qui se rapprochent le plus possible des situations naturelles, non seulement avec l'enseignant, mais également avec ses pairs. Donc, le jeu de rôles est une bonne occasion de créer des dialogues, de s'amuser, et d'apprendre en faisant peu d'efforts.

3.7.3 Eléments nécessaires à la motivation face aux obstacles :

a. Facteurs externes à la classe :

Selon Rolland Viau³⁷, il existe quatre catégories regroupant les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève : les facteurs relatifs à la vie de l'élève, les facteurs relatif à la société, les facteurs relatifs à l'école et enfin les facteurs relatifs à la classe. Les trois premiers soulignent le fait que l'enseignant n'est pas le seul engagé dans la motivation des élèves.

Ces quatre catégories ont été regroupées en deux types de facteurs influant sur la dynamique motivationnelle de l'élève : les facteurs externes à la classe (la vie personnelle de l'élève, la société, l'école) et les facteurs internes à la classe (les activités pédagogiques, le climat de la classe, l'enseignant, etc.).

Toutes les familles n'ont pas la même vision de l'école (selon leur expérience) et donc l'environnement familial affecte positivement ou négativement la dynamique motivationnelle de l'enfant, et donc l'enfant considère l'école comme une réelle opportunité pour pouvoir apprendre et grandir au fur et à mesure, selon l'environnement stimulant, la dynamique est plus ou moins motivante, car un enfant qui a l'habitude de lire des livres ou d'aller au musée est probablement plus motivé par un enfant qui lit un magazine télévisé à la maison.

L'école est aussi un lieu de socialisation, où les amis ont une grande influence, donc un élève qui est entouré de collègues qui ont le moins envie de travailler au moins de motivation et vice versa.

La société possède également un rôle non négligeable dans l'engagement et la persévérance des élèves. Par exemple, le mot « vacances » est prédominant dans notre langage, à peine revenons nous de vacances que nous parlons déjà des prochaines, cela influence évidemment la vision du travail pour les enfants. Par ailleurs, les parents disent souvent à leur enfant : « pour réussir dans

³⁷ Il est chargé d'enseignement et chercheur dans le département de pédagogie à l'Université de Sherbrooke (faculté d'éducation).

Il a obtenu un baccalauréat en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal en 1973, une maîtrise en recherche en éducation, et un doctorat dans la même discipline en 1988. Il a suivi une formation postdoctorale à l'Université de Californie à Los Angeles en 1994-1995. Il est chargé d'enseignement et chercheur dans le département de pédagogie à l'Université de Sherbrooke (faculté d'éducation).

Pour une pédagogie du groupe

la vie, il faut travailler dur à l'école » mais « comment pourraient-ils encore croire qu'il faut travailler pour réussir quand le dealer du voisinage gagne plus que le principal du collège » (pour certains élèves, il peut n'y avoir ni valeur ni croyance en l'école à cause de certains facteurs externes.

b. Facteurs internes à la classe :

Si on reprend les facteurs relatifs à la classe, les facteurs qui y sont liés sont : les activités pédagogiques, l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe et les récompenses et les sanctions. Ces facteurs sont considérés comme étant déterminants pour la motivation intrinsèque des élèves. Les activités pédagogiques : Les activités pédagogiques doivent permettre à l'élève de devenir acteur de son apprentissage. Selon Viau, pour être motivante, l'activité doit respecter dix conditions :

- Définir des buts et objectifs clairs : l'élève doit savoir ce que l'on attend de lui et où il va.
- Faire en sorte de rendre l'activité d'apprentissage signifiante : elle doit avoir une valeur pour l'élève, c'est de cette façon qu'il sera intéressé par elle.
- Favoriser la réalisation d'un produit final : l'activité doit déboucher sur du concret afin de le motiver.
- Diversifier les types d'activités et faire des liens entre elles : les mêmes activités répétées quotidiennement sont monotones et donc démotivantes.
- Représenter un défi : ni trop facile ni trop difficile car dans les deux cas l'élève se démotivera car l'activité ne sera pas adaptée à ses capacités.
- Exiger un engagement cognitif : l'élève doit pouvoir réfléchir à ce qu'il fait et non simplement appliquer une règle.
- Responsabiliser l'élève en lui faisant faire des choix : favorise la contrôlabilité des apprentissages.
- Favoriser les interactions et la collaboration/coopération : permet l'apport de points de vue et de savoirs différents.
- Avoir un caractère interdisciplinaire : l'élève ne comprendra l'intérêt d'étudier tel savoir seulement si ce dernier est réutilisé dans d'autres disciplines.
- Prendre le temps nécessaire pour éviter l'effet « entonnoir » afin de laisser à l'élève le temps de « digérer » la matière .

Ces conditions sont idéales mais pas toujours réalisables selon les contextes, c'est pour cela que Rolland Viau les conseille alors pour la réalisation de projets. En effet, l'enseignant ne peut toujours prévoir des activités aboutissant à des choses concrètes par manque de temps. Par ailleurs,

Pour une pédagogie du groupe

les activités proposées ne seront pas toujours signifiantes pour tous les élèves car, au sein d'une classe de x élèves, nous pouvons observer x intérêts potentiellement différents. Par conséquent, le professeur ne pourra pas toujours contenter tout le monde en même temps. L'enseignant : Quant à lui, l'enseignant est un des facteurs-clés de l'influence de la dynamique motivationnelle chez les élèves. En effet, le fait de maîtriser son enseignement, de valoriser les élèves, d'encourager les travaux de groupe, d'adapter son enseignement à la diversité des besoins, etc. influera de façon positive sur la motivation des élèves.

Par ailleurs, l'enseignant ne doit plus camper dans la posture d'un espèce de transmetteur de savoirs fossiles mais qu'il prenne ses propres savoirs au sérieux, qu'il soit chercheur au sein de ses propres savoirs et qu'il soit capable de vibrer avec ses savoirs pour communiquer aux élèves cette capacité à les rendre vivants, à les rendre nouveaux. Les enseignants doivent réactualiser leurs savoirs, les moderniser et les adapter aux élèves. Ce dernier point concerne notamment la différenciation pédagogique. Effectivement, la pédagogie différenciée est une réponse à l'hétérogénéité des classes, elle répond aux difficultés scolaires rencontrées. Elle se définit ainsi : « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité ». Ainsi, l'enseignant va pouvoir adapter les consignes, agir sur le temps de réalisation, varier les contenus et la nature de la tâche, définir des plages horaires pour permettre aux élèves de travailler les matières posant problème (sous forme d'ateliers par exemple), décroisonner dans le cadre des cycles, faire intervenir un membre du RASED³⁸, jouer sur les modalités de travail et l'organisation de la classe, etc. Par conséquent, le professeur va devoir détecter les besoins individuels des élèves (en ayant recours à une évaluation personnelle des acquis et des difficultés pour organiser un travail différencié. Si l'enseignant ne différencie pas, comme c'est le cas dans des démarches transmissives .

De plus, l'enseignant va pouvoir choisir le modèle pédagogique qu'il veut pratiquer. Nous pensons que ce choix peut influencer la dynamique motivationnelle de l'élève dans le sens où l'activité de l'élève et la construction du savoir de l'élève ne va pas se faire de la même façon.

Les pratiques évaluatives : On ne peut pas enseigner sans évaluer, car elle sert d'indicateur pour l'enseignant concernant l'apprentissage des élèves. La motivation dépend de l'organisation et de la fréquence des évaluations et des commentaires écrits sur celle-ci.

³⁸ Un Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté est un service mis en place par le Ministère de l'Education Nationale pour prévenir et réduire l'échec scolaire en partenariat avec les familles, les équipes sociales et médicales.

Pour une pédagogie du groupe

L'évaluation fait partie de l'apprentissage, elle ne doit pas mettre la pression sur les élèves ou les mettre en concurrence, car cela démotivera les élèves qui rencontrent des difficultés, et cela motivera les élèves à mettre en valeur leurs compétences, qui cherchent à obtenir la meilleure note possible pour satisfaire l'enseignant ou la famille crée une atmosphère de compétition et d'excellence de performance dans la classe .

Climat de classe : pour créer un climat favorable à la motivation, plusieurs conditions doivent être réunies : organiser le lieu, le sens de la justice des élèves, et consolider la relation entre les apprenants entre eux et entre les apprenants et l'enseignant, et ainsi ils sont plus motivant, ce qui facilite davantage le travail et renforce la coopération entre eux et crée une dynamique de motivation pour l'élève.

Les récompenses et sanctions : Encourager les élèves affecte la dynamique motivationnelle de l'élève, car lorsque certains enseignants récompensent les élèves avec de bons points ou leur offrent un cadeau d'encouragement, l'élève est plus motivé pour obtenir un bon point de vue pour l'enseignant. C'est ce qui est considéré comme une question de motivation externe pour l'élève , si cela contribue à une certaine motivation chez les élèves, elle reste néanmoins extrinsèque. L'élève va travailler pour obtenir son bon point. De même, un élève sanctionné pour avoir oublié de faire son travail ne reproduira certainement plus cette oubli, il fera son travail pour ne plus avoir de sanction à l'avenir, il s'agit encore une fois de motivation extrinsèque à l'élève.

3.7.4. La motivation dans une pédagogie ludique :

Comme on l'a dit, le jeu est avant tout une source de plaisir et cela constitue l'un des éléments les plus forts de la motivation à apprendre, il suffit d'observer la réaction des élèves lorsqu'on leur dit qu'ils font des petits jeux. L'utilisation de la dimension ludique permet de maintenir la concentration des élèves, qui trouvent du plaisir à être en classe, et ainsi le jeu éveille la curiosité des élèves, plus l'élève est stimulé, plus l'apprentissage devient facile, et quand on joue, on travaille sans ressentir la pression du travail.

Selon Vauthier, l'un des avantages du jeu est de stimuler l'apprenant et de faciliter sa concentration et l'utilisation de sa mémoire. Le jeu crée un climat pédagogique positif dans laquelle l'erreur est dédramatisée et le centre d'attention est déplacé du contenu linguistique vers la tâche ludique à effectuer. Après stimulation, l'apprenant peut prendre l'initiative de travailler seul ou avec des pairs de son choix. De plus, le jeu est un moment de détente émotionnelle, intellectuelle et

Pour une pédagogie du groupe

physique. Le jeu donne aux apprenants des occasions de les motiver et ainsi d'améliorer leur réussite scolaire.

Dans ce sens, Susan Helliwell affirme que : « Les jeux sont bien davantage qu'un à côté divertissant. Ils fournissent l'occasion de construire et d'utiliser des phrases alors que l'attention est prise par l'effort du jeu. Ils sont de cette manière, un moyen très efficace d'apprentissage indirect et ne devraient donc pas être rejetés sous prétexte de temps perdu. Il ne faudrait pas non plus les considérer juste comme des bouches troues en fin de cours ou comme une récompense après un « vrai travail ». Le jeu est effectivement un vrai travail. Il tient une place capitale dans le processus d'acquisition d'une langue » .

3.7.5. Jouer en apprenant ou apprendre en jouant : quelles difficultés et quelles issues:

L'enfance est faite d'innombrables apprentissages. À vrai dire, pour le jeune enfant tout est source d'apprentissage, Il est beaucoup plus naturel et efficace d'apprendre en jouant que de jouer en apprenant. Alors au lieu de penser uniquement l'apprentissage comme un vecteur de jeu, il est préférable de considérer le jeu comme un grand vecteur d'apprentissage. Mais cette stratégie comporte également des risques lorsque le jeu n'est pas adapté aux besoins et ni aux intérêts des enfants en matière d'apprentissage.

Il est nécessaire d'intégrer cette stratégie dans le système éducatif formel tout en conservant les éléments distinctifs qui garantissent la qualité d'apprentissage destinés aux apprenants.

Les enfants sont capables de révéler la cause de leur difficulté ou de leur peur beaucoup plus par des gestes et des créations que par des mots et les jeux offrent des situations concrètes qui aident les enfants à trouver leurs propres difficultés que ce soit la mémoire, l'attention, l'observation, le raisonnement, etc. Le jeu stimule les sentiments spontanés et contribue à la désinhibition des enfants, leur donnant confiance pour résoudre leurs propres problèmes. Il fait découvrir à chaque enfant ses propres tendances et auditive devient plus aigüe, améliorent l'imagination et avec elle la créativité coule, équilibrent leur intelligence émotionnelle et augmentent la capacité de croissance mentale et l'adaptation sociale. Les activités ludiques devraient être présentes quotidiennement dans les salles de classe de FLE, car à travers les jouets des jeux et des jeux, les enseignants viennent à connaître plus profondément leurs élèves, pour mieux les servir.

Conclusion

Conclusion :

Dans cette partie théorique nous avons donc pris en conscience que le jeu est un allié de taille pour l'enseignant dans les apprentissages scolaires, et la réalité de la classe révèle une grande variété de situations où les élèves rencontrent des difficultés. Il y aurait nécessité de maintenir une activité permanente de régulation des apprentissages. Nous avons perçus que le jeu engendrait de la motivation et une augmentation l'interaction entre les apprenants. Toutefois, malgré l'importance du jeu nous avons su en percevoir les contraintes et les limites dans les enseignements. Les élèves doivent garder à l'esprit qu'ils sont, même s'ils pratiquent une activité ludique, à l'école et donc qu'il doit y avoir une fin pédagogique et un apprentissage. On peut donc se demander ce qu'il en est sur le terrain.

PARTIE PRATIQUE

Introduction:

Au cours de la première partie théorique, nous avons vu le cadre méthodologique de notre travail (les théories et les définitions des notions clés) en présentant le rôle fondamental des activités ludiques en situation d'enseignement et apprentissage en classe de langues et notamment celle du français langue étrangère.

Dans cette partie et pour atteindre notre objectif de recherche de vérifier nos hypothèses de départ. Cette étape nous intéressera dans la mesure où elle nous éclairera sur l'influence et l'impact que peut exercer l'activité ludique sur l'apprentissage de l'oral et notamment sur la conjugaison des verbes à travers de préparer deux genres des activités ludiques.

Partie pratique

1. Description générale de premier contact avec l'administration et l'enseignant à la réalisation de notre travail de recherche :

Pour réaliser ce travail de recherche que nous avons élaboré, nous avons réservé dans l'école d'EL-ARBI BOUGHAZZALA dans la région de TAGHEZZOUT le février 2022, nous sommes entrés en contact avec l'administration de l'école qui nous a donné l'autorisation de faire un stage sur le terrain avec les apprenants de 4ème année primaire pendant deux semaines.

Notre directeur de recherche a opéré auparavant une bonne coordination avec le directeur de l'établissement et l'enseignant afin de régler les formalités et faciliter par la suite notre accès à la classe.

Nous avons organisé l'entretien avec l'enseignant, l'objectif est de connaître les lacunes des élèves, les obstacles que rencontrent l'enseignant dans son travail, la place de ludique dans leurs classes, ses éléments représente notre point de départ pour élaborer des activités selon ses lacunes et pour le remédier sous forme de jeux, l'observation en classe, la description des activités, l'analyse des résultats après la réalisation de ses activités.

2. Description de la réalité observable dans la classe(cas de 4ème année primaire) :

Il s'agit donc, d'une classe ordinaire hétérogène contient 30 apprenants composés de 17 filles et 13 garçons âgés entre 9 ans et 11 ans, chaque deux apprenants sont assis ensemble et une enseignante qui guide la situation d'apprentissage. Ils étudient pendant une heure dans chaque séance et pendant cette heure, l'enseignant n'a utilisé aucune activité ludique vu de l'absence des supports pédagogiques, l'enseignante reste lier à la méthode directe ou peut-être considérée comme un simple vecteur de l'information, il utilise souvent les mimiques pour essayer d'expliquer, et parfois la langue maternelle.

D'autre part, les apprenants sont actifs et interagissent beaucoup plus avec leur langue maternelle, ils ne prennent pas l'initiative de la parole mais ils attendent qu'on les interroge par l'enseignant.

3. Constat après une semaine d'assistance en classe :

Nous avons pu observer à travers ce constat quelques points essentiels dans notre travail de recherche.

Partie pratique

Nous avons essayé d'assister aux séances de la lecture, pour réaliser le but d'évaluer le niveau général de l'oral notamment leur niveau de la conjugaison et la prononciation des verbes. Concernant le déroulement de la séance c'était ainsi : c'était un texte court, dont l'enseignante a demandé aux apprenants de faire une lecture silencieuse pendant cinq minutes, ensuite elle a fait une première lecture aux apprenants, puis elle a demandé aux quelques apprenants de relire le texte. Ils ont fait vingt minutes de lecture. Les apprenants lisaient le texte à haute voix d'une façon très attirante surtout lorsqu'ils se bloquent devant les mots et les verbes difficiles. L'enseignante n'essaie pas de stopper les élèves, quand ils essaient de lire, au contraire même s'ils font des erreurs, elle les encourage à continuer la lecture.

Après, l'enseignante a posé des questions de la compréhension du texte oralement et a demandé aux apprenants de trouver la réponse dans le texte. Les apprenants essayaient de répondre en levant les doigts et demandant la permission de donner la réponse, après quelques tentatives l'enseignante demandait aux apprenants de raconter ce qu'on a compris du texte. Enfin terminer par des exercices de lexique et de vocabulaire et de conjugaison.

L'enseignante utilise le système QRE (Question-réponse-évaluation). En effet, elle pose des questions, les élèves lui répondent et puis elle donne son impression. Par contre, à certains moments quand un élève se trompe, elle lui explique les raisons et lui demande de retenter une nouvelle fois de trouver la bonne réponse.

D'autre part, Il n'y a aucune collaboration entre les élèves. Ils ne prennent pas la peine de faire des débats ou d'échanger leurs points de vue quoique l'enseignante n'interdise pas aux élèves de prendre la parole, elle laisse le choix de s'exprimer librement mais ces derniers n'en profitent en aucun cas.

4. Préparation du questionnaire :

Dans le cadre de notre mémoire de master, nous nous sommes demandé si nous avions tous la même vision de l'utilité du jeu à l'école. C'est pour répondre à cette question a été réalisés ce questionnaire en interrogeant les enseignants de 4ème année primaire.

Il s'agit d'un questionnaire qui se compose de 16 questions de nature variable, s'articulant autour des questions fermées qui comporte le critère quantitatif, et des questions ouvertes pour une démarche qualitative. C'est à travers de ces paramètres que nous avons pu décrire la situation de l'enseignement du FLE aux primaires et de déterminer par conséquent le rôle de l'activité ludique dans les pratiques pédagogiques.

Partie pratique

5. Les éléments constitutifs du questionnaire:

N°1 : en quoi vous était utile l'enseignement dans la période du covid-19 ?

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

N°2: quel est l'effectif de votre classe ? (répondre en chiffre uniquement).

N°3: Les apprenants participent-ils pendant le cours?

Oui

Non

N°4: est-ce normal que les élèves bavardent dans la classe?

Oui

Non

N°5: le manuel scolaire, est-il votre première référence dans la classe ?

Oui

Non

N°6: vous optez pour quelle méthode dans votre pratique enseignante ?

1-methode directe 2- approche communicative 3- approche actionnelle

N°7 : le taux de participation, dépasse-t-il les 60% ?

Oui

Non

N°8: les exercices de conjugaison sont-ils motivants pour les apprenants?

Oui

Non

Autre réponse

Partie pratique

N°9: avez l'habitude de faire des activités ludiques dans la classe?

Oui

Non

N°10: les apprenants, posent-ils des questions ?

Toujours

Parfois

Jamais

N°11: pensez-vous que les activités ludiques servent pour apprendre la conjugaison?

Oui

Non

Justifiez votre réponse:

.....

N°12: si vous proposez des activités ludiques, quelle est l'organisation de votre classe lors de ces séances?

Individuel

Petit groupe

N°13: à quel(s) moment(s) de votre séquence apparaissent les activités ludiques?

Au début

Au milieu

À la fin

N°14: dans une séquence, combien de séances consacrez-vous à l'expression orale? (Veuillez répondre avec un chiffre uniquement).

N°15: selon vous les contraintes qui peuvent entraver la mise en œuvre des activités ludiques en classe sont:

Partie pratique

- La contrainte du temps consacré à ce genre d'activité
- Le comment de son déroulement
- Rendre les apprenants incontrôlables
- Manque d'un matériel adéquat à ce genre d'activité
- Aucune contrainte
- Autre

Justifiez votre choix:

.....

.....

.....

.....

N°15 : la de votre classe s'exprime par :

- Le silence qui règne ;
- L'ambiance active ;
- L'esprit intransigeant du maître.

6. Le questionnaire dans la méthodologie de recherche :

Un questionnaire est une technique de collecte de données quantifiables qui se présente sous la forme d'une série de questions posées dans un ordre bien précis (témoignages ou d'avis) pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées.

L'étudiant doit choisir selon son sujet, ses hypothèses et les réponses qui lui seront utiles, le meilleur type de question.(ouverts ou fermés). Les informations obtenues peuvent être analysées à travers un tableau statistique ou un graphique.

Partie pratique

7. Élaboration des items:

Dans le tableau qui suit, nous avons regroupé les objectifs de notre questionnaire:

Items	Objectifs
Item 1	Savoir la réalité de la classe pendant cette période particulier.
Item 2	L'influence de l'effectif de la classe sur le déroulement de la séance.
Item 3	Un aperçu sur le niveau général des élèves de la classe.
Item 4	La mesure dans laquelle l'enseignant accepte l'ambiance dans la classe.
Item 5	Le manuel répond aux objectifs précis et à des attentes spécifiques dans sa forme et son contenu, motivés par une pédagogie déterminée.
Item 6	Tester l'ouverture de l'enseignant aux méthodes d'enseignement/ apprentissage modernes.
Item 7	La réussite de la méthode adoptée par l'enseignant à travers le taux de participation de ses apprenants.
Item 8	Coup d'œil sur le niveau général de la conjugaison chez les apprenants de primaire.
Item 9	L'importance de la touche personnelle de l'enseignant la présentation de son cours.
Item 10	L'interaction des élèves avec la leçon et la méthode de l'enseignant.
Item 11	Cible la «conjugaison » afin d'appliquer l'effet des activités ludiques.
Item 12	Connaitre si les activités ludiques servent la pédagogie de groupe ou non .
Item 13	Déterminer à quelle période l'impact des activités ludiques est mieux pour les apprenants.
Item 14	Obtenir une réelle vision sur la place de l'oral et son apprentissage dans la classe chez les enseignants.
Item 15	Les vraies raisons qui empêchent l'enseignant de rendre la classe plus vivante.
Item 16	Découvrez à quel point les apprenants interagissent en classe.

Tableau 4: L'élaboration des items

Les items de ce questionnaire sont des étapes pour entrer dans le vif de notre sujet. Nous avons essayé de prendre les avis des enseignants sur le climat de la classe afin de savoir dans quelle

Partie pratique

mesure nos enseignants aujourd'hui appliquent l'approche communicative et l'approche actionnelle en classe de FLE.

8. Distribution et récupération des questionnaires:

Notre enquête s'est établie dans les deux semaines du 15 au 30 février 2022 auprès des enseignants exerçant au cycle primaire. 20 des enseignants de sexe et de nombre d'années d'expérience différentes ont été destinataires de ce questionnaire. Nous avons voulu limiter notre champ d'investigations sur la région d'El OUED.

Les noms des établissements dont il est question sont présentés dans l'annexe.

9. Analyse et interprétation des réponses:

Question N° 01: En quoi vous était utile l'enseignement dans la période du covid-19 ?

Nous avons pu constater que la majorité des réponses disent que l'enseignement en période Covid-19 était utile, à travers l'enseignement à distance et l'enseignement en groupe.

Analyse et interprétation de réponse de question n° 01:

La continuité des apprentissages a été assurée pendant la pandémie de covid-19 par l'instauration de différents modes d'enseignement, D'après la lecture des réponses, nous observons que l'enseignement pendant cette période se caractérise par l'enseignement hybride, combinant enseignement en présentiel (par des groupes) et l'enseignement à distance, est une solution de dernier recours, contrairement à l'habitude, et c'est ce qui a suscité l'approbation des enseignants, qui a servi d'alternative majeure face à l'interruption de l'enseignement en présentiel, notamment en ce qui concerne notre sujet, qui est l'application d'activités ludiques.

Question N° 02: Quel est l'effectif de votre classe ? (répondre en chiffre uniquement).

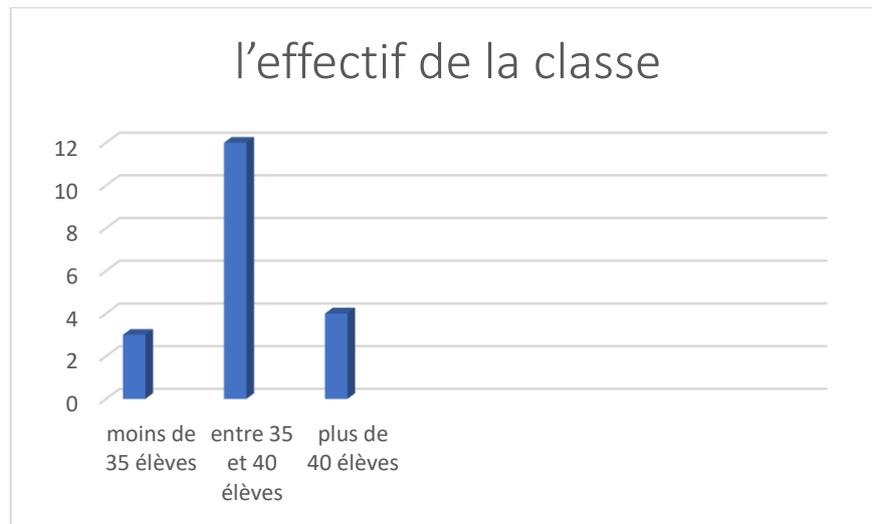


Figure 3: Le regroupement des réponses à la question n°02

En regardant à cet indicateur qui analyse l'effectif de classes, c'est-à-dire le nombre d'élèves par classe, dans l'enseignement de 4^{ème} année primaire, nous remarquons que la plupart des réponses disent que l'effectif de la classe de 4^{ème} année primaire varie de 35 à 40 élèves; Peu de réponses (04) indiquent que l'effectif est plus de 40 élèves; Rares sont ceux qui disent que l'effectif est moins de 35 élèves.

Analyse et interprétation de réponse question n° 02:

L'effectif de classe est un enjeu important de nombreuses politiques éducatives et peut même parfois en être l'objectif central, il varie d'une école à une autre et d'une classe à une autre, nous nous sommes intéressés à son impact sur les résultats des élèves. Selon les résultats obtenus pour cette question; on voit que l'effectif de la classe de primaire est nombreux cela est due aux politiques fonctionnaires de l'autorité., sinon pour le système d'enseignement à distance, nous aurions souffert dans le processus d'enseignement.

Question N° 03: Les apprenants participent-ils pendant le cours?

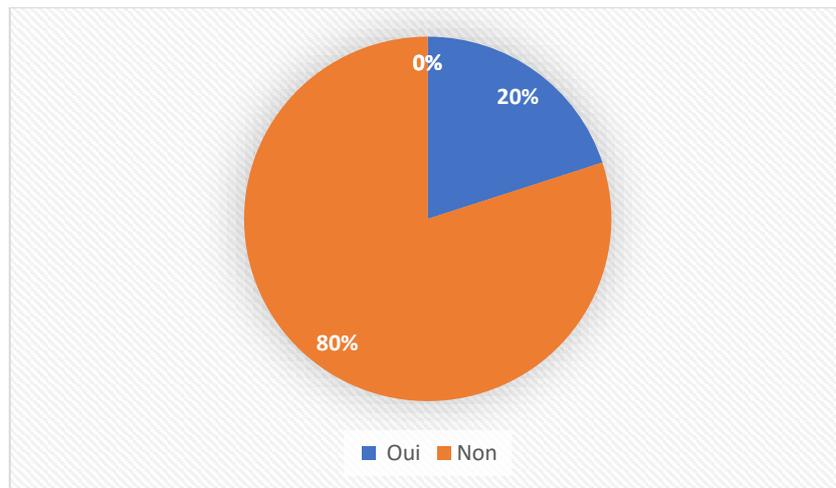


Figure 4: Le regroupement des réponses à la question n° 03

A partir des données recueillies, nous observons que la majorité des enseignants qui représentent le taux 80% s'opposent à l'idée que les apprenants participent en classe pendant les cours de français. D'autre part il existe 20% qui confirment que leurs apprenants souvent participent en classe.

Analyse et interprétation de réponse question n° 03:

Nous identifions que la majorité des apprenants n'aiment pas participer en classe et préfèrent rester passifs. Cette situation ennueie les enseignants parce qu'elle donne un sentiment que leur travail ne convient pas à ses élèves et que par conséquent, les cours ne sont pas attractifs. En effet, la participation active est le parangon de l'apprentissage. Il ne faut pas ignorer les élèves qui ne participent pas activement pour se concentrer seulement sur les élèves actifs. On doit plutôt comprendre les raisons pour lesquelles ils sont passifs ici l'enseignant se trouve contraint de convertir certains aspects de plaisir de l'enfant en stimulation suivie d'un apprentissage. Être actif dans l'apprentissage peut sembler facile, alors que pour la plupart des apprenants, c'est une tentative pleine d'hypothèses, de doutes et de peurs. Prendre un tel risque peut ne pas sembler une décision facile à prendre pour les élèves, surtout au début de l'année scolaire, car ils ne connaissent encore pas bien la personnalité de leur enseignant.

Question N° 04: Est-ce normal que les élèves bavardent dans la classe?

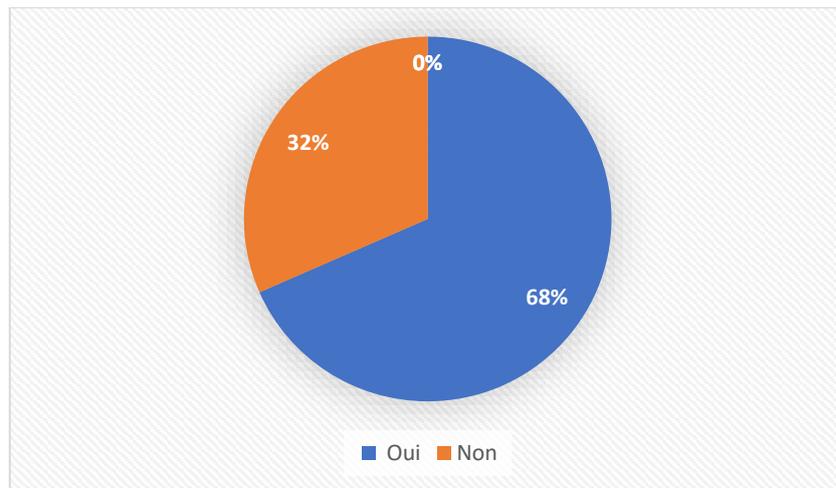


Figure 5: Le regroupement des réponses à la question n° 04

68 % des enseignants interrogés ont éprouvé le problème du bavardage au cours de leurs séances, mais les 32% restants ne souffrent pas de ce problème dans leur classe.

Analyse et interprétation de réponse question n° 04:

Nous savons qu'un enseignement de qualité est la principale condition à l'amélioration de l'apprentissage des élèves. En effet, le bavardage empêche les apprenants de se concentrer, nuit gravement à la qualité des cours et rendent parfois les enseignants impuissants. Le bavardage commence lorsque l'enseignant perd l'attention d'un ou de plusieurs apprenants de la classe. Dans de nombreux cas, cela se produit en raison d'une surcharge d'informations. Les apprenants ont une capacité d'attention limitée de par leur développement cérébral encore incomplet.

Question N° 05: Le manuel scolaire, est-il votre première référence dans la classe ?

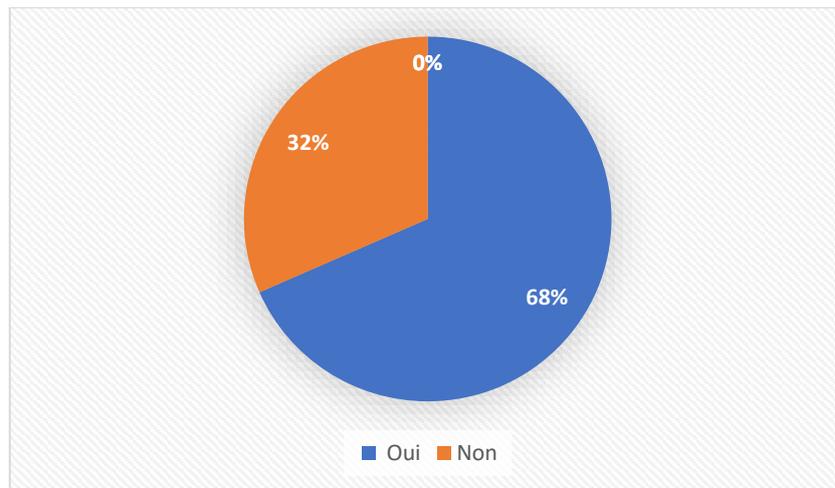


Figure 6: Le regroupement des réponses à la question n° 05

A partir de cette graphie nous pouvons constater que la plupart des enseignants (68%) prennent le manuel scolaire comme une première référence dans la classe. Contrairement aux autres qui représentent (32%) qui ne prennent pas le manuel comme première référence pendant leurs leçons.

Analyse et interprétation de réponse question n° 05:

Nous noterons que le manuel scolaire est un objet familier, qui accompagne autant les élèves dans leur scolarité, que les enseignants dans leur travail, et les familles pour le suivi de leurs enfants. De la première année primaire et jusqu'à la fin des études secondaires, cet outil pédagogique est au cœur de la classe. Si pour l'élève il est un recueil de connaissances, une banque de données, pour l'enseignant, c'est un auxiliaire pédagogique, il constitue une précieuse aide à la gestion des cours et un réservoir d'exercices. Les parents d'élèves, quant à eux, l'utilisent davantage pour le suivi des apprentissages de leurs enfants. C'est un outil aux fonctions multiples qui s'adresse à divers destinataires, il permet une continuité de l'enseignement en dehors de l'école. Et crée un lien entre celle-ci, la famille et l'élève. Pourtant, beaucoup de ses aspects restent mal connus. C'est pour cette raison nous ferons remarquer, à ce fait, que les enseignants proportionnent les activités selon les besoins de leurs élèves et selon leurs capacités même si cela les pousse à opter pour d'autres activités qui ne sont pas comprises dans les manuels.

Question N° 06: Vous optez pour quelle méthode dans votre pratique enseignante?

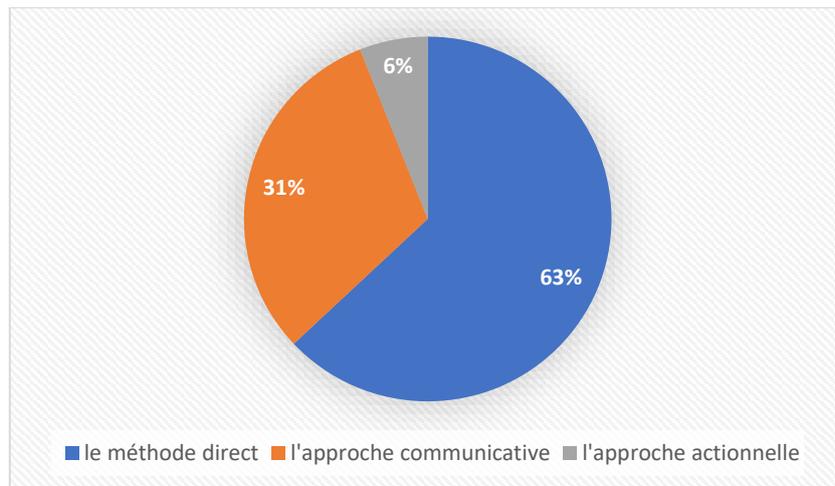


Figure 7: Le regroupement des réponses à la question n° 06

Parmi toutes les réponses enregistrées pour cette question font remarquer que 63% des enseignants ont choisi la méthode direct; et 31% des enseignants ont choisi l'approche communicative; et un seul enseignant a choisi l'approche actionnelle.

Analyse et interprétation de réponse question n° 06:

A travers les résultats de cette question, nous voyons que les enseignants ont besoin de communiquer avec l'apprenant et de l'impliquer dans le processus d'enseignement.

Question N° 07: Le taux de participation, dépasse-t-il les 60% ?

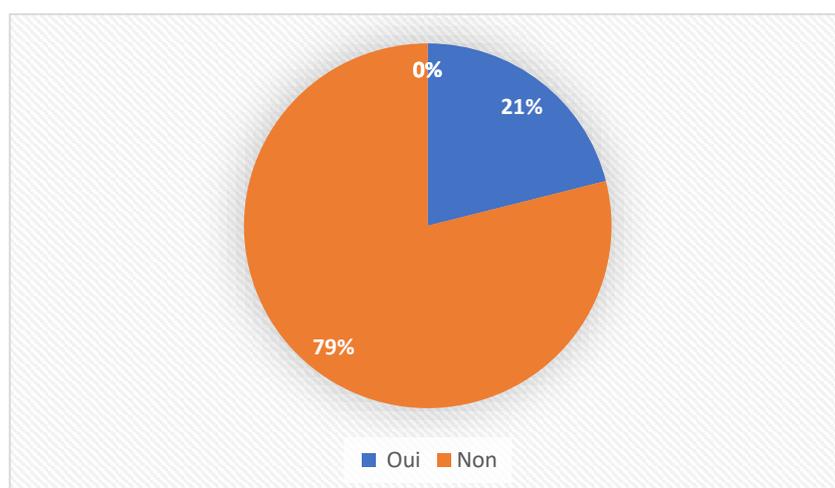


Figure 8: Le regroupement des réponses à la question n° 07

Partie pratique

A partir de cette graphie qui représente les réponses que nous avons reçues des enseignants sur le taux de participation chez ses apprenants, il est clair que la plupart des enseignants souffrent d'une faible de participation en classe, et seulement 21% des enseignants leur taux de participation dépasse 60%.

Analyse et interprétation de réponse question n° 07:

Le manque d'interaction des apprenants avec la leçon et leur manque de participation nous amène à nous interroger et à revoir l'efficacité de notre méthode d'enseignement que nous adoptons pour leur transmettre ou formuler des informations. A partir du résultat marqué dans cette question et le résultat précédents, nous pouvons dire que la méthode adoptée par nos enseignants aujourd'hui n'est pas le moyen le plus efficace qui permet à l'enseignant d'atteindre son objectif final. Nous savons que la participation est un aspect important de l'apprentissage des élèves lorsqu'ils posent des questions, ils apprennent à obtenir des informations utiles et pertinentes pour améliorer leur propre compréhension sur un sujet donné.

La participation en classe est également un outil d'apprentissage précieux pour les enseignants. Grâce aux questions des élèves, les professeurs s'aperçoivent de ce que leurs apprenants n'ont pas compris. De cette façon, ils peuvent ajuster leur enseignement en conséquence.

En tant qu'enseignant, vous aurez plus de succès en incitant un élève à parler si vous pouvez comprendre pourquoi il hésite à participer. Quelle que soit la raison de sa réticence, votre rôle n'est pas de le forcer à parler; cela le fera plus se renfermer que s'ouvrir. Votre rôle est de créer un climat de soutien et d'encouragement qui l'aidera à se sentir plus à l'aise, plus confiant et ainsi d'avoir moins peur de parler.

Question N° 08: Les exercices de conjugaison sont-ils motivants pour les apprenants?

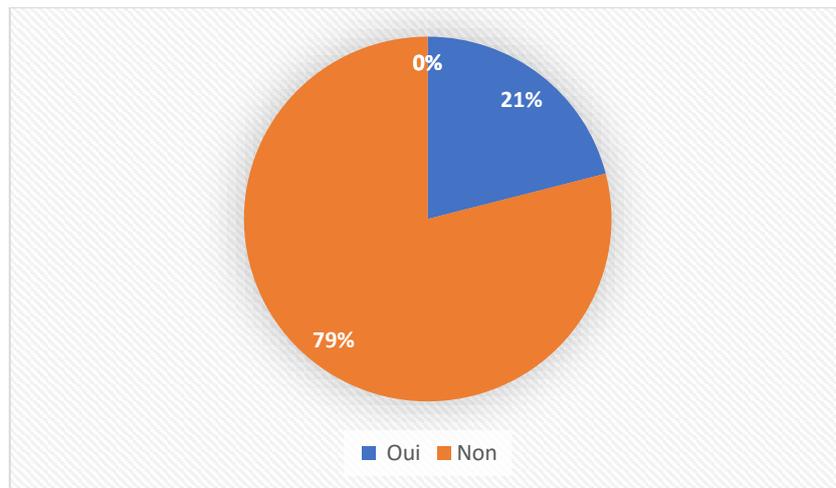


Figure 9: Le regroupement des réponses à la question n° 08

Sur l'ensemble de nos échantillons nous avons obtenu 79% optent pour un « oui », et 21% voient-ils que les exercices de conjugaison ne sont pas motivants pour les apprenants.

Analyse et interprétation de réponse question n° 08:

Un constat réel affirmé par l'unanimité des enseignants sur la motivation des exercices conjugaison lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère. Cette dernière représente un facteur fondamental pour la mémorisation, elle l'aide à personnaliser ses expériences par le plaisir qu'elle engendre, elle stimule la mémoire visuelle, auditive, graphique, motrice...

L'apprenant a besoin de construire un premier « barrage lexical » qui lui permettra, à travers « des constructions de phrases » de se faire comprendre et d'apprendre les bases de l'expression orale qui l'aide dans la communication.

La conjugaison est souvent perçue comme un apprentissage douloureux par nos apprenants parce qu'ils n'y mettent pas forcément du sens. Ils apprennent des tableaux de conjugaison (souvent difficilement), les récitent, y mettent beaucoup d'énergie.

Question N° 09: Avez l'habitude de faire des activités ludiques dans la classe?

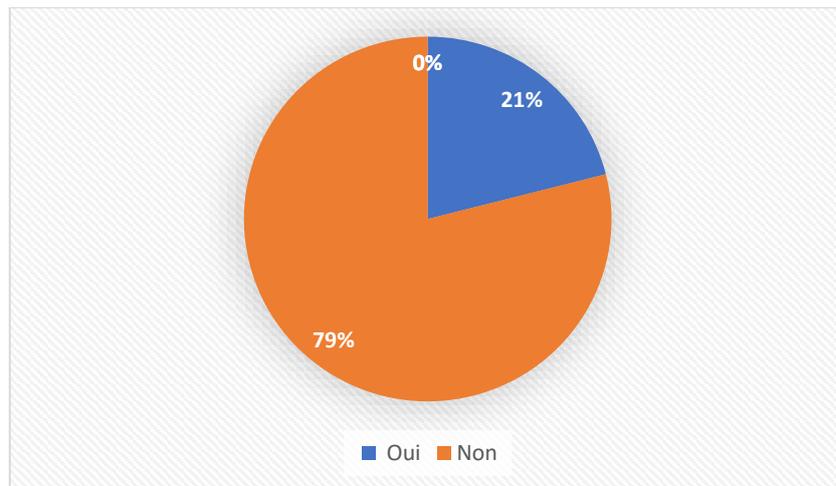


Figure 10: Le regroupement des réponses à la question n° 09

Nous remarquons que 79% des enseignants n'ont jamais eu recours à l'activité ludique. Mais d'un autre côté 21% des enseignants ont déjà utilisé les méthodes ludiques avec leurs apprenants dans leurs classes.

Analyse et interprétation de réponse question n° 09:

Sur l'ensemble des enseignants sondé, nous relevons que la minorité d'entre eux déjà traité des activités ludiques avec leurs élèves, ce qui confirme notre constat fait d'après les réponses données concernant la question précédente. Nous pouvons juger également que l'activité ludique est un support qui n'attire pas l'attention des apprenants et n'éveille en eux aucun désir d'apprendre d'une manière qui leur convient.

Question N° 10: Les apprenants, posent-ils des questions ?

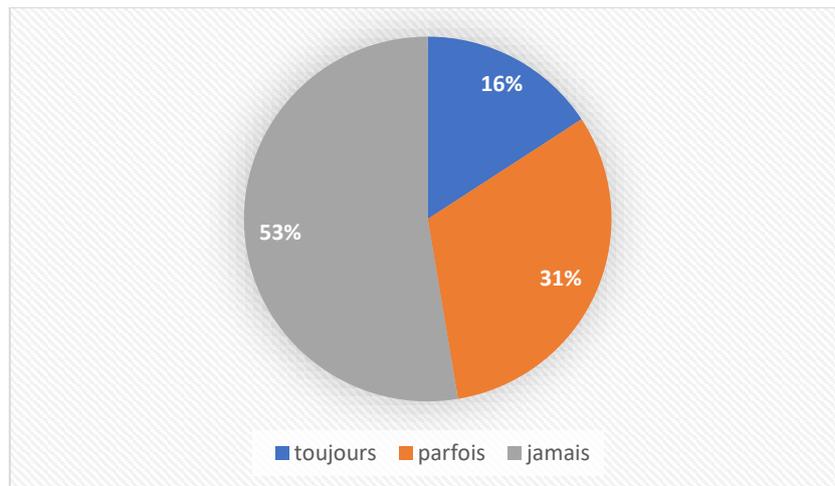


Figure 11: Le regroupement des réponses à la question n° 10

A partir des données, nous remarquons que 31% des enseignants ont choisi (parfois) ; et 16% des enseignants ont confirmé que leurs apprenants (toujours) posent des questions pendant les cours; et 53% des enseignants ont dit que les apprenants ne posent(jamais) des questions.

Analyse et interprétation de réponse question n° 10:

Le caractère de l'apprenant joue un rôle important dans les décisions et les comportements des apprenants dans leur apprentissage. Par exemple, l'introversion et la timidité sont parfois à l'origine de ce problème, ces apprenants sont alors plus susceptibles de rester silencieux dans la classe. Parfois le contenu et le matériel pédagogique ne semblent pas pertinents pour les apprenants, ceux-ci ne montrent aucun intérêt pour poser les questions. Nous savons que le contenu et le matériel doivent correspondre aux intérêts et aux besoins des apprenants.

Partie pratique

Question N° 11: Pensez-vous que les activités ludiques servent pour apprendre la conjugaison?

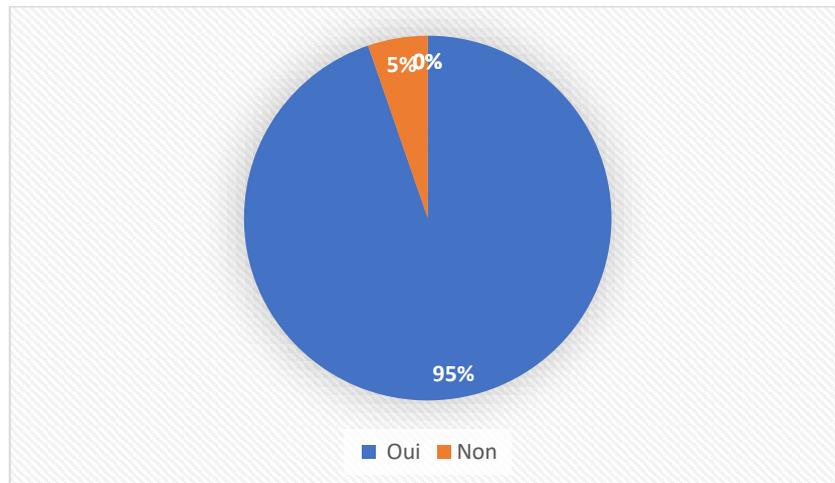


Figure 12: Le regroupement des réponses à la question n° 11

Cette question est posée dans le but de connaître l'apport de ces activités sur l'apprentissage de la conjugaison, d'après les données nous avons remarqué que 18 enseignants ont répondu par (oui); les activités ludiques servent vraiment les apprenants dans leur conjugaison et un seul enseignant ne supporte pas l'apprentissage de la conjugaison par les activités ludiques.

Analyse et interprétation de réponse question n° 11:

En décortiquant ces résultats, nous pouvons comprendre que l'activité ludique est exploitée dans la compréhension orale, et particulièrement dans la conjugaison. La pratique de cette activité, spécialement dans cette discipline prouve son intérêt et son utilité dans l'apprentissage de mots que ce soit sur le plan oral ou écrit et les enseignants y trouvent un grand avantage à travers son application.

Justification:

Nous remarquons que la majorité des enseignants ont justifié leurs réponses que les activités ludiques motivent les élèves et facilitent également leur processus d'apprentissage.

Analyse et interprétation de réponse question n° 11 (justification):

De ces paramètres, nous pouvons déduire que l'activité ludique joue un rôle très significatif sur les aspects fondamentaux de l'apprenant, que ce soit sur le plan affectif ou cognitif. L'activité ludique fait partie de la nature même de l'apprenant, elle jouit d'une grande puissance qui intervient au niveau des stratégies impliquant la mémorisation, la communication et la

Partie pratique

compréhension et qui aident l'apprenant à construire ses connaissances. Nous ajoutons aussi que la présence de l'activité ludique en classe de langue permet d'impliquer le jeune apprenant pleinement dans son apprentissage en le motivant et en stimulant en lui le plaisir d'apprendre, ce qui l'aidera à bien assimiler les nouvelles informations. L'activité ludique va brasser les connaissances de l'élève pour acquérir la langue étrangère en le motivant.

Question N° 12: Si vous proposez des activités ludiques, quelle est l'organisation de votre classe lors de ces séances?

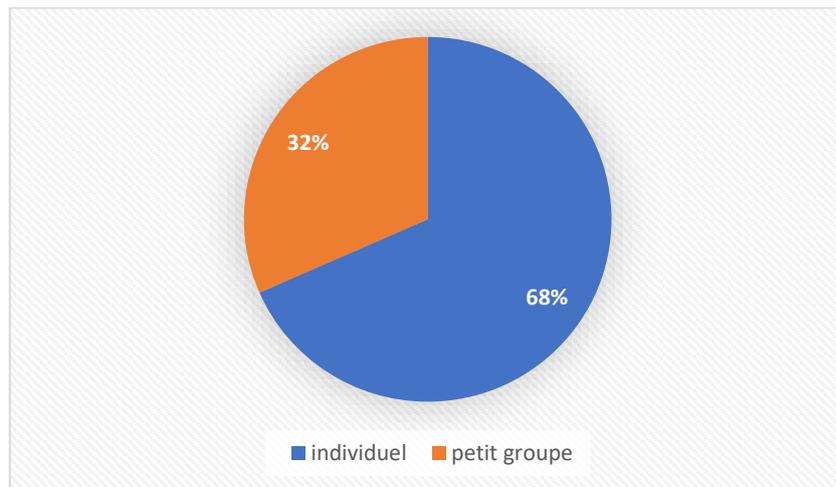


Figure 13: Le regroupement des réponses à la question n° 12

Les réponses montrent que 32% des enseignants préfèrent travailler en petit groupe. Par contre 68% des enseignants préfèrent de travailler chaque apprenant tout seul.

Analyse et interprétation de réponse question n° 12:

Ce résultat confirme que le travail de groupe a donné l'occasion aux apprenants de s'unir pour travailler, car ce dernier permet la socialisation, les échanges interculturels et l'envie de bien faire, de mieux faire.

Question N° 13: À quel(s) moment(s) de votre séquence apparaissent les activités ludiques ?

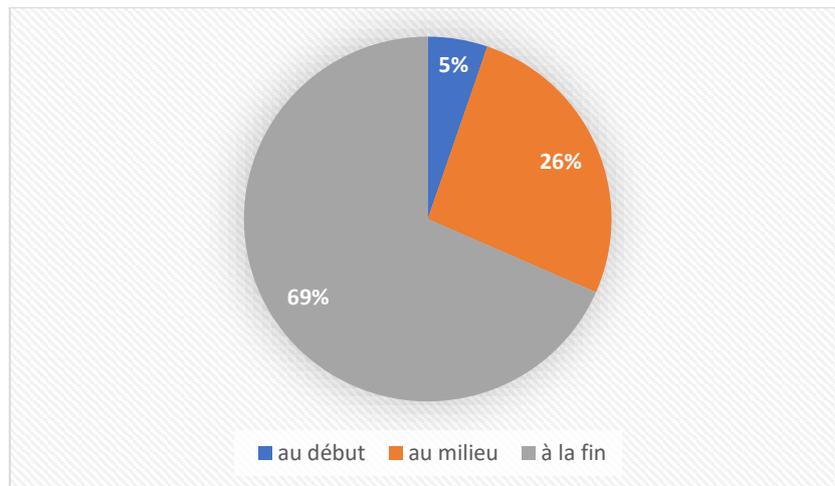


Figure 14: Le regroupement des réponses à la question n° 13

A travers ces réponses, nous pouvons remarquer que le taux élevé se fait remarquer dans l'utilisation des activités ludique à la fin de la séance, ce qui prouve que l'enseignant pratique ce genre d'activité pour impliquer l'apprenant dans son apprentissage. Mais nous remarquons également qu'un nombre pas mal d'enseignant représentant 26% favorisent d'appliquer les activités ludiques au milieu de cours; et le reste qui représentent 5% habituellement commencent leurs cours par une activité ludiques.

Analyse et interprétation de réponse question n° 13:

L'activité ludique joue le rôle d'auxiliaire qui accompagne l'élève dans la construction de ses connaissances de manière amusante. De ce fait, nous pouvons dire que le rôle des activités ludique n'est pas à démontrer dans l'apprentissage d'une langue étrangère, son utilisation en classe de langue ne doit pas servir à compenser le temps libre ou seulement pour mettre l'ambiance, nous pouvons dire que l'apprenant peut pleinement coopérer au processus de son apprentissage par le moyen du « jeu » qui contribue à la consolidation des nouvelles informations.

Partie pratique

Question N° 14: Dans une séquence, combien de séances consacrez-vous à l'expression orale? (Veuillez répondre avec un chiffre uniquement).

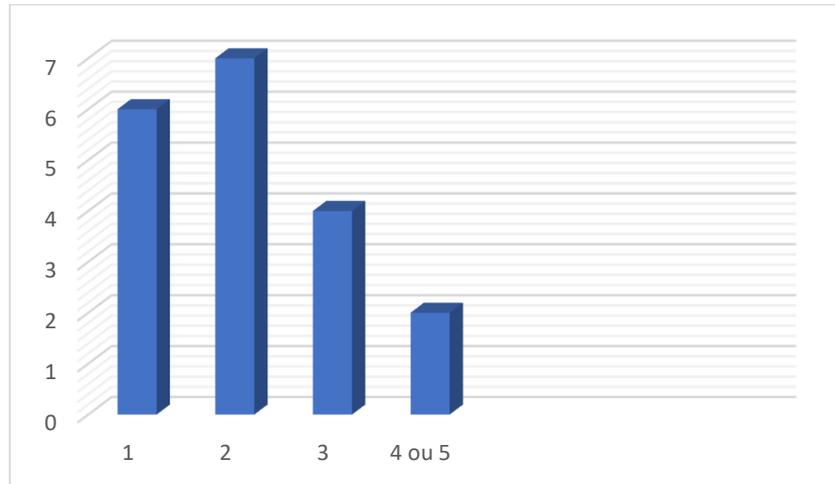


Figure 15: Le regroupement des réponses à la question n° 14

Nous remarquons que 07 enseignants étudient deux séances, 06 enseignants étudient une séance, 04 enseignants étudient trois séances, et juste 02 enseignants étudient quatre ou cinq séances.

Analyse et interprétation de réponse question n° 14:

D'après ces résultats, nous voyons que l'expression orale suscite peu d'intérêt, où le nombre des séances a été divisé par deux. Nous savons que l'expression orale est enseignée au cours primaire pour le but de développer chez l'enfant les moyens d'expression orale de la langue française, et aussi pour former chez l'enfant l'aptitude à une expression orale plus précise et variée de sa pensée en basant sur l'interaction entre les apprenants, ce dernier peut être favorisée en variant les configurations de la prise de parole : par deux, par groupe, seul face à la classe, en groupe face à un autre groupe....

Partie pratique

Question N° 15: Selon vous les contraintes qui peuvent entraver la mise en œuvre des activités ludiques en classe sont:

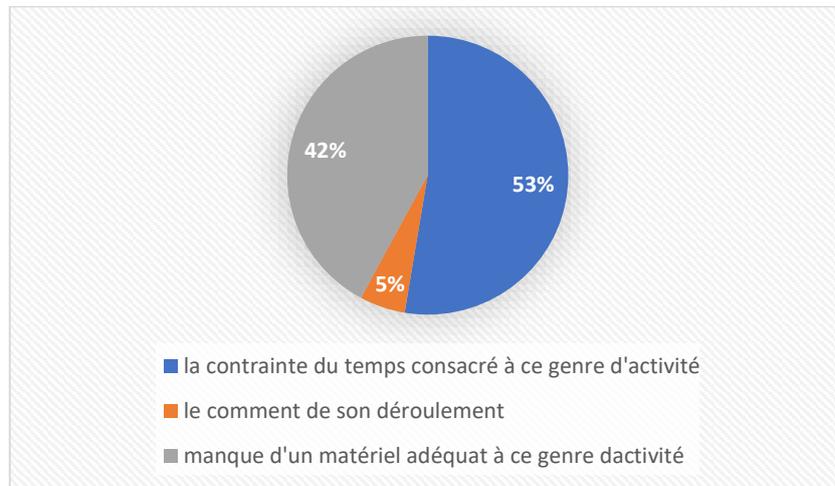


Figure 16: Le regroupement des réponses à la question n° 15

Les réponses à cette question font ressortir trois points importants.

- 53% des enseignants ont choisi la contrainte du temps consacré à ce genre d'activité.
- 42% des enseignants ont choisi le manque d'un matériel adéquat à ce genre d'activité.
- Un seul enseignant a choisi le comment de son déroulement.

Analyse et interprétation de réponse question n° 15:

Selon les enseignants, les difficultés marqués durant ces activités ne dépend à eux même, mais par les conditions qui les accompagnent comme : le temps; le matériel ...etc.

Justification:

Nous remarquons que la majorité des enseignants ont justifié leurs réponses que les activités consomment le temps ou les matériels sont aussi des facteurs qui servent à des activités de plus motivées.

Analyse et interprétation de réponse question n° 15 (justification):

Ce résultat confirme que l'activité ludique devient un support pédagogique nécessaire chez l'enseignant notamment avec l'évolution marquée dans notre époque.

Question N° 16: La de votre classe s'exprime par :

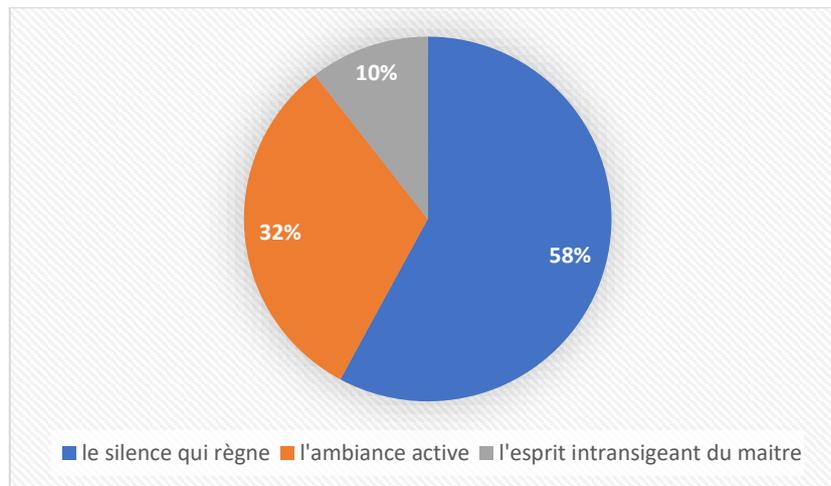


Figure 17: Le regroupement des réponses à la question n° 16

Pour cette question nous avons eu des réponses variées : 58% ont dit que le silence qui règne pendant la séance. D'autre part 32% ont dit que l'ambiance active dans la classe. Et le 10% qui reste ont considéré que l'esprit intransigeant du maître.

Analyse et interprétation de réponse question n° 16:

Le silence dans la classe est le souhait de bien des enseignants, et pourtant nous savons qu'il n'assure pas l'apprentissage de connaissances, peut être comme un écran blanc sur lequel chacun va pouvoir projeter ce qu'il a dans sa tête. Autrement dit il va demander à être interprété par l'enseignant. C'est une inquiétude permanente car il représente à la fois la condition de l'exercice des activités ainsi que la possibilité de garder le contrôle de la classe. Souvent répété et il désigne toute une gamme d'émotions : la peur, la colère, l'impuissance, la colère et la frustration. D'après les résultats obtenus à cette question, nous pouvons confirmer que le silence qui règne en classe est ce qui freine la progression de l'enseignant dans la classe de FLE, ce qui nous amène à dire que les résultats précédents ont eu un impact clair sur le manque de l'interaction des apprenants.

10. Des réponses visant le volet linguistique:

Les résultats obtenus mettent en lumière les capacités des apprenants de la 4ème année primaire à s'adapter avec un enseignement/apprentissage. Les thèmes traités ont développé chez les apprenants leur vocabulaire par l'appropriation de nouveaux mots français(des verbes, des temps, des terminaison...) Et ce qui nous amène à avancer qu'ils sont aptes à apprendre et à améliorer leur apprentissage, dans la mesure où nous leur proposons de nouvelles techniques et de nouvelles approches, en exploitant parallèlement leur ressources cognitives.

11. Des réponses visant le volet sociolinguistique:

Nous savons également que la langue française est moins répandue dans la région de Oued Souf par rapport aux autres régions d'Algérie, en raison de la culture de la région et aussi de la grande conservatisme religieuse, cependant, nous avons remarqué que les enseignants cherchent à intégrer la culture française des apprenants à travers des activités ludiques qui font que l'apprenant interagit, communique et accepte inconsciemment la culture française.

Le travail de groupe est l'occasion de présenter la société française à travers des jeux spécifiques dans lesquels les apprenants jouent des rôles de membres d'une société française, ce qui facilite leur intégration plus rapide avec la langue acquise (Les apprenants ont développé un bagage lexical grâce aux connaissances sur les modes de vie des locuteurs de la langue française).

12. Des réponses visant le volet psychologique:

A travers l'ensemble des réponses, nous constatons que les activités ludiques ont un impact significatif sur le psychisme de l'apprenant en le motivant à acquérir de nouvelles informations et à développer un sens de la curiosité en fonction de l'objectif visé, elles développent également le travail d'équipe et les éliminent le problème de timidité de l'apprenant. D'autre part, l'enseignant peut aussi se rapprocher de ses apprenants et ressentir leurs envies et leurs besoins.

13. L'analyse et l'interprétation des résultats:

À la lumière des données recueillies des questions précédentes, nous pouvons considérer que le rôle de l'activité ludique est principal dans l'enseignement / apprentissage de langue étrangères notamment dans l'acquisition des règles. Le recours à l'activité ludique comme support intermédiaire entre l'apprenant et les apprentissages a été approuvé par l'ensemble des enseignants interrogés. Donc son rôle et impact sur l'apprentissage n'est plus à contester.

14. Choix d'activités pour notre recherche:

Dans le but de réaliser l'objectif de notre travail de recherche, nous avons proposé aux apprenants deux jeux, et chaque jeu à son propre objectif et ses règles particulières. Pour chaque activité ludique nous avons formé les groupes avec l'aide de leur enseignante sur la base du niveau des apprenants et sur la base d'un pré-test que nous avons faits, car on a besoin des groupes équilibrés au niveau de connaissances et nombre des apprenants. Notre but est de faire participer tous les éléments du groupe, même ceux qui ont des difficultés avec la langue française,

Partie pratique

ceci vise également à enrichir la communication entre eux, encourager leurs interactions et favoriser la liberté de s'exprimer et discuter.

Nous avons décidé de commencer par le jeu le plus facile pour préparer les apprenants et tester leur motivation, il s'agit de « jeu ludo-éducative ». Par la suite, nous sommes passés directement au « jeu des mots croisés ».

14.1. Première activité :

LUDO-EDUCATIVE : petite approche ludique que nous avons fait pour apprendre la conjugaison des verbes du 1er groupe, 2ème groupe et 3ème groupe au présent. Cette activité aide certains enfants qui ont plutôt une mémoire kinesthésique³⁹ à mieux comprendre / apprendre. Il suffit de prendre quelques briques type Lego sur lesquelles on scotche les pronoms personnels / radical / terminaisons...

14.1.1. Déroulement de la séance:

Nous avons formé des groupes de cinq apprenants, et donné à chaque groupe une boîte de brique et chaque brique scotchée par étiquettes (radical/ pronom personnel/terminaison) et nous avons demandé aux apprenants de constituer une tour de briques à partir d'organiser les briques appropriées.

14.2. Deuxième activité :

Mots croisés de conjugaison: le but de cette activité est de remplir le mot croisé en conjuguant les verbes au temps demandé selon les consignes de l'activité (verticale /horizontal). Il faut Prend bien le temps de réfléchir au temps et au pronom personnel . Lorsque l'apprenant reste bloqué devant un verbe, il doit passer à la suivante et reviens dessus plus tard. En ayant trouvé d'autres réponses, cela lui permettra probablement de trouver la réponse qu'il manque.

14.2.1. Déroulement de la séance:

Pour faire cette activité, nous avons distribué trois copies pour chaque apprenant et chaque copie contient un schéma des mots croisés et chaque schéma pour un groupe des verbes (1ère, 2ème et 3ème groupe au présent de l'indicatif) en demandant de remplir les schémas selon les consignes de l'activité (verticale /horizontal) pour structurer un schéma correct.

³⁹ Une personne kinesthésique est une personne sensible qui apprend avec son corps. Pour être précis, elle mémorise en bougeant son corps ou en faisant des mouvements, que ce soit à la maison, en classe ou dans le monde professionnel.

15. Test de diagnostic et évaluation des acquis:

Après l'accomplissement des activités ludiques, nous avons distribué à notre échantillon les mêmes activités proposées dans le pré-test, il s'agit des verbes de 1ère, 2ème et 3ème groupe au présent de l'indicatif pour le but de vérifier, si oui ou non, les jeux effectués ont un impact positif pour l'apprentissage et l'acquisition des règles. Heureusement, notre expérience, que nous avons menée, a été bien accueillie par les apprenants de la classe et s'est révélée être un succès significatif en comparant les résultats.

Les apprenants étaient capables de conjuguer les verbes, distinguer les groupes et les terminaisons et de les relier à leurs pronoms personnels.

16. L'analyse et l'interprétation des résultats:

L'efficacité et la pertinence de ces pratiques dépendent de la manière dont le jeu est introduit et mis en œuvre dans la classe et surtout du choix des jeux proposés. Nous avons essayé de choisir les jeux qui répondent aux besoins des apprenants et aux besoins de notre travail de recherche. Nous avons fait l'analyse des résultats jusqu'à atteindre quelques points importants lesquelles :

- L'activité ludique représente un facteur très important dans la structure et l'assimilation de nouvelles connaissances et dont l'enseignement du français langue étrangère peut largement en bénéficier.
- Les enseignants du FLE et notamment ceux du cycle primaire utilisent l'activité ludique dans leurs différentes pratiques (à l'oral, à l'écrit, en conjugaison et en vocabulaire, car ils y trouvent un puissant stimulant d'apprentissage. Par le biais du jeu, les apprenants développent leur imagination et leur créativité, ce qui les aide à bien mémoriser les nouvelles connaissances et surtout les nouveaux mots.
- L'utilisation des activités ludiques favorisent la motivation dans les apprentissages. Les apprenants ressentent une confiance en eux, ils s'engagent et éprouvent le désir d'accomplir les tâches qui leur sont attribuées.
- Les activités ludiques employées en classe instaurent un climat favorisant la communication. Le jeu permet à l'apprenant d'entretenir des échanges, de collaborer avec l'autre dans le but de réussir.

Conclusion générale:

Au terme de notre travail, nous pourrions conclure que les activités ludiques représentent un nombre important d'avantages, nous savons désormais que s'appuyer sur une démarche basée sur le ludique constitue un choix très pertinent susceptible de faciliter l'acquisition et rendre l'apprenant plus enthousiaste, motivé et disposé à réaliser les tâches qui lui sont sollicitées.

D'après notre enquête, les enseignants du cycle primaire s'accordent presque unanimement sur le fait qu'intégrer le jeu en classe de langue à des fins pédagogiques offre un apport indéniable, ils l'utilisent à bon escient à travers des tâches interactives telles que les jeux de rôle et les situations d'intégration à la fin de chaque séquence, et des tâches non-interactives telles que les comptines et les jeux linguistiques comme la discrimination graphique. Ils certifient qu'il joue un rôle prépondérant pour dégager la spontanéité des apprenants et constitue un facteur motivant majeur.

Notre recherche nous a conduit également à affirmer que les enseignants voient que recourir au jeu en classe n'affecte en aucun cas le déroulement sérieux de l'enseignement, au contraire, il le complète et l'optimise sans jamais détourner l'attention de l'apprenant au détriment des apprentissages visés.

Il est clair qu'étant donné le peu d'expérience que nous avons pu avoir grâce à cette recherche, certaines questions restent suspendues, la plus pertinente à notre avis serait « Si l'apport du jeu en classe de langue est incontestable sur le plan des activités de compréhension de l'oral, qu'en est-il pour les activités liées à l'écrit ? ».

Nous espérons à la fin de notre travail que les institutions de tutelle arrivent à comprendre l'importance du jeu en classe de FLE et, par conséquent, lui donner la place qu'il mérite c'est-à-dire au cœur des activités visant la compréhension orale en classe de langue.

Bibliographie

Bibliographie:

Les ouvrages:

- K. Mesbahi, « *L'Enseignement/Apprentissage de FLE dans le Sud Algérien ; défis et Perspectives* », revue *مجلة البحوث والدراسات* Volume 15, Numéro 2, Pages 577-588
- DJEDIAI A. 2017. Le Figement Linguistique dans les productions écrites des apprenants: étude de corpus des apprenants arabophones algériens. Thèse de doctorat. Ouargla (Algérie) : Université de KASDI MERBAH. Disponible sur: <https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/.../1/Abdelmalek-DJEDIAI-Doctorat.pdf>, Consulté le 22/02/2022.
- Rousseau, 1951, p. 116) Mvogo, D. (1990). Théorie de l'apprentissage chez Jean-Jacques Rousseau. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 451–460. <https://doi.org/10.7202/900679ar>
- Cuq, J. P. (2005). *Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Grenoble: Cedex. Presses Universitaires de Grenobles. p 253.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et Pratiques des manuels de Langue*. CREDIF. Paris: Didier.p 14.
- International.p 166.
- Puren, C. (1988). *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues*. Paris: Nathan Clé International.p16-20.
- Roulet. E. Les modèles de la grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes, le français dans le monde, N85 , 1971, In, la pédagogie du français langue étrangère, sélection et introduction,A.A.,Bouacha,,Hachette,1978,p.33.
- D. Coste, Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère. Le français dans le monde, N 87 ,In.A.A, Bouacha, 1972,p.12.
- Puren, C. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE, p.50.
- BESSE, H. et GALISSON, R. (1980): *Polémique en didactique: du renouveau en question*, Paris, Clé international.
- Puren, C. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE, p.50.

Bibliographie

- Fari Bouanani, Doctorant ENSET-Oran, Synergies Algérie n° 3 - 2008 pp. 227-234.
- Niquet, G. 1995. Enseigner le français pour qui ? Comment ? Paris : Hachette Education.
- Cohen, G.Elizabeth, Le Travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène, Les Editions de la Chenelière, 1994.

Les manuels pédagogiques:

- Le manuel scolaire de français 4AP.

Les dictionnaires:

- Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de Didactique du Français. Langue Etrangère et Seconde. Paris: Clé
- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9thodologie/50970#w022dsGK7V1QPp9L.99>].
- Hachette, Op. Cit, p.581.

Les sites web:

- https://fr.wikipedia.org/wiki/Gaston_Bachelard. Consulté le 22/2/22.
- https://edutechwiki.unige.ch/fr/Jouer_pour_apprendre#:~:text=des%20hypoth%C3%A8ses%20abstraites.-,3.2%20Vygotski,prennent%20alors%20une%20signification%20diff%C3%A9rente.Consulté le 8/3/22.
- <https://www.cairn.info/modeles-et-methodes-en-pedagogie--9782091911854-page-22.htm> consulté le 11/3/22.

Annexe:

I Expérimentation menée à l'école Albert-Thierry Garçons, rue de la Ceinture — Versailles, par D. COUTE et J. ZEAU.
dans deux Cours préparatoires : classe 1 (27 élèves) ; classe 2 (26 élèves).

10 DÉCEMBRE 1973

JEU DE LA COMPTINE « UNE POULE SUR UN MUR » (codage — décodage)

Lieu : la classe.

I. Mime de la comptine

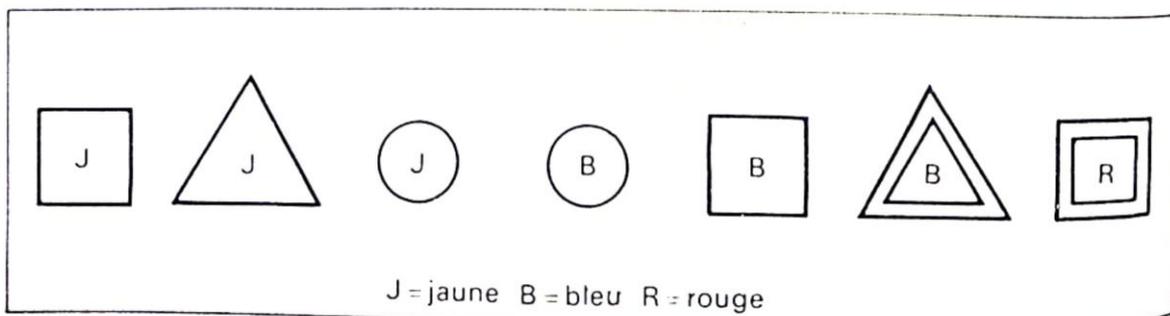
La comptine sue (les enfants l'ont apprise la semaine précédente) — on procède au mime des séquences « codables » de la comptine.

Une poule / sur un mur / qui picote / du pain dur /
Picoti, Picota / lève la queue / et puis s'en va.

6 enfants volontaires et la maîtresse miment la comptine, chacun une séquence et librement.

II. Un 2^e groupe sort de la classe (6 enfants et 1 stagiaire). Pendant ce temps, le groupe restant, guidé par la maîtresse, choisit un bloc logique pour symboliser chaque séquence codée.

Les blocs sont disposés sur le tableau magnétique. Une flèche indique le sens de lecture de la comptine.



Le groupe qui était sorti intervient alors : il s'agit d'inventer une nouvelle comptine qui puisse correspondre à la structure de la première.

CLASSE 1

Le groupe « créateur de la nouvelle comptine » a été choisi par la maîtresse :

- Un très timide ;
- Un meneur à l'esprit vif ;
- Un très individualiste en classe (il avait refusé en travail manuel un travail à deux quelques jours avant), très indépendant dans ses jeux ;
- et trois autres enfants sans caractéristiques particulières.

COMPTINE CRÉÉE

*Une pomme
Sur un pommier
Qui se balance
Sur une branche
Se détache
Et tombe
dans le panier*

Le départ de la comptine avait été donné par le « meneur ».

Le timide n'avait participé que poussé par ses camarades (il avait choisi une de leurs propositions).

L'individualiste ne voulait pas participer (« je l'a fait toute tout seul ») mais avait fini par accepter une proposition du meneur.

La maîtresse avait choisi de terminer la comptine pour ne pas influencer les enfants.

Par la suite, la comptine inventée a été acceptée des autres qui ont décidé de la chanter.

CLASSE 2

Les enfants qui doivent créer la nouvelle comptine se sont portés volontaires.

Le départ a été très long.

Le premier, n'ayant pas d'autre idée, a conservé une poule.

Le deuxième, ayant du mal à trouver la suite, un élève dégourdi lui a soufflé.

Et ainsi deux élèves meneurs de jeu ont continué.

COMPTINE ÉLABORÉE :

*Une poule
Sur un arbre
Qui regarde
Les nuages
Le renard
est arrivé
et l'a mangée
à midi sonné.*

Les enfants ont aussi eu envie de chanter cette comptine.

JEU DE LA CUISINIÈRE EMBARRASSÉE

14 JANVIER

Lieu : la classe.

La classe a été divisée en cinq groupes de cinq élèves chacun.

Dans chaque groupe : 12 œufs (œufs cuits dur apportés par les enfants disposés dans des boîtes à œufs du commerce pour faciliter la visualisation des groupements) ; 10 fiches de cuisine (deux par enfant).

Sur chaque fiche a été collée une image (découpée dans des journaux de cuisine) représentant un mets et, schématisé, le nombre d'œufs nécessaires à sa confection.

Les fiches ont été conçues de telle sorte que chaque enfant n'en ait qu'une seule qui convienne et qu'il soit obligé de jouer pour que le menu soit possible.

Exemple : dans un groupe un enfant donné dispose d'un des couples de fiches superposées.

salade niçoise ○○○ ○○○	poisson mayonnaise ○	canard	crêpes ○○	baba ○○○
flan ○○○○ ○○○○	quiche ○○ ○	tarte aux poireaux ○○	gâteau de semoule ○○ ○○	moka ○○○ ○○

Différence constante entre le nombre d'œufs de la bonne fiche et l'autre ; dans ce cas : 2.

Le groupe doit proposer un menu (la semaine précédente la notion de menu leur a été donnée) dans lequel les 12 œufs auront été utilisés.

CLASSE 1

Une toque de chef cuisinier sera décernée aux groupes qui réussiront.

Un groupe a du mal à se mettre d'accord.

Il y a un meneur qui « voit » la nécessité de poser la fiche sans œuf (canard au poivre) mais ne s'y résout pas. C'est d'ailleurs à lui qu'ont échu (par hasard) les fiches avec le moins d'œufs (il l'accepte mal).

Il se résigne — pour avoir la toque et poussé par un autre qui voit l'impossibilité d'arriver au but.

Le jeu n'a pas duré plus de trente minutes et chaque groupe a présenté aux autres son menu.

CLASSE 2

Deux groupes ont très bien travaillé et vite.
Les deux autres ont peiné davantage mais sont parvenus à composer leur menu et à le présenter à leurs camarades.
Les enfants ont travaillé joyeusement et avec une très bonne entente.

RÉPARTITION DE LA CLASSE EN PETITS GROUPES

21 JANVIER

Lieu : la classe.

Au tableau des chiffres

1 2 3 4 5 6

On demande aux enfants de venir se grouper devant les nombres écrits au tableau.

CLASSE 1

1^{re} étape : la moitié de la classe a agi (ce jour-là : douze élèves) les autres étant les spectateurs.

Ils ont eu du mal au départ, certains choisissaient et ne voulaient pas tenir compte des autres (on retrouvait d'ailleurs les mêmes individualistes).

Le chiffre 1 a été choisi puis abandonné tour à tour par plusieurs, les raisons du choix paraissant confuses à l'observateur.

Comme répartition on finit par obtenir

2 4 6

2^e étape : Toute la classe (Erreur commise au départ, tous les enfants ne pouvaient faire partie d'une chaîne, les nombres proposés au tableau étant insuffisants).

Les enfants se regroupent facilement et constatent très vite que 3 d'entre eux ne peuvent entrer dans le jeu.

Comment faire ? on trouve deux solutions :

- Ecrire 8 et faire jouer les maîtres et les maîtresses (il y avait effectivement dans la classe ce jour-là 2 stagiaires, 2 normaliens et la maîtresse) ;
- Ecrire un autre 3.

CLASSE 2

1^{re} étape : la moitié de la classe soit douze élèves ont travaillé, les autres étant spectateurs (et un peu bruyants).

Le chiffre 1 a été délaissé par ce groupe.

Répartition obtenue

3 4 5

2^e étape : les élèves n'ayant pas joué ont participé à leur tour et la répartition a été la suivante :

1 2 3 6

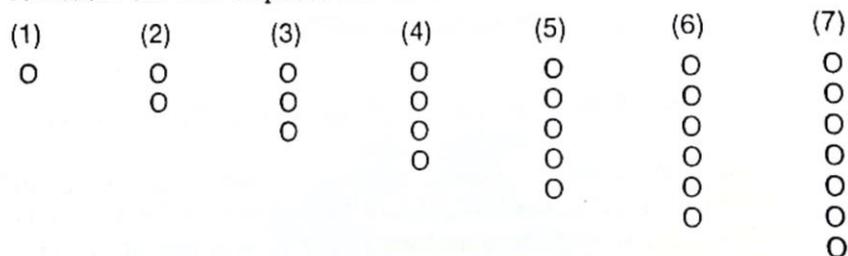
**RÉPARTITION DE LA CLASSE
EN DIVERS TYPES DE GROUPES**
Recherche des diverses possibilités de répartition

4 FÉVRIER

CLASSE 1

Lieu : le gymnase

Des cerceaux ont été disposés sur le sol



Consigne donnée : comme pour les chaînes du dernier jeu, toute ligne commencée doit être complète pour qu'un petit lutin — celui du conte de la semaine — puisse noter le résultat.

Une certaine confusion, beaucoup de bruit, le gymnase résonne ; une première répartition peut cependant être notée.

On cherche une autre possibilité...

C'est l'échec ; les enfants perdent de vue le jeu — sûrement pas assez motivés. Ils jouent avec les cerceaux ; quelques uns, très méritants, essaient de faire pression sur leurs camarades mais peine perdue. Ils abandonnent vite.

Il faut ramener le calme et c'est difficile.

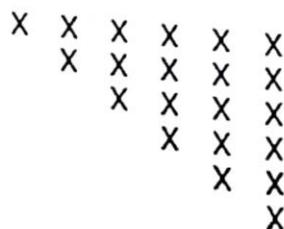
Ce jeu est repris quelques jours plus tard sous une autre forme.

Lieu : préau où figure un quadrillage présenté aux deux groupes

(13 et 13)

Chaque groupe agit à son tour, le vainqueur sera celui qui aura trouvé le plus de possibilités.

Chaque enfant a un cerceau (c'est sa voiture) — il doit la garer dans des cases marquées d'une croix. Le gardien du parking veut que chaque rangée soit complète.



Les enfants sont cette fois-ci entrés dans le parking « un par un » et se sont placés.

Quelques marche-arrière — quelques discussions mais l'accord s'est vite fait.

1 ^{er} groupe				2 ^e groupe			
6	4	3		6	5	2	
5	4	3	1	6	4	2	1

CLASSE 2

Lieu : le préau.

Les cases d'un quadrillage sont utilisées.

Ces dernières ont été matérialisées par des bâtons ronds mais le vent et les enfants, déplaçant les bâtons (bruit) un stagiaire a suggéré de remplacer les bâtons par des croix. Le bruit a cessé et les enfants ont bien compris.

Douze enfants ont participé à chaque fois.

Répartitions obtenues

5	4	2	1	6	5	1
6	2	3	1	5	4	3

Conclusion faite par les deux maîtresses.

L'échec ou la réussite dépend de l'habillage pédagogique et du nombre de participants dans les classes particulièrement difficiles.

RÉPARTITION D'UNE CLASSE EN UN CERTAIN TYPE DE GROUPES

CLASSE 1

Le jeu B n'ayant pu être mené à son terme, le jeu C n'a pas été envisagé.

CLASSE 2

Jeu C

Les enfants ont ensuite très bien vu qu'une meilleure répartition était :
6 — 6.

« C'est plus joli » ont-ils dit.

Puis ils ont trouvé : 3 — 3 — 3 — 3

Ensuite : 2 — 2 — 2 — 2 — 2 — 2

Enfin, un enfant a dit : on peut aussi mettre 1 — 1 — 1 — 1
— 1 — 1 — 1 — 1 — 1 — 1

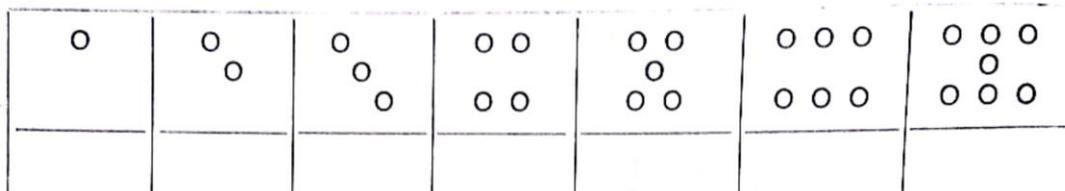
Les différentes répartitions ont été notées sur des ardoises et reprises en classe.

RÉPARTITION D'UN ENSEMBLE DE JETONS EN SOUS-ENSEMBLES

18 FÉVRIER

Quatre groupes de six enfants

Dans chaque groupe une plaque ardoisée représentant le schéma suivant :



Chaque enfant possède quatre jetons

Le jeu s'effectue d'une manière tournante (chaque colonne commencée, comme pour quatre jeux précédents, doit être terminée).

CLASSES 1 ET 2

Les enfants sont intéressés et disciplinés. Plusieurs possibilités de répartition sont trouvées.

On cherche même la plus jolie façon de disposer les pions:

- 4 par 4 ;
- 5 par 5 il en manque 1 on ne peut pas ;
- 2 par 2.

RÉPARTITION D'UN ENSEMBLE DE LETTRES EN MOTS

25 FÉVRIER

La classe est divisée en cinq groupes de cinq enfants par groupe.

Vingt lettres

1 L	1 M	1 U
4 E	2 A	1 O
2 é	3 N	1 R
2 B	2 G	

Quatre lettres à chaque enfant distribuées de façon tournante pour les inciter à jouer de la même manière.

30

Chaque groupe installé autour d'une plaque ardoisée où figurent les mots suivants :

je	blé	bleu	mange	orange
le	bon	mine	orage	tomate
un	une	bébé	rouge	banane

Ils doivent former un des mots proposés — un seul mot par colonne.
La meilleure répartition sera celle qui permettra de faire une phrase.

CLASSES 1 ET 2

Le jeu a énormément intéressé les enfants.
Ils ont joué avec discipline, ont échangé des remarques pertinentes.
« Tu vois bien on ne peut pas écrire mine, il n'y a pas de i. »
Ils ont constaté l'impossibilité d'écrire tomate (pas de t).
Tous les groupes dans les deux classes sont arrivés à trouver la seule phrase possible : « Le bébé mange une orange ».

PARTITION D'UN ENSEMBLE D'ENFANTS EN SOUS-ENSEMBLES DÉFINIS

4 MARS

1^{er} jeu

4 fois deux cases tracées au sol
Huit enfants, munis chacun d'un foulard (quatre rouges, quatre bleus), sont invités à trouver toutes les combinaisons possibles.
On note au tableau les répartitions proposées, on ne garde que les répartitions différentes :

R B — B R — R R — B B

On constate qu'il y en a quatre.

CLASSES 1 ET 2

Les différentes répartitions ont été trouvées très facilement. Peu de tâtonnements et d'erreurs. Beaucoup d'intérêt.

2^e jeu

Trois cases au sol
Vingt-quatre enfants avec foulards (douze bleus — douze rouges)

On procède de la même façon et on trouve les différentes combinaisons :
 R B R — R R B — B R B — R R R — B B B —
 B B R — B R R — B R R

CLASSES 1 ET 2

Les tâtonnements ont été plus nombreux — les mêmes combinaisons trouvées plusieurs fois et l'élimination plus difficile car il fallait se reporter à la transcription.

3^e jeu

Même jeu mais avec deux cases
 Dix-huit enfants avec foulards (six bleus, six rouges, six noirs) ;
 N R — N B — N N — R N — R B — R R —
 B N — B R — B B

On est arrivé à décomposer les diverses combinaisons mais la séance étant assez longue, il y a eu quelques confusions, un certain relâchement de l'attention et de l'intérêt.

Il serait préférable de remettre le troisième jeu à une séance ultérieure.

PARTITION D'UN ENSEMBLE DE CUBES

11 MARS

CLASSES 1 ET 2

1^{er} jeu

Sur une plaque ardoisée a été préparé un quadrillage à deux colonnes (plus de rangées que de possibilités pour ne pas conditionner les enfants et ne pas limiter la recherche).

Quatre enfants jouent à tour de rôle, ils ont à leur disposition des cubes rouges et des cubes jaunes (nombre non défini).

Les enfants ont immédiatement fait le rapprochement avec le jeu des foulards.

Les quatre possibilités trouvées sans tâtonnement :

R J — J R — R R — J J

Le quadrillage comporte trois colonnes — les rangées sont toujours supérieures aux possibilités.

Huit enfants jouent à tour de rôle. Ils ont à leur disposition

- des cubes rouges
 - des cubes jaunes
- { nombre indéfini

Les huit possibilités ont été trouvées mais avec plus de lenteur. Toujours beaucoup d'intérêt ;

R J R — R R J — J R R — R J J — J J R —
R R R — J J J — J R J

3^e jeu

Deux colonnes sur le quadrillage,

Neuf enfants jouent à tour de rôle avec :

- des pions rouges ;
- des pions jaunes ;
- des pions verts.

Les différentes combinaisons sont découvertes plus facilement que dans le deuxième jeu.

Là les trois jeux peuvent être faits dans la même séance sans problème.

II Expérimentation menée à l'école Richard-Migue — Versailles, par M. LOUYER et J. PLEVEN,

dans deux Cours préparatoires.

JEU DE LA COMPTINE

Lieu : Dans la classe

Matériel : Une boîte de blocs logiques

Buts : Accroître les réseaux de communication entre les enfants.

Donner aux enfants la possibilité de « communiquer » avec un autre code que celui du code linguistique (détenu et maîtrisé par l'adulte).

Déroulement : Trouver une comptine simple (déjà apprise par les enfants).

Par exemple :

*Une poule sur un mur
qui picore du pain dur
Picoti, picota,
Lève la queue
Et puis s'en va.*

1. PRÉPARATION

Faire répéter la comptine aux enfants en détachant les séquences de cette comptine.

Une poule / sur un mur
séqu. 1 séq. 2
/ qui picore du pain dur /
 séq. 3
/ Picoti / Picota /
séqu. 4 séq. 5
/ Lève la queue /
 séq. 6
/ Et puis s'en va /
 séq. 7

Faire répéter une nouvelle fois la comptine en invitant les enfants à faire avec le bras, dans l'espace, un geste qui suit le déroulement de chaque séquence. Le geste commence toujours en haut à gauche en allant vers la droite.

en haut à gauche → droite

séqu. 1

séqu. 2

séqu. 3

On descend à chaque séquence en reprenant de gauche à droite.

Remarques

L'intitutrice peut imiter les enfants en laissant sur le tableau une trace écrite. Cette imprégnation à l'aide des séquences a pour but de faire sentir à l'enfant la structure et le déroulement spatial de la comptine.

2. MIME

Chaque séquence est représentée par un enfant.

Un groupe est formé avec autant d'enfants que de séquences différentes : ici, groupe de sept enfants.

Chaque enfant présente individuellement un mime de la séquence qu'il représente.

- 1 Une poule
- 2 sur un mur
- 3 qui picore du pain dur
- 4 picoti (tête levée par exemple ou tête à droite)
- 5 picota (tête baissée par exemple ou tête à gauche)
- 6 lève la queue
- 7 et puis s'en va

Puis organisation à l'intérieur du groupe pour la présentation d'ensemble.

3. CODAGE

L'institutrice propose ensuite aux sept enfants de choisir chacun un objet pour symboliser la séquence qu'il représente (on peut choisir une forme géométrique colorée, genre blocs logiques, par exemple).

Séquence	Choix (par exemple)
1	
2	△ Rouge
3	○ Bleu
4	△ Jaune
5	□ Rouge
6	□ Jaune
7	○ Rouge
	△ Bleu

Chaque enfant détenteur d'un bloc doit retrouver sa place au sein de la comptine

— Qui commencera à poser son bloc en haut à gauche du tableau plat posé sur une table ? (ou sur le sol)

— Une poule

Et ainsi de suite...

Le groupe s'organise et chaque enfant pose lui-même le bloc qui convient.

On obtient le codage suivant : △ R ○ B △ J □ R □ J ○ R
△ B

Remarque

Une comptine qui se présenterait avec des répétitions de la même séquence mettrait en évidence le choix d'une même forme pour les répétitions. Par exemple :

Il court /	il court /	le furet /	le furet /	du bois Mesdames.
séq. 1	séq. 1	séq. 2	séq. 2	séq. 3
□ B	□ B	○ R	○ R	△ J

4. DÉCODAGE

Un second groupe de sept enfants intervient alors. L'institutrice propose le décodage de la comptine ou plutôt d'une autre comptine différente, car il ne s'agit pas de retrouver « Une poule sur un mur... », mais de découvrir, d'inventer une nouvelle comptine qui puisse correspondre au code proposé.

L'enfant sera amené à « traduire une forme ».

Un groupe a fait une découverte simple : il a proposé tout simplement de faire correspondre aux blocs les jours de la semaine (lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche).

Un autre groupe a choisi d'y faire correspondre le nom des notes (do - ré - mi - fa - sol - la - si).

Les enfants cherchent le plus souvent à créer une nouvelle comptine.

Ils peuvent y mettre également un habillage rythmique, et même musical.

Ils peuvent utiliser un code déjà connu dans la classe — comme celui de la reconnaissance d'instruments.

Il faut veiller à ce qu'aucun enfant ne soit écarté du jeu pour le choix de « traduction » de sa séquence.

La participation se fait au niveau du groupe entier et chaque enfant est amené à tenir compte de la séquence des autres pour l'élaboration définitive de la comptine.

La présentation finale peut se faire par un mime.

5. EXTENSION

Ce travail oral peut se poursuivre par une illustration individuelle commentée, même une bande dessinée des deux comptines du jeu.

Il est préférable que chaque groupe puisse recopier et illustrer collectivement sa comptine.

Commentaires

Ce jeu de la comptine est le premier jeu qui a été présenté aux enfants dans la programmation du travail en groupe homogène.

Il a été repris plusieurs fois au cours de l'année pour atteindre les buts recherchés :

- Augmenter les circuits de « communications » entre les enfants à l'intérieur de la classe ;
- À l'aide de la symbolisation, amener les enfants à mieux comprendre et assimiler de nouveaux codes déjà mis à leur disposition : celui de l'écriture et celui du calcul ;
- Permettre un système d'enseignement plus « socialisé » en donnant à l'enfant une possibilité de mieux utiliser « les moyens de communications de masse » qui lui seront offerts dans la société.

JEU DE LA CUISINIÈRE EMBARRASSÉE

BUT

Initiation à la combinatoire.

MOTIVATION

Jouons à la cuisinière.
Une cuisinière est bien embarrassée : que peut-elle faire avec 12 œufs à utiliser le jour même ?

DÉROULEMENT DE LA LEÇON

PRÉPARATION

Lieu : Dans la classe.

Matériel : Pour un groupe de cinq enfants,
10 fiches de cuisine,
12 œufs.

Les fiches de cuisine sont très simplifiées — on n'y figure que la représentation du plat choisi et le nombre d'œufs nécessaires pour réaliser ce plat :

Par exemple : fiche de cuisine 1 : pour faire une quiche, il faut 3 œufs.

Fiche de cuisine 2 : pour faire une mayonnaise, il faut 1 œuf, etc.

image de la quiche
quiche
0 0
0 3 œufs

(Le nombre d'œufs peut être écrit sur la fiche ou représenté par le dessin des œufs).

— On distribue à *chaque enfant* du groupe 2 *fiches de cuisine*.

La répartition des œufs est établie de façon à ce qu'une série de 5 fiches totalise les 12 œufs à utiliser.

Exemple : 1^{re} série (2) (1) (3) (4) (2) = 12 œufs
2^e série (3) (2) (5) (3) (4)

pour le 1^{er} enfant, le 2^e, le 3^e, le 4^e, le 5^e.

CONSIGNES

Avant de lancer le jeu, *bien expliquer* que chaque enfant utilisera une seule fiche sur les deux qui lui sont distribuées.

Il devra faire un choix

- qu'il dispose des 12 œufs à partager avec tous les autres enfants,
- que les œufs doivent être tous utilisés.

(Les œufs représentés en pâte à modeler, en papier Istrex, etc., sont disposés de telle sorte que chaque enfant puisse les atteindre pour matérialiser son choix.

1^{re} étape

Les enfants jouent librement. Essai de répartition des œufs, par intuition, par tâtonnement, sans réflexion, avec choix arbitraire de chacun, sans consultation des autres, comme il a été conseillé.

Exemples :

Le premier enfant choisit les œufs qui lui sont nécessaires pour réaliser le plat choisi.

Le deuxième enfant, idem.

Le troisième enfant, idem.

Restera-t-il un nombre suffisant d'œufs pour satisfaire à la demande des dernières cuisinières ?

— certainement non,

— oui, et c'est hasard.

2^e étape

Devant le constat d'échec, reprendre le jeu : Que pensent les enfants ?

— Il faut une concertation, une entente pour opérer chacun son choix.

3^e étape

Reprendre le jeu très lentement (organisation du travail à l'intérieur du groupe).

Le premier enfant choisit de faire un gratin, il prend 2 œufs. Les autres enfants sont d'accord. Il place 2 œufs devant lui.

Le deuxième enfant veut prendre aussi 2 œufs pour préparer des crêpes.

Temps de réflexion pour chacun à l'intérieur du groupe.

Peut-être les participants qui restent peuvent conserver la fiche choisie.

Peut-être sont-ils amenés à la changer pour mieux « combiner » leur choix.

On poursuit le jeu ou on le reprend pour arriver à la combinaison possible.

Remarque

En observant les enfants, la maîtresse s'aperçoit que le groupe fait des efforts pour s'autogérer, que parfois un leader veut s'imposer, mais que chaque enfant prend conscience de la possibilité de son choix, et d'un choix qui engage celui des autres.

On peut prévoir plusieurs douzaines d'œufs pour étudier les différentes combinaisons choisies par les enfants et matérialiser leurs essais, et aussi pour mettre en évidence la pluralité des solutions.

PROLONGEMENT DE LA LEÇON AU NIVEAU DE LA LANGUE PARLÉE

Peut-on réaliser un vrai repas avec les fiches choisies ?

— Discussion autour des fiches.

— Savoir retrouver la suite logique d'un menu.

PARTITION D'UN ENSEMBLE EN SOUS-ENSEMBLES QUELCONQUES

BUT

Répartition d'une classe en petits groupes.

Lieu : Dans la cour ou au gymnase.

Matériel : 6 cerceaux + 7 cerceaux et foulards ou balles.

MOTIVATION

Partons en promenade en voiture classe entière, 24 enfants.

DÉROULEMENT DE LA LEÇON

1^{er} JEU

Une élève va chercher un cerceau et se déplace librement.



Mais chaque élève ne peut pas avoir sa « voiture » pour elle seule. Nous partirons plusieurs dans la même voiture.

Cinq autres élèves « conducteurs » vont chercher les cerceaux qui restent et montent des passagers.

Six cerceaux sont utilisés.

Tous les enfants sont maintenant répartis, il ne reste aucun enfant.

Au signal, les voitures s'arrêtent, les enfants restent groupés.

On observe la situation.

Certaines voitures avaient pu charger jusqu'à sept personnes, d'autres beaucoup moins. Certains passagers sont seuls.

On reprend les voitures, les passagers changent puis, nouvel arrêt.

Si j'enlève une voiture, peut-on encore aller se promener ? et si j'en remets une ?

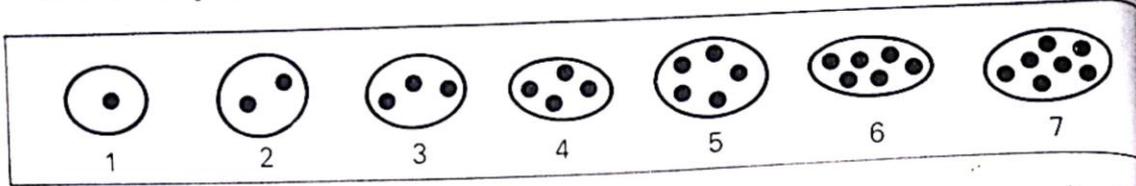
Les enfants prennent conscience de la diversité des combinaisons et aussi de leur interdépendance.

2^e JEU

Répartition de la classe en divers types de groupes.

On dispose 7 cerceaux sur le sol.

On matérialise à l'intérieur avec des balles, des foulards noués, etc., les différentes possibilités de groupes.



à partir du jeu précédent, on demande aux enfants de se ranger près des « voitures » choisies. Un seul groupe par voiture.

On étudie les différentes répartitions.

Groupes de 1	2	3	4	5	6	7 élèves
Pour 24 élèves	+		+	+	+	+
	+	+		+	+	+

3^e JEU

Répartition d'une classe en un certain type de groupe.

On demande aux enfants de trouver quel est le meilleur type de groupe pour répartir la classe sans reste.

Dans le cas étudié, les enfants pourront choisir le groupement 4 (ils formeront 6 groupes) ou le groupement 6 (ils formeront 4 groupes), etc.

Les enfants prennent conscience de ce que le jeu n'obéit pas au hasard. Il y a un certain ordre.

SYMBOLISATION

Le principe des jeux reste le même que précédemment mais la classe est partagée en petits groupes d'enfants.

On quitte le vécu corporel pour travailler au niveau de la symbolisation.

PREMIER JEU AVEC DES PIONS

Le jeu se déroule dans la classe.

On groupe six enfants autour d'une table. Chaque enfant possède 4 pions. Le jeu consiste à placer à tour de rôle les pions sur une grande feuille ainsi préparée.

○	○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○ ○

a) Les enfants placent leurs pions de façon à ce qu'il n'en reste pas. Ils prennent ainsi conscience de leur interdépendance. Ils procèdent par essais et erreurs jusqu'à ce qu'une solution soit trouvée.

b) On recommence le jeu mais avec le but précis de faire prendre conscience aux enfants qu'il est possible de répartir les pions de différentes façons.

Commentaires

Les enfants réagissent bien et arrivent à proposer des combinaisons très diverses.

c) On demande enfin de découvrir s'il y a un type de groupe mieux adapté à la totalité des pions.

On essaie de passer à la notion d'un certain rapport entre l'ensemble et le sous-ensemble.

Commentaires

Il est à noter que dans certains groupes, les enfants bien imprégnés par le vécu de la semaine précédente, sont arrivés rapidement à la bonne solution.

DEUXIÈME JEU AVEC DES LETTRES

Le jeu se déroule dans la classe.

Il s'agit d'un jeu de combinatoire au niveau de la langue. On reste toujours dans le domaine de la symbolisation mais les symboles sont maintenant des lettres.

a) **Présentation du jeu**

Les enfants travaillent par petits groupes de cinq.

Chaque groupe est rassemblé autour d'une table sur laquelle est posée une grande feuille. Des colonnes y ont été tracées et des mots de deux lettres, trois lettres, quatre lettres, cinq lettres, six lettres ont été écrits dans ces colonnes.

je	blé	bleu	mange	orange
le	bon	mine	orage	tomate
un	unc	bébé	rouge	banane

On distribue aux enfants l'ensemble de lettres suivants : 2 é, 2 b, 1 m, 1 o, 1 r, 2 a, 3 n, 2 g, 1 l, 4 e, 1 u.

Chaque enfant reçoit 4 lettres, joue à tour de rôle et place ses lettres pour constituer les mots proposés.

La meilleure répartition est celle qui consiste à faire les mots qui composeront une phrase.

Ici : le bébé mange une orange.

b) Déroulement du jeu et réaction des enfants

Ils placent leurs lettres : une ou plusieurs.

Parfois, ils ont de quoi faire toute de suite un mot, mais prenant rapidement conscience de leur interdépendance, ils réalisent que s'ils veulent arriver à faire une phrase, il est peut-être préférable de finir un mot commencé.

Ils *acceptent alors d'abandonner* le mot choisi.

Les mots nécessaires à la constitution de la phrase ont été trouvés plus ou moins rapidement suivant les groupes.

La mise en ordre de la phrase s'est organisée spontanément, les enfants se consultant les uns les autres.

Remarque

On pourrait faire ce jeu avec des phonèmes ou des syllabes. La meilleure répartition serait celle qui permettrait de reconstituer un mot avec des syllabes choisies.

Commentaires

Les situations pédagogiques décrites ci-dessus, avaient un but bien précis : Apprendre aux enfants à travailler en groupe, c'est-à-dire apprendre à vivre en groupe.

Nous devons reconnaître que les réactions des enfants ont été positives dans l'ensemble.

PARTITION D'UN ENSEMBLE DE NOMBRES EN SOUS-ENSEMBLES DÉFINIS

INTRODUCTION AUX BASES ET À LA NUMÉRATION

I. SÉRIE DE JEUX VÉCUS

Dénombrement des applications d'une caractéristique à une séquence de sous-ensembles.

PREMIER JEU

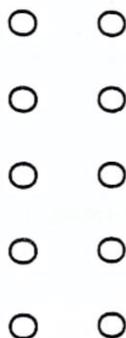
a) PRÉSENTATION

Lieu : Le préau de l'école.

Matériel : Foulards et cerceaux.

Le jeu se déroule avec la totalité de la classe.

On place sur le sol des groupes de 2 cerceaux.



On distribue aux enfants des foulards rouges et des foulards bleus (15 rouges, 15 bleus pour une classe de 30 élèves).

On demande à deux enfants de se placer dans les deux premiers cerceaux, soit :

1 rouge

1 bleu

et on dit aux autres de continuer mais en se plaçant d'une autre façon, soit :

1 bleu

1 rouge

Il n'y a que quatre possibilités :

1 rouge	1 bleu
1 bleu	1 rouge
1 rouge	1 rouge
1 bleu	1 bleu

Il faut que ce soit les enfants qui découvrent ces quatre possibilités.

b) DÉROULEMENT DU JEU

Bonne réaction des enfants. Ils se surveillaient les uns les autres et réagissaient vivement lorsque deux enfants s'apprêtaient à reproduire une situation déjà en place.

A la fin du jeu, les diverses possibilités ont été reproduites sur un tableau. Il faut noter que les enfants n'étaient plus dans les cerceaux et que les différentes façons de se placer ont été facilement retrouvées de mémoire.

DEUXIÈME JEU

a) PRÉSENTATION DU JEU

Il s'agit du même jeu mais on place cette fois-ci des groupes de trois cerceaux.

Les enfants n'ont pas changé de foulards.

Ils doivent découvrir les 8 possibilités suivantes.

r	r	r	r	b	r
b	b	b	b	r	r
r	b	b	b	b	r
r	r	b	b	r	b

b) DÉROULEMENT DU JEU

Très bonne participation des enfants. Les huit possibilités sont découvertes facilement.

TROISIÈME JEU

A nouveau des groupes de deux cerceaux.

Les enfants ont des foulards *rouges*, *bleus* et *verts*.

Il faut découvrir les neuf possibilités suivantes :

r v — r b — v r — v b — b r — b v — r r — v v — b b

II. JEUX AU NIVEAU DE LA SYMBOLISATION

Exercice écrit

a) JEU AVEC DES PIONS

- Avec des pions noirs et blancs et 2 cases ;
- Avec des pions noirs et blancs et 3 cases ;
- Avec des pions *noirs*, *blancs* et *rouges* et 2 cases.

Le nombre d'enfant est proportionnel au dénombrement des possibles.

- Jeu A : quatre enfants ayant 2 pions ;
- Jeu B : six enfants ayant 4 pions ;
- Jeu C : six enfants ayant 3 pions.

b) JEU AVEC DES SYLLABES

- deux sortes de syllabes et deux cases ;
- deux sortes de syllabes et trois cases ;
- trois sortes de syllabes et deux cases.

III. APPLICATIONS AUX BASES

Base 2. Symboles 0 et 1

Avec deux cases et deux symboles, combien d'applications possibles ?

0 0 — 0 1 — 1 0 — 1 1

Avec trois cases .

1 0 0 — 1 0 1 — 1 1 0 — 1 1 1

Ces jeux de symbolisation n'ont pas été vécus dans nos classes.

III Expérimentation menée à l'école des Condamines — Versailles, Par
A. et G. DOMINICI au Cours préparatoire.

COMPTINE CODÉE

Comptine retenue : « Au clair de la lune, trois petits lapins... »

Chaque séquence « codable » est mimée facilement par un enfant. Les autres enfants sortent pendant le choix d'un symbole, en l'occurrence un bloc logique, pour la représentation de la séquence.

Retour des enfants qui, mis en présence des symboles, trouvent assez rapidement leur signification.

Invitation à composer une autre comptine, chaque bloc représentant une séquence.

Démarrage un peu lent, puis intérêt des enfants pour la nouvelle comptine qui s'organise peu à peu : « Blanche-Neige et le Prince montent sur le trône en présence des nains qui se réjouissent. »

Essai de mise en musique de la nouvelle comptine et enregistrement au magnétophone.

MENU

(Combinatoire)

Matériel : Photos des différents plats proposés.

Douze œufs en pâte à modeler.

Effectif : Vingt élèves répartis en quatre équipes de cinq.

Les enfants sont invités à composer un menu, avec consigne de se servir de douze œufs matérialisés par des œufs en pâte à modeler.

Une certaine animation règne dans les équipes où chacun choisit tout d'abord son plat sans se préoccuper du nombre d'œufs qu'il comporte. Le nombre de douze œufs est dépassé au deuxième plat. Les enfants réfléchissent alors, discutent et se mettent d'accord pour choisir des plats comportant un moins grand nombre d'œufs.

Deux groupes proposent un menu comportant cinq plats pour douze œufs, c'est-à-dire un plat par enfant.

Deux groupes décident d'un menu comportant quatre plats pour douze œufs dont l'un avec deux desserts.

Dans le quatrième groupe, le jeu a été assez longtemps bloqué par un enfant qui proposait systématiquement le plat qui lui plaisait sans se préoccuper du choix de ses camarades.

EXERCICE VISANT À L'ACQUISITION DE LA NOTION DE PARTITION D'UN ENSEMBLE EN SOUS-ENSEMBLES

الأستاذ : مصباحي خالد

1^{re} PARTIE : PARTITION D'UN ENSEMBLE EN SOUS-ENSEMBLES QUELCONQUES

1.. RÉPARTITION D'UNE CLASSE EN PETITS GROUPES

JEU A

Finalité du jeu : prise de conscience par les enfants de leurs interdépendance.
Effectif : Vingt enfants.

Matériel : sept cartons numérotés de 1 à 7 et posés sur une grande table. Les élèves sont invités à se grouper devant les cartons. On les avertit qu'ils ne pourront réaliser tous les sous-ensemble. Mais il ne doit pas rester d'enfant isolé.

Premier temps : Choix des cartons : *tous* les cartons sont pris sans discernement.

Deuxième temps : Les enfants se regroupent. Les groupes 1, 2, 3, 4, sont rapidement constitués ; des difficultés surgissent au niveau des groupes 5 (quatre enfants), 6 (cinq enfants) et surtout au niveau du groupe 7 qui ne comprend qu'un enfant.

Troisième temps : Analyse de la situation par les enfants.

a) Abandon du groupe 7, l'enfant pose son carton et se joint au groupe 5 ainsi complété ($4 + 1$) ;

b) Le problème reste posé pour le groupe 6 ; il manque un enfant. Proposition d'un enfant : abandon du groupe 1, l'enfant devenu disponible se joindra aux cinq autres.

Remarques :

« C'est correct puisqu'il est seul. » « Si on était 21 on y arriverait. »

Conclusion :

Cinq groupes : 2 — 3 — 4 — 5 — 6

Il est à noter que le jeu A avait été fait par un stagiaire avec pour matériel des ardoises avec des mots de plusieurs lettres. L'exercice avait posé davantage de problèmes, les enfants étant plus jeunes.

2. RÉPARTITION D'UNE CLASSE EN DIVERS TYPES DE GROUPES

JEU B

Finalité du jeu : prise de conscience de la diversité des combinaisons : même consigne que pour A, mais les élèves sont invités à se demander s'il y a plusieurs partitions possibles.

Effectif : vingt écoliers.

Matériel : sept cartons numérotés de 1 à 7.

Première phase : Prise de conscience de l'impossibilité pour les élèves de se servir de tous les cartons, le nombre d'enfants étant insuffisant.

Remarque :

Il en faudrait 30 — en fait, 28.

Approche de la solution par tâtonnements successifs.

Choix des cartons.

Discussion :

— Peut-on se servir de 7, se demande un enfant ?

— Oui, répond un autre, à condition de ne pas se servir de trop de cartons.

Choix de 3 — 2 — 4

Pas de difficulté dans l'exécution de cette partie de jeu.

Choix de 5

Il ne reste que quatre enfants.

Prise de conscience de l'impossibilité de réaliser l'exercice.

Essai de diverses solutions.

a) Choix de 1 : c'est possible, mais il reste trois enfants.

b) Choix de 5 ou de 6 : c'est impossible.

c) Deux solutions sont proposées :

— abandon de 3 au profit de 5 — échec puisqu'il reste deux enfants,

— abandon de 2 au profit de 6 — solution correcte.

Conclusion

Quatre groupes : 3 — 4 — 6 — 7

Deuxième phase : Suggestion d'un enfant : possibilité d'autres solutions.

a) Recherche systématique d'une solution : 1 — 2 — 3 — 4 — 5
Exécution rapide. La difficulté surgit quand on prend le carton 6 (il reste cinq enfants).

Proposition : abandon du 1 au profit du 6.

Conclusion : cinq groupes : 2 — 3 — 4 — 5 — 6

b) Possibilité d'une autre solution, choix des cartons au hasard : 4 — 3 — 6

Remarque d'un enfant : il en reste 7; on peut donc prendre 7.

Conclusion : quatre groupes : 4 — 3 — 6 — 7

3. RÉPARTITION D'UNE CLASSE EN UN CERTAIN TYPE DE GROUPE

JEU C

Finalité du jeu : prise de conscience de ce que le jeu n'obéit pas au hasard ; il y a un certain ordre.

Consigne : chercher si l'on peut se passer des tâtonnements pour trouver la partition de A.

Proposition de deux enfants : « On commence par le plus grand nombre et on continue par les plus petits pour voir ce qui reste ».

Exécution rapide 7 — 6 — 5

Arrivé au carton 4 prise de conscience de l'impossibilité de continuer le jeu : il reste deux enfants.

Choix possible, dit un enfant : 2 ou 1.

Discussion :

- 2 possible.
- 1 impossible car il reste un enfant,
- choix rapide de 2 —
- 7 — 6 — 5 — 2

Par analogie, recherche systématique proposée par un enfant en commençant par le plus petit nombre — 1 — 2 — 3 — 4 — 5.

Arrivé à 6 la solution s'avère impossible : il reste cinq enfants.

Propositions :

- a) Abandon du 1 au profit du 6
- b) Abandon du 2 et du 5 au profit du 7
2 — 3 — 4 — 5 — 6
1 — 3 — 4 — 5 — 7

2^e PARTIE : SYMBOLISATION

PREMIÈRE ÉTAPE : RÉPARTITION D'UN ENSEMBLE D'OBJETS EN SOUS-ENSEMBLES.

On travaille avec de petits groupes d'enfants.

EXERCICE 1

Six enfants ayant chacun quatre pions à poser à tour de rôle sur sept colonnes numérotées de 1 à 7. Il faut qu'à la fin *chaque* colonne ait reçu autant de pions que l'indique son numéro.

JEU A

Les enfants placent les pions dans les colonnes en suivant à partir de 1. Arrivés à 7, il ne reste que trois pions.

Problème. Ils essaient de compléter 7 avec 1 et 2 sans succès bien entendu. Un enfant enlève un pion à la colonne des trois. L'ajoute au 7 et passe les deux pions dans la colonne des deux.

2 — 4 — 5 — 6 — 7

JEU B

Répartition d'une classe en divers types de groupes.
Répartition des pions en divers modes possibles.

Consigne : cherchez les diverses manières d'obtenir le résultat.

a) On commence par la colonne des 7, puis on continue au hasard :

3 — 2 — 5 — 1

Dans la colonne des 6 on s'aperçoit qu'il ne reste que deux pions ; on complète en empruntant les pions de la colonne des 4.

1 — 2 — 3 — 5 — 6 — 7

b) On commence par la plus petite colonne et on poursuit systématiquement

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6

Il reste trois pions pour la colonne des 7. On envisage la suppression des 1 et des 2, mais le nombre de pions restant insuffisant, on supprime 1 et 3, reste : 2 — 4 — 5 — 6 — 7.

JEU C

Même consigne, mais chercher la façon la plus rapide d'obtenir le résultat.

EXERCICE 2

Cinq enfants ayant chacun quatre lettres. On joue à tour de rôle. Il y a 1 u, 4 n, 3 e, 2 d, 1 s, 1 o, 4 a, 2 m, 1 r 1 g. Quels sont les mots possibles si l'on veut utiliser toutes les lettres ?

JEU A

La règle du jeu est vite comprise. Plusieurs possibilités s'offrant aux joueurs, ils essaient de constituer deux mots ayant des lettres communes.

Exemple : mange et orange ; et, se rendant compte rapidement de l'impossibilité de constituer les deux mots, ils rectifient en conservant le mot permettant d'utiliser toutes les lettres restantes, en l'occurrence le mot : orange.

JEU B

Les enfants demandent spontanément à essayer d'autres combinaisons. Ils se rendent compte qu'ils doivent choisir entre deux mots proposés celui qui leur permet d'utiliser les lettres en leur possession.

EXERCICE 3

Au tableau on propose une liste de mots, respectivement de 2 — 3 — 4 — 5 — 6 lettres.

un	sur	joue	mange	banane
le	une	pipo	jolie	orange
de	les	bébé	bruno	arrive
la	des	dans	maman	valérie

Dix-huit enfants sont là.

Toutes les combinaisons ne pourront donc être utilisées.

Choix des cartons de 3 — 4 — 5 — 6

Les enfants se rendent compte assez rapidement qu'il faut éliminer la liste des mots de deux lettres. Quatre groupes sont constitués, respectivement de 3 — 4 — 5 — 6 enfants. Chaque groupe choisit un mot dans la colonne correspondant au carton du leader. Le choix est fait au hasard.

Sur joue mange banane

Remarque d'un enfant : « Il aurait fallu **une** banane. »

On décide de remplacer « sur » par « une » et d'éliminer « joue » au profit de « Bruno ».

Remarque : « joue » a quatre lettres, « Bruno », cinq lettres : c'est impossible.

Différentes combinaisons sont envisagées :

a) Bruno remplace mange : phrase incohérente.

b) Banane remplacé par Valérie : Bruno joue avec Valérie.

Impossible puisque « avec » n'est pas proposé.

c) Formulation correcte de la phrase programmée : bébé mange une banane.

DEUXIÈME ÉTAPE : CLASSEMENT D'UN ENSEMBLE DE NOMBRES EN SOUS-ENSEMBLES DÉFINIS

(Introduction aux bases et à la numération)

DÉNOMBREMENT DES APPLICATIONS D'UNE CARACTÉRISTIQUE A UNE SÉQUENCE DE SOUS-ENSEMBLES.

JEU A

Huit enfants répartis en deux groupes de quatre munis respectivement de cartons A et B. On trace au sol deux cases. Répéter clairement la consigne : « Vous placez votre carton dans une des deux cases, mais il ne faut pas avoir deux fois la même chose dans les deux cases. »

1^{er} temps : occupation des cases de façon anarchique :

B B — B A — A A — B B

A ce stade du jeu, un enfant remarque : « B B a déjà été fait, il faut le barrer. »

2^e temps : le jeu continue mais on regarde les cartons avec plus d'attention :

A B — B A

Remarque de plusieurs enfants : « B A a déjà été fait, il faut le barrer. »

3^e temps : Proposition d'un enfant : « Il faut s'arrêter ; il n'y a plus de façon ; autrement on est obligé de barrer. »

Vérification est faite.

a) de façon vécue,

b) en récapitulant ce qui n'est pas barré au tableau ;

B B — B A — A A — A B

JEU B

Trois cases. Même consigne.

Vingt garçons divisés en deux groupes de dix tenant des cartons A et B.

1^{re} phase : les enfants se précipitent pour prendre place dans une des trois cases :

B A A — A B B — A B B

Prise de conscience par un enfant du fait que cette dernière combinaison A B B a déjà été faite.

2^e phase : phase de réflexion, puis recherche systématique des différentes combinaisons intéressantes qui sont ensuite effectuées :

A A A — B B B — A B A — B A B

Certaines combinaisons sont écartées après vérification au tableau parce qu'elles ont déjà été effectuées :

B B A — A A B

Les huit combinaisons ont été trouvées.

JEU C

Deux cases. Les enfants, munis de brassards rouges, verts, jaunes, sont invités à occuper les cases pour trouver toutes les combinaisons.
Dix-huit élèves.

1^{re} phase : Les enfants veulent être dans une case et les combinaisons sont formées au hasard des circonstances :

J V

J R

R R

J J

J V

J R .. barré

R R .. barré

V R

R V

V V .. barré

R V .. barré

Intervention d'un enfant :
combinaison déjà faite

V V

2^e phase : Le pôle d'intérêt est le tableau.

Examen des combinaisons trouvées.

Proposition de diverses combinaisons — On retient encore :

V J

La combinaison... R J n'est pas trouvée.

TROISIÈME ÉTAPE : EXERCICE ÉCRIT

EXERCICE 1

JEU A

Matériel : Pions noirs et blancs. Quatre enfants ayant deux pions chacun à placer dans deux cases.

Deux manières de conduite de l'exercice :

a) Les cases sont occupées à tour de rôle par des pions différents et on note au tableau les combinaisons. On barre celles qui sont déjà trouvées.

Recherche systématique parfois. Exemple : on a trouvé N N — ou bien, dit un enfant, B B.

b) Deux colonnes divisées en cases. Chaque enfant place un pion. Exercice fait rapidement. On se trouve devant une seule difficulté : deux combinaisons identiques B N. Il suffit d'inverser propose un enfant : on a donc N B.

JEU B

Matériel : pions noirs et blancs.

Six enfants ayant deux pions chacun à placer dans trois cases.

a) Trois cases occupées à tour de rôle, combinaisons écrites au tableau. Découverte rapide des diverses combinaisons. Prise de conscience des combinaisons faites en double. Recherche de ce qui n'a pas été fait. Une des combinaisons n'est pas trouvée : B N N.

b) Cases placées par trois et en colonnes. Exécution rapide et correcte de l'exercice.

JEU C

Matériel : pions noirs, blancs et rouges.

Six enfants ayant trois pions chacun à placer dans deux cases.

a) Deux cases, combinaisons écrites au tableau. De nombreuses combinaisons sont proposées ; celles qui sont en double sont écartées. Une combinaison est oubliée : N B.

b) Cases placées par deux en colonnes. Prise de conscience de combinaisons en double. Les pions sont déplacés jusqu'à ce qu'on obtienne toutes les combinaisons.

EXERCICE 2

Avec des syllabes :

a) deux sortes de syllabes et de cases,

- b) deux sortes de syllabes et trois cases.
 - c) trois sortes de syllabes et deux cases.
- Les exercices se déroulent à peu près de la même manière qu'avec les pions, mais les enfants essaient de former un mot avec les syllabes.

QUATRIÈME ÉTAPE : INTRODUCTION À L'ARITHMÉTIQUE MULTIBASE

Base 2 = deux symboles : 0 et 1

JEU A

Les enfants disposent chacun d'un 0 et d'un 1 : « Formez tous les nombres. »

a) deux cases, deux symboles, toute la classe.

Les différents nombres en base 2 sont rapidement trouvés.

On élimine les nombres en double.

b) deux cases, deux symboles, quatre enfants ayant chacun deux symboles 0 et 1.

On procède par élimination des nombres déjà constitués. Bons résultats

Les enfants jouent d'abord au hasard :

1 ^{er} enfant	0,	2 ^e enfant	1	→	0 1
3 ^e —	1,	4 ^e —	0	→	1 0
1 ^{er} —	1,	2 ^e —	0	→	1 0
3 ^e —	1,	4 ^e —	0	→	1 0

Ils décident alors de recommencer et obtiennent le dénombrement exhaustif :

0 1 — 0 0 — 1 0 — 1 1

JEU B

a) Trois cases, deux symboles, toute la classe.

Toutes les combinaisons sont trouvées, même celles commençant par 0.

b) Trois cases, deux symboles, quatre enfants.

Les nombres sont trouvés rapidement.

Base 3 = trois symboles : 0, 1, 2.

JEU A

a) Deux cases, trois symboles, toute la classe.

Découverte assez rapide des différents nombres de deux chiffres en base 3.

b) Deux cases, trois symboles, six enfants.

Mêmes résultats que précédemment.

JEU B

a) Trois cases, trois symboles, toute la classe.

« Placez vos cartons dans les cases pour trouver tous les nombres possibles en base 3. »

Découverte des différents nombres avec recherche de nombres voisins.

Exemple : 2 2 2 — 2 2 1 —

b) Trois cases, trois symboles, six enfants.

Découverte rapide des différents nombres.

1. LES JEUX D'ÉQUIPES

BUTS

En mathématique — partition d'un ensemble en sous-ensembles.

DÉROULEMENT

MATÉRIEL

Des ballons ou des sacs de sable, ou des cerceaux, etc.

Premier jeu

Faire passer le ballon sous les jambes à l'aller, au-dessus des têtes au retour.
A gagné l'équipe qui, la première, a réalisé l'aller-retour de tous les ballons.

Deuxième jeu

Un joueur de chaque équipe se place face à elle, à une distance déterminée.
Le premier de la file lui lance le ballon ; il doit le rattraper, remplacer le joueur, pendant que celui-ci se met en queue de file.

MISE EN PLACE DES ÉQUIPES

L'institutrice dispose un certain nombre de ballons (3, 4 ou 5) et demande aux enfants — après avoir explicité le jeu — de se ranger derrière.

Premier temps

Ils se placent derrière les ballons par groupe d'affinité, sans souci numérique.
Après essai du jeu, ils constatent l'inégalité des chances due à l'inégalité numérique.

Deuxième temps

Recherche pour obtenir des équipes égales en joueurs.
Pour vérifier l'égalité en nombre des équipes, les enfants pourront soit :
ou bien dénombrer, ou procéder à une relation terme à terme.

2. LES RONDES

DÉROULEMENT

Plusieurs petites rondes, jeux mimés et rythmés, nécessitent un nombre précis de participants.

Exemple

- à un joueur Ma commère quand je danse,
- à deux joueurs Sainte Maritaine,
Bonjour ma cousine,
- à trois joueurs Quand trois poules s'en vont aux champs,
etc.

Question : Peut-on jouer aujourd'hui à : « Quand trois poules s'en vont aux champs ? »

Prise de conscience par les enfants de leur interdépendance.

Attention : Ici on ne peut mêler plusieurs groupements car les enfants chanteraient ensemble des choses différentes et créeraient une jolie... cacophonie.

Dans tous ces jeux ou exercices il est très important de souligner l'enrichissement du langage.

Dans cette forme de travail, il y a presque tout le temps nécessité de dialogue oral avec autrui, d'où l'obligation de formuler, dans les termes les plus appropriés, sa pensée.

C'est un des rôles fondamentaux de l'Ecole Maternelle : développer, affiner, ajuster le langage oral de l'enfant afin qu'il puisse aborder le langage écrit à l'Ecole Primaire.

3. LES VOITURES

BUTS

DÉROULEMENT

Consigne : Nous ne commencerons le jeu que si tous les enfants de la classe peuvent y participer.

Question : Quel est le nombre maximum possible de passagers dans une grande voiture de tourisme ?

Des groupements par cinq, puis par quatre, par trois, par deux et par un sont essayés. Ils sont abandonnés ou réalisés suivant le nombre de joueurs présents.

Des problèmes de rotation se poseront dans les groupements par 5, 4, 3 et 2 ; tous les passagers d'une voiture doivent à tour de rôle mimer le

conducteur. Rechercher une manière de matérialiser cette rotation de façon à ne pas se tromper.

SYMBOLISATION

Représentation graphique pour l'envoi éventuel aux correspondants de la classe.

Au cours de l'année, progression dans la représentation graphique des enfants : d'abord le dessin, puis le prénom, puis les signes de plus en plus dépouillés avec absence de couleur : V pour voiture, P. pour Pierre, L. pour Louis, etc.

PROLONGEMENTS

Avec le même nombre d'enfants, faire d'autres jeux équivalents : constater des résultats semblables dans les groupements. Avec un nombre différent d'enfants, refaire le même jeu, constater les résultats différents.

... seul le nombre différent d'enfants influence le résultat.

Plusieurs types de groupes peuvent être réunis : par exemple, faire des voitures à 5 passagers, à 2 passagers dans le même jeu.

... prise de conscience de la diversité des combinaisons.

4. LA BANDE DESSINÉE

1. Oralement

Pour que ce jeu soit réalisable et efficace, il faut que les enfants soient habitués à entendre des histoires et à en raconter.

Enfants et institutrice (élément du groupe au même titre que les autres) sont assis en rond. L'institutrice (puis ce sera un enfant) lance une idée : « Il était une fois un chat noir... » ;

Chaque enfant du groupe est amené à compléter l'histoire...

Au départ, ne pas obliger tous les enfants à participer ; laisser des spectateurs qui, peu à peu, s'intégreront.

2. Avec des images

Chaque élément du groupe est détenteur d'une image. Former avec toutes ces images une seule histoire. Veiller à prendre plusieurs histoires à chaque série d'images pour éviter la formation d'un meneur.

3. Avec les dessins d'enfants

L'étape de la bande dessinée reconstituée avec les dessins des enfants ne me semble pas être à la portée des élèves d'Ecole Maternelle car le dessin n'est pas encore assez figuratif et est trop chargé d'affectivité — A faire à l'Ecole Primaire — D'autant plus qu'il faut, au départ, décider des êtres et des objets clés et de leur constance (forme, couleur, etc.).

Ne peut être réalisé à l'Ecole Maternelle qu'individuellement sous forme de réseau centralisé.

4. Avec les signes

Créés, reproduits et décodés par tous.

Exemple : quatre enfants, quatre signes.

(la maîtresse)
signe

(soigne)
signe

(Isabelle)
signe

(dans la cour)
signe

Suivant la maturité des enfants :

- possibilité de changer le signe représentant « dans la cour » de place.
- possibilité de changer le sujet Isabelle soignant la maîtresse.

5. Avec les mots

Mêmes possibilités qu'en 4 avec les mots acquis globalement, mais après les avoir classés avec les enfants-groupe en groupe sujet, groupe verbe, groupe complément.

5. LE RESTAURANT

BUT

Faire trouver à un groupe d'enfants une répartition possible en sous-ensembles quelconques à condition que chaque sous-ensemble formé soit complet par rapport à l'indication matérialisée à l'avance.

HABILLAGE PÉDAGOGIQUE

Le jeu du restaurant en liaison avec les intérêts de la classe : se faire servir le petit déjeuner au restaurant.

Préparation matérielle : six tables avec nappes sont mises dans la classe et chacune a un petit carton indiquant avec le dessin d'un couvert le nombre de places à occuper (une table de 6, une de 5, une de 4, une de 3, une de 2, une de 1). Des plateaux correspondants, avec serviettes et verres, sont prêts : les installer et les disposer à la bonne table ainsi que les chaises autour.

La consigne est de s'asseoir à une table à condition qu'elle soit complète, sinon le petit déjeuner, avec toasts beurrés, ne sera pas servi (nécessité pour le groupe de tenir compte de chacun pour obtenir la réussite).

Intervention d'un carton « Réserve » disposé sur une table au choix de la maîtresse afin de faire chercher d'autres répartitions possibles. Cette table réservée est éliminée du choix.

A chaque essai réussi les enfants des tables complètes situent leur place sur un carton (1 par table pleine). Ce carton va figurer au tableau les choix du groupe d'enfants et, pour ce même groupe, les différentes solutions proposées avec succès sont alignées au tableau par la maîtresse et comparées (cela permet ainsi de remarquer les solutions présentées plusieurs fois).

Exemple pour un même groupe :

	Table	Table	Table	Table	Table	Table
1 ^{er} essai	x	x x	3	4	x x x x x	x x x x x x
2 ^e essai	x	2	x x x	x x x x	5	x x x x x x
3 ^e essai	x	x x	3	4	x x x x x	x x x x x x

Possibilités d'autres habillages pédagogiques

Avec cerceaux dans le préau — sur chaque cerceau un certain nombre de points d'attache marqués avec scotch (de 1 à 6). A l'intérieur des cerceaux autant de foulards que de points marqués. Les enfants n'ont le droit de soulever le cerceau à bout de bras que s'ils ont pu occuper chacun une place marquée et y nouer le foulard correspondant — d'où nécessité d'occuper toutes les places pour réussir.

Avec répétition et progression de ce genre d'exercices, on peut arriver à présenter des exercices plus abstraits avec jetons (colonnes matérialisées avec un certain nombre de ronds que l'on doit remplir du nombre correspondant de jetons avec obligation de terminer une colonne pour réussir la partition).

6. LE SLALOM

Jeux de relais avec différents habillages pédagogiques (course de bateaux, course de ski).

BUTS

Partition d'un groupe de douze enfants en sous-ensembles équivalents pour former des équipes du jeu.

Course de slalom à ski en liaison avec le thème de la classe.

- sept couleurs différentes de lunettes (sept lunettes de chaque),
 - sept fanions assortis,
 - six bancs,
 - sept feutres aux couleurs assorties,
 - quilles ou cubes pour figurer les piquets de slalom.
- Un groupe de douze enfants figurant les skieurs choisissent leurs lunettes pour former les équipes au départ de la course.

1^{re} situation

Deux bancs = deux équipes alignées sur deux lignes de départ.

Nécessité dans un premier temps de prendre la même couleur que les autres au sein d'une même équipe pour pouvoir planter le fanion sur le banc.

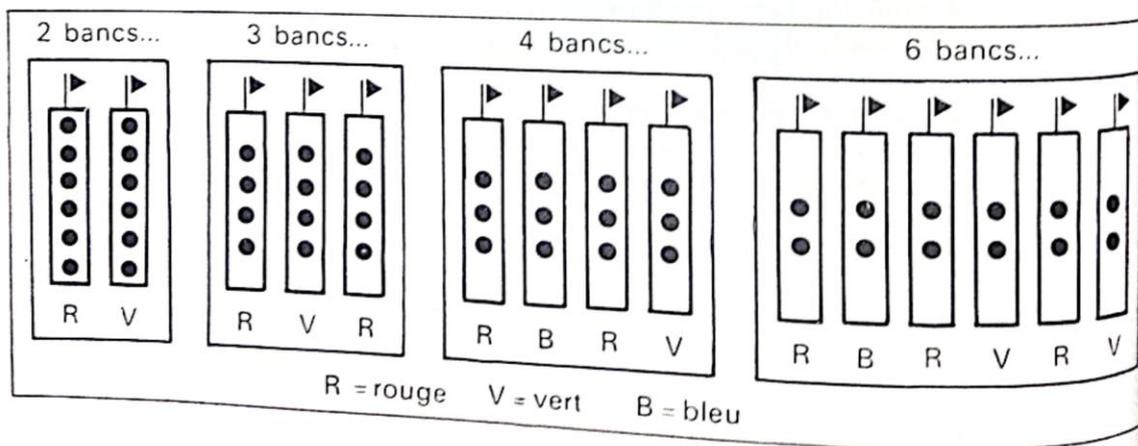
La course, pour être juste, demande l'égalité de chance, donc même quantité de joueurs. Il faut laisser les enfants buter à cette réalité afin qu'ils en prennent conscience eux-mêmes, au besoin en leur faisant faire une course « pour rire » avec deux équipes inégales.

Signal de départ donné quand les deux équivalentes sont formées. Le feutre de la couleur de l'équipe sert de relais :

1. Slalom entre les quilles ;
2. Prise de contact avec le mur où, sur une feuille, sont figurés bancs et fanions de couleurs : les enfants y inscrivent le rond correspondant à leur personne dans l'équipe : trace écrite ;
3. Retour au banc et passage du feutre relais.

L'équipe vainqueur est celle qui termine la première.

Différentes situations sont proposées successivement



N°15: Selon vous les contraintes qui peuvent entraver la mise en œuvre des activités ludiques en classe sont:

- La contrainte du temps consacré à ce genre d'activité
- Le comment de son déroulement
- Rendre les apprenants incontrôlables
- Manque d'un matériel adéquat à ce genre d'activité
- Aucune contrainte
- Autre

Justifiez votre choix

Parce que les élèves traduisent leurs idées en arabe et ils ne peuvent pas s'exprimer en français. Le temps est insuffisant pour ces activités.

N°15 : la de votre classe s'exprime par :

- Le silence qui règne ;
- L'ambiance active ;
- L'esprit intransigeant du maître.

Nous vous remercions beaucoup pour votre patience à remplir le questionnaire et nous apprécions en vous l'engagement et le sens de responsabilité.





La république Algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Hamma Lakhdar El-Oued
Faculté des lettres et des langues
Département de la langue française



À l'attention des enseignants de français de la 4ème année primaire. Le présent questionnaire porte sur une recherche intitulé "L'impact des activités ludiques sur le processus d'enseignement- apprentissage de l'expression orale en classe de FLE. Cas de 4eme année primaire" réalisé pour l'obtention d'un Master 2 en didactique de FLE prière de bien vouloir remplir ce questionnaire et nous vous remercions d'avance pour votre collaboration.

N°1 : en quoi vous était utile l'enseignement dans la période du covid-19 ?

.....très difficile surtout la pratique d'une
.....projetion.....à cause de temps l'empêcher du temps et
.....aussi le déroulement séquentiel

N°2: Quel est l'effectif de votre classe ? (répondre en chiffre uniquement).

36

N°3: Les apprenants participent-ils pendant le cours?

Oui

Non

N°4:est-ce normal que les élèves bavardent dans la classe?

Oui

Non

N°5: Le manuel scolaire, est-il votre première référence dans la classe ?

• Oui

• Non

N°6: vous optez pour quelle méthode dans votre pratique enseignante ?

1-methode directe 2- approche communicative 3- approche actionnelle

N°7 : le taux de participation, dépasse-t-il les 60% ?

• Oui

• Non

N°15: Selon vous les contraintes qui peuvent entraver la mise en œuvre des activités ludiques en classe sont:

- La contrainte du temps consacré à ce genre d'activité
- Le comment de son déroulement
- Rendre les apprenants incontrôlables
- Manque d'un matériel adéquat à ce genre d'activité
- Aucune contrainte
- Autre

Justifiez votre choix

.....

.....

.....

.....

N°15 : la de votre classe s'exprime par :

- Le silence qui règne ;
- L'ambiance active ;
- L'esprit intransigeant du maître.

Nous vous remercions beaucoup pour votre patience à remplir le questionnaire et nous apprécions en vous l'engagement et le sens de responsabilité.



الصادق سوفات



La république Algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Hamma Lakhdar El-Oued
Faculté des lettres et des langues
Département de la langue française



À l'attention des enseignants de français de la 4ème année primaire. Le présent questionnaire porte sur une recherche intitulé "L'impact des activités ludiques sur le processus d'enseignement- apprentissage de l'expression orale en classe de FLE. Cas de 4eme année primaire" réalisé pour l'obtention d'un Master 2 en didactique de FLE prière de bien vouloir remplir ce questionnaire et nous vous remercions d'avance pour votre collaboration.

N°1 : en quoi vous était utile l'enseignement dans la période du covid-19 ?

.....
Le travail en groupes.....
.....

N°2: Quel est l'effectif de votre classe ? (répondre en chiffre uniquement). 24

N°3: Les apprenants participent-ils pendant le cours?

Oui

Non

N°4:est-ce normal que les élèves bavardent dans la classe?

Oui

Non

N°5: Le manuel scolaire, est-il votre première référence dans la classe ?

• Oui

• Non

N°6: vous optez pour quelle méthode dans votre pratique enseignante ?

1-methode directe 2- approche communicative 3- approche actionnelle

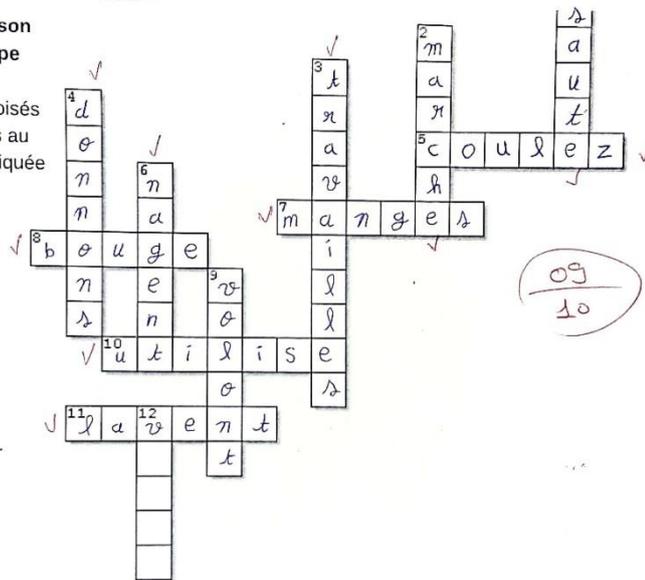
N°7 : le taux de participation, dépasse-t-il les 60% ?

• Oui

• Non

Mots croisés de conjugaison Verbes du premier groupe

Remplis la grille de mots croisés avec les verbes conjugués au présent et à la personne indiquée dans la consigne.



Horizontal

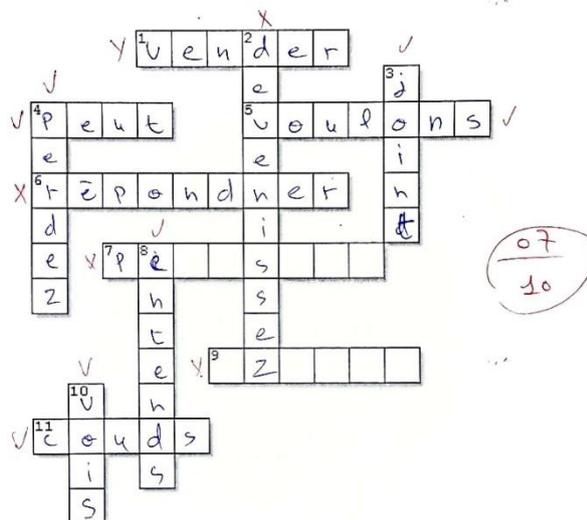
- 5. couler - 2ème personne du pluriel
- 7. manger - 2ème personne du singulier
- 8. bouger - 3ème personne du singulier
- 10. utiliser - 3ème personne du singulier
- 11. laver - 3ème personne du pluriel

Vertical

- 1. sauter - 1ère personne du singulier
- 2. marcher - 1ère personne du singulier
- 3. travailler - 2ème personne du pluriel
- 4. donner - 1ère personne du pluriel
- 6. nager - 3ème personne du pluriel
- 9. voler - 1ère personne du pluriel

Mots croisés de conjugaison Verbes du troisième groupe

Remplis la grille de mots croisés avec les verbes conjugués au présent et à la personne indiquée dans la consigne.



Horizontal

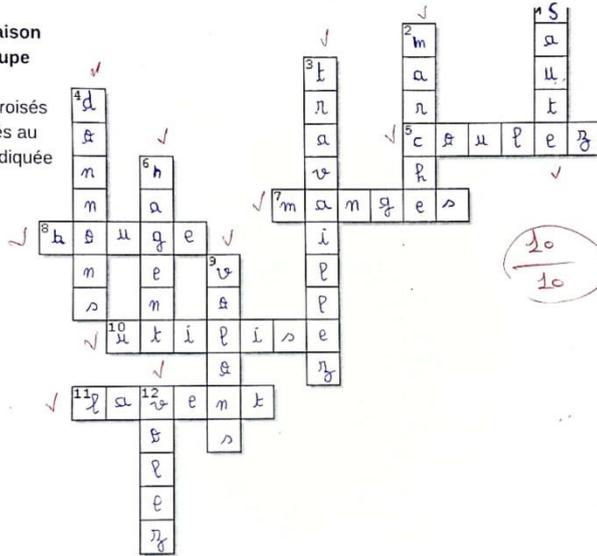
- 1. vendre - 2ème personne du pluriel
- 4. pouvoir - 3ème personne du singulier
- 5. vouloir - 1ère personne du pluriel
- 6. répondre - 3ème personne du pluriel
- 7. peindre - 1ère personne du pluriel
- 9. éteindre - 2ème personne du singulier
- 11. coudre - 1ère personne du singulier

Vertical

- 2. devenir - 3ème personne du pluriel
- 3. joindre - 3ème personne du singulier
- 4. perdre - 2ème personne du pluriel
- 8. entendre - 2ème personne du singulier
- 10. voir - 1ère personne du singulier

Mots croisés de conjugaison
Verbes du premier groupe

Remplis la grille de mots croisés avec les verbes conjugués au présent et à la personne indiquée dans la consigne:



horizontal

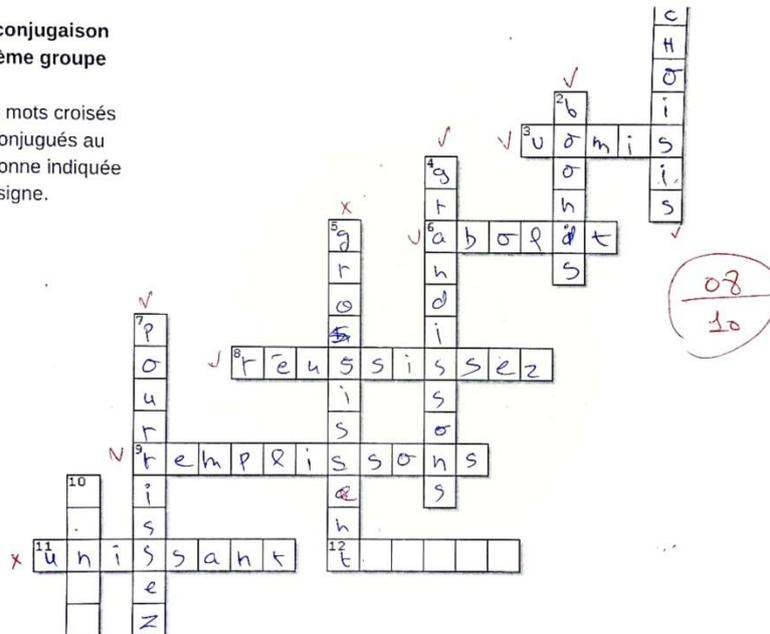
- 5. couler - 2ème personne du pluriel
- 7. manger - 2ème personne du singulier
- 8. bouger - 3ème personne du singulier
- 10. utiliser - 3ème personne du singulier
- 11. laver - 3ème personne du pluriel

Vertical

- 1. sauter - 1ère personne du singulier
- 2. marcher - 1ère personne du singulier
- 3. travailler - 2ème personne du pluriel
- 4. donner - 1ère personne du pluriel
- 6. nager - 3ème personne du pluriel
- 9. voler - 1ère personne du pluriel

Mots croisés de conjugaison
Verbes du deuxième groupe

Remplis la grille de mots croisés avec les verbes conjugués au présent et à la personne indiquée dans la consigne.



horizontal

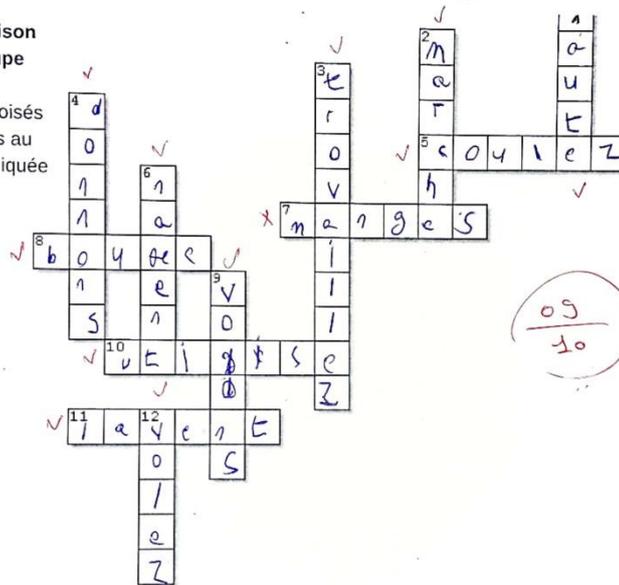
- 3. vomir - 2ème personne du singulier
- 6. abolir - 1ère personne du singulier
- 8. réussir - 2ème personne du pluriel
- 9. remplir - 1ère personne du pluriel
- 11. unir - 3ème personne du pluriel

Vertical

- 1. choisir - 3ème personne du singulier
- 2. bondir - 2ème personne du singulier
- 4. grandir - 1ère personne du pluriel
- 5. grossir - 3ème personne du pluriel
- 7. pourrir - 2ème personne du pluriel

Mots croisés de conjugaison Verbes du premier groupe

Remplis la grille de mots croisés avec les verbes conjugués au présent et à la personne indiquée dans la consigne.



horizontal

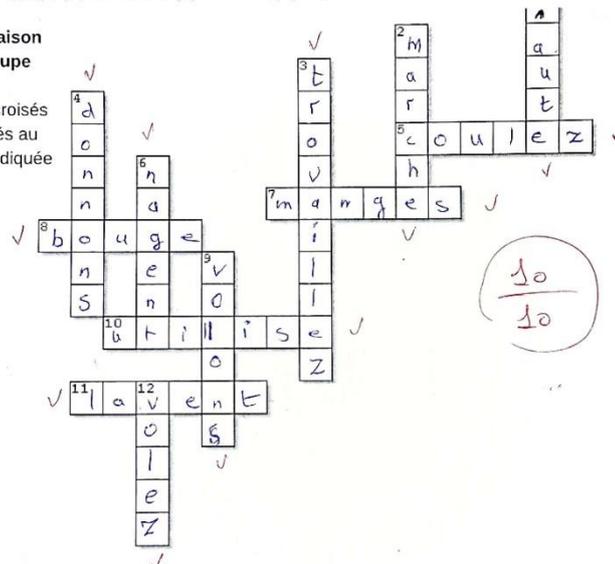
5. couler - 2ème personne du pluriel
7. manger - 2ème personne du singulier
8. bouger - 3ème personne du singulier
10. utiliser - 3ème personne du singulier
11. laver - 3ème personne du pluriel

Vertical

1. sauter - 1ère personne du singulier
2. marcher - 1ère personne du singulier
3. travailler - 2ème personne du pluriel
4. donner - 1ère personne du pluriel
6. nager - 3ème personne du pluriel
9. voler - 1ère personne du pluriel

Mots croisés de conjugaison Verbes du premier groupe

Remplis la grille de mots croisés avec les verbes conjugués au présent et à la personne indiquée dans la consigne.

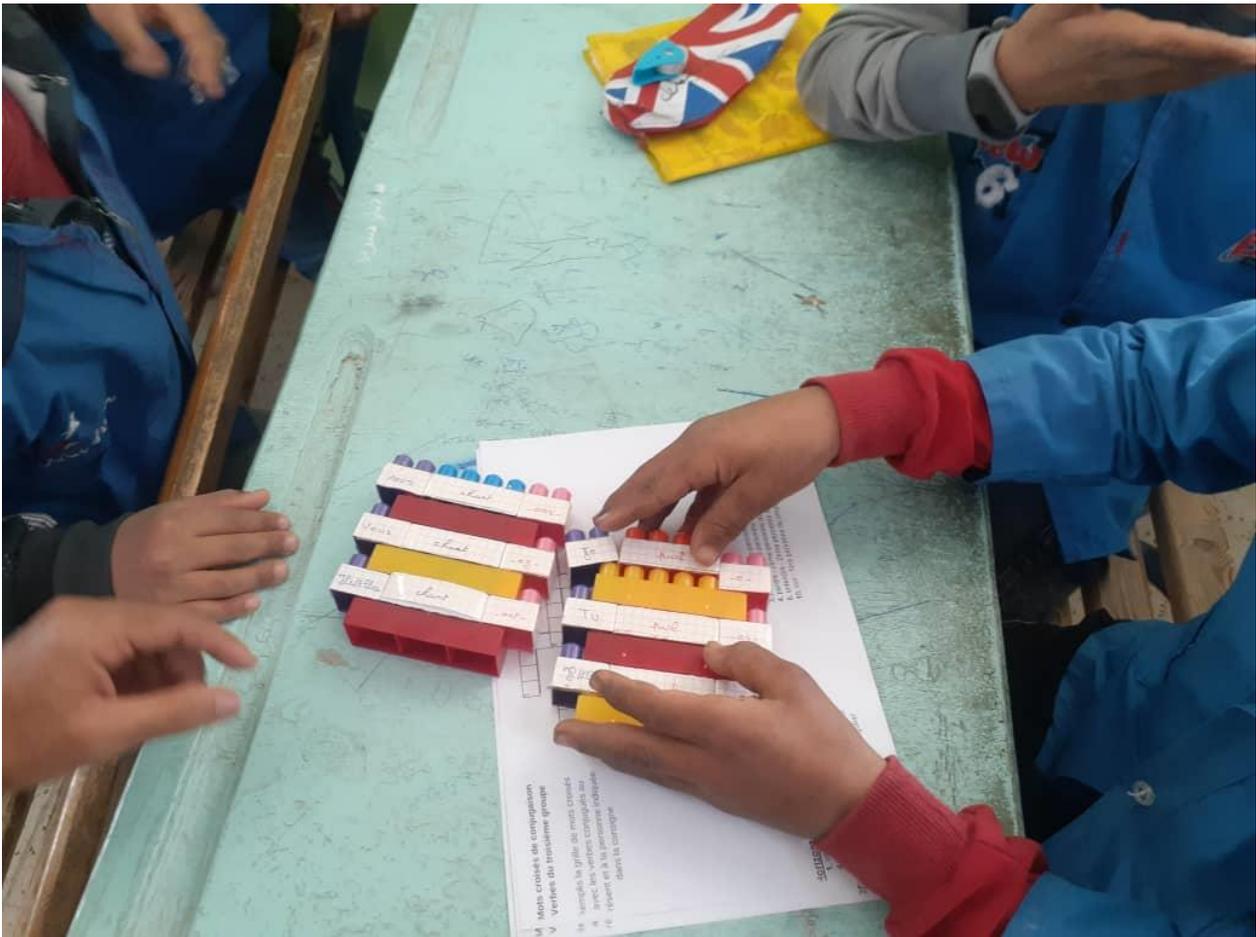


horizontal

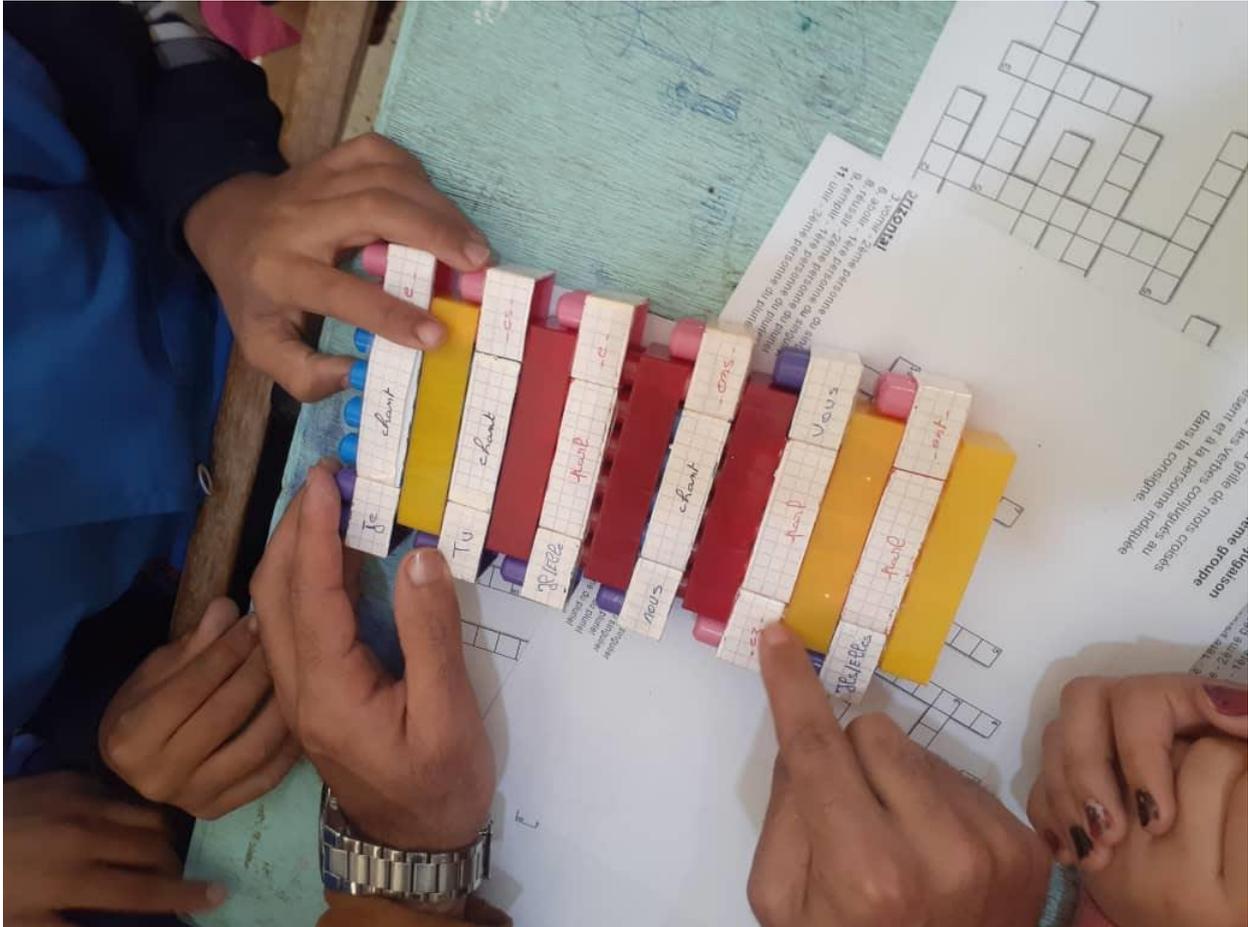
5. couler - 2ème personne du pluriel
7. manger - 2ème personne du singulier
8. bouger - 3ème personne du singulier
10. utiliser - 3ème personne du singulier
11. laver - 3ème personne du pluriel

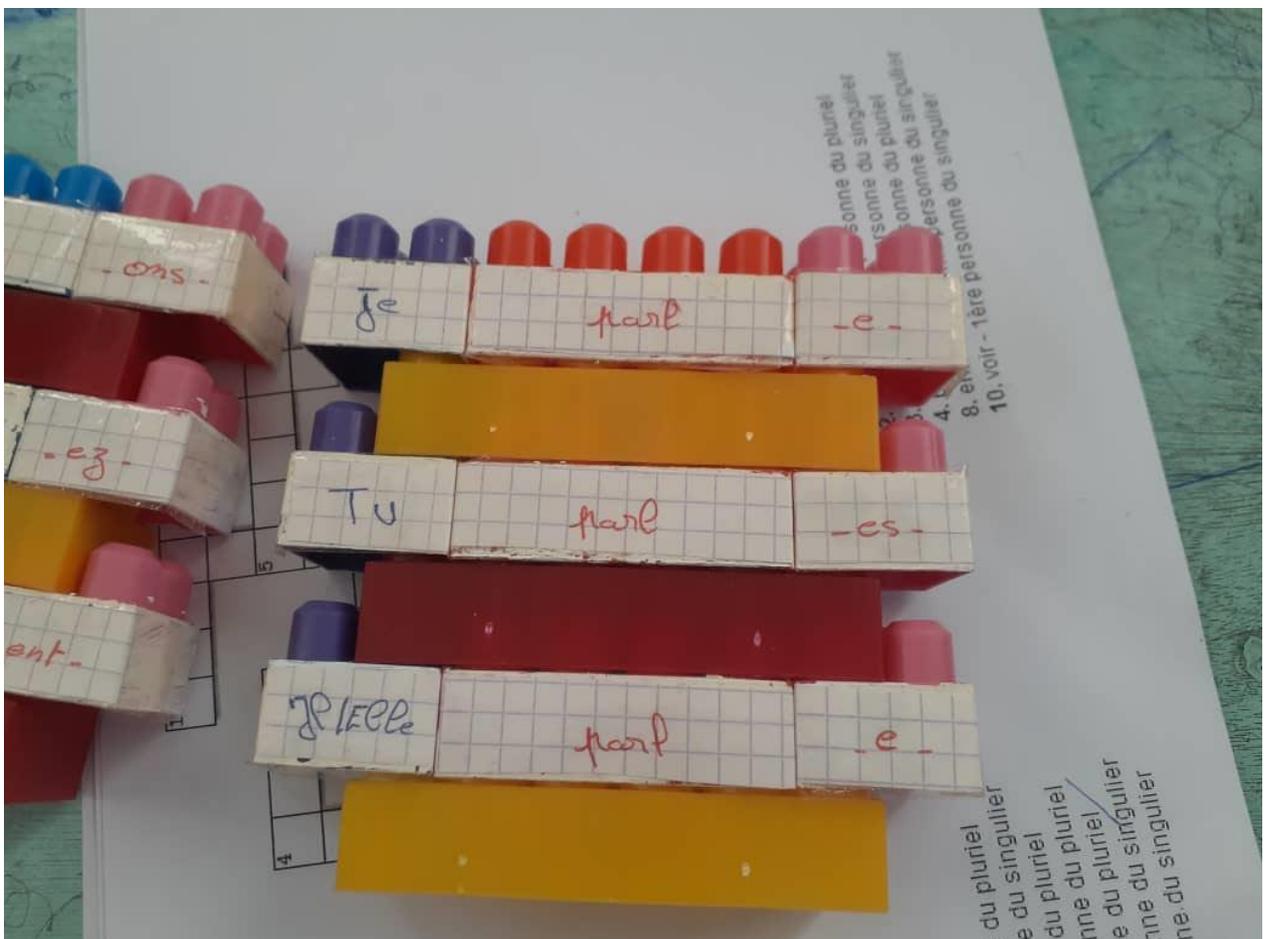
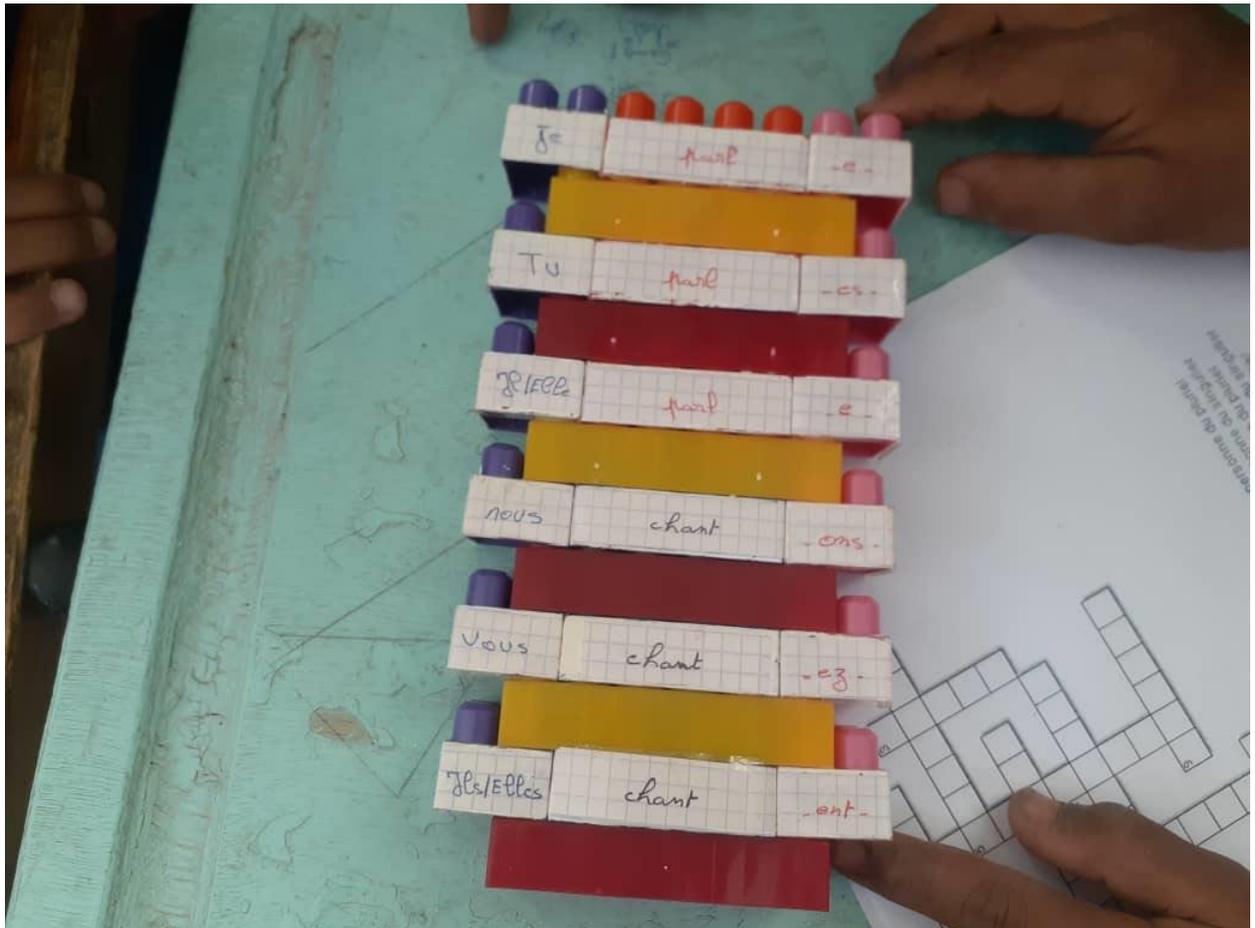
Vertical

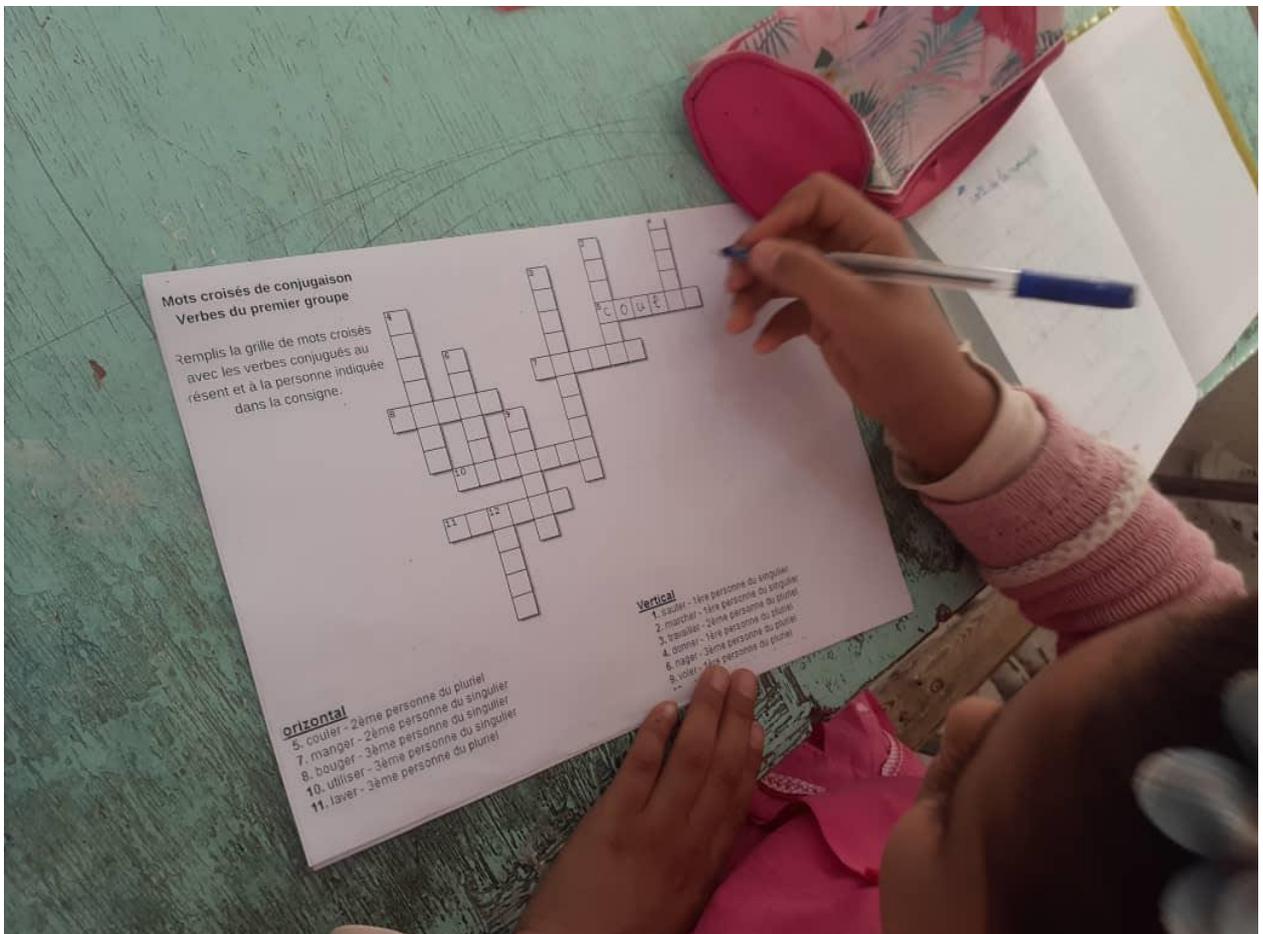
1. sauter - 1ère personne du singulier
2. marcher - 1ère personne du singulier
3. travailler - 2ème personne du pluriel
4. donner - 1ère personne du pluriel
6. nager - 3ème personne du pluriel
9. voler - 1ère personne du pluriel













Les établissements:

- L'école de Chahid El-Arbi Boughazzala – Taghezzout – El-Oued.
- L'école de Chahid Yajour Belgacem – Guemar – El-Oued.
- L'école de Chahid Hamaiti Lakhdar – El-Houde – El-Oued.
- L'école de Chahid Taher Mira Ben Saghir – Guemar – El-Oued.
- L'école de Redha Houhou – Guemar – El-Oued.
- L'école de Ennadjah – Guemar – El-Oued.
- L'école de Hasouna Hassen – Guemar – El-Oued.
- L'école de El-Khansa – Guemar – El-Oued.