

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de L'enseignement Supérieur et de La
Recherche Scientifique

Université Ain Temouchent-Belhadj Bouchaib
Faculté des lettres, langues et sciences sociales



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة
عين تموشنت-بيلحاج بوشعيب
كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

مذكرة الماستر

الترخيص

أنا الأستاذة المشرفة : عبد الجليل أمينة سليمة
على مذكرة التخرج في الماستر و الموسومة بـ:

L'enseignement de la grammaire à travers des activités ludiques. Le cas des
apprenants de la 5^{ème} année primaire des écoles primaires Elkhansa et DADIO
Mohamed

من الجاز الطالبين:

مناي ملاك

-ولد عمر أسماء

ميدان : آداب و لغات أجنبية

شعبة : لغة فرنسية

تخصص : تعليمية اللغات الأجنبية

أشهد أن الطالبين قد قامتا برفع كل التحفظات المطلوبة من طرف لجنة المناقشة.

وبإمكانهما إيداع النسخة الالكترونية المصححة على مستوى المستودع الرقمي لجامعة عين تموشنت.

امضاء رئيس اللجنة

بنفيسة نبيلة

عين تموشنت في : 2026/06/20

امضاء المشرف

عبد الجليل أمينة سليمة





وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب
كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

التصريح الشرفي

الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لانجاز بحث علمي
(القرار رقم 1082 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020 الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها)

أنا الممضي أسفله،

الطالب (ة):
الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 146302730008 الصادرة في تاريخ: 2021/03/11

دائرة: ولاية: عين تموشنت
والمسجل بكلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

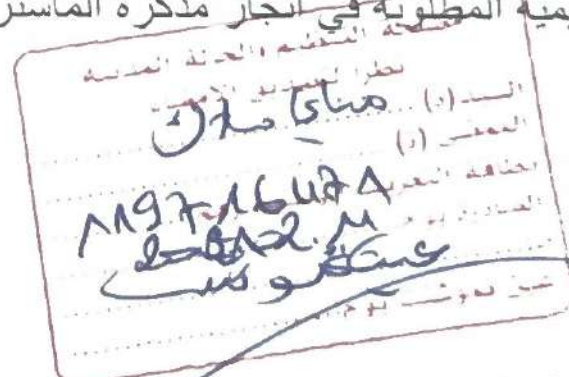
قسم:
شعبة: تخصص: تعليم اللغات الأجنبية
والمكلف بإنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر أكاديمي، الموسومة بعنوان:

enseignement de la grammaire à travers
des activités ludiques de ces
apprenants de la classe primaire
des écoles primaires El Khamsa et D. AHO
Mahamed

أصرح بشرفي أن ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقية المهنية والنزاهة
الأكاديمية المطلوبة في إنجاز مذكرة الماستر المذكورة أعلاه.

عين تموشنت في: 28/06/2026
امضاء المعني

Am



عن رئيس المجلس الأعلى للدراسات
وتمت في: 28/06/2026
امضاء السيد: مني مان
مؤرخ: 28/06/2026



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب
كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

التصريح الشرفي

الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث علمي

(القرار رقم 1082 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020 الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها)
أنا الممضي أسفله،

الطالب (ة): ولد عمر اسماء

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 417793584 الصادرة في تاريخ 26-04-2026

دائرة: عين تموشنت ولاية عين تموشنت

والمسجلة بكلية الآداب و اللغات و العلوم الاجتماعية

قسم: اللغة الفرنسية

شعبة اللغة الفرنسية. تخصص: تعليمية المادة

والمكلف بإنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر أكاديمي، الموسومة بعنوان:

L'enseignement de la grammaire à travers les activités ludiques
Le cas des apprenants de la 5^{ème} année primaire.

أصيح بشرفي أن ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقية المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز مذكرة

المستند المذكورة أعلاه.

عين تموشنت في: 28-06-2026

امضاء المعني

سلا

01
المتصديق
الامضاء
الاسماء
417793584
28 جوان 2026

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Belhadj Bouchaib-Ain-Témouchent
Faculté des Lettres, des Langues et des sciences Sociales
Département des Lettres et langue française**



**Mémoire de fin d'études présenté en vue de l'obtention du diplôme
de Master en Didactique des langues étrangères.**

Intitulé du mémoire:

**L'enseignement de la grammaire à travers des activités ludiques.
Le cas des apprenants de la 5^{ème} année primaire des écoles
Elkhansa et DAHO Mohamed à AIN TEMOUCHENT**

Présenté par les étudiantes

-MENAI Malek

-OULD AMAR Asmaa

Sous la direction de

Dre ABDELDJALIL Amina- Salima

Membres du jury

Nom et Prénom

Grade

- | | | |
|-------------------------------|-----|--------------|
| - Dre BENNEFISSA Nabila | MCB | Présidente |
| - Dre BELOUADI Fatima-Zohra | MCA | Examinatrice |
| - Dre ABDEDJELIL Amina-Salima | MCA | Encadrant |

Année universitaire 2025/2026

Remerciements

« La gratitude est la mémoire du cœur. »

En premier lieu, nous rendons grâce à Dieu, le Tout-Puissant, pour la force et la persévérance qu'Il nous a accordées afin d'achever ce travail.

Nous tenons à exprimer notre vive gratitude à la Dre ABDELDJALIL Amina Salima, notre directrice de mémoire. Nous la remercions pour sa disponibilité sans faille, ses conseils avisés et la rigueur avec laquelle elle a guidé nos recherches. Sa confiance a été une source constante de dépassement de soi.

Nous témoignons notre respect et nos remerciements aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail. Leurs précieuses observations participeront indéniablement à son amélioration.

Notre reconnaissance va aussi aux enseignants du département pour la qualité de leur transmission pédagogique, qui a grandement forgé notre esprit critique en didactique des langues.

Nous dédions une pensée reconnaissante à nos familles, soutien indéfectible de chaque instant. Leurs sacrifices, leur affection et leurs encouragements constants ont rendu ce projet possible.

Enfin, que nos amis, collègues et toutes les personnes ayant contribué de près ou de loin à l'aboutissement de ce travail trouvent ici l'expression de notre sincère gratitude

Asmaa&Malek

Dédicace

Je dédie ce travail...

À la femme la plus précieuse de ma vie : ma mère.

Toi qui as transformé chaque difficulté en espoir, chaque faiblesse en courage et chaque rêve en réalité.

Tu es la définition même de l'amour sincère, du sacrifice et de la tendresse.

Si aujourd'hui j'arrive à franchir cette étape, c'est grâce à toi, à tes prières silencieuses et à ton soutien sans limite.

Que Dieu te protège et t'accorde une longue vie remplie de bonheur et de sérénité.

À mon père,

pour sa présence, ses conseils et tous les efforts fournis pour assurer mon avenir.

Que ce travail soit une source de fierté pour toi.

À mes chères sœurs « Farah&Zahra »,

mes compagnes de vie, mes confidentes et mes plus belles forces.

Merci pour vos encouragements, votre amour et tous ces petits détails qui ont rendu mon parcours plus léger et plus beau.

Que notre lien reste éternel.

À ma chère binôme « Asmaa »

que j'ai eu la chance de connaître à l'université.

Merci pour cette belle expérience, pour les moments de travail, de stress, de rire et de soutien partagés ensemble durant ce parcours universitaire.

Malek

Dédicace

Je dédie ce travail ...

À mon père,

Pour son soutien, ses sacrifices et ses encouragements constants.

Avec toute ma reconnaissance et mon profond respect.

À ma mère,

Pour son amour infini, sa tendresse, ses prières et son soutien précieux tout au long de mon parcours.

Qu'elle trouve dans ce travail l'expression de mon profond amour et de mon immense gratitude.

À mes sœurs,

Pour leur affection, leurs encouragements et leur présence à mes côtés dans les moments difficiles.

À ma chère binôme « Malek »

Avec qui j'ai partagé cette expérience académique marquée par l'effort, la coopération et la persévérance.

Son implication, son soutien et son esprit de collaboration ont été précieux tout au long de ce parcours

À mes cousines,

Pour leur soutien moral, leur gentillesse et les beaux souvenirs partagés.

À ma chère amie « El Batoul »,

Pour son aide précieuse, ses paroles réconfortantes et son soutien constant dans les moments de doute et de difficulté.

Une pensée particulière à mes amis « Chaimaa » et « Abdelkader » pour leur amitié sincère, leur soutien et tous les précieux souvenirs partagés ensemble durant ce parcours.

À toutes les personnes qui m'ont accompagnée de près ou de loin durant ce parcours académique.

ASMAA

Sommaire

Remerciements	
Dédicace.....	
Liste des tableaux.....	
Liste des figures.....	
Tableau des abréviations.....	
Introduction générale	1
Chapitre 1 : Analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire	4
1. L'enquête par questionnaire	5
2. Contexte théorique : Définition des concepts clés	6
3. Contexte pratique : Analyse et interprétation des résultats	11
4. Synthèse	27
Chapitre 2 : Expérimentation d'une séquence ludique	29
1. Présentation de l'expérimentation	32
2. Définition des concepts clés	33
3. Description des activités d'expérimentation	35
4. Analyse et interprétation des résultats des activités	37
5. Description de la première expérimentation sans jeu	37
6. Description de la deuxième expérimentation avec jeux	38
7. Résultats globaux de la grille d'évaluation des élèves	47
8. Résultats de la grille de satisfaction des élèves	49
Chapitre 3 :Analyse des erreurs et des succès des apprenants dans la production écrite en FLE : impact des activités ludiques	54
1. Cadre conceptuel de la production écrite	55
2. La notion de l'erreur dans la production écrite	58
3. Cadre méthodologique de l'expérimentation	61
4. L'analyse quantitative et typologie des erreurs	62
5. Synthèse des résultats de l'expérimentation	70
6. Analyse des succès	71
7. Présentation de l'analyse des résultats	75
8. Synthèse des succès	79
9. Analyse des erreurs	79
Conclusion générale	83
Bibliographie	85
Annexes	89

Liste des tableaux

n°	Titre du tableau	P
Tableau 1	L'expérience en enseignement du français	12
Tableau 2	Le nombre de séances de grammaire par semaine	13
Tableau 3	La perception des enseignants de la grammaire scolaire	14
Tableau 4	La perception des élèves des séances de grammaire	15
Tableau 5	Les facteurs des difficultés grammaticales	16
Tableau 6	Les démarches d'enseignement de la grammaire	16
Tableau 7	La formulation des règles grammaticales par les apprenants	17
Tableau 8	Les supports privilégiés pour l'enseignement de la grammaire	18
Tableau 9	Efficacité de la démarche	19
Tableau 10	Intégration des activités ludiques dans l'enseignement de la grammaire	20
Tableau 11	Le moment d'intégration des activités ludiques	20
Tableau 12	L'appréciation des enseignants sur l'apprentissage par le ludique	21
Tableau 13	La présence d'activités grammaticales à dimension ludique	22
Tableau 14	L'emploi d'activités ludiques par les enseignants pour la grammaire	23
Tableau 15	Les supports ludiques privilégiés pour l'enseignement de la grammaire	24
Tableau 16	L'impact des activités ludiques	24
Tableau 17	Le jeu et la production correcte	26
Tableau 18	L'impact des activités ludiques sur l'écrit	27
Tableau 19	Le déroulement et la méthodologie des activités ludiques	39
Tableau 20	Les résultats de l'activité « Le marché de mots »	41
Tableau 21	Répartition des élèves selon l'atteinte de Bingo	43
Tableau 22	Les résultats globaux des élèves à l'activité « Détective grammaticale »	47
Tableau 23	Performances des élèves selon de la grille d'évaluation	48
Tableau 24	Résultats de satisfaction des élèves	50
Tableau 25	Analyse quantitative et typologie des erreurs	70
Tableau 26	La maîtrise de la structure de la phrase	76
Tableau 27	Le choix de bons mots	77
Tableau 28	La construction d'un message cohérent	79
Tableau 29	La formulation d'un conseil utile et réaliste	80
Tableau 30	La répartition des difficultés observées dans les productions écrites	81

Liste des figures

N°	Titre de la figure	P
Figure 1	L'expérience en enseignement du français	13
Figure 2	Le nombre de séances de grammaire par semaine	13
Figure 3	La perception des enseignants de la grammaire scolaire	14
Figure 4	La perception des élèves des séances de grammaire	15
Figure 5	Les facteurs des difficultés grammaticales	16
Figure 6	Les démarches d'enseignement de la grammaire	17
Figure 7	La formulation des règles grammaticales par les apprenants	18
Figure 8	Les supports privilégiés par les enseignants pour l'enseignement de la grammaire	18
Figure 9	L'efficacité de la démarche inductive	19
Figure 10	L'intégration des activités ludiques dans l'enseignement de la grammaire	21
Figure 11	Le moment d'intégration des activités ludiques	22
Figure 12	L'appréciation des enseignants sur l'apprentissage par le ludique	22
Figure 13	La présence d'activités grammaticales à dimension ludique	22
Figure 14	L'emploi d'activités ludiques par les enseignants pour la grammaire	23
Figure 15	Les supports ludiques privilégiés pour l'enseignement de la grammaire	24
Figure 16	L'impact des activités ludiques	26
Figure 17	Le jeu et la production correcte	27
Figure 18	L'impact des activités ludiques sur l'écrit	27
Figure 19	Le déroulement et la méthodologie des activités ludiques	39
Figure 20	Les résultats de l'activité « Le marché de mots »	41
Figure 21	Répartition des élèves selon l'atteinte de Bingo	43
Figure 22	Les résultats globaux des élèves à l'activité « Détective grammaticale »	47
Figure 23	Performances des élèves selon de la grille d'évaluation	49
Figure 24	Résultats de satisfaction des élèves	51
Figure 25	Analyse quantitative et typologie des erreurs	70
Figure 26	La maîtrise de la structure de la phrase	77
Figure 27	Le choix de bons mots	78
Figure 28	La construction d'un message cohérent	79
Figure 29	La formulation d'un conseil utile et réaliste	80
Figure 30	La répartition des difficultés observées dans les productions écrites	81

Tableau des abréviations

AP	Année primaire
ASLA	Association suisse de linguistique appliquée
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CLE	CLE international (maison d'édition)
ESF	Editions sociales françaises
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
ZDP	Zone de développement proximal
APC	Approche par compétences
NBR	Nombre
ENS	Enseignant

Dans le cadre de l'obtention du diplôme de Master en didactique des langues étrangères, spécialité Français langue étrangère (FLE), nous avons choisi de consacrer notre travail de recherche à l'étude de l'enseignement/apprentissage à travers des activités ludiques, en prenant pour terrain d'investigation les apprenants de 5^e année primaire des écoles EL KHANSAA et DAHO Mohamed à AGHLAL. Notre recherche s'inscrit ainsi dans le champ de la didactique du FLE et porte plus particulièrement sur l'exploitation du jeu pédagogique comme support d'apprentissage et comme levier de renouvellement des pratiques de classe.

Le point de départ de cette étude repose sur un constat de terrain. En tant qu'enseignantes et à travers de nos observations, nous avons relevé que certaines séances d'apprentissage en classe de FLE suscitent des difficultés chez les apprenants de 5^e année primaire. Ces difficultés se manifestent notamment par une participation limitée, un manque d'implication, une motivation fluctuante ainsi qu'une certaine hésitation lorsqu'il s'agit de mobiliser les acquis dans les activités de production. Dans ce contexte, nous avons estimé nécessaire de réfléchir à des démarches pédagogiques plus dynamiques, susceptibles de rendre les apprentissages plus accessibles, plus engageants et plus significatifs pour les élèves.

C'est à partir de ce constat que s'est construite notre réflexion. En effet, les orientations didactiques contemporaines accordent une place centrale à l'activité de l'apprenant, à son engagement dans la tâche ainsi qu'à la construction progressive des savoirs à travers des situations d'apprentissage concrètes et motivantes. Dans cette perspective, le jeu pédagogique apparaît comme un dispositif de médiation capable de favoriser l'interaction, la participation et l'investissement des apprenants dans les activités proposées. Loin d'être un simple divertissement, il peut constituer un outil didactique permettant d'installer un climat de classe plus stimulant, de diversifier les modalités d'apprentissage et de faciliter le réinvestissement des acquis.

Notre intérêt pour cette thématique est également lié à des motivations d'ordre didactique et professionnel. En tant qu'enseignantes de FLE, nous avons souhaité interroger l'apport d'une démarche ludique dans l'enseignement/apprentissage au primaire, en particulier dans un niveau où les apprenants sont appelés à consolider leurs acquis linguistiques et à développer progressivement leurs compétences de production. Le choix des activités ludiques s'inscrit ainsi dans une volonté de mettre en œuvre des pratiques plus interactives, davantage centrées sur l'apprenant, sur la manipulation, la coopération et l'apprentissage en action.

Notre recherche se situe donc dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire algérien, plus précisément en 5^e année primaire, niveau charnière dans le

développement des compétences linguistiques, communicatives et scripturales. Afin d'examiner l'apport du jeu dans ce contexte, nous avons conçu une séquence d'apprentissage ludique fondée sur trois activités : le Marché des mots, le Bingo de la phrase et le Détectif grammatical. Ces activités ont été pensées comme des supports pédagogiques visant à favoriser la participation des apprenants, à encourager la manipulation de la langue et à renforcer leur implication dans les tâches proposées.

À partir de cette contextualisation, notre étude poursuit plusieurs objectifs complémentaires. Elle vise d'abord à identifier les représentations et les pratiques des enseignants de 5^e année primaire quant à l'intégration du jeu dans leurs démarches pédagogiques. Elle cherche ensuite à examiner l'impact des activités ludiques sur l'implication, la motivation et la compréhension des apprenants au cours de l'apprentissage. Enfin, elle ambitionne d'évaluer l'effet de ces dispositifs sur les productions écrites des élèves, afin de déterminer dans quelle mesure le jeu peut contribuer à améliorer la qualité des énoncés produits et à favoriser le réinvestissement des acquis dans des tâches de rédaction.

C'est dans cette perspective que nous formulons la problématique suivante : **Dans quelle mesure l'intégration des activités ludiques peut-elle contribuer à améliorer l'enseignement/apprentissage en classe de FLE chez les apprenants de 5^e année primaire, et quels effets peut-elle produire sur leur implication, leur compréhension et leurs productions écrites ?**

Cette interrogation centrale se décline en deux questionnements complémentaires : d'une part, **dans quelle mesure le jeu peut-il transformer l'enseignement/apprentissage en classe de FLE en 5^e année primaire et favoriser une meilleure appropriation des apprentissages par les élèves ?** D'autre part, **comment les activités ludiques permettent-elles aux apprenants de réinvestir leurs acquis dans leurs productions écrites et de développer des énoncés plus corrects et plus cohérents ?**

Pour répondre à cette problématique, nous avons formulé trois hypothèses de recherche. Nous supposons d'abord que les enseignants de 5^e année primaire reconnaissent l'intérêt pédagogique des activités ludiques, même si leur intégration effective dans les pratiques de classe demeure encore limitée. Nous faisons ensuite l'hypothèse que la mise en œuvre d'activités ludiques favorise la motivation, l'implication et l'engagement des apprenants dans les apprentissages. Enfin, nous avançons que l'exploitation de ces activités dans une perspective de production écrite permettrait aux élèves de mieux réinvestir leurs acquis, de produire des phrases plus correctes et plus cohérentes, et de développer progressivement leurs compétences scripturales.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons structuré notre travail en trois chapitres complémentaires. Le premier chapitre est consacré à une enquête par questionnaire menée auprès de 66 enseignants du cycle primaire, dans le but d'examiner leurs représentations et leurs perceptions de l'usage du jeu dans l'enseignement/apprentissage. Le deuxième chapitre présente notre expérimentation ludo-pédagogique, fondée sur trois jeux intégrés dans une séquence d'apprentissage destinée aux apprenants échantillons. Le troisième chapitre porte sur l'analyse des productions écrites, à travers l'étude des erreurs, des réussites et des écarts observés avant et après l'expérimentation, afin d'évaluer l'évolution des performances des apprenants.

En définitive, cette recherche vise à montrer que les activités ludiques, lorsqu'elles sont intégrées dans une démarche didactique réfléchie, peuvent constituer un levier d'apprentissage efficace en classe de FLE. Elles permettraient non seulement de dynamiser les pratiques pédagogiques, mais aussi de renforcer l'implication des apprenants, de favoriser leur participation et de soutenir le développement de leurs compétences de production

Chapitre 1

Analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

Introduction du chapitre

Ce chapitre, qui s'inscrit au cœur de notre recherche sur l'ingénierie didactique de la grammaire par le jeu en cinquième année primaire (5^{ème} AP), est entièrement consacré à la présentation, à la vérification et à l'interprétation des données empiriques collectées sur le terrain. Afin de confronter nos hypothèses à la réalité de la classe, notre approche méthodologique s'est appuyée sur une enquête par questionnaire, un outil quantitatif et qualitatif particulièrement adapté pour sonder les pratiques professionnelles. Pour ce faire, nous avons sélectionné un échantillon représentatif constitué de 66 professeurs de français du cycle primaire, tous en exercice au sein de la circonscription scolaire d'AÏN TEMOUCHENT. Le traitement de leurs réponses vise à affiner notre compréhension des approches méthodologiques actuelles qu'elles soient traditionnelles ou inductives employées pour enseigner le système grammatical, tout en évaluant le degré d'intégration et la valeur heuristique que ces praticiens accordent aux dispositifs ludiques dans le processus d'enseignement/apprentissage.

1. L'enquête par questionnaire

Cette étude explore les modalités didactiques mobilisées par les enseignants lors de l'apprentissage de la grammaire au cycle primaire, notamment l'exploitation de dispositifs ludo-éducatifs. Elle s'attache en outre à évaluer la perception des praticiens quant à l'efficacité de ces démarches sur la dynamique motivationnelle des élèves, leur implication en classe et la consolidation de leurs compétences morphosyntaxiques. .

1.1. Présentation du cadre de l'enquête par questionnaire.

Cette étude a été menée auprès de soixante-dix (66) professeurs de français du cycle primaire travaillant dans la région d'AÏN TEMOUCHENT . Nous avons pu obtenir une perspective assez représentative des méthodes pédagogiques utilisées dans l'enseignement de la grammaire dans ce cadre éducatif, en recueillant des données auprès de 66 enseignants du primaire interrogés travaillant dans différents établissements.

Pour réaliser cette recherche, nous avons utilisé un questionnaire structuré comprenant 18 questions (à réponse fermée et à réponse libre). Les questions spécifiques nous ont aidés à collecter des données quantitatives, présentées sous forme de fréquences et de pourcentages, ce qui a facilité le traitement et l'analyse statistique des réponses.

Concernant les questions ouvertes, elles nous ont donné l'opportunité d'obtenir des données qualitatives en offrant aux enseignants l'opportunité de communiquer leurs perspectives, leurs expériences et leurs critiques sur l'emploi d'activités ludiques pédagogiques dans l'apprentissage linguistique.

1.2. Modalités de passation du questionnaire

Pour garantir une collecte de données plus étendue et variée, nous avons mis en œuvre l'administration du questionnaire selon deux méthodes complémentaires. Par ailleurs, nous avons distribué le questionnaire sur internet en utilisant l'outil Google Formulaires, ce qui a favorisé la participation des enseignants et a permis une centralisation automatique de leurs réponses. En outre, nous avons aussi collecté des réponses lors d'un séminaire éducatif qui a rassemblé des professeurs du primaire. Par le biais de cette approche hybride, nous avons réussi à recueillir des données qui sont à la fois diversifiées et contextualisées, ce qui garantit une étude plus exhaustive des procédures pédagogiques analysées.

2. Contexte théorique : Définition des concepts clés

2.1. La grammaire

Dans le domaine du FLE (français langue étrangère), la grammaire joue un rôle essentiel dans l'apprentissage de la langue. Elle permet aux apprenants de comprendre le fonctionnement du français et de produire des phrases correctes à l'oral comme à l'écrit. Aujourd'hui, son enseignement privilégie des approches actives et contextualisées afin de favoriser une utilisation réelle et efficace de la langue. Jean-Pierre CUQ, dans son dictionnaire didactique du FLE, propose plusieurs approches définitionnelles du terme « grammaire », « *La grammaire est une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement.* »¹ Cette citation signifie que la grammaire est une activité pédagogique qui consiste à apprendre les règles d'une langue afin de mieux comprendre son fonctionnement. Elle permet aux apprenants de parler et d'écrire correctement en respectant la structure des phrases, l'orthographe et la conjugaison.

Selon Jean-Pierre CUQ « *La grammaire peut être considérée comme la description du fonctionnement interne d'une langue et des relations entre ses éléments.* »². La citation signifie que la grammaire ne se limite pas à des règles à mémoriser, mais qu'elle sert à comprendre comment une langue fonctionne de l'intérieur. Selon le dictionnaire Larousse, la grammaire est définie comme « *L'ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue.* »³ Cette définition met en évidence le rôle normatif de la grammaire : elle regroupe toutes les règles qui organisent la langue, comme la conjugaison, les accords et la construction des

¹ CUQ, Jean-Pierre (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003, p. 118.

² CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.

³ LAROUSSE. *Dictionnaire de français*. Paris : Éditions Larousse.

phrases. Elle sert de guide pour éviter les erreurs et produire des énoncés conformes à la langue standard

2.2. La compétence morphosyntaxique

La compétence morphosyntaxique correspond à la capacité de maîtriser les formes des mots (morphologie) et leur organisation dans la phrase (syntaxe). Elle permet aux apprenants de produire et comprendre des phrases correctes, et constitue un élément essentiel de la maîtrise de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit. Selon BERTHOUD « *La compétence morphosyntaxique concerne l'organisation morphologique et syntaxique des énoncés dans la communication.* »⁴ Cette citation signifie que la compétence morphosyntaxique renvoie à la capacité d'organiser correctement les mots et les structures grammaticales dans une phrase. Elle concerne à la fois la morphologie (formation des mots, accords, conjugaisons) et la syntaxe (ordre des mots et construction des phrases).

2.3. La démarche inductive

La démarche inductive consiste à partir des faits de langue observables pour amener l'apprenant à dégager lui-même la règle de fonctionnement. Cette approche favorise l'apprentissage actif et autonome, car l'élève construit sa compréhension à partir des exemples concrets plutôt que de recevoir la règle toute faite. Elle est particulièrement efficace pour développer la compétence grammaticale et l'analyse linguistique. Selon Jean-Pierre CUQ, La démarche inductive est définie comme une procédure qui part des faits de langue observables pour conduire l'apprenant à dégager la règle de fonctionnement.

2.4. Le rôle de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE

L'évolution de la didactique du FLE a profondément transformé le rôle de la grammaire, la faisant passer d'une contrainte normative à un véritable levier de l'agir communicationnel. Selon Jean-Pierre CUQ elle agit comme un outil de structuration de la pensée et une composante essentielle de la compétence communicative garantissant la précision du message et la crédibilité sociale du locuteur. Comme l'affirment BESSE et PORQUIER « *apprendre une langue, c'est aussi apprendre à observer comment elle fonctionne.* »⁵

Le rôle de la grammaire est également d'assurer l'efficacité de l'interaction, car une erreur structurelle peut entraîner un malentendu ou une rupture de communication. Elle devient alors le garant de la précision sémantique au service de l'intention du locuteur. Par ailleurs, la maîtrise

⁴BERTHOUD, Anne-Claude. « Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, VALS/ASLA 64, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1996.

⁵BESSE, Henri & PORQUIER, Rémy. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier, 1991.

des structures grammaticales permet de naviguer entre différents registres de langue et de s'adapter au contexte, qu'il soit formel ou informel. GERMAIN et SEGUIN soulignent à cet égard que la compétence grammaticale participe à la légitimité du locuteur au sein de la communauté linguistique cible. En somme, la grammaire n'est plus une fin en soi, mais une ressource fonctionnelle et structurante qui permet de transformer un stock lexical en un discours cohérent, fluide et adapté aux exigences des interactions sociales et académiques

2.5. L'enseignement de la grammaire dans les méthodologies d'enseignement

La grammaire a connu une évolution importante au fil du temps et selon les approches linguistiques et pédagogiques adoptées. Dans l'Antiquité, les premiers travaux grammaticaux apparaissaient avec des grammairiens tels que THARX Dionysies qui ont cherché à décrire la structure des langues et à préserver les textes littéraires. Par la suite, la grammaire traditionnelle s'est développée et s'est longtemps appuyée sur une conception normative visant à établir des règles permettant de parler et d'écrire correctement. Selon THARX Dionysies « *La grammaire est la connaissance empirique de ce qui est généralement dit par les poètes et les écrivains* »⁶. Cette définition signifie que la grammaire ne vient pas seulement de règles fixes, mais de ce que les écrivains et les poètes utilisent réellement dans leurs textes. Le terme « connaissance empirique » indique que la grammaire se construit à partir de l'expérience et de l'observation de la langue telle qu'elle est pratiquée.

2.5.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, appelée aussi méthode grammaire-traduction, repose sur une conception normative de la langue. La grammaire y est considérée comme l'élément central de l'apprentissage. Elle est enseignée de manière explicite, déductive et systématique. Dans cette approche, l'apprenant étudie les règles grammaticales, les mémorise, puis les applique à travers des exercices de traduction et d'analyse syntaxique. L'objectif principal est la maîtrise de la langue écrite, souvent au détriment de la compétence orale.

Cette conception trouve ses racines dans la tradition grammaticale antique, notamment chez Dionysies THARX, auteur de la *Technè grammatikè*, l'un des premiers ouvrages de description systématique de la langue. Selon Christian PUREN « *la méthodologie traditionnelle privilégie la connaissance explicite des règles et la capacité d'analyse de la langue plutôt que son utilisation communicative* »⁷ Cela signifie que la méthodologie traditionnelle met l'accent sur l'apprentissage des règles de grammaire et leur analyse plutôt que la pratique de la

⁶ THARX, Dionysius. *Technè grammatikè* (II^e siècle av. J.-C.).

⁷ PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International, 1988.

communication. Ainsi, la grammaire est perçue comme un objet d'étude autonome, détaché de la communication réelle.

2.5.2. La méthodologie directe

À la fin du XIX^e siècle, la méthode directe apparaît comme une réaction contre les limites de la méthode traditionnelle. Elle propose une approche plus naturelle de l'apprentissage des langues. Dans cette perspective, la grammaire n'est plus enseignée de manière explicite, mais induite à partir de l'observation de la langue en contexte. L'apprenant est exposé à des situations de communication et doit découvrir progressivement les règles grammaticales.

Henri BESSE et Robert PORQUIER soulignent que « *la règle grammaticale est reconstruite par l'apprenant à partir de données linguistiques authentiques, sans passage systématique par la théorie explicite* »⁸ Cela montre que l'apprenant découvre les règles de grammaire en observant des exemples de langue authentique, sans explication théorique préalable, et les reconstruit progressivement par lui-même. Cette approche favorise donc une acquisition implicite de la langue.

2.5.3. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale développée au XX^e siècle, s'appuie sur les travaux du béhaviorisme et de la linguistique structurale. La langue est alors considérée comme un ensemble de structures à automatiser. Dans ce cadre, la grammaire est enseignée sous forme de modèles linguistiques répétitifs. L'apprenant est amené à reproduire des structures correctes à travers des exercices de substitution, de transformation et de répétition. Selon Claude GERMAIN « *l'apprentissage repose sur la formation d'habitudes linguistiques par la répétition et le conditionnement, sans explication grammaticale approfondie* »⁹ Cette idée indique que cet apprentissage repose sur la formation d'habitudes linguistiques à travers la répétition et le conditionnement. L'apprenant assimile les structures de la langue de manière progressive, en les utilisant plusieurs fois jusqu'à les automatiser, sans recevoir nécessairement d'explications grammaticales détaillées..

2.5.4 L'approche communicative

À partir des années 1970, l'approche communicative marque un tournant majeur dans la didactique des langues. Elle remet en question l'enseignement centré sur la forme pour privilégier la communication. Dans cette approche, la grammaire n'est plus une fin en soi, mais

⁸BESSE, Henri & PORQUIER, Rémy. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier, 1991.

⁹GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International, 1993.

un outil au service de la compétence communicative. Elle est intégrée dans des situations authentiques de communication, où l'apprenant doit comprendre et produire du sens. Le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues précise que « *la compétence grammaticale renvoie à la capacité de comprendre et d'utiliser les ressources grammaticales d'une langue* »¹⁰. Cela souligne que la compétence grammaticale est la capacité de l'apprenant à comprendre et à utiliser correctement les structures grammaticales d'une langue. Elle implique la maîtrise des règles (accords, conjugaison, syntaxe) afin de produire et de comprendre des phrases correctes.

2.5.5. L'approche actionnelle

L'approche actionnelle, développée dans le prolongement du CECRL, constitue l'orientation actuelle en didactique des langues. Elle considère l'apprenant comme un acteur social engagé dans des tâches langagières significatives. Dans cette perspective, la grammaire est mobilisée dans la réalisation de tâches complexes, telles que résoudre un problème, produire un texte ou interagir dans une situation sociale. Christian PUREN affirme que « *la perspective actionnelle dépasse la simple communication pour inscrire l'apprentissage des langues dans une logique d'action sociale finalisée* »¹¹. Cette citation désigne que la perspective actionnelle dépasse la simple communication en considérant l'apprentissage des langues comme une activité orientée vers l'action. L'apprenant est vu comme un acteur social qui utilise la langue pour réaliser des tâches concrètes et atteindre des objectifs précis dans des situations réelles. La grammaire est ainsi intégrée dans des activités contextualisées, combinant usage, réflexion et interaction.

2.5.6. L'émergence de la linguistique moderne

Au début du XX^e siècle, l'étude de la langue connaît un tournant majeur grâce aux travaux du linguiste Ferdinand DE SAUSSURE. Celui-ci considère la langue comme un système structuré dont les éléments entretiennent des relations entre eux. Cette approche marque le passage d'une vision normative de la grammaire vers une étude scientifique du fonctionnement de la langue. Saussure affirme « *La langue est un système dont toutes les parties peuvent et doivent être considérées dans leur solidarité synchronique.* »¹²

Cette citation signifie que la langue est un système organisé où tous les éléments sont liés entre eux. Chaque partie de la langue (sons, mots, règles) ne peut être comprise isolément, mais seulement en relation avec les autres. L'expression « solidarité synchronique » indique que ces

¹⁰ Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.

¹¹ PUREN, Christian. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues ». 2002.

¹² SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 1916.

relations doivent être étudiées à un moment donné de la langue, sans prendre en compte son évolution historique.

3. Contexte pratique : analyse et interprétation des résultats

Dans le domaine didactique, nous utilisons l'enquête pour recueillir des informations sur les pratiques pédagogiques, les méthodes d'enseignement et les perceptions des enseignants ou des apprenants. Elle nous permet d'analyser et de mieux comprendre le fonctionnement réel de la classe afin d'améliorer nos stratégies d'enseignement et l'efficacité des apprentissages. Selon Christian PUREN « *La recherche en didactique des langues-cultures repose sur l'analyse des pratiques de terrain et la conceptualisation des données recueillies* »¹³

3.1. Le questionnaire

Dans le domaine didactique, le questionnaire constitue un outil permettant de recueillir des informations auprès des enseignants ou des apprenants. Il offre la possibilité de connaître les pratiques pédagogiques, les perceptions et les difficultés rencontrées, tout en fournissant des données quantitatives et qualitatives pour analyser et améliorer les méthodes d'enseignement. Selon GHIGLIONE, R., & MATALON, « *Un questionnaire est un instrument rigoureusement standardisé, tant dans le texte des questions que dans leur ordre. Chaque question doit être posée de la même manière à chaque répondant, afin d'assurer la comparabilité des réponses et la validité des résultats.* »¹⁴

3.2. L'échantillon

L'échantillon permet de représenter la population étudiée et de sur les pratiques pédagogiques, les méthodes d'enseignement et les perceptions des enseignants. Il facilite l'analyse des tendances générales et la généralisation des résultats dans le contexte de recherche. Selon LIEVE « *Un échantillon est une sous-population ou un sous-ensemble d'individus extraits d'une population donnée dans une recherche, sélectionné de manière à ce que les résultats puissent être généralisés à l'ensemble de la population parente.* »¹⁵

Dans une enquête par questionnaire, les analyses quantitative et qualitative sont essentielles et complémentaires.

L'analyse quantitative permet de mesurer et comparer les réponses chiffrées pour tester des hypothèses et dégager des tendances, tandis que l'analyse qualitative permet d'interpréter les

¹³PUREN, Christian. *Méthodes et types de recherche en didactique des langues et des cultures*. Université Jean Monnet, 2022.

¹⁴GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin. *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*. Paris : Armand Colin, 1992/1998, p. 98.

¹⁵LIEVRE, 1998 ; DE LANDSHEERE, 1979 ; MUCCHIELLI, 1983, cités dans un rapport de méthodologie.

Chapitre 1 Analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

réponses ouvertes, de comprendre les perceptions et les motivations des participants. Ainsi, combiner ces deux approches assure une analyse complète et fiable des résultats.

3.3. L'analyse quantitative

Selon De LANDSHEERE « *La finalité de l'analyse quantitative est de transformer l'information en chiffres pour pouvoir tester des hypothèses et établir des relations entre variables.* »¹⁶ Cette citation signifie que l'analyse quantitative consiste à convertir les informations recueillies en données chiffrées afin de les étudier de manière scientifique. Grâce aux statistiques, le chercheur peut vérifier des hypothèses et analyser les relations existant entre différentes variables.

3.4. L'analyse qualitative

Selon DENZIN « *La recherche qualitative permet de saisir la complexité des situations sociales et éducatives en se basant sur des descriptions détaillées et l'interprétation des données.* »¹⁷ Tandis que la recherche qualitative cherche à comprendre en profondeur les situations sociales et éducatives. Elle repose sur l'observation, les descriptions détaillées et l'interprétation des données plutôt que sur les chiffres.

L'interprétation des données

Question1 : « Ancienneté dans l'enseignement du français »

Résultats

Ancienneté dans l'enseignement	Nombre d'enseignant	%
Moins de 5 ans	14	20.00%
Entre 5 et 10 ans	16	24.40%
Plus de 10ans	36	55,40%
Total	66	100%

Tableau 1 : Expérience en enseignement du français

¹⁶LANDSHEERE, Gilbert de. *Méthodologie de la recherche en éducation et en sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck, 1998.

¹⁷DENZIN, Norman K. *Le manuel de la recherche qualitative*. Paris : De Boeck, 2003, p. 18.

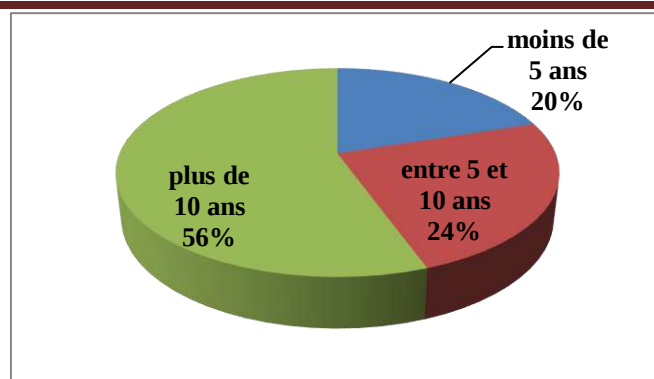


Figure 1 : Expérience en enseignement du français

Commentaire

L'analyse de l'ancienneté au sein de ce corps enseignant révèle une structure majoritairement composée de profils expérimentés. Avec 36 enseignants ayant plus de 10 ans d'exercice, cette catégorie représente plus de la moitié de l'effectif total, soit (55,40 %). Cette prédominance témoigne d'une grande stabilité et d'un capital d'expérience pédagogique important au sein de l'établissement. À l'opposé, les enseignants débutants, comptant moins de 5 ans d'ancienneté, forment le groupe le moins représenté avec 14 individus, ce qui correspond à (20,00 %) de l'ensemble. Entre ces deux extrêmes, la tranche intermédiaire regroupant les professionnels ayant entre 5 et 10 ans d'expérience concerne 16 personnes, soit (24,40 %) du total.

Question 2 : « Nombre de séances de grammaire par semaine »

Résultats

Nbr de séance	Nbr d'enseignant	%
1	33	51.60%
2	30	46.90%
3 ou Plus	01	01.50%
Total	64	100%

Tableau 2 : Nombre de séances de grammaire par semaine

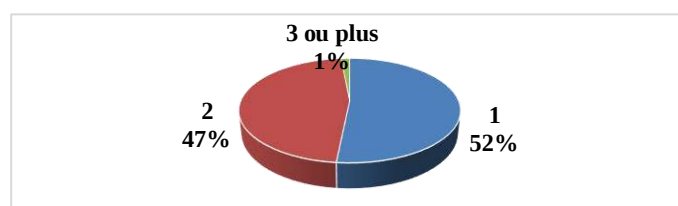


Figure 2 : Nombre de séances de grammaire par semaine

Commentaire

La répartition du volume de travail hebdomadaire montre une concentration quasi exclusive sur un rythme de une à deux séances. Une légère majorité d'enseignants (51,60 %), soit 33 personnes) n'effectue qu'une seule séance, suivie de près par 30 enseignants (46,90 %) qui en assurent deux. À l'opposé, la charge de travail supérieure est marginale : seul 1 enseignant (1,5%) réalise 3 séances ou plus. Au total, sur les 64 membres du personnel, plus de (98,00%) se limitent à un maximum de deux séances, indiquant une organisation du travail très homogène et peu intensive pour la vaste majorité de l'équipe.

Question 3 : « Selon vous, la grammaire scolaire est »

Résultats

Représentation de la grammaire scolaire	Nombre d'enseignants	%
Un ensemble de règles à mémoriser	11	16,00 %
Un outil de structuration de la langue	18	27,00 %
Un moyen d'améliorer la production	17	25,00 %
Un guide pour l'enseignement et l'apprentissage	09	13,00%
Un ensemble de règles à appliquer	11	16,00 %
Total de réponses	66	100 %

Tableau 3 : Perception des enseignants de la grammaire scolaire

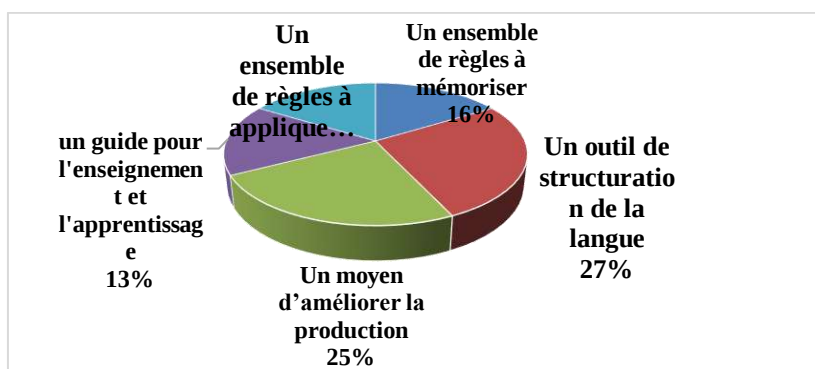


Figure 3 : Perception des enseignants de la grammaire scolaire

Commentaire

L'analyse des représentations de la grammaire scolaire révèle une vision diversifiée et équilibrée chez les enseignants, sans qu'une conception unique ne s'impose de manière écrasante. La perception la plus fréquente est celle de la grammaire comme un outil de structuration de la langue, citée par 18 enseignants (27,00 %), suivie de près par sa fonction utilitaire de moyen d'améliorer la production pour 17 répondants (25,00 %). Parallèlement, on

Chapitre 1 Analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

observe une parfaite égalité entre trois autres visions : la grammaire comme ensemble de règles à mémoriser, comme guide pour l'enseignement et comme ensemble de règles à appliquer recueillent chacune (16,00 %) des suffrages (soit 11 enseignants par catégorie)

Question 4 : « Comment les élèves perçoivent-ils généralement les séances de grammaire ? »

Résultats

Perception des élèves	Nbr d'enseignants	%
Motivantes	47	71,20 %
Neutres	19	28,80 %
Contraignantes	00	00.00 %
Total	66	100 %

Tableau 4 : Perception des élèves des séances de grammaire

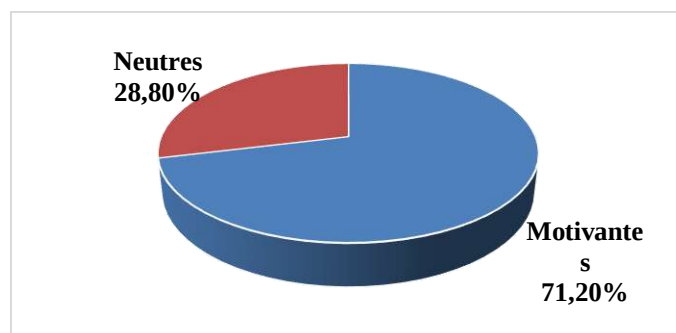


Figure 4 : Perception des élèves des séances de grammaire

Commentaire

L'analyse de la perception des élèves par les enseignants révèle un climat pédagogique particulièrement positif, marqué par une absence totale de vision négative. Une large majorité des sondés, soit 47 enseignants (71,20 %), considèrent en effet leurs élèves comme étant motivantes, ce qui suggère un dynamisme certain et un engagement réciproque au sein de la classe. Le reste de l'effectif, représentant 19 enseignants (28,80 %), adopte une posture neutre, ne percevant pas de stimulation particulière mais ne signalant pas non plus de difficultés majeures. Il est remarquable de noter que la catégorie "contraignantes" affiche un score de 0 %, confirmant qu'aucun des 66 enseignants interrogés ne perçoit son public comme un obstacle à l'exercice de sa fonction..

Question 5 : « Selon vous, les difficultés rencontrées par les élèves en grammaire sont-elles, dues principalement à :

Chapitre 1 Analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

Difficulté principale	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Abstraction des notions	28	43,00 %
Méthodes d'enseignement	20	31,00 %
Manque de motivation	12	18,00 %
Temps insuffisant	05	08,00%
Total	66	100 %

Tableau 5 : Facteurs des difficultés grammaticales

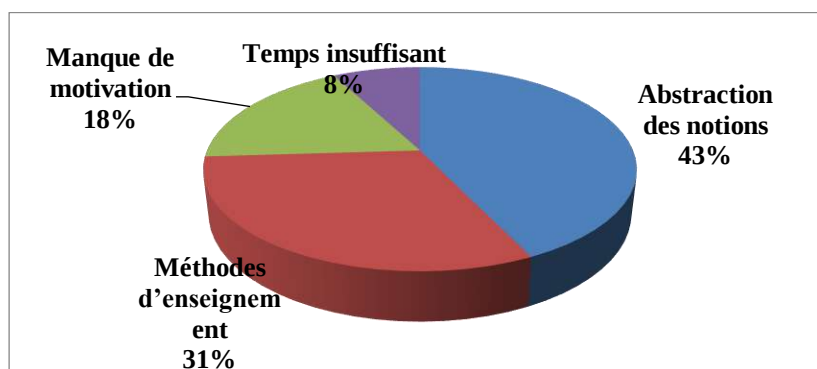


Figure 5 : Facteurs des difficultés grammaticales

Commentaire

L'analyse des obstacles identifiés par les 66 répondants montre que les enjeux cognitifs priment sur les contraintes organisationnelles. La difficulté majeure réside dans l'abstraction des notions, citée par 28 enseignants (43,00 %), ce qui souligne la complexité intrinsèque des concepts à transmettre et les défis de leur vulgarisation pédagogique. Les méthodes d'enseignement arrivent en deuxième position pour 20 enseignants (31,00 %), révélant une remise en question ou une difficulté liée aux approches didactiques utilisées. Par ailleurs, le manque de motivation des élèves est une préoccupation pour 12 enseignants (18,00 %), tandis que le temps insuffisant est l'obstacle le moins cité avec seulement 5 réponses (08,00 %).

Question6 : « Quelle démarche utilisez-vous le plus fréquemment pour enseigner la grammaire ? »

Résultats

Démarche employée	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Déductive	10	15,40 %
Inductive	11	16,90 %
Approche mixte	45	69,20 %
Total	65	100 %

Tableau 6 : les démarches d'enseignement de la grammaire

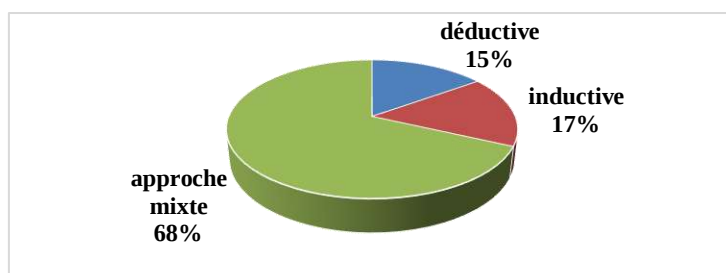


Figure 6 : les démarches d'enseignement de la grammaire

Commentaire

L'analyse des méthodes pédagogiques privilégiées par les 65 répondants révèle un net consensus en faveur de la flexibilité didactique. L'approche mixte, qui combine différentes stratégies d'enseignement, est largement plébiscitée par 45 enseignants, soit une écrasante majorité de (69,20 %). Cette tendance indique une volonté d'adapter les outils pédagogiques aux besoins variés des élèves et à la complexité des notions abordées. En revanche, les démarches exclusives sont nettement moins fréquentes et se partagent le reste de l'effectif de manière quasi équilibrée : la démarche inductive (partir de l'exemple pour aller vers la règle) est employée par 11 enseignants (16,90 %), tandis que la démarche déductive (partir de la règle pour aller vers l'application) concerne 10 enseignants (15,40 %).

Question7 : « Dans votre pratique, les apprenants sont-ils amenés à observer et à formuler les règles eux-mêmes ? »

Résultats

Réponse	Nbr ens	%
Souvent	27	40,90 %
Parfois	33	50.00 %
Rarement	8	12,10 %
Total	66	100 %

Tableau 7 : la formulation des règles grammaticales par les apprenants

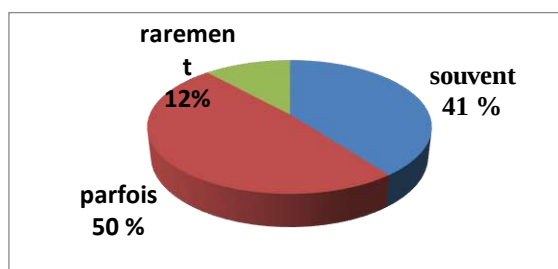


Figure 7 : la formulation des règles grammaticales par les apprenants

Commentaire

L'analyse des réponses fournies par les 66 participants révèle que l'usage ou la pratique concernée est solidement ancré dans les habitudes pédagogiques, bien qu'avec une intensité variable. Une nette majorité de (50,00 %), soit 33 enseignants, déclare y avoir recours de manière occasionnelle ("Parfois"), constituant ainsi le groupe le plus important. Cependant, cette pratique est également très régulière pour une part significative de l'effectif, puisque 27 enseignants (40,90 %) l'utilisent souvent. À l'inverse, l'usage rare demeure minoritaire, ne concernant que 8 individus, soit (12,10 %) du total.

Question 8 : « Quels supports privilégiez-vous pour l'enseignement de la grammaire ? »

Support	Nombre	%
Manuel	03	04,50%
Fiches	04	06,10%
Textes authentiques	27	40,90 %
Jeux	32	48,50 %
total	66	100 %

Tableau 8 : Supports privilégiés par les enseignants pour l'enseignement de la grammaire

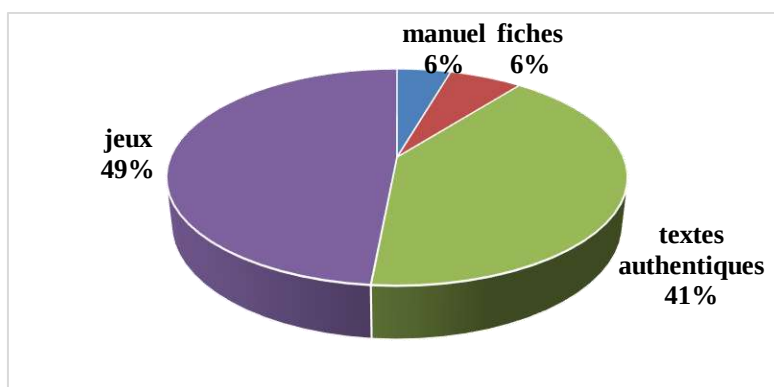


Figure 8 : Supports privilégiés par les enseignants pour l'enseignement de la grammaire

Commentaire

L'analyse des supports pédagogiques utilisés par les 66 enseignants révèle une nette préférence pour les outils ludiques et concrets au détriment des supports traditionnels. En tête de classement, le jeu s'impose comme le support privilégié pour 32 répondants, soit près de la moitié de l'effectif (48,50 %). Il est suivi de près par les textes authentiques, choisis par 27 enseignants (40,90 %), ce qui souligne une volonté marquée d'ancrer l'apprentissage dans des situations réelles et motivantes. À l'inverse, les supports classiques sont devenus marginaux dans les pratiques déclarées : les fiches ne sont utilisées que par 4 enseignants (06,10 %) et le manuel scolaire arrive en dernière position avec seulement 3 utilisateurs (04,50 %).

Question 9 : « Selon votre expérience, la démarche inductive favorise-t-elle la compréhension durable des règles grammaticales ? »

Réponses	Nbr ens	%
Oui	32	48,50 %
Partiellement	27	40,90 %
Non	03	4,50%
Sans réponse / autres avis	04	6,10%
Total	66	100 %

Tableau 9 : l'efficacité de la démarche inductive dans la compréhension des règles grammaticales

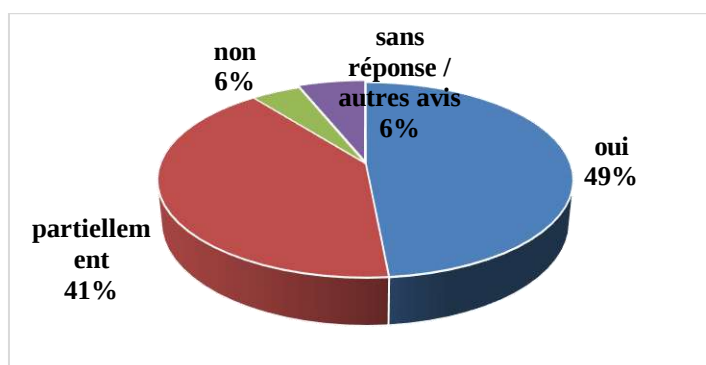


Figure 9 : l'efficacité de la démarche inductive dans la compréhension des règles grammaticales

Commentaire

L'analyse des réponses recueillies auprès des 66 participants témoigne d'une adhésion globale très forte, bien qu'elle soit nuancée pour une partie de l'effectif. Une majorité relative de 32 enseignants (48,50 %) exprime une validation pleine et entière par un « Oui » catégorique. Ils sont talonnés de près par 27 répondants (40,90 %) qui adoptent une position plus mesurée en

Chapitre 1 Analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

répondant « Partiellement », ce qui suggère une approbation sous réserve ou une application incomplète du sujet concerné. Le rejet total reste marginal, avec seulement 3 enseignants (04,50 %) ayant répondu « Non ». Enfin, une petite fraction de l'échantillon, soit 4 personnes (06,10 %), n'a pas souhaité se prononcer ou a émis un avis divergent

Question 10 : « Intégrez-vous des activités ludiques dans l'enseignement de la grammaire ? »

Réponse	Nombre	%
Régulièrement	19	28,80 %
Occasionnellement	45	68,20 %
Jamais	20	04,50 %
Total	66	100 %

Tableau 10 : intégration des activités ludiques dans l'enseignement de la grammaire

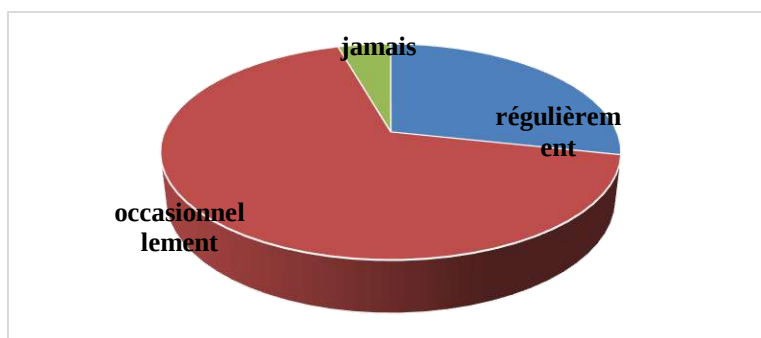


Figure 10 : Intégration des activités ludiques dans l'enseignement de la grammaire

Commentaire

L'examen de la fréquence de cette pratique auprès des 66 participants révèle un usage généralisé, bien que majoritairement ponctuel. Une large majorité d'enseignants, soit 45 personnes (68,20 %), déclare y avoir recours de manière occasionnelle, ce qui en fait le mode d'intégration le plus répandu. Parallèlement, une part significative du corps enseignant (19 répondants, soit (28,80 %) l'utilise de façon régulière, témoignant d'une habitude bien ancrée pour près d'un tiers de l'effectif. Le désengagement total est extrêmement rare, puisque seuls 2 enseignants (04,50 %) affirment ne jamais l'utiliser.

Question 11 : « À quel moment de la séance trouvez-vous pertinent d'intégrer le ludique ? »

Moment de la séance	Nbr ens	%
Découverte	09	13,60 %
Manipulation	32	48,50 %
Analyse	08	12,10 %

Évaluation	17	25,80 %
Total	66	100 %

Tableau 11 : Moment d'intégration des activités ludiques

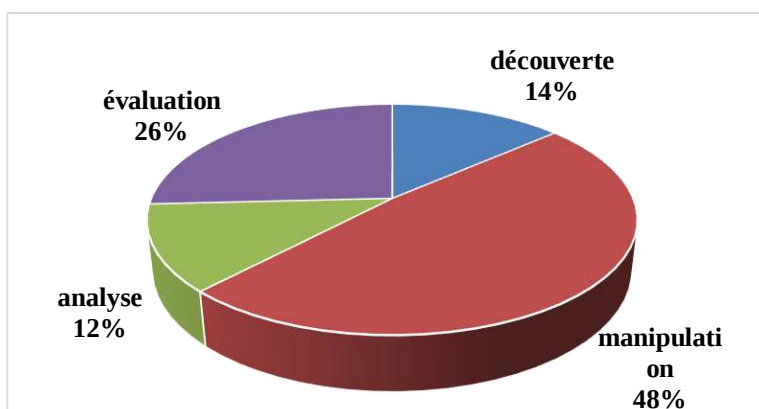


Figure 11 : Moment d'intégration des activités ludiques

Commentaire

L'analyse de la répartition des activités selon les moments de la séance met en lumière une priorité accordée à la mise en pratique. La phase de manipulation domine largement les pratiques pédagogiques, étant privilégiée par 32 enseignants, soit (48,50 %) de l'effectif. Ce chiffre indique que près de la moitié des activités se concentrent sur l'appropriation active des savoirs par les élèves. La phase d'évaluation arrive en deuxième position avec 17 enseignants (25,80 %), montrant l'importance accordée à la vérification des acquis. En revanche, les étapes de découverte et d'analyse sont plus en retrait, recueillant respectivement 9 réponses (13,60 %) et 8 réponses (12,10 %).

Question 12 : « Comment jugez-vous l'apprentissage par le ludique? »

Jugement	Nombre	Pourcentage
Très utile	37	56,10 %
Utile	26	39,40 %
Peu utile	02	03,00 %
Inutile	00	00,00 %
Perte de temps	01	01,50 %
Total	66	100 %

Tableau 12 : Appréciation des enseignants sur l'apprentissage par le ludique

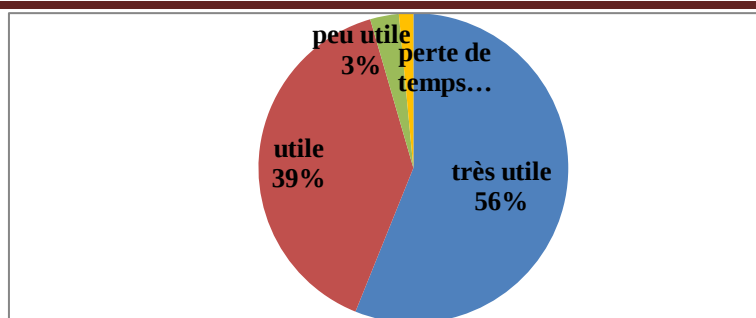


Figure12 : Appréciation des enseignants sur l'apprentissage par le ludique

Commentaire

L'évaluation globale par les 66 enseignants témoigne d'une reconnaissance massive de la valeur ajoutée de cette pratique. Une nette majorité, soit 37 enseignants (56,10 %), la juge "très utile", tandis que 26 répondants (39,40 %) la considèrent comme "utile". Au total, plus de (95,00 %) de l'effectif valide l'intérêt pédagogique de l'activité, soulignant son impact positif perçu sur le terrain. À l'inverse, les avis réservés ou négatifs sont marginaux : seuls 2 enseignants (03,00 %) estiment la pratique "peu utile" et une seule personne (01,50 %) y voit une "perte de temps".

Question 13 : « *Le manuel scolaire de 5e AP intègre-t-il des activités grammaticales à dimension ludique ?* »

Réponse	Nbr ens	%
Oui	08	12 ,10 %
Partiellement	09	13,60 %
Non	49	74,20 %
Total	66	100 %

Tableau 13 : Présence d'activités grammaticales à dimension ludique dans le manuel scolaire

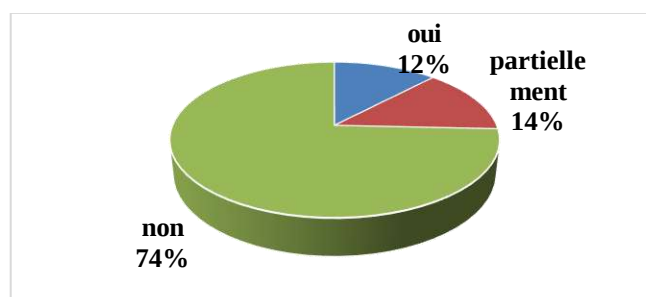


Figure 13 : Présence d'activités grammaticales à dimension ludique dans le manuel scolaire

Commentaire

Chapitre 1 Analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

L'analyse des résultats auprès des 66 participants révèle un constat tranché : une très large majorité d'enseignants n'adhère pas à la proposition ou ne remplit pas le critère évalué. En effet, 49 répondants, soit (74,20 %) de l'effectif, ont répondu par un « Non » catégorique, ce qui souligne un blocage majeur ou une absence de mise en œuvre prédominante. Les avis favorables restent très minoritaires et se partagent de manière équilibrée entre une validation totale et une validation nuancée. Seuls 8 enseignants (12,10 %) ont répondu par l'affirmative (« Oui »), tandis que 9 enseignants (13,60 %) estiment n'être concernés que « Partiellement »

Question 14 : « Utilisez-vous vos propres activités ludiques pour enseigner la grammaire ? »

Réponse	nbr	%
Oui	56	84,80 %
Non	10	15,20 %
Total	66	100 %

Tableau 14 : l'emploi d'activités ludiques par les enseignants pour la grammaire

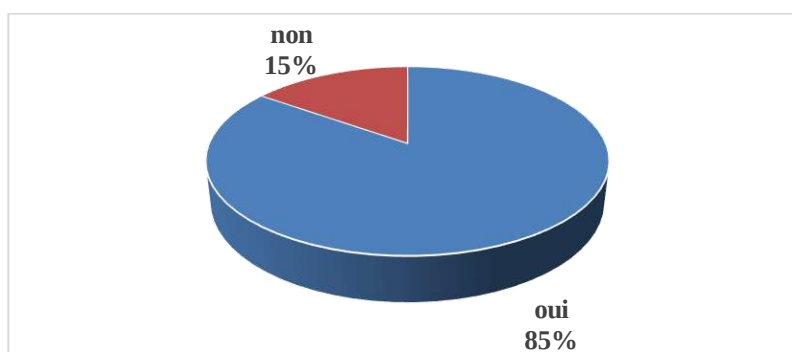


Figure 14: l'emploi d'activités ludiques par les enseignants pour la grammaire

Commentaire

L'examen des données recueillies auprès des 66 participants met en évidence une tendance très nette et largement majoritaire en faveur de la réponse affirmative. En effet, 56 enseignants, soit (84,80 %) de l'effectif total, ont répondu par un « Oui » catégorique. À l'inverse, une minorité se distingue par une réponse négative, représentant seulement 10 individus, soit (15,20 %) des répondants. Cet écart significatif de près de 70 points entre les deux catégories souligne un consensus fort : pour la très grande majorité des enseignants interrogés.

Question 15 : « Selon vous, quel support ludique serait-il préférable pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire au primaire ? »

Support ludique utilisé	Nbr de réponses	%
Cartes / Flashcards	17	25,80 %
Jeux linguistiques	09	13,60 %
Chansons	00	00,00%
Bandes dessinées	00	00,00%
Théâtre / Sketches	00	00,00%
Devinettes	00	00,00%
Jeux de rôle	00	00,00%
Total	66	100 %

Tableau 15 : Supports ludiques privilégiés pour l'enseignement de la grammaire

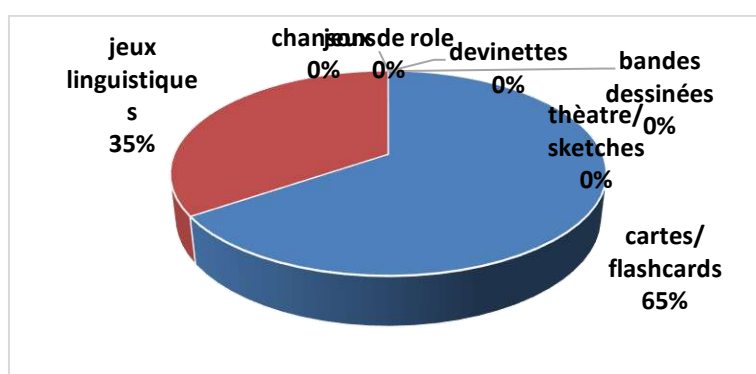


Figure15 : Supports ludiques privilégiés pour l'enseignement de la grammaire

Commentaire

L'analyse des supports ludiques utilisés par les 66 enseignants révèle une concentration des pratiques sur deux outils principaux, malgré une large palette d'options théoriques. Les cartes et flashcards arrivent en tête, étant plébiscitées par 17 enseignants (25,80 %), ce qui souligne une préférence pour des supports visuels et manipulables facilitant la mémorisation. Les jeux linguistiques constituent le second levier identifié avec 9 réponses (13,60 %). Il est toutefois frappant de constater que les autres catégories, telles que les chansons, les bandes dessinées, le théâtre, les devinettes ou les jeux de rôle, n'ont recueilli aucune réponse ou mention chiffrée dans ce relevé. Ce constat suggère que, si le jeu est présent dans les classes, il se limite actuellement à un répertoire restreint : seulement (39,40 %) de l'effectif total.

Question 16 : « Les apprenants participent-ils davantage lors des séances intégrant le jeu ? »

Réponses	Nbr	%
----------	-----	---

Oui	57	86,40 %
Non	01	01,50 %
Variable	09	13,60%
Total	66	100 %

Tableau 16 : Impact des activités ludiques

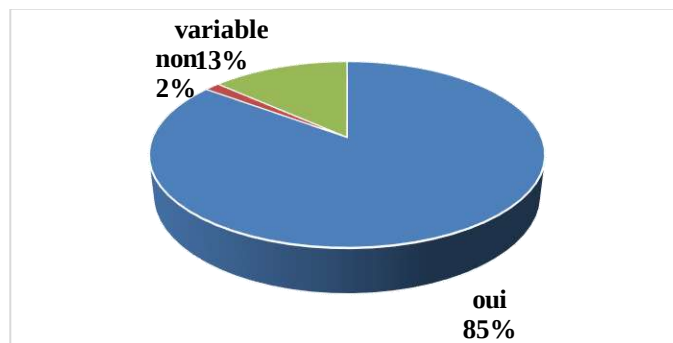


Figure 16 : Impact des activités ludiques

Commentaire

L'examen des réponses fournies par les 66 participants met en lumière une adhésion quasi unanime à la proposition testée. Une écrasante majorité, représentant 57 enseignants (86,40 %), a répondu par un « Oui » catégorique, ce qui témoigne d'une situation de fait ou d'une opinion extrêmement consolidée au sein du corps enseignant. À l'opposé, le refus est quasiment inexistant avec seulement 1 enseignant (01,50 %) ayant répondu « Non ». Entre ces deux positions, une petite partie de l'effectif, soit 9 répondants (13,60 %), considère que la situation est « Variable », suggérant que leur réponse dépend de facteurs contextuels spécifiques.

Question 17 : « Le jeu facilite-t-il le passage de la manipulation des structures à la production de phrases correctes ? »

Résultat

Réponse	Nbr de réponses	%
Oui	60	90,90 %
Non	02	03,00 %
Le jeu crée un climat motivant et rassurant	02	03,00 %
C'est un outil facilitateur, il aide à la compréhension .	01	01,50 %
Oui, le jeu facilite le passage de manipulation des structures à la production des phrases correctes.	01	01,50 %
Total	66	100 %

Tableau 17 : Le jeu et la production correcte

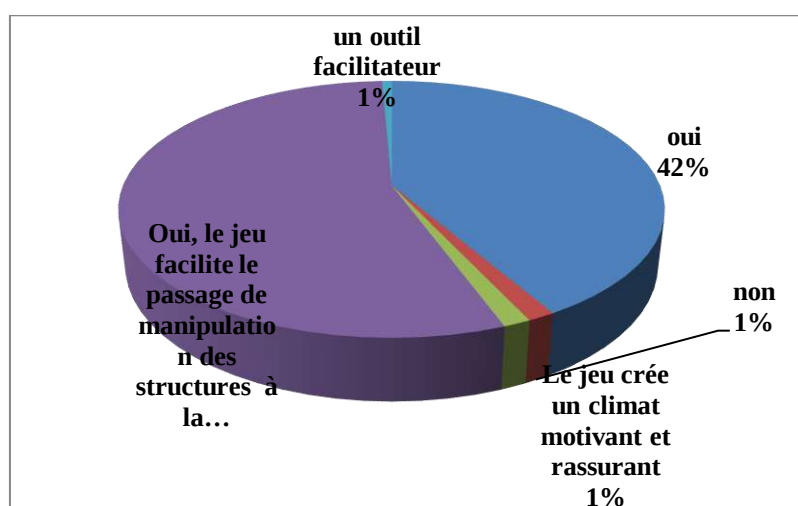


Figure17 : Le jeu et la production correcte

Commentaire

L'analyse des réponses recueillies auprès des 66 participants révèle un plébiscite massif en faveur de l'item testé, avec une adhésion qui frise l'unanimité. Une écrasante majorité de 60 enseignants, soit (90,90 %) de l'effectif, a répondu par un « Oui » catégorique, affirmant ainsi la validité ou l'efficacité de la pratique concernée .Au-delà de cette validation simple, certains répondants ont tenu à préciser les bénéfices pédagogiques observés : (03,00 %) (2 enseignants) soulignent que le jeu instaure un climat motivant et rassurant, tandis que 3 % supplémentaires (répartis en deux avis distincts de (01,50 %) précisent qu'il agit comme un outil facilitateur pour la compréhension et le passage crucial de la manipulation à la production de phrases correctes.

À l'inverse, les avis négatifs sont insignifiants, avec seulement 2 enseignants (03,00 %) ayant répondu « Non ».

Question 18 : « *Observez-vous une amélioration de la qualité des productions écrites après des activités ludiques ?* »

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	52	80,00 %
Non	01	01,50 %
Partiellement	13	20,00 %
Total	65	100 %

Tableau18 : Impact des activités ludiques sur l'écrit

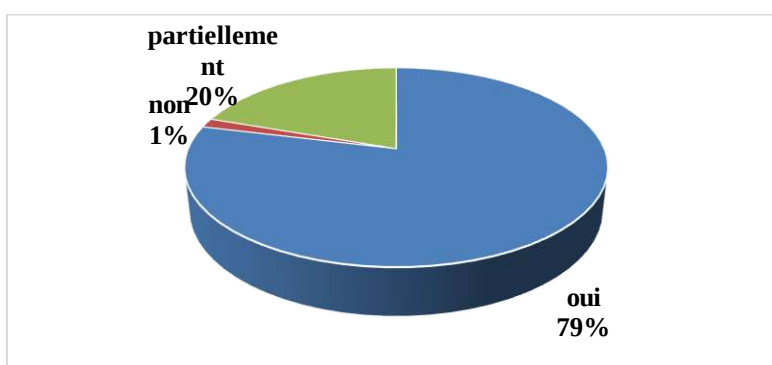


Figure18 : Impact des activités ludiques sur l'écrit

Commentaire

L'examen des données recueillies auprès des 65 répondants met en évidence une adhésion très large et positive à la proposition soumise. Une forte majorité de 52 enseignants, soit (80,00 %) de l'effectif, a exprimé une validation complète par un « Oui » catégorique. Ce résultat massif indique que la pratique ou le concept testé est largement intégré et accepté dans les habitudes professionnelles de la grande majorité du corps enseignant.

Une part non négligeable de l'échantillon, représentant 13 enseignants (20,00 %), adopte une position plus nuancée en répondant « Partiellement », ce qui suggère l'existence de quelques freins ou d'une application sélective selon le contexte. En revanche, l'opposition est quasi inexistante, puisque seul 1 enseignant (01,50 %) a répondu par la négative.

4. Synthèse

Chapitre 1 Analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

Dans le cadre de notre recherche, nous avons procédé à une analyse globale des données recueillies à partir de différents types de questions, afin de mieux comprendre les pratiques et les représentations des enseignants. D'abord, nous constatons que les questions descriptives (ancienneté, nombre de séances, supports utilisés) permettent de dresser un portrait clair du profil des enseignants et de leur organisation pédagogique. Elles montrent notamment une forte expérience professionnelle et une structuration relativement homogène des pratiques. Ensuite, les questions d'opinion et de perception (représentation de la grammaire, perception des élèves, jugement du ludique) révèlent une diversité de points de vue, mais avec une tendance générale positive envers les approches actives et ludiques. Enfin, les questions évaluatives et explicatives (difficultés des élèves, efficacité des démarches, impact du jeu) mettent en évidence les facteurs influençant l'apprentissage, en particulier les obstacles cognitifs et l'intérêt croissant pour des démarches mixtes et inductives. Ainsi, nous pouvons dire que la combinaison de ces différents types de questions nous a permis d'obtenir une vision complète et nuancée des pratiques d'enseignement de la grammaire, en articulant description, analyse et interprétation.

Conclusion du chapitre

Nous sommes partis de l'hypothèse de départ selon laquelle l'intégration d'activités ludiques dans l'enseignement de la grammaire favoriserait l'intérêt et l'engagement cognitif des apprenants tout au long des séances d'apprentissage. L'analyse des données recueillies auprès de 66 enseignants de français permet d'apporter des éléments de validation à cette hypothèse

L'analyse des données met en évidence une tendance générale largement favorable à cette hypothèse. En effet, la majorité des enseignants interrogés reconnaît que les activités ludiques constituent un levier pédagogique pertinent, dans la mesure où elles contribuent à instaurer un climat de classe motivant, à susciter la participation active des apprenants et à faciliter l'appropriation des notions grammaticales souvent perçues comme abstraites et complexes. Les résultats montrent également que les enseignants observent une implication plus soutenue des élèves lors des activités intégrant le jeu, ainsi qu'une amélioration progressive de leurs productions écrites et orales. Par ailleurs, l'analyse souligne que l'efficacité du ludique ne se limite pas à un simple effet de motivation, mais s'inscrit également dans une dynamique cognitive, favorisant la manipulation des structures linguistiques, la construction progressive des règles et leur réinvestissement en situation de production. Cette dimension est renforcée par l'adoption majoritaire de démarches pédagogiques mixtes, combinant observation, manipulation et induction des règles. Ainsi, il apparaît que l'intégration des activités ludiques en grammaire dépasse le cadre d'un simple outil d'animation pour s'inscrire dans une véritable

Chapitre 1 Analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire

stratégie didactique. Celle-ci contribue de manière significative au développement de l'engagement cognitif des apprenants, à la consolidation des apprentissages grammaticaux et à l'amélioration globale de la qualité des productions linguistiques.

Chapitre 2

Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

Introduction du chapitre

S'inscrivant dans une perspective didactique, cette recherche vise à évaluer l'efficacité d'un dispositif d'apprentissage fondé sur la démarche inductive — processus par lequel les apprenants conceptualisent les règles à partir de l'observation d'exemples concrets — articulée à l'intégration du jeu éducatif. Menée auprès d'élèves de cinquième année primaire (5^{ème} AP), notre étude s'appuie sur un protocole expérimental combinant des analyses quantitatives et qualitatives afin de mesurer avec précision les effets de cette intervention didactique.

Cette recherche de terrain a pour objectif d'analyser l'impact de cette approche ludo-inductive sur les processus de compréhension, de structuration et d'appropriation de la phrase simple. Pour ce faire, les données ont été recueillies au moyen d'outils complémentaires, notamment l'observation directe des séances expérimentales et l'analyse des productions des élèves à travers le prisme de leurs réussites et de leurs erreurs. L'architecture de notre dispositif expérimental repose sur trois jeux conçus à des fins didactiques : *le marché des mots*, *le bingo de la phrase* et *le détective grammatical*. Ces outils constituent le cœur de notre intervention, car ils visent à stimuler l'engagement des apprenants et à faciliter l'assimilation de la morphosyntaxe au sein de situations d'apprentissage actives et contextualisées.

Par ailleurs, un traitement statistique descriptif a été mobilisé, consistant à calculer les taux de réussite des élèves pour chaque activité. Cette démarche méthodologique vise à quantifier les performances observées et à en proposer une interprétation fondée sur des indicateurs pertinents. Ainsi, l'articulation entre l'observation qualitative et l'analyse quantitative nous a permis d'évaluer de manière rigoureuse l'efficacité du dispositif didactique mis en œuvre et de vérifier la validité de l'hypothèse de recherche formulée.

Notre expérimentation a été menée auprès de quarante élèves répartis dans deux établissements scolaires de la commune d'AGHLEL, wilaya d'AÏNTEMOUCHENT : trente-deux élèves représentant l'école primaire EL KHANSAA et huit élèves représentant d'école primaire Mohamed DAHO. Ces apprenants, sont âgés de dix à onze ans, présentent un niveau hétérogène en langue française, notamment des difficultés liées à la construction syntaxique correcte des phrases et leurs construction. L'objectif principal de cette recherche est de déterminer si l'intégration des jeux pédagogiques, conçus comme des tâches de manipulation et d'analyse linguistique, pourrait favoriser une participation plus active des élèves et améliorer leurs compétences grammaticales.

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

Les données essentielles de notre recherche ont été recueillies à travers l'observation directe des séances expérimentales, l'analyse des réponses correctes et erronées permet de rendre compte des résultats des activités réalisées (Marché de mots, Bingo de la phrase et Détective grammatical) ainsi qu'un traitement statistique simple permettant de calculer les taux de réussite. La démarche méthodologique adoptée, basée sur une analyse qualitative et quantitative des résultats, nous a permis d'évaluer de manière rigoureuse l'efficacité du dispositif expérimental et de vérifier la validité de l'hypothèse formulée au départ. En effet, l'analyse qualitative consiste à interpréter les réponses des élèves afin d'identifier leurs difficultés, leurs erreurs et leurs progrès, tandis que l'analyse quantitative repose sur le traitement des données chiffrées, notamment le calcul des réponses correctes et incorrectes, permettant ainsi de mesurer objectivement les performances.

1. Présentation de l'expérimentation

1.1. L'objectif de l'expérimentation

Le but principal de cette expérimentation est d'analyser la pertinence d'une séquence d'apprentissage basée sur le jeu reposant sur une approche inductive appliqué dans l'apprentissage de la grammaire et de la phrase simple chez les élèves de 5^e année primaire .Elle cherche à examiner dans quelle mesure le recours à des jeux éducatifs favorise une meilleure compréhension chez les élèves de mieux comprendre ,organiser et maîtriser la phrase simple en encourageant un apprentissage actif et stimulant .

1.2. Présentation du cadre expérimental

Le travail expérimental a été conduit au sein de deux écoles primaires situées à AIN TEMOUCHENT représentant les deux écoles primaires EL KHANSAA et l'école DAHO Mohamed . La première accueille une classe de 5^{ème} primaire constitué de trente-deux élèves ,un effectif assez élevé ce qui implique une gestion de classe plus exigeante et un encadrement pédagogique rigoureux . La seconde dispose également une classe de même niveau composée de huit élèves uniquement ce qui favorise un suivie plus individualisé et des interactions plus fréquentes entre pairs. D'après les observations de l'enseignante, les élèves des deux classes ont un niveau généralement moyen en français langue étrangère, plus précisément dans la construction correcte de la phrase.

L'expérimentation s'est organisée autour de trois séances successives d'une durée d'une heure chacune, axées sur l'acquisition et la consolidation grâce à l'intégration de jeux ludiques. Dans cette expérimentation, le choix de l'échantillon traduit l'hétérogénéité des niveaux comme le souligne MAURICE (2009): *«l'échantillon est une partie de la population sélectionnée afin*

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

de représenter l'ensemble des individus étudiés»¹⁸. Cette démarche a facilité l'obtention de résultats utiles à l'analyse et à l'interprétation des apprentissages.

2. Définition des concepts clés

2.1. La séance

En didactique du FLE, la séance ne doit pas être considérée comme un simple moment d'enseignement, elle doit plutôt être perçue comme un dispositif didactique structuré qui s'intègre dans une progression pédagogique organisée. Elle contribue à structurer l'apprentissage d'une façon progressive en combinant contenus, activités et dispositifs d'évaluation. Cette démarche contribue à l'acquisition progressive des connaissances et des compétences chez l'apprenant.

Au cours de cette étude, chaque séance a été conçue sur la base d'objectifs précis et repose sur une organisation pédagogique incluant des activités complémentaires comme la manipulation, la mise en pratique et l'analyse. Cette approche a pour objectif d'accompagner les élèves dans la construction de leurs savoirs tout en garantissant la continuité des apprentissages. Selon CUQ (2003), « la séance constitue une unité temporelle d'enseignement correspondant à un moment structuré d'apprentissage organisé autour d'objectifs précis ».¹⁹

2.2. La tâche scolaire

Selon Coste, MOORE et ZARATE (1997), la tâche est définie « comme une unité d'action contextualisée, impliquant la mobilisation intégrée de ressources linguistiques, pragmatiques et socioculturelles afin d'atteindre un objectif identifié. Dans le cadre scolaire, la tâche devient une construction pédagogique visant le développement de compétences communicatives et sociales ».²⁰

De notre point de vue, la tâche scolaire représente un outil essentiel dans le cadre de l'enseignement du FLE dans la mesure où elle dépasse la simple application des règles de grammaire. Contrairement aux exercices classiques focalisés sur la structure, la tâche amène l'élève à s'impliquer dans une situation concrète et significative où la langue est utilisée comme un outil de communication. Elle permet ainsi de développer l'engagement, l'autonomie et le travail collaboratif. Par ailleurs, dans un contexte marqué par le plurilinguisme tel que celui de

¹⁸, Maurice. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : Chenelière, 2009.

¹⁹CUQ, Jean-Pierre (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.

²⁰*Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

l'école algérienne, la tâche permet de prendre en compte la diversité linguistique et favoriser le développement d'une véritable compétence communicative.

2.3. L'interaction sociale

Selon KERBRAT-ORECCHIONI, « *l'interaction verbale désigne un échange communicatif au cours duquel plusieurs participants construisent conjointement le discours en fonction de règles sociales et conversationnelles.* »²¹ L'interaction apparaît ainsi comme un processus dynamique dans lequel chaque prise de parole dépend de la précédente tout en influençant les échanges ultérieurs. Selon cette approche, l'interaction ne se réduit pas à une simple alternance entre parole et écoute ; elle exige une adaptation permanente au discours de l'interlocuteur. Chaque participant adapte son langage dans le but de garantir la compréhension mutuelle. L'interaction se transforme ainsi en une construction partagée du sens. Ce cadre théorique est particulièrement adapté dans le contexte scolaire, car il montre que l'apprentissage d'une langue repose essentiellement sur une dynamique d'interaction. En classe de FLE, l'interaction constitue un élément clé de l'enseignement, offrant aux élèves la possibilité d'exploiter la langue dans des contextes de communication réels ce qui contribue au développement de leurs compétences orales. En outre, elle contribue à créer un climat favorable à la coopération, tout en développant la confiance en soi des apprenants. De ce fait, la mise en valeur des interactions entre pairs ne se réduit pas au développement des compétences linguistiques, mais contribue également au développement de compétences communicatives transférables à des contextes réels. Dans cette optique, elle s'intègre dans une démarche d'apprentissage actif, dans laquelle l'élève occupe une place centrale dans son apprentissage.

2.4. L'apprentissage actif

Dans une perspective didactique, l'apprentissage actif se différencie nettement d'un enseignement transmissif fondée sur une réception passive. En FLE, cette démarche met en valeur l'implication cognitive de l'élève, son aptitude à observer et analyser les formes linguistiques à partir d'activités porteuses de sens. À titre d'exemple, des activités ludiques ou des situations de communication authentiques amènent l'apprenant à formuler des règles à partir de situations concrètes d'usage ce qui facilite une compréhension durable et approfondie et une appropriation autonome des connaissances.

Selon Jean-Pierre ASTOLFI (1994), « *l'apprentissage actif se produit lorsque l'apprenant s'engage dans des activités cognitives telles que la résolution de problèmes, l'expérimentation,*

²¹KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales. Tome I : Approche interactionnelle et structure des conversations.* Paris : Armand Colin, 1990.

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

*la comparaison et la formulation d'hypothèses, lui permettant ainsi de construire lui-même du sens. »*²²

3. Description des activités d'expérimentation

Ce dispositif expérimental a été mis en place auprès d'un groupe de quarante élèves, afin de recueillir des données relatives à leur compréhension et à leur maîtrise de la construction de la phrase. La séquence didactique mise en place est fondée sur l'intégration de trois jeux éducatifs principaux : *Le marché de mots*, *Le bingo de la phrase* et *Le détective grammatical*. Ces activités sont perçues comme des outils didactiques efficaces, s'inscrivant dans une démarche d'enseignement-apprentissage ayant pour objectif de renforcer l'implication des élèves, à favoriser l'acquisition des savoirs et à faciliter l'assimilation des notions grammaticales.

Dans le cadre de cette recherche, les trois jeux pédagogiques mobilisés sont définis comme des dispositifs didactiques s'inscrivant dans une approche active et interactive de l'apprentissage. *Le Marché de mots* renvoie à une activité de manipulation et d'échange d'unités lexicales permettant aux apprenants de construire des énoncés corrects, en s'appuyant sur les principes socioconstructivistes selon lesquels le savoir se construit par l'action et l'interaction²³, tels que développés par Jean PIAGET et Lev VYGOTSKI. *Le Bingo de la phrase*, quant à lui, peut être défini comme un jeu d'identification et de reconnaissance de structures syntaxiques, sollicitant des processus cognitifs de discrimination et de validation, en lien avec l'approche communicative fondée sur la compétence de communication²⁴, telle que théorisée par Dell HYMES et développée en didactique des langues par Robert GALISSON. Enfin, le *Détective grammatical* correspond à un jeu d'analyse et de correction d'erreurs, visant à développer la compétence métalinguistique des apprenants à travers une réflexion sur le fonctionnement de la langue²⁵, en cohérence avec les travaux de Jean-Pierre ASTOLFI, qui considèrent l'erreur comme un levier essentiel dans le processus d'apprentissage.

Ainsi, ces trois jeux, bien qu'ils ne soient pas attribués à des fondateurs spécifiques, reposent sur des fondements théoriques solides et reconnus en didactique des langues. Ces jeux combinent des tâches dirigées et des situations de découverte active, permettant la collecte de

²²ASTOLFI, Jean-Pierre. *Les concepts fondamentaux de l'apprentissage scolaire*. 1994.

²³PIAGET, Jean. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël, 1970. — VYGOTSKI, Lev. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1997.

²⁴HYMES, Dell. *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier, 1984. — GALISSON, Robert. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris : CLE International, 1980.

²⁵ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF, 1997.

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

données à la fois quantitatives (réponses justes et fausses) et qualitatives (observations relatives à la participation, à la collaboration et au degré de compréhension des apprenants). Cette double modalité d'analyse s'inscrit dans le cadre du chapitre expérimental de la présente recherche, dans la mesure où elle permet d'évaluer la mise en œuvre de la démarche inductive intégrant les jeux pédagogiques dans l'enseignement de la notion de phrase. En effet, la démarche inductive constitue le principe méthodologique qui structure la séquence pédagogique expérimentée, puisqu'elle repose sur l'observation, la manipulation et la construction progressive des savoirs par les apprenants. Ainsi, ces données permettent de vérifier l'hypothèse de recherche et d'analyser l'efficacité de cette approche dans l'amélioration des apprentissages.

Fiche pédagogique sur « Le rôle des secouristes »

Voici les informations structurées sous forme de tableau clair, lisible et parfaitement adapté à une insertion dans une fiche pédagogique ou un chapitre de mémoire :

Composante Pédagogique	Caractéristiques et Descriptif
Niveau	5 ^{ème} année primaire (5e AP)
Effectif	40 élèves (Classe A : 32 élèves Classe B : 8 élèves)
Durée	45 à 50 minutes
Notion étudiée	La phrase simple
Thématique	Le rôle du secouriste
Type de séance	Séquence ludique et progressive (<i>Construction, Application, Analyse critique</i>)
Objectifs pédagogiques spécifiques	- Repérer les constituants syntaxiques de base de la phrase en lien avec le thème des secouristes. - Produire des phrases correctes et sémantiquement cohérentes en lien avec la thématique. - Identifier rapidement les énoncés corrects en tenant compte du sens, de la majuscule et de la ponctuation. - Repérer et corriger les anomalies d'ordre grammatical ou syntaxique dans des phrases données.
Ressources didactiques	- Cartes de mots avec codage couleur (distinction : Sujet / Verbe / Complément). - Grilles de jeu pour l'activité « <i>Bingo de la phrase</i> ». - Corpus de phrases erronées pour l'activité « <i>Détective grammatical</i> ». - Tableau d'affichage / Espace réservé pour la notation des scores des groupes.

Déroulement et méthodologie

Etape	Jeu	Description	Indicateurs de réussite
-------	-----	-------------	-------------------------

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

01	Marché de mots	Les élèves travaillent en petits groupes pour construire des phrases à partir d'étiquettes de mots codées par couleur (sujet, verbe, complément). Exemple : « Le secouriste aide la victime ».	L'élève doit construire correctement la phrase et respecte l'ordre des mots.
02	Bingo de la phrase	Jeu collectif dans lequel les élèves doivent repérer rapidement les phrases correctes selon le sens, la majuscule et la ponctuation.	L'élève identifie correctement les phrases correctes et peut expliquer pourquoi.
03	Détective grammatical	Les élèves analysent des phrases contenant volontairement des erreurs grammaticales ou syntaxiques sur le thème des secouristes.	L'élève repère les erreurs et propose des corrections correctes.

4. Analyse et interprétation des résultats des activités

Pour évaluer les compétences grammaticales des élèves lors des activités ludiques, nous avons utilisé une grille d'évaluation. Cette grille a été conçue pour observer quatre aspects essentiels : le choix correct du verbe, l'accord du verbe avec le sujet, l'utilisation correcte des pronoms et la construction d'une phrase correcte au présent. Chaque critère a été noté selon trois niveaux de performance : Très bien, Bien et À améliorer. L'utilisation de cette grille nous a permis de mesurer la maîtrise des compétences grammaticales par les élèves et d'identifier les points nécessitant un renforcement pédagogique.

5. Description de la première expérimentation sans jeux

Description de l'activité

La première expérimentation consistait en une activité de construction de phrases menée auprès des élèves de cinquième année primaire. Cette activité s'appuyait sur un support iconographique : les élèves observaient des images représentant des secouristes en action et devaient rédiger deux ou trois phrases simples décrivant ce qu'ils voyaient. Aucun support lexical, aucune banque de mots et aucun dispositif ludique n'ont été mis à la disposition des élèves. Cette séance préalable avait pour objectif d'évaluer le niveau initial des élèves en matière de construction de phrases simples en français, avant l'introduction du dispositif ludique « marché de mots ».

Déroulement de la séance

La séance s'est déroulée dans les conditions habituelles de la classe. Dans un premier temps, nous avons distribué aux élèves une fiche comportant des images représentant des secouristes dans différentes situations : porter secours à des blessés, utiliser une ambulance, intervenir lors d'une catastrophe naturelle. La consigne a été expliquée clairement : observer les images et

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

écrire deux ou trois phrases simples sur les secouristes. Les élèves ne disposaient d'aucun support lexical particulier et devaient s'appuyer uniquement sur leurs connaissances antérieures et leurs acquis linguistiques. L'activité s'est déroulée de manière individuelle, durant trente minutes, sous notre supervision et celle de l'enseignant(e).

Types de construction produite par les élèves	Nbr d'élèves	%
Phrases correctes et complètes	14	35,00%
Phrases simples avec quelques erreurs grammaticales	13	32.50%
Phrases incomplète	09	22.50%
Absence de réponse	04	10,00%
Total	40	100%

Tableau 19 : le déroulement et la méthodologie des activités ludiques

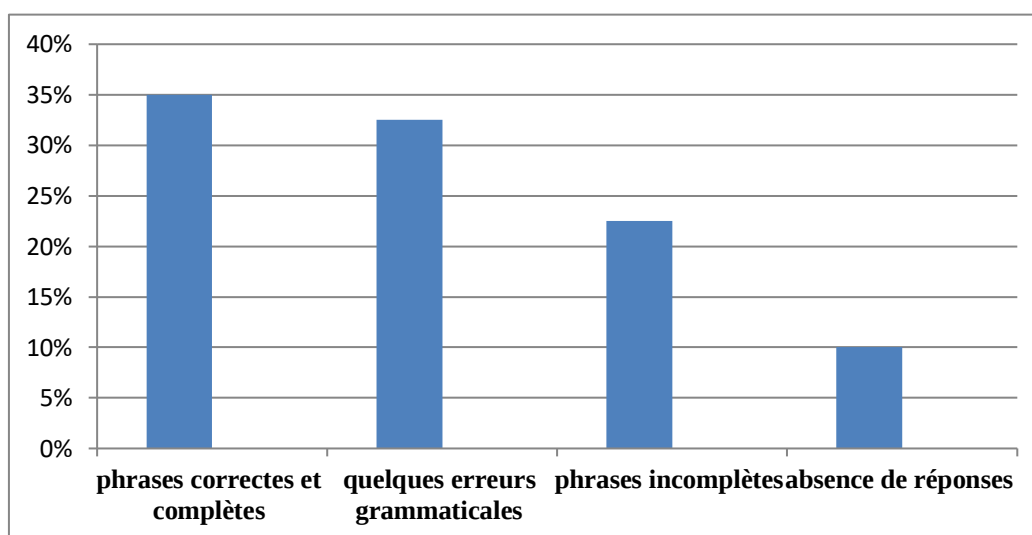


Figure 19 : le déroulement et la méthodologie des activités ludiques

Analyse

Le tableau montre que, lors de la première expérimentation sans intégration du jeu, les résultats des élèves étaient variés. Sur 40 élèves, 14 ont réussi à produire des phrases correctes et complètes, soit (35,00%). Ensuite, 13 élèves (32.50%) ont rédigé des phrases simples contenant quelques erreurs grammaticales. Par ailleurs, 9 élèves (22.50%) ont produit des phrases incomplètes ou mal construites. Enfin, 4 élèves (10,00%) n'ont pas répondu.

Interprétation

Ces résultats montrent que sans recours au jeu ludique, plusieurs élèves éprouvaient des difficultés dans la production écrite. Même si certains ont réussi à construire des phrases correctes, une part importante des élèves a commis des erreurs ou n'a pas pu réaliser

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

correctement la tâche demandée. Cela peut s'expliquer par un manque de motivation ou par la difficulté de l'activité lorsqu'elle est présentée de manière classique, sans support ludique.

6. Description de la deuxième expérimentation avec jeux

6.1. Activité 01 : Le marché des mots

Ces développements s'inscrivent dans une approche de clarification conceptuelle et didactique cherchant à expliquer le recours à l'usage du marché de mots en tant que support didactique au cours de la séquence expérimentale. En réalité, ce jeu repose sur l'idée que le jeu constitue un outil d'apprentissage car il mobilise plusieurs dimensions telles que le plaisir, l'interaction et les règles linguistiques ce qui contribue à l'enrichissement du vocabulaire et la structuration syntaxique des phrases .

Cela s'inscrit dans les principes de l'approche ludique qui considère le jeu comme un outil structuré d'apprentissage visant à renforcer l'engagement, l'intérêt et la participation des élèves .D'autre part, le marché de mots relève de l'approche communicative qui insiste sur l'emploi de la langue dans des contextes de communication authentiques et interactifs. De ce fait, les élèves participent à des situations d'échange et de construction du sens , ce qui contribue au développement de leur compétence communicative et leur aptitude à utiliser la langue dans des situations variées.

En définitive, en référence aux travaux de Jean-Pierre Cuq, qui affirme que les activités ludiques contribuent à la motivation, l'engagement et l'assimilation des formes linguistiques ; le marché de mots peut être considéré comme un dispositif didactique efficace. Il offre la possibilité de combiner manipulation des éléments lexicaux, échanges entre pairs et production de phrases, tout en favorisant l'autonomie ainsi que l'investissement des élèves dans leurs apprentissages.

Consigne pédagogique

A l'aide des cartes de couleurs mises à leur disposition les élèves sont amenés à produire des phrases simples grammaticalement correctes. Chaque élève doit choisir une carte appartenant à chaque catégorie, puis les ordonner correctement afin de construire un énoncé cohérent, conformément à la structure : sujet+ verbe+ complément. Une fois l'énoncé formé, l'élève est invité à lire afin d'en vérifier la correction grammaticale et la cohérence du sens.

Objectif pédagogique

Permettre aux élèves d'identifier les éléments constitutifs de la phrase simple et de produire des phrases grammaticalement correctes, à l'oral comme à l'écrit.

Exemples de productions attendues

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

- La secouriste rassure les blessés.
- Les médecins aident les patients.

L'analyse des résultats de 1^{er} exercice

Résultats	No	%
Groupes ayant réussi toutes les phrases	06	85,70 %
Groupes ayant commis des erreurs	01	14,30 %
Total	07	100 %

Tableau 20 : L'analyse des résultats de 1^{er} exercice

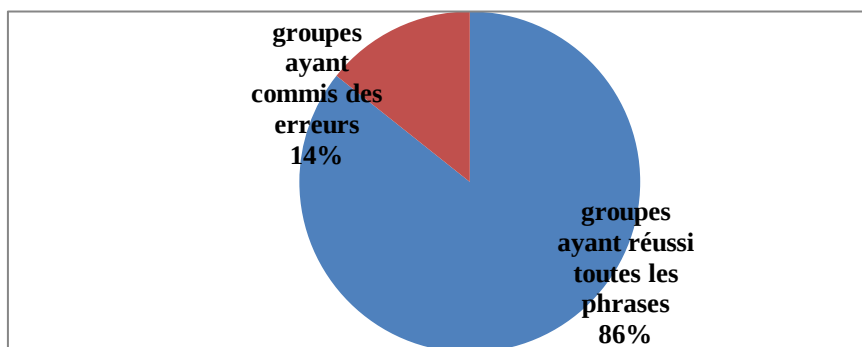


Figure 20 : L'analyse des résultats de 1^{er} exercice

Présentation des résultats

Sur les sept groupes d'élèves ayant participé à l'activité de productions de phrases, six groupes ont réussi à formuler l'ensemble des phrases sans erreurs, ce qui correspond à (85,70 %). En revanche, un groupe a présenté des erreurs dans deux des phrases proposés, soit (14,30 %). Par conséquent, six groupes sur sept ont produit des phrases correctes, tandis qu'un seul groupe a éprouvé certaines difficultés.

Analyse et interprétation

Les résultats indiquent que la majorité des groupes ont su organiser les phrases de façon adéquate, tout en respectant l'ordre syntaxique attendu. Cela montre que l'activité de manipulation de cartes constitue un moyen efficace pour faciliter la compréhension de la structure de la phrase simple chez les apprenants. En effet, le recours à des supports concrets leur permet de mieux appréhender l'organisation des phrases et de reconstruire progressivement leurs différents éléments, ce qui favorise l'acquisition des règles grammaticales. Les erreurs que l'on observe chez un groupe peuvent provenir des difficultés liées à la sélection et à l'organisation des cartes. Cette tâche nécessite à la fois des compétences linguistiques et cognitives. La construction autonome peut entraîner des hésitations, particulièrement chez les apprenants qui ont une maîtrise fragile des structures syntaxiques. Cette activité fait partie d'une démarche pédagogique active. Dans cette démarche, l'élève est acteur de son apprentissage.

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

L'utilisation de supports manipulables rend l'apprentissage plus concret. Cela facilite la compréhension de la structure de la phrase simple. De plus, cela favorise l'engagement des apprenants et leur participation directe dans la construction du savoir grammatical.

6.2. Activité 2 : Bingo des phrases

Le Bingo de la phrase est un jeu pédagogique mobilisé en didactique du français langue étrangère visant à renforcer l'identification et la reconnaissance des structures grammaticales. Inspiré du jeu traditionnel du bingo, il est adapté au contexte scolaire à travers l'exploitation de contenus linguistiques. Dans le cadre de cette activité, l'enseignant distribue aux apprenants une grille comportant différents éléments tels que des sujets, des verbes, des compléments ou des phrases. Il énonce ensuite oralement des phrases ou des consignes, et les élèves doivent repérer les éléments correspondants dans leur grille et les cocher. Le premier élève ou groupe ayant complété correctement une ligne ou la totalité de la grille annonce « bingo ».

Cette activité repose sur des compétences précises, notamment l'écoute attentive, l'identification des structures syntaxiques et la mobilisation rapide des connaissances grammaticales. Elle permet ainsi de mettre les apprenants en situation active, en les amenant à traiter l'information linguistique de manière dynamique. Par ailleurs, les résultats observés lors de l'expérimentation montrent que la majorité des élèves ont réussi à reconnaître correctement les structures attendues, ce qui témoigne de l'efficacité de ce dispositif dans le renforcement des acquis grammaticaux. Comme le souligne CUQ, Jean-Pierre « *Les jeux linguistiques regroupent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographiques et permettent la découverte des structures de la langue ainsi que la mémorisation de ses règles de fonctionnement.* »²⁶ Ainsi, le *Bingo de la phrase* s'inscrit pleinement dans la pédagogie ludique, en combinant motivation, interaction et apprentissage structuré, tout en favorisant l'implication des apprenants dans la construction de leurs compétences linguistiques.

Objectif pédagogique

Développer chez les apprenants la capacité à identifier le sujet et le verbe dans une phrase, tout en distinguant les énoncés corrects des énoncés incorrects.

Matériel

Chaque élève dispose d'une grille de bingo contenant une série de mots répartis en deux catégories :

- **Sujets** : la secouriste, le pompier, l'infirmière, le soldat, le médecin

²⁶ CUQ, Jean-Pierre ; *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2008, p. 457.

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

• **Verbes** : éteint, organise, examine, soigne, donne

Principe de l'activité

Le jeu consiste à écouter attentivement des phrases lues par l'enseignant, puis à repérer et identifier les éléments linguistiques (sujet et verbe) présents dans chaque phrase afin de les marquer sur une grille.

Déroulement

1. L'enseignant lit une phrase à voix haute.
2. Les élèves écoutent attentivement et repèrent le **sujet** et le **verbe** de la phrase.
3. Ils vérifient ensuite si la phrase est **correcte ou incorrecte** sur le plan du sens et de la grammaire.
4. Si la phrase est correcte, ils cochent sur leur grille les mots (sujet et/ou verbe) qu'ils ont identifiés.
5. Si la phrase est incorrecte, ils ne cochent que les mots employés correctement (par exemple un sujet correct mais un verbe mal utilisé).
6. Le premier élève qui complète correctement une ligne ou une colonne annonce « Bingo ! ». L'enseignant vérifie alors la validité des réponses avant de valider la victoire.

Exemples de phrases proposées :

- L'infirmière donne des médicaments aux patients.
- Le médecin éteint les patients. (*phrase incorrecte*)
- Le pompier éteint le feu.
- La secouriste examine le feu. (*phrase incorrecte*)
- La secouriste soigne les blessés.
- L'infirmière organise le médicament. (*phrase incorrecte*)
- Le soldat organise la sécurité.
- Le soldat soigne les voitures. (*phrase incorrecte*)
- Le médecin examine le patient.

L'analyse de 2ème exercice

Résultat de l'élève	Nbr d'élèves	%
Bingo atteint	25	62,50 %
Bingo non atteint	15	37,50 %
Total	40	100 %

Tableau 21 : Répartition des élèves selon l'atteinte du bingo

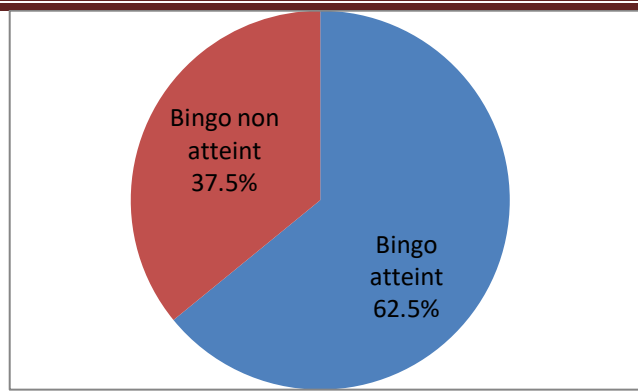


Figure 21 : Répartition des élèves selon l'atteinte du bingo

Présentation des résultats

Durant l'activité Bingo de phrases, 39 élèves ont pris part de manière individuelle. Parmi tous les participants, 25 élèves avec un taux (64,10 %) ont pu remplir une ligne ou une colonne et ont criée « Bingo », tandis que 14 élèves avec un taux de (35,90 %) n'ont pas réussi à obtenir le Bingo .Ces informations indiquent que la plupart des élèves ont su repérer de manière adéquate les sujets et les verbes, et ont réussi à élaborer des phrases appropriées à partir des cartes.

Analyse et interprétation

Les résultats obtenus mettent en évidence l'efficacité du jeu du Bingo, puisque(64,10 %) des élèves ont réussi à compléter une ligne ou une colonne et à annoncer « Bingo ». Le Bingo apparaît ainsi comme un indicateur de réussite, montrant que la majorité des apprenants ont su identifier correctement le sujet et le verbe.

De ce fait, cette activité a contribué à l'apprentissage de la construction de la phrase simple, en permettant aux élèves de comprendre l'association entre ces deux éléments pour produire une phrase correcte. Par ailleurs, cette activité ludique a favorisé l'attention et la participation active des élèves, ce qui a facilité la mémorisation et la compréhension. Par ailleurs, la participation individuelle des 39 élèves, dans le cadre de cette activité réalisée sans entraide, a permis d'observer de manière précise le niveau de compréhension de chacun. En effet, chaque élève a travaillé de façon autonome pour repérer et associer correctement les éléments de la phrase. Les résultats positifs obtenus par plus de la moitié de la classe montrent que la consigne a été bien comprise et que les élèves ont été capables d'appliquer les règles étudiées pendant la séance, notamment en identifiant le sujet et le verbe et en les combinant de manière adéquate pour former une phrase simple correcte.Cependant, le fait que (35,90 %)des élèves, soit 14 apprenants, n'aient pas réussi à obtenir le Bingo peut s'expliquer par des difficultés précises observées lors de l'activité, notamment des erreurs dans l'identification du sujet et du verbe, certains élèves confondant encore ces deux éléments ou ne parvenant pas à les associer

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

correctement. Cela indique que ces 14 élèves présentent une maîtrise encore fragile de la structure de la phrase simple et qu'ils nécessitent un entraînement supplémentaire ainsi qu'un accompagnement pédagogique plus ciblé afin de consolider cette compétence.

Ainsi, ces résultats confirment que l'utilisation d'une activité ludique comme le Bingo pédagogique constitue un moyen efficace pour motiver les élèves et faciliter l'apprentissage de la construction de phrases. Toutefois, il reste nécessaire de proposer d'autres activités de remédiation afin d'aider les élèves en difficulté à mieux comprendre et maîtriser cette notion. En effet, les 35,90 % d'élèves n'ayant pas réussi l'activité nécessitent un accompagnement supplémentaire à travers des exercices de renforcement et de réinvestissement ciblés, afin de consolider progressivement leur maîtrise de la structure de la phrase simple.

6.3. Activité 3 : Détective grammaticale

Le Détective grammatical « est une activité pédagogique de type ludique qui vise à amener les apprenants à développer une réflexion sur le fonctionnement de la langue à travers des tâches d'observation, de repérage et d'analyse de faits linguistiques »²⁷.

Il s'agit d'un dispositif d'apprentissage dans lequel la grammaire n'est pas transmise de façon magistrale, mais construite progressivement par les élèves eux-mêmes à partir de situations-problèmes.

Dans ce cadre, les apprenants sont placés dans une situation d'enquête linguistique. Ils sont amenés à examiner des énoncés, identifier des erreurs, compléter des phrases ou reconnaître des éléments grammaticaux afin de réaliser les missions proposées par l'enseignant. Cette démarche favorise une appropriation active des règles de la langue, dans la mesure où l'élève doit analyser, comparer et justifier ses choix plutôt que d'appliquer mécaniquement une règle déjà expliquée.

Ce type d'activité s'inscrit dans une approche didactique selon laquelle l'apprentissage est plus efficace lorsqu'il résulte de l'action et de l'interaction. Comme le souligne Robert GALISSON, « les activités ludiques en classe de langue créent un cadre motivant qui renforce l'engagement des apprenants et facilite l'appropriation des structures linguistiques »²⁸. De même, Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA considèrent que « l'apprentissage grammatical prend davantage de sens lorsqu'il est intégré à des tâches de réflexion et de résolution de

²⁷ BROUSSEAU, Guy. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 1998.

²⁸ GALISSON, Robert. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé International, 1991.

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

*problèmes linguistiques, plutôt qu'à une simple mémorisation de règles »*²⁹. Ainsi, le Détective grammatical se caractérise comme une activité structurée autour de missions progressives, fondée sur l'observation des formes linguistiques, l'engagement actif des élèves et la construction progressive des savoirs grammaticaux.

Dans le cadre de cette activité, une fiche intitulée « Le détective grammatical » a été proposée aux élèves. Elle est organisée sous forme de quatre missions progressives, visant à développer leur capacité à identifier le verbe dans la phrase et à reconnaître une structure syntaxique correcte.

La première mission, intitulée « Le voleur de verbes », consiste à compléter des phrases dont le verbe a été supprimé. Les élèves doivent sélectionner le verbe approprié dans une liste proposée (secourent, sauvent, soignent, recherchent, apportent) afin de reconstruire des phrases correctes. Cette activité est directement en lien avec le programme de 5^e année primaire, qui prévoit l'étude de la phrase simple et l'identification des éléments essentiels de la phrase, notamment le verbe. Elle permet ainsi de renforcer la reconnaissance du verbe en contexte et de consolider la compétence grammaticale liée à la construction de phrases cohérentes.

La deuxième mission, appelée « Le faux détective », demande aux élèves de lire des paires de phrases et de choisir celle qui est grammaticalement correcte. Cette activité s'inscrit également dans les objectifs du programme scolaire, qui vise à développer chez les apprenants la capacité à produire et reconnaître des phrases correctes. Elle permet de travailler la vigilance grammaticale, en entraînant les élèves à repérer les erreurs liées à la structure de la phrase et à justifier leurs choix à partir des règles étudiées en classe.

La troisième mission, intitulée « Le code secret », consiste à remplacer un groupe nominal par le pronom personnel approprié dans différentes phrases. Cette activité correspond aux apprentissages du programme portant sur les substituts grammaticaux et la cohésion de la phrase simple, favorisant ainsi la maîtrise des reprises anaphoriques et la fluidité des productions écrites.

Enfin, la mission finale demande aux élèves de produire une phrase correcte au présent portant sur les actions des équipes de secours, tout en identifiant le verbe. Cette tâche de production écrite, intégrée dans un contexte ludique de missions, permet de réinvestir les acquis grammaticaux du programme, notamment la construction de la phrase simple, l'emploi correct

²⁹ CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2005.

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

du verbe au présent et la réutilisation du lexique étudié. Elle vise à motiver les élèves tout en évaluant leur capacité à mobiliser leurs connaissances de manière autonome et structurée.

Présentation des résultats

On considère que :

- **Réussite** = élèves ayant $\geq 7/13$ points
- **échec** = élèves ayant $< 7/13$ points

Résultat global	Nombre d'élèves	%
Activité réussie	26	65,00%
Activité non réussie	14	35,00%
Total	40	100 %

Tableau 22 : Résultats globaux des élèves à l'activité Détective grammaticale

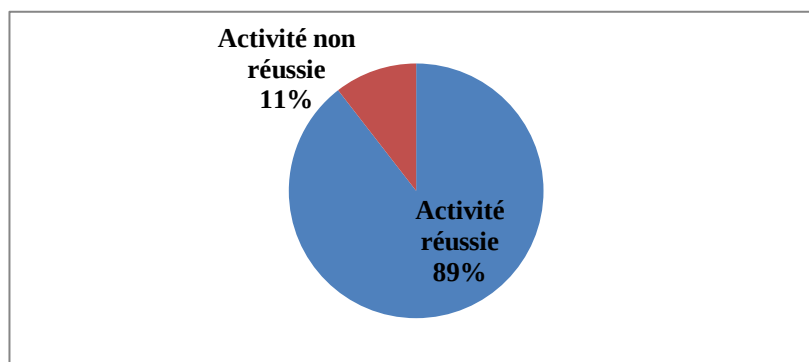


Figure 22 : Résultats globaux des élèves à l'activité Détective grammaticale

Présentation des résultats

Au cours de l'exercice « Détective grammatical », 19 élèves se sont engagé dans l'ensemble des tâches proposées. Parmi eux, 17 élèves, soit (89,50 %), ont réussi l'activité, tandis que 2 élèves, représentant (10,50 %), n'ont pas atteint le niveau de réussite attendu. Ces résultats montrent que la majorité des élèves ont été capables de mobiliser correctement leurs connaissances grammaticales, notamment en identifiant les verbes manquants, en choisissant les phrases correctes, en utilisant les pronoms appropriés et en produisant des phrases syntaxiquement correctes, conformément aux objectifs de l'activité.

Cependant, malgré le caractère ludique de l'exercice, les difficultés rencontrées par une minorité d'élèves indiquent que ces derniers présentent encore certaines lacunes dans la maîtrise des notions grammaticales travaillées. Cela montre que le jeu pédagogique, bien qu'efficace

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

pour la majorité, doit être complété par des activités de remédiation ciblées afin de renforcer progressivement les compétences de ces élèves et de consolider leurs acquis.

Interprétation des résultats

Les résultats de l'activité « Détective grammatical » montrent que la majorité des élèves ont réussi à accomplir les missions proposées, avec un taux de réussite global de (89,50 %). Cela indique une bonne maîtrise des notions grammaticales travaillées, notamment l'identification du verbe, l'utilisation correcte des pronoms et la construction de phrases correctes. Cette réussite s'explique par le caractère progressif et ludique de l'activité. En effet, les missions ont été organisées de manière graduelle, ce qui a permis aux élèves de mobiliser leurs compétences étape par étape tout en maintenant leur motivation et leur attention. Par ailleurs, la mission finale, plus ouverte et basée sur la production personnelle d'une phrase, a permis d'évaluer la capacité des élèves à réinvestir leurs acquis de manière autonome.

De plus, les résultats ont été relevés directement en classe à travers l'observation des réponses des élèves et leur participation aux différentes missions. Enfin, les (10,50%) d'élèves en difficulté montrent que certains apprenants rencontrent encore des obstacles dans l'application des règles grammaticales et la production autonome de phrases. Cela met en évidence la nécessité de prévoir des activités de remédiation ciblées afin de renforcer leurs acquis. Ainsi, cette activité s'est révélée globalement efficace, car elle a permis de combiner compréhension, entraînement et production dans un cadre motivant, ce que confirment les résultats obtenus.

7. Résultats globaux de la grille d'évaluation des élèves

Critères d'évaluation	T bien	bien	À améliorer	Total
Identification du verbe	04 (21,05 %)	08 (42,10 %)	07 (36,84 %)	19
Choix du verbe correct	08 (42,10 %)	06 (31,57 %)	5 (26,31 %)	19
Utilisation des pronoms	10 (52,63 %)	01 (5,26 %)	08 (42,10 %)	19
Production de phrases au présent	08 (42,10 %)	08 (42,10 %)	03 (15,78 %)	19

Tableau 23 : Performances des élèves selon la grille d'évaluation

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

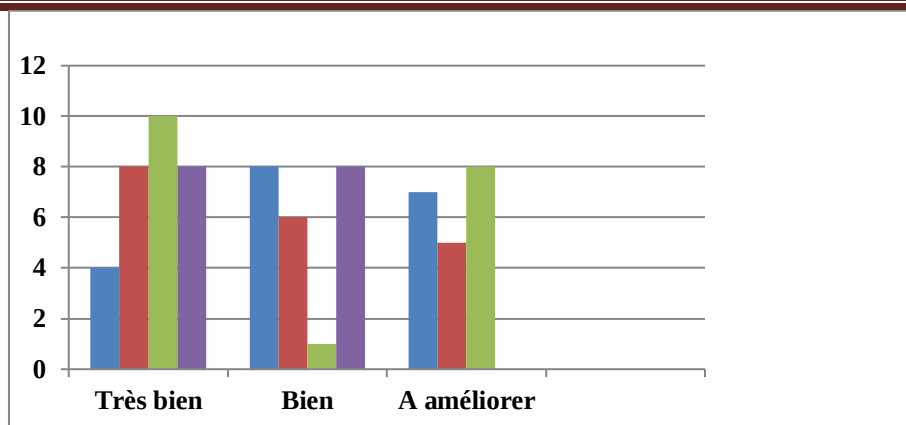


Figure 23 : Performances des élèves selon la grille d'évaluation

Bilan de l'expérimentation

En analysant les résultats issus de la grille d'évaluation, nous avons examiné quatre compétences grammaticales essentielles : identifier le verbe dans une phrase, choisir le bon verbe, utiliser correctement les pronoms personnels et produire des phrases au présent. Ce que nous avons observé, c'est un tableau globalement encourageant pour les 19 élèves évalués. Sur le premier point (identifier le verbe) les résultats sont contrastés. 4 élèves, soit 21,05 %, s'en sont sortis très bien, 8 élèves (42,10 %) ont montré une bonne maîtrise, mais 7 élèves (36,84 %) ont encore du chemin à faire. Ce n'est pas surprenant : repérer le verbe dans une phrase reste une compétence délicate, surtout à ce niveau. Pour le choix du verbe correct, les choses vont mieux. 8 élèves (42,10 %) ont parfaitement réussi, 6 élèves (31,57 %) s'en sont bien tirés, et seulement 5 élèves (26,31 %) éprouvent encore des difficultés. Une performance qui donne confiance, même si on ne peut pas baisser la garde.

Là où les résultats nous ont le plus surpris, c'est sur l'utilisation des pronoms personnels. Plus de la moitié de la classe, 10 élèves (52,63 %), a décroché un « Très bien ». C'est un vrai point fort. Mais attention : 8 élèves (42,10 %) restent en difficulté sur cette notion, ce qui mérite qu'on s'y attarde davantage. Enfin, pour la production de phrases au présent, l'image est particulièrement belle. 8 élèves (42,10 %) ont très bien réussi, 8 autres (42,10 %) ont bien performé, et seulement 3 élèves (15,78 %) ont encore besoin d'un coup de pouce. C'est la compétence où le groupe s'en est le mieux sorti collectivement.

En y réfléchissant, ce qui ressort de ces données, c'est avant tout une dynamique positive. La majorité des élèves a progressé, et ça se voit. Les activités ludiques ont clairement joué leur rôle : elles ont rendu la grammaire moins abstraite, plus accessible, plus vivante. Bien sûr, certains élèves ont encore besoin d'un accompagnement plus ciblé, notamment pour

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

l'identification du verbe. Mais ce n'est pas un échec c'est simplement un signal que le travail doit continuer, avec des activités de remédiation pensées pour eux.

Interprétation des résultats

L'analyse des résultats de la grille d'évaluation, présentés dans le tableau, montre que les activités proposées ont été globalement efficaces. Les données chiffrées indiquent une bonne maîtrise des élèves dans l'utilisation des pronoms et la construction de phrases correctes au présent, avec une majorité de résultats situés dans les niveaux « Très bien » et « Bien », ce qui traduit une progression satisfaisante et un bon engagement dans les apprentissages.

En revanche, les résultats présentés dans le tableau montrent que certaines difficultés persistent dans le choix du verbe correct, ce qui met en évidence la nécessité de prévoir un accompagnement pédagogique supplémentaire afin de consolider cette compétence chez les élèves concernés. Dans l'ensemble, cette expérience souligne l'intérêt d'intégrer des jeux de grammaire en classe, car ils permettent de combiner apprentissage et motivation tout en identifiant les points à renforcer chez les apprenants.

8. Résultats de la grille de satisfaction des élèves

Afin de recueillir l'avis des élèves sur les activités de grammaire mises en place, une grille de satisfaction a été utilisée. Il s'agit d'un outil d'évaluation qui permet de connaître le ressenti des apprenants par rapport à une activité pédagogique, notamment leur degré d'appréciation, les difficultés rencontrées et leur motivation. Cette grille comportait quatre questions visant à analyser : l'appréciation des jeux de grammaire, la perception de la difficulté des consignes, l'aide apportée à la compréhension de la leçon et les préférences d'apprentissage (jeux, exercices écrits ou les deux). Chaque question proposait plusieurs choix de réponses à cocher par les élèves. Cet outil a permis de recueillir des données précises sur le ressenti des apprenants et sur l'efficacité perçue des activités ludiques.

Questions	Réponses	Nbr d'élèves	%
J'ai aimé les jeux de grammaire	Beaucoup	14	73,70 %
	Un peu	5	26,30 %
Les consignes sont	Faciles	11	57,90%
	Moyennes	6	31,60 %
	Difficiles	2	10,50 %
Les activités m'aident à comprendre la leçon	oui	16	84,20 %
	Un peu	3	15,80 %
Je préfère apprendre la grammaire avec :	Des jeux	10	52,60 %
	Exercices écrits	3	15,80%
	Les deux	6	31,60 %

Tableau 24 : Résultats de satisfaction des élèves

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

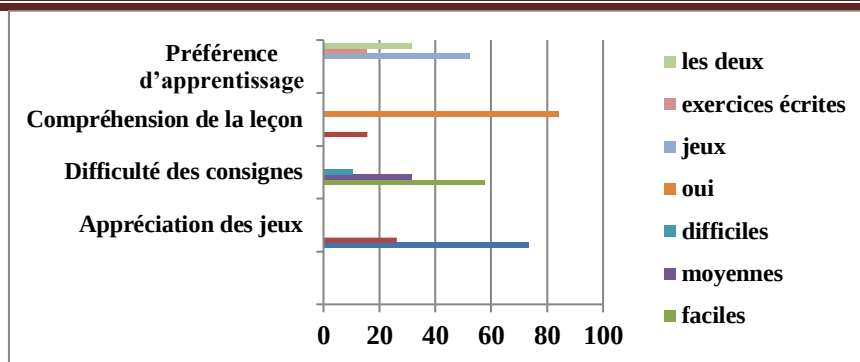


Figure 24 : Résultats de satisfaction des élèves

Présentation des résultats de satisfaction

Les résultats de la grille de satisfaction indiquent une perception globalement positive des activités proposées. En effet, 14 élèves (73,70 %) déclarent avoir beaucoup apprécié les jeux de grammaire, tandis que 5 élèves (26,30 %) les ont appréciés partiellement. Concernant les consignes, 11 élèves (57,90 %) les jugent faciles, 6 élèves (31,60 %) moyennes et 2 élèves (10,50 %) difficiles, ce qui montre une accessibilité globalement satisfaisante. Par ailleurs, 16 élèves (84,20 %) estiment que les activités les ont aidés à mieux comprendre la leçon, contre 3 élèves (15,80 %) qui répondent « un peu ». Enfin, les préférences d'apprentissage révèlent que 10 élèves (52,60 %) privilégient les jeux de grammaire, 6 élèves (31,60 %) optent pour une combinaison des deux méthodes et 3 élèves (15,80 %) préfèrent les exercices écrits. Ainsi, ces résultats confirment l'impact positif des activités ludiques sur la motivation et la compréhension des élèves.

Interprétation des résultats

Nous pouvons déduire, à partir des résultats de la grille de satisfaction, que les jeux de grammaire ont suscité un intérêt général parmi les élèves. La majorité a exprimé une appréciation forte pour les activités et a trouvé les consignes claires et compréhensibles, ce qui indique que les supports proposés ont favorisé l'engagement et la participation. De plus, les élèves ont majoritairement reconnu que ces activités les aident à mieux comprendre les notions grammaticales, ce qui montre que l'approche ludique contribue à renforcer leur apprentissage. Les préférences exprimées révèlent également que la plupart des élèves préfèrent apprendre la grammaire à travers les jeux plutôt que par des exercices écrits, tandis qu'un groupe plus restreint apprécie une combinaison des deux méthodes. Ces observations nous amènent à conclure que les activités ludiques sont non seulement motivantes, mais qu'elles offrent également un cadre d'apprentissage efficace, permettant de stimuler la curiosité, de maintenir

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

l'attention et de repérer les aspects nécessitant un accompagnement supplémentaire. En somme, cette expérience souligne l'importance d'intégrer des stratégies pédagogiques interactives et ludiques pour améliorer à la fois l'engagement et les compétences grammaticales des élèves.

Bilan de l'expérimentation

Suite à cette analyse expérimentale portant sur l'usage des jeux éducatifs dans l'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère, plusieurs constats significatifs peuvent être dégagés. En effet, l'expérimentation s'est appuyée sur la mise en œuvre de trois activités ludiques, à savoir le Marché de mots, le Bingo de phrases et le Détective grammatical, dont la finalité principale consistait à rendre l'apprentissage grammatical à la fois plus dynamique, interactif et accessible aux apprenants.

D'emblée, l'analyse des résultats met en évidence une participation active et soutenue de la majorité des élèves. Plus précisément, l'activité du Marché de mots a permis aux apprenants de manipuler le lexique et de construire des phrases en combinant différents éléments linguistiques. À titre d'illustration, à partir de segments tels que « *le secouriste* », « *aide* », « *la victime* », les élèves ont produit des énoncés corrects comme « *Le secouriste aide la victime* ». D'autres productions, telles que « *Les secouristes transportent le blessé* » ou « *La secouriste rassure les blessés* », témoignent de leur capacité à organiser les constituants de la phrase selon une structure syntaxique adéquate. Ainsi, cette activité favorise non seulement la structuration de la phrase simple, mais également l'appropriation progressive des règles grammaticales.

Dans le même ordre d'idées, l'activité du Bingo de phrases a contribué à renforcer la mobilisation de l'attention ainsi que la reconnaissance rapide des structures grammaticales étudiées. Les apprenants ont été amenés à discriminer des phrases correctes de phrases incorrectes, comme dans les exemples suivants : « *Les secouristes arrivent rapidement* » (forme correcte) et « *Les secouristes arrive rapidement* » (forme incorrecte). De ce fait, cette activité a permis de consolider leur maîtrise des règles syntaxiques tout en instaurant un climat d'apprentissage motivant et stimulant. Par ailleurs, l'activité du Détective grammatical s'inscrit dans une perspective réflexive, en incitant les élèves à observer et analyser la langue. En effet, ils ont été sollicités pour identifier et corriger des erreurs grammaticales, telles que « *Le secouriste aider la victime* », corrigée en « *Le secouriste aide la victime* », ou encore « *Les secouriste soigne le blessé* », reformulée en « *Les secouristes soignent le blessé* ».

Une telle démarche favorise le développement de la vigilance linguistique ainsi que de l'esprit critique, éléments essentiels dans l'apprentissage d'une langue. En outre, les résultats obtenus révèlent que la majorité des élèves a su mobiliser les compétences grammaticales visées. Il

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

s'agit notamment du choix du verbe approprié, de l'accord sujet-verbe, de l'utilisation correcte des pronoms ainsi que de la production de phrases simples au présent. À titre d'exemple, plusieurs apprenants ont formulé des énoncés tels que « *Il aide la victime* », « *Ils transportent le blessé* » et « *Elle les rassure* ». Les données issues de la grille d'évaluation attestent ainsi d'un niveau globalement satisfaisant, caractérisé par des productions à la fois correctes et cohérentes. En revanche, bien que les résultats soient globalement positifs, certaines difficultés persistent chez un nombre restreint d'apprenants. Celles-ci concernent principalement l'application de certaines règles grammaticales, notamment l'accord du verbe avec un sujet pluriel ou encore l'emploi adéquat des pronoms. Par conséquent, ces observations mettent en évidence la nécessité d'adopter une pédagogie différenciée, susceptible de prendre en compte l'hétérogénéité des niveaux et des rythmes d'apprentissage.

Par ailleurs, les résultats de la grille de satisfaction montrent que la majorité des élèves a exprimé une appréciation favorable à l'égard des activités proposées, les considérant comme utiles pour une meilleure compréhension des notions grammaticales. Ce constat rejoint les principes de l'apprentissage actif, selon lesquels l'implication de l'apprenant dans des activités signifiantes favorise une meilleure appropriation des savoirs.

En définitive, cette étude met en évidence l'intérêt pédagogique de l'intégration des jeux éducatifs dans l'enseignement de la grammaire en FLE. Les activités mises en œuvre ont permis de créer un environnement d'apprentissage interactif et motivant, propice à l'engagement des apprenants et à l'appropriation des structures linguistiques. Dès lors, il apparaît pertinent de promouvoir des approches pédagogiques actives et ludiques, en mesure de favoriser un apprentissage à la fois durable, significatif et centré sur l'apprenant.

Conclusion du chapitre

À l'issue de cette phase d'expérimentation, les résultats récoltés apportent des éléments de réponse à l'hypothèse émise en début de recherche. Nous avons envisagé que l'application d'une séquence pédagogique basée sur l'approche inductive et comprenant des jeux éducatifs pourrait rendre plus facile la compréhension et la maîtrise de la phrase chez les élèves en cinquième année du primaire. L'examen des activités menées, y compris le Marché de mots, le Bingo de phrases et le Détective grammatical, indique une implication notable des élèves dans les missions suggérées. Ces constatations attestent que l'inclusion de jeux éducatifs dans une approche inductive stimule l'engagement des élèves et facilite l'assimilation des règles grammaticales. Effectivement, grâce à la manipulation des énoncés, l'analyse des structures et

Chapitre 2 Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase

l'engagement actif, les apprenants ont pu élaborer progressivement leurs connaissances en grammaire.

Nous avons observé une participation dynamique durant les activités ainsi que de bons résultats aux diverses évaluations laissent entendre que la plupart des apprenants ont su mettre en œuvre les compétences grammaticales ciblées. Les étudiants ont eu l'occasion de jouer avec les mots, reconnaître les composants de la phrase et élaborer progressivement des phrases correctes, ce qui a favorisé une meilleure appréhension du concept de phrase. Par conséquent, les conclusions de cette expérience semblent valider l'hypothèse initiale qui postule que l'application d'une approche inductive soutenue par des jeux éducatifs peut aider à renforcer la compréhension et l'intégration du concept de phrase chez les élèves de cinquième année du primaire. Cependant, on note que des problèmes rencontrés chez certains élèves soulignent la nécessité d'un soutien pédagogique sur mesure pour renforcer les connaissances acquises et répondre aux exigences spécifiques de chaque étudiant.

Chapitre 3

Analyse des erreurs et des succès dans la production écrite: impact des activités ludiques

Introduction du chapitre

Ce chapitre s'inscrit dans la continuité de l'expérimentation menée en classe de français langue étrangère et porte sur l'analyse des productions écrites des apprenants. Il a pour objectif d'examiner de manière approfondie les erreurs ainsi que les réussites observées lors des différentes activités pédagogiques mises en œuvre, à savoir le Marché de mots, le Bingo de phrases et le Détective grammatical.

À travers cette analyse, il s'agit d'étudier la manière dont les apprenants mobilisent les acquis grammaticaux travaillés en classe en situation de production écrite, et d'évaluer dans quelle mesure les activités ludiques ont contribué à l'amélioration de leurs compétences linguistiques. Ce travail permet également de mettre en évidence les difficultés récurrentes rencontrées par les élèves, notamment sur le plan de la syntaxe et de la morphosyntaxe, tout en identifiant les points de réussite et les progrès réalisés au cours de l'expérimentation. Ainsi, cette analyse vise à apporter un éclairage sur l'efficacité des dispositifs ludiques dans le développement des compétences grammaticales et à comprendre leur impact sur la qualité des productions écrites des apprenants.

1. Cadre conceptuel de la production écrite

1.1. L'apprentissage au sein du développement cognitif

L'apprentissage constitue, tout d'abord, un pilier fondamental du développement individuel et social, dans la mesure où il permet à l'être humain d'acquérir des connaissances, de développer des compétences et de s'adapter à un environnement en constante évolution. En effet, comme l'affirme Jean PIAGET : « *Connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer* »³⁰, ce qui met en évidence le rôle actif de l'apprenant dans la construction de ses savoirs. Par ailleurs, Lev VYGOTSKY souligne la dimension sociale de l'apprentissage (ZDP) en déclarant : « *Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* »³¹, insistant ainsi sur l'importance de l'interaction et de l'accompagnement pédagogique. D'un autre point de vue didactique, la notion d'apprentissage selon, Jerome BRUNER précise que « *l'enseignement doit aider l'apprenant à découvrir par lui-même* »³², mettant en avant le rôle du guidage dans le processus d'apprentissage. Par conséquent, l'apprentissage ne se limite pas à une simple mémorisation des informations ; au contraire, il s'inscrit dans une dynamique active, sociale et constructive.

1.2. La théorie de la production écrite

³⁰PIAGET, Jean. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël, 1970.

³¹VYGOTSKY, Lev. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press, 1978.

³²BRUNER, Jerome. *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris, 1983.

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

En didactique des langues, la production écrite est considérée comme une compétence complexe qui dépasse largement la simple transcription de phrases correctes. Elle renvoie à une activité de construction de sens dans laquelle l'apprenant mobilise des savoirs linguistiques, discursifs et cognitifs afin de produire un texte cohérent et adapté à une situation de communication. Dans cette perspective, Jean-Pierre Cuq définit la production écrite comme une activité qui engage l'apprenant dans un processus de formulation et de structuration du sens à l'aide des ressources de la langue cible, ce qui implique une maîtrise progressive des règles linguistiques et textuelles. Par ailleurs, la production écrite est envisagée comme un processus cognitif composé de plusieurs étapes, notamment la planification, la mise en texte et la révision. Jean-Paul BRONCKART souligne à cet effet que « *produire un texte implique la mobilisation de ressources linguistiques et discursives complexes* »³³, ce qui met en évidence la dimension à la fois cognitive et sociale de l'écriture. Ainsi, écrire ne consiste pas uniquement à appliquer des règles grammaticales, mais à organiser des idées de manière cohérente et pertinente. Dans la même logique, Michel FAYOL insiste sur « *le fait que la production écrite sollicite fortement la mémoire de travail et les capacités de planification* »,³⁴ ce qui explique les difficultés rencontrées par les apprenants en situation d'écriture. De ce fait, la production écrite est considérée en didactique comme une compétence progressive qui se construit à travers des activités variées et un accompagnement pédagogique adapté.

Dans une perspective didactique, la production écrite constitue un espace privilégié d'apprentissage de la langue, où l'apprenant réinvestit ses connaissances tout en développant son autonomie scripturale. Elle s'inscrit ainsi dans une démarche formative visant à améliorer progressivement la qualité des productions des apprenants.

1.3. Processus d'écriture

Au cycle primaire, le processus d'écriture est une activité cognitive de haute complexité qui transcende la simple transcription graphique de la langue orale. Il s'agit d'un processus récursif et structuré où l'élève doit gérer simultanément des contraintes linguistiques (syntaxe, orthographe), textuelles (cohésion, cohérence) et pragmatiques (adéquation au genre et au destinataire). Cette activité ne suit pas un déroulement linéaire mais exige un va-et-vient constant entre la planification des idées, la mise en texte et la révision, une dynamique parfaitement modélisée dans les travaux pionniers de la psychologie cognitive : « *L'écriture est un processus complexe qui implique trois composantes majeures : la planification (génération*

³³BRONCKART, Jean-Paul. *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1996.

³⁴FAYOL, Michel. *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale*. Paris : Presses Universitaires de France, 1997.

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

*des idées et organisation), la mise en texte (traduction des idées en langage) et la révision (évaluation et correction). Ces processus ne sont pas séquentiels mais interagissent constamment. »*³⁵ L'enjeu didactique est de passer d'une écriture "d'exécution" à une écriture "de communication". L'élève doit apprendre à distancer sa pensée pour la rendre intelligible à autrui. Ce basculement nécessite un étayage pédagogique fort, car l'enfant doit décentrer son regard pour intégrer les attentes du lecteur. Cette dimension sociale et réflexive de l'écrit est fondamentale dans la didactique actuelle, car elle transforme l'élève en un véritable "scripteur" conscient de ses choix : *« Apprendre à écrire, ce n'est pas seulement maîtriser le code linguistique, c'est aussi s'approprier les outils de la pensée pour construire un monde de sens. L'écrit devient alors un instrument de médiation qui permet à l'élève d'objectiver sa pensée et de dialoguer avec l'autre »*³⁶

En somme, intégrer ce processus au cycle primaire demande à l'enseignant de ne plus évaluer seulement le produit fini mais d'accompagner le processus de production. C'est en devenant conscient de ses propres stratégies de rédaction comment il planifie, comment il cherche ses mots et comment il relit pour corriger que l'apprenant devient autonome dans sa capacité à produire des écrits variés et structurés.

1.4. Statut de l'apprenant dans le processus d'écriture

Dans le système éducatif actuel, et particulièrement au terme du cycle primaire (5e AP), le statut de l'apprenant dans le processus d'écriture a radicalement évolué. Il n'est plus considéré comme un simple exécutant de consignes grammaticales ou un copiste passif, mais comme un sujet apprenant actif et un bâtisseur de sens. Ce statut est celui d'un locuteur qui s'approprie les outils linguistiques pour exprimer sa propre pensée, en passant progressivement d'une écriture centrée sur le décodage et la correction syntaxique à une écriture centrée sur la communication et la construction de messages cohérents.

Le rôle de l'élève de 5e AP s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste où l'acte d'écrire devient un processus complexe et récursif. L'apprenant adopte une posture métacognitive : il planifie son projet d'écriture, rédige un brouillon, le confronte à ses objectifs, et procède à des révisions. Ce statut de "scripteur conscient" implique que l'élève prend en charge son texte, le relit et le corrige, transformant ainsi l'erreur en un levier d'apprentissage. Comme le souligne Lev VYGOTSKY dans ses travaux sur le développement cognitif : *« Le langage est l'outil principal de la pensée et de la communication, permettant à l'apprenant de structurer son*

³⁵HAYES, John R. & FLOWER, Linda S. « Identifying the organization of writing processes ». 1980.

³⁶VYGOTSKY, L., *Pensée et Langage*, édition 1934/1985 pour la traduction française

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

monde et de réguler ses propres processus intellectuels. »³⁷. Cette citation met en exergue le fait que, pour l'élève de 5e AP, l'écriture n'est pas une finalité technique, mais un instrument de structuration de la pensée. L'élève devient l'artisan de son propre discours, apprenant à organiser des idées, à respecter les contraintes du genre textuel (récit, compte rendu, lettre) et à s'adresser à un destinataire réel ou fictif. L'enseignant, quant à lui, devient un médiateur qui accompagne cette autonomisation sans dicter le contenu.

Enfin, la réussite de ce processus repose sur l'idée que l'écriture doit avoir un sens pour l'apprenant. Il doit percevoir l'utilité sociale de ce qu'il rédige. La didactique moderne, portée par des théoriciens comme Delia LERNER, insiste sur la nécessité d'intégrer l'élève dans une véritable pratique sociale de l'écrit dès l'école primaire : *« Il s'agit de construire une école où les pratiques de lecture et d'écriture soient des pratiques sociales réelles, afin que l'élève ne se contente pas d'exécuter des exercices, mais participe activement à la vie de la culture écrite.*

»³⁸ Le statut de l'apprenant de 5e AP dans le processus d'écriture est celui d'un apprenti écrivain.

Il varie entre la maîtrise des normes orthographiques et la liberté de création

2. La notion de l'erreur dans la production écrite

2.1. Définition et statut de l'erreur en didactique de l'écrit

Le terme «erreur», au sens étymologique, vient du verbe latin « error », de errare, l'erreur étant considérée comme «un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent.»³⁹. Jean Pierre CUQ l'a défini comme «un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été liée en didactique des langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère »⁴⁰. CUQ a souligné aussi que l'approche cognitive considère l'erreur comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système.

Dans la didactique de l'écrit, l'erreur ne se réduit plus à une simple déviation par rapport à la norme linguistique, mais elle est désormais envisagée comme un indicateur du processus d'apprentissage. À ce propos, Jean-Pierre ASTOLFI affirme que *« l'erreur n'est pas seulement un écart à la norme, elle est révélatrice des processus d'apprentissage »*⁴¹ Cette conception est également développée par Jean-Pierre CUQ, pour qui *« l'erreur est une production de*

³⁷VYGOTSKY, L., *Pensée et Langage*, 1934.

³⁸ LERNER, Delia. *Lire et écrire à l'école : réel, possible et nécessaire*. 2001.

³⁹ LAROUSSE. « Erreur ». *Dictionnaire de français en ligne*. Larousse.fr.

⁴⁰CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du FLE et FLS*. Paris : CLE International, 2003.

⁴¹ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF, 1997, p. 15.

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

l'apprenant qui témoigne de son système linguistique en construction »⁴² Ainsi, dans les activités de production écrite, les erreurs qu'elles soient d'ordre grammatical, lexical ou textuel traduisent les hypothèses formulées par l'apprenant sur le fonctionnement de la langue. Par ailleurs, le statut de l'erreur a connu une évolution significative, passant d'une vision normative et sanctionnant à une approche formative. Dans cette perspective, Guy BROUSSEAU considère que « *l'erreur est constitutive du processus d'apprentissage* »⁴³, tandis que Jean-Pierre ASTOLFI souligne qu'elle devient « *un véritable outil didactique, à condition d'être analysée et exploitée pédagogiquement* »⁴⁴.*

En somme, dans l'enseignement de l'écrit, l'erreur constitue un levier essentiel permettant de diagnostiquer les difficultés des apprenants et d'orienter les pratiques pédagogiques vers une démarche réflexive favorisant la progression des compétences scripturales.

2.2. Distinction entre faute et erreur

En didactique des langues, la distinction entre faute et erreur constitue un point d'appui théorique essentiel pour analyser le développement des compétences langagières chez l'apprenant. La faute est généralement définie comme une déviation ponctuelle et non systématique, liée à la performance. Elle survient lorsque l'apprenant possède la règle mais ne la mobilise pas correctement en situation d'écriture ou d'expression orale, souvent à cause de facteurs comme l'inattention, le stress ou la surcharge cognitive. Dans cette perspective, la faute ne remet pas en cause la compétence linguistique de l'apprenant, mais relève plutôt d'un dysfonctionnement momentané de son utilisation de la langue. CUQ précise que « *l'erreur constitue un indice révélateur du fonctionnement de la compétence en construction* »⁴⁵ Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, ce qui permet d'établir indirectement que la faute, contrairement à l'erreur, n'est pas structurante pour l'analyse du système linguistique de l'apprenant, car elle ne traduit pas une règle intériorisée mais simplement une défaillance d'exécution.

En revanche, l'erreur occupe une place centrale dans les approches modernes de l'acquisition des langues, notamment dans les théories de l'interlangue. Elle est considérée comme le reflet d'un système linguistique en construction, intermédiaire entre la langue maternelle et la langue cible. Contrairement à la faute, l'erreur est systématique et révélatrice des règles provisoires que l'apprenant construit pour comprendre et produire la langue. Stephen Pit CORDER affirme

⁴²CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du FLE et FLS*. Paris : CLE International, 2003, p. 93.

⁴³BROUSSEAU, Guy. « Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques ». 1983, p. 171.

⁴⁴ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF, 1997.

⁴⁵CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International, 2003.

à ce sujet que « *les erreurs sont significatives parce qu'elles révèlent le système linguistique de l'apprenant à un moment donné de son développement* »⁴⁶. Cette conception a profondément transformé la didactique, car elle valorise l'erreur comme outil d'analyse pédagogique plutôt que comme simple défaut à corriger. Dans cette même logique, la théorie de l'interlangue introduite par SELINKER montre que l'apprenant construit progressivement un système linguistique propre, évolutif et instable, dans lequel les erreurs jouent un rôle structurant. Ainsi, l'erreur devient un indicateur précieux du processus d'apprentissage, permettant à l'enseignant d'identifier les stratégies cognitives de l'apprenant, d'adapter ses interventions pédagogiques et d'accompagner la progression vers la norme de la langue cible.

2.3. L'interlangue en production écrite

Le concept d'interlangue constitue un cadre théorique essentiel pour l'analyse des erreurs en production écrite. Introduit par SELINKER (1972), l'interlangue désigne un système linguistique intermédiaire, dynamique et évolutif, construit par l'apprenant au cours du processus d'acquisition d'une langue étrangère. Ce système se situe entre la langue maternelle et la langue cible, sans appartenir totalement à l'une ou à l'autre, et se caractérise par son instabilité ainsi que par sa progression continue. SELINKER insiste sur le fait que ce système est structuré par des processus cognitifs spécifiques tels que le transfert linguistique, la sur-généralisation ou encore les stratégies d'apprentissage propres à l'apprenant, ce qui explique la nature variable et évolutive des productions langagières. Dans cette perspective, les erreurs en production écrite ne sont plus perçues comme de simples écarts par rapport à la norme, mais comme des manifestations significatives du fonctionnement de l'interlangue. En effet, CORDER (1967) affirme que « *les erreurs sont significatives parce qu'elles révèlent le système linguistique de l'apprenant à un moment donné de son développement* »⁴⁷, ce qui confère à l'erreur une valeur diagnostique essentielle. Autrement dit, l'erreur permet d'accéder au système provisoire que l'apprenant met en place pour construire du sens dans la langue cible. Elle devient ainsi un indicateur des hypothèses linguistiques que l'apprenant teste et ajuste progressivement. Par ailleurs, l'analyse des erreurs dans une perspective interlangue permet de mieux comprendre les stratégies cognitives mobilisées en production écrite, notamment la simplification des structures, la généralisation excessive de règles ou encore l'influence de la langue maternelle. Comme le souligne CUQ (2003), l'erreur constitue « *un indice révélateur*

⁴⁶ CORDER, Stephen Pit. « La signification des erreurs des apprenants ». *Revue internationale de linguistique appliquée à l'enseignement des langues*, 5(4), 1967, p. 161–170.

⁴⁷ CORDER, Stephen Pit. « La signification des erreurs des apprenants ». *Revue internationale de linguistique appliquée à l'enseignement des langues*, 1967.

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

du fonctionnement de la compétence en construction »⁴⁸, ce qui confirme son rôle central dans l'observation des étapes d'acquisition. Ainsi, l'interlangue apparaît comme un espace d'apprentissage dynamique où l'erreur joue un rôle structurant, permettant à l'enseignant d'identifier les besoins linguistiques des apprenants et d'adapter ses démarches pédagogiques afin de favoriser l'évolution vers la norme de la langue cible

3. Cadre méthodologique de l'expérimentation

Nous consacrons la présente phase exclusivement à une seule finalité, en focalisant notre analyse sur le diagnostic approfondi des difficultés observées dans un cadre pédagogique traditionnel. Cette démarche vise à identifier les obstacles cognitifs majeurs auxquels l'apprenant est confronté ; une étape que nous jugeons indispensable pour établir un socle empirique solide avant d'aborder, dans une seconde phase, l'influence des dispositifs ludiques sur la qualité des productions.

Méthodologie

Notre expérimentation a été menée auprès de deux classes de cinquième année primaire, au sein de deux différents établissements scolaires situés dans la commune d'AGHLAL (wilaya d'AÏN TEMOUCHENT). Afin de nous placer dans des conditions propices à la collecte de données, cette intervention s'est déroulée courant avril. Elle a pris la forme d'une séance unique d'une durée de trente minutes, s'inscrivant pleinement dans le contexte du système éducatif algérien.

Public

Pour mener notre expérimentation, nous avons constitué un échantillon représentatif de quarante apprenants, âgés de dix à onze ans, scolarisés en cinquième année primaire au sein de la commune d'AGHLEL (wilaya d'AÏN TEMOUCHENT). Cette cohorte a été répartie au sein de deux établissements offrant des contextes pédagogiques distincts. L'école primaire « EL KHANSAA » ce site accueille un groupe de trente-deux élèves. Cet effectif important, typique des classes surchargées, impose une gestion de classe rigoureuse et une pédagogie centrée sur la transmission directive, où les interactions individuelles sont nécessairement plus limitées ; L'école primaire « Mohamed DAHO » ce site présente un effectif restreint de huit élèves. Cette configuration, plus propice à la différenciation pédagogique, favorise un suivi individualisé et une fréquence accrue d'interactions entre l'enseignante et l'apprenant, ainsi qu'entre pairs.

Corpus et matériel didactique mis en place

⁴⁸CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International, 2003.

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

Ce dernier chapitre est consacré à l'analyse détaillée des productions écrites de quarante élèves de 5^{ème} année primaire portant sur le thème des catastrophes naturelles. Nous adoptons une approche réflexive qui dépasse la simple description pour réhabiliter l'erreur en tant qu'instrument d'apprentissage. Nous avons retenu ce corpus comme support d'analyse de la production écrite. Ce document se présente sous la forme d'une fiche de travail structurée, conçue pour induire une transition entre la lecture d'image et l'expression textuelle.

Pour mener à bien notre étude, Nous observons trois stimuli visuels distincts représentant des catastrophes naturelles (séisme, inondation et éruption volcanique). Nous analysons comment la richesse des détails graphiques tels que la fracture du sol, l'immersion des véhicules ou la projection de lave fournit à l'apprenant un lexique visuel immédiat qu'il doit transformer en unités linguistiques. Nous accordons une attention particulière à la consigne, laquelle impose une double contrainte : une exigence d'observation analytique (« Regarde l'image ») couplée à une limitation formelle stricte (la rédaction d'un paragraphe de 3 à 4 lignes) afin d'évaluer avec précision les compétences individuelles de chaque apprenant, l'exercice a été réalisé en autonomie sur une durée impartie de 30 minutes. À l'issue de la séance, nous avons recueilli l'ensemble des productions écrites. Ce corpus constitue la base de notre analyse, nous permettant d'identifier les difficultés des apprenants, notamment en ce qui concerne la construction syntaxique.

4. L'analyse quantitative et typologie des erreurs

L'analyse des erreurs constitue un champ central en didactique des langues, notamment en français langue étrangère, dans la mesure où elle permet de comprendre le processus d'acquisition linguistique chez l'apprenant. L'erreur n'est plus considérée comme une simple défaillance, mais comme une trace du développement des compétences langagières. Stephen Pit CORDER affirme que « *Analyser les erreurs, c'est accéder à la logique de l'élève et mieux orienter l'enseignement.* »⁴⁹.

4.1. Description des erreurs détectées

Nous avons procédé à l'analyse d'un échantillon composé de quarante productions écrites réalisées par des apprenants, afin d'identifier et de catégoriser les principales difficultés rencontrées en expression écrite. L'exploitation des données recueillies a permis de mettre en évidence la récurrence de plusieurs types d'erreurs, notamment les erreurs orthographiques, morphosyntaxiques et de ponctuation. Ces manifestations d'écart à la norme révèlent des insuffisances à différents niveaux du système linguistique

⁴⁹ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF, 1997.

4.1.1. Erreurs détectées sur le plan lexico-orthographique

Notre analyse du corpus révèle que (95,00%) de l'effectif (soit 38 élèves) présente une dépendance marquée aux stratégies de phonétisation lors de l'encodage lexical. Nous interprétons ce phénomène comme le témoin d'une insuffisance d'automatisation du lexique mental orthographique, qui pousse le scripteur à privilégier systématiquement une médiation phonologique (l'assemblage) au détriment de l'activation des patrons visuels (l'adressage). D'un point de vue cognitif, nous déduisons que l'apprenant appréhende l'acte rédactionnel comme une simple transposition acoustique : le mot, faute d'être stabilisé en tant qu'unité graphémique autonome, demeure pour lui un élément fugace. Dans ce processus, la gestion simultanée de la construction syntaxique et de l'orthographe impose une charge mentale telle que l'élève « sacrifie » l'orthographe d'usage pour maintenir la fluidité de son discours. Il se replie alors sur une stratégie de survie orthographique : le décodage son par son, où le graphème est choisi par pure analogie auditive. À titre illustratif, nous observons que la transformation de termes techniques atteste de cette primauté du traitement sonore sur la reconnaissance des patrons visuels. Ces exemples ne sont pas de simples fautes d'inattention, mais la matérialisation d'une stratégie de compensation :

- Des termes comme « ~~secisme~~ » pour « ~~séisme~~ » ou « ~~dengreux~~ » pour « ~~dangereux~~ » montrent que l'élève tente de capturer la sonorité globale du mot, souvent au prix d'une simplification graphique.
- La graphie « ~~victines~~ » pour « victimes » ou « ~~pamiquent~~ » pour « ~~paniquent~~ » révèle une confusion récurrente entre les consonnes nasales /m/ et /n/, typique d'une écoute qui privilégie la similitude sonore immédiate plutôt que la morphologie stable du mot.
- La graphie « ~~volcant~~ » pour « ~~volcan~~ » révèle une instabilité dans la restitution des phonèmes complexes et des consonnes finales muettes.
- Des formes telles que « ~~les habitons~~ » pour « ~~les habitants~~ » ou « ~~sauvtage~~ » pour « ~~sauvetage~~ » montrent une difficulté à conserver la structure morphologique exacte des mots fréquents.
- Nous relevons des confusions entre voyelles proches dans des productions comme « ~~danger~~ » transcrit « ~~dengé~~ », traduisant une perception auditive approximative des sons vocaliques.
- Les apprenants produisent parfois des graphies simplifiées telles que « ~~bato~~ » pour « ~~bateau~~ » ou « ~~e~~ » pour « ~~eau~~ », ce qui témoigne d'une réduction excessive des graphèmes complexes au profit d'une transcription strictement phonétique.
- La transformation de « ~~évacuation~~ » en « ~~évacassien~~ » ou « ~~catastrophe~~ » en « ~~catastroph~~ »

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

indique une difficulté à mémoriser les suites graphémiques complexes et les finales orthographiques abstraites..

- Nous constatons des substitutions consonantiques dans des formes telles que « **panique** » écrit « **banique** » ou « **fumée** » transcrit « **vumée** », ce qui illustre une discrimination phonologique encore fragile .
- La forme « **les pompiés** » pour « **les pompiers** » ou « **les blésés** » pour « **les blessés** » témoigne d'une surgénéralisation des marques graphiques entendues à l'oral.
- Des erreurs comme « **dega** » pour « dégâts » ou « **brulé** » pour « **brûlé** » montrent une omission récurrente des accents graphiques, souvent perçus comme secondaires par les apprenants..

En effet, après l'analyse des copies, nous avons constaté que le lexique employé est courant et simple, mais demeure limité et peu varié. Cette pauvreté lexicale s'explique par les difficultés rencontrées par les apprenants à mobiliser le lexique adéquat, ainsi que par leur impression de ne pas maîtriser les mots nécessaires pour exprimer leurs idées..

4.1.2. Erreurs détectées sur le plan de la segmentation

Au cours de notre analyse du corpus, nous avons relevé que la segmentation de la chaîne parlée constitue l'un des obstacles cognitifs les plus saillants dans le processus de production écrite de nos élèves avec un nombre de (28 élèves, soit 70,00 %). Cet indicateur nous apparaît comme le témoin privilégié d'une difficulté profonde de conceptualisation de l'écrit : l'élève ne perçoit pas encore la phrase comme une succession d'unités autonomes et discrètes, mais comme un flux sonore continu, monolithique, qu'il tente de retranscrire tel quel. Nous observons, dans une proportion significative des productions, une tendance marquée à la fusion des mots, traduisant une absence de frontières lexicales claires. Les exemples recueillis sont particulièrement révélateurs :

- Nous avons identifié des formes telles que « **les pluies** » pour « **les pluies** »

« **catastouphenaturelles** » pour « **catastrophe naturelle** » ou encore « **L'inondationest** » pour « **L'inondation est** ». Dans ces cas, nous constatons que l'élève n'isole pas les articles ou les déterminants du nom, ni les auxiliaires du sujet, traitant le groupe syntaxique comme un seul bloc phonétique, selon notre interprétation, que l'élève opère un découpage arbitraire.

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

- Nous avons relevé des formes telles que « **lessecoursarrivent** » pour « **les secours arrivent** » ou « **lapluietombefort** » pour « **la pluie tombe fort** ». L'apprenant fusionne plusieurs unités syntaxiques dans une seule chaîne graphique continue. Ces productions traduisent une difficulté à percevoir les limites entre les groupes nominaux et verbaux.
- Nous relevons également des segmentations abusives comme « **inondation** » pour « **inondation** », « **tremblement** » pour « **tremblement** » ou « **cata strophe** » pour « **catastrophe** », révélant une difficulté à identifier la structure morphologique stable du mot.
- Des productions telles que « il **ya** » au lieu de « il **y a** » ou « **parceque** » pour « **parce que** » traduisent une confusion dans le découpage des locutions grammaticales fréquemment employées.
- Certaines copies présentent des amalgames syntaxiques, à l'image de « **lesgenseourent** » pour « **les gens courent** » ou « **lesmaisonsontcassées** » pour « **les maisons sont cassées** » où l'absence totale d'espacement perturbe la lisibilité et témoigne d'un contrôle graphique insuffisant.
- Nous observons aussi des séparations inappropriées de syllabes finales comme « **évacuation** » au lieu de « **évacuation** », « **secouses** » au lieu de « **secousses** » ou « **habitants** » au lieu de « **habitants** », indiquant que l'élève s'appuie davantage sur le rythme oral que sur la structure orthographique conventionnelle.
- Des formes telles que « **toutlemonde** » pour « **tout le monde** » ou « **a cause** » pour « **à cause** » montrent que les apprenants peinent encore à distinguer certaines unités grammaticales.
- Des erreurs telles que « **ils arrivent** » écrit « il **sarrivent** » ou « **la terre a tremblé** » transcrit « **laterreatremblé** » montrent que l'apprenant peine à distinguer les frontières entre sujet, auxiliaire et verbe.
- Nous avons identifié des formes telles que « **eseauxmontent** » pour « **les eaux montent** » ou « **lapopulationapeur** » pour « **la population a peur** », où l'apprenant supprime systématiquement les espaces entre les constituants de la phrase, reproduisant ainsi la continuité de la chaîne orale.
- Des graphies comme « **les pompiers** », « **habitation** » ou « **secousses** » montrent une segmentation interne arbitraire du mot, révélant une difficulté à stabiliser les unités morphologiques et syllabiques.
- Nous relevons également des soudures abusives dans des groupes verbaux complexes tels que « **ils vont partir** » pour « **ils vont partir** » ou « **levolcanest** » pour « **le volcan est** », traduisant une faible maîtrise des frontières syntaxiques entre auxiliaires, verbes et sujets.

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

- Des formes telles que « ~~dans~~la » pour « dans la », « ~~sur~~la » pour « sur la » ou « ~~après~~le » pour « après le » témoignent d'une tendance à fusionner les prépositions avec les déterminants, ce qui indique une perception globale et non segmentée des groupes prépositionnels.
- Certaines copies présentent des erreurs touchant les déterminants et les noms, par exemple « ~~une~~catastrophe » au lieu « une catastrophe naturelle » , « ~~la~~pluie » au lieu « la pluie » ou « ~~des~~victimes », au lieu « des victimes » révélant une difficulté à distinguer les unités grammaticales élémentaires dans la chaîne écrite.

Nous en déduisons que ces fautes ne relèvent pas d'une simple erreur technique, mais d'une carence structurelle dans la conscience morphosyntaxique : l'élève n'a pas encore intériorisé la segmentation en unités lexicales. Cette analyse nous conduit à préciser la différence entre la faute et l'erreur.

4.1.3. Erreurs détectées sur le plan morphosyntaxique

Nous avons constaté que les erreurs morphosyntaxiques n'émergent pas de manière aléatoire : elles apparaissent paradoxalement lorsque l'élève tente de complexifier son discours ce qui explique le taux de (60,00 %) d'erreurs d'accords, relevé chez 24 élèves. Nous interprétons cette observation à la lumière de la théorie de la charge cognitive : lorsque l'élève mobilise ses ressources attentionnelles pour la construction du sens, il ne dispose plus de la marge nécessaire pour réguler la forme .

Dans cette configuration, les règles grammaticales, bien que potentiellement connues, deviennent secondaires et sont sacrifiées au profit de la linéarité du récit. Nous considérons que ces erreurs illustrent le décalage entre la connaissance théorique et l'automatisation en situation de production. L'élève possède la règle, mais ne parvient pas à l'activer en temps réel. Pour nous, il ne s'agit pas d'un manque de savoir, mais d'une saturation des ressources attentionnelles. En situation de rédaction, le scripteur est contraint d'arbitrer : il privilégie l'expression sémantique au détriment de la morphologie et de la syntaxe. Nous avons classé ces défaillances en trois catégories distinctes, révélant les différentes facettes de cette instabilité morphosyntaxique :

- Des erreurs d'accord sujet-verbe apparaissent dans des formes telles que « ~~les habitants~~ fuit » pour « les habitants fuient », « ~~les maisons~~ tombe » pour « les maisons tombent » ou encore « ~~les victimes~~ crie » pour « les victimes crient ». Ces productions montrent une difficulté à automatiser les marques verbales du pluriel.

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

- Nous observons également des confusions dans les accords en genre et en nombre, comme « ~~des maison détruit~~ » pour « **des maisons détruites** », « ~~une volcan dangereux~~ » pour « **un volcan dangereux** » ou « ~~les eau monte~~ » pour « **les eaux montent** ».
- Certaines copies présentent des erreurs dans l'emploi des auxiliaires et des temps verbaux, par exemple « ~~la terre a trembler~~ » au lieu de « **la terre a tremblé** » ou « ~~les habitants sont partir~~ » pour « **les habitants sont partis** ». Ces formes révèlent une maîtrise incomplète des temps composés et des participes passés.
- Nous relevons aussi des omissions de déterminants dans des productions telles que « ~~volcan détruit maisons~~ » ou « ~~habitants quittent village~~ », traduisant une construction syntaxique influencée par une organisation simplifiée de la phrase.
- Des erreurs touchant les prépositions apparaissent dans des formes comme « ~~les habitants fuient de la ville~~ » au lieu de « **fuient la ville** ».
- Nous constatons également des difficultés dans la construction de la négation, par exemple « ~~les habitants ne fuient~~ » pour « **les habitants ne fuient pas** » ou « ~~il n'a peur~~ » au lieu de « **il n'a pas peur** ».
- Nous avons relevé des confusions entre les pronoms personnels sujets, comme dans « ~~ils a peur~~ » pour « **ils ont peur** » ou « ~~les habitants il fuient~~ », révélant une difficulté à harmoniser le sujet avec la forme verbale appropriée.
- Certaines productions montrent une mauvaise gestion des accords adjectivaux, par exemple « ~~une grande dégâts~~ » ou « ~~des maisons détruit~~ », où l'élève ne maîtrise pas encore les marques morphologiques du genre et du nombre.
- Des formes comme « ~~les victimes sont blessé~~ », pour « **les victimes sont blessées** » ou « ~~les routes sont cassé~~ » pour « **les maisons sont casées** » ou « ~~les maisons sont détruit~~ » pour « **les maisons sont détruites** » montrent une difficulté récurrente dans l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être.
- Des formes comme « les secours aident ~~les victime~~ » ou « les pompiers sauvent ~~les personne~~ » montrent une absence de concordance entre le déterminant et le nom au pluriel.
- Certaines productions révèlent une confusion entre infinitif et participe passé, par exemple « ~~les habitants ont quitter~~ » pour « **les habitants ont quitté** ».
- Des formes comme « ~~les gens sont paniquent~~ » ou « ~~les habitants ont peurent~~ » montrent une surgénéralisation des marques verbales et une confusion entre auxiliaire et verbe conjugué.

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

- Certaines copies présentent des erreurs dans l'accord des adjectifs attributs, comme « les routes ~~est dangereux~~ » pour « les routes sont dangereuses » ou « les victimes ~~est grave~~ » pour « les victimes sont graves » révélant une mauvaise identification des catégories grammaticales.

4.1.4 Erreurs détectées sur le plan de la ponctuation

L'absence ou l'usage erratique de la ponctuation, relevé chez 35 élèves, soit 87,50 % de l'effectif, constitue une difficulté majeure dans les productions écrites analysées. L'analyse des copies met en évidence de nombreuses insuffisances dans l'usage des signes de ponctuation. Ces erreurs concernent principalement l'omission des signes, leur emploi inapproprié, ainsi que leur mauvaise articulation avec les frontières syntaxiques de la phrase. Elles traduisent une maîtrise encore fragile de l'organisation visuelle et logique du texte écrit.

D'un point de vue didactique, nous considérons que ces difficultés résultent d'une représentation encore orale de l'écrit : l'élève écrit comme il parle, sans toujours marquer les pauses, les limites phrastiques ou les relations logiques entre les propositions. La ponctuation apparaît alors comme un élément secondaire, souvent négligé au profit du contenu sémantique.

À titre illustratif, nous avons relevé plusieurs types d'erreurs récurrentes :

- Des omissions de point final sont fréquemment observées, par exemple : « ~~le volcan explose les habitants fuient les maisons tombent~~ », ce qui entraîne une accumulation de propositions sans structuration claire.
- Nous relevons également l'absence de majuscule en début de phrase, comme dans « ~~les~~ séisme détruit la ville les secours arrivent », traduisant une méconnaissance des conventions graphiques de base.
- Des virgules sont souvent omises entre les propositions juxtaposées, par exemple : « ~~les habitants courent dans les rues ils ont peur~~ », ce qui nuit à la lisibilité et à la segmentation logique des idées.
- À l'inverse, certaines copies présentent un usage excessif de la virgule, comme dans « ~~le volcan explose, les maisons tombent, les gens fuient~~ », révélant une ponctuation aléatoire et non fonctionnelle.
- Nous observons également des erreurs dans l'usage des deux-points et des connecteurs explicatifs, par exemple : « les dégâts sont importants ~~parce que~~ la pluie tombe fort », où la relation logique est mal marquée.
- Des difficultés apparaissent dans l'usage des points d'exclamation, souvent employés de manière systématique ou excessive, comme dans « le volcan explose ~~!~~ les gens fuient ~~!~~ les maisons tombent ~~!~~ », ce qui traduit une expression émotionnelle non maîtrisée à l'écrit.

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

- Nous relevons aussi des confusions dans l'emploi des signes de ponctuation internes, notamment l'absence de virgule après les connecteurs circonstanciels : « ~~après~~ le séisme les habitants fuient »
- Certaines productions montrent une absence totale de ponctuation structurante, donnant des textes en bloc tels que « ~~il y a une inondation les maisons sont détruites les gens sont en danger~~ », ce qui compromet fortement la cohérence et la lisibilité du message écrit.

Tableau démonstratif

En analysant un corpus de 40 productions écrites en contexte traditionnel, nous avons identifié les obstacles cognitifs majeurs rencontrés par les élèves. Le tableau suivant synthétise ces erreurs, nous permettant d'établir une base empirique pour orienter nos stratégies de remédiation orthographique et syntaxique.

Type d'erreur	Nbr d'élèves	Taux de prévalence	Observation didactique
Orthographe lexicale (phonétique)	38	95,00 %	Priorité au code oral sur la norme orthographique.
Ponctuation et Majuscules	35	87,50 %	Absence de structuration syntaxique de la phrase.
Segmentation (mots liés ou coupés)	28	70.00 %	Confusion entre la chaîne sonore et l'unité graphique.
Morphosyntaxe et Accords	24	60.00%	Surcharge cognitive empêchant le traitement grammatical.

Tableau 25 : Analyse quantitative et typologie des erreurs

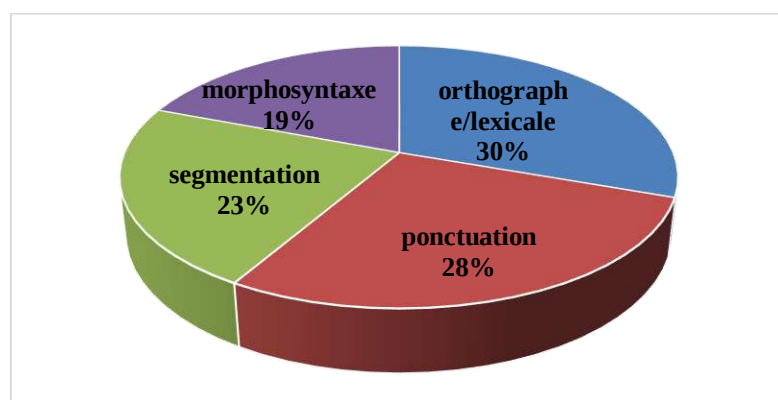


Figure 25 : Analyse quantitative et typologie des erreurs

Bilan de l'expérimentation

Dans le cadre de notre étude portant sur un corpus de 40 productions écrites, nous avons mis en lumière une prédominance écrasante des stratégies de transcription phonétique, touchant 38 élèves (soit 95,00 % de notre échantillon). Ce constat révèle que, face à une tâche de rédaction sans guidage, les apprenants se réfugient instinctivement dans le code oral pour pallier la

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

fragilité de leur maîtrise de l'orthographe lexicale. En l'absence d'outils de médiation, l'élève privilégie la restitution du son à la norme graphique, transformant l'écriture en une simple dictée intérieure. Par ailleurs, nous constatons que la ponctuation (35 élèves, soit 87,50 %) et la segmentation des mots (28 élèves, soit 70,00 %) font l'objet d'erreurs récurrentes. Ces résultats nous permettent d'affirmer que ces élèves ne perçoivent pas encore la phrase comme une entité syntaxique autonome et structurée, mais plutôt comme une suite linéaire reflétant le flux du langage parlé.

Cette difficulté fondamentale engendre, selon nos observations, une surcharge cognitive majeure : la mobilisation des ressources attentionnelles est si intensément accaparée par l'encodage lexical que l'élève se trouve dans l'incapacité de maintenir une vigilance morphosyntaxique simultanée, ce qui explique le taux de (60,00 %) d'erreurs d'accords, relevé chez 24 élèves. En somme, nos analyses confirment que le contexte traditionnel de production écrite entrave la progression des élèves en raison d'automatismes orthographiques non stabilisés. Dès lors, il nous apparaît indispensable de concevoir une intervention didactique ciblée, axée sur la déconstruction de ces erreurs récurrentes, afin d'accompagner l'élève vers une véritable autonomie rédactionnelles.

5. Synthèse de résultats de l'expérimentation

Au terme de notre analyse, nous observons que le contexte de production écrite traditionnelle, lorsqu'il est dépourvu de guidage, place l'apprenant dans une posture de « dictée intérieure ». En se réfugiant instinctivement dans la transcription phonétique, l'élève privilégie la restitution sonore au détriment de la norme graphique. Ce mécanisme, loin d'être une simple maladresse, témoigne d'une difficulté structurelle à s'extraire de la linéarité du langage oral pour aborder la complexité de l'écrit. Nos observations mettent en lumière un effet de saturation cognitive : l'énergie déployée par l'élève pour le simple encodage lexical accapare ses ressources attentionnelles, le privant ainsi de la disponibilité nécessaire pour traiter la segmentation des mots, la ponctuation et, par extension, la morphosyntaxe.

Dès lors, la phrase n'est plus appréhendée comme une entité structurée et autonome, mais comme une suite fluide reflétant le flux du discours parlé. Cette incapacité à maintenir une vigilance simultanée sur les différents niveaux de la langue lexicale, syntaxe et ponctuation confirme que les automatismes orthographiques des élèves ne sont pas encore stabilisés dans le cadre scolaire traditionnel. Ce constat renforce le bien-fondé de notre hypothèse de départ : le recours à un dispositif ludique constitue, selon nous, un levier didactique indispensable. En modifiant la posture de l'apprenant face à la tâche, l'activité ludique permettrait de décharger la

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

pression cognitive inhérente à l'exercice d'écriture traditionnel telle que théorisée par VYGOTSKY à travers « *la fonction du jeu dans le développement cognitif* »⁵⁰. Nous pensons qu'en rendant l'acte d'écrire plus stimulant et moins contraignant, le jeu offre un espace de médiation propice à la déconstruction des erreurs récurrentes. Cette approche nous semble ainsi essentielle pour accompagner l'élève vers une véritable autonomie rédactionnelle, en lui permettant de passer d'une simple transcription sonore à une réelle maîtrise de la construction syntaxique et orthographique.

6. Analyse des succès

Nous pensons qu'en rendant l'acte d'écrire plus stimulant et moins contraignant, le jeu offre un espace de médiation propice à la déconstruction des erreurs récurrentes. Cette approche nous semble ainsi essentielle pour accompagner l'élève vers une véritable autonomie rédactionnelle, en lui permettant de passer d'une simple transcription sonore à une réelle maîtrise de la construction syntaxique et orthographique. Dans cette partie, nous nous intéressons à l'analyse des réussites des apprenants lors de l'activité de production écrite portant sur le thème des catastrophes naturelles. L'objectif est d'identifier les acquis linguistiques et discursives mobilisés par les élèves à travers l'utilisation de la structure injonctive « il faut / il ne faut pas ». Cette analyse permet de mettre en évidence le degré d'appropriation des consignes et des outils linguistiques travaillés en classe .

Dans le cadre de cette recherche, le jeu « marché de mots » a été utilisé comme dispositif pédagogique visant à faciliter la production écrite chez les élèves. Ce jeu a été conçu sous forme de boîte à outils lexicale, permettant aux élèves de disposer d'un support organisé pour la construction de leurs phrases.

6.1. Définition de l'analyse des succès

L'analyse des succès constitue une démarche qui consiste à repérer, étudier et comprendre les éléments ayant favorisé la réussite d'une activité, d'un projet ou d'un apprentissage. Elle cherche à valoriser les pratiques efficaces afin de pouvoir les consolider, les réinvestir et les adapter dans d'autres situations pédagogiques. Comme l'affirme Winston Churchill : « *Le succès n'est pas final, l'échec n'est pas fatal : c'est le courage de continuer qui compte.* »⁵¹

⁵⁰VYGOTSKY, Lev S. « Play and its role in the mental development of the child ». *Soviet Psychology*, 1967.

⁵¹ CHURCHILL, Winston. (attribué à). XXe siècle. Discours et citations. Royaume-Uni.

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

Cette citation met en évidence que la réussite ne représente pas une fin définitive, mais plutôt une étape dans un processus continu d'apprentissage. Dans cette perspective, l'analyse des succès ne se limite pas à constater les résultats positifs ; elle consiste également à examiner les efforts fournis, les démarches entreprises ainsi que les stratégies mobilisées pour parvenir à la réussite. Une telle analyse permet non seulement de consolider les acquis, mais aussi de mieux faire face aux difficultés futures. Le succès devient ainsi un véritable outil d'apprentissage et de progression, plutôt qu'un simple résultat final.

Déroulement de la séance expérimentale

La séance expérimentale a été réalisée auprès des élèves de 5^e année primaire, dans le cadre d'une activité de production écrite portant sur l'expression de conseils en situation de catastrophe naturelle. Dans un premier temps, une fiche pédagogique a été distribuée aux apprenants. Cette fiche comportait une **banque de mots** organisée (personnes, actions, lieux...), servant de support à la production écrite. Afin de rendre l'activité plus motivante, un dispositif ludique intitulé « **le marché de mots** » a été mis en place, permettant aux élèves de choisir et de manipuler les mots pour construire leurs phrases.

Ensuite, les consignes ont été expliquées clairement : les élèves devaient rédiger des phrases pour donner des conseils en cas de catastrophe naturelle, en utilisant les structures « **il faut** » et « **il ne faut pas** », tout en s'appuyant sur la banque de mots proposée. L'activité s'est déroulée de manière individuelle, afin d'évaluer les capacités de chaque apprenant. Les élèves ont disposé d'un temps de **30 minutes** pour produire leurs phrases. Enfin, les productions écrites ont été recueillies pour être analysées. Cette analyse a permis d'identifier les réussites et les difficultés des apprenants, notamment en ce qui concerne la construction des phrases, l'utilisation des structures demandées et l'exploitation du lexique proposé.

Méthodologie

L'expérimentation que nous avons menée, dans le cadre de notre enquête, s'est déroulée dans deux classes de cinquième année primaire relevant d'un établissement scolaire situé dans la commune d'AGHLAL, wilaya d'AÏN TEMOUCHENT. Cette recherche s'inscrit dans un contexte scolaire algérien, en dehors des périodes d'évaluation, durant une seule séance d'une durée de trente (30) minutes, au mois d'Avril. L'objectif principal de cette expérimentation est d'étudier l'impact d'une activité ludique, à savoir le jeu du « marché de mots », dans la construction d'une boîte à outils linguistique (banque de mots), et son effet sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants du cycle primaire.

Public

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

Les apprenants concernés par cette expérimentation sont des élèves de cinquième année primaire, âgés de dix (10) à onze (11) ans. L'échantillon est composé de deux groupes : le premier groupe comprend trente-deux (32) élèves, tandis que le second groupe est constitué de huit (08) élèves. Ces deux classes sont hétérogènes et regroupent des filles et des garçons. Tous les apprenants ont le français comme première langue étrangère et ont suivi le même parcours d'apprentissage institutionnel depuis la troisième année primaire. Ils présentent des niveaux différents mais participent tous aux activités de production écrite proposées en classe.

Corpus et matériel didactique mis en place

Notre corpus est constitué des productions écrites réalisées par les apprenants lors de cette séance unique de production écrite. L'activité repose sur un dispositif didactique innovant basé sur le jeu du « marché de mots », qui permet aux élèves de construire progressivement une boîte à outils linguistique (banque de mots). Cette boîte à outils est élaborée à partir des mots sélectionnés et manipulés par les apprenants, classés ensuite en différentes catégories (personnes, actions, lieux, objets...). Elle constitue un support d'aide à la production écrite, permettant aux élèves de construire des phrases simples, cohérentes et adaptées à la consigne.

Les productions ont été réalisées en classe, durant une séance de trente (30) minutes, sous notre supervision et celle de l'enseignant(e), avec toutes les explications nécessaires. Les apprenants ont participé activement à l'activité, ce qui a facilité le déroulement de l'expérimentation ainsi que la collecte des données.

6.2. L'autorégulation de l'apprentissage

L'autorégulation de l'apprentissage correspond à la capacité de l'apprenant à organiser, superviser et évaluer ses propres démarches cognitives afin d'atteindre un objectif d'apprentissage précis. Cette aptitude n'est pas naturelle ; elle se développe progressivement grâce à des situations pédagogiques structurées. Dans le cadre de la production écrite, l'autorégulation occupe une place essentielle, car un apprenant autorégulé devient acteur de sa tâche plutôt que simple exécutant. À ce propos, ZIMMERMAN (2002) affirme l'autorégulation renvoie aux pensées, aux émotions et aux actions produites par l'apprenant lui-même, planifiées et ajustées de manière cyclique afin d'atteindre ses objectifs personnels. L'analyse des productions écrites des élèves nous a permis d'observer que certains apprenants ne se contentaient pas de rédiger spontanément une première phrase. Ils corrigeaient leurs erreurs, reformulaient leurs idées et recherchaient le terme adéquat dans la banque de mots. Ces comportements montrent qu'ils adoptaient une gestion active de la tâche d'écriture. C'est

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

précisément cette démarche que nous qualifions d'autorégulation : non pas une compétence parfaite et innée, mais une capacité consciente à améliorer progressivement son travail au cours de l'activité.

6.3. L'étayage et la médiation didactique

L'étayage, notion essentielle en didactique, renvoie à l'ensemble des aides provisoires mises en œuvre par l'enseignant afin d'aider l'apprenant à réaliser une tâche qu'il ne pourrait accomplir seul. Étroitement associé à la zone proximale de développement, ce concept repose sur l'idée que l'apprentissage se construit à travers l'interaction entre l'élève et un médiateur compétent, qu'il soit humain ou matériel. L'étayage ne constitue pas une assistance permanente ; il est destiné à être retiré progressivement à mesure que l'apprenant développe son autonomie. Cette idée est parfaitement illustrée par la célèbre citation de VYGOTSKI : « Ce que l'enfant est capable de faire aujourd'hui avec l'aide d'autrui, il pourra le réaliser seul demain. »⁵²

Lors de la conception de la boîte à outils lexicale, une interrogation centrale s'est imposée à nous : comment accompagner l'élève sans agir à sa place ? À travers l'observation des apprenants utilisant cette banque de mots, nous avons constaté qu'un étayage réfléchi favorise l'autonomie plutôt qu'il ne la limite. Les élèves ne se contentaient pas de reproduire mécaniquement les mots proposés ; ils les choisissaient, les associaient et les réinvestissaient dans leurs productions. Nous avons ainsi compris que le rôle de l'enseignant ne consiste pas uniquement à fournir des réponses, mais surtout à créer des passerelles permettant à l'apprenant d'accéder progressivement à l'autonomie.

6.4. La motivation intrinsèque par le jeu

La motivation intrinsèque constitue l'un des piliers fondamentaux de la réussite scolaire. Lorsqu'un élève s'engage dans une activité par plaisir et par curiosité, et non par obligation ou par crainte de la sanction, il mobilise ses ressources cognitives de manière bien plus profonde et durable. Chez l'élève du cycle primaire, cette motivation se manifeste naturellement à travers le jeu : c'est par le jeu que l'élève explore, expérimente et construit ses connaissances sans percevoir l'effort comme une contrainte. Intégrer le jeu dans une activité de production écrite, c'est donc offrir à l'élève un cadre dans lequel apprendre devient un acte librement consenti et pleinement vécu. Le psychologue américain Edward DECI le formule ainsi « *Lorsque l'élève est intrinsèquement motivé, il apprend parce que l'activité elle-même est intéressante,*

⁵² VYGOTSKI, Lev. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1997 (traduction française de l'édition originale russe de 1934), p. 270.

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

satisfaisante et source de plaisir, et non parce qu'elle mène à une récompense externe.»⁵³ En observant le déroulement de la séance, nous avons pu constater à quel point l'élève se transforme dès lors qu'on lui propose une activité qui ressemble à un jeu. Lors du « marché de mots », nous avons remarqué que les élèves qui semblaient habituellement passifs ou peu engagés se sont mis à participer avec enthousiasme et spontanéité. Ce changement d'attitude nous a profondément convaincus que la motivation intrinsèque n'est pas un luxe pédagogique, mais une condition essentielle à la réussite de l'élève. Quand l'élève choisit ses mots librement, il ne subit plus la tâche, il se l'approprie pleinement.

7. Présentation de l'analyse des résultats

Dans cette section, nous exposons les résultats de l'analyse des productions écrites des apprenants en mettant l'accent sur les réussites constatées. Nous nous baserons sur des exemples concrets issus du corpus afin de mettre en évidence les acquis linguistiques et discursifs développés par les élèves durant l'activité du « marché de mots ».

Présentation de tableau des succès

Tableau01 : succès syntaxiques

L'élève a correctement utilisé la structure « il faut / il ne faut pas +infinitif ».

N°	Production de l'élève	Observation
01	Il faut couper le gaz et l'eau	Structure complète et correcte
02	Il ne faut pas toucher l'électricité	Négation bien maîtrisée
03	Il ne faut pas paniquer	Structure négative correctement construite
04	Il faut protéger la tête avec les mains	Phrase syntaxiquement riche et complète

Tableau 26 : la maîtrise de la structure de la phrase

⁵³DECI, Edward L. & RYAN, Richard M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press, 1985, p. 32.

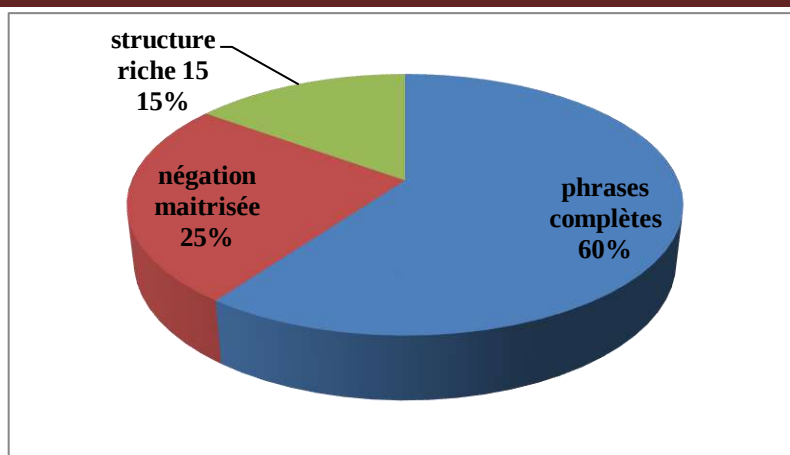


Figure 26 la maîtrise de la structure de la phrase

Analyse

Les productions relevées dans ce tableau montrent que les élèves ont globalement réussi à s'approprier la structure injonctive « il faut / il ne faut pas + verbe à l'infinitif ». Les phrases produites respectent l'ordre syntaxique attendu : sujet impersonnel, verbe modal, verbe à l'infinitif et complément. On remarque notamment que certains élèves ont su utiliser correctement la forme négative, ce qui représente un niveau de maîtrise syntaxique plus élaboré.

Interprétation

En lisant ces productions, nous avons été particulièrement satisfaits de constater que la majorité des élèves a intégré la structure demandée sans difficulté majeure. Nous pensons que cette réussite syntaxique est directement liée à la clarté des consignes données en classe et à l'appui offert par la boîte à outils lexicales. Le fait que les élèves aient pu manipuler librement les mots lors du « marché de mots » leur a permis de construire mentalement la phrase avant même de l'écrire. Cette étape de manipulation physique des mots nous semble avoir joué un rôle décisif dans la réussite syntaxique observée.

Tableau02 : succès lexicales

L'élève a utilisé un vocabulaire adapté au thème des catastrophes naturelles .

N°	Production de l'élève	Observation
01	Il faut préparer une trousse d'urgence	Lexique spécialisé et élaboré
02	Il ne faut pas traverser une zone inondée	Vocabulaire précis lié à l'inondation
03	Il faut appeler les secours	Terme spécialisé bien utilisé
04	Il ne faut pas toucher les fils électriques	Vocabulaire technique maîtrisé

Tableau 27 : le choix de bons mots

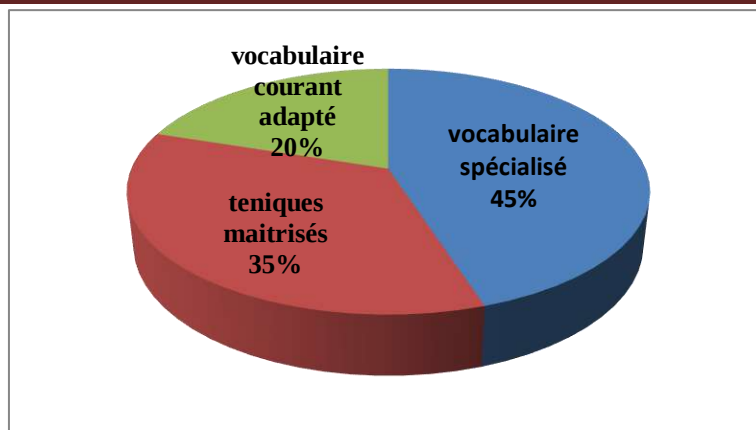


Figure 27 : le choix de bons mots

Analyse

Les productions de ce tableau révèlent une appropriation remarquable du vocabulaire lié aux catastrophes naturelles. Les élèves ont su mobiliser des termes spécialisés tels que « trousse d'urgence », « zone inondée », « secours » et « fils électriques », qui témoignent d'une exploitation efficace de la banque de mots mise à leur disposition. On constate que le lexique utilisé dépasse le vocabulaire courant et s'inscrit dans un registre thématique précis et adapté à la situation de communication.

Interprétation

Ce qui nous a le plus frappés dans ces productions, c'est la richesse et la précision du vocabulaire employé par des élèves de cinquième année primaire. Nous n'attendions pas nécessairement des termes aussi spécialisés que « trousse d'urgence » ou « zone inondée » à ce niveau scolaire. Cela nous a amenés à réfléchir sur le rôle fondamental du « marché de mots » dans l'enrichissement lexical des élèves. En ayant accès à une banque de mots organisée et thématique, les élèves ont pu dépasser leurs limites lexicales habituelles et s'exprimer avec une précision que nous n'aurions pas obtenue sans ce dispositif. Cette observation renforce notre conviction que l'accès à un lexique structuré est une condition essentielle à la réussite en production écrite.

Tableau03 : Réussites discursives

L'élève a produit une phrase logique et cohérente .

N°	Production de l'élève	Observation
01	Il ne faut pas s'approcher de l'eau en cas d'inondation	Phrase longue, logique et bien enchainée

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

02	Il faut s'éloigner des zones dangereuses	Cohérence parfaite entre le conseil et la situation
03	Il faut écouter la radio	Conseil logique et bien justifié implicitement
04	Il faut monter au premier étage	Conseil cohérent adapté à une situation d'inondation

Tableau 28 : la construction d'un message cohérent

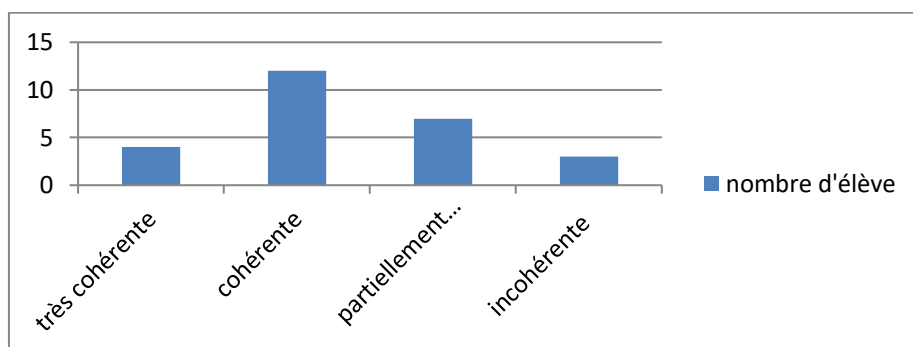


Figure 28 : la construction d'un message cohérent

Analyse

Les productions regroupées dans ce tableau illustrent la capacité des élèves à construire des messages cohérents et bien articulés. Au-delà de la simple application d'une structure grammaticale, ces élèves ont montré qu'ils sont capables de produire des phrases qui s'inscrivent dans une logique discursive claire. La phrase « il ne faut pas s'approcher de l'eau en cas d'inondation » est particulièrement remarquable car elle intègre un contexte situationnel précis, ce qui témoigne d'une compréhension approfondie de la consigne.

Interprétation

En analysant ces productions, nous avons réalisé que la cohérence discursive n'est pas uniquement le résultat d'une bonne maîtrise grammaticale. Elle reflète également la capacité de l'élève à se projeter dans une situation réelle et à organiser sa pensée pour la transmettre de manière claire et logique. Nous avons été particulièrement touchés par la phrase « il ne faut pas s'approcher de l'eau en cas d'inondation », qui montre qu'un élève de cinquième année primaire est capable. Cela nous a confortés dans l'idée que le dispositif ludique du « marché de mots » ne développe pas uniquement des compétences linguistiques, mais aussi des compétences de pensée et de communication.

Tableau04 : Réussites pragmatiques

L'élève a formulé un conseil utile et réaliste en situation de catastrophe.

N°	Production de l'élève	Observation

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

01	Il faut se mettre sous une table	Conseil de survie précis et réaliste
02	Il faut couper le gaz et l'eau	Conseil pratique et immédiatement applicable
03	Il ne faut pas toucher les fils électriques	Conseil de sécurité très pertinent
04	Il faut appeler les pompiers	Réaction appropriée en situation d'urgence

Tableau 29 : la formulation d'un conseil utile et réaliste

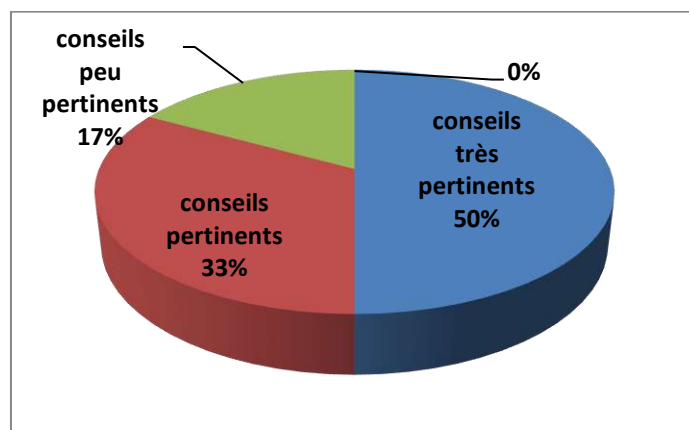


Figure 29 : la formulation d'un conseil utile et réaliste

Analyse

Les productions de ce tableau témoignent d'une véritable compréhension de la dimension pragmatique de la consigne. Les élèves n'ont pas simplement produit des phrases grammaticalement correctes, ils ont formulé des conseils concrets, utiles et directement applicables en situation de catastrophe naturelle. Des expressions telles que « se mettre sous une table », « couper le gaz et l'eau » ou encore « appeler les pompiers » montrent que les élèves ont pleinement saisi l'objectif communicatif de l'activité.

Interprétation

Ces productions sont celles qui nous ont procuré le plus de satisfaction lors de l'analyse du corpus. Voir un élève de dix ans écrire « il faut couper le gaz et l'eau » ou « il ne faut pas toucher les fils électriques » dépasse le simple exercice scolaire. Cela signifie que l'élève a compris pourquoi il écrit, pour qui il écrit et dans quel but. Cette dimension pragmatique est souvent négligée dans les activités de production écrite traditionnelles, où l'on se contente d'évaluer la correction grammaticale. Le « marché de mots », en ancrant l'activité dans une situation réelle et significative, a permis aux élèves de donner un sens véritable à leur écriture. C'est là, à notre sens, la réussite la plus profonde et la plus encourageante de toute cette expérimentation.

8. Synthèse des succès

Les résultats obtenus lors de cette expérimentation révèlent des niveaux de réussite encourageants chez les élèves de cinquième année primaire. En effet, l'analyse des productions

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

écrites a mis en évidence quatre types de réussites complémentaires : syntaxiques, lexicales, discursives et pragmatiques. La grande majorité des élèves a réussi à s'approprier la structure injonctive « il faut / il ne faut pas », à mobiliser un vocabulaire adapté au thème des catastrophes naturelles, à construire des messages cohérents et à formuler des conseils utiles et réalistes. Ces résultats témoignent de l'impact positif du dispositif ludique « marché de mots » sur la production écrite des élèves et confirment l'intérêt pédagogique d'une approche qui articule jeu, lexique et écriture.

9. Analyse des erreurs

Même si l'analyse des réussites a révélé des acquis linguistiques et discursifs satisfaisants, il reste important d'étudier les difficultés rencontrées par certains apprenants au cours de cette activité. Cette étude permettra de mieux identifier les obstacles persistants malgré l'intégration du dispositif ludique, ainsi que de proposer des solutions de remédiation appropriées.

N°	Production de l'élève	Difficulté observée	Type de difficulté
01	Il ne faut pas	Phrase inachevée, absence de verbe et de complément	Syntaxique
02	Se mettre à l'abri	Oubli de la structure « il faut »	Syntaxique
03	Il faut nettoyer le quartier	Conseil hors contexte de catastrophe	Pragmatique
04	Il ne faut pas couper les arbres	Conseil inadapté à la situation d'urgence	Pragmatique et discursive
05	Il ne faut toucher le gaz	Oubli de la négation « pas »	Syntaxique

Tableau 30 : Répartition des difficultés observées dans les productions écrite

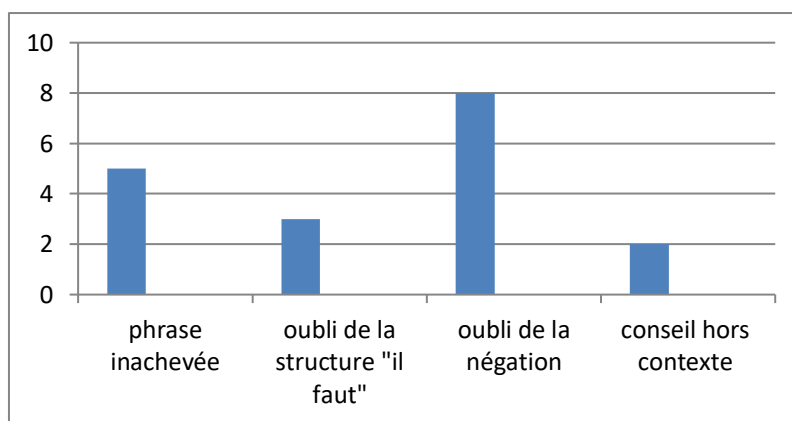


Figure 30: Répartition des difficultés observées dans les productions écrite

Analyse

Les difficultés relevées dans ce tableau sont de deux ordres principaux. D'un côté, nous observons des difficultés syntaxiques qui se manifestent par des phrases inachevées ou par l'oubli d'éléments structurels essentiels comme la négation ou la structure « il faut ». De l'autre côté, nous relevons des difficultés pragmatiques, où l'élève produit une phrase

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

grammaticalement correcte mais dont le contenu est inadapté à la situation de catastrophe naturelle.

Interprétation

En analysant ces difficultés, nous avons réalisé qu'elles ne traduisent pas nécessairement un manque de compétence linguistique, mais plutôt une difficulté à mobiliser simultanément plusieurs compétences à la fois : construire la phrase, choisir les bons mots et rester cohérent avec la situation. Nous pensons que ces élèves auraient bénéficié d'un temps de préparation orale plus long avant de passer à l'écrit. Cette observation nous amène à envisager des ajustements dans le dispositif pour les séances futures.

Discussion des résultats

Dans cette section, nous confrontons les résultats obtenus aux hypothèses formulées au début de notre recherche, tout en les reliant aux fondements théoriques exposés dans le cadre conceptuel.

Corps de la discussion

Notre hypothèse de départ était que le recours à un dispositif ludique tel que le « marché de mots » favoriserait la production écrite chez les élèves du cycle primaire. Les résultats obtenus confirment largement cette hypothèse. En effet, la grande majorité des élèves a réussi à produire des phrases correctes, cohérentes et adaptées à la consigne, ce qui témoigne d'une appropriation réelle des outils linguistiques travaillés en classe. » Ces résultats rejoignent les travaux de VYGOTSKI (1934) sur l'étayage et la zone proximale de développement : la boîte à outils lexicale a joué le rôle d'un médiateur qui a permis aux élèves d'accomplir une tâche qu'ils n'auraient pas pu réaliser seuls. Ils confirment également les conclusions de DECI et RYAN (1985) sur la motivation intrinsèque : le dispositif ludique a suscité un engagement authentique chez les élèves, qui se sont impliqués dans la tâche avec plaisir et spontanéité. Enfin, les réussites observées en matière d'autorégulation rejoignent les travaux de ZIMMERMAN (2002), qui souligne que les élèves qui réussissent sont ceux qui planifient, contrôlent et ajustent leur production en cours d'action.

Conclusion du chapitre

En conclusion, l'analyse des productions écrites des élèves sur le thème des catastrophes naturelles a permis de mettre en évidence des résultats révélateurs du niveau de maîtrise de la compétence scripturale. De manière générale, les apprenants ont montré une compréhension satisfaisante du sujet, en identifiant correctement les situations de danger liées aux catastrophes

Chapitre 3 Analyse des erreurs et des réussites dans la production écrite : impact des activités ludiques

naturelles et en mobilisant un lexique de base relatif aux secours, aux victimes et aux interventions.

Cependant, malgré cette compréhension globale, les productions restent marquées par plusieurs insuffisances. Celles-ci concernent principalement la structuration des phrases, la pauvreté lexicale ainsi que la présence importante d'erreurs orthographiques et grammaticales. Ces difficultés montrent que les apprenants rencontrent encore des obstacles dans l'organisation de leurs idées et dans leur expression écrite.

Dans ce contexte, l'analyse réalisée met en évidence la nécessité de recourir à des stratégies pédagogiques plus motivantes et plus efficaces pour améliorer les performances des élèves. C'est dans cette perspective que l'introduction d'un dispositif ludique prend toute son importance. En effet, l'utilisation du jeu en classe permet de stimuler l'engagement des apprenants, de favoriser la mémorisation du lexique et de rendre l'activité de production écrite plus attractive et interactive. Ainsi, le recours au jeu apparaît comme un outil didactique pertinent pour pallier les difficultés observées et pour accompagner les élèves dans le développement progressif de leurs compétences en production écrite. Cette approche constitue donc une ouverture vers une amélioration des pratiques pédagogiques et vers une meilleure qualité des productions des apprenants

Conclusion générale

Au terme de ce travail, il est temps de faire le point. Cette recherche est partie d'une question qui nous tenait vraiment à cœur : est-ce que le jeu peut changer quelque chose dans la façon dont les élèves apprennent la grammaire ? Pas en théorie, pas dans les livres, mais concrètement, dans une vraie classe, avec de vrais élèves. Après plusieurs semaines d'expérimentation en cinquième année primaire, nous avons aujourd'hui des éléments de réponse qui valent la peine d'être partagés. Trois hypothèses avaient guidé notre démarche depuis le début.

La première supposait que les enseignants, même convaincus de l'intérêt des activités ludiques et de la démarche inductive, peinent à les intégrer vraiment dans leur quotidien de classe. Et c'est exactement ce qu'on a observé. Il existe un fossé réel entre ce qu'on reconnaît comme efficace et ce qu'on fait réellement en classe. Ce n'est pas une question de mauvaise volonté, mais de contraintes bien réelles : des programmes chargés, peu de ressources adaptées, et des habitudes pédagogiques profondément ancrées qu'on ne change pas du jour au lendemain.

La deuxième hypothèse pariait sur les effets de la démarche inductive combinée au jeu sur la compréhension de la notion de phrase. Et là, les résultats ont été clairs. Le Marché de mots, le Bingo de phrases et le Détective grammatical ont donné aux élèves quelque chose de précieux : la possibilité de découvrir par eux-mêmes. Plutôt que d'écouter une règle et de l'appliquer mécaniquement, ils ont observé, manipulé, cherché, et finalement compris. Un taux de réussite entre (70,00 %) et (80,00 %) est venu confirmer ce qu'on voyait déjà à l'œil nu dans la classe.

La troisième hypothèse portait sur la production écrite. Nous pensions que les élèves, après avoir vécu ces activités, seraient capables de réutiliser ce qu'ils avaient appris pour écrire des phrases correctes, avec envie et sans appréhension. Et c'est exactement ce qui s'est passé. Ce qui nous a le plus touché, ce n'est pas seulement la qualité des écrits, c'est l'état d'esprit dans lequel ils ont été produits. Les élèves écrivaient librement, sans cette peur de se tromper qui freine souvent tout apprentissage. La grammaire n'était plus un obstacle, elle était devenue un outil. Bien sûr, tout n'a pas été parfait, et il serait malhonnête de prétendre le contraire. Le temps a parfois manqué, les niveaux très différents au sein de la classe ont compliqué les choses, et certaines erreurs syntaxiques persistent malgré tout. Ces limites ne remettent pas en cause l'approche, mais elles nous rappellent qu'aucun outil pédagogique, aussi efficace soit-il, ne peut fonctionner seul. Le jeu a besoin d'être accompagné d'une attention individuelle et d'une pédagogie qui s'adapte à chaque élève.

Ce que cette recherche confirme avec force, c'est que les activités ludiques méritent une vraie place dans l'enseignement du français langue étrangère. Pas comme un bonus qu'on sort quand

Conclusion générale

on a du temps, mais comme une stratégie pédagogique à part entière, pensée, construite et assumée. Et cette conviction nous amène naturellement à regarder vers l'avenir. Sur le plan pédagogique, il nous semble essentiel d'étendre ce type d'expérimentation à d'autres niveaux et à d'autres notions grammaticales, pour voir si les effets positifs observés se confirment dans des contextes plus complexes. Il serait également souhaitable que ces approches ne restent pas le privilège de quelques enseignants passionnés, mais qu'elles s'intègrent réellement dans les programmes officiels, avec des ressources concrètes à disposition.

Sur le plan de la formation, la priorité est claire : les enseignants ont besoin d'être accompagnés, pas seulement sensibilisés. Savoir que le jeu fonctionne, c'est bien. Savoir comment le mettre en place sans se retrouver dépassé, c'est mieux. Des formations continues, ancrées dans la réalité du terrain, pourraient faire une vraie différence.

Et sur le plan de la recherche, il reste encore beaucoup à explorer. Des études sur le long terme permettraient de mesurer si les progrès observés durent dans le temps. Et dans un monde où le numérique prend une place de plus en plus grande dans les classes, la question de comment articuler jeu, grammaire et outils digitaux ouvre des perspectives fascinantes qu'il serait dommage de ne pas explorer. Cette recherche ne prétend pas avoir tout dit sur le sujet. Mais si elle contribue, même un peu, à convaincre que la grammaire peut s'apprendre autrement, avec plaisir et avec sens, alors elle aura pleinement accompli ce pour quoi elle a été menée.

Références bibliographiques

OUVRAGES

1. ASTOLFI, Jean-Pierre. 1994. *Les concepts fondamentaux de l'apprentissage scolaire*. Paris : ESF Éditeur.
2. ASTOLFI, Jean-Pierre. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF Éditeur.
3. BEAUFRETON. 2003. *Méthodologie de la recherche et techniques d'échantillonnage*. Paris : Éditions universitaires.
4. BESSE, Henri & PORQUIER, Rémy. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier / Hatier.
5. BRONCKART, Jean-Paul. 1996. *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
6. BRUNER, Jerome. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
7. CARÉ, Jean-Marc & DEBYSER, Francis. 1978. *Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette.
8. CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
9. COSTE, Daniel, MOORE, Danièle & ZARATE, Geneviève. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
10. DECI, Edward L. & RYAN, Richard M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press.
11. DENZIN, Norman K. 2003. *Le manuel de la recherche qualitative* (traduction française). Paris : De Boeck.
12. DE LANDSHEERE, Gilbert. 1998. *Méthodologie de la recherche en éducation et en sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
13. FAYOL, Michel. 1997. *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale*. Paris : Presses Universitaires de France.
14. GERMAIN, Claude. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
15. GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin. 1992/1998. *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*. Paris : Armand Colin.
16. KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1990. *Les interactions verbales. Tome I*. Paris : Armand Colin.
17. LERNER, Delia. 2001. *Lire et écrire à l'école : réel, possible et nécessaire*. Paris : Éditions La Découverte.
18. PIAGET, Jean. 1970. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
19. PUREN, Christian. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.
20. PUREN, Christian. 2022. *Méthodes et types de recherche en didactique des langues et des cultures*. Saint-Étienne : Université Jean Monnet.
21. SAUSSURE, Ferdinand de. 1916. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
22. VYGOTSKI, Lev S. 1934/1997. *Pensée et langage* (3e éd., trad. F. Sève). Paris : La Dispute.
23. VYGOTSKY, Lev S. 1978. *Mind in Society : Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press.

ARTICLES

1. BERTHOUD, Anne-Claude. 1996. Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, VALS/ASLA 64. Neuchâtel : Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel.
2. BROUSSEAU, Guy. 1983. Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*.
3. CORDER, Stephen Pit. 1967. La signification des erreurs des apprenants. *Revue internationale de linguistique appliquée*, 5(4), p. 161-170.
4. HAYES, John R. & FLOWER, Linda S. 1980. Identifier l'organisation des processus rédactionnels. Dans *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
5. LIEVRE. 1998. *Méthodologie de la recherche* (cité dans un rapport de méthodologie).
6. PUREN, Christian. 2002. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues. *Les Langues modernes*.
7. SELINKER, Larry. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.
8. VYGOTSKY, Lev S. 1967. Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*.
9. ZIMMERMAN, Barry J. 2002. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

DICTIONNAIRES

1. CUQ, Jean-Pierre (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
2. GALISSON, Robert & COSTE, Daniel. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
3. LAROUSSE. *Dictionnaire de français*. Paris : Éditions Larousse.

AUTRES SOURCES

1. CHURCHILL, Winston. (attribué à). XXe siècle. *Discours et citations*. Royaume-Uni.
2. DIONYSIOS THRAX. IIe siècle av. J.-C. *Technè grammatikè*.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....		1
Dédicaces.....		
Sommaire.....		
Liste des tableaux.....		
Liste des figures.....		
Tableau des abréviations.....		
Introduction générale.....		1
Chapitre 1 : Analyse et interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire		4
Introduction du chapitre		5
1. L'enquête par questionnaire	5	
1.1. Présentation du cadre de l'enquête par questionnaire		5
1.2. Modalités de passation du questionnaire		6
2. Contexte théorique : Définition des concepts clés		6
2.1. La grammaire		6
2.2. La compétence morphosyntaxique		7
2.3. La démarche inductive		7
2.4. Le rôle de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE		7
2.5. L'enseignement de la grammaire dans les méthodologies		8
2.5.1. La méthodologie traditionnelle		8
2.5.2. La méthodologie directe		9
2.5.3. La méthodologie audio-orale		9
2.5.4. L'approche communicative		9
2.5.5. L'approche actionnelle		10
2.5.6. L'émergence de la linguistique moderne		10
3. Contexte pratique : Analyse et interprétation des résultats		11
3.1. Le questionnaire		11
3.2. L'échantillon		11
3.3. L'analyse quantitative		12
3.4. L'analyse qualitative		12
4. Synthèse		27
Conclusion du chapitre		28
Chapitre 2 : Expérimentation d'une séquence ludique pour l'enseignement de la notion de la phrase		29
Introduction du chapitre		31
1. Présentation de l'expérimentation		32
1.1. Objectif de l'expérimentation		32
1.2. Présentation du cadre expérimental		32
2. Définition des concepts clés		33
2.1. La séance		33
2.2. La tâche scolaire		33
2.3. L'interaction sociale		34
2.4. L'apprentissage actif		34
3. Description des activités d'expérimentation		35

4. Analyse et interprétation des résultats des activités	37
5. Description de la première expérimentation sans jeux	37
6. Description de la deuxième expérimentation avec jeux	39
6.1. Activité 1 : Le marché des mots	39
6.2. Activité 2 : Bingo de la phrase	41
6.3. Activité 3 : Le détective grammatical	44
7. Résultats globaux de la grille d'évaluation des élèves	47
8. Résultats de la grille de satisfaction des élèves	49
Conclusion du chapitre	52
Chapitre 3 : Analyse des erreurs et des réussites des apprenants dans la production écrite en FLE : impact des activités ludiques	54
Introduction du chapitre	55
1. Cadre conceptuel de la production écrite	55
1.1. L'apprentissage au sein du développement cognitif	55
1.2. La théorie de la production écrite	55
1.3. Le processus d'écriture	56
1.4. Statut de l'apprenant dans le processus d'écriture	57
2. La notion de l'erreur dans la production écrite	58
2.1. Définition et statut de l'erreur en didactique de l'écrit	58
2.2. Distinction entre faute et erreur	59
2.3. L'interlangue en production écrite	60
3. Cadre méthodologique de l'expérimentation	61
4. Analyse quantitative et typologie des erreurs	62
4.1. Description des erreurs détectés	62
4.1.1. Erreurs détectés sur le plan lexicographique	63
4.1.2. Erreurs détectées sur le plan de la segmentation	64
4.1.3. Erreurs détectées sur le plan morphosyntaxique	66
4.1.4. Erreurs détectées sur le plan de la ponctuation	68
5. Synthèse des résultats de l'expérimentation	70
6. Analyse des succès	71
6.1. Définition de l'analyse des succès	71
6.2. L'autorégulation de l'apprentissage	73
6.3. L'étayage et la médiation didactique	74
6.4. La motivation intrinsèque par le jeu	74
7. Présentation et analyse des résultats	75
8. Synthèse des succès	79
9. Analyse des erreurs	80
Conclusion du chapitre	82
Conclusion générale	83
Bibliographie	85
Annexes	89

Annexes

Questionnaire destiné aux enseignants de 5^e année primaire

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche intitulé : « L'enseignement de la grammaire à travers les activités ludiques – cas des apprenants de 5^e année primaire ». Vos réponses resteront confidentielles et utilisées uniquement pour des fins académiques.

I. Données professionnelles et contextuelles

1. Ancienneté dans l'enseignement du français :
☐ Moins de 5 ans ☐ Entre 5 et 10 ans ☐ Plus de 10 ans
2. Nombre de séances de grammaire par semaine :
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ou plus

II. Représentations de la grammaire scolaire

3. La grammaire scolaire est, selon vous:
☐ Un ensemble de règles à mémoriser
☐ Un outil de structuration de la langue
☐ Un moyen d'améliorer la production
☐ Autre :
4. Comment les élèves perçoivent-ils généralement les séances de grammaire ?
☐ Motivantes ☐ Neutres ☐ Contraignantes
5. Selon vous, Les difficultés rencontrées par les élèves en grammaire sont-elles, dues principalement à :
☐ L'abstraction des notions
☐ Les méthodes d'enseignement
☐ Le manque de motivation
☐ Autres facteurs :

III. Pratiques pédagogiques et démarches d'enseignement

6. Quelle démarche utilisez-vous le plus fréquemment pour enseigner la grammaire ?
☐ Déductive ☐ Inductive ☐ Approche mixte
7. Dans votre pratique, les apprenants sont-ils amenés à observer et à formuler les règles eux-mêmes ?
☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement
8. Quels supports privilégiez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?
☐ Manuel ☐ Fiches ☐ Textes authentiques ☐ Jeux

IV. La démarche inductive : perception et effets

9. Selon votre expérience, la démarche inductive favorise-t-elle la compréhension durable des règles grammaticales ?
☐ Oui ☐ Non ☐ Partiellement
- . Justifiez votre réponse par un exemple de pratique de classe.



Scanné avec CamScanner

V. Activités ludiques et motivation des apprenants

10. Intégrez-vous des activités ludiques dans l'enseignement de la grammaire ?

☐ Régulièrement ☐ Occasionnellement ☐ Jamais

11. À quel moment de la séance trouvez-vous pertinent d'intégrer le ludique ?

moment de la découverte ☐ moment d'analyse ☐

moment de manipulation ☐ moment d'évaluation ☐

12. Comment jugez-vous l'apprentissage par le ludique ?

Très utile ☐

Utile ☐

Peu utile ☐

Inutile ☐

Perte de temps ☐

12. Le manuel scolaire de 5^e AP intègre-t-il des activités grammaticales à dimension ludique ?

Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

Si oui, lesquelles ?

13. Utilisez-vous vos propres activités ludiques pour enseigner la grammaire ?

Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ?

14. Selon vous, quel support ludique serait-il préférable pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire au primaire ?

Jeux linguistiques ☐

Cartes / Flashcards ☐

Chansons ☐

Théâtre / sketches ☐

Bandes dessinées ☐

Devinettes ☐

Jeu de rôle ☐

Autres : ☐

15. Les apprenants participent-ils davantage lors des séances intégrant le jeu ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Variable

VI. Du jeu à la production grammaticale

16. Le jeu facilite-t-il le passage de la manipulation des structures à la production de phrases correctes ?

☐ Oui ☐ Non

Expliquez :

17. Observez-vous une amélioration de la qualité des productions écrites après des activités ludiques ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Partiellement

Merci pour votre collaboration !

Questionnaire destiné aux enseignants de 5^e année primaire

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche intitulé : « L'enseignement de la grammaire à travers les activités ludiques – cas des apprenants de 5^e année primaire ». Vos réponses resteront confidentielles et utilisées uniquement pour des fins académiques.

I. Données professionnelles et contextuelles

1. Ancienneté dans l'enseignement du français :

☐ Moins de 5 ans

☒ Entre 5 et 10 ans

☐ Plus de 10 ans

2. Nombre de séances de grammaire par semaine :

☒ 1

☐ 2

☐ 3 ou plus

II. Représentations de la grammaire scolaire

3. La grammaire scolaire est, selon vous :

☐ Un ensemble de règles à mémoriser

☒ Un outil de structuration de la langue

☒ Un moyen d'améliorer la production

☐ Autre :

4. Comment les élèves perçoivent-ils généralement les séances de grammaire ?

☒ Motivantes

☐ Neutres

☐ Contraignantes

5. Selon vous, Les difficultés rencontrées par les élèves en grammaire sont-elles, dues principalement à :

☒ L'abstraction des notions

☐ Les méthodes d'enseignement

☐ Le manque de motivation

☒ Autres facteurs : ... d'intégration des notions brutes ... qui dépassent son niveau, en tant qu'apprenant du cycle primaire.

III. Pratiques pédagogiques et démarches d'enseignement

6. Quelle démarche utilisez-vous le plus fréquemment pour enseigner la grammaire ?

☐ Déductive

☒ Inductive

☐ Approche mixte

7. Dans votre pratique, les élèves sont-ils amenés à observer et à formuler les règles eux-mêmes ?

☐ Souvent

☒ Parfois

☐ Rarement

8. Quels supports privilégiez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?

☐ Manuel

☐ Fiches

☒ Textes authentiques

☒ Jeux

IV. La démarche inductive : perception et effets

9. Selon votre expérience, la démarche inductive favorise-t-elle la compréhension durable des règles grammaticales ?

☒ Oui

☐ Non

☐ Partiellement

10. Justifiez votre réponse par un exemple de pratique de classe.

La démarche inductive est basée sur le raisonnement de l'apprenant, il rassemble les notions et les acquis pour formuler une règle grammaticale.

11. Par rapports aux autres activités du FLE (oral, lecture, production), quelle importance accordez-vous à la grammaire ?

☐ Très importante

☐ Moyennement importante

☒ Importante

☐ Peu importante

V. Activités ludiques et motivation des apprenants

12. Intégrez-vous des activités ludiques dans l'enseignement de la grammaire ?

☐ Régulièrement ☒ Occasionnellement ☐ Jamais

13. À quel moment de la séance trouvez-vous pertinent d'intégrer le ludique ?

☒ Moment de la découverte ☒ Moment d'évaluation
☐ Moment de manipulation ☐ Moment d'analyse

14. Comment jugez-vous l'apprentissage par le ludique ?

☒ Très utile
☐ Utile
☐ Peu utile
☐ Inutile
☐ Perte de temps

15. Le manuel scolaire de 5^e AP intègre-t-il des activités grammaticales à dimension ludique ?

☐ Oui ☒ Non ☐ Partiellement

Si oui, lesquelles ?

16. Utilisez-vous vos propres activités ludiques pour enseigner la grammaire ?

☒ Oui ☐ Non Pourquoi ?

Nous préférons utiliser nos propres activités ludiques qui conviennent aux besoins et au niveau de l'élève.

17. Selon vous, quel support ludique serait-il préférable pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire au primaire ?

Jeux linguistiques ☒
Cartes / Flashcards ☒
Chansons ☐
Théâtre / sketches ☐
Bandes dessinées ☐
Devinettes ☐
Jeu de rôle ☒

Autres :

18. Les élèves participent-ils davantage lors des séances intégrant le jeu ?

☒ Oui ☐ Non ☐ Variable

VI. Du jeu à la production grammaticale

19. Le jeu facilite-t-il le passage de la manipulation des structures à la production de phrases correctes ?

☒ Oui ☐ Non

Expliquez : *Le ludique permet un apprentissage avec plaisir et de pouvoir libérer cette énergie chez l'élève, en outre cela lui aide à surmonter sa timidité.*

20. Observez-vous une amélioration de la qualité des productions écrites après des activités ludiques ?

☒ Oui ☐ Non ☐ Partiellement

Merci pour votre collaboration !

Questionnaire destiné aux enseignants de 5^e année primaire

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche intitulé : « L'enseignement de la grammaire à travers les activités ludiques – cas des apprenants de 5^e année primaire». Vos réponses resteront confidentielles et utilisées uniquement pour des fins académiques.

I. Données professionnelles et contextuelles

1. Ancienneté dans l'enseignement du français :
☒ Moins de 5 ans ☐ Entre 5 et 10 ans ☐ Plus de 10 ans
2. Nombre de séances de grammaire par semaine :
☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ou plus

II. Représentations de la grammaire scolaire

3. La grammaire scolaire est, selon vous:
- ☐ Un ensemble de règles à mémoriser
 - ☐ Un outil de structuration de la langue
 - ☒ Un moyen d'améliorer la production
 - ☐ Autre :
4. Comment les élèves perçoivent-ils généralement les séances de grammaire ?
- ☒ Motivantes
 - ☐ Neutres
 - ☐ Contraignantes
5. Selon vous, Les difficultés rencontrées par les élèves en grammaire sont-elles, dues principalement à :
- ☐ L'abstraction des notions
 - ☐ Les méthodes d'enseignement
 - ☒ Le manque de motivation
 - ☐ Autres facteurs :

III. Pratiques pédagogiques et démarches d'enseignement

6. Quelle démarche utilisez-vous le plus fréquemment pour enseigner la grammaire ?
☐ Déductive ☒ Inductive ☐ Approche mixte
7. Dans votre pratique, les élèves sont-ils amenés à observer et à formuler les règles eux-mêmes ?
☒ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement
8. Quels supports privilégiez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?
☐ Manuel ☐ Fiches ☐ Textes authentiques ☒ Jeux

IV. La démarche inductive : perception et effets

9. Selon votre expérience, la démarche inductive favorise-t-elle la compréhension durable des règles grammaticales ?
- ☒ Oui ☐ Non ☐ Partiellement

10. Justifiez votre réponse par un exemple de pratique de classe. Les drapeaux de cartes, les clés, les signes, les remarques en classe, l'absence de punition et en discutant la règle.

11. Par rapports aux autres activités du FLE (oral, lecture, production), quelle importance accordez-vous à la grammaire ?

☒ Très importante ☐ Moyennement importante ☐ Importante ☐ Peu importante

V. Activités ludiques et motivation des apprenants

12. Intégrez-vous des activités ludiques dans l'enseignement de la grammaire ?

☐ Régulièrement ☒ Occasionnellement ☐ Jamais

13. À quel moment de la séance trouvez-vous pertinent d'intégrer le ludique ?

☐ Moment de la découverte ☒ Moment d'évaluation
☐ Moment de manipulation ☐ Moment d'analyse

14. Comment jugez-vous l'apprentissage par le ludique ?

☐ Très utile
☒ Utile
☐ Peu utile
☐ Inutile
☐ Perte de temps

15. Le manuel scolaire de 5^e AP intègre-t-il des activités grammaticales à dimension ludique ?

☐ Oui ☒ Non ☐ Partiellement

Si oui, lesquelles ?

16. Utilisez-vous vos propres activités ludiques pour enseigner la grammaire ?

☒ Oui ☐ Non Pourquoi ?

17. Selon vous, quel support ludique serait-il préférable pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire au primaire ?

Jeux linguistiques ☒
Cartes / Flashcards ☐
Chansons ☐
Théâtre / sketches ☐
Bandes dessinées ☐
Devinettes ☒
Jeu de rôle ☐

Autres :

18. Les élèves participent-ils davantage lors des séances intégrant le jeu ?

☒ Oui ☐ Non ☐ Variable

VI. Du jeu à la production grammaticale

19. Le jeu facilite-t-il le passage de la manipulation des structures à la production de phrases correctes ?

☒ Oui ☐ Non

Expliquez : *Le jeu permet de manipuler des mots et qui automatise les structures grammaticales.*

20. Observez-vous une amélioration de la qualité des productions écrites après des activités ludiques ?

☒ Oui ☐ Non ☐ Partiellement

Merci pour votre collaboration !

Questionnaire destiné aux enseignants de 5^e année primaire

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche intitulé : « L'enseignement de la grammaire à travers les activités ludiques – cas des apprenants de 5^e année primaire ». Vos réponses resteront confidentielles et utilisées uniquement pour des fins académiques.

I. Données professionnelles et contextuelles

1. Ancienneté dans l'enseignement du français :
☐ Moins de 5 ans ☒ Entre 5 et 10 ans ☐ Plus de 10 ans
2. Nombre de séances de grammaire par semaine :
☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ou plus

II. Représentations de la grammaire scolaire

3. La grammaire scolaire est, selon vous :
☐ Un ensemble de règles à mémoriser
☒ Un outil de structuration de la langue
☐ Un moyen d'améliorer la production
☐ Autre :
4. Comment les élèves perçoivent-ils généralement les séances de grammaire ?
☒ Motivantes ☐ Neutres ☐ Contraignantes
5. Selon vous, Les difficultés rencontrées par les élèves en grammaire sont-elles, dues principalement à :
☐ L'abstraction des notions
☒ Les méthodes d'enseignement
☐ Le manque de motivation
☐ Autres facteurs :

III. Pratiques pédagogiques et démarches d'enseignement

6. Quelle démarche utilisez-vous le plus fréquemment pour enseigner la grammaire ?
☐ Déductive ☒ Inductive ☐ Approche mixte
7. Dans votre pratique, les élèves sont-ils amenés à observer et à formuler les règles eux-mêmes ?
☒ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement
8. Quels supports privilégiez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?
☐ Manuel ☐ Fiches ☐ Textes authentiques ☒ Jeux

IV. La démarche inductive : perception et effets

9. Selon votre expérience, la démarche inductive favorise-t-elle la compréhension durable des règles grammaticales ?
☒ Oui ☐ Non ☐ Partiellement

10. Justifiez votre réponse par un exemple de pratique de classe.

Après la découverte de plusieurs phrases, les élèves ont pu identifier eux-mêmes la règle de l'accord du verbe avec le sujet avant de la réutiliser dans des exercices.

11. Par rapports aux autres activités du FLE (oral, lecture, production), quelle importance accordez-vous à la grammaire ?

- ☐ Très importante ☐ Moyennement importante ☐ Importante ☐ Peu importante

V. Activités ludiques et motivation des apprenants

12. Intégrez-vous des activités ludiques dans l'enseignement de la grammaire ?

☐ Régulièrement ☒ Occasionnellement ☐ Jamais

13. À quel moment de la séance trouvez-vous pertinent d'intégrer le ludique ?

☐ Moment de la découverte ☐ Moment d'évaluation
☐ Moment de manipulation ☒ Moment d'analyse

14. Comment jugez-vous l'apprentissage par le ludique ?

☐ Très utile
☒ Utile
☐ Peu utile
☐ Inutile
☐ Perte de temps

15. Le manuel scolaire de 5^e AP intègre-t-il des activités grammaticales à dimension ludique ?

☐ Oui ☒ Non ☐ Partiellement

Si oui, lesquelles ?

16. Utilisez-vous vos propres activités ludiques pour enseigner la grammaire ?

☒ Oui ☐ Non Pourquoi ?

Selon le manuel des élèves

17. Selon vous, quel support ludique serait-il préférable pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire au primaire ?

Jeux linguistiques ☒
Cartes / Flashcards ☐
Chansons ☐
Théâtre / sketches ☐
Bandes dessinées ☐
Devinettes ☐
Jeu de rôle ☐

Autres :

18. Les élèves participent-ils davantage lors des séances intégrant le jeu ?

☒ Oui ☐ Non ☐ Variable

VI. Du jeu à la production grammaticale

19. Le jeu facilite-t-il le passage de la manipulation des structures à la production de phrases correctes ?

☒ Oui ☐ Non

Expliquez : *Car... il permet aux élèves de manipuler les structures grammaticales de manière notivante.*

20. Observez-vous une amélioration de la qualité des productions écrites après des activités ludiques ?

☒ Oui ☐ Non ☐ Partiellement

Merci pour votre collaboration !

Questionnaire destiné aux enseignants de 5^e année primaire

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche intitulé : « L'enseignement de la grammaire à travers les activités ludiques – cas des apprenants de 5^e année primaire ». Vos réponses resteront confidentielles et utilisées uniquement pour des fins académiques.

I. Données professionnelles et contextuelles

1. Ancienneté dans l'enseignement du français :
☐ Moins de 5 ans ☒ Entre 5 et 10 ans ☐ Plus de 10 ans
2. Nombre de séances de grammaire par semaine :
☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ou plus

II. Représentations de la grammaire scolaire

3. La grammaire scolaire est, selon vous :
☒ Un ensemble de règles à mémoriser
☒ Un outil de structuration de la langue
☐ Un moyen d'améliorer la production
☐ Autre :
4. Comment les élèves perçoivent-ils généralement les séances de grammaire ?
☒ Motivantes ☐ Neutres ☐ Contraignantes
5. Selon vous, Les difficultés rencontrées par les élèves en grammaire sont-elles, dues principalement à :
☒ L'abstraction des notions
☐ Les méthodes d'enseignement
☐ Le manque de motivation
☐ Autres facteurs :

III. Pratiques pédagogiques et démarches d'enseignement

6. Quelle démarche utilisez-vous le plus fréquemment pour enseigner la grammaire ?
☐ Déductive ☒ Inductive ☐ Approche mixte
7. Dans votre pratique, les élèves sont-ils amenés à observer et à formuler les règles eux-mêmes ?
☐ Souvent ☒ Parfois ☐ Rarement
8. Quels supports privilégiez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?
☐ Manuel ☒ Fiches ☐ Textes authentiques ☐ Jeux

IV. La démarche inductive : perception et effets

9. Selon votre expérience, la démarche inductive favorise-t-elle la compréhension durable des règles grammaticales ?
☒ Oui ☐ Non ☐ Partiellement
10. Justifiez votre réponse par un exemple de pratique de classe.
L'élève découvre et comprend la règle par lui-même
11. Par rapports aux autres activités du FLE (oral, lecture, production), quelle importance accordez-vous à la grammaire ?
☒ Très importante ☐ Moyennement importante ☐ Importante ☐ Peu importante

V. Activités ludiques et motivation des apprenants

12. Intégrez-vous des activités ludiques dans l'enseignement de la grammaire ?

☐ Régulièrement ☒ Occasionnellement ☐ Jamais

13. À quel moment de la séance trouvez-vous pertinent d'intégrer le ludique ?

☒ Moment de la découverte ☒ Moment d'évaluation
☐ Moment de manipulation ☐ Moment d'analyse

14. Comment jugez-vous l'apprentissage par le ludique ?

☐ Très utile
☒ Utile
☐ Peu utile
☐ Inutile
☐ Perte de temps

15. Le manuel scolaire de 5^e AP intègre-t-il des activités grammaticales à dimension ludique ?

☐ Oui ☒ Non ☐ Partiellement

Si oui, lesquelles ?

16. Utilisez-vous vos propres activités ludiques pour enseigner la grammaire ?

☒ Oui ☐ Non Pourquoi ?

17. Selon vous, quel support ludique serait-il préférable pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire au primaire ?

Jeux linguistiques ☒
Cartes / Flashcards ☐
Chansons ☐
Théâtre / sketches ☐
Bandes dessinées ☐
Devinettes ☒
Jeu de rôle ☐

Autres : stratégies

18. Les élèves participent-ils davantage lors des séances intégrant le jeu ?

☒ Oui ☐ Non ☐ Variable

VI. Du jeu à la production grammaticale

19. Le jeu facilite-t-il le passage de la manipulation des structures à la production de phrases correctes ?

☒ Oui ☐ Non
Expliquez : Il favorise l'autonomie chez l'élève

20. Observez-vous une amélioration de la qualité des productions écrites après des activités ludiques ?

☒ Oui ☐ Non ☐ Partiellement

Merci pour votre collaboration !

Prénom : _____

Date : _____

LES CATASTROPHES NATURELLES



Regarde l'image et écris un petit paragraphe de 3 ou 4 lignes sur cette catastrophe naturelle.



Les catastrophes Naturelles Figurent
Parmi les Phénomènes le Plus dangereux
sur terre Provoquant des destructions
généralisées et d'importantes Pertes matérielles
et humaines on peut citer comme ex les
Éruptions, Volcaniques, les inondations et les
tremblements de terre.

Prénom : _____

Date : _____

LES CATASTROPHES NATURELLES



Regarde l'image et écris un petit paragraphe de 3 ou 4 lignes sur cette catastrophe naturelle.



Le tremblement de terre détruit les maisons.
L'inondation couvre les routes et les voitures.
Le volcan crache du feu et la fumée. Les
catastrophes naturelles sont dangereuses.



Scanné avec CamScanner

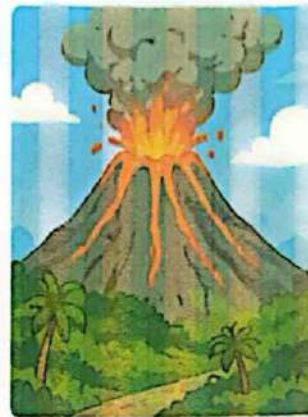
Prénom : _____

Date : _____

LES CATASTROPHES NATURELLES



Regarde l'image et écris un petit paragraphe de 3 ou 4 lignes sur cette catastrophe naturelle.



les catastrophes naturelles sont très
dangereuses.
Elles sont des tremblements de
terre, des inondations et des volcans.



Scanné avec CamScanner

Prénom : _____

Date : _____

LES CATASTROPHES NATURELLES



Regarde l'image et écris un petit paragraphe de 3 ou 4 lignes sur cette catastrophe naturelle.



Le séisme est une catastrophe
naturelle. C'est une forte
secousse. La terre bouge.

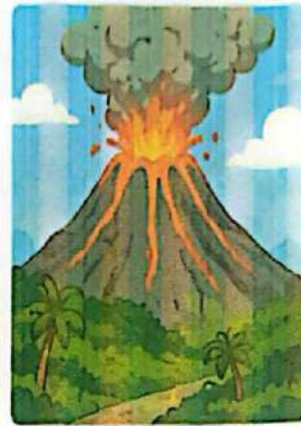
Prénom : _____

Date : _____

LES CATASTROPHES NATURELLES



Regarde l'image et écris un petit paragraphe de 3 ou 4 lignes sur cette catastrophe naturelle.



L'inondation est la notée
après de fortes pluies
Suite à cet événement
El peut couper l'électricité



MON PARAGRAPHE SUR LES CATASTROPHES NATURELLES



Utilise les mots de la banque pour écrire des conseils.
avec « il faut » ou « il ne faut pas ».

BANQUE DE MOTS

 Personnes	 Actions utiles	 Objets / Lieux	 Dangers	 Autres mots utiles
les habitants les enfants les personnes les adultes les voisins les secours	se mettre à l'abri s'éloigner évacuer suivre écouter aider vérifier préparer	un endroit sûr les fenêtres les objets lourds une trousse d'urgence les informations la radio les sacs étanches	le danger les fils électriques l'eau les bâtiments les routes inondées les zones à risque les objets instables	calmement immédiatement en sécurité en groupe loin de avec prudence jusqu'à la fin sans paniquer



QU'EST-CE QU'IL FAUT FAIRE ?

Écris des conseils avec « il faut ».



1. Il faut rester calme ✓
2. Il faut appeler les pompiers ✓
3. Il faut écouter la radio ✓
4. Il faut couper le gaz ✓
5. Il faut mettre les déchets dans la poubelle ✓
6. Il faut nettoyer le quartier ✓



QU'EST-CE QU'IL NE FAUT PAS FAIRE ?

Écris des conseils avec « il ne faut pas ».



1. Il ne faut pas paniquer à la maison ✓
2. Il ne faut pas toucher l'électricité ✓
3. Il ne faut pas allumer le gaz ✓
4. Il ne faut pas couper les arbres ✓
5. Il ne faut pas allumer le feu dans la forêt ✓
- 6.



ASTUCE : Commence chaque phrase par « Il faut » ou « Il ne faut pas ». Donne des conseils clairs pour être en sécurité.





MON PARAGRAPHE SUR LES CATASTROPHES NATURELLES



Utilise les mots de la banque pour écrire des conseils
avec « il faut » ou « il ne faut pas ».

BANQUE DE MOTS

 Personnes	 Actions utiles	 Objets / Lieux	 Dangers	 Autres mots utiles
les habitants les enfants les personnes les adultes les voisins les secours	se mettre à l'abri s'éloigner évacuer suivre écouter aider vérifier préparer	un endroit sûr les fenêtres les objets lourds une trousse d'urgence les informations la radio les sacs étanches	le danger les fils électriques l'eau les bâtiments les routes inondées les zones à risque les objets instables	calmement immédiatement en sécurité en groupe loin de avec prudence jusqu'à la fin sans paniquer



QU'EST-CE QU'IL FAUT FAIRE ?

Écris des conseils avec « il faut ».

1. il faut rester calme.
2. il faut fermer la fenêtre.
3. il faut se mettre sous une
4. table. il faut appeler
5. les secours.
- 6.



QU'EST-CE QU'IL NE FAUT PAS FAIRE ?

Écris des conseils avec « il ne faut pas ».

1. il ne faut pas paniquer.
2. il ne faut pas courir dans
3. la rue.
- 4.
- 5.
- 6.



ASTUCE : Commence chaque phrase par « il faut » ou
« il ne faut pas ». Donne des conseils clairs pour être en sécurité.





MON PARAGRAPHE SUR LES CATASTROPHES NATURELLES



Utilise les mots de la banque pour écrire des conseils.
avec « il faut » ou « il ne faut pas ».

BANQUE DE MOTS



Personnes

les habitants
les enfants
les personnes
les adultes
les voisins
les secours



Actions utiles

se mettre à l'abri
s'isoler
évacuer
suivre
écouter
aider
vérifier
préparer



Objets / Lieux

un endroit sûr
les fenêtres
les objets lourds
une trousse d'urgence
les informations
la radio
les sacs étanches



Dangers

le danger
les fils électriques
l'eau
les bâtiments
les routes inondées
les zones à risque
les objets instables



Autres mots utiles

calmement
immédiatement
en sécurité
en groupe
loin de
avec prudence
jusqu'à la fin
sans paniquer



QU'EST-CE QU'IL FAUT FAIRE ?

Ecris des conseils avec « il faut ».

1. Il faut couper le gaz !
2. Il faut couper l'électricité !
3. Il faut rester calme !
4. Il faut écouter la radio !
- 5.
- 6.



QU'EST-CE QU'IL NE FAUT PAS FAIRE ?

Ecris des conseils avec « il ne faut pas ».

1. Il ne faut pas toucher l'électricité !
2. Il ne faut pas paniquer !
3. Il ne faut pas paniquer !
4. Il ne faut pas traverser une zone inondée !
- 5.
- 6.



ASTUCE : Commence chaque phrase par « il faut » ou « il ne faut pas ». Donné des conseils clairs pour être en sécurité !





MON PARAGRAPHE SUR LES CATASTROPHES NATURELLES



Utilise les mots de la banque pour écrire des conseils.
avec « il faut » ou « il ne faut pas ».

BANQUE DE MOTS

 Personnes	 Actions utiles	 Objets / Lieux	 Dangers	 Autres mots utiles
les habitants les enfants les personnes les adultes les voisins les secours	se mettre à l'abri s'éloigner évacuer suivre écouter aider vérifier préparer	un endroit sûr les fenêtres les objets lourds une trousse d'urgence les informations la radio les sacs étanches	le danger les fils électriques l'eau les bâtiments les routes inondées les zones à risque les objets instables	calmement immédiatement en sécurité en groupe loin de avec prudence jusqu'à la fin sans paniquer



QU'EST-CE QU'IL FAUT FAIRE ?

Ecris des conseils avec « il faut ».



1. Il faut rester calme.
2. Il faut écouter les règles.
3. Il faut suivre les consignes.
4. Il faut rester en groupe.
5. Il faut écouter les informations.
6. Il faut se mettre à l'abri.



QU'EST-CE QU'IL NE FAUT PAS FAIRE ?

Ecris des conseils avec « il ne faut pas ».



1. Il ne faut pas porter les objets
2. lourds.
3. Il ne faut pas
4. paniquer.
5. courir.
6. rester seul.



ASTUCE : Commence chaque phrase par « il faut » ou
« il ne faut pas ». Donne des conseils clairs pour être en sécurité.



شهادة تربص

يشهد مدير المؤسسة السيد(ة): لوطار زكية
بأن الطالب(ة): . مناي ملاء
المسجل(ة) ب: السنة الثانية ماستر
جامعة: بوشعينة بلحاج عين تموشنت - كلية: الآداب والعلوم الاجتماعية واللغات
الاجنبية -
قد أجرى(ت) تربص نهاية التكوين في تخصص: تعلم اللغة الفرنسية -
بمؤسسة: د. محمد أغل
في الفترة الممتدة بين: 2022/02/26 إلى نهاية الموسم الدراسي .
مسؤول(ة) مؤسسة التعليم أو التكوين العالين
مسؤول المؤسسة المستقبلية



السيرة: العطار زكية

سلمت هذه الشهادة لاستعمالها بما يسمح به القانون

شهادة تربص

يشهد مدير المؤسسة السيد(ة): رحال مراد
بأن الطالب(ة): . ولد عمر أسماء المولود(ة) في: 1998/01/18
المسجل(ة) ب: السنة الثانية ماستر كلية: الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية
جامعة: بلحاج بوشعينة - عين تموشنت .
قد أجرى(ت) تربص نهاية التكوين في تخصص: -
بمؤسسة: مدرسة الخندساو -
في الفترة الممتدة بين: 2022/02/26 إلى 2022/04/16
مسؤول(ة) مؤسسة التعليم أو التكوين العالين
مسؤول المؤسسة المستقبلية

رحال مراد

مدير مدرسة ابتدائية

سلمت هذه الشهادة لاستعمالها بما يسمح به القانون

Résumé : Cette recherche s'interroge sur le rôle des activités ludiques et de la démarche inductive dans l'enseignement de la grammaire en français langue étrangère, auprès d'élèves de cinquième année primaire. À travers trois activités, le Marché de mots, le Bingo de phrases et le Détective grammatical, les élèves ont manipulé la langue, découvert ses règles par eux-mêmes et produit des phrases correctes avec engagement et plaisir. Les résultats confirment que le jeu, loin d'être un simple divertissement, est un véritable outil pédagogique capable de transformer l'apprentissage de la grammaire en une expérience motivante et durable.

Mots clés : activités ludiques, démarche inductive, grammaire, français langue étrangère, production écrite, motivation, apprentissage actif.

Summary : This research examines the role of game-based learning and the inductive approach in teaching grammar to fifth-grade primary learners of French as a foreign language. Through three activities, the Word Market, the Sentence Bingo and the Grammar Detective, students explored grammatical rules on their own, manipulated language structures and produced correct sentences with genuine enthusiasm. The results confirm that games, when thoughtfully designed, are far more than entertainment. They are powerful pedagogical tools that make grammar learning meaningful, engaging and lasting.

Keywords : game-based learning, inductive approach, grammar, French as a foreign language, written production, motivation, active learning.

ملخص

تناول هذه الدراسة دور الأنشطة اللعبية والمقاربة الاستقرائية في تعليم قواعد اللغة الفرنسية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. من خلال ثلاثة أنشطة هي سوق الكلمات وبينغو الجمل والمحقق النحوي، تمكن التلاميذ من استكشاف القواعد بأنفسهم والتلاعب بالتركيب اللغوية وإنتاج جمل صحيحة بدافعية وانخراط حقيقيين. وتؤكد النتائج أن اللعب، حين يُوظَّف بوعي بيداغوجي، يتجاوز كونه مجرد ترفيه ليصبح أداة تعليمية فاعلة تجعل تعلم القواعد تجربة ممتعة وذات معنى.

الأنشطة اللعبية، المقاربة الاستقرائية، تعليم القواعد، اللغة الفرنسية لغة أجنبية، الإنتاج الكتابي، الدافعية، : الكلمات المفتاحية
..التعلم النشط

