

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Monsieur BENGHABRI Mohammed Tewfik, dont l'expertise, le soutien constant et les précieux conseils ont été déterminants dans l'élaboration de ce mémoire. Sa patience, sa disponibilité et sa bienveillance ont constitué un appui inestimable tout au long de ce parcours.

Mes remerciements les plus sincères vont également à l'ensemble des enseignants de l'université, qui, par la qualité de leur enseignement et leur accompagnement, ont grandement contribué à mon évolution durant ces cinq années d'études. Leur savoir, leur passion pour leurs disciplines respectives et leur engagement envers leurs étudiants ont été pour moi une véritable source d'inspiration et de motivation.

Je tiens à me remercier moi-même pour ma persévérance, ma détermination et ma capacité à surmonter les épreuves. Je regarde aujourd'hui le chemin parcouru avec fierté et reconnaissance envers moi-même pour avoir su garder le cap malgré les difficultés.

Je ne saurais clore ces remerciements sans adresser une mention toute particulière à mes parents. Leur soutien inébranlable, leurs encouragements permanents et leur amour sans limite ont été les piliers de mon parcours académique. Une pensée toute spéciale va à ma mère, dont la force, la détermination et la tendresse m'ont continuellement inspirée. Du fond du cœur, merci pour tout ce que vous avez fait et continuez à faire pour moi.

Dédicace

*A mes parents, ma
famille, mes amis.*

Sommaire

Remerciements	II
Dédicace	III
Sommaire	1
Introduction	1
Partie 01: Cadrage théorique et conceptualisation	4
Chapitre I: La réception de l'oral et de l'écrit en classe de langue	5
Chapitre II:La compétence grammaticale	10
Chapitre III: L'évaluation de la réception	17
Partie 02: Méthodologie, enquête de terrain et analyse	24
Chapitre I: Présentation du cadre de l'enquête de terrain	25
Chapitre II: Analyse et interprétation des données	37
Chapitre III:Synthèse de l'enquête	49
Synthèse de l'enquête :	50
Conclusion.....	52
Bibliographie.....	55
Annexe	58

Introduction

Dans les classes de français langue étrangère ou seconde, la grammaire est bien souvent abordée comme une discipline rigide, reposant sur la mémorisation de règles et l'application mécanique d'exemples figés. Cette approche, longtemps dominante, tend aujourd'hui à se heurter aux exigences d'un enseignement plus dynamique, plus communicatif, qui place l'élève au centre de l'apprentissage. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre réflexion, motivée par un constat simple mais fondamental : comprendre la langue précède nécessairement sa production. Et cette compréhension passe, avant tout, par la réception.

Partant de notre expérience sur le terrain et de nos observations en classe, nous avons été amenés à nous interroger sur un aspect encore peu valorisé dans l'enseignement grammatical : – écoute et lecture – dans l'appropriation des structures l'appropriation grammaticale. **Dans quelle mesure le choix des activités, lorsqu'il est pertinent favorisant une réception efficace, contribue-t-il réellement à la compréhension et l'appropriation des prépositions et des articles contractés dans une classe de 5^{ème} année primaire ?** Cette problématique constitue le cœur de notre recherche, et oriente notre démarche à la fois théorique et expérimentale.

Notre objectif à travers ce mémoire est donc de montrer que la réception, lorsqu'elle est exploitée de façon ciblée et réfléchie dans un cours de grammaire, agit comme un levier d'apprentissage efficace, facilitant la compréhension des règles et leur transfert vers des productions langagières plus justes et plus autonomes.

Trois hypothèses guident notre investigation :

1. Le choix des activités favorise une compréhension plus fine des structures grammaticales et un développement plus efficace de la compétence grammaticale.
2. Le procédé de la Martinière permet de mieux s'approprier les structures et d'en faciliter le transfert vers la production, tant orale qu'écrite.
3. Le recours à la Ludo pédagogie favorise la réception des règles de grammaire ainsi que leur mémorisation.
4. L'évaluation immédiate des savoirs reçus est essentielle pour ancrer les apprentissages et ajuster l'intervention pédagogique.

Ce travail s'est construit à partir d'un double constat. D'une part, nous avons ressenti le besoin de redonner du sens à l'enseignement de la grammaire en classe de primaire, en dépassant l'approche purement théorique pour la relier à des activités concrètes et compréhensibles pour les élèves. D'autre part, au fil de notre stage, nous avons observé que la manière dont les activités sont choisies influence fortement la façon dont les élèves reçoivent les notions

grammaticales. Lorsqu'une activité est bien adaptée à leur niveau, les élèves sont plus attentifs, plus impliqués, et plus capables de repérer des structures comme les prépositions et les articles contractés. Pourtant, malgré cette attention, beaucoup peinent encore à réutiliser correctement ce qu'ils ont compris. C'est ce décalage entre ce qui est perçu et ce qui est réinvesti qui a nourri notre questionnement. Nous avons ainsi été amenés à réfléchir à des dispositifs pédagogiques où le choix d'activités bien construites favoriserait une réception plus efficace, ouvrant la voie à une meilleure appropriation grammaticale.

Pour répondre à notre problématique, nous avons structuré notre travail en deux grandes parties :

La première partie, d'ordre théorique, s'attache à poser les bases conceptuelles de notre recherche à travers trois chapitres :

1. Le premier chapitre définit et contextualise la notion de réception dans l'enseignement/apprentissage des langues.
2. Le second explore en profondeur la compétence grammaticale, les sous composantes, et sa relation avec les activités grammaticales.
3. Le troisième s'intéresse aux pratiques et aux outils de l'évaluation de la réception.

La deuxième partie, centrée sur l'analyse de terrain, repose sur une enquête expérimentale menée dans une classe de 5^e année primaire. Elle mobilise plusieurs outils méthodologiques : une grille d'observation, deux activités didactiques conçues pour évaluer la réception grammaticale, ainsi qu'un entretien directif mené avec l'enseignante. Cette approche croisée nous permet d'observer comment le choix des activités pédagogiques influence la manière dont les élèves reçoivent, comprennent et s'approprient des notions grammaticales précises, notamment les prépositions et les articles contractés.

À travers cette étude, nous souhaitons apporter une contribution didactique centrée sur le lien entre l'activité proposée et la qualité de la réception chez l'élève. Il s'agit de penser la grammaire non comme un ensemble figé de règles à appliquer, mais comme un système que l'apprenant découvre, comprend et s'approprie progressivement grâce à des situations de réception adaptées. Notre démarche vise ainsi à proposer des pistes concrètes pour un enseignement grammatical plus accessible, plus attentif au fonctionnement cognitif de l'élève, et plus efficace dans le développement de sa compétence grammaticale.

Partie 01

Cadrage théorique et conceptualisation

Chapitre I

La réception de l'oral et de l'écrit en classe de langue

Ce chapitre s'attache à présenter les fondements théoriques et didactiques de la réception, en mettant en lumière ses deux dimensions principales : la compréhension orale et la compréhension écrite. Chacune sera abordée à travers une définition précise, les processus mis en œuvre dans l'activité de compréhension, ainsi que les implications pédagogiques qui en découlent pour l'enseignement/apprentissage des langues.

I.1. La réception :

La maîtrise d'une langue passe non seulement par sa production, mais aussi par sa réception. Celle-ci comprend deux compétences fondamentales : la compréhension orale et la compréhension écrite. Ces habiletés permettent à l'apprenant d'interpréter, d'analyser et de réagir de manière adéquate aux messages qu'il reçoit, qu'ils soient entendus ou lus. En favorisant le développement de ces deux aspects, l'individu enrichit sa capacité à interagir efficacement dans divers contextes de communication, qu'ils soient quotidiens, professionnels ou académiques.

I.1.1. La définition de la réception :

La réception est un des éléments fondateurs de l'interaction entre le sujet et l'information, et cela, qu'il y ait processus d'activation de cette information ou non, elle fait partie de l'acte d'apprendre. Cette interaction, cette activité supposée par le passage de l'une à l'autre se nomme intégration, assimilation ou appropriation.

Selon GARDIÈS (2012), transmettre et traiter l'information ne se résume pas seulement à des gestes techniques : il faut aussi accompagner ce processus pour aider à la recevoir, en comprendre le sens et se l'approprier véritablement.

Le fait que la compréhension ne se réduit pas à un simple acte mécanique ou technique de décodage linguistique. Elle souligne que, pour qu'un message soit réellement compris, il doit être reçu activement, interprété à la lumière des connaissances et de l'expérience de l'apprenant, et intégré dans un processus de construction de sens personnel. Dans ce cadre, l'enseignant ne peut se limiter à transmettre de l'information ; il doit accompagner l'apprenant en créant un contexte favorable à l'écoute, à la lecture et à la réflexion. Cela passe par des stratégies pédagogiques adaptées : activation des connaissances antérieures, guidage de la compréhension, contextualisation des supports, ou encore verbalisation des stratégies. Cet accompagnement favorise non seulement la réception, mais aussi une appropriation durable des savoirs, indispensable à une véritable compétence langagière.

Selon le cadre européen commun de référence (2001)¹, la réception regroupe toutes les activités liées à la compréhension, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Elle correspond à la capacité d'un apprenant à capter, comprendre et interpréter un message en tenant compte du contexte. Pour cela, plusieurs types de compétences sont mobilisées : la maîtrise de la langue (vocabulaire, grammaire), la compréhension de la structure du discours, les références culturelles, ainsi que des stratégies comme deviner le sens, repérer les informations importantes ou anticiper le contenu

I.2 . La compréhension orale :

La compréhension orale s'avère parmi les compétences les plus difficiles, mais La plus importante généralement placée au début de l'apprentissage pour Permettre aux apprenants d'accéder aux autres compétences langagières et Communicatives.

I.2 .1. Définition de la compréhension orale :

Selon le dictionnaire de la didactique des langues la compréhension orale se définit ainsi « une opération mentale, résultat du décodage d'un message qui a Un lecteur (compréhension écrite) ou à un éditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les significations écrites ou oral. » (GALISSION, ROBERT ET COSTE, 1976, P.10.)

A partir de cette définition nous constatons que la compréhension et l'interprétation du message envoyé et repérer le sens exact.

Dans ce cadre, Jean-Michel Ducrot définit la compréhension orale en tant que : Compétence qui vise à faire acquérir progressivement à L'apprenant des stratégies d'écoute Premièrement et de Compréhension d'énoncés deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objet est exactement inverse. Il est question au contraire de former .

C'est une compétence de réception impliquant la capacité de traiter un flux sonore continu, souvent rapide et non planifié, pour en extraire du sens.

L'enseignement de la compréhension orale en didactique passe par :

- Des stratégies d'écoute (écoute globale, sélective, détaillée) ;
- La prise en compte des variations linguistiques (accents, registres) ;

¹ Cadre européen commun de référence (2001) : CECRL.

- Des tâches ancrées dans la communication réelle (écoute d'annonces, de dialogues, de récits).

« L'écoute comprend non seulement la perception auditive, mais aussi l'interprétation des sons dans un contexte donné. »(BYL, Patrick. 2011)

Toujours selon le CECRL (2001), comprendre un message oral, c'est savoir saisir les idées principales, repérer les détails et percevoir l'intention de l'interlocuteur, en fonction de son niveau de langue. La compréhension orale implique la capacité à écouter, reconnaître et découper les éléments d'un discours, puis à en interpréter le sens en prenant en compte le contexte, le ton de la voix, la vitesse de parole, les gestes éventuels et la situation de communication.

I.3. La compréhension écrite :

La compréhension écrite est une compétence fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle permet à l'apprenant d'interagir avec des supports variés — textes narratifs, informatifs, argumentatifs — en mobilisant ses connaissances linguistiques et culturelles pour construire du sens. Loin d'être une activité passive, lire implique des stratégies actives telles que l'anticipation, l'inférence, le repérage d'informations et l'interprétation contextuelle. En didactique, l'enseignement de la compréhension écrite vise à rendre l'élève autonome face à des documents authentiques et à développer sa capacité à lire avec des objectifs précis dans des situations de communication réelles.

I.4. La définition de la compréhension écrite :

La compréhension écrite est le processus par lequel un lecteur construit du sens à partir d'un texte écrit. En didactique, elle est vue comme un acte de lecture actif, intégrant :

- Des stratégies de repérage, d'inférence, d'anticipation ;
- Des tâches de lecture authentiques (articles, lettres, e-mails, consignes) ;
- Une interaction entre les connaissances linguistiques et les connaissances du monde.

La compréhension écrite est le processus cognitif par lequel un lecteur interprète un texte écrit en mobilisant ses compétences linguistiques, ses connaissances du monde, ses stratégies de lecture et son expérience. Elle ne consiste pas uniquement à décoder les mots, mais à construire activement du sens, en interaction avec le contenu du texte, son intention, sa structure et son contexte.

Nous soulignons par ailleurs que le CECRL insiste sur la compétence de « lire » qui rend l'utilisateur de la langue capable de reconnaître et de comprendre un texte écrit dans une langue. Cela demande de repérer non seulement les informations clairement exprimées, mais aussi celles qui sont sous-entendues.

La compréhension écrite s'appuie sur plusieurs niveaux de traitement :

Traitement bas niveau :

- Reconnaissance des mots écrits ;
- Connaissance du lexique et de la morphosyntaxe ;
- Fluence de lecture.

Traitement haut niveau :

- Inférence (déduction d'informations implicites) ;
- Cohérence textuelle (établissement de liens logiques) ;
- Anticipation et élaboration d'hypothèses de sens.

Chapitre II

La compétence grammaticale

II. La compétence grammaticale :

II.1. la définition de la compétence grammaticale :

II.1.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

La notion de compétence n'appartient pas d'abord au monde de l'école, mais au monde des organisations, du travail, des interactions sociales. Elle ne devient une notion pédagogique qu'à partir du moment où on veut la construire délibérément, dans des situations de type didactique. C'est une notion qui est loin d'être claire et distincte. De nombreux chercheurs s'y sont vivement intéressés, visant à la caractériser de manière effective afin d'examiner de quelle manière elle peut structurer les programmes de formation, initiale ou professionnelle.

En 1989, PHILIPPE MEIRIEU définissait déjà la compétence comme un «savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé».

GUY LE BOTERF, spécialiste du développement de compétences dans le monde du management et de l'entreprise, considère dès 1948 que « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser ».

Les idées de mobilisation et d'utilisation efficaces suggèrent que le savoir-agir propre à la compétence dépasse le niveau du réflexe ou de l'automatisme. Ce savoir-agir suppose, dans la poursuite d'un objectif un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles.

De même, la notion de ressources se réfère non seulement à l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi à ses expériences, à ses habiletés, à ses intérêts, etc. A cela, que l'on pourrait qualifier de ressources internes ou personnelles, s'ajoutent une multitude de ressources externes auxquelles l'élève peut faire appel, tels ses pairs, son professeur, les sources documentaires, etc.

On dit de quelqu'un qu'il est compétent lorsque non seulement il possède certains acquis (connaissances, savoir-faire, procédure, attitude, etc.), mais lorsqu'il peut mobiliser ces acquis de façon concrète pour résoudre une situation – problème donnée.

Exemple de compétence :

- Tenir une conversation téléphonique qui ne fait pas Appel à un vocabulaire spécialisé, et dans sa langue maternelle ;
- Rédiger une facture simple (5 à 10 articles) ;
- À partir d'une situation vécue mettant en évidence différents problèmes de pollution de l'eau , de l'air et de pollution par le bruit, proposer des solutions appropriées aux différents problèmes identifiés au préalable.

Vu sous un autre angle, une compétence n'est autre que la capacité d'une personne à utiliser de façon organisée et autonome différentes ressources pour faire face à une situation problème qui ressemble à d'autres déjà rencontrées. (XAVIER ROEGIERS,2000).

Il s'agit de l'aptitude d'un individu à activer et combiner efficacement différentes ressources – telles que ses connaissances, compétences, attitudes et outils – dans le but de faire face à une situation problématique.

Parler des compétences suppose que l'on évoque tout à la fois :

- Les ressources, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'élève va devoir mobiliser ;
- Les situations dans lesquelles l'élève devra mobiliser ces ressources.

II.1.2. Qu'est-ce que la grammaire :

La grammaire est l'ossature même d'une langue. Elle désigne l'ensemble des règles et conventions qui organisent la formation des mots (morphologie) et la construction des phrases (syntaxe). Elle permet de structurer la pensée et de produire des énoncés compréhensibles, acceptables et cohérents au sein d'une communauté linguistique. Contrairement à une vision purement normative ou scolaire, la grammaire est un système vivant, qui reflète les usages et les évolutions de la langue. RIEGEL, PELLAT ET RIOUL (2009) la définissent comme une science descriptive, chargée d'analyser les mécanismes internes du fonctionnement linguistique, en mettant en lumière les structures qui permettent aux locuteurs de produire du sens.

Il convient également de distinguer deux formes de grammaire :

- La grammaire implicite, acquise inconsciemment par l'exposition et l'usage répété de la langue ;
- La grammaire explicite, qui fait l'objet d'un enseignement formel et conscient des règles.

II.1.3. la compétence grammaticale :

Ceci-étant, la compétence grammaticale demeure cette capacité à comprendre et à transmettre un message en utilisant des phrases correctement construites selon les règles de la langue (CECRE, p :89). La compétence grammaticale ne se limite pas à connaître des règles. Elle consiste aussi à savoir les utiliser pour comprendre ce que les autres disent et pour exprimer ses idées correctement. Cela veut dire que la grammaire sert surtout à faire passer un message et à donner du sens à ce que l'on dit ou écrit.

La compétence grammaticale correspond à la maîtrise des règles linguistiques qui régissent la formation correcte des énoncés, ainsi que la capacité à les appliquer dans un acte de communication. Elle constitue une composante essentielle de la compétence linguistique, laquelle fait elle-même partie intégrante de la compétence communicative

Elle ne se limite pas à la mémorisation de règles, mais englobe :

- La compréhension des structures morphologiques et syntaxiques,
- La capacité à organiser les énoncés selon les normes grammaticales,
- L'emploi pertinent de ces structures en fonction du contexte communicatif.

Ainsi, la compétence grammaticale est à la fois un savoir linguistique et un savoir-faire communicatif. Dans une approche communicative, elle n'est pas enseignée de manière isolée, mais intégrée à des activités de compréhension et de production, afin d'en faciliter la réutilisation en contexte.

II.2. Relation entre compétences grammaticale, linguistique, pragmatique, communicative

Bien que la compétence grammaticale occupe une place centrale dans l'apprentissage d'une langue, elle ne représente qu'un élément parmi d'autres au sein de la compétence langagière. Pour qu'un apprenant puisse communiquer de manière correcte et pertinente, il lui faut également développer d'autres dimensions complémentaires, telles que la compétence linguistique, la compétence pragmatique et la compétence communicative. Ces différentes composantes fonctionnent de façon interdépendante et permettent à l'utilisateur de la langue de comprendre, de produire et d'ajuster ses messages selon le contexte, les intentions et les normes de communication. Il devient alors nécessaire de définir chacune de ces compétences afin de mieux saisir le rôle précis que joue la grammaire dans l'ensemble du processus communicatif.

II.2 .1 Compétence linguistique :

Il s'agit des savoirs et savoir-faire relatifs au Système de la langue « en tant que tel », c'est-à-dire abstraction faite des valeurs Sociales et des fonctions pragmatiques des énoncés.

C'est l'utilisation, l'interprétation et l'application des codes linguistiques dans une situation de communication selon des connaissances et usage des règles grammaticales, phonologie, orthographe et vocabulaire.

II.2 .1.1 exemple pédagogique :

Exercice de conjugaison, dictée et des activités de compréhension lexicale.

II.2 .2. Compétence pragmatique :

Selon le CECRL 96 la compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

- Organisés, structurés et adaptés (compétence discursive)
- Utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle)
- Segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique).

C'est la capacité à utiliser le langage en fonction de l'intention et du contexte de communication.:

- Organisation et structuration du discours (cohérence, cohésion)
- Capacité à produire des énoncés adaptés aux intentions de communication (rarrer, argumenter, convaincre, etc.)

II.2 .2. 1. Exemple pédagogique :

Jeux de rôle impliquant des intentions précises (conseiller un ami, refuser poliment une invitation...)

II.2 .3.compétence communicative :

C'est dans les années 1970 que les notions de « communication » et de « compétence de Communication » sont introduites en didactique des langues. Partant de l'expression « Il est impossible de ne pas communiquer » et selon Le Dictionnaire Français LAROUSSE : communiquer vient du latin « communicare » qui signifie « être en relation avec » ou « mettre en commun »

Si nous nous référons au sens le plus large de la notion de « compétence », elle désigne la capacité et l'aptitude à réaliser efficacement un travail donné. La compétence communicative est apparue

dans les années 70 avec l'apparition de l'approche communicative, afin d'optimiser l'enseignement de la langue étrangère et faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication comme le site Jean Pierre CUQ dans le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et Seconde : « depuis les années 70, on a privilégié l'apprentissage de la langue étrangère à des fins plus fonctionnelles », c'est-à-dire elle régit l'utilisation de la langue en fonction du contexte de communication.

Jean-Pierre Cuq (2003) explique que la compétence regroupe trois types de capacités : linguistiques, communicatives et socioculturelles. Pour aller au-delà d'une vision trop limitée de la compétence, Dell HYMES propose la notion de compétence communicative. Selon lui, il s'agit de la capacité d'un locuteur à formuler et comprendre des énoncés de manière appropriée, en adaptant son discours à la situation de communication. Cela implique de tenir compte de plusieurs éléments comme le lieu, le moment, l'identité des personnes qui parlent, leurs rôles, leurs relations, ainsi que les règles sociales qui encadrent l'échange.

MOIRAND a d'abord défini une compétence de communication résultant de la connaissance et l'appropriation de quatre éléments : - une composante Linguistique, constituée du système de la langue avec ses rubriques phonétique, lexicale et syntaxique ; - une composante discursive, constituée des types de discours et de leur organisation en fonction des situations de production ; - une composante référentielle

Ayant trait à l'expérience des objets du monde et de leurs relations ; - une composante socioculturelle, concernant Les règles sociales et les normes d'interaction entre individu. C'est-à-dire : être capable de communiquer dans une langue maternelle seconde Ou étrangère.

- À ces compétences s'ajoutent parfois d'autres sous-compétences, comme :

- **La compétence discursive :**

Selon CECRL P.96 ,C'est celle qui permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents. Elle recouvre

- La connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes
- La capacité à les maîtriser
- Aptitude à construire des discours cohérents dans différents genres (narratif, explicatif, argumentatif, etc.

Exemple pédagogique :

Écrire un récit en respectant les connecteurs logiques et les étapes narratives.

- **Compétence stratégique :**

Utilisation de stratégies pour compenser des lacunes linguistiques ou faciliter la compréhension (reformulation, gestuelle, synonymes, etc.

Exemple pédagogique :

Activités de conversation libre avec interdiction d'utiliser certains mots (pour forcer les stratégies compensatoires.

Chapitre III

L'évaluation de la réception

Ce premier chapitre aborde le thème de l'évaluation pédagogique . D'abord nous essayons de définir c'est quoi l'évaluation, ainsi que s'est Différents types et fonctions.

III .L'évaluation de la réception :

III .1- définition de l'évaluation (qu'est-ce que évalué ?) :

Selon le dictionnaire de LEGENDRE Renald, l'évaluation est une : « démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif. » (LEGENDRE, Renald, , 1993, p304).

L'évaluation est un processus systématique qui vise à déterminer la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation. Elle implique la collecte de données sur les caractéristiques observables, la comparaison de ces données à des normes établies et l'utilisation de critères explicites pour formuler un jugement. L'objectif est de fournir des informations utiles pour la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif.

Selon CUQ, J-P, GRUCA, Isabelle, 2005, L'évaluation d'une langue est complexe car elle ne se limite pas à la maîtrise de la grammaire et du vocabulaire. Il faut aussi tenir compte du langagier et donc de de la capacité à communiquer, de la compréhension des aspects socioculturels liés à la langue et de la capacité à utiliser la langue dans différents contextes disciplinaires. Autrement dit, pour bien évaluer la compétence en langue, il faut regarder plus loin que la simple capacité à parler et à écrire. Il faut aussi tenir compte de la capacité à comprendre et à utiliser la langue dans des situations réelles, en tenant compte des nuances culturelles et des exigences spécifiques à chaque domaine.

« Évaluer » signifie examiner attentivement et en profondeur si quelque chose correspond aux critères définis et pertinents pour atteindre un objectif spécifique. Il s'agit de déterminer si l'élément en question est adéquat, approprié et efficace pour réaliser le but visé. Cette analyse permet de prendre une décision éclairée et objective en se basant sur des critères précis et objectif.

Selon Perrenoud (1999), l'acte d'évaluer ne devrait pas être limitée à un moment final ; elle doit accompagner tout le parcours d'enseignement et d'apprentissage. Il insiste sur le fait que mesurer une compétence constitue un véritable levier d'amélioration, aussi bien pour les élèves que pour l'institution scolaire. Elle permet d'ajuster les pratiques pédagogiques, de soutenir les élèves dans

leurs progrès et de construire des apprentissages solides. Pour lui, sans cette démarche d'évaluation régulière et intégrée, viser l'excellence reste hors de portée.

L'évaluation doit être intégrée tout au long du processus d'apprentissage et d'enseignement, et non seulement à la fin. L'évaluation continue représente un investissement précieux pour l'école et les élèves, et qu'il est impossible d'atteindre l'excellence sans elle.

III.2. Les types de l'évaluation :

Il existe divers types d'évaluation, chacun étant associé à un acte d'enseignement ou d'apprentissage et jouant un rôle spécifique dans l'amélioration de ce processus. Ces évaluations répondent à des objectifs précis et peuvent être classées et différenciées en fonction de leur fonction et de leur moment d'application.

III.2.1. L'évaluation diagnostique :

Lorsque l'enseignant utilise ce type d'évaluation, il propose une action pour sonder la situation de l'apprentissage. Ce qui peut contribuer à la vérification de ce que l'élève a appris et comment il a appris dans toute sa trajectoire scolaire permettant de connaître la réalité de processus d'enseignement/apprentissage à travers des connaissances préalables de chaque élève.

« Les épreuves de diagnostique ont pour objet de découvrir et d'expliquer les faiblesses et les habitudes défectueuses dans tous les domaines de l'apprentissage scolaire. »(TAGLIANTE, Christine, , p124)

Cette citation met en lumière l'importance des épreuves de diagnostic dans le cadre de l'éducation. En effet, elles jouent un rôle crucial en permettant aux enseignants et aux éducateurs d'identifier les difficultés spécifiques rencontrées par les élèves. Cela va au-delà d'une simple évaluation des connaissances ; il s'agit d'une analyse approfondie des comportements d'apprentissage et des méthodes utilisées par les élèves. L'accent mis sur la découverte des « faiblesses » et des « habitudes défectueuses » souligne la nécessité d'une approche individualisée. Chaque élève a un parcours unique, et les épreuves de diagnostic permettent de mettre en lumière les obstacles qui pourraient entraver leur progression. Cela peut inclure des lacunes dans les compétences fondamentales, des stratégies d'apprentissage inadaptées ou même des facteurs émotionnels et psychologiques qui affectent leur performance.

III 2.2. L'évaluation formative :

L'élève doivent être évalué en permanence en tenant compte de leur aspect qualitatif toute au long de la période scolaire et c'est à l'enseignant de les accompagner. L'évaluation formative

est la trajectoire de construction de l'apprentissage tant de l'élève que de l'enseignant par la possibilité d'analyse des progrès des élèves ainsi que leur apprentissage.

D'après CHAMPY et ÉTÈVE, une évaluation est dite formative lorsqu'elle ne se limite pas à constater. Selon Perrenoud (1999), l'acte d'évaluer ne devrait pas être limitée à un moment final ; elle doit accompagner tout le parcours d'enseignement et d'apprentissage. Il insiste sur le fait que mesurer une compétence constitue un véritable levier d'amélioration, aussi bien pour les élèves que pour l'institution scolaire. Elle permet d'ajuster les pratiques pédagogiques, de soutenir les élèves dans leurs progrès et de construire des apprentissages solides. Pour lui, sans cette démarche d'évaluation régulière et intégrée, viser l'excellence reste hors de portée.

Les réussites ou les erreurs, mais qu'elle sert surtout à améliorer les apprentissages en cours. Son objectif principal est d'identifier les difficultés rencontrées par les élèves afin de proposer les ajustements les plus efficaces pour les aider à atteindre les objectifs fixés. Cette forme d'évaluation s'inscrit donc dans une logique de progression : elle permet à l'enseignant de comprendre où les élèves en sont, ce qu'ils maîtrisent, et surtout ce qu'ils doivent encore travailler. Elle place l'élève au cœur du processus d'apprentissage, en valorisant non seulement les acquis, mais aussi les étapes nécessaires pour avancer. L'erreur n'est plus perçue comme un échec, mais comme une occasion d'apprendre. Grâce à cette démarche, l'évaluation devient un outil de régulation pédagogique, au service de la réussite de tous. Elle contribue à construire une relation plus positive à l'apprentissage et renforce la motivation des élèves, car chacun peut voir ses progrès et comprendre comment s'améliorer.

III 2.3. L'évaluation sommative :

L'influence de cette conception sommative comprends les contenus, les adjectifs et les notes attribuées qui détermine l'approbation de l'élève pour l'apprentissage étudié. Ce type d'évaluation est également appelée classification, est basé sur deux aspects à la classification qui détermine à quel niveau de connaissance l'étudiant à atteindre jusqu'au stade finale de ses études avec ses notes, l'approbation qui détermine s'il est capable ou non d'avancer dans son niveau d'utilisation.

Selon Cuq, 2003, L'évaluation sommative a pour but de mesurer la somme de ce qu'un élève a réellement appris, comme contenu d'un programme ou d'un cycle d'enseignement. Elle permet de vérifier le niveau de maîtrise des compétences et des connaissances acquises. Mais elle ne se limite

pas à cette fonction : elle sert aussi à classer les élèves, à suivre leurs progrès et à évaluer l'efficacité de l'enseignement reçu. En d'autres termes, elle donne une image globale des résultats à un moment donné, souvent en fin de parcours.

Cette forme d'évaluation joue un rôle important dans le parcours scolaire de l'élève, car elle est généralement liée à une note, un bulletin ou une certification. C'est pourquoi elle doit être construite avec soin, en lien direct avec les objectifs pédagogiques visés. Elle doit être équitable, rigoureuse, et refléter fidèlement les compétences que l'élève était censé développer au cours de son apprentissage.

III .3 . Les étapes de l'évaluation :

D'après le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, l'évaluation des apprentissages est constituée de quatre étapes essentielles : (J-P. CUQ, 2003. P. 90)

1. L'objectif l'évaluation ou l'intention

C'est la première étape de l'évaluation. Elle consiste à définir ce que l'on cherche à évaluer, pourquoi on le fait, et comment on va s'y prendre. Cela inclut le choix des outils et des tâches que les élèves devront réaliser pour qu'on puisse juger de leurs compétences, ainsi que le moment où l'évaluation aura lieu. Cette étape permet aussi de prévoir les types de décisions qui pourront être prises en fonction des résultats obtenus.

2. Recueil des données acquises : la mesure

À cette étape, il s'agit de collecter des données sur les apprentissages des élèves. Cela peut se faire à travers des observations, des notes, des grilles d'évaluation ou des tests. L'important est de bien organiser ces données et de les interpréter en tenant compte du contexte. L'objectif est de faire ressortir des informations utiles et fiables sur le niveau réel des élèves.

3. Le résultats et constats : Le jugement

Une fois les données recueillies, il faut les analyser pour évaluer la performance et le développement de chaque élève dans certains domaines, comme la langue. Ce jugement se base sur des critères précis, et non sur des impressions ou du hasard. Il sert aussi à évaluer la qualité des outils d'évaluation utilisés. En somme, c'est une étape de réflexion qui permet de tirer des conclusions objectives à partir des résultats obtenus.

4. La prise de décision

La dernière étape consiste à prendre des décisions à partir des jugements posés. Cela peut concerner l'orientation des élèves, leur passage à la classe suivante, l'octroi d'un soutien personnalisé ou encore un bilan de leurs acquis. Cette étape est importante car elle permet d'agir concrètement sur la suite de leur apprentissage, en les aidant à progresser selon leurs besoins.

III.4. L'objectif de l'évaluation (pourquoi évaluer ?) :

- Le besoin d'évaluer sera toujours présent ;
- Elle a pour but de dresser un bilan des connaissances et des compétences d'un élève ;
- L'intention doit être employée afin de mieux connaître l'étudiant et de chercher à distinguer ses capacités dans le but de mettre en place une planification affirmée et ainsi gérer les résultats de l'évaluation comme point de départ et ensuite vérifier ce qui doit être appris par cet étudiant ;
- C'est une aide pour choisir une stratégie d'enseignement pour la classe : en fonction des résultats, l'enseignant décide s'il peut continuer la progression ou s'il doit mettre en œuvre une remédiation ;
- Elle permet de vérifier si l'élève a atteint les objectifs fixés afin qu'il puisse se positionner par rapport à lui-même, à la classe ou à une certaine orientation.

III.5 - L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement/ apprentissage du FLE :

Pendant de nombreuses années, l'évaluation dans l'enseignement du français langue étrangère s'est limitée à une fonction de vérification, principalement orientée vers la sanction et le classement des apprenants. Elle se réduisait souvent à la simple identification des erreurs, isolée du processus d'apprentissage, et plaçait l'enseignant dans une position dominante, laissant peu de place à l'implication de l'apprenant. Ce dernier était alors cantonné à un rôle passif, recevant des jugements sans en comprendre la portée ni bénéficier d'un espace d'expression concernant ses acquis, ses besoins ou ses difficultés. Dans un tel contexte, l'évaluation devenait source de pression, de stress et d'angoisse, représentant un obstacle plutôt qu'un appui à l'apprentissage.

Toutefois, les évolutions récentes en didactique des langues, notamment avec l'émergence des approches centrées sur l'apprenant, ont profondément renouvelé la conception et les finalités de l'évaluation. Celle-ci ne se limite plus à un simple outil de contrôle ou de notation ; elle devient un levier d'apprentissage, un moyen de diagnostic et d'accompagnement, favorisant l'autonomie de l'apprenant. Ce dernier est désormais acteur de son propre parcours, capable d'identifier ses

progrès, de repérer ses lacunes et de participer activement à l'élaboration de ses stratégies d'apprentissage.

L'évaluation devient ainsi un processus partagé entre l'enseignant et l'apprenant, reposant sur une interaction continue. Elle permet à l'enseignant d'adapter ses pratiques pédagogiques en fonction des retours observés et offre à l'apprenant la possibilité de mieux gérer son apprentissage, dans une dynamique plus engageante et responsabilisant. En d'autres termes, l'évaluation prend la forme d'un dialogue constructif entre celui qui évalue et celui qui est évalué.

Enfin, l'efficacité de cette interaction entre enseignement et apprentissage repose largement sur la qualité de l'évaluation mise en œuvre. Celle-ci dépend elle-même de la formation et des compétences de l'enseignant, rendant indispensable une vision intégrée de l'enseignement, de l'évaluation et de l'apprentissage. Toute fragilité dans l'un de ces éléments risque de compromettre l'équilibre et la réussite du processus éducatif dans son ensemble.

Partie 02

Méthodologie, enquête de terrain et analyse

Chapitre I

Présentation du cadre de l'enquête de terrain

Ce chapitre présente la démarche méthodologique adoptée pour répondre à la problématique suivante : dans quelle mesure le choix pertinent des activités, en favorisant une réception efficace, contribue-t-il à la compréhension et à l'appropriation des prépositions et des articles contractés chez les élèves de 5^e année primaire ?

Dans une approche actionnelle et communicative, la réception – qu'elle soit orale ou écrite – joue un rôle central dans l'accès aux formes grammaticales en contexte. Lorsqu'elle est facilitée par des activités judicieusement choisies, elle permet aux élèves d'observer, de comprendre et de s'approprier progressivement les mécanismes grammaticaux, contribuant ainsi au développement de leur compétence grammaticale.

I.1. Outils méthodologiques :

Dans le cadre de notre exploration approfondie du domaine de l'éducation, nous avons opté pour une démarche méthodologique, fondée sur des outils de collecte de données pertinents et complémentaires. Cette approche nous a permis de croiser différentes sources d'information afin d'obtenir une analyse plus complète et nuancée des pratiques pédagogiques observées. En nous appuyant sur une grille d'observation, deux activités didactiques qui favorise la réception, ainsi qu'un entretien avec l'enseignante, nous avons cherché à évaluer de manière qualitative dans quelle mesure le choix des activités peut favoriser une réception efficace, et ainsi contribuer à la compréhension et à l'appropriation des prépositions et des articles contractés, dans une perspective de développement de la compétence grammaticale.

I.1.1. Observation appuyée par une grille :

La première séance d'observation s'est déroulée dans une classe de 5^e année primaire et portait spécifiquement sur l'enseignement des prépositions. Cette séance a constitué une étape essentielle dans notre démarche méthodologique, puisqu'elle nous a permis d'observer de manière concrète comment les activités proposées par l'enseignante pouvaient favoriser la réception des structures grammaticales ciblées. Pour analyser rigoureusement le déroulement de cette séance, nous avons mobilisé une grille d'observation élaborée en amont. Cette grille, conçue à partir de nos connaissances théoriques et inspirée de certains travaux didactiques, nous a permis de relever plusieurs aspects clés de l'intervention pédagogique : les réactions immédiates de l'enseignante face aux erreurs, les stratégies de correction mises en œuvre, la gestion de la classe, ainsi que l'impact observable sur les élèves. L'ensemble de ces critères nous a aidé à mieux comprendre comment le choix et la nature des activités influencent la réception grammaticale et participent à l'appropriation des prépositions en contexte scolaire.

I.1. 1.1. Contenu de la grille d'observation :

Grille d'observation d'une classe :

- Date de l'observation de la classe : 22 janvier 2025
- Durée : 1 heure
- Classe ou niveau : 5 AP²

Barème :	Toujours : 3	Souvent : 2	Rarement : 1
----------	--------------	-------------	--------------

1. Réactions immédiates de l'enseignant :

Critères d'observation	3	2	1
L'enseignant remarque l'erreur			
L'enseignant réagit sereinement			
L'enseignant positive son intervention			
L'enseignant explique l'erreur de manière constructive			
L'enseignant encourage l'élève à réfléchir l'erreur			

2. Stratégies de correction :

Critères d'observation	3	2	1
L'enseignant donne des exemples concrets			
L'enseignant pose des questions pour guider l'élève			
L'enseignant fait participer les autres élèves à la correction			
L'enseignant propose des exercices de remédiation			

3. Gestion de la classe :

Critères d'observation	3	2	1
L'enseignant attire l'attention des élèves sur l'erreur commise			
L'enseignant gère le temps de parole pour éviter les interruptions			

L'enseignant crée une atmosphère de confiance pour que les élèves ne se sentent pas en faute			
L'enseignant valorise les efforts des élèves même en cas d'erreur			

4. Impact sur les élèves :

Critères d'observation	3	2	1
Les élèves semblent motivés à corriger leurs erreurs			
Les élèves posent des questions pour mieux comprendre			
Les élèves montrent une attitude positive face aux erreurs			
Les élèves collaborent entre eux pour trouver des solutions			

I.1.1. 2.Lieu de l'enquête :

Mon stage s'est déroulé dans un établissement portant le nom d'un ancien moudjahid qui s'appelle <<AMIMER MOHAMMED >>, c'est l'un des premiers établissements de L'enseignement primaire à ZELBOUN, la wilaya de TLEMCEM dans lequel il a été créé en 1938 et ouvert en 1940.

L'école primaire a connu de nombreuses transformations depuis ses origines. Aujourd'hui, elle joue un rôle fondamental dans la formation des citoyens, en leur fournissant non seulement des connaissances académiques, mais aussi des valeurs civiques et sociales essentielles.

L'école primaire est située dans la Cité Moudjahid. À gauche, on trouve un hôpital et à droite une petite alimentation et les maisons . Il est éloigné de la route principale de 2000m.

L'école dispose de deux entrées : l'une pour les élèves et l'autre pour les enseignants et les fonctionnaires. Il est divisé en trois bâtiments contenant 16 salles de classes ,dont un bâtiment pour les premières années et les deuxièmes années et les Préscolaires et un pour les troisièmes ,les Quatrièmes et les cinquièmes années ,en trouve aussi au rez-de-chaussée de ce dernier : Une salle de professeur et la bibliothèque. Le troisième bâtiment, réservé à l'administration, contient trois bureaux ; un pour le directeur , un bureau de la secrétaire et un bureau de la

surveillance. Le collège contient aussi une grande aire de jeux mais il n'y a pas de vestiaire . On trouve un petit jardin , trois sanitaires deux pour les élèves et un autre pour les fonctionnaires et il y a une cantine. Concernant les classes , ce sont des espaces ordinaires, cependant équipé d'un matériel ancien (des tables et un bureau et une bibliothèque).

Le primaire reçoit 544 élèves qui sont venus de différents quartiers du Village dont 285 filles et 259 garçons .Son âge est entre 5 ans et 10 ans. Il ouvert à 7 :30 h pour les fonctionnaires et des enseignants .La porte des élèves s'ouvre à 7:45 h , leur entrée est surveillée par trois surveillante .Les cours de la matinée commencent à 08h puis survient une pause à 10h de 10 minutes et après ils se terminent à 12h.Pour les cours de soir commencent à 13h jusqu'à 16h ,cette période comporte une pause de 10 minutes à 14h.Le primaire ouvert à 7 :30 h pour les fonctionnaires et des enseignants .La porte des élèves s'ouvre à 7:45 h , leur entrée est surveillé par trois surveillante .

Le choix de ce terrain d'enquête a été fortement influencé par la collaboration constructive avec une enseignante du primaire, qui a généreusement accepté de nous accompagner dans notre démarche. Son accueil chaleureux, sa disponibilité, ainsi que son accord pour participer à un entretien directif ont considérablement facilité la mise en œuvre de notre recherche. Son expérience de terrain dans l'enseignement du français au cycle primaire, ainsi que sa volonté de partager ses pratiques pédagogiques, représentent une ressource précieuse pour nourrir notre réflexion sur l'intégration de la réception dans l'enseignement grammatical. Cette collaboration a permis d'adopter une approche à la fois pragmatique et contextualisée, en lien direct avec la réalité de la classe. L'implication active de cette enseignante a donc joué un rôle central dans le choix de ce terrain, en garantissant un cadre propice à l'observation et à l'analyse, et en contribuant de manière significative à la richesse et à la crédibilité de notre travail.

I.1.1.3. Public de l'enquête :

La classe observée se compose de 36 élèves, répartis de manière égale entre 18 filles et 18 garçons, avec un niveau scolaire hétérogène. L'environnement d'apprentissage est une grande salle équipée de deux tableaux (l'un traditionnel à la craie, l'autre moderne à feutre), d'un bureau, de deux armoires, et décorée de murs peints en bleu et rose, avec des rideaux bleu et blanc, contribuant à une atmosphère accueillante. Les élèves font preuve d'une grande activité en classe : ils participent volontiers en levant la main, apportent des réponses variées, chacun selon sa propre expression, et manifestent un comportement respectueux les uns envers les autres. Le climat de classe est calme, et le travail se déroule souvent dans un silence propice à la concentration. L'enseignante, dotée d'une forte personnalité, utilise un langage clair, avec

une bonne prononciation, et instaure une relation de confiance et de respect avec ses élèves. Elle n'hésite pas à recourir à l'humour pour détendre l'atmosphère. Très mobile, elle circule fréquemment dans la classe, notamment à l'arrière et entre les rangs lorsque les élèves sont en activité ou lorsqu'un élève intervient au tableau. La séance débute par une activité de rappel, où l'enseignante interroge les élèves sur les contenus abordés lors de la leçon précédente, favorisant ainsi une entrée en matière dynamique et participative.

I.1.1.4. Les conditions de réalisation de l'enquête :

Notre recherche s'est déroulée durant le mois de janvier, une période marquée par une stabilité relative dans le calendrier scolaire, sans perturbations majeures telles que les examens. Ce contexte nous a permis de conduire notre enquête dans de bonnes conditions, au sein d'une classe de cinquième année primaire. Avant le lancement de l'étude, nous avons obtenu l'autorisation de la direction de l'établissement et nous nous sommes engagés à respecter la confidentialité des données recueillies. La mise en œuvre de notre démarche s'est articulée autour de deux séances successives. La première séance a été dédiée à une observation non participante, à l'aide d'une grille conçue pour relever les pratiques pédagogiques centrées sur la réception, les interactions verbales ainsi que les attitudes des élèves. Lors de la deuxième séance, nous avons introduit deux activités pédagogiques : l'une élaborée selon la démarche de La Martinière², visant à exploiter un support de réception pour structurer une notion grammaticale, et l'autre à visée ludique³, favorisant la mobilisation de connaissances grammaticales à travers le jeu. Ces deux dispositifs ont été réalisés avec l'accord et la collaboration de l'enseignante, dans une logique de complémentarité entre compréhension et production. Cette alternance entre observation et expérimentation nous a permis de collecter des données variées, utiles à l'analyse du lien entre réception et développement de la compétence grammaticale. Les résultats ont été étudiés avec rigueur, en tenant compte des erreurs relevées, des formes de médiation de l'enseignante, ainsi que des modalités d'évaluation employées.

² La Martinière : « Dans le cadre d'une démarche inductive comme celle de La Martinière, les outils tels que l'ardoise permettent de favoriser une construction active des savoirs grammaticaux. L'ardoise devient un support de vérification immédiate, de réflexion individuelle suivie d'une mise en commun, facilitant la gestion de l'erreur et l'implication de tous les élèves dans l'observation et la formulation de règles. »

(CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. PUG.)

³ « Les activités ludiques en classe de FLE, comme les jeux de grammaire ou les jeux de rôle, permettent de réinvestir les structures grammaticales dans un contexte motivant et interactif. Elles favorisent l'appropriation des règles par la pratique, sans passer uniquement par des exercices formels. » Christian PUREN, Didactique des langues-cultures et enseignement du FLE, 2004.

I.1.2. Les propositions didactiques sous forme d'exercices :

Dans le cadre de la deuxième séance, nous avons activement accompagné les apprenants, les guidant dans la compréhension des supports, dans l'identification des structures grammaticales, et dans la correction des erreurs relevées. Cette implication directe a contribué à créer un climat de coopération, tout en renforçant notre compréhension des effets pédagogiques de l'intégration de la réception dans un enseignement grammatical.

nous avons proposé une première activité s'appuyant sur la démarche de La Martinière, fondée sur une technique qui peut faciliter et qui favorise une réception d'un point grammatical que l'enseignant doit installer. L'objectif était de consolider l'usage correct des articles contractés (« à la », « au », « de la », « de l' », « des ») à travers une situation d'apprentissage interactive.

Déroulement de l'activité :

L'enseignante a écrit la consigne suivante au tableau :

« Complète les phrases suivantes avec les articles contractés. »

- Le train est arrivé..... gare.
- Les élèves vont..... Sahara.
- J'habite à côté..... école.
- Je marche à côté..... Voiture.
- Je vais..... musée

Ensuite, elle a lu à haute voix une première phrase incomplète, contenant un blanc à compléter par un article contracté. Les élèves, munis de leurs ardoises, devaient réfléchir individuellement à la réponse, puis l'écrire. Un chronomètre de 5 secondes était lancé pour stimuler la rapidité de réflexion. À l'arrêt du chronomètre, tous les élèves levaient leur ardoise. L'enseignante parcourait les rangs pour observer les réponses. Elle valorisait les réponses correctes de manière positive, et encourageait les élèves ayant proposé une autre forme à réajuster leur réponse. Ce processus s'est poursuivi phrase par phrase, créant un rythme dynamique et participatif.

Nous avons conçu une deuxième activité à visée ludique et réflexive, centrée sur la réactivation des connaissances liées aux articles contractés.

Après avoir effacé tout ce qui se rapportait au cours de grammaire sur le tableau, nous avons distribué de petites feuilles jaunes à chaque élève, en leur demandant d'écrire, de mémoire, les articles contractés qu'ils connaissaient. Cette activité, menée dans un climat détendu et sans

pression, visait à encourager les élèves à faire appel à leurs ressources internes et à mobiliser spontanément leurs acquis grammaticaux.

I.2. L'expérience pratique :

L'expérience pratique que nous avons menée dans une classe de cinquième année primaire s'inscrit pleinement dans notre démarche de recherche, qui articule observation, élaboration d'activités pédagogiques et analyse réflexive. Elle nous a permis de confronter nos hypothèses aux réalités du terrain, en observant de manière systématique les pratiques d'enseignement de la grammaire, notamment à travers une grille d'observation structurée.

Cette immersion, bien que non participative dans un premier temps, nous a offert un regard détaillé sur les stratégies mises en œuvre par l'enseignante, les dynamiques de réception (compréhension écrite et orale) en classe, ainsi que sur la manière dont les élèves interagissent avec les contenus grammaticaux. Par la suite, la mise en œuvre de deux activités conçues par nos soins nous a permis d'expérimenter concrètement des dispositifs visant à renforcer la compétence grammaticale des élèves, en intégrant les composantes grammaticales à des situations pédagogiques actives. Ainsi, cette expérience de terrain s'est révélée essentielle pour nourrir notre réflexion, en confrontant théorie et pratique autour des notions de réception, d'évaluation formative et de développement de la compétence grammaticale.

I.2.1. Description du corpus :

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes interrogés sur la manière dont le choix des activités qui favorise la réception – compréhension écrite et orale – peuvent, lorsqu'elles sont intégrées aux pratiques de classe en grammaire, favoriser la compréhension des structures grammaticales et contribuer au développement de la compétence grammaticale chez les élèves du primaire. Pour explorer cette problématique, nous avons mené notre enquête dans une classe de 5^e année du cycle primaire.

Le corpus est constitué de données recueillies à partir d'une grille d'observation appliquée lors d'une première séance de grammaire, ainsi que de deux activités conçues et mises en œuvre par nos soins au cours d'une seconde séance. La première activité, fondée sur la démarche de La Martinière et appuyée par l'usage de l'ardoise, visait à favoriser la réception écrite à travers l'analyse des articles contractés dans un contexte donné. La seconde, plus ludique, sollicitait les élèves de manière spontanée et interactive afin de consolider leurs acquis en grammaire, toujours en lien avec les articles contractés.

Ces données ont permis d'analyser, d'une part, les formes de réception mobilisées en classe et, d'autre part, l'impact de ces pratiques sur la compréhension grammaticale, la correction des erreurs et la progression des composantes de la compétence grammaticale..

I.3. L'entretien directif :

Ainsi, après avoir observé la classe à l'aide d'une grille d'observation structurée et expérimenté deux activités pédagogiques visant à favoriser la réception dans l'apprentissage de la grammaire, nous avons souhaité compléter notre démarche par un entretien directif avec l'enseignante. Cet outil méthodologique s'est révélé particulièrement pertinent pour approfondir notre compréhension des pratiques de classe, notamment en matière de gestion des erreurs et de développement de la compétence grammaticale. Les réponses recueillies ont permis de mieux cerner les représentations de l'enseignante concernant l'enseignement du FLE, sa manière d'accueillir l'erreur comme outil didactique, et les stratégies qu'elle mobilise pour encourager les élèves à réfléchir activement sur la langue. En croisant ces données avec celles issues de l'observation et des activités expérimentales, nous avons pu confirmer que la réception — qu'elle soit orale ou écrite — constitue un levier efficace pour favoriser la réflexion grammaticale et consolider les différentes composantes de la compétence grammaticale .

I.3.1.Présentation de l'enseignante :

Dans le cadre de notre étude portant sur l'intégration des activités de réception dans l'enseignement de la grammaire pour développer la compétence langagière, nous avons eu l'opportunité de collaborer avec Mme BEHLOUL Fatima, enseignante de français au sein de l'établissement AMIMER Mohamed. Grâce à son expérience, sa disponibilité et sa connaissance fine du terrain, Mme BEHLOUL a largement contribué à la mise en œuvre de notre démarche. Son implication active s'est traduite par la participation à un entretien directif, centré sur ses pratiques pédagogiques, sa gestion des erreurs en classe, et son approche de la grammaire en contexte. Les échanges que nous avons eus avec elle ont permis d'enrichir notre réflexion, en apportant un éclairage concret sur les réalités de l'enseignement du FLE au cycle moyen, et sur la manière dont les activités de réception peuvent être mobilisées pour favoriser une meilleure compréhension des structures grammaticales chez les élèves.

Nous avons remis les questions d l'entretien à Mme BEHLOUL Fatima, enseignante de français en 5^e année primaire, sous forme de fichier PDF. Cette modalité a été choisie afin de lui offrir la liberté de répondre avec recul et précision, en lien avec notre thématique portant sur le choix des activités qui favorise la réception dans l'enseignement de la grammaire.

L'enseignante a pris le temps d'y répondre soigneusement, en nous retournant le fichier complété après une dizaine de jours. Cette méthode nous a permis d'obtenir des réponses réfléchies, éclairant ses pratiques pédagogiques ainsi que sa perception des activités et de leur rôle dans le développement de la compétence grammaticale de ses élèves.

I.3.2. Contenu de l'entretien :

Lors de l'élaboration des questions d'entretien, nous avons veillé à formuler des questions claires, ciblées et étroitement alignées sur les objectifs de notre recherche. L'intention était de permettre une exploration approfondie des pratiques et des perceptions de l'enseignante, tout en assurant une cohérence d'ensemble dans le déroulement de l'entretien. Cette structuration visait à favoriser des réponses riches, directement en lien avec notre problématique sur l'intégration des activités de réception dans l'enseignement de la grammaire.

• Question 1 :

- Avez-vous choisi le métier d'enseignante ? Expliquez-nous.

• Question 2 :

- Comment êtes-vous arrivée à enseigner ?

• Question 3 :

- Est-ce que l'enseignement du français est complexe ? Pourquoi ?

• Question 4 :

- Parlons maintenant des erreurs en classe. Comment réagissez-vous lorsque vous remarquez qu'un élève a fait une erreur ?

• Question 5 :

- Comment gérez-vous la situation pour que cela ne perturbe pas le reste de la classe ?

• Question 6 :

- Avez-vous des stratégies spécifiques pour encourager les élèves à exprimer leurs erreurs sans crainte de jugement ?

• Question 7 :

- Que faites-vous si l'erreur d'un élève entraîne une confusion chez les autres ?

• **Question 8 :**

- Pour conclure, quel conseil donneriez-vous à d'autres enseignants sur la gestion des erreurs en classe ?

Ce chapitre a présenté de manière détaillée les outils méthodologiques mobilisés dans le cadre de notre recherche, en mettant en lumière l'articulation entre observation de terrain, élaboration d'activités pédagogiques et analyse des pratiques effectives. L'observation non participante, menée à l'aide d'une grille structurée, a constitué une étape centrale de notre démarche. Elle nous a permis de saisir, dans leur contexte réel, les dynamiques d'enseignement-apprentissage au sein d'une classe de 5^e année primaire.

Le choix de ce terrain s'est appuyé sur des critères précis, garantissant la pertinence et la richesse des données recueillies. Les conditions de mise en œuvre de l'enquête ont été pensées pour favoriser un déroulement fluide, dans le respect des rythmes scolaires et des exigences éthiques. La collaboration étroite avec Mme BEHLOUL Fatima, enseignante expérimentée, a constitué un apport essentiel. Son engagement dans un entretien directif nous a permis d'approfondir la compréhension des pratiques grammaticales et de leur impact sur les élèves.

L'analyse de la grille d'observation a servi de point d'ancrage à la conception de deux activités : l'une basée sur la démarche de La Martinière, l'autre de nature ludique. Toutes deux visaient à favoriser la réception dans l'enseignement de la grammaire, et à renforcer la compétence grammaticale.

L'ensemble des outils mis en œuvre — grille d'observation, entretien, propositions d'activités et évaluation — ont contribué à éclairer notre problématique : Dans quelle mesure le choix des activités, lorsqu'il est pertinent favorisant une réception efficace, contribue-t-il réellement à la compréhension et l'appropriation des prépositions et des articles contractés dans une classe de 5^eme année primaire ?

Chapitre II

Analyse et interprétation des données

Dans ce chapitre, nous entamons une phase essentielle de notre travail en analysant de manière approfondie les données recueillies autour de notre problématique centrale : Dans quelle mesure le choix des activités, lorsqu'il est pertinent favorisant une réception efficace, contribue-t-il réellement à la compréhension et l'appropriation des prépositions et des articles contractés dans une classe de 5^{ème} année primaire ? Notre étude vise à comprendre comment l'observation, suivie de la mise en œuvre d'activités pédagogiques ciblées, permet d'améliorer la compréhension des structures grammaticales, tout en développant les capacités de réception et d'expression des élèves. À travers cette analyse, nous mettons en lumière les enjeux, les effets et les perspectives que soulèvent le choix des activités qui favorise la réception dans l'enseignement grammatical en contexte scolaire réel.

II.1. Les étapes de l'étude expérimentale :

La première phase de cette expérimentation a consisté en une observation non participante, réalisée dans une classe de 5^e année primaire, à l'aide d'une grille d'observation structurée. Cette grille, construite autour de quatre grands axes – réactions immédiates de l'enseignant face à l'erreur, stratégies de correction, gestion de la classe, et impact sur les élèves – a permis de recueillir des données précises sur les pratiques pédagogiques liées à la correction des erreurs linguistiques.

L'objectif de cette observation était de diagnostiquer les difficultés récurrentes rencontrées par les élèves en lien avec certains phénomènes grammaticaux (notamment l'usage des préposition), tout en analysant la posture de l'enseignant et son influence sur l'engagement grammaticale des apprenants.

Chaque critère observé (comme l'encouragement à la réflexion, la valorisation des efforts en cas d'erreur, ou encore l'usage de questions guidées pour corriger) a permis de repérer les leviers pédagogiques favorables à une approche inductive et participative de la grammaire.

Cette phase initiale, centrée sur l'observation en contexte réel, a ainsi fourni une base solide pour la conception des activités expérimentales ultérieures, adaptées aux besoins grammatical identifiés.

Ensuite, dans la deuxième phase à partir des constats issus de la phase d'observation, nous avons conçu et mis en œuvre deux activités pédagogiques expérimentales centrées pour favoriser la réception écrite, s'inspirant de la démarche de La Martinière. Ces activités visaient

à favoriser la compréhension inductive des règles grammaticales, notamment celles liées à l'emploi des articles contractés, à travers des supports ludiques et contextualisés.

La première activité, collective et interactive, consistait en un jeu de l'ardoise : les élèves devaient choisir la bonne forme d'article contracté à insérer dans des phrases projetées ou dictées, en s'appuyant uniquement sur leur compréhension écrite et leur raisonnement grammatical. Cette activité, structurée selon les principes de la démarche inductive, sollicitait la réception et la réflexion, tout en instaurant un climat de participation détendue.

La deuxième activité, individuelle et plus réflexive, a mobilisé la mémoire lexicale et les acquis implicites des élèves. Cette activité, menée dans un climat détendu et sans pression, visait à encourager les élèves à faire appel à leurs ressources internes et à mobiliser spontanément leurs acquis grammaticaux.

Ces deux séquences ont été élaborées pour stimuler l'écoute, la concentration et la réflexion grammaticale tout en valorisant les réponses justes, même partielles, dans une approche bienveillante vis-à-vis de l'erreur.

La troisième phase de notre étude expérimentale a été consacrée à l'analyse des résultats issus de la grille d'observation, remplie lors de la première séance, ainsi qu'à l'évaluation des réponses des élèves aux activités dans les séances suivantes. Cette étape visait à mesurer l'impact de choix des activités pour aider la réception dans l'enseignement de la grammaire sur le développement des compétences grammaticales des apprenants.

À travers cette analyse, nous avons pu repérer des améliorations significatives dans la compréhension des structures grammaticales, notamment l'emploi des articles contractés, qui avaient suscité des erreurs ou hésitations au début de l'observation. L'exploitation des activités de type La Martinière, axées sur la réception écrite, a favorisé une meilleure appropriation des règles par les élèves.

L'étude comparative entre les données recueillies au départ (via la grille) et les résultats des activités a mis en lumière les bénéfices pédagogiques d'une approche basée sur la réception, en termes de réflexion grammaticale, d'autocorrection et de participation. Cette phase finale confirme l'efficacité d'une démarche qui place la compréhension au cœur de l'enseignement grammatical, renforçant ainsi la compétence grammaticale dans ses dimensions linguistique et communicative et pragmatique.

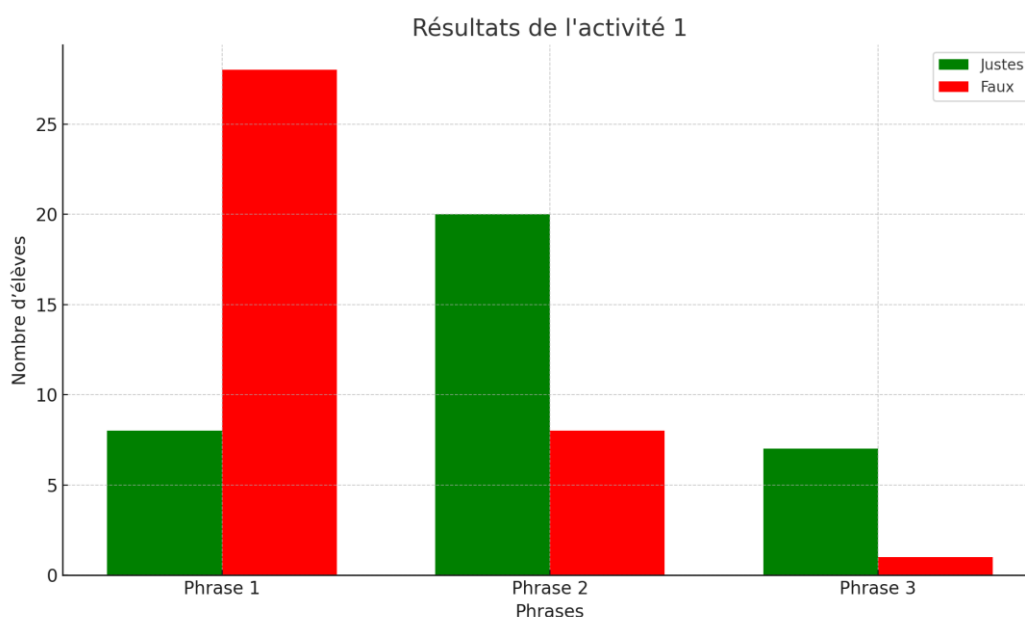
II.1.1. Analyse du corpus :

Dans le cadre de notre démarche expérimentale visant à choisir les activités pour favoriser la réception dans l'enseignement de la grammaire, nous avons recueilli et analysé les réponses des élèves à deux situations pédagogiques distinctes. Ces corpus, issus d'activités ciblées autour des articles contractés, permettent de mieux comprendre les mécanismes d'appropriation grammaticale à l'œuvre, ainsi que les obstacles rencontrés. L'analyse qui suit s'appuie à la fois sur les données quantitatives (résultats chiffrés) et qualitatives (types d'erreurs, stratégies mobilisées), afin de cerner la manière dont les élèves reçoivent, mémorisent et réutilisent les structures grammaticales travaillées.

Activité 1 : Analyse des réponses aux quatre phrases

Cette activité visait à évaluer la compréhension des élèves en lien avec l'usage des articles contractés à travers quatre phrases contextualisées. Les résultats obtenus sont les suivants :

- Phrase 1: 8 élèves ont répondu correctement, 28 ont fait une erreur.
- Phrase 2: 20 élèves ont répondu correctement, 8 ont fait une erreur.
- Phrase 3: 7 élèves ont répondu correctement, 1 a fait une erreur.
- Phrase 4 : le dernier élève répond juste



Commentaire du graphique – Activité 1 : Analyse des réponses à quatre phrases avec articles contractés

Ce graphique met en évidence la progression inégale des élèves dans la reconnaissance et l'utilisation correcte des articles contractés.

Pour la première phrase, seuls 8 élèves ont répondu correctement, contre 28 erreurs, ce qui indique une difficulté importante à identifier la bonne forme contractée dans un contexte syntaxique donné.

La deuxième phrase montre une nette amélioration, avec 20 bonnes réponses et 8 erreurs, traduisant peut-être une meilleure familiarité avec cette structure après la première tentative.

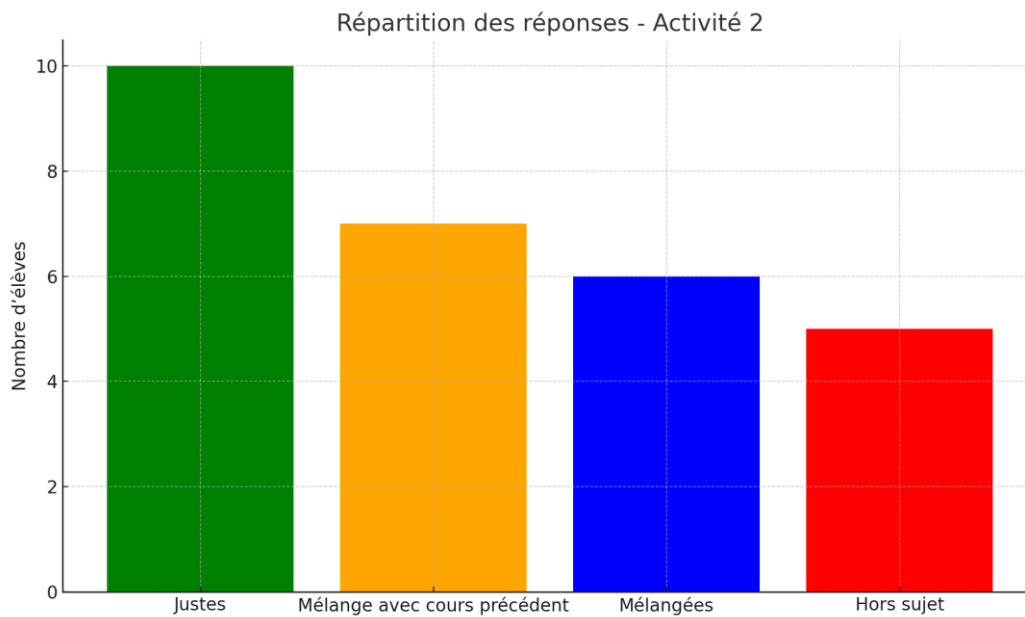
La troisième phrase a suscité 7 bonnes réponses et 1 seule erreur, suggérant que la structure y était plus accessible, ou que l'apprentissage a été consolidé entre-temps. Enfin, la quatrième phrase, jugée « compliquée » par le dernier élève, il a parmi de répondre avec une explication.

Globalement, cette activité a mis en lumière les effets bénéfiques d'un entraînement progressif, mais aussi la nécessité d'un accompagnement différencié, surtout pour les élèves en difficulté dès les premières consignes

Activité 2 : Analyse des réponses lexicales et grammaticales

Cette activité consistait à vérifier la mémorisation et l'appropriation des articles contractés à travers une activité de reconnaissance spontanée. Les réponses des élèves se répartissent comme suit :

- Réponses justes
- Réponses mélangées avec le cours précédent
- Réponses mélangées de manière confuse
- Réponses hors sujet



Commentaire du graphique – Activité 2 : Analyse des copies (mémorisation ludique et réception grammaticale)

Ce graphique illustre les résultats obtenus lors de la deuxième activité, une tâche ludique et participative de mémorisation, où les élèves devaient écrire, de manière spontanée, les articles contractés dont ils se souvenaient, sur de petites feuilles jaunes. Cette activité sollicitait la mémoire lexicale et grammaticale, dans un cadre moins formel et plus libre.

L'analyse des réponses révèle une hétérogénéité dans la performance des élèves :

- Un premier groupe a su restituer correctement plusieurs articles contractés, ce qui montre une bonne mémorisation, mais surtout une intégration réussie des règles travaillées durant les séances précédentes. Cela indique que la réception a été efficace et que les connaissances ont été suffisamment consolidées.
- Un deuxième groupe a produit des réponses mêlant les articles contractés de cette séance à ceux vus dans un cours antérieur, révélant une confusion mais aussi un effort de mobilisation inter-séquentielle des acquis, ce qui relève de la compétence stratégique.
- Un troisième groupe a proposé des formes imprécises ou partiellement correctes, témoignant d'un souvenir flou ou d'une réception incomplète, mais qui laisse entrevoir un processus cognitif actif en cours de structuration.
- Enfin, un quatrième groupe a écrit des mots hors sujet, parfois sans lien grammatical, ce qui peut signaler soit un problème de compréhension de la consigne, soit une difficulté d'accès lexical nécessitant un accompagnement différencié.

En somme, cette activité ludique a permis de visualiser la trace mnésique des apprentissages et de diagnostiquer différents niveaux de réception grammaticale. Elle met en évidence la nécessité d'un renforcement progressif des structures grammaticales à travers des tâches variées, tout en contribuant activement au développement de la compétence grammaticale, notamment dans sa dimension cognitive et stratégique.

II.2. Analyse de la grille d'observation :

Dans le cadre de cette première séance de grammaire, nous avons mené une observation approfondie à l'aide d'une grille construite autour de plusieurs axes : les réactions immédiates de l'enseignant, ses stratégies de correction, la gestion de la classe ainsi que l'impact sur les élèves. L'objectif de cette démarche était d'identifier concrètement la place accordée aux choix des activités pour favoriser la réception dans les pratiques observées, et d'en évaluer l'effet sur la compréhension des structures grammaticales et le développement de la compétence grammaticale..

Réactions immédiates de l'enseignant :

À partir des cinq critères retenus dans la grille, nous avons constaté que l'enseignant a su remarquer les erreurs (2/3), positive son intervention (2/3) et encourager les élèves à réfléchir à leurs erreurs (2/3). Toutefois, sa réaction émotionnelle reste assez limitée (réagit sereinement : 1/3), et l'explication des erreurs de manière constructive était absente ;2:/3).

- Ces observations montrent que, si l'erreur est reconnue et utilisée comme point d'appui, elle n'est pas encore pleinement exploitée pour susciter une réception réflexive. Les élèves reçoivent peu d'éléments permettant de comprendre les raisons de leurs erreurs ou de décoder les structures grammaticales sous-jacentes.

Stratégies de correction :

Nous avons relevé que l'enseignant a donné des exemples concrets (3/3) et posé des questions (2/3), ce qui favorise la compréhension. En revanche, la participation des pairs est restée limitée (2/3) et les exercices de remédiation quasi absents (1/3).

- Cela met en évidence une réception partielle : si les exemples soutiennent la compréhension, l'absence de reformulations, d'exercices ciblés ou d'activités collaboratives limite la profondeur du traitement des contenus grammaticaux.

Gestion de la classe :

L'enseignant a su attirer l'attention des élèves sur l'erreur (2/3) et gérer efficacement le temps de parole (3/3).

Le climat instauré en classe était plutôt positif. Nous avons noté que l'enseignant crée une atmosphère de confiance (2/3) et valorise les efforts des élèves, même en cas d'erreur (3/3).

- Ces éléments créent un environnement propice à l'écoute attentive, condition essentielle pour une réception de qualité. Toutefois, sans activités spécifiques de traitement ou de manipulation grammaticale, la réception reste en surface. Un tel climat contribue à une réception sereine, en diminuant la crainte de l'erreur. Il favorise l'écoute, l'attention et l'engagement, trois éléments essentiels à l'appropriation des connaissances grammaticales.

Impact sur les élèves :

Les élèves observés étaient motivés à corriger leurs erreurs (2/3), posaient des questions pour mieux comprendre (3/3) et adoptaient une attitude généralement positive (3/3). En revanche, la collaboration entre pairs était peu présente (1/3).

- Cela montre une réception présente, mais qui repose largement sur l'initiative individuelle. L'absence d'activités structurées pour guider l'écoute, la reformulation ou la réflexion grammaticale limite son efficacité en tant que levier d'apprentissage collectif.

À l'issue de cette première observation, nous avons pu identifier plusieurs conditions favorables à la réception : présence d'exemples clairs, attitude bienveillante, écoute encouragée. Toutefois, ces éléments restent implicites et ne s'inscrivent pas encore dans une démarche pédagogique construite autour de favoriser la réception. Les pratiques observées montrent que la réception est présente, mais peu exploitée sur le plan didactique. Cela souligne l'intérêt de choisir des activités plus ciblées, qui permettent aux élèves de mieux comprendre les structures grammaticales et de renforcer leur compétence grammaticale.

II.3. Analyse comparative :

Dans le cadre de notre démarche expérimentale visant à montrer comment le choix des activités favorise la réception dans l'enseignement de la grammaire, nous avons mené deux analyses complémentaires. La première reposait sur une grille d'observation utilisée lors de la séance

initiale, afin de suivre les réactions de l'enseignant face aux erreurs, les stratégies de correction mises en œuvre, ainsi que l'atmosphère générale de la classe. La seconde, plus axée sur les élèves, consistait à analyser leurs réponses produites au cours d'une activité centrée sur les articles contractés. Ce double regard nous a permis de mieux comprendre comment les élèves reçoivent les structures grammaticales, les traitent cognitivement, et dans quelle mesure les choix pédagogiques influencent cette réception.

Lors de la première séance, nous avons pu constater que l'enseignant repérait les erreurs et tentait, dans une certaine mesure, de les transformer en occasions d'apprentissage. Cependant, les explications restaient souvent en surface, sans véritable approfondissement permettant aux élèves de comprendre les règles sous-jacentes. Il en ressort un potentiel d'apprentissage réel, mais encore peu exploité, notamment du point de vue de la réception réflexive des formes grammaticales.

Lors de la seconde séance, c'est à travers les réponses des élèves que nous avons évalué l'effet des séquences d'enseignement précédentes. L'activité proposée, plus libre et ludique, nous a permis de repérer plusieurs profils de réception : certains élèves ont correctement mobilisé les articles contractés, preuve d'une mémorisation efficace ; d'autres ont mélangé les notions, ou fourni des réponses imprécises, révélant des compréhensions partielles ; enfin, quelques-uns ont donné des réponses complètement déconnectées, témoignant d'une réception fragile ou d'une difficulté d'appropriation.

La grille d'observation nous a permis de cerner le climat de classe : l'enseignant faisait preuve d'écoute, de bienveillance, et encourageait les efforts. Ces conditions favorables à l'apprentissage créent un terrain propice à l'expression orale et à la prise de risque, mais elles ne suffisent pas, à elles seules, à garantir une réception grammaticale en profondeur. De l'autre côté, l'analyse des réponses écrites nous a offert un aperçu concret de ce que les élèves avaient réellement retenu et su réinvestir. Les écarts de réussite d'une phrase à l'autre illustrent bien une progression en cours, mais aussi des zones d'ombre à retravailler.

En somme, cette analyse croisée entre l'observation de classe et l'étude des réponses nous a permis d'avoir une vision plus complète du processus d'apprentissage grammatical. Si l'ambiance de travail joue un rôle déterminant, elle doit s'accompagner de pratiques plus explicites de réception et de manipulation des structures pour ancrer véritablement les acquis. Cette complémentarité entre observation et résultats concrets nous a été précieuse pour évaluer à la fois les intentions pédagogiques et leurs effets réels sur les apprentissages.

II.4.L'analyse de l'entretien :

Dans le cadre de notre réflexion sur le choix des activités dans l'enseignement grammatical qui favorise la réception, il nous a semblé essentiel de confronter notre démarche à la réalité du terrain. Nous avons donc choisi de mener un entretien directif avec une enseignante de français au primaire, afin de mieux comprendre comment les erreurs sont perçues, traitées, et quel rôle la réception joue dans l'acquisition des structures grammaticales.

Cet échange nous a permis d'explorer de manière concrète la posture de l'enseignant face à l'erreur, la place accordée à l'autocorrection, mais aussi les conditions favorables à une réception active de la langue. À travers ses réponses, nous avons pu dégager des éléments précieux pour éclairer notre propre expérimentation, et surtout, pour analyser plus finement le lien entre les pratiques pédagogiques et la capacité des élèves à comprendre, assimiler et réinvestir les formes grammaticales.

Nous proposons ici une lecture personnelle et analytique de cet entretien, non pas comme une simple retranscription de réponses, mais comme une matière vivante, en écho à notre questionnement pédagogique. Loin de toute généralisation, notre objectif est d'en tirer des pistes de réflexion qui nourrissent notre expérimentation et renforcent notre compréhension des enjeux liés à le choix des activités qui favorise la réception dans l'apprentissage grammatical.

Question 01 :

- Avez-vous choisi le métier d'enseigner ? Expliquez-nous.

Analyse :

Nous avons perçu dans cette première réponse un engagement sincère envers le métier d'enseignant. Le fait que cette profession soit décrite comme « évolutive » et porteuse de sens montre que l'enseignante est consciente de son rôle actif dans la transformation du système éducatif. Ce regard porté sur la profession est fondamental pour comprendre comment elle aborde l'erreur en classe : non comme un simple écart, mais comme une opportunité d'apprentissage. Cela rejoint notre propre posture dans cette recherche : enseigner la grammaire ne se limite pas à transmettre des règles, mais à accompagner un processus vivant, où la réception joue un rôle clé.

Question 02 :

- Comment êtes-vous arrivée à enseigner ?

Analyse :

La réponse met en avant une adaptation aux besoins spécifiques de chaque élève. Nous voyons ici une forme de pédagogie différenciée, ce qui renforce l'idée que l'enseignement du français, et plus particulièrement de la grammaire, doit s'ancrer dans des réalités diverses. Cela fait écho à notre choix des activités : en s'adaptant à la manière dont les élèves reçoivent l'information, on les aide à construire un savoir grammatical qui a du sens pour eux.

Question 03 :

- Est-ce que l'enseignement du français est complexe ? Pourquoi ?

Analyse :

La complexité mentionnée est liée à la pluralité des facteurs qui influencent l'apprentissage du français. L'enseignante évoque la diversité des profils, ce qui rejoint nos préoccupations : comment une même règle grammaticale peut-elle être reçue, comprise et réutilisée différemment selon les élèves ? Cela justifie pleinement notre démarche d'observation et d'analyse des productions (ou ici, des réponses) pour mesurer cette réception.

Question 04 :

- Réagissez-vous lorsque vous remarquez qu'un élève a fait une erreur ?

Analyse :

Nous avons trouvé dans cette réponse une orientation très intéressante : l'erreur n'est pas immédiatement corrigée, elle est plutôt utilisée comme tremplin vers l'autoréflexion. Cette posture favorise une réception active, où l'élève devient acteur de sa propre progression grammaticale. Cela renforce notre conviction que la réception ne se joue pas uniquement dans l'écoute, mais aussi dans le regard porté sur l'erreur comme source de construction.

Question 05 :

- Comment gérez-vous la situation pour que cela ne perturbe pas le reste de la classe ?

Analyse :

L'accent mis sur l'autonomie de l'élève nous a particulièrement interpellés. Aider l'élève à identifier lui-même la source de son erreur, c'est lui permettre de développer une conscience grammaticale. Cette approche rejoint directement nos objectifs : former des élèves capables de

s'approprier la langue non pas en répétant mécaniquement, mais en comprenant les structures à partir de leur propre réception et réflexion.

Question 06 :

- Avez-vous des stratégies pour encourager les élèves à exprimer leurs erreurs sans crainte ?

Analyse :

Nous retenons ici un principe fondamental : la création d'un climat de confiance. Ce facteur est déterminant dans la qualité de la réception . Si l'élève se sent jugé, il n'osera ni poser de questions ni reformuler une structure. Ce climat positif, que nous avons aussi observé dans notre séance, favorise l'expression, même imparfaite, et donc la progression.

Question 07 :

- Que faites-vous si l'erreur d'un élève entraîne une confusion chez les autres ?

Analyse :

Nous apprécions ici la posture d'accompagnement : l'erreur est expliquée, et une seconde chance est offerte. Il y a là une volonté de clarifier sans exclure. Ce type de gestion contribue à maintenir une réception cohérente pour l'ensemble de la classe. Cela valide notre hypothèse selon laquelle la qualité de choix des activités grammaticales est influencée par les interventions pédagogiques autour de l'erreur.

Question 08 :

- Quel conseil donneriez-vous à d'autres enseignants concernant la gestion des erreurs ?

Analyse :

Ce dernier point résume avec justesse ce que nous avons tenté d'analyser dans notre expérimentation : la gestion de la classe, et plus précisément la gestion bienveillante des erreurs, est un levier puissant pour favoriser l'apprentissage. Le fait que l'enseignante parle d'un « environnement sécurisant » confirme que la réception grammaticale ne peut être efficace que dans un contexte émotionnellement stable. Cela vient appuyer notre démarche : observer, analyser, et ajuster les pratiques pour que l'élève reçoive mieux, comprenne plus et ose davantage.

Chapitre III

Synthèse de l'enquête

Synthèse de l'enquête :

Dans le cadre de notre démarche expérimentale, nous avons cherché à comprendre dans quelle mesure le choix des activités, lorsqu'il est pertinent favorisant une réception efficace, contribue-t-il réellement à la compréhension et l'appropriation des prépositions et des articles contractés dans une classe de 5^{ème} année primaire ? . Pour cela, nous avons articulé trois volets d'analyse : l'observation d'une séance de classe à l'aide d'une grille, l'étude des réponses produites par les élèves lors de deux activités ciblées, et enfin un entretien avec une enseignante en exercice.

L'observation conduite lors de la première séance, consacrée à l'enseignement des prépositions, nous a permis d'examiner de près les pratiques de l'enseignante et leur impact sur la réception grammaticale. Nous avons relevé des gestes pédagogiques encourageants, notamment une certaine attention portée aux erreurs des élèves et la valorisation de leurs efforts. Toutefois, ces attitudes, bien qu'engageantes, ne s'accompagnaient pas de stratégies explicites visant à activer une véritable réception grammaticale. La réception, bien qu'existante, demeurait souvent implicite, peu guidée, et largement laissée à l'initiative des apprenants. Ce constat tend à confirmer que le simple usage d'activités ne suffit pas : leur choix et leur scénarisation conditionnent leur efficacité sur le plan grammatical.

Les deux activités proposées lors de la deuxième séance – portant cette fois sur les articles contractés – nous ont permis d'examiner les effets pédagogiques concrets de deux types d'activités favorisant la réception. La première, structurée selon une démarche plus dirigée, a montré une compréhension partielle et inégale des structures grammaticales : les taux de réussite variaient sensiblement d'un énoncé à l'autre, révélant à la fois des zones de maîtrise et des difficultés persistantes. La seconde, de nature ludique, a mis en évidence la diversité des niveaux de réception : certains élèves ont su mobiliser correctement les formes apprises, tandis que d'autres ont produit des réponses confuses ou incorrectes. Cette hétérogénéité a permis de mieux comprendre le lien entre réception guidée et appropriation grammaticale progressive.

L'entretien mené avec l'enseignante est venu enrichir cette analyse. Elle a exprimé une réelle conscience de l'importance de la réception dans l'apprentissage grammatical, tout en évoquant les obstacles institutionnels, le manque de formation spécifique et la difficulté à évaluer la réception autrement que par les productions écrites. Ces propos confirment notre observation : si la réception est perçue comme un levier pédagogique, elle est encore peu structurée et peu exploitée dans les pratiques quotidiennes.

En croisant les résultats issus de ces trois volets, nous avons pu mieux cerner les conditions didactiques nécessaires pour que le choix des activités favorise réellement une réception efficace, menant à une appropriation durable des structures grammaticales. Il apparaît que les activités doivent être clairement scénarisées, progressives, centrées sur des objectifs grammaticaux précis, et accompagnées d'une guidance explicite. Lorsqu'elles répondent à ces critères, elles constituent un appui solide pour développer la compétence grammaticale, en articulant réception, compréhension, et transfert vers la production.

Cette étude met en lumière que le choix judicieux des activités pédagogiques ne relève pas d'un simple aspect technique, mais constitue une donnée centrale pour renforcer l'apprentissage grammatical en milieu scolaire.

En somme, notre expérimentation montre que le choix pédagogique des activités, lorsqu'il s'appuie sur une intention claire et une structuration adaptée, peut considérablement améliorer la réception grammaticale et favoriser un apprentissage plus durable et autonome.

Conclusion

Cette recherche, articulée autour d'une approche à la fois théorique et expérimentale, a permis d'interroger de manière ciblée dans quelle mesure le choix des activités, lorsqu'il est pertinent et favorable à une réception efficace, contribue à la compréhension et à l'appropriation des prépositions et des articles contractés dans une classe de 5^e année primaire. En croisant les données issues de l'observation en contexte réel, de l'analyse des productions d'élèves lors de deux activités didactiques, et d'un entretien mené avec une enseignante, nous avons pu éclairer les effets concrets de certaines démarches pédagogiques sur le développement de la compétence grammaticale.

Les résultats obtenus valident la première hypothèse : lorsque les activités sont judicieusement choisies, elles favorisent une réception plus fine des structures grammaticales, ce qui se traduit par une meilleure capacité des élèves à identifier, comprendre et mobiliser les prépositions et articles contractés dans des contextes variés. L'attention portée à la mise en contexte, au guidage dans la réception, et à la progressivité des tâches joue ici un rôle clé.

La deuxième hypothèse a également été confirmée : le recours au procédé de La Martinière – axé sur l'observation structurée, la découverte inductive et la généralisation des règles – facilite l'appropriation des structures grammaticales et leur transfert vers la production, tant orale qu'écrite. Ce procédé offre aux élèves un cadre méthodique qui stimule la réflexion grammaticale tout en préparant leur autonomie.

Par ailleurs, les résultats des activités confirment la troisième hypothèse : les élèves ayant été exposés à une approche Ludo pédagogique ont montré une meilleure disposition à recevoir les règles grammaticales et à les mémoriser. Le jeu, en réduisant la charge affective et en favorisant l'engagement, s'est révélé être un levier précieux pour susciter une réception active et durable.

Enfin, la quatrième hypothèse est également soutenue par nos observations : l'évaluation immédiate des savoirs – qu'elle soit implicite pendant l'activité ou explicite en fin de séance – s'avère essentielle pour consolider les apprentissages. Elle permet à l'enseignant d'adapter rapidement ses interventions, de répondre aux incompréhensions, et de guider plus finement chaque élève dans son parcours grammatical.

Ainsi, cette étude confirme que le choix des activités pédagogiques, lorsqu'il est réfléchi et orienté vers la stimulation de la réception, constitue un vecteur essentiel pour développer la compétence grammaticale. Elle invite à concevoir des séquences intégrant des moments de réception guidée, une variété de supports, des démarches inductives et ludiques, ainsi que des évaluations formatives ciblées.

Dans une perspective d'enseignement grammatical efficace, il apparaît essentiel d'introduire la remédiation immédiate comme une véritable phase d'ouverture de la séquence d'apprentissage. Loin de se limiter à une correction ponctuelle, cette remédiation permet d'identifier dès les premiers instants les représentations erronées, les incompréhensions ou les hésitations des apprenants. Elle joue ainsi un rôle de déclencheur pédagogique, en créant un espace où l'enseignant ajuste ses interventions selon les besoins réels des élèves. Cette phase précoce prépare le terrain pour des activités ciblées, favorisant une réception plus active et une appropriation progressive des structures grammaticales. Elle renforce aussi l'idée que l'erreur n'est pas un échec, mais un levier de progression. Dans le cadre de notre démarche expérimentale, cette ouverture par la remédiation permet de mieux guider les apprenants vers une compréhension fine des prépositions et des articles contractés, tout en facilitant le transfert vers la production.

En conclusion, cette recherche ouvre la voie à une pédagogie grammaticale plus ancrée dans la réception, conçue non pas comme un simple préalable à la production, mais comme une étape active, structurante et indispensable du processus d'apprentissage. Revaloriser la réception dans l'enseignement grammatical, c'est permettre aux apprenants de mieux observer, comprendre, retenir et réutiliser les structures, et ainsi renforcer durablement leur compétence grammaticale.

Bibliographie

- BALLARINI-Santinelli, Marie. (2015). Lire En FLE : Approches didactiques de la lecture en français langue étrangère. Paris : Hachette. P. 124.
- BYL, Patrick. (2011). La didactique de l'oral en français langue étrangère. Paris : Presses Universitaires de France. P. 66–68.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). (2001). Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Pp. 57, 58–60, 66–68, 69,89, 93, 96.
- CHAMPY, PHILIPPE, ETÈVE, CHRISTIANE, FORQUIN, JEAN-CLAUDE, & ROBERT, ANDRÉ-DANIEL. (2000). Les sciences de l'éducation en France : état des lieux et enjeux. Paris : Presses Universitaires de France. P. 393.
- COSTE, DANIEL, & GALISSON, ROBERT. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette. P. 10.
- CUQ, JEAN-PIERRE. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International. Pp. 24, 90, 91.
- Cuq, Jean-Pierre, & GRUCA, Isabelle. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. P. 215.
- KETELE, Jean-Marie. (1989). Observer pour éduquer. In Jean-Marie De KETELE et al. (ÉDS.), Guide du formateur (p. 114). Bruxelles : De Boeck.
- GARDIÈS, Catherine. (2012). Information-documentation et pédagogie documentaire : Une approche didactique et professionnelle. Toulouse : Presses de L'ENSSIB .P. 74.
- HYMES, Dell H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269–293). Harmondsworth : Penguin Books.
- LAROUSSE. Dictionnaire de français. Paris : Larousse.
- LEGENDRE, RENALD. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin/ESKA. P. 304.
- Le BOTERF, GUY. (1994). De la compétence : Essai sur un attracteur étrange. Paris : Éditions d'Organisation.
- MEIRIEU, PHILIPPE. (1989). Apprendre... oui, mais comment ?. Paris : ESF éditeur.
- PERRENOUD, PHILIPPE. (1998). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF éditeur. P. 125.
- PERRENOUD, PHILIPPE. (1999). Évaluer : Permettre aux élèves de progresser. Bruxelles : De Boeck. P. 83.

- ROEGIERS, XAVIER. (2000). Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles : De Boeck.
- RIEGEL, MARTIN, PELLAT, JEAN-CHRISTOPHE, & RIOUL, René (2009). Grammaire méthodique du français (4^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France (PUF), p. 3
- TAGLIANTE, CHRISTINE. (2005). L'évaluation en didactique des langues : Outils et démarches. Paris : Hachette. P. 124.

SITOGRAPHIE :

- WWW.COE.INT/LANG-CECR.
- [HTTPS://JOURNALS.OPENEDITION.ORG/DMS/1248#tocto2n7](https://journals.openedition.org/dms/1248#tocto2n7)

Annexe

Annexe 01 : Grille d'observation d'une classe.

- **Date de l'observation de la classe : 22 janvier 2025**
- **Durée : 1 heure**
- **Classe ou niveau : 5 AP²**

Barème :	Toujours : 3	Souvent : 2	Rarement : 1
----------	--------------	-------------	--------------

4. Réactions immédiates de l'enseignant :

Critères d'observation	3	2	1
L'enseignant remarque l'erreur		✓	
L'enseignant réagit sereinement			✓
L'enseignant positive son intervention		✓	
L'enseignant explique l'erreur de manière constructive		✓	
L'enseignant encourage l'élève à réfléchir l'erreur		✓	

5. Stratégies de correction :

Critères d'observation	3	2	1
L'enseignant donne des exemples concrets	✓		
L'enseignant pose des questions pour guider l'élève		✓	
L'enseignant fait participer les autres élèves à la correction		✓	
L'enseignant propose des exercices de remédiation			✓

6. Gestion de la classe :

Critères d'observation	3	2	1
L'enseignant attire l'attention des élèves sur l'erreur commise		✓	
L'enseignant gère le temps de parole pour éviter les interruptions	✓		
L'enseignant crée une atmosphère de confiance pour que les élèves ne se sentent pas en faute		✓	

L'enseignant valorise les efforts des élèves même en cas d'erreur	✓		
---	---	--	--

7. Impact sur les élèves :

Critères d'observation	3	2	1
Les élèves semblent motivés à corriger leurs erreurs		✓	
Les élèves posent des questions pour mieux comprendre	✓		
Les élèves montrent une attitude positive face aux erreurs	✓		
Les élèves collaborent entre eux pour trouver des solutions			✓

Annexe 02 : la fiche pédagogique pendant la première séance d'observation

Chentouf

Grammaire-1

Projet02: C'est un lieu exceptionnel Séquence 02 : J'aime voyager en famille. Classe : 5AP
 Activité : Grammaire-1 Thème : Les prépositions Durée : 30 mn.
 Acte de parole : Raconter la visite d'un lieu exceptionnel. (Actions effectuées et caractéristiques du lieu visité)
 Compétence visée: - Mobilisation des ressources linguistiques.
 Objectifs à atteindre : Découvrir les prépositions (à-en-vers.....).

Déroulement de l'activité

-Pré requis : -Faire un petit rappel sur le CCL et le CCT.

I. Moment de découverte :Mise en situation :

En été, j'ai voyagé avec papa à Jijel. Nous sommes arrivés à 9h.
 Salim va chez son voisin, il revenu vers minuit.

-Lecture individuelle des phrases. - Questions de compréhension.

II. Moment d'observation méthodique (analyse du texte) :

Travail collectif : mise en commun des recherches.

-Demander aux apprenants d'encadrer les CCL et le CCT, puis d'entourer le 1^{er} mot du groupe prépositionnel.

à Jijel. chez son voisin, En été, à 9h. vers minuit.

-à- chez - en - à - vers : sont des prépositions.

-Enrichissement du corpus par l'utilisation d'autres phrases.

-Faire dégager la notion grammaticale à retenir par les apprenants

* **La préposition est un mot invariable, elle introduit un complément, elle peut marquer :**

1. Le lieu : dans, à, vers, en, chez...

Exemples : Je vais à Oran. Il marche vers le musée. Elle rêve d'aller en Amérique. ..

2. Le temps : à, en, pendant, depuis...

Exemples : Je déjeune à midi. J'ai voyagé en hiver.

3- Situation d'intégration :

-Renforcer le point de langue du jour par un exercice : (PLM)

Complète par : à - en - chez

J'habite Mostaghanem.

.... printemps, je cueille de jolies fleurs.

Le bus démarre h.

Elle va sa grand-mère.

4-Application :

Complète par les prépositions : en - dans - à

- Nous allons ... Ghardaia train.

- Hiver, il fait froid.

- Le train est arrivé midi.

- Je me promène la forêt.

Annexe 03 : la fiche pédagogique de la deuxième séance

Chentouf

Grammaire-2

Projet02: C'est un lieu exceptionnel Séquence 02 : J'aime voyager en famille. Classe : 5AP

Activité : Grammaire-2 Thème : Les articles contractés Durée : 30 mn.

Acte de parole : Raconter la visite d'un lieu exceptionnel. (Actions effectuées et caractéristiques du lieu visité)Compétence visée : - Mobilisation des ressources linguistiques.Objectifs à atteindre : Découvrir les articles contractés (au- du.....).Déroulement de l'activité

-Pré requis : -Faire un petit rappel sur le CCL et le CCT.

I. Moment de découverte :Mise en situation :

Nous sommes allés à l'hôpital qui se trouve près **des** magasins et en face **de la** pharmacie et loin **du** stade.

J'ai acheté une tarte aux amandes, un gâteau au chocolat et glace à la vanille.

-Lecture individuelle des phrases. - Questions de compréhension.

II. Moment d'observation méthodique (analyse du texte) :Travail collectif : mise en commun des recherches.

-Demander aux apprenants de classer les mots soulignés en genre masculin/ féminin et en nombre singulier/pluriel. -Entourez les articles. Encadrez les prépositions. Que remarquez-vous ?

-Enrichissement du corpus par l'utilisation d'autres phrases.

-Faire dégager la notion grammaticale à retenir par les apprenants

* **L'article contracté est un déterminant qui se forme à partir d'une préposition (à ou de) + un article défini (le-la-les-l')****3- Situation d'intégration :**

-Renforcer le point de langue du jour par un exercice : (PLM)

Complète par : à – au-aux/de la-du-de l'-des

Le guide montre élèves les gravures. Le bus démarre h. Le joueur va stade.

Il ferme la porte classe. La maitresse accroche les manteaux enfants,

C'est la mosquée quartier.

4-Application :

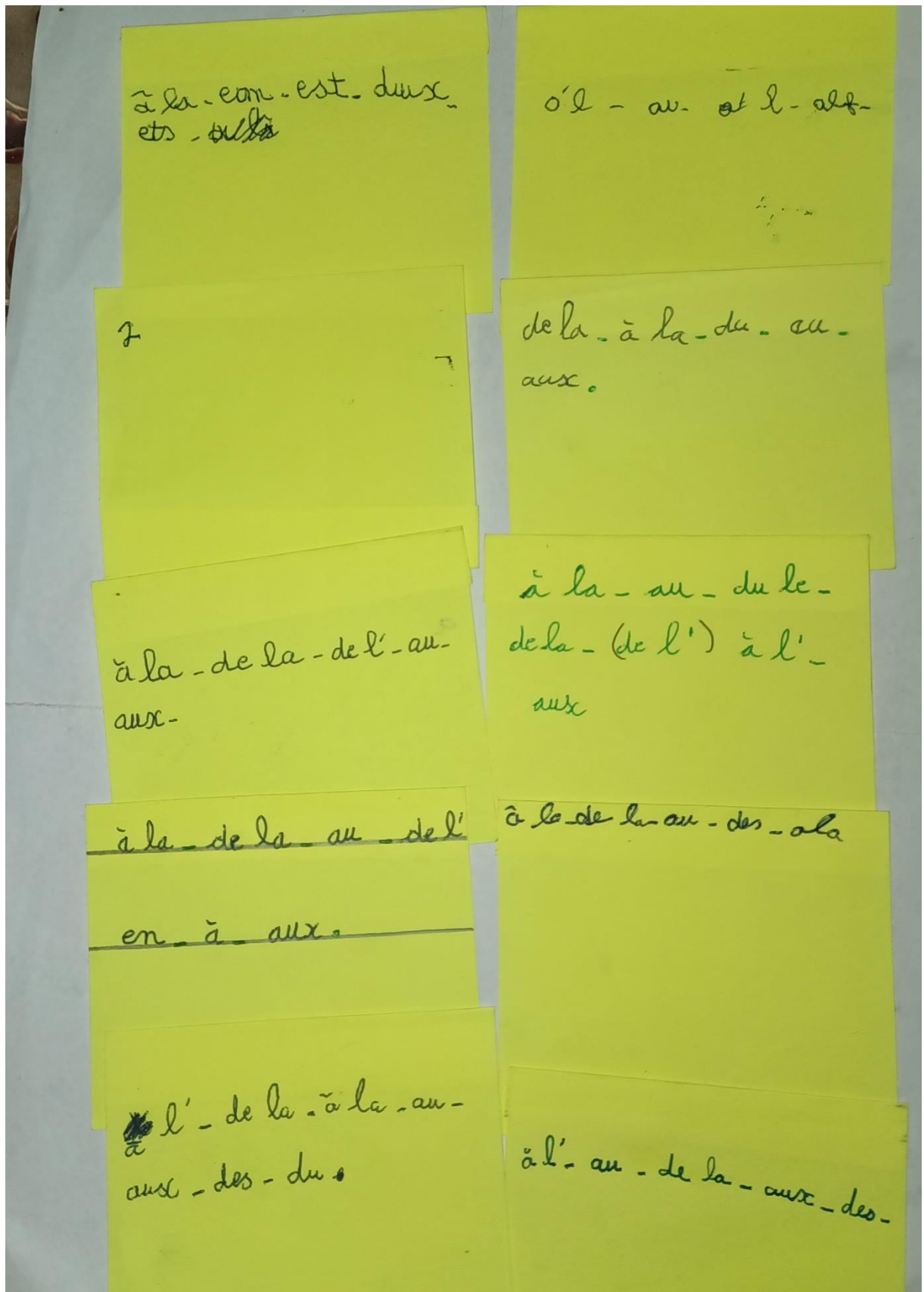
Choisis l'article contracté qui convient :

- Nous allons (à/au/aux) cinéma.

- Il est arrivé (à/au/aux) la gare.

- L'hôtel se trouve près (du-de l'-de la) jardin, en face (du-de l'-de la) école et loin (du-de l'-de la) piscine.

Annexe 04 : les réponses des élèves pour l'activité 02



aus-

au - à la - de l' - des -
~~au~~ - à - au -

à l' - de la - au - aux -

a la - de la - aux - des
à l' -

à la - de l' - des - aux - au -
au - à l'.

à la - au - de la - à l' - du
le -

au - a la - a le -
du le -

à la - au - des - de la -
l' -

à he-l'ou) - au - la du

à la - de la - au - de - aux -
~~des~~ - à l' - en - à

à la - de la - de l' -
au - des -

- ds l' - au - l' est - en -

à - en - dans - des

à la - de la - au - aus - des

à la - de la - au - des -
à l' -

à la - de la - des - au -
du -

~~à~~ - au - als - à la - d'l'

à l' - ala - des - ~~des~~
des
aut -

au - à l' - des - des l'

à la - au - des - de la -
de - à - l' - dans -

Annexe 05 : l'entretien avec l'enseignante.**Entretien avec une enseignante de français dans le primaire :**

Nous avons introduit cet entretien avec vous, Madame, en tant qu'enseignante de français dans le primaire, afin de recueillir un témoignage ancré dans l'expérience du terrain. Votre regard professionnel, nourri par votre pratique quotidienne, constitue un apport précieux dans le cadre de notre étude sur l'enseignement de la grammaire et les dynamiques d'apprentissage en classe.

- **Question 1 : Avez-vous choisi le métier d'enseignante ? Expliquez-nous.**
 - Oui, parce que c'est un métier qui offre la possibilité de se renouveler chaque jour et d'être acteur d'un système éducatif en évolution.
- **Question 02 : comment êtes-vous arrivés à enseigner ?**
 - S'adapter au profil de de chaque élève pour lui permettre de développer son potentiel transmettre les valeurs de citoyenneté.
- **Question 03 : est-ce que l'enseignement de français est Complexe ? Pourquoi.**
 - Enseigner et apprendre le français en contextes scolaires est assurément un processus complexe, qui implique la prise en de facteurs multiples pour le comprendre et l'améliorer.
- **Question 04 : parlons maintenant des erreurs en classe, comment réagissez-vous lorsque vous remarquez qu'un élève a fait l'erreur ?**
 - Encourager l'autoréflexion et l'autocorrection, apprendre à corriger ses propres erreurs.
- **Question 05 : comment gérez-vous la situation pour que cela ne perturbe pas le reste de la classe ?**
 - Lorsqu'un élève identifier lui-même la source de son erreur et trouve une solution, il renforce son autonomie et sa compréhension du sujet.
- **Question 06 : Avez-vous des stratégies spécifiques pour encourager les élèves à exprimer leurs erreurs sans crainte de jugement ?**
 - Accordez-lui le temps nécessaire pour évoquer l'erreur. Rappelez- lui un contexte significatif. Posez-lui certains types de questions. Offrez-lui un choix de réponse.
- **Question 07 : que faites-vous si l'erreur d'un élève entraîne une confusion chez les autres ?**

- Lui expliquer et de lui donner une autre chance de donner la réponse. Vous demandiez si quelqu'un d'autre a une opinion différente ou que vous fournissiez vous-même la bonne réponse.
- **Question 08 : pour conclure, quel conseil donnerez-vous à d'autres enseignants sur la gestion des erreurs en classe ?**
 - En tant qu'enseignante, la gestion de la classe est l'élément le plus important à maîtriser. Créé un environnement sécurisant et réduit le nombre d'intervention disciplinaire. Apprendre à corriger ses propres erreurs et une compétence précieuse qui dépasse largement le cadre scolaire

Table des Matières

Remerciements	II
Dédicace	III
Sommaire	1
Introduction	1
Partie 01: Cadrage théorique et conceptualisation	4
Chapitre I: La réception de l'oral et de l'écrit en classe de langue	5
I.1.La réception :	6
I.1.1. La définition de la réception :	6
I.2 . La compréhension orale :.....	7
I.2 .1. Définition de la compréhension orale :.....	7
I.3. La compréhension écrite :.....	8
I.4. La définition de la compréhension écrite :.....	8
Chapitre II: La compétence grammaticale	10
II. La compétence grammaticale :	11
II.1.la définition de la compétence grammaticale :	11
II.1.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?.....	11
II.1.2. Qu'est-ce que la grammaire :	12
II.1.3.la compétence grammaticale :	13
II.2.Relation entre compétences grammaticale, linguistique, pragmatique, communicative... 13	
II.2 .1 Compétence linguistique :	13
II.2 .1.1 exemple pédagogique :	14
II.2 .2. Compétence pragmatique :	14
II.2 .2. 1. Exemple pédagogique :	14
II.2 .3.compétence communicative :	14
Chapitre III: L'évaluation de la réception	17
III .L'évaluation de la réception :.....	18

III .1- définition de l'évaluation (qu'est-ce que évalué ?) :.....	18
III.2. Les types de l'évaluation :.....	19
III.2.1. L'évaluation diagnostique :.....	19
III 2.2. L'évaluation formative :.....	19
III 2.3. L'évaluation sommative :.....	20
III .3 . Les étapes de l'évaluation :	21
III.4. L'objectif de l'évaluation (pourquoi évaluer ?) :	22
III.5 - L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement/ apprentissage du FLE :22	
Partie 02: Méthodologie, enquête de terrain et analyse.....	24
Chapitre I: Présentation du cadre de l'enquête de terrain	25
I.1. Outils méthodologiques :	26
I.1.1. Observation appuyée par une grille :	26
I.1. 1.1.Contenu de la grille d'observation :.....	27
I.1.1. 2.Lieu de l'enquête :	28
I.1.1.3. Public de l'enquête :.....	29
I.1.1.4.Les conditions de réalisation de l'enquête :.....	30
I.1.2.Les propositions didactiques sous forme d'exercices :	31
I.2. L'expérience pratique :.....	32
I.2.1. Description du corpus :	32
I.3. L'entretien directif :	33
I.3.1.Présentation de l'enseignante :.....	33
I.3.2.Contenu de l'entretien :.....	34
Chapitre II:Analyse et interprétation des données	37
II.1. Les étapes de l'étude expérimentale :.....	38
II.1.1. Analyse du corpus :	40
II.2.Analyse de la grille d'observation :	43
II.3. Analyse comparative :	44

II.4.L'analyse de l'entretien :	46
Chapitre III: Synthèse de l'enquête	49
Synthèse de l'enquête :.....	50
Conclusion	52
Bibliographie	55
Annexe	58
Annexe 01 : Grille d'observation d'une classe.	59
Annexe 03 : la fiche pédagogique de la deuxième séance	62
Annexe 04 : les réponses des élèves pour l'activité 02	63

Résumé :

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur l'enseignement grammatical en 5^e année primaire, et s'intéresse plus précisément à la problématique suivante : dans quelle mesure le choix des activités, lorsqu'il est pertinent et favorise une réception efficace, contribue-t-il réellement à la compréhension et à l'appropriation : cas des prépositions et des articles contractés en 5^e année primaire ? Pour y répondre, une étude de terrain a été menée en combinant trois outils méthodologiques : une observation de séance à l'aide d'une grille d'analyse, deux activités pédagogiques qui favorisent des dimensions de réception (l'une fondée sur la démarche de La Martinière, l'autre sur la Ludo pédagogie), et un entretien directif avec une enseignante. Les résultats révèlent que la qualité du choix des activités influe fortement sur la réception grammaticale des apprenants, en facilitant la compréhension des structures et leur transfert vers la production orale et écrite. La recherche confirme également l'impact positif d'une évaluation immédiate pour ancrer les apprentissages et ajuster l'intervention pédagogique. Cette étude souligne ainsi l'importance d'une intégration réfléchie des activités favorisant la réception dans les séquences d'enseignement grammatical.

Abstract :

This research is grounded in a reflection on grammar teaching in fifth grade and addresses the following question : To what extent does the relevant selection of activities, when promoting effective reception, truly contribute to the understanding and appropriation of prepositions and contracted articles ? To answer this, a field study was conducted using three methodological tools : classroom observation with an analytical grid, two reception-based teaching activities (one inspired by the La Martinière approach, the other using ludopedagogy), and a semi-structured interview with a teacher. The findings show that the quality of activity selection strongly influences learners' grammatical reception, improving their understanding of structures and facilitating their transfer into oral and written production. The research also confirms the value of immediate assessment in anchoring learning and guiding pedagogical adjustment. This study thus highlights the importance of thoughtfully integrating reception-enhancing activities in grammar instruction.

المخلص:

تندرج هذه الدراسة في إطار التفكير في تعليم النحو لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وتتناول الإشكالية التالية: إلى أي مدى يساهم اختيار الأنشطة الملائم، الذي يُحفّز على استقبال فعّال، في فهم التراكيب واستيعاب حروف الجرّ والمقالات العقدية؟ للإجابة عن هذا التساؤل، تمّ اعتماد منهج ميداني يركز على ثلاثة أدوات: ملاحظة صقيّة باستخدام شبكة تحليل، نشاطان بيداغوجيان يرتكزان على الاستقبال (أحدهما وفق منهجية "لا مارتينيير"، والثاني نشاط ترفيهي-تربوي)، بالإضافة إلى مقابلة مع معلّمة. كشفت النتائج أنّ حسن اختيار الأنشطة يؤثّر بفعالية في استقبال القواعد النحوية لدى المتعلّمين، مما يُسهّل عليهم فهم التراكيب ونقلها إلى الإنتاج الشفهي والكتابي. كما أكدت الدراسة أهمية التقييم الفوري لترسيخ المكتسبات وتكثيف التدخل البيداغوجي. وعليه، تبرز أهمية دمج الأنشطة المعززة للاستقبال ضمن تعليم النحو بطريقة مدروسة وفعّالة.