



# Utilisation du jeu en grammaire : effets sur les apprentissages des élèves d'une classe de cinquième primaire



Mémoire de fin d'études

HEPvs

Auteure\_Egg Anne-Laure

Directrice de mémoire\_Marie-Claire Tabin

St-Maurice, février 2011



« Le plus grand plaisir humain  
est sans doute dans un travail  
difficile et libre fait en coopération,  
comme les jeux le font assez savoir. »

*Emile-Auguste Chartier*

## **Remerciements**

Pour ce travail, je tiens à remercier tout particulièrement les personnes suivantes :

Mme Marie-Claire Tabin, ma directrice de mémoire, pour son aide et son soutien durant cette démarche,

les deux enseignants qui m'ont ouvert les portes de leur classe et accueillie si aimablement, ainsi que la direction de l'établissement scolaire concerné,

ma famille, pour m'avoir supportée durant mes longues divagations et mes interminables monologues sur le sujet,

mes employeurs, qui m'ont donné du temps pour lire, potasser le sujet et mettre en place mon dispositif,

tous mes lecteurs et correcteurs, ainsi que toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce travail.



## Résumé

Cette recherche s'intéresse au jeu à l'école et, plus particulièrement, à ses effets sur les apprentissages des élèves. Ce mémoire s'inscrit dans le prolongement d'une étude menée aux Pays-Bas, étude concernant la pédagogie sur le jeu appliquée dans des milieux défavorisés et qui cherche à construire une scolarité basée sur le jeu. Le but de notre recherche est de déterminer dans quelle mesure le recours au jeu éducatif peut avoir une influence sur les apprentissages des élèves. Nous avons posé comme limite de notre travail le domaine du français, et de la grammaire plus précisément. Pour cela, nous avons estimé nécessaire de procéder, tout d'abord, à un tour d'horizon sur le jeu en analysant sa place dans l'histoire, en général, et dans le développement de l'enfant, plus spécifiquement. Nous avons également défini le jeu et établi ses trois dimensions (ludique, éducative et pédagogique). Cette définition nous a permis de déterminer les indicateurs précis de la dimension éducative du jeu, indicateurs qui nous ont servi de base à l'élaboration de quatre jeux.

Nous avons pris en compte notre problématique et notre cadre conceptuel afin de mettre en place un dispositif, en grammaire, basé sur le jeu. Nous avons procédé à une expérimentation sur le terrain, dans deux classes de 5<sup>ème</sup> primaire, une de ces classes étant la classe témoin, recevant un enseignement « traditionnel », et l'autre étant la classe test, expérimentant les jeux élaborés. Nous avons récolté les données en soumettant les élèves des deux classes à un pré-test et à un post-test, ainsi qu'à un questionnaire d'appréciation.

Les résultats de ces tests ont été mis en perspective avec le deuxième concept que nous avons défini dans notre cadre conceptuel : le concept d'apprentissage. L'apprentissage étant influencé par des facteurs internes et externes, nous avons relevé ces différents facteurs et avons interprété les résultats en fonction de ces éléments.

Nous avons constaté, après analyse des pré-tests et post-tests, qu'il y avait eu une amélioration dans les deux classes, mais que cette dernière était plus significative dans la classe ayant eu recours au jeu (21,5% en moyenne, contre 15,5% dans le groupe témoin). Précisons que le groupe test avait des résultats inférieurs au pré-test et qu'il n'a pas comblé son retard face au groupe témoin lors du post-test. Les conditions de travail étant similaires dans les deux classes, nous nous sommes tournée vers les facteurs internes à l'apprentissage afin de mieux comprendre nos résultats. Le recours au jeu en classe de grammaire a une influence sur le désir d'apprendre et sur la motivation de l'élève (compétition et plaisir de jouer). L'utilisation du jeu permet à l'élève de rentrer en interaction avec le contenu d'apprentissage et de prendre une position active. De plus, le jeu prend en compte les différentes dimensions de la personne, car l'apprentissage porte à la fois sur le domaine cognitif (savoir), sur le domaine affectif (comportement en groupe) et sur le domaine psychomoteur (habiletés motrices).

Même si nous avons établi, par notre recherche, que le jeu avait une influence positive sur les apprentissages, nous avons également pu relever des éléments plus négatifs qu'il est important de prendre en considération (importance de faire des exercices de structuration, élève(s) qui restent passifs, temps nécessaire à l'élaboration des jeux, ...).

## Mots-clé

Jeu éducatif, Développement de l'enfant, Caractéristiques et fonctions du jeu, Histoire du jeu, Apprentissage, Facteurs internes à l'apprentissage.



## Table des matières

### Table des illustrations

1. Introduction.....	1
2. Problématique .....	1
2.1 Contexte de la recherche.....	1
2.2 Objectif de la recherche .....	3
2.3 Contexte : le jeu .....	4
2.3.1 L'évolution du jeu dans l'histoire .....	4
2.3.2 Le jeu à l'école.....	6
2.3.3 Le jeu dans le développement de l'enfant .....	6
3. Cadre conceptuel .....	8
3.1 Le jeu, définitions et caractéristiques .....	8
3.2 Le jeu, trois dimensions.....	10
3.3 Le jeu, tableau conceptuel .....	12
3.4 L'apprentissage.....	13
4. Questions de recherche.....	15
5. Méthode .....	15
5.1 Présentation de la méthode, selon Goyette & Lessard-Hébert .....	15
5.2 Echantillon et conditions .....	16
5.2.1 Analyse des conditions du groupe témoin .....	16
5.2.2 Analyse des conditions du groupe test.....	17
5.2.3 Remarques .....	17
5.3 Dispositif .....	18
5.3.1 Dispositif.....	18
5.3.2 Analyse conceptuelle et didactique.....	18
5.3.3 Jeu et théorie .....	19
5.3.4 Présentation des jeux .....	22
5.3.5 Pré-test / Post-test .....	26



6. Partie empirique.....	26
6.1 Présentation de la séquence .....	26
6.2 Déroulement et évaluation du dispositif.....	28
7. Analyse et interprétation.....	29
7.1 Présentation des résultats.....	29
7.2 Analyse des résultats .....	35
7.3 Jeu et apprentissage .....	35
7.3 Facteurs internes à l'apprentissage, selon Vienneau (2005).....	36
7.3.1 Les apprentissages préalables .....	36
7.3.2 La disposition affective.....	36
7.3.3 La disposition cognitive.....	37
7.3.4 L'aptitude.....	37
7.3.5 Synthèse des facteurs selon Vienneau (2005).....	38
8. Discussion et conclusion .....	38
9. Références bibliographiques.....	40

Annexes



## Table des illustrations

<i>Fig. 1</i> : Evolution du jeu dans l'histoire, d'après De Grandmont (1997).....	5
<i>Fig. 2</i> : Evolution du jeu chez l'enfant .....	7
<i>Fig. 3</i> : Caractéristiques du jeu, d'après De Grandmont (1997).....	9
<i>Fig. 4</i> : Jeu éducatif, d'après De Grandmont (1997) .....	11
<i>Fig. 5</i> : Jeu pédagogique, d'après De Grandmont (1997).....	11
<i>Fig. 6</i> : Dimensions du jeu.....	11
<i>Fig. 7</i> : Tableau conceptuel du jeu.....	12
<i>Fig. 8</i> : Facteurs et sous-facteurs influençant l'apprentissage, d'après Vienneau (2005).....	14
<i>Fig. 9</i> : Concepts types de phrases.....	19
<i>Fig. 10</i> : Caractéristiques du jeu élaboré .....	20
<i>Fig. 11</i> : Situer une activité, d'après Weiss (2002) .....	21
<i>Fig. 12</i> : Jeu 1 .....	22
<i>Fig. 13</i> : Jeu 2 .....	23
<i>Fig. 14</i> : Jeu 3 .....	24
<i>Fig. 15</i> : Jeu 4 .....	25
<i>Fig. 16</i> : Fil rouge de la séquence .....	28
<i>Fig. 17</i> : Pré-test classe témoin.....	31
<i>Fig. 18</i> : Post-test classe témoin .....	31
<i>Fig. 19</i> : Pré-test classe test .....	32
<i>Fig. 20</i> : Post-test classe test.....	32
<i>Fig. 21</i> : Comparaison classe témoin.....	33
<i>Fig. 22</i> : Comparaison classe test .....	33
<i>Fig. 23</i> : Résultats questionnaire.....	34



## 1. Introduction

Dès notre plus jeune âge, nous consacrons une partie de notre temps à l'activité ludique. Nous savons que ce temps est très important pour l'enfant, notamment pour son développement. Le jeu est un élément central de l'enfance.

Dès lors, une question se pose : pourquoi n'est-il pas plus utilisé à l'école ? En effet, de par nos expériences personnelles ou professionnelles, nous avons pu constater que la place accordée au jeu, si elle était prédominante en enfance, diminuait d'année en année pour laisser place à d'autres méthodes d'apprentissage. Le contraste entre ces deux propositions nous remet en question.

Le thème du jeu à l'école est important : nous pensons qu'il devrait prendre une place plus grande dans l'enseignement. Que ce soit en français, en mathématique ou en allemand, le jeu peut apporter à l'enfant du plaisir et de la motivation pour la réalisation de la tâche. Bien évidemment, le jeu ne représente pas LE moyen d'enseignement par excellence, mais un moyen qui n'est, malheureusement, pas suffisamment exploité actuellement dans le degré moyen (3<sup>ème</sup> à 6<sup>ème</sup> primaire).

A l'aide de ce travail, nous souhaitons prendre conscience de l'importance du jeu dans le quotidien de l'enfant et de son utilité dans le domaine scolaire, notamment pour favoriser les apprentissages. Dans cette optique, nous nous intéresserons tout d'abord au jeu dans l'histoire, à l'école et dans le développement de l'enfant. Ensuite, nous définirons ce que sont jeu et apprentissage, puis nous les mettrons en relation au moyen d'une expérimentation menée sur le terrain. Finalement nous nous arrêterons sur les résultats de cette expérimentation et nous pourrons alors en tirer des conclusions.

En finalité de ce travail, nous visons une ouverture d'esprit et un intérêt renouvelé pour le jeu à l'école.

## 2. Problématique

### 2.1 Contexte de la recherche

L'évolution des discours et recherches sur la pédagogie s'accompagne d'une évolution des discours sur le jeu. Plusieurs chercheurs et savants ont écrit des ouvrages consacrés à ce sujet, qu'ils concernent les liens entre le jeu et l'éducation, entre le jeu et les différentes civilisations, entre le jeu et le développement de l'enfant, ou encore entre le jeu et la politique. Nous nous sommes intéressée à ces différents travaux effectués dans des pays proches de nous, ou un peu plus éloignés, afin de saisir dans quel contexte s'inscrit notre recherche.

Nous savons que les pays anglo-saxons, notamment les Pays-Bas et le Danemark qui prévoient le recours au jeu à l'école dans leurs textes officiels (Musset & Thibert, 2009),





sont plus familiarisés à cette culture du jeu, grâce à certains écrits de Vygotsky, traduits d'abord en anglais, puis plus tardivement en français. Les Pays-Bas se basent ainsi sur ces écrits pour leur système scolaire, avec comme objectif « d'égaliser l'accès au système scolaire pour tous les groupes culturels » (Van Oers, 1999, p. 29). Pour cela, un projet visant à « construire une scolarité à base de jeu pour les enfants de quatre à sept ans, afin de stimuler de façon optimale la démarche d'apprentissage de chaque élève » (p. 30) est expérimenté dans ce pays depuis les années quatre-vingt. Ce projet part du principe que les élèves peuvent s'engager dans les diverses activités comme de véritables partenaires et, de cette façon, construire eux-mêmes leurs savoirs. Cet auteur souligne que, pour Vygotsky, « les capacités cognitives d'une personne peuvent être développées au maximum par un enseignement approprié des instruments cognitifs » (p. 31). De plus, entre quatre et sept ans, « l'activité mobilisatrice caractéristique des enfants est l'activité ludique. En conséquence, c'est lorsqu'ils participent à leur propre niveau à une activité de jeu – jeu manipulatoire ou jeu de rôles – que les enfants de ces âges apprennent le mieux » (p. 33). Cette pédagogie cherche à partir des activités et des actions des enfants, à améliorer ces dernières et à favoriser de nouveaux apprentissages. La conclusion de cette étude indique que, dans le contexte d'une telle pédagogie, les élèves dits « à risque » (c'est à dire issus de milieux défavorisés) apprennent mieux et que les autres « atteignent aisément les niveaux requis par l'institution » (p. 36). Notons que l'auteur émet une réserve en précisant que « nos travaux empiriques ne sont pas encore assez avancés pour prouver de façon totalement convaincante que notre approche pédagogique permet de surmonter tous les problèmes scolaires. Il y a toutefois beaucoup d'indices qui viennent à l'appui de nos hypothèses » (p. 36).

Dans les pays francophones, nous ne trouvons pas de telles études. Toutefois, plusieurs auteurs se sont appliqués à étudier ce sujet en proposant différentes définitions, selon diverses approches.

Brougère (1995), avec des approches historiques et sociologiques, établit la relation entre les jeux et trois grandes civilisations particulières : les Grecs, les Romains et les Aztèques. Pour les premiers, les jeux permettent « à leurs acteurs d'exprimer leur dynamisme vital dans une atmosphère de compétition » (p. 49). Le jeu, principe fédérateur entre les différentes cités, notamment grâce à la paix instaurée entre les cités durant la période des jeux olympiques, est intimement lié à la religion et à la guerre (il implique des exercices guerriers pratiqués par simulacre). Pour les deuxièmes, le jeu constitue un entraînement aux gestes de guerre. Les spectacles de gladiateurs sont perçus comme des jeux (les jeux de cirque), de même que les théâtres (jeux de scène). Les jeux sont soumis à des règles très strictes et sont considérés comme des présents aux dieux ; ils constituent également un fait politique, puisqu'ils sont financés et organisés par l'empereur pour le peuple. Pour les Aztèques enfin, le jeu est rejeté par crainte d'une « dépense inutile d'énergie » (p. 52) ou d'un risque de dégénérescence (jeux d'argent, de hasard). Il est toutefois revalorisé lorsqu'il est perçu comme participant « à la régénération cosmique indispensable à la survie de la société » (p. 53), c'est-à-dire lorsqu'il permet de « dépenser l'énergie au profit de son renouvellement » (p. 53). Le jeu constitue un moment du rite comme, par exemple, les danses précédant le sacrifice. Il est donc, comme pour les Grecs et les Romains, lié aux croyances religieuses de cette civilisation. Le jeu avait, pour ces trois peuples, « une fonction sociale » (p. 53). La manifestation du jeu se réalisait sous la forme du simulacre, c'est-à-dire que les acteurs du jeu « faisaient semblant » de faire la guerre, par exemple. Brougère (1995) définit également le concept de jeu en se référant à





plusieurs ouvrages et travaux d'autres auteurs, comme nous l'expliciterons ultérieurement en inventariant les différentes définitions du concept de jeu.

De son côté, Bailly (2001) aborde une optique psychologique en étudiant le jeu dans l'œuvre de Winnicott (1971). Il compare la vision du jeu de Klein (1993), qui considère que le jeu est « un moyen d'accès aux représentations internes, symboliques de l'enfant » (Klein, 1993, cité par Bailly, 2001, p. 41), à celle de Winnicott, pour qui le jeu « témoigne aussi de l'impact de l'environnement sur son développement » (p. 41). Jouer est essentiel pour l'enfant car il lui permet de soumettre les difficultés de la vie et d'acquérir une personnalité. Le jeu est important dans la construction de la personnalité, ce que Bailly appelle « genèse » de l'individu (p.45) et qui, pour Winnicott, est relié à l'environnement de l'individu.

De Grandmont (1997) et Silva (2008), quant à elles, se penchent sur l'utilité pédagogique du jeu en classe. Pour la première, l'intérêt est porté sur les classes d'élèves en situation de déficience intellectuelle. En effet, le jeu « démystifie chez l'enfant le sentiment d'échec » (p. 102). Une pédagogie par le jeu permet ainsi de passer par l'indirect pour aider l'enfant à transférer ses acquisitions dans d'autres domaines. Pour Silva, qui s'intéresse à l'utilisation du jeu dans l'apprentissage des langues, le jeu possède plusieurs avantages (moteurs, affectifs et cognitifs) et son utilisation en classe de langue permet de favoriser le travail au sein des classes hétérogènes, car il « permet de briser la rigidité de la relation pédagogique traditionnelle » (p. 27).

Pour leur part, Musset et Thibert (2009) se concentrent sur l'utilisation du jeu électronique à l'école. Pour ces auteurs, ce type de jeu est très familier pour les élèves et « on peut tirer avantage de cette pratique déjà en place » (p. 5). Deux types de jeu sont distingués : le « ludo-éducatif, qui présente un contenu éducatif sous forme de jeu vidéo » et « les jeux vidéos éducatifs, qui exploitent les mécanismes d'apprentissages utilisés dans les jeux vidéos pour améliorer les compétences et connaissances » (p. 5). Il ressort de leur article que l'utilisation des jeux électroniques en classe peut être bénéfique pour les élèves et qu'il n'est pas nécessaire que l'enseignant soit lui-même familiarisé avec ces techniques pour que les élèves puissent en tirer bénéfice. Les auteurs précisent encore que c'est le contexte d'apprentissage plus que le jeu en soi qui importe.

## 2.2 Objectif de la recherche

Après l'exploration des différentes recherches effectuées jusqu'à présent et des expériences vécues dans le cadre de notre formation professionnelle, expériences durant lesquelles aucune pédagogie par le jeu n'a été observée dans le degré moyen (3<sup>ème</sup>-6<sup>ème</sup> primaire), nous pouvons nous poser la question suivante : **pour quelle(s) raison(s) le jeu n'est pas utilisé comme méthode ou moyen pédagogique, à savoir comme vecteur d'apprentissage en français, dans le degré « moyen », soit de la 3<sup>ème</sup> primaire à la 6<sup>ème</sup> primaire ?**

A notre connaissance, peu de recherches se sont penchées sur le lien entre jeu et apprentissage en français. Or, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'utilisation du jeu, si elle est favorable en classe de langue ou dans une classe d'élèves en situation de déficience intellectuelle, peut avoir une influence sur les apprentissages des élèves. Cette influence peut être de nature différente : influence positive, négative ou neutre. Notre recherche a

donc pour objectif de clarifier cette influence du jeu sur les apprentissages et de discuter du résultat, quel qu'il soit.

Pour ce faire, nous avons choisi d'expérimenter la relation entre les concepts de jeu et d'apprentissage dans deux classes de 5<sup>ème</sup> primaire par deux séquences d'enseignement/apprentissage, l'une en utilisant le jeu et l'autre sans, afin de comparer les apprentissages des élèves en fonction de la méthode utilisée.

Nous souhaitons nous centrer sur la branche du français, car il s'agit là d'une discipline qui n'est traditionnellement pas travaillée avec le jeu comme support, contrairement aux mathématiques, dans lesquelles le jeu constitue une base des apprentissages fondamentaux dans les degrés élémentaires (école infantine et début de l'école primaire). Nous ciblons notre recherche dans le domaine de la grammaire plus spécifiquement car, au vu de notre expérience professionnelle en classe, ce dernier semble « figé » dans l'enseignement. La grammaire, ayant comme vocation de structurer la langue, est enseignée de manière très traditionnelle au moyen d'exercices et de fiches. Notre recherche représente ainsi un défi, en supposant que le résultat soit positif : celui de démontrer que l'apprentissage de la grammaire peut être interactif et amusant.

Notre angle d'approche concerne la psychologie de l'apprentissage (psychologie cognitive) ainsi que les théories de l'apprentissage. Cela nous permet d'analyser la relation entre l'élève, le savoir et les méthodes d'enseignement. Notre recherche s'intéresse aux effets du jeu sur les apprentissages des élèves.

Pour cela, nous avons cherché à comprendre le concept de jeu premièrement, de manière à le relier au concept d'apprentissage. Avant cela, nous avons estimé qu'il était intéressant de préciser la place et le rôle du jeu dans l'histoire, dans le développement de l'enfant et à l'école, afin d'avoir une vue plus globale de l'intérêt et de l'enjeu de notre recherche.

## 2.3 Contexte : le jeu

### 2.3.1 L'évolution du jeu dans l'histoire

Pour comprendre quelle est la place accordée au jeu dans l'enseignement actuel, prenons un recul historique afin d'avoir une vue plus large de l'histoire du jeu dans l'évolution de l'humanité.

De Grandmont (1997) établit une chronologie du jeu selon sept époques : l'Antiquité, le Moyen-Age, la Renaissance, les XVII<sup>ème</sup>, XVIII<sup>ème</sup>, XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècles. Durant l'Antiquité, le jeu est considéré comme une activité naturelle de l'homme et les Grecs estiment que le jeu est un moyen d'instruire les jeunes enfants. Le jeu est, à cette époque, perçu comme « utile » et permet de préparer l'enfant à un métier. Certains jeux sont accessibles aux filles, alors que d'autres, comme les Jeux Olympiques grecs, leur sont interdits. Au Moyen-Age, le regard porté sur le jeu par l'Eglise est totalement différent. Bien décidée à nettoyer la communauté chrétienne de tout héritage greco-romain, elle perçoit le jeu comme une perte de temps et comme un délit, excepté pour l'élaboration de stratégies militaires (les soldats de plomb sont utilisés à cette époque). Il est ainsi banni de l'éducation ainsi que des us et coutumes pour faire sa réapparition à la Renaissance, durant laquelle le jeu est revalorisé et considéré comme base des orientations pédagogiques. A cette époque, nous avons les premières traces du jeu à caractère éducatif, bien que ces

termes ne soient pas utilisés de la sorte. Durant le XVII<sup>ème</sup> siècle, l'objectif premier du jeu est de valoriser les vertus héroïques du roi, ce qui permet d'avoir un exemple à imiter, ceci grâce à l'émergence du jeu de l'oie (les différentes cases de ce jeu racontent une histoire). L'utilisation du jeu avec des objectifs pédagogiques reste toutefois réservée à une élite princière. C'est à la fin de ce même siècle que l'accès au jeu est autorisé pour les filles. Le siècle suivant voit l'expansion ainsi que l'apparition d'une diversité de jeux. L'utilisation d'encre colorées permet de rendre les jeux plus attrayants et des matériaux différents sont utilisés, c'est ainsi que le soldat de plomb devient soldat de bois ou de papier. Le jeu possède, durant le XVIII<sup>ème</sup> siècle, deux fonctions principales : l'usage militaire ou pédagogique. L'accès au jeu pour les filles est donc à nouveau restreint, celles-ci ne prenant pas part à la vie militaire. C'est au XIX<sup>ème</sup> siècle que le jeu est confirmé dans son statut pédagogique et, au XX<sup>ème</sup> siècle, le jeu devient un outil de première importance pour l'école enfantine. Piaget reconnaît l'importance du jeu dans le développement de l'enfant et établit une classification des jeux en fonction du développement de l'enfant (Tourrette & Guidetti, 2000). Nathan s'en inspirera pour créer des jeux éducatifs gradués selon les stades de développement. A cette période, l'industrie du jouet naît.

De Grandmont (1997, p. 21) organise cette évolution dans un tableau qui reprend les différentes périodes ainsi que les diverses utilisations du jeu, soit le jeu comme élément ludique, le jeu comme principe éducatif et pédagogique (nous établirons au point 3.2 les distinctions entre ces différents termes), le jeu pour garçons et pour filles, le jeu à utilisation militaire ou professionnelle et, pour finir, le jeu comme « anathème ». Ce tableau nous permet d'avoir une vue d'ensemble sur l'histoire du jeu et ses principales caractéristiques.

	Ludique	Educatif	Pédagogique	Anathème	Militaire	Métier	Garçon	Fille
Antiquité	●					●	●	●
Moyen-Age				●	●		●	
Renaissance	●	●					●	
XVII <sup>ème</sup>		●	●		●		●	●
XVIII <sup>ème</sup>		●	●		●		●	
XIX <sup>ème</sup>		●	●			●	●	●
XX <sup>ème</sup>		●	●		●	●	●	●

Fig. 1 Evolution du jeu dans l'histoire, d'après De Grandmont (1997)

### 2.3.2 Le jeu à l'école

Pour approfondir l'histoire du jeu, arrêtons-nous un instant sur l'histoire du jeu à l'école plus précisément. Selon Brougère (1995), avant la révolution romantique, il y avait trois principales possibilités de relier jeu et éducation : la récréation, dans laquelle le jeu est « le délassement indispensable à l'effort en général » (p. 64), donner l'aspect de jeu à des activités scolaires et, troisièmement, révéler la personnalité de l'enfant pour mieux l'orienter.

Fröbel (1861), qui « a eu une influence réelle sur l'éducation de la petite enfance » (Brougère, 1995, p. 86), se situe dans la pensée romantique. Pour lui, le jeu est un élément essentiel : « cette époque où l'enfant, jouant avec tant d'ardeur et de confiance, se développe dans le jeu, n'est-elle pas la plus belle manifestation de la vie ? On ne doit pas regarder le jeu comme une chose frivole, mais une chose d'une profonde signification » (Soëtard, 1990, cité par Brougère, 1995, p. 87). Le jeu est donc un « moyen pratique de permettre à l'enfant d'aller vers l'extériorisation des vérités profondes qu'il possède intuitivement » (p. 89). Le jeu n'a pas de valeur éducative à proprement parler, c'est son utilisation par l'enfant qui lui donne son importance.

L'évolution des discours pédagogiques et de la perception de l'enfant dans l'éducation (passage de la cire molle à façonner à un être unique, en passant par l'adulte en « réduction » (Brougère, 1995, p. 73)) s'accompagne d'une évolution des discours sur le jeu. Le jeu passe par aveux et désaveux de la communauté scientifique, étant successivement considéré comme bénéfique puis comme perte de temps. Au XIX<sup>ème</sup> siècle, le jeu est étudié par Piaget non en tant que tel, mais parce « qu'il s'agit d'une des rares activités spontanées de l'enfant qui permette de quasiment lire les représentations de l'enfant » (Brougère, 1995, p. 106). Le jeu prend une place importante à l'école maternelle, bien que sa place dans l'éducation nourrisse de nombreuses discussions. L'Éducation Nouvelle donne une place importante au jeu car il permet aux enfants d'agir pour se développer. C'est ainsi que des « coins-jeux » font leur apparition en classe enfantine et sont restés présents jusqu'à aujourd'hui.

En Suisse, plus précisément dans le canton du Valais, nous pouvons constater, dans les manuels scolaires actuels, qu'une place importante est accordée au jeu en mathématiques dans les petits degrés (1<sup>ère</sup> - 2<sup>ème</sup> - 3<sup>ème</sup> primaire) et que le cahier de calcul mental revisité de 5<sup>ème</sup> - 6<sup>ème</sup> primaire inclut des jeux dans ses pages. Le jeu a donc une place reconnue, dans l'enseignement des mathématiques particulièrement.

### 2.3.3 Le jeu dans le développement de l'enfant

Après ces deux aperçus historiques successifs sur la place du jeu dans l'histoire et à l'école, et pour mieux saisir le rôle du jeu, non dans l'histoire, mais dans le développement de l'enfant cette fois, penchons-nous à présent sur deux aspects différents de ce sujet : l'évolution du jeu dans le développement de l'enfant, selon Piaget (Tourrette & Guidetti, 2000) et les fonctions du jeu, selon Lacombe (2007).

Piaget décrit trois catégories de jeu (Tourrette & Guidetti, 2000) : le jeu d'exercice, le jeu symbolique et le jeu de règles. La première catégorie représente des activités sensori-motrices, comme le mouvement ou la manipulation d'objet. La deuxième catégorie

représente les jeux où « on joue à être quelque chose ou quelqu'un » (p. 105). La dernière catégorie concerne les jeux « ritualisés » ou « encadrés par des règles ».

Ces différentes catégories de jeux correspondent aux stades de développement de l'enfant. Nous avons choisi d'élaborer un tableau détaillant l'évolution du jeu en fonction du développement de l'enfant afin d'avoir un aperçu synthétique de cette évolution.

Âge	Stade de développement	Catégorie de jeu	Evolution	Exemples
0 à 2 ans	Sensori-moteur	Jeu d'exercice	Les mouvements des petits enfants « contribuent aux progrès psychomoteurs (préhension, marche...), aux progrès cognitifs (exploration des objets avec extension des schèmes assimilateurs, développement de l'accommodation [...]), aux progrès affectifs [...], aux progrès sociaux » (Tourrette & Guidetti, 2000, p. 105).	Blocs à assembler, chariots à pousser
2 à 6 ans	Pré-opératoire	Jeu d'exercice et jeu symbolique	L'apparition du jeu symbolique favorise la « communication, reproduction du réel [...], transformation du réel [...], expression du vécu intérieur et donc liquidation <sup>1</sup> [...]. Son rôle dans la construction de la personnalité est donc essentiel » ( <i>ibidem</i> ).	« Kappla », courses, jouer à « papa et maman »
6 ans et plus	Opérations concrètes	Jeu d'exercice, jeu symbolique et jeu de règles	L'enfant, mieux adapté à la réalité extérieure et étant capable d'exprimer ses ressentis et ses émotions, se sociabilise de manière plus intensive. Il peut « concevoir des relations d'égalité et de réciprocité avec ses camarades, ce qui lui permet de se soumettre à une règle commune » ( <i>ibidem</i> ).	Sauter à la corde, Domino, foot

Fig. 2 Evolution du jeu chez l'enfant

D'après Lacombe (2007), le jeu est un facteur essentiel dans le développement de l'enfant, ses fonctions sont au nombre de cinq : fonctionnelle, intellectuelle, symbolique, de socialisation et de création.

*La fonction fonctionnelle* : les enfants, dès les premiers mois de la vie, bougent. Ils manipulent leur corps, en se prenant les pieds par exemple, et des objets, comme un mobile. En jouant ainsi, ils développent leurs sens, ils expérimentent le monde qui les

<sup>1</sup> Liquidation : évacuer « des angoisses liées à des interdictions, de l'agressivité, [...] » (Tourrette & Guidetti, 2000, p. 105)



entoure. Les manipulations d'objets sont d'abord des réflexes, puis elles deviennent voulues.

*La fonction intellectuelle* : cette fonction apparaît avec l'acquisition de la permanence de l'objet. L'enfant peut, grâce au jeu, développer et entraîner ses fonctions cognitives. Grâce à des jeux comme les puzzles, jeux de constructions, l'enfant utilise ses perceptions des couleurs et des formes pour comparer et analyser des objets.

*La fonction symbolique* : cette fonction est la capacité de l'enfant de représenter ses émotions, ses sentiments ou encore son imaginaire en les transférant sur un objet (comme une peluche), sur un dessin ou dans une situation (« on fait comme si... »). En jouant ainsi, l'enfant peut accéder au monde des adultes et il peut le relier à ses propres représentations.

*La fonction de socialisation* : le jeu permet à l'enfant de se rapprocher des autres, ce qui est essentiel. L'enfant doit se soumettre à des règles pour s'intégrer dans un groupe. Il développera des compétences intellectuelles et motrices en jouant avec les autres (échecs, foot).

*La fonction de création* : cette fonction représente la capacité de l'enfant de créer, d'imaginer. Cette fonction est importante pour que l'enfant puisse se sentir revalorisé par l'adulte au travers de ses créations, de ses expressions personnelles. La créativité apparaît lorsque l'enfant joue à des jeux symboliques, lorsqu'il utilise un objet pour se créer un monde ou encore lorsqu'il imagine de nouvelles situations.

### 3. Cadre conceptuel

#### 3.1 Le jeu, définitions et caractéristiques

D'après Huizinga (1951), le jeu est

une action libre, sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante [...] une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec un ordre et selon des règles données. (Huizinga, 1951, cité par Caillois, 1967, pp. 33-35).

Caillois (1967) approfondit encore cette définition en précisant que

le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante. (1967, pp. 57-58).

Cette définition permet de ressortir les principales caractéristiques du jeu selon Caillois (1967), c'est à dire le jeu comme activité libre, séparée (limite d'espace et de temps), incertaine (déroulement), improductive (ne crée ni bien, ni richesse), réglée et fictive. En ce qui concerne la *liberté*, De Grandmont (1997) la définit selon trois axes : pourquoi, quand et comment. Le joueur choisit ainsi de jouer à un moment donné et comme il le veut. Brougère (1995) propose d'autres caractéristiques du jeu : la fonction non réelle (sans



conséquence), certains actes sont exagérés, l'activité peut être arrêtée et reprise à volonté, les actions sont répétitives, le joueur entre de plein gré dans le jeu et peut en sortir comme il le souhaite, les changements de rôles sont fréquents, le jeu peut être solitaire ou collectif, il possède un début et une fin marqués par des signaux et, pour finir, le jeu est étranger aux contraintes extérieures. Dès lors, Brougère ressort cinq critères qui permettent de déterminer si une activité est *jeu* ou non : la présence d'un second degré, la décision (d'entrer dans le jeu, prise de décision durant le jeu), la règle, l'incertitude (fin du jeu non-déterminée) et la frivolité (pas de conséquences).

De Grandmont (1997) détermine deux principales caractéristiques du jeu : les caractéristiques structurelles et psychologiques, qui sont détaillées dans un tableau (p. 27) que nous reprenons ici.

CARACTERISTIQUES			
STRUCTURELLES	Règles du jeu	- Du simple au complexe - Constantes	- Pré-déterminées - Aléatoires
	Numériques	- Individuel - Groupe - A deux	- A trois - Collectif
	Spatiale	- Dynamique de déplacement - Déterminée - Illimitée	- En alternance - Statique - Aire de jeu délimitée ou variable
	Organisationnelle	- Par alternance - Linéaire - Libre	- Fictive - Spontanée - Organisée
	Temporelle	- Limitée / illimitée - Période d'attente	- Période d'observation - Rapidité d'exécution
	Enjeu	- Système de pion - Gain	- Gloire
	Procédures de terminaison	- Par élimination - Par accumulation	- Premier rendu - improvisée
PSYCHO-LOGIQUES	- Plaisir - Ruse - Délassement - Imagination - Joie - Valorisation	- Patience - Respect des règles - Défi - Gratification - Esprit d'initiative	

Fig. 3 Caractéristiques du jeu, d'après De Grandmont (1997)

Notons que la notion psychologique de plaisir est « un des moteurs de l'activité ludique » selon De Grandmont (1997, p. 49). Ceci est très important pour notre travail, car nous souhaitons que les élèves entrent pleinement et librement dans l'activité et cette dernière doit donc leur procurer du plaisir.



Silva (2008) approfondit encore le concept de jeu en relevant quatre régions métaphoriques : le matériel, la structure, le contexte et l'attitude.

Le matériel, « c'est ce avec quoi on joue. [...] Parler de matériel ludique, c'est donc parler aussi bien de jeux et de jouets présentés comme tels que de matériel ludique potentiel, dont la gamme est infinie, car on peut jouer aux échecs avec des légumes à la place des pions » (p. 15).

La structure « donne forme au jeu et permet de reconnaître ce à quoi l'on joue » (p. 16). Elle regroupe donc les règles propres aux jeux ainsi que les règles de la « culture ludique » (Brogère, 2005) qui représente les valeurs attribuées à l'activité ludique.

Le contexte constitue le cadre qui permet l'émergence de l'activité ludique et l'atmosphère du jeu. Le vocabulaire du jeu, par exemple, est une variable du contexte.

L'attitude est « la disposition d'esprit du joueur par rapport au sens de ses actes. [...] L'attitude ludique est pourtant impossible à programmer chez le joueur » (Silva, 2008, p. 18).

Brogère (2005), quant à lui, définit trois régions métaphoriques qui peuvent se rapprocher de celles que nous venons de définir : le jeu comme objet lié à une activité ludique (jeu de carte, par exemple, se rapproche du *contexte* pour Silva), le jeu comme ensemble de règles et de principes (le jeu d'échecs, par exemple, se rapproche de la *structure*) et le jeu comme activité de l'individu (se rapproche de l'*attitude*).

### 3.2 Le jeu, trois dimensions

Pour De Grandmont (1997), il existe trois dimensions du jeu qui correspondent à des phases liées à l'apprentissage : l'activité ludique, l'activité éducative, l'activité pédagogique.

*Le jeu ludique* peut se trouver partout. Il n'impose pas de règle et son produit n'est pas nécessairement prédéterminé, perfectionné ou encore esthétique. Il permet d'organiser, de structurer et d'élaborer le monde extérieur et, de ce fait, il est nécessaire au développement de tout individu. La base du jeu ludique est la notion de plaisir.

*Le jeu éducatif* « renferme au départ une contradiction dans les termes. En effet, à partir du moment où il devient éducatif, le jeu, activité gratuite par excellence, sans autre but qu'elle-même et que le divertissement qu'elle entraîne, cesse en réalité d'être un jeu » (Rabecq-Maillard, 1969, cité par De Grandmont, 1997, p. 58). Ce type de jeu présente des aspects éducatifs dans le sens où il incite l'enfant à développer des aptitudes particulières. Le jeu éducatif n'est donc pas une fin en soi, mais une étape. D'après De Grandmont (1997), voici les principaux critères du jeu dit éducatif : favoriser l'activité de l'enfant (comme déclencheur), permettre à l'enfant de se représenter des objets, personnes, situations familiales, établir un rapport affectif, pourvu de signification à son projet, et être adapté à l'âge de l'enfant. Le jeu éducatif doit donc « être un jeu amusant, distrayant, oublieux de contraintes laborieuses tout en apprenant et en formant l'enfant » (Ferran, Mariet & Porches, 1978, cités par De Grandmont, 1997, p. 65). Nous pouvons reprendre le tableau synthétique de De Grandmont (1997, p. 66) sur les qualités du jeu éducatif :

Synthèses des qualités du jeu éducatif	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est le premier pas vers la structure</li> <li>- Contrôle les acquis</li> <li>- Évalue les appris</li> <li>- Permet d'observer les comportements</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fait diminuer la notion de plaisir</li> <li>- Devrait être distrayant, sans contrainte perceptible et axé sur les apprentissages</li> <li>- Cache l'aspect éducatif pour le joueur</li> </ul>

Fig. 4 Jeu éducatif, d'après De Grandmont (1997)

Le *jeu pédagogique* a comme objectif premier d'instruire. Il permet de tester les connaissances et les compétences des élèves, de vérifier les acquis. Le plaisir intrinsèque est presque absent de ce type de jeu. De même que pour la dimension précédente, nous pouvons reprendre le tableau récapitulatif suivant (De Grandmont, 1997, p. 66) :

Synthèses des qualités du jeu pédagogique
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Axé sur le devoir d'apprendre</li> <li>- Génère habituellement               <ul style="list-style-type: none"> <li>- un apprentissage précis</li> <li>- fait appel à ses connaissances</li> <li>- constat des habiletés à généraliser</li> </ul> </li> <li>- Mécanique (style kits)</li> <li>- Peu ou pas de notion de plaisir intrinsèque</li> </ul>

Fig. 5 Jeu pédagogique, d'après De Grandmont (1997)

Pour reprendre ces trois dimensions dans un contexte scolaire, nous pouvons dire que le jeu ludique peut aider le pédagogue qui veut initier ses élèves à un concept, le jeu éducatif intervient au moment où le besoin de prendre conscience des structures ou des règles se fait sentir et que le jeu pédagogique permet de tester les connaissances (De Grandmont, 1997). Dès lors, nous pouvons représenter visuellement ces éléments sous forme du schéma proposé ci-dessous, schéma inspiré d'un tableau élaboré par De Grandmont (1997, p. 30), clarifié et simplifié par nos soins.

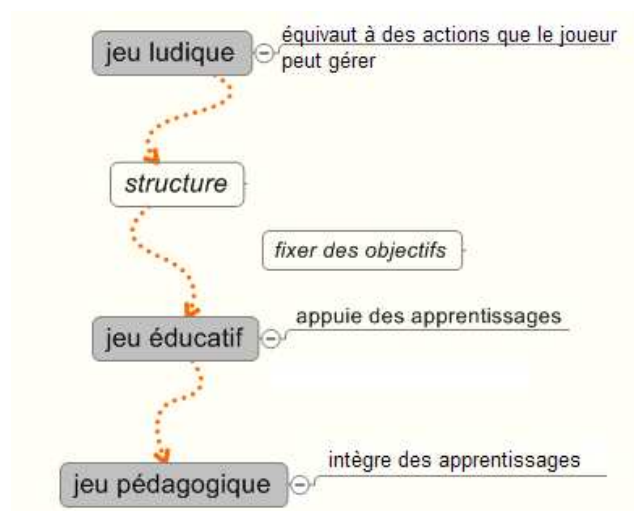


Fig. 6 Dimensions du jeu

### 3.3 Le jeu, tableau conceptuel

Suite à la définition du concept de jeu et de ses différentes dimensions, nous avons regroupé dans ce tableau les trois dimensions du jeu avec les différentes composantes qui nous semblaient essentielles pour chaque dimension. Cela nous a permis de déterminer les indicateurs observables de chaque composante.

	DIMENSIONS	COMPOSANTES	INDICATEURS
JEU	Ludique	Structure	- Pas de règle imposée, mais présence des règles de la culture ludique - Libre (pas de contrainte structurelle)
		Contexte	- Spontané - Désir du joueur
		Attitude	- Plaisir - Sens donné par le joueur
	Educatif	Matériel	- Support matériel - Objet/jouet soutient l'action
		Structure	- Structure complexe - Sans contrainte perceptible - Règles prédéterminées - Limitation temporelle et spatiale
		Contexte	- Permet d'observer des comportements - Diminue la notion de plaisir - Orienté vers un objectif - Appuie un apprentissage
	Pédagogique	Matériel	- Prédéterminé
		Structure	- Règles prédéterminées - Limitation temporelle et spatiale
		Contexte	- Intégrer un apprentissage et l'appliquer dans un autre contexte - Auto-évaluation

Fig. 7 Tableau conceptuel du jeu

Pour la suite de notre travail, **nous prendrons en compte uniquement la dimension éducative du jeu comme support à l'apprentissage.**

Nous avons, jusqu'à présent, défini notre problématique et construit une partie de notre cadre conceptuel. Ces différentes étapes nous ont servi à l'élaboration de notre dispositif. La deuxième partie du cadre conceptuel (point suivant) nous servira, quant à elle, pour l'analyse et l'interprétation des résultats.

### 3.4 L'apprentissage

Pour Meirieu (2002), « l'apprentissage est bien production de sens par interaction d'informations et d'un projet, stabilisation de représentations, puis introduction d'une situation de dysfonctionnement où l'inadéquation du projet aux informations, ou des informations au projet, contraint à passer à un degré supérieur de compréhension » (p. 62). L'apprentissage renvoie donc à une représentation inadéquate qui est déconstruite : « avant tout apprentissage, l'enfant dispose d'un mode d'explication [...] qui oriente la manière dont il organise les données de la perception, dont il comprend les informations et dont il oriente son action » (Giordan, 1978, cité par Meirieu, 2002, p. 58).

De leur côté, Giordan et Saltet (2007) proposent plusieurs pistes concernant l'apprentissage, sous forme de propositions : « on apprend à partir de ce que l'on sait déjà », « apprendre, c'est se remettre en question », « apprendre, c'est mobiliser des savoirs », « apprendre, c'est faire appel à des mécanismes complexes », « apprendre, c'est toujours et partout », « à chacun son style » et « apprendre, c'est indispensable » (p. 13). Nous pouvons mettre ces propositions en lien avec les trois sens du verbe apprendre selon Vienneau (2005) : *apprendre que*, c'est-à-dire « comprendre la nouvelle information, faire le lien avec les connaissances déjà assimilées » (p. 5), *apprendre à*, soit « comprendre la procédure, faire des liens nécessaires avec les connaissances déclaratives et procédurales déjà assimilées, appliquer correctement la nouvelle procédure » (p. 5) et *apprendre*, c'est-à-dire « comprendre et savoir apprécier la nature systématique d'une procédure de résolution de problèmes, l'intégrer comme schème mental pour résoudre divers problèmes intellectuels ou de la vie courante » (p. 5).

Nous pouvons retirer de ces différents auteurs que l'apprentissage fait appel à des connaissances, des représentations, déjà présentes chez l'individu et que ces connaissances sont confrontées aux informations reçues, ce qui permet de les faire évoluer.

Vienneau (2005) précise encore que l'apprentissage est le fruit d'une expérience et non « l'effet de la simple maturation de l'organisme [...]. Il ne faut pas confondre apprentissage et développement » (p. 9). L'apprentissage constitue un « changement dans le potentiel de comportement » (p. 8) et son effet est de longue durée, c'est à dire que ce qui est appris le reste et peut se manifester dans d'autres circonstances. En ce qui concerne l'apprentissage dans le contexte scolaire, Vienneau le définit comme « le processus par lequel l'apprenant construit son savoir (ou plus exactement ses savoirs), à l'aide des connaissances acquises par l'étude, l'observation ou l'expérience » (2005, p. 10), où le savoir est considéré comme l'ensemble de connaissances.

D'après Vienneau (2005), il existe sept principes à l'apprentissage scolaire (p. 12) : processus (nécessite du temps), interne (pas toujours observable), constructif (nécessite un effort), interactif (apprenant-contenu d'apprentissage), cumulatif (construction constante), produit d'une culture et multidimensionnel (toutes les dimensions de la personne). L'apprentissage peut porter sur le domaine cognitif (connaissances), le domaine affectif (attitudes et valeurs) ou le domaine psychomoteur (habileté motrice).

Différents facteurs et sous-facteurs influencent l'apprentissage scolaire selon Vienneau (2005, p. 38). Il existe des facteurs externes (niveau socio-économique par exemple) et internes. Nous détaillons ces derniers au travers du tableau de la page suivante (figure 8).

FACTEURS INTERNES INFLUENÇANT L'APPRENTISSAGE		
Aptitude	Rythme d'apprentissage	- QI (mesure)
	Types d'intelligence	- Théorie des intelligences multiples de Gardner (1983)
Apprentissages acquis	Apprentissages préalables	- Connaissances déclaratives : « informations devant être mémorisées par l'apprenant » (p. 18) - Connaissances procédurales : « application d'une procédure » (p.18) - Connaissances conditionnelles : « utiliser le contexte pour déterminer la réponse à apporter » (p. 18)
	Connaissances antérieures	- Stratégies d'apprentissage - Stratégies cognitives : « faciliter le traitement, l'emmagasinage et le rappel d'informations » (p. 32) - Stratégies méta-cognitives : « gestion mentale de toutes ces opérations » (p. 32)
Disposition affective	Désir d'apprendre	- Motivation intrinsèque ★ - Motivation extrinsèque ★ - Attitudes (intérêts) ★ - Emotions (anxiété) ★
	Attentes de succès	- Attributions causales - Confiance en soi (impuissance apprise) <sup>2</sup> ★
Disposition cognitive	Traitement de l'information	- Attention ★ - Codage des données - Entrée en mémoire ★ - Rappel des informations
	Style cognitif	- Modalité perceptuelle dominante (visuelle vs auditive) ★

Fig. 8 Facteurs et sous-facteurs influençant l'apprentissage, d'après Vienneau (2005)

Si nous mettons en lien l'utilisation du jeu en classe avec ce tableau, nous pouvons relever les différents facteurs internes influençant l'apprentissage sur lesquels le jeu peut avoir un effet. Les facteurs concernés par cette mise en perspective sont marqués d'une étoile (★).

<sup>2</sup> Comme observé quelques fois dans la pratique professionnelle, lorsqu'un élève échoue à plusieurs reprises dans un domaine, comme les mathématiques par exemple, il peut se persuader qu'il n'est pas fait pour cette matière (« je suis nul en mathématiques ») ; c'est ce que nous entendons par impuissance apprise.



## 4. Questions de recherche

Les différents éléments développés précédemment nous ont permis de cibler l'enjeu principal de notre recherche. Celle-ci se centre essentiellement sur l'utilisation du jeu dans sa dimension éducative (De Grandmont, 1997) en classe. Or, nous savons qu'un des facteurs internes influençant l'apprentissage est la motivation (Vienneau, 2005), qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, et nous savons également que le plaisir, ainsi que la liberté, sont intimement liés au jeu. Dès lors, nous nous sommes posé la question suivante :

⇒ **Dans quelle mesure le recours à une méthodologie basée sur le jeu éducatif peut-il exercer une influence sur les apprentissages des élèves de 5<sup>ème</sup> primaire, en français, dans le cours de grammaire?**

## 5. Méthode

### 5.1 Présentation de la méthode, selon Goyette & Lessard-Hébert

Afin de répondre à notre question de recherche, explicitée au point précédent, nous avons choisi de mener une expérimentation en classe. Cette démarche de recherche sur le terrain comporte avantages et inconvénients, que nous décrirons brièvement.

La recherche-action possède plusieurs modes d'investigation (Goyette & Lessard-Hébert, 1987), dont l'expérimentation qui permet de comparer les effets d'un dispositif et d'un matériel pédagogique (le jeu dans notre cas) sur l'apprentissage des élèves et, en ce qui nous concerne, sur leur motivation. Une des caractéristiques de l'expérimentation sur le terrain est que « l'environnement de l'expérience n'est plus simulé mais naturel : elle transforme également les rôles du chercheur et des sujets participant à l'expérience ainsi que leurs relations mutuelles » (p. 151).

La recherche-action est caractérisée par sa démarche cyclique (Goyette et *al.*, 1984) :

Tout comme la démarche de recherche-action évolue en spirale, l'apprentissage du processus de recherche-action s'effectue selon cette spirale. Le cycle débute par l'exploration et l'analyse de l'expérience. Mais la réalisation d'un projet entraîne des changements dans la situation étudiée tout comme chez les participants. Un cycle se complète par une interprétation, une conclusion et une prise de décision qui entraîne généralement la poursuite d'un autre cycle dans lequel une expérience modifiée et enrichie est explorée et analysée (Goyette et *al.*, 1984, cité par Goyette & Lessard-Hébert, 1987, p. 161).

Chaque étape de l'expérimentation est ainsi analysée en fonction des feed-back reçus et améliorée.

Les étapes de cette démarche sont les suivantes : définir les concepts et variables à étudier (ce que nous avons établi au point 3), définir l'échantillon à tester, élaborer et expérimenter un pré-test, expérimenter le dispositif dans le groupe expérimental, effectuer un post-test et, enfin, analyser les données. Notons que l'échantillon choisi est



généralement petit en raison de la complexité du dispositif et sa représentativité en est ainsi limitée.

Cette méthode permet au chercheur de participer au projet et d'avoir un autre regard sur le dispositif. Toutefois, elle nécessite une grande préparation, un temps conséquent et la présence du chercheur durant l'expérimentation, ce qui peut générer une variable « parasite », c'est à dire une variable influençant le résultat.

Pour construire notre séquence didactique, nous avons tenu compte des différentes étapes de la démarche « expérimentation » : déterminer un échantillon, cibler la « matière » qui sera travaillée durant l'expérimentation en classe, déterminer élaborer un/plusieurs jeu/x éducatif/s servant de base au dispositif didactique, concevoir et planifier le dispositif didactique ainsi que le pré-test et le post-test.

## 5.2 Echantillon et conditions

Nous avons choisi de travailler dans deux classes de 5<sup>ème</sup> primaire de la région Valais central. Dans la première classe, notre classe-test, nous avons expérimenté le dispositif basé sur le jeu éducatif, alors que la deuxième classe nous a servi de groupe témoin.

### 5.2.1 Analyse des conditions du groupe témoin

Composition du groupe-classe : La classe-témoin est composée de 21 élèves : dix garçons et onze filles. Ce groupe est très hétérogène, il comprend un élève en programme adapté avec une enseignante spécialisée qui travaille avec lui durant dix heures par semaine. Quatre autres élèves sont en soutien scolaire (un élève d'origine russe est arrivé en Suisse l'année précédente et suit un programme spécifique pré-établi par l'enseignant titulaire et une enseignante d'appui et les autres sont en Suisse depuis plus de deux ans).

Les élèves sont âgés entre dix et onze ans et se situent donc dans le stade des opérations concrètes selon Piaget. A cette période, les enfants peuvent raisonner de manière logique en prenant de la distance avec la réalité, ils ont toutefois besoin d'un support visuel et concret afin de pouvoir mieux travailler et se représenter la tâche à réaliser.

Méthode de travail : L'enseignant de cette classe travaille beaucoup avec l'informatique (notamment le logiciel Montavon<sup>3</sup>). Pour le reste, il privilégie un enseignement plutôt frontal, il ne travaille généralement pas en mettant les élèves en groupe. En grammaire, plus précisément, il donne des exercices aux élèves et les corrige en plénum. En ce qui concerne la théorie, il distribue des feuilles récapitulatives et demande aux élèves de les recopier dans leur cahier de grammaire (temps laissé durant la période scolaire et le reste se fait en devoir à domicile).

Matériel : La classe est munie d'un tableau blanc et d'un tableau noir ainsi que de six ordinateurs et les élèves sont habitués à travailler au moyen de l'informatique. L'ouvrage

---

<sup>3</sup> Il s'agit d'un programme informatique qui génère des exercices différents en fonction des critères définis par l'enseignant et propose également le corrigé. Il permet de travailler le français et les mathématiques directement sur l'ordinateur, ou par fiches.





de référence (Klotz & Rothen, 2003) a été scanné et les élèves reçoivent les exercices qu'ils doivent effectuer sur papier.

### 5.2.2 Analyse des conditions du groupe test

Composition du groupe-classe : Cette classe est composée de 23 élèves : dix filles et treize garçons. Ce groupe-classe est également hétérogène, une élève est en programme adapté avec une enseignante d'appui qui travaille avec elle, deux élèves sont en appui pour des difficultés scolaires et une autre élève refait actuellement son année scolaire.

Comme déjà précisé pour la classe témoin, les élèves sont âgés entre dix et onze ans et se situent dans le stade des opérations concrètes selon Piaget.

Méthode de travail : Dans cette classe, l'enseignante débute régulièrement ses cours de grammaire par des « Brainstorming » afin de replacer les élèves dans le contexte de la leçon et d'évaluer leurs pré-requis. L'enseignante a également participé au choix de différents jeux et à la description de leurs objectifs spécifiques (projet de quelques enseignantes). Elle utilise régulièrement ce moyen dans sa classe (en mathématiques et en vocabulaire notamment). Les élèves connaissent donc les principales règles de comportement lors d'un jeu. En ce qui concerne la théorie, en grammaire, l'enseignante distribue des fiches récapitulatives que les élèves doivent coller dans leur cahier de grammaire.

Matériel : La classe est munie d'un tableau blanc et d'un tableau noir ainsi que de six ordinateurs et les élèves sont habitués à travailler au moyen de l'informatique. Les élèves possèdent l'ouvrage de référence (Klotz & Rothen, 2003) ainsi que les fiches de l'élève.

### 5.2.3 Remarques

Connaissances préalables : Les élèves ont travaillé précédemment sur les actes de paroles et les « phrases / non phrases ». A cette occasion, ils ont étudié les différentes fonctions de la parole : informer, questionner, adresser un ordre ou un souhait et s'exclamer. Ces fonctions correspondent aux quatre types de phrases. Les termes de phrase déclarative, interrogative, exclamative et impérative ont ainsi déjà été survolés. Trois types de phrases ont été travaillés durant l'année précédente (objectifs de 4<sup>ème</sup> primaire) et sont donc relativement connus des élèves. Notons toutefois que certaines difficultés subsistent (interrogation totale/partielle, par exemple). En ce qui concerne le quatrième type de phrase (phrase de type impératif), les élèves ne l'ont pas encore travaillé. Ce type de phrase représente une difficulté supplémentaire étant donné que les élèves n'ont pas encore travaillé sur le mode « impératif » en conjugaison.

Particularité : Le centre scolaire qui abrite ces deux classes est actuellement en travaux (ajout d'un étage supplémentaire), ce qui occasionne du bruit à certains moments de la journée.



## 5.3 Dispositif

### 5.3.1 Dispositif

Pour élaborer notre séquence didactique, nous nous sommes basée sur les différents outils proposés par Meirieu (2002), à savoir le dégrossissage (p. 45), la mise en forme (p. 67), la mise en relation (p. 102), l'opérationnalisation (p. 123) et la planification (p. 125).

Le *dégrossissage* permet de « stimuler l'attention du maître de manière à ce qu'il prospecte inlassablement des points d'appui chez ses élèves et des entrées nouvelles dans les savoirs qu'il doit leur transmettre » (Meirieu, 2002, p. 45). Il permet de réfléchir aux conditions de l'enseignement ainsi qu'aux stratégies et moyens qui peuvent être utilisés.

La *mise en forme* a pour but d'« engager un travail de réflexion sur ses représentations de l'apprentissage, d'analyser ses pratiques et d'élaborer des dispositifs didactiques » (Meirieu, 2002, p. 67).

La *mise en relation* relève de la relation de l'enseignant avec sa classe et de sa posture au sein de celle-ci.

L'*opérationnalisation* concerne le dispositif didactique. Cet outil reprend les étapes précédentes de manière à mettre en place le dispositif adéquat, tout en prenant en compte l'apprenant (ses connaissances antérieures, ses capacités) et le groupe (relation).

La *planification* est le guide du dispositif. Il doit « être modulé en fonction des apprenants auxquels il s'adresse » (Meirieu, 2002, p. 125). Voici les différentes étapes de la planification selon Meirieu (2002) : définir les concepts-clés, rechercher une situation-problème et, enfin, réfléchir aux activités et aux remédiations.

Dans notre cas, ces différentes étapes correspondent à l'analyse des conditions (dégrossissage, effectué au point 5.2), à l'élaboration des jeux (mise en forme du dispositif, cf. points 5.3.3 et 5.3.4), à la prise de contact avec la classe et à la présentation des objectifs et du déroulement (mise en relation), à l'amélioration des jeux en fonction du groupe et de ses besoins (opérationnalisation) et à l'analyse conceptuelle (cf. point 5.3.2).

### 5.3.2 Analyse conceptuelle et didactique

Nous situons notre action dans le domaine de la grammaire française et, plus spécifiquement, dans le chapitre des types et formes de phrases. Suivant la planification annuelle de grammaire des enseignants, ce chapitre doit être traité avant les vacances d'automne. Ce thème permet la structuration de la langue et de la grammaire, il tend à la découverte des nuances entre les phrases et les caractéristiques qui leur sont propres (caractéristiques orales et écrites). La compréhension de ces nuances est essentielle car elle permet à l'enfant de décoder les différentes situations de communication.

L'ouvrage de référence pour l'enseignement de la grammaire dans les classes fréquentées est le suivant : A la découverte de la grammaire nouvelle, 5<sup>e</sup> primaire (Klotz & Rothen, 2003). Ce livre travaille, en complément avec les fiches de l'élève (Corome), sur la formation des phrases des différents types (caractéristiques correspondantes à un type) ainsi que sur la création ou la transformation de phrases en fonction du type demandé.

Afin de pouvoir traiter ce thème dans son ensemble avec les élèves, nous avons élaboré une carte conceptuelle résumant toutes les notions grammaticales importantes sur ce sujet :

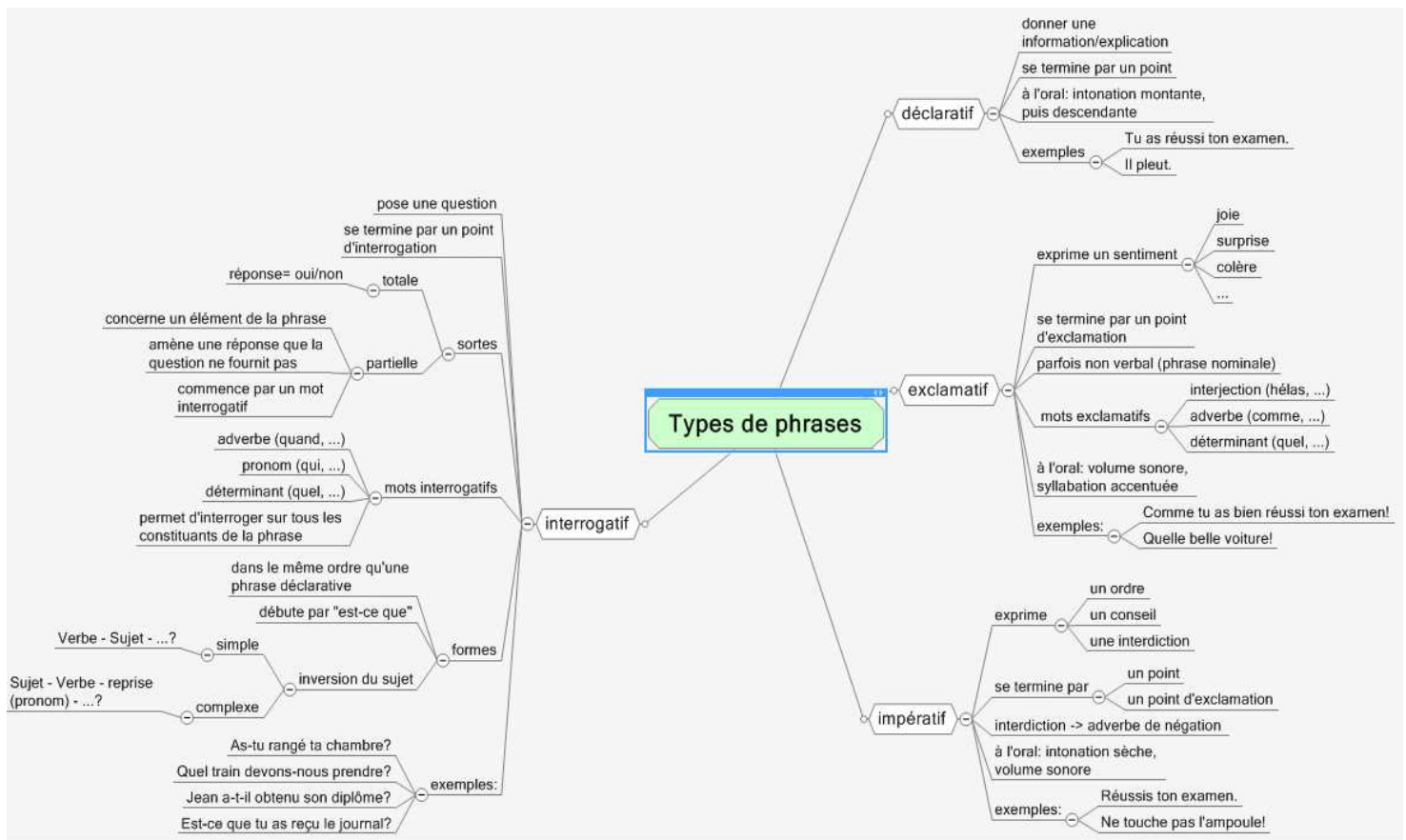


Fig. 9 Concept types de phrases

Les types de phrases sont au nombre de quatre : type déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif. Ils possèdent chacun une fonction dans la communication qui leur est propre : donner des informations, poser des questions (se renseigner), exprimer un sentiment (une émotion) ou encore donner un ordre, exprimer une interdiction. A l'oral, en fonction de l'intention de l'acte de parole, une intonation différente sera utilisée. Décrypter l'intention contenue dans une phrase, orale ou écrite, est, dans une situation de communication, très importante car cela permet de proposer une réponse adaptée.

### 5.3.3 Jeu et théorie

Pour élaborer notre jeu, nous avons repris les caractéristiques structurelles du jeu (tableau du point 3.1) afin de déterminer celles que nous souhaitons mettre en lien avec les indicateurs de la dimension éducative du jeu (indicateurs proposés dans le tableau du point 3.3).

CARACTERISTIQUES STRUCTURELLES	
Règles du jeu	- Du simple au complexe <input type="checkbox"/> - Pré-déterminées <input checked="" type="checkbox"/> - Constantes <input checked="" type="checkbox"/> - Aléatoires <input type="checkbox"/>
Numérique	- Individuel <input type="checkbox"/> - A trois <input type="checkbox"/> - Groupe <input checked="" type="checkbox"/> - Collectif <input type="checkbox"/> - A deux <input type="checkbox"/>
Spatiale	- Dynamique de déplacement <input type="checkbox"/> - En alternance <input type="checkbox"/> - Déterminée <input checked="" type="checkbox"/> - Statique <input type="checkbox"/> - Illimitée <input type="checkbox"/> - Aire de jeu délimitée ou variable <input type="checkbox"/>
Organisationnelle	- Par alternance <input checked="" type="checkbox"/> - Fictive <input type="checkbox"/> - Linéaire <input type="checkbox"/> - Spontanée <input type="checkbox"/> - Libre <input type="checkbox"/> - Organisée <input type="checkbox"/>
Temporelle	- Limitée <input checked="" type="checkbox"/> / illimitée <input type="checkbox"/> - Période d'observation <input type="checkbox"/> - Période d'attente <input type="checkbox"/> - Rapidité d'exécution <input checked="" type="checkbox"/>
Enjeu	- Système de pion <input type="checkbox"/> - Gloire <input type="checkbox"/> - Gain <input checked="" type="checkbox"/>
Procédures de terminaison	- Par élimination <input type="checkbox"/> - Premier rendu <input checked="" type="checkbox"/> - Par accumulation <input checked="" type="checkbox"/> - Improvisée <input type="checkbox"/>

Fig. 10 Caractéristiques des jeux élaborés pour la séquence

Selon Silva (2008), il est « utile d'identifier les mécanismes ludiques à l'œuvre dans le jeu choisi [...]. Bref, il sera utile de porter un regard analytique sur le jeu pour mieux le connaître » (p. 36). Nous reprenons ci-dessous le tableau proposé par Weiss (2002, p. 10), tableau qui nous permet de nous baser sur une marche à suivre pour l'élaboration de notre jeu. Nous répondons aux questions proposées (réponse en bleu) afin de préciser notre dispositif.

POUR SITUER UNE ACTIVITE
1. Quel est l'objectif de cette activité ? <u>Objectif général du GRAP, 5<sup>ème</sup> primaire<sup>4</sup> : Reconnaître et produire des phrases de type déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives.</u> <u>Objectif général du PER, 5<sup>ème</sup>-6<sup>ème</sup> primaire<sup>5</sup> : Identifier les types de phrases (déclaratif, interrogatif, impératif, exclamatif), identifier les formes de phrases (positives/négatives, neutres/emphatiques).</u>
2. A quel niveau d'apprentissage peut-on l'introduire ? <u>Nous pouvons introduire cette activité au début du dispositif basé sur le jeu.</u>
3. Quelles connaissances linguistiques préalables l'apprenant doit-il avoir ? <u>L'apprenant doit connaître les termes propres au langage du jeu (piocher, pion, ...), ainsi que les connaissances de 4<sup>ème</sup> année.</u>
4. Quels savoirs-être entrent en jeu ? <u>Les élèves doivent être capables de dialoguer avec leurs camarades (collaboration) et</u>

<sup>4</sup> CDIP. (1989). Plan d'études Romand. Accès : [http://www.vs.ch/NavigData/DS\\_13/M14049/fr/GRAP-fran%C3%A7ais-partie3.pdf](http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M14049/fr/GRAP-fran%C3%A7ais-partie3.pdf)

<sup>5</sup> CIIP. (2010). Plan d'Etudes Romand. Accès : <http://www.plandetudes.ch/web/guest/specification?domainId=49&&courseId=213&&cycleId=26&&thematicId=322&&objectiveId=1073>

<p>de coopérer en fonction du jeu. Ils doivent respecter leurs camarades en tant qu'adversaires (fair-play) et respecter les règles établies (terminer un jeu commencé, ne pas crier, se déplacer dans le calme, ...).</p>
<p>5. Qu'apporte cette activité en termes d'apprentissages ?</p> <p><u>Objectifs spécifiques (des jeux) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Associer un élément donné (par exemple fonction de la phrase interrogative, ?, ...) au type de phrase correspondant.</li><li>- Identifier le type d'une phrase et sa forme.</li><li>- Identifier les différentes caractéristiques d'une phrase, en lien avec le thème type et forme de phrase (négation, signe de ponctuation, ...), et associer la proposition correspondante aux propositions données.</li><li>- Transformer oralement une phrase donnée en fonction d'un type et d'une forme proposée.</li><li>- Utiliser l'intonation adéquate pour prononcer une phrase en fonction de son type. (→ intonation liée au type : ordre, conseil, question, ...)</li></ul>
<p>6. Peut-on la faire individuellement ou en groupes ?</p> <p>Cette activité est prévue pour être jouée par équipes.</p>
<p>7. Est-ce une activité :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- convergente ? (production guidée) <input checked="" type="checkbox"/></li><li>- divergente ? (production ouverte)</li><li>- qui nécessite la résolution de problèmes nouveaux ? (production libre)</li></ul>
<p>8. Où s'inscrit-elle dans la progression ?</p> <p>Il n'y a pas de moment ou de lieu précis, car cette activité soutient et accompagne la progression de l'élève tout au long de son apprentissage.</p>
<p>9. A quel moment peut-on la proposer :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- au cours d'une leçon,</li><li>- à la fin d'une leçon,</li><li>- à n'importe quel moment ? <input checked="" type="checkbox"/></li></ul>
<p>10. Peut-on la proposer plusieurs fois :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- telle quelle ? <input checked="" type="checkbox"/></li><li>- avec une variante ? <input checked="" type="checkbox"/></li></ul>
<p>11. Quelles préparations exige-t-elle ?</p> <p>Le matériel doit être prêt et opérationnel. Les élèves doivent être préparés à jouer (connaissance des règles du jeu)</p>
<p>12. Quelles consignes faut-il donner ?</p> <p>Lire les règles du jeu et établir les règles de comportement.</p>
<p>13. Combien de temps dure-t-elle ?</p> <p>L'activité peut être utilisée sur l'ensemble de la séquence d'enseignement/apprentissage.</p>

Fig. 11 Situer une activité, d'après Weiss (2002)

A ce stade d'analyse et de planification de l'activité, nous avons pu élaborer quatre jeux, que nous présentons au point suivant.

### 5.3.4 Présentation des jeux

Après avoir défini notre problématique et élaboré notre cadre conceptuel, servant à l'élaboration de notre dispositif, nous avons conçu, fabriqué et testé en classe quatre jeux différents : l'Ile au trésor, le Dominofrazz, le Rapidoquizz et le Jeu des quatre familles. Nous avons, pour chaque jeu, établi un/des objectif/s spécifique/s, déterminé un nombre limite de joueur, élaboré du matériel spécifique et inventé des règles (inspirées d'autres jeux de société connus). Pour la conception de nos jeux, nous avons pris en compte les qualités et caractéristiques du jeu éducatif, définies aux points 3.2 (figure 4) et 5.3.3 (figure 10).

Voici, ci-dessous, la présentation de chaque jeu, sous forme de tableau afin d'en permettre une lecture facilitée :

<b>4 FAMILLES</b>	<b>Nombre de joueurs</b> : 2-4	<b>Durée</b> : 25'	<b>Genre</b> : jeu d'association
	<b>Caractéristiques</b>	Le jeu des quatre familles fait appel à de la déduction et à de la mémorisation. Les joueurs doivent également faire preuve de fair-play lorsqu'une carte leur est demandée (ne pas tricher).	
	<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associer un élément donné (par exemple fonction de la phrase interrogative, ?, ...) au type de phrase correspondant.</li> <li>- Identifier le type d'une phrase et sa forme.</li> </ul>	
	<b>Règles</b>	<p><b>Le but du jeu</b> Regrouper une famille « type de phrase » complète en main.</p> <p><b>Déroulement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en place : Un joueur bat les cartes, les fait couper et les distribue à chaque joueur, une à une.</li> <li>• Tour de jeu : Le voisin de gauche du donneur, parle le premier. Après avoir constaté qu'il possède au moins une carte d'une famille, il cherche à la compléter en demandant à n'importe quel joueur, et de façon précise, la carte qu'il souhaite obtenir. Si le demandeur obtient la carte qu'il voulait, il peut rejouer une autre fois. S'il n'obtient pas la carte demandée c'est au tour du joueur à la gauche du demandeur de jouer.</li> </ul> <p><b>Fin</b> Dès qu'un joueur réunit une famille complète, il peut la poser devant lui et remporte la partie.</p>	
	<b>Mise en place</b>	Il est utile de disposer d'une feuille récapitulative qui permet de savoir quelles sont les différentes cartes afin de jouer correctement et de réunir les bonnes familles (Proposition des joueurs après la première expérimentation). Ce jeu ne nécessite pas de préparation particulière et il est possible d'y jouer dans un espace restreint.	
	<b>Adaptation</b>	Regrouper d'autres familles, par exemple la famille des signes de ponctuation (attention, cela implique des objectifs différents !)	

Fig. 12 Jeu 1



<b>ILE AU TRESOR</b>	<b>Nombre de joueurs</b> : 4-8	<b>Durée</b> : 45'	<b>Genre</b> : jeu de plateau	
	<b>Caractéristiques</b>	L'île au trésor est le seul jeu de plateau proposé au groupe-test. Les règles de ce jeu sont simples et donc accessibles à tous les types de joueurs. Les réponses sont inscrites au fond des cartes, cela permettant aux élèves de pratiquer un auto-contrôle et de jouer en autonomie. Les joueurs doivent être capables de collaborer entre eux.		
	<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier le type d'une phrase /forme d'une phrase entendue (par oral).</li> <li>- Transformer oralement une phrase donnée en fonction d'un type et d'une forme proposée.</li> <li>- Utiliser l'intonation adéquate pour prononcer une phrase en fonction de son type. (→intonation liée au type : ordre, ...)</li> </ul>		
	<b>Règles</b>	<p><b>Le but du jeu</b> Être la première équipe à rejoindre l'île au trésor.</p> <p><b>Déroulement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en place : Les joueurs se répartissent en deux équipes. Ils placent leurs pions sur l'île de base (les deux îles se trouvent dans des coins opposés du plateau. Elles sont décorées de mousse). L'équipe du joueur le plus jeune peut commencer.</li> <li>• Tour de jeu (Question-Action): Question - le premier joueur doit répondre à une question (carte « question ») posée par l'équipe adverse. Action - si la réponse est correcte, il peut placer une pièce en bois sur le symbole « poisson » et c'est au tour de l'équipe suivante de jouer. Si la réponse n'est pas correcte, l'équipe adverse peut jouer directement.</li> <li>• Progression : Lorsque les pièces de bois permettent de relier l'île de départ à l'île suivante, l'Action en cas de réponse correcte est la suivante : tirer le dé pour avancer son pion.</li> </ul> <p><b>Fin</b> Le jeu se termine lorsque tous les joueurs d'une équipe ont atteint l'île au trésor.</p>		
	<b>Mise en place</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Placer les pions sur leur île de base respective.</li> <li>- Répartir les pièces de bois selon les couleurs.</li> <li>- Brasser et placer la pioche sur le côté du plateau.</li> </ul> <p><u>Remarque</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser un espace permettant à tous les joueurs de voir le plateau (par exemple en cercle par terre).</li> <li>- Possibilité de jouer un joueur après l'autre OU par équipe (toute l'équipe réfléchit à la réponse).</li> <li>- Former des équipes mixtes et équilibrées</li> </ul>		
<b>Adaptation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduire un dé à 6 points pour accélérer le jeu.</li> <li>- Les cartes peuvent être repensées pour travailler une autre discipline du français (par ex. conjugaison, ...) ou une autre branche.</li> </ul>			

Fig. 13 Jeu 2



<b>DOMINOFRAZZ</b>	<b>Nombre de joueurs</b> : 2-8	<b>Durée</b> : 30'	<b>Genre</b> : jeu de réflexion
	<b>Caractéristiques</b>	Le jeu du domino est celui qui comporte les questions les plus difficiles, il demande une grande concentration de la part des joueurs. De plus, les réponses ne sont pas données et plusieurs propositions sont possibles. Les joueurs doivent être attentifs à vérifier mutuellement leurs propositions.	
	<b>Objectifs</b>	- Identifier les différentes caractéristiques d'une phrase, en lien avec le thème type et forme de phrase (négation, signe de ponctuation, ...), et associer la proposition correspondante aux propositions données.	
	<b>Règles</b>	<p><b>Le but du jeu</b> Poser tous ses dominos <u>ou</u> comptabiliser le moins de dominos restant.</p> <p><b>Déroulement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en place : Étaler les dominos sur la table, le dessin est visible. Prendre au hasard les dominos (4 dominos pour 8 joueurs, 6 dominos pour 6 joueurs, 8 dominos pour 4 joueurs) et laisser les autres dominos de côté (pioche).</li> <li>• Tour de jeu : Le premier joueur pose un domino, son voisin doit alors poser, à l'une des extrémités, un de ses dominos dont l'une des parties correspond à l'autre extrémité. Chaque joueur joue à son tour et l'on constitue ainsi une chaîne. Lorsqu'un joueur n'a pas de domino qui convienne, il pioche en prenant un domino et passe son tour, c'est le suivant qui joue.</li> <li>• Particularité : Les cartes avec le symbole ✨ signifient que deux dominos peuvent être ajoutés à cette même carte (accroît les possibilités).</li> </ul> <p><b>Fin</b> Le vainqueur est celui qui a placé le premier tous ses dominos. Si le temps est écoulé ou si aucun domino ne peut plus être posé, le vainqueur est celui chez qui il reste le moins de dominos.</p>	
	<b>Mise en place</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brasser et distribuer les cartes.</li> <li>- Laisser la pioche sur le côté.</li> </ul> <p><u>Remarque</u> : Prévoir suffisamment d'espace pour que le jeu puisse se développer. Jouer par terre (au fond de la classe) est l'idéal.</p>	
<b>Adaptation</b>	Possibilité de varier le niveau de difficulté en fonction des cartes (création de nouvelles cartes)		

Fig. 14 Jeu 3

<b>RAPIDOQUIZZ</b>	<b>Nombre de joueurs</b> : 2-8	<b>Durée</b> : 20'	<b>Genre</b> : jeu de rapidité
	<b>Caractéristiques</b>	Le Rapidoquizz est un jeu de rapidité, il est donc important de prévoir des groupes plus ou moins homogènes afin qu'aucun joueur ne soit mis de côté. Les réponses ne sont pas données et les joueurs doivent travailler ensemble pour vérifier les propositions.	
	<b>Objectifs</b>	- Identifier le plus rapidement possible le type et la forme d'une phrase donnée.	
	<b>Règles</b>	<p><b>Le but du jeu</b> Gagner le plus de cartes possibles.</p> <p><b>Déroulement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en place : Un joueur dispose les 8 cartes « types et formes de phrases » (cartes en gras) sur la table. Ensuite, il bat les cartes, les fait couper et les pose face cachée sur la table.</li> <li>• Tour de jeu : Un joueur retourne une carte de la pioche et tous les joueurs doivent poser le plus rapidement possible un doigt sur la carte « types et formes de phrases » correspondante à la carte retournée. Le premier joueur qui a posé son doigt au bon endroit remporte la carte « phrase ». Si un joueur se trompe, il doit reposer une de ses cartes « phrase » dans la pioche.</li> </ul> <p><b>Fin</b> Le joueur qui remporte le plus de cartes remporte la partie.</p>	
	<b>Mise en place</b>	Il est important que tous les joueurs puissent voir correctement les différentes cartes. Il faut donc disposer d'un espace suffisamment grand en fonction du nombre de joueurs. En ce qui concerne la variante associant geste et parole, il faut disposer d'un espace extérieur à la classe : cette variante génère du bruit, voire de l'excitation, et peut déranger les autres groupes de jeu.	
	<b>Adaptation</b>	Variante possible : Inventer pour chaque forme un geste spécifique (par exemple : forme négative = bras croisés / forme positive = bras en l'air). Le premier joueur qui fait le bon geste en disant à haute voix le type de phrase gagne la carte. Variante de fin : le premier joueur qui remporte 8 cartes a gagné la manche.	

Fig. 15 Jeu 4

Si nous reprenons le concept de jeu détaillé aux points 3.1 et 3.2, nous pouvons dire que nos différents jeux respectent les caractéristiques du jeu éducatif. En effet, ces jeux permettent aux élèves de se représenter la matière et d'entrer en activité en s'amusant, sans pour autant être une fin en soi, une activité de structuration étant nécessaire pour institutionnaliser les apprentissages acquis durant les jeux. Le matériel, la structure et le contexte ludique sont préparés et pré-déterminés ; toutefois, l'élément principal au jeu,

c'est-à-dire l'attitude ludique, ne peut pas être anticipé. C'est pourquoi la participation des élèves est indispensable au bon déroulement de l'activité. La liberté accordée aux élèves d'entrer ou non dans le jeu est essentielle.

Les quatre jeux élaborés sont des jeux de règles (cf. point 2.3.3) et ont différentes fonctions (Lacombe, 2007) : fonctionnelle, car un des jeux demande aux joueurs de faire preuve de rapidité, intellectuelle, car les joueurs développent et entraînent des fonctions cognitives, et socialisation, car les joueurs doivent se soumettre à des règles pré-établies pour s'intégrer au groupe.

### 5.3.5 Pré-test / Post-test

Après l'élaboration de nos différents jeux, nous avons conçu un pré-test et un post-test (cf. annexe I : méthode) permettant d'évaluer le degré de connaissance des élèves. Le pré-test regroupe les différents éléments qui devront être travaillés durant la séquence d'enseignement/apprentissage et le post-test reprend ces éléments pour vérifier si les élèves les ont acquis.

Durant notre expérimentation, nous avons corrigé notre post-test, ne pouvant pas aborder le thème des formes de phrases (positive et négative) durant le temps qui nous était imparti. C'est pourquoi l'item 7 du pré-test est modifié dans le post-test.

Les deux évaluations sont conçues de manière à vérifier des objectifs précis et en tenant compte des différents degrés de taxonomie de Bloom : sur les huit items, cinq concernent le niveau des connaissances et trois le niveau des compétences ; le 60% des points de chaque test concerne les niveaux 1 à 3 et le 40% des points les niveaux 4 à 6. Les objectifs ainsi que les degrés de taxonomie de chaque item se retrouvent dans les tables de spécification du pré-test et du post-test (cf. annexe III).

En plus du post-test, nous avons proposé aux élèves un « questionnaire appréciation » afin de récolter leurs représentations sur l'enseignement de la grammaire et sur l'utilisation du jeu et de mieux percevoir leur motivation pour la grammaire, la motivation étant un facteur interne influençant l'apprentissage.

## 6. Partie empirique

### 6.1 Présentation de la séquence

Nous avons élaboré, pour notre recherche-action, deux séquences d'enseignement/apprentissage, soit une pour chaque classe.

Avant le début de l'expérimentation, les deux enseignants titulaires des classes ont proposé à leurs élèves d'effectuer le pré-test ; puis nous avons planifié et enseigné nous-même les leçons dans les deux classes, en présence des titulaires. La durée de l'expérimentation est de trois semaines à raison de deux leçons par semaine dans chaque classe. Dans la classe-témoin, nous avons dispensé un enseignement très classique, comprenant de nombreux exercices et avec des interventions dirigées. Dans la classe-test, nous avons séparé le jeu et l'exercice, ne délaissant pas complètement ce dernier car il permet la structuration et le passage à l'écrit. Notons encore que nous avons laissé la pleine

liberté aux élèves de la classe-test de ne pas participer aux jeux, la liberté étant un facteur essentiel du jeu.

Voici, sous forme de tableau, un aperçu de la matière abordée durant les leçons (pour le détail, voir les planifications en annexe V) :

Cours	Classe	Objectifs	Contenu
0	Témoin + test	Cf. table de spécification en annexe III	PRE-TEST
1	Témoin	Identifier les caractéristiques d'une phrase (ponctuation, mots interrogatifs, ...) afin d'en déterminer le type et la forme. Reconnaître les phrases interrogatives parmi les différentes propositions	Explicitation de la démarche (objectif du travail de mémoire). Inventaire des connaissances des élèves (Brainstorming). Travail sur les phrases interrogatives (identifier) au moyen d'exercices.
1	Test	Identifier les caractéristiques d'une phrase (ponctuation, mots interrogatifs, ...) afin d'en déterminer le type et la forme. Objectifs spécifiques des jeux, cf. point 5.3.4	Explicitation de la démarche (objectif du travail de mémoire). Inventaire des connaissances des élèves (Brainstorming). Explication des règles des différents jeux et <b>expérimentation des jeux</b> . Activité pour élève(s) ne souhaitant pas jouer : cf. classe témoin.
2	Témoin	Identifier la structure d'une phrase interrogative. Repérer les interrogations totales et partielles.	Rappel du sujet (introduction), travail individuel au moyen d'exercices et corrections par groupes de travail.
2	Test	Objectifs spécifiques des jeux, cf. point 5.3.4	Rappel du sujet et des règles des jeux. <b>Expérimentation des jeux</b> et évaluation orale des jeux. Activité pour élève(s) ne souhaitant pas jouer : cf. classe témoin.
3	Témoin	Identifier la structure d'une phrase impérative. Composer des phrases impératives.	Exercice d'introduction (par deux), puis travail individuel au moyen d'exercices avec possibilité de former des groupes d'entraide. Corrections par groupes. + différenciation
3	Test	Identifier la structure d'une phrase interrogative. Repérer les interrogations totales et	Rappel du sujet (introduction), travail individuel au moyen d'exercices et corrections

		partielles. → activité de structuration	collectives.
4	Témoin	Composer des phrases impératives	Activité d'introduction (mindmap) et travail individuel. Corrections par groupe. + différenciation. Remise de tous les travaux sur le thème pour une correction de l'enseignant.
4	Test	Identifier les caractéristiques d'une phrase impérative et composer des phrases impératives. → activité de structuration	Activité d'introduction, puis travail par exercices individuels et corrections en petits groupes.
5	Témoin	Identifier les caractéristiques d'une phrase exclamative. Composer des phrases exclamatives.	Activité d'introduction, puis travail individuel par exercices. Correction collective. + différenciation
5	Test	Objectifs spécifiques des jeux, cf. point 5.3.4	Rappel du sujet et des règles des jeux. <b>Expérimentation des jeux</b> et évaluation orale des jeux. Activité pour élève(s) ne souhaitant pas jouer : cf. classe témoin.
6	Témoin + test	Cf. table de spécification en annexe	POST-TEST + questionnaire d'appréciation

Fig. 16 Fil rouge de la séquence

## 6.2 Déroulement et évaluation du dispositif

Attardons-nous à présent sur le déroulement de la séquence d'enseignement/apprentissage afin de pouvoir établir une évaluation de notre dispositif.

Un élément significatif que nous avons déjà abordé au point 5.3.5 est la modification d'un item du post-test. En effet, durant les six leçons nous étant imparties, nous n'avons pas pu approfondir la notion de forme de phrase. Certes, cette notion était sous-jacente dans les différents exercices (classe témoin) et dans les jeux (classe test), mais aucune activité de structuration n'a été mise en place (préciser les termes ou étudier la place des mots). C'est pourquoi, nous avons choisi de corriger l'item 7 du pré-test en transformant un exercice centré sur les locutions exprimant une négation en exercice sur les types de phrases (item 6 du post-test). Cette modification représente une limite de ce travail. En effet, nous pouvons constater, par cette correction d'un item du post-test, qu'il est nécessaire de prévoir plus de temps pour mener à bien une séquence d'enseignement/apprentissage, surtout en ce qui concerne l'utilisation d'un dispositif basé sur des jeux, car un tel dispositif demande une mise en place considérable auprès des élèves (établissement des règles, présentation des jeux et évaluation de ces jeux).

Concernant l'évaluation des jeux proposés aux élèves, lors de la première leçon dispensée dans la classe test, nous avons demandé aux élèves les modifications et corrections qu'ils estimaient nécessaires à ces jeux. Nous justifions cette demande en reprenant un outil de Meirieu (2002), outil explicité au point 5.3.1, à savoir l'opérationnalisation. En effet, cet outil permet l'évaluation et l'amélioration du dispositif en fonction des besoins des élèves.

De cette évaluation ponctuelle des jeux par les élèves du groupe test, il est ressorti quelques éléments (remarques destinées aux autres élèves et pistes d'amélioration) :

- La formation des groupes pour le jeu « l'île au trésor » doit être réfléchiée par les joueurs afin d'équilibrer les équipes en répartissant les joueurs en fonction de leurs forces.
- Pour « l'île au trésor », il est important que les deux équipes se mettent d'accord au début du jeu sur leur manière de jouer, à savoir si les joueurs répondent aux questions individuellement ou s'ils se concertent et donnent une réponse pour l'équipe.
- Pour le « jeu des 4 familles », il est utile de disposer d'une feuille récapitulative qui permet aux joueurs de savoir quelles sont les cartes du jeu afin de pouvoir formuler une demande précise à l'adversaire.

Nous avons tenu compte de ces quelques remarques formulées à la fin de la première leçon dans le groupe test pour améliorer notre dispositif.

Nos jeux, comme déjà précisé au point 5.3.4, sont issus de notre cadre théorique, ils respectent les caractéristiques et qualités du jeu éducatif. Au vu du déroulement de notre séquence d'enseignement/apprentissage, nous pouvons dire que notre dispositif était bien construit et que les améliorations nécessaires ont été apportées durant la séquence.

## 7. Analyse et interprétation

### 7.1 Présentation des résultats

Pour répondre à notre question de recherche, à savoir *dans quelle mesure le recours à une méthodologie basée sur le jeu éducatif peut-il exercer une influence sur les apprentissages des élèves de 5<sup>ème</sup> primaire, en français, dans le cours de grammaire*, nous devons tout d'abord analyser les résultats de notre expérimentation. Nous avons élaboré quelques graphiques permettant d'avoir un aperçu exhaustif des résultats des élèves (figures 17 à 23).

Les deux premiers graphiques (fig. 17 et 18) prennent en compte le nombre de points obtenu par item et par élève dans la classe témoin (groupe A) lors du pré-test et du post-test. Sur les 21 élèves que compte la classe, 18 ont fait le pré-test. L'élève A21 n'est pas pris en compte dans cette expérimentation, car il est en programme adapté et ne suit pas les mêmes cours que les autres élèves. Durant le pré-test, l'élève A20 se trouvait dans une classe d'appui et l'élève A19 suivait un autre programme. Pour le post-test, l'élève A18

était absent (maladie). Les élèves A3, A8, A11 et A19 ont un soutien scolaire, étant d'origine étrangère et arrivés en Suisse depuis deux ans ou moins.

Nous pouvons constater, entre les deux graphiques, une nette amélioration générale pour tous les items, sans distinction particulière entre les genres. De plus, les résultats sont plus homogènes, c'est-à-dire que tous les élèves ont progressé et que la majorité de ces élèves ont atteint les objectifs fixés durant la séquence d'enseignement. La figure 21 permet de mesurer cette amélioration par élève en fonction du total de points obtenus dans le pré-test et dans le post-test.

Pour la classe test (groupe B), nous avons plus ou moins les mêmes résultats. Nous constatons sur les figures 19 et 20 une amélioration entre le début et la fin du dispositif. Notons que l'élève B1 est en programme adapté et que cette élève a pris part au dispositif, mais que son enseignante spécialisée a estimé que le post-test était trop difficile pour elle et n'a pas souhaité que cette élève le réalise. Les élèves B4 et B8 sont en appui scolaire et l'élève B18 n'a pas souhaité participer aux jeux car il « n'aime pas les jeux » et ne « s'estime pas joueur et préfère un enseignement plus traditionnel » (termes employés par l'élève en question). Souvenons-nous que la possibilité de ne pas prendre part aux jeux a été laissée dès le début du dispositif, afin d'être en accord avec la définition du jeu de Caillois (cf. point 3.1) qui, rappelons-le, précise que le jeu est une « activité volontaire » (1967, p. 57). Cet élève a ainsi suivi le même programme que le groupe témoin. L'élève B3 n'a pas souhaité participer le premier jour car son équipe ne lui convenait pas. Il a joué par la suite.

Dans ce groupe test, nous pouvons observer qu'un élève n'a pas progressé, mais régressé. Il s'agit de l'élève B16. Si nous prenons son questionnaire d'appréciation, nous constatons que cet élève apprécie moyennement la grammaire et les cours de grammaire, mais qu'il a aimé travailler avec des jeux. Nous pourrions nous questionner sur les causes de cette régression, mais celle-ci peut être le fruit de beaucoup de facteurs et nous ne nous pencherons pas sur ce cas pour ce travail, l'élève en question étant en régression dans plusieurs domaines, selon son enseignante (discussion informelle avec l'enseignante).

Les résultats globaux des élèves du groupe test sont représentés graphiquement dans la figure 22. Cette figure nous permet de constater également une nette progression de tous les élèves, excepté l'élève B16, quel que soit leur niveau de départ.

La figure 23, quant à elle, nous indique les résultats du questionnaire des appréciations proposé à chaque classe à la fin de la séquence didactique. Il permet d'avoir une indication sur la motivation des élèves durant le dispositif.



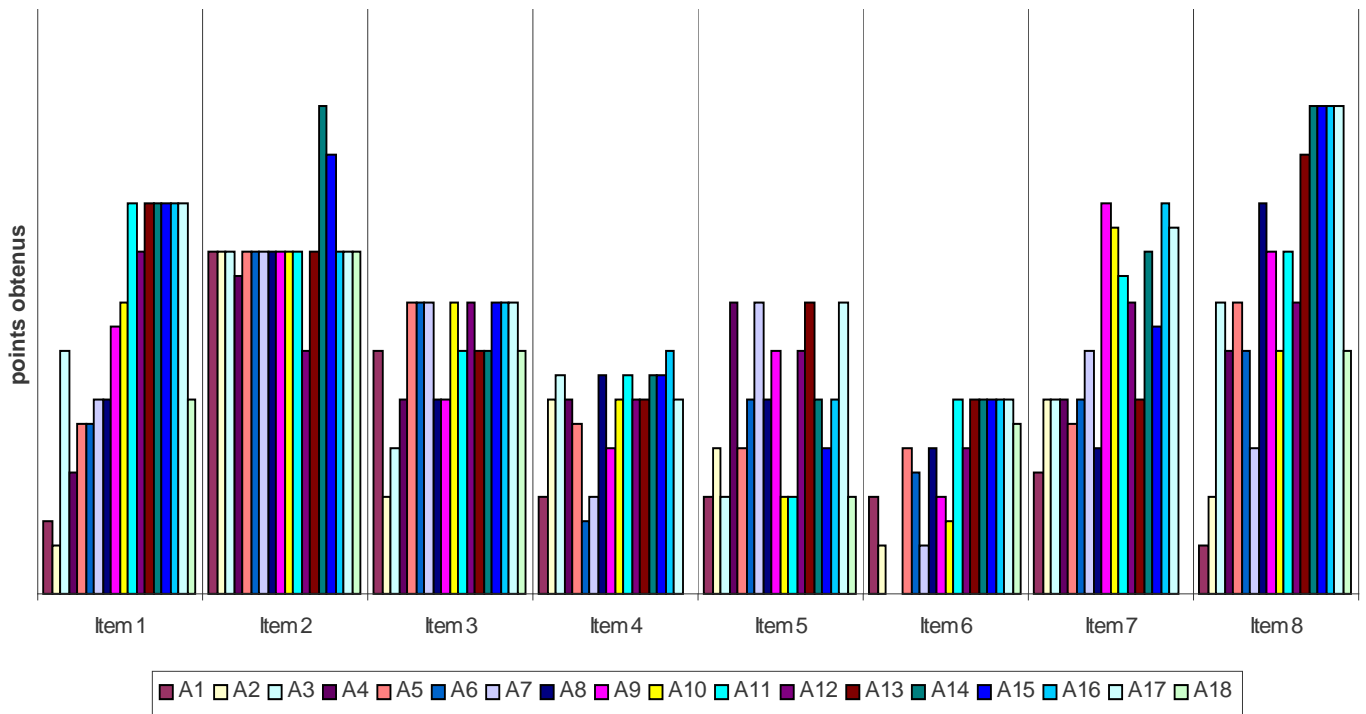


Fig. 17 Pré-test classe témoin

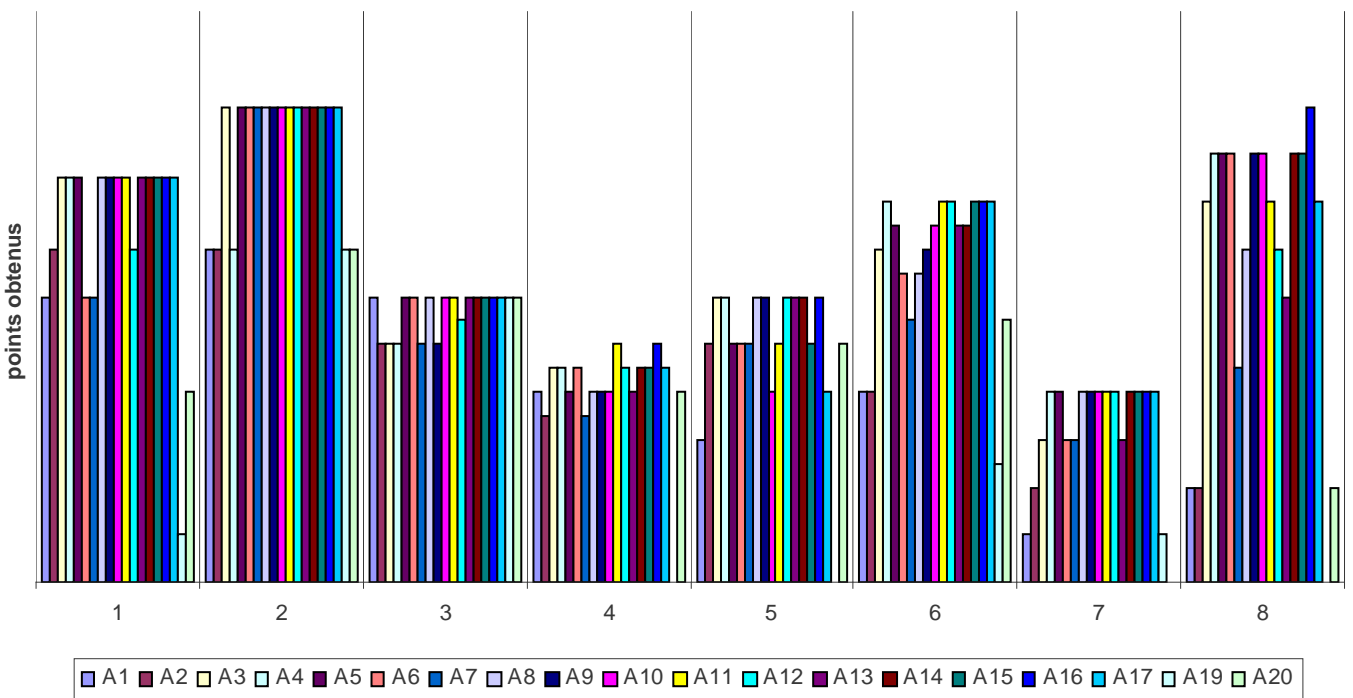


Fig. 18 Post-test classe témoin

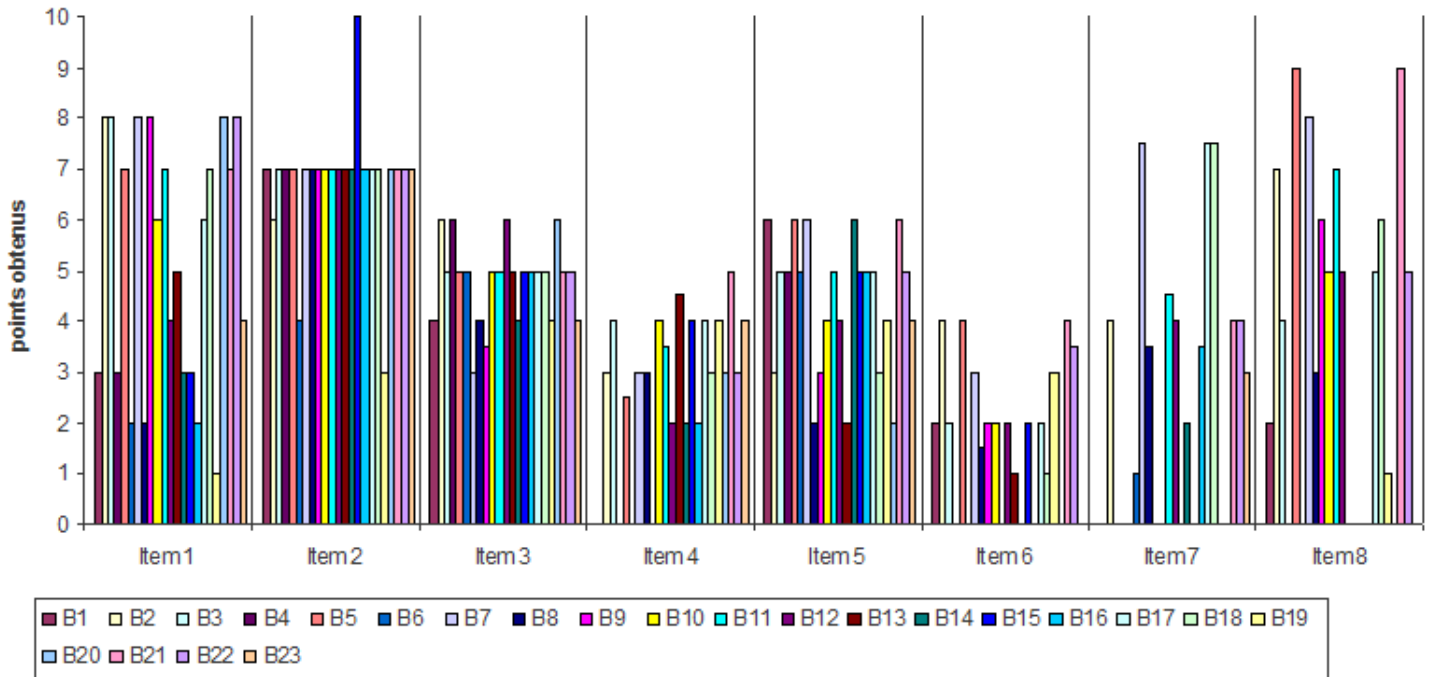


Fig. 19 Pré-test classe test

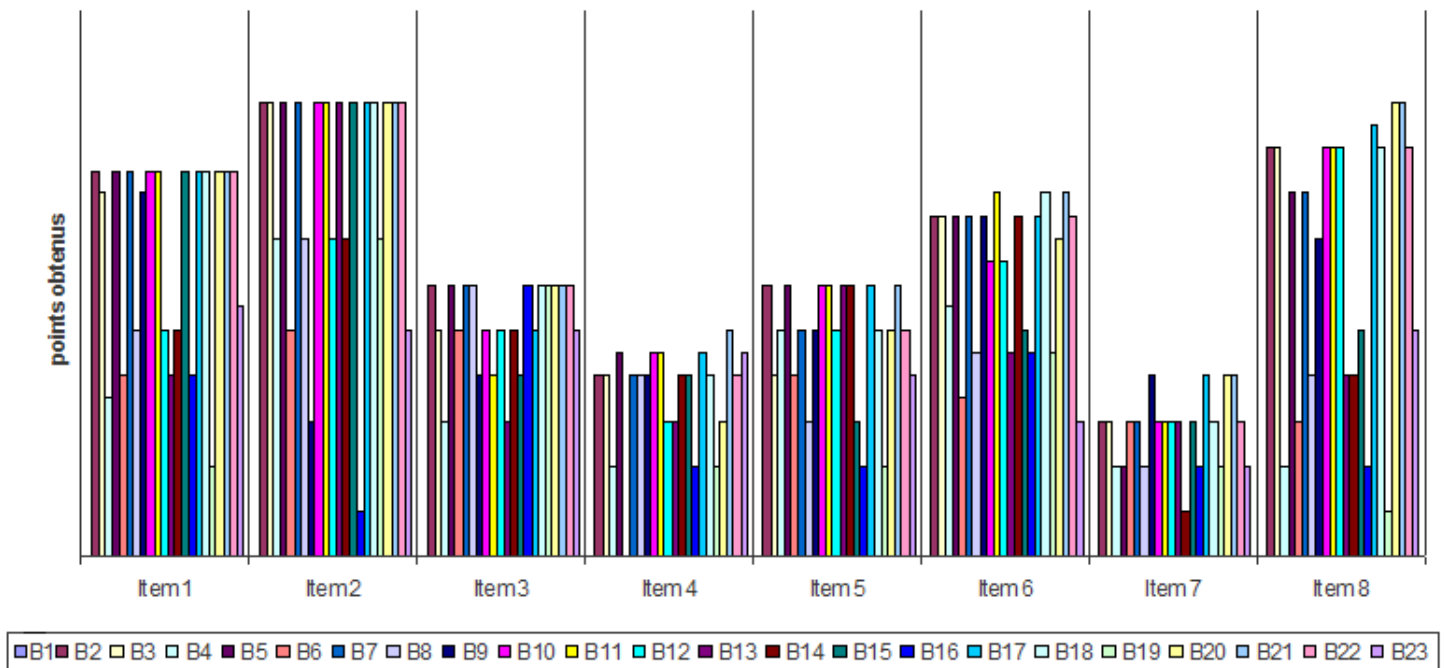


Fig. 20 Post-test classe test

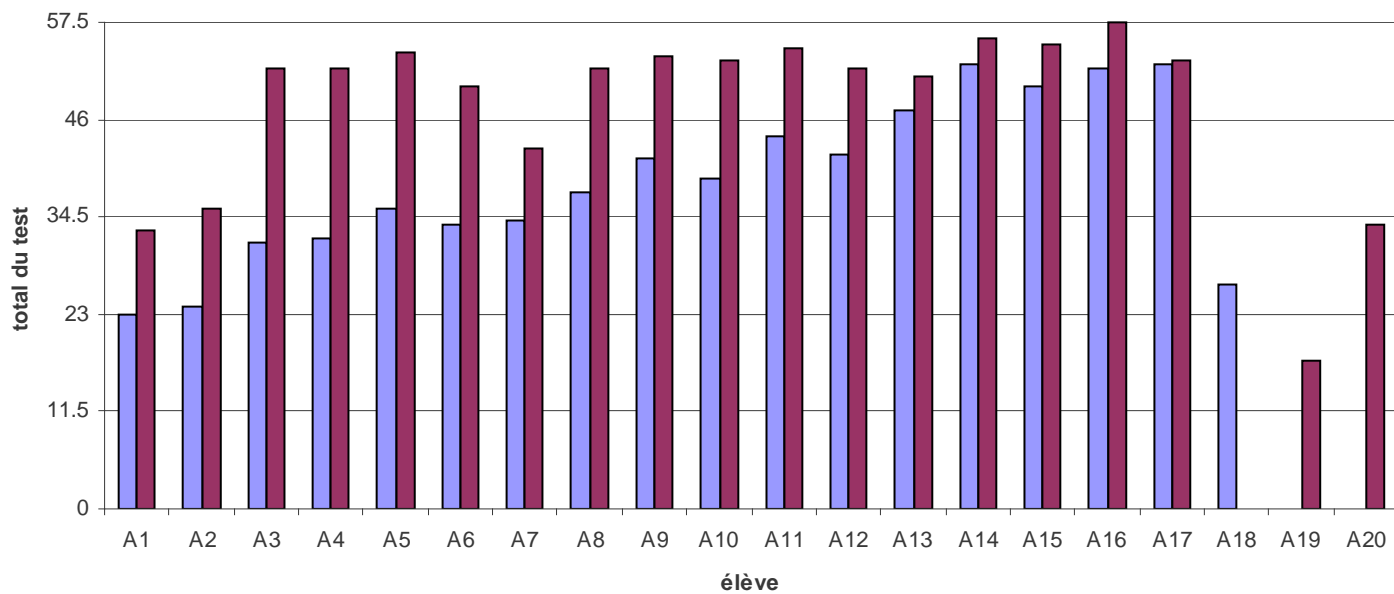


Fig. 21 Comparaison classe témoin

■ pré-test ■ post-test

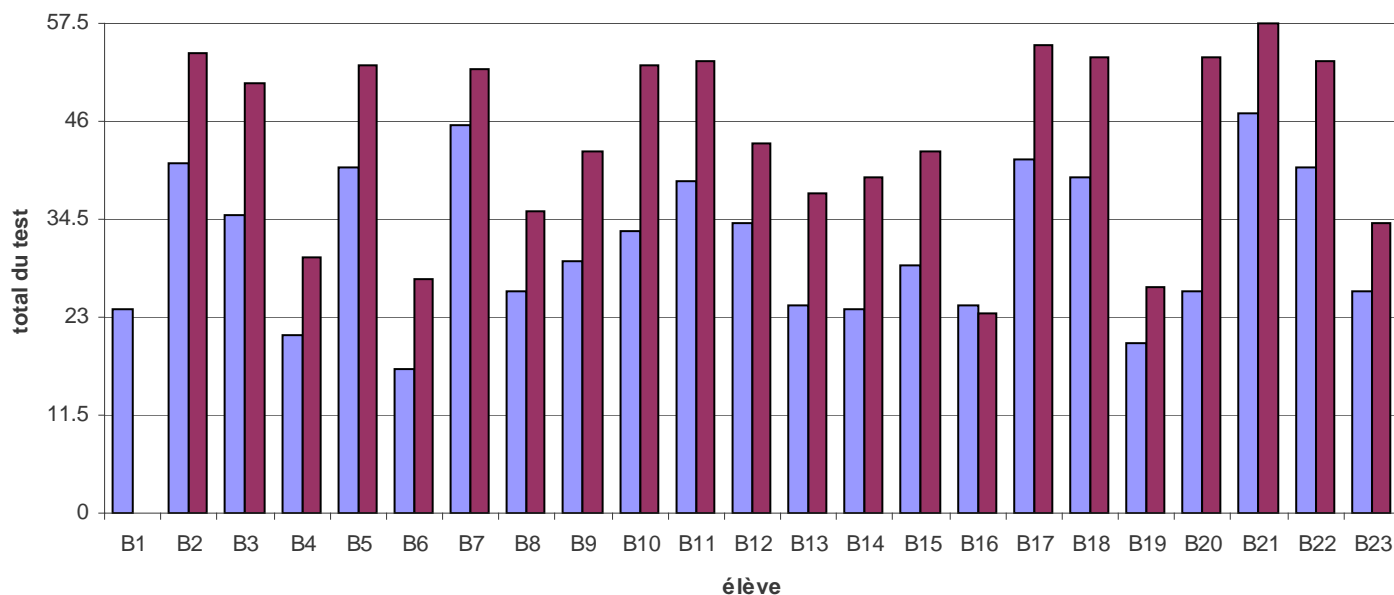


Fig. 22 Comparaison classe test

■ pré-test ■ post-test











CLASSE TEMOIN						
		Tout à fait d'accord	D'accord	Sans avis, Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1	J'aime la grammaire	8	10	1		
2	J'aime les cours de grammaire	12	6	1		
3	J'aime faire des exercices	11	5	3		
4	J'aime travailler en groupes	16	2			1
5	J'aime travailler seul	5	6	4	1	3
CLASSE TEST						
						
		Tout à fait d'accord	D'accord	Sans avis, Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1	J'aime la grammaire	9	9	2		2
2	J'aime les cours de grammaire (en général)	9	6	6	1	
3	J'aime faire des exercices	6	8	5	2	1
4	J'aime travailler en groupes	21			1	
5	J'aime travailler seul	3	6	3	4	7
6	J'ai aimé le cours de grammaire avec les jeux	21				1
7	J'aime les jeux	20	1			1
8	Je trouve intéressant de travailler avec des jeux	20	1			1
9	J'ai l'impression d'avoir appris quelque chose	15	4	3		
10	Je trouve qu'on aurait dû faire plus d'exercices	3	3	7	3	6
Remarques des élèves du groupe test à la fin du dispositif: J'ai l'impression d'avoir appris quelque chose, mais sans plus. Jeux très intéressants et instructifs, on peut apprendre en jouant. J'ai bien aimé jouer. J'ai bien aimé les jeux. On apprend mieux avec les jeux, j'aimerais bien apprendre encore avec les jeux.						

Fig. 23 Résultats questionnaire

## 7.2 Analyse des résultats

Tout d'abord, nous constatons une amélioration dans les deux groupes testés, mais celle-ci est plus significative dans le groupe test. En effet, parti avec une moyenne de classe inférieure, 31.65 points (sur 57.5) en moyenne contre 38.78 points dans le groupe témoin, le groupe test a progressé de 12.42 points contre 8.96 points pour le groupe témoin.

Les conditions d'apprentissage étaient similaires dans les deux classes : présence d'une enseignante spécialisée s'occupant d'un élève exclusivement, présence de l'enseignant titulaire durant les leçons, leçons dispensées par une tierce personne et contexte scolaire similaire (cf. analyse des conditions au point 5.2). Dans les deux classes, les élèves ont eu des devoirs à domicile : exercices pour la classe test et théorie à recopier pour la classe témoin (selon les souhaits des enseignants titulaires). Dans les deux groupes, les élèves ont eu des activités de structuration (mise en commun et institutionnalisation des savoirs), ces activités étant toutefois plus nombreuses dans la classe témoin.

La différence se situe donc au niveau du dispositif. En effet, avec trois leçons consacrées au jeu et deux leçons consacrées à des activités de structuration contre cinq leçons consacrées à des activités de structuration, le groupe test compte une progression de 21.5% en moyenne contre 15.5% pour le groupe témoin. Le groupe test n'a certes pas comblé son « retard », mais il a une progression plus significative.

## 7.3 Jeu et apprentissage

Après avoir pris connaissance des résultats du pré-test, du post-test et du questionnaire des appréciations dans le groupe témoin et dans le groupe test, nous pouvons mettre en relation ces données avec notre cadre conceptuel.

Nous estimons, à ce stade de notre travail, qu'il est important de rappeler encore une fois que la définition de notre problématique ainsi que la construction de notre cadre conceptuel nous ont servi à l'élaboration de notre dispositif. Dès lors, nous interpréterons les résultats à la lumière du concept de l'apprentissage et en les reliant à notre problématique.

Rappelons ce que Vienneau (2005) déclare à propos de l'apprentissage : il s'agit d'un « processus par lequel l'apprenant construit son savoir (ou plus exactement ses savoirs), à l'aide des connaissances acquises par l'étude, l'observation ou l'expérience » (p. 10). Dans le cas de la classe test, les élèves étaient actifs dans l'activité, ils y ont participé de manière très intense. Les différents jeux permettaient aux élèves de réactiver leurs connaissances antérieures et d'en acquérir de nouvelles par expérimentation essentiellement, alors que, dans le groupe témoin, l'apprentissage s'effectuait principalement par observation (dans l'ouvrage de référence, la plupart des exercices ont un exemple).

De ces résultats, nous pouvons déduire que le recours au jeu ne pénalise pas les élèves en termes d'apprentissage, mais que, au contraire, il a une influence positive car il permet de prendre part à l'activité de manière active, contrairement à la passivité résultante des exercices.

## 7.3 Facteurs internes à l'apprentissage, selon Vienneau (2005)

Nous pouvons nous tourner vers les facteurs internes influençant l'apprentissage (Vienneau 2005) afin de mieux comprendre l'évolution différente entre les deux classes. Rappelons que ces facteurs ont été présentés dans un tableau au point 3.4 de ce travail.

### 7.3.1 Les apprentissages préalables

Parmi ces facteurs, nous avons les apprentissages préalables. En observant les figures 16 et 18, nous constatons de nombreuses variations entre les connaissances déjà acquises des élèves, de grandes inégalités. Certains ont de très bons souvenirs de la matière vue l'année précédente (élèves A14 et A17, B7 et B21 par exemple) alors que d'autres n'en ont que peu. Toutefois, l'écart entre ces connaissances antérieures n'a pas d'influence significative sur les apprentissages dans notre cas, comme le démontrent les figures 21 et 22. En effet, certains élèves n'ont pas beaucoup de souvenirs de la matière et, pourtant, parviennent à atteindre le même niveau qu'un élève qui en avait beaucoup. Nous pouvons étayer ces propos avec un exemple : l'élève A3 se situe en dessous des 34 points lors du pré-test alors qu'il obtient 52 points au post-test et l'élève A13 qui obtient 47 points au pré-test, puis 51 points au post-test. Ce facteur, qui pourrait être très important dans d'autres cas, n'a pas, pour nous, une valeur significative, les différences entre les élèves étant comblées très vite par une réactivation des savoirs de la 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> primaire dès la première leçon, notamment grâce à l'élaboration d'un brainstorming par les élèves.

### 7.3.2 La disposition affective

Un autre aspect de l'apprentissage est la disposition affective. C'est dans ce domaine que nous pouvons trouver des explications à l'amélioration plus significative du groupe test. En effet, parmi ces dispositions affectives se trouve la motivation des élèves. En analysant les questionnaires d'appréciation des élèves (figure 23), nous pouvons observer les faits suivants : les élèves du groupe test ont été motivés par la forme de travail sous forme de jeu, alors qu'ils étaient un peu plus mitigés en ce qui concerne les cours de grammaire en général ; pour le groupe témoin, les cours de grammaire ne sont pas des cours que les élèves n'apprécient pas, au contraire. Les élèves du groupe témoin sont intéressés par la grammaire, mais apprécient également le travail de groupe. Notons que le travail de groupe n'est pas une méthode très utilisée par le titulaire de cette classe. La motivation des élèves du groupe test pour les cours de grammaire, qui était déjà relativement bonne, a été renforcée par l'utilisation du jeu. Le questionnaire d'appréciation a été complété par les élèves lors de la sixième leçon, soit à la fin du dispositif.

Dès lors, au vu des résultats de ce questionnaire, nous pouvons nous poser la question suivante : est-ce que le fait d'avoir proposé le questionnaire d'appréciation aux élèves en fin de dispositif a une influence sur les résultats ? Nous justifions cette question par le fait que les élèves de la classe témoin sont relativement unanimes sur leur appréciation de la grammaire, alors que les élèves de la classe test, après avoir expérimenté un dispositif basé sur le jeu, sont un peu plus mitigés dans leurs réponses. Nous pouvons considérer cette question comme une piste de développement de notre travail.

Notons encore que nous nous situons au niveau de la motivation intrinsèque et extrinsèque. En effet, l'élève éprouve du plaisir à jouer (motivation intrinsèque) et est intéressé par une autre forme d'apprentissage, dans laquelle la notion de compétition (désir de gagner) entre en ligne de compte (motivation extrinsèque). L'intérêt naturel pour le jeu modifie l'attitude de l'élève face à la matière et le rend plus ouvert. Cela peut expliquer l'impact positif de l'utilisation du jeu éducatif sur l'apprentissage des élèves.

### 7.3.3 La disposition cognitive

Un autre facteur interne concerne la disposition cognitive de l'élève. En effet, au niveau du traitement de l'information, l'utilisation du jeu accroît l'attention de l'élève pour la tâche qui lui est demandée, car il doit lui-même contrôler ses actions (auto-contrôle) et celles des autres. Relions ce point avec l'évolution du jeu chez l'enfant selon Piaget (Tourette & Guidetti, 2000), explicité dans la figure 1 de ce travail. A partir de l'âge de six ans environ, l'enfant se situe dans le stade des opérations concrètes. La catégorie de jeu qui correspond à ce stade de développement est le jeu de règle (sans pour autant exclure le jeu d'exercice et le jeu symbolique). L'enfant est capable de prendre en compte l'autre dans une relation d'égalité et de réciprocité. De ce fait, il peut se soumettre à une règle établie. Dans nos jeux, les élèves ont dû se soumettre aux règles du jeu et aux règles de comportement définies en classe et être attentifs au respect de ces règles au sein de leur équipe et dans le cadre du jeu.

### 7.3.4 L'aptitude

Le dernier facteur que nous développerons dans ce travail est celui de l'aptitude de l'élève, au niveau du rythme d'apprentissage, et de la capacité intellectuelle plus spécifiquement. Le jeu possède une fonction intellectuelle, comme nous le précise Lacombe (2007). Le jeu peut permettre aux élèves de développer des fonctions cognitives (cf. point 2.3.3).

Dès lors, nous pouvons relever un point essentiel : les élèves en difficulté. Dans le groupe témoin, les élèves ayant obtenu moins de 34 points au pré-test ont tous augmenté leur moyenne d'au moins 10 points. Les exercices proposés leur ont permis de progresser. Dans le groupe test, en revanche, certains élèves ayant obtenu moins de 34 points au pré-test n'ont pas évolué comme le reste du groupe. Nous pouvons prendre par exemple les élèves B4, B6, B16 et B19. L'élève B4 est en appui et demande un suivi particulier que les jeux ne permettent pas forcément. Pour l'élève B6, le questionnaire d'appréciation relève que cet élève n'aime pas travailler seul et n'apprécie pas particulièrement de faire des exercices ; il en est de même pour l'élève B16, dont nous avons déjà discuté au point 6.2. En ce qui concerne l'élève B19, le questionnaire d'appréciation ne révèle rien de particulier, cet élève appréciant la grammaire, les travaux de groupes et individuels ainsi que les exercices.

Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses quant aux résultats obtenus pour ces élèves en difficultés, à partir de nos observations durant la phase expérimentale :

- quelques élèves se laissent guider par le groupe dans le jeu sans y prendre vraiment part (observé au « Dominofrazz »),





- certains élèves plus « extravertis » prennent le contrôle du jeu et ne laissent pas les autres s'exprimer (observé à « l'île au trésor »),
- certains groupes d'élèves ne contrôlent pas leurs réponses (observé au « Rapidoquizz »).

### 7.3.5 Synthèse des facteurs selon Vienneau (2005)

En conclusion à ce chapitre sur les facteurs de l'apprentissage, nous pouvons dire que le recours au jeu en grammaire favorise les apprentissages des élèves. En cela, il accroît la motivation de l'élève, sa disposition affective et ainsi, l'élève apprend mieux. De plus, en reprenant les sept principes à l'apprentissage scolaire de Vienneau (2005), nous pouvons observer qu'une pédagogie par le jeu influence certains de ces principes :

- interne : le jeu a une influence sur le désir d'apprendre de l'élève, sur sa motivation et sur son attention,
- interactif : l'élève entre en interaction avec le contenu d'apprentissage au moyen du jeu, il est actif dans son apprentissage et non passif,
- multidimensionnel : le jeu prend en compte les différentes dimensions de la personne, car l'apprentissage porte à la fois sur le domaine cognitif (savoir), sur le domaine affectif (comportement en groupe durant le jeu) et sur le domaine psychomoteur (habileté motrice, comme la rapidité).

## 8. Discussion et conclusion

En résumé de cette recherche, nous pouvons dire que les élèves des deux groupes ont progressé, toutefois, nous pouvons observer une progression plus prononcée dans le groupe ayant eu recours à l'utilisation du jeu. Les élèves du groupe test ont manifesté de l'intérêt pour le jeu, une bonne partie des élèves étant consciente de la nécessité de structurer les savoirs par des exercices.

L'utilisation du jeu en classe doit, cependant, se faire sous certaines conditions. En effet, les élèves présentant des difficultés avec la matière peuvent se « fondre dans la masse », c'est-à-dire passer inaperçus et se laisser guider par d'autres élèves. Plusieurs pistes pourraient être étudiées pour remédier à ce problème : organiser des groupes homogènes, proposer un chef de jeu responsable de veiller à ce que chaque joueur participe et s'exprime, ... En ce sens, nous rejoignons Van Oers (1999) lorsqu'il déclare, en parlant d'une pédagogie par le jeu pour les différents groupes culturels, que « nos travaux empiriques ne sont pas encore assez avancés pour prouver de façon totalement convaincante que notre approche pédagogique permet de surmonter tous les problèmes scolaires » (p. 36). Notre groupe test étant relativement hétérogène et les résultats de l'expérimentation étant en moyenne positifs, nous pouvons déclarer, comme Silva l'avait d'ailleurs constaté dans son ouvrage (2008), et en émettant une réserve concernant certains élèves en difficulté, que l'utilisation du jeu favorise le travail dans les groupes hétérogènes. De plus, ce support d'apprentissage favorise l'interaction entre apprenant et contenu



d'apprentissage, interaction constituant l'un des sept principes à l'apprentissage scolaire (Vienneau, 2005).

Enfin, il faut rappeler les limites de cette étude : celle-ci a été effectuée sur deux groupes représentant un total de 44 élèves seulement. Nous ne pouvons donc pas généraliser cette étude. Pour ce faire, il serait intéressant de réaliser cette expérimentation à plus grande échelle et comprenant des entretiens avec les élèves afin de mieux comprendre les facteurs influençant l'apprentissage. En outre, une étude portant sur une autre dimension du jeu pourrait compléter ce travail. Cette piste de recherche mérite d'être explorée.

Si nous reprenons à présent la question que nous nous étions posée au début de ce travail, à savoir *pour quelle(s) raison(s) le jeu n'est pas utilisé comme méthode ou moyen pédagogique, à savoir comme vecteur d'apprentissage, dans le degré moyen*, nous pouvons, ayant nous-même mis en place un dispositif basé sur le jeu, proposer les réponses suivantes :

- l'utilisation du jeu en classe n'a pas une bonne réputation auprès des enseignants et auprès du public (parents), car il n'est pas considéré comme vecteur d'apprentissage,
- le temps et l'énergie nécessaires à la création de jeu ou à la mise en place d'un tel dispositif sont trop importants pour être intéressants sur le court terme,
- des activités de structuration sont nécessaires et le temps disponible ne permet pas de pratiquer à la fois ces activités et les jeux.

A partir de ces réponses, nous pouvons proposer les pistes de développement suivantes :

- l'utilisation du jeu éducatif en classe comme outil de différenciation,
- la mise en place d'une pédagogie basée sur le jeu dans le long terme, comme projet sur une année par exemple,
- la mise en place d'un dispositif basé sur les trois dimensions du jeu (ludique, éducatif et pédagogique).

En guise de conclusion, nous pouvons dire que l'utilisation du jeu éducatif en classe constitue une expérience enrichissante pour les élèves, car elle leur permet de travailler les différents domaines sur lesquels l'apprentissage peut porter (cognitif, affectif et psychomoteur). De plus, étant une activité fondamentale dans le développement de l'enfant, elle accroît la motivation et le plaisir des élèves, ce qui constitue un facteur interne à l'apprentissage. Le jeu comme vecteur d'apprentissage est, ainsi, un moyen efficace en classe, bien qu'il ait également ses limites (temps, énergie, argent, ...). Planifier des temps de jeu, dans leur dimension éducative, en classe, est un moyen efficace pour permettre aux élèves d'apprendre.

Déjà reconnu pour l'apprentissage des mathématiques, le jeu a également un rôle à jouer dans l'apprentissage du français, de la grammaire plus particulièrement.

## 9. Références bibliographiques

- Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de Winnicott. *Enfance psy, dossier jouer*, 15, 41-45.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : l'Harmattan.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Paris : Economica Anthropos.
- Broussand-Rio, D. & Levoir, F. (2007). *Jouer pour réussir, accompagner un enfant dans sa scolarité*. Paris : Belin.
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- CDIP. (1989). *Plan d'Etudes Romand pour les classes de 1<sup>ère</sup> à 6<sup>e</sup> année*. Consulté le 20 août 2010 dans [http://www.vs.ch/NavigData/DS\\_13/M14049/fr/GRAP-fran%C3%A7ais-partie3.pdf](http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M14049/fr/GRAP-fran%C3%A7ais-partie3.pdf)
- CIIP. (2010). *Plan d'Etudes Romand*. Consulté le 20 août 2010 dans <http://www.plandetudes.ch/web/guest/specification?domainId=49&&courseId=213&&cycleId=26&&thematicId=322&&objectiveId=1073>
- De Grandmont, N. (1995). *Le jeu éducatif*. Québec : Editions Logiques.
- De Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Ferran, P., Mariet, F. & Porches, L. (1978). *A l'école du jeu*. Paris : Bordas Pédagogique.
- Giordan, A. & Saltet, J. (2007). *Apprendre à apprendre*. Paris : Librio.
- Giordan, A. (1978). *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*. Paris : Le Centurion.
- Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Klotz, F. & Rothen, M. (2004). *À la découverte de la grammaire nouvelle, 5<sup>e</sup> primaire*. Sierre : Editions à la Carte.
- Lacombe, J. (2007). *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans, approche théorique et activités corporelles* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Léon, R. (2008). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette éducation.
- Meirieu, P. (2002). *Apprendre ... oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Musset, M. & Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissage à l'école? Une question renouvelée. *Dossier d'actualité de la VST*, 48. Consulté le 25 janvier 2010 dans <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/48-octobre-2009.php>



- Rabecq-Maillard, M.-M. (1969). *Histoire des jeux éducatifs*. Nancy: Editions Fernand Nathan.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Soëtard, M. (1990). *Friedrich Fröbel – Pédagogie et vie*. Paris : Armand Colin.
- Tourrette, C. & Guidetti, M. (2000). *Introduction à la psychologie du développement, du bébé à l'adolescent (2<sup>e</sup> éd.)*. Paris : Armand Colin.
- Van Oers, B. (1999). La pédagogie du jeu aux Pays-Bas. Une approche vygostkienne. *Revue française de pédagogie*, 129, 29-38.
- Vial, J. (1981). *Jeu et éducation, les ludothèques*. Vendôme : PUF.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement, théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur.
- Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette.



## Table des annexes

### 1. Méthode

Annexe I : Pré-test et corrigé .....	II
Annexe II : Post-test et corrigé .....	VI
Annexe III : Table de spécification .....	X
Annexe IV : Questionnaires appréciations .....	XII

### 2. Dispositif

Annexe V : Planifications (analyse a priori et carte conceptuelle aux points 5.2 et 5.3.2 de ce travail) .....	XVIII
Annexe VI : Analyse des jeux préparés.....	XVII
Annexe VII : Jeu(x) utilisé(s) durant la séquence (photos) .....	XXXI
Annexe VIII : Attestation d'authenticité .....	XXXV



## Annexe I : Pré-test et corrigé

Prénom :		Date :
<b>PRE-TEST</b>		
Grammaire : Les types de phrases		

### 1/ Complète

Il existe ..... types de phrases :

- La phrase ..... donne une information. Elle se termine par un .....
- La phrase ..... pose une question. Elle se termine par un .....
- La phrase ..... exprime un sentiment (joie, colère). Elle se termine par un .....
- La phrase ..... donne un ordre ou un conseil. Elle se termine par un .....

### 2/ a) Entoure les phrases interrogatives

b) Souligne en rouge les interrogations totales

Je vais arroser les plantes.      Quand es-tu né ?      Luc mange une pomme.

As-tu lu Harry Potter ?      Qui est là ?      Peux-tu m'aider à nettoyer la voiture ?

Quel est son nom ?      C'est un chat.      As-tu faim ?      Qui a écrit cette lettre ?

### 3/ Complète chaque phrase avec le bon point : . ! ?

Quelle horreur \_\_\_      Elle joue à la marelle \_\_\_      De quel pays vient Jean \_\_\_

J'ai froid \_\_\_      Prends ton manteau \_\_\_      Comme tu es bien habillée \_\_\_

### 4/ Entoure les mots interrogatifs dans les phrases suivantes

Par où es-tu entré ?      Est-ce qu'elle a écrit sa lettre ?      As-tu faim ?

Quelles lunettes me vont le mieux ?      Qui a mangé le dernier chocolat ?

Le chien est rentré ?      Que mangent les fourmis ?      Comment vas-tu ?



**5/ Coche les bonnes réponses**

	Vrai	Faux
Une phrase interrogative se termine par un point d'exclamation.		
Une phrase déclarative contient un groupe verbal et un groupe nominal sujet.		
La phrase interrogative comporte un verbe à l'impératif.		
Une phrase exclamative peut être non-verbale.		
« Cesse de siffler ! » est une phrase exclamative.		
Une phrase impérative n'a pas de sujet visible.		

**6/ Construis :**

- a) une phrase de structure déclarative
- b) une phrase de structure interrogative
- c) une phrase de structure impérative
- d) une phrase de structure exclamative

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_

**7/ Souligne dans ces phrases les locutions exprimant une négation**

Je ne comprends guère ses décisions ! Nous n'avons jamais pris l'avion.

Ne dis rien ! Il n'a plus de photo de sa copine. N'avez-vous point de télévision ?

Personne ne les a battus. N'avancez pas plus loin. Aucun joueur ne l'aimait.

**8/ Construis des phrases**

- a) déclaratives et négatives
- b) impératives et positives
- c) interrogatives et négatives
- d) impératives et négatives
- e) exclamatives et négatives

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_





Prénom :		Date :
<b>PRE-TEST</b> Grammaire : Les types de phrases		

**CORRIGE**

**1/ Complète**

Il existe **4** types de phrases :

/8.5

- La phrase **déclarative** donne une information Elle se termine par un **point** .
- La phrase **interrogative** pose une question. Elle se termine par un **point d'interrogation** .
- La phrase **exclamative** exprime un sentiment (joie, colère) Elle se termine par un **point d'exclamation** .
- La phrase **impérative** donne un ordre ou un conseil. Elle se termine par un **point ou un point d'exclamation** .

**2/ a) Entoure les phrases interrogatives**

**b) Souligne en rouge les interrogations totales**

/10

arroser les plantes. Quand es-tu né ? Luc mange une pomme.

As-tu lu Harry Potter ? Qui est là ? Peux-tu m'aider à nettoyer la voiture ?

Quel est son nom ? C'est un chat. As-tu faim ? Qui a écrit cette lettre ?

**3/ Complète chaque phrase avec le bon point : . ! ?**

/6

Quelle horreur **!(?)** Elle joue à la marelle **.(?)** De quel pays vient Jean **?**

J'ai froid . Prends ton manteau **.(!)** Comme tu es bien habillée **!**

**4/ Entoure les mots interrogatifs dans les phrases suivantes**

/5

Par où es-tu entré ? Est-ce qu'elle a écrit sa lettre ? As-tu faim ?

Quelles lunettes me vont le mieux ? Qui a mangé le dernier chocolat ?

Le chien est rentré ? Que mangent les fourmis ? Comment vas-tu ?



**5/ Coche les bonnes réponses**

/6

	Vrai	Faux
Une phrase interrogative se termine par un point d'exclamation.		X
Une phrase déclarative contient un groupe verbal et un groupe nominal sujet.	X	
La phrase interrogative comporte un verbe à l'impératif.		X
Une phrase exclamative peut être non-verbale.	X	
« Cesse de siffler ! » est une phrase exclamative.		X
Une phrase impérative n'a pas de sujet visible.	X	

**6/ Construis :**

/4

- a) une phrase de structure déclarative
- b) une phrase de structure interrogative
- c) une phrase de structure impérative
- d) une phrase de structure exclamative

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_

**7/ Souligne dans ces phrases les locutions exprimant une négation**

/8

Je ne comprends guère ses décisions ! Nous n'avons jamais pris l'avion.

Ne dis rien ! Il n'a plus de photo de sa copine. N'avez-vous point de télévision ?

Personne ne les a battus. N'avancez pas plus loin. Aucun joueur ne l'aimait.

**8/ Construis des phrases**

/10

- a) déclaratives et négatives
- b) impératives et positives
- c) interrogatives et négatives
- d) impératives et négatives
- e) exclamatives et négatives

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_



## Annexe II : Post-test et corrigé

Prénom :		Date :
<b>POST-TEST</b>		
Grammaire : Les types de phrases		

### 1/ Complète

Il existe ..... types de phrases : [ ]

- La phrase déclarative donne ..... Elle se termine par un .....
- La phrase interrogative ..... Elle se termine par un .....
- La phrase exclamative ..... Elle se termine par un .....
- La phrase impérative ..... Elle se termine par un .....

### 2/ a) Entoure les phrases interrogatives

#### b) Souligne en rouge les interrogations totales

Je vais arroser les plantes. Quand es-tu né ? Luc mange une pomme.

As-tu lu Harry Potter ? Peux-tu m'aider à nettoyer la voiture ? As-tu faim ?

Quel est son nom ? C'est un chat. Qui a écrit cette lettre ? Qui est là ?

### 3/ Complète chaque phrase avec le bon point : . ! ?

Quelle horreur \_\_\_ Elle joue à la marelle \_\_\_ De quel pays vient Jean \_\_\_

Comme j'ai froid \_\_\_ Prends ton manteau \_\_\_ Comme tu es bien habillée \_\_\_

### 4/ Entoure les mots interrogatifs dans les phrases suivantes

Par où es-tu entré ? Est-ce qu'elle a écrit sa lettre ? As-tu faim ?

Quelles lunettes me vont le mieux ? Qui a mangé le dernier chocolat ?

Le chien est rentré ? Que mangent les fourmis ? Comment vas-tu ?



**5/ Coche les bonnes réponses**

	Vrai	Faux
Une phrase interrogative se termine par un point d'exclamation.		
Une phrase déclarative contient un groupe verbal et un groupe nominal sujet.		
La phrase interrogative comporte un verbe à l'impératif.		
Une phrase exclamative peut être non-verbale.		
« Cesse de siffler ! » est une phrase exclamative.		
Une phrase impérative n'a pas de sujet visible.		

**6/ Coche la bonne réponse :**

	Déclaratif	Interrogatif	Exclamatif	Impératif	Positif	Négatif
Le chien n'a-t-il pas été enfermé ?						
Ne réponds pas à ta mère !						
Le bus scolaire est déjà passé ?						
Qu'il fait chaud !						
Je ne peux pas dire que je n'ai pas soif.						
N'as-tu donc jamais écrit une lettre ?						
Fais ton sac avant la pluie.						
Beurk ! J'ai avalé un moucheron en courant !						

**7/ Construis :**

- a) une phrase de structure déclarative
- b) une phrase de structure interrogative
- c) une phrase de structure impérative
- d) une phrase de structure exclamative

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_

**8/ Construis une phrase**

- a) déclarative et négative
- b) impérative et positive
- c) interrogative et négative
- d) impérative et négative
- e) exclamative et négative

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_



Prénom :

Date :

**CORRIGE**

**POST-TEST**

Grammaire : Les types de phrases

**1/ Complète**

Il existe **4** types de phrases :

/8.5

- La phrase déclarative donne **une information** Elle se termine par un **point** .
- La phrase interrogative **pose une question**. Elle se termine par un **un point d'interrogation** .
- La phrase exclamative **exprime un sentiment (joie, colère)** Elle se termine par un **point d'exclamation** .
- La phrase impérative **donne un ordre (ou un conseil/une interdiction)** Elle se termine par un **point ou un point d'exclamation** .

**2/ a) Entoure les phrases interrogatives**

**b) Souligne en rouge les interrogations totales**

/10

Je vais arroser les plant**es**. Quand es-tu né ? Luc mange une pomme.

As-tu lu Harry Potter ? Qui est là ? Peux-tu m'aider à nettoyer la voiture ?

Quel est son nom ? C'est un chat. As-tu faim ? Qui a écrit cette lettre ?

**3/ Complète chaque phrase avec le bon point : . ! ?**

/6

Quelle horreur **! (?)** Elle joue à la marelle **. (?)** De quel pays vient Jean **?**

Comme j'ai froid **!** Prends ton manteau **. (!)** Comme tu es bien habillée **!**

**4/ Entoure les mots interrogatifs dans les phrases suivantes**

/5

Par où es-tu entré ? Est-ce qu'elle a écrit sa lettre ? As-tu faim ?

Quelles lunettes me vont le mieux ? Qui a mangé le dernier chocolat ?

Le chien est rentré ? Que mangent les fourmis ? Comment vas-tu ?



**5/ Coche les bonnes réponses**

/6

	Vrai	Faux
Une phrase interrogative se termine par un point d'exclamation.		X
Une phrase déclarative contient un groupe verbal et un groupe nominal sujet.	X	
La phrase interrogative comporte un verbe à l'impératif.		X
Une phrase exclamative peut être non-verbale.	X	
« Cesse de siffler ! » est une phrase exclamative.		X
Une phrase impérative n'a pas de sujet visible.	X	

**6/ Coche la bonne réponse :**

/8

	Déclaratif	Interrogatif	Exclamatif	Impératif	Positif	Négatif
Le chien n'a-t-il pas été enfermé ?		X				X
Ne réponds pas à ta mère !				X		X
Le bus scolaire est déjà passé ?		X			X	
Qu'il fait chaud !			X		X	
Je ne peux pas dire que je n'ai pas soif.	X					X
N'as-tu donc jamais écrit une lettre ?		X				X
Fais ton sac avant la pluie.				X	X	
Beurk ! J'ai avalé un moucheron en courant !			X		X	

**7/ Construis :**

/4

- a) une phrase de structure déclarative
- b) une phrase de structure interrogative
- c) une phrase de structure impérative
- d) une phrase de structure exclamative

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_

**8/ Construis une phrase**

/10

- a) déclarative et négative
- b) impérative et positive
- c) interrogative et négative
- d) impérative et négative
- e) exclamative et négative

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_

Annexe III : Table de spécification

## *Table de spécification PRE-TEST*

Item	Objectif spécifique	Taxonomie	Forme de l'item	Points
1	Déterminer le type de phrase en le déduisant de sa fonction et nommer le signe de ponctuation correspondant.	1 : l'information est connue et mémorisée, appel aux connaissances antérieures.	Question fermée à réponse courte (texte à trous)	8.5pts : 1pt/fonction, 1pt/signe de ponctuation (4 <sup>ème</sup> type = 1+ ½)
2	Analyser les différentes propositions et en déduire le type de phrase. Identifier les interrogations totales.	4 : identifier les différentes caractéristiques d'une phrase.	Question fermée à réponse courte	10pts : 1pt/entourer (7), 1pt/souligner (3)
3	Utiliser le bon signe de ponctuation dans une phrase donnée.	3 : appliquer la théorie (caractéristiques du type de phrase).	Question fermée à réponse courte	6pts : 1pt/signe
4	Mettre en relief les mots interrogatifs.	4 : observer et ressortir des éléments.	Question fermée à réponse courte	5pts : 1pt/mot, - ½ (-1pt) / faute
5	Reconnaître la validité ou non d'une proposition.	1 : se rappeler la théorie.	Question fermée (à choix alternatif oui/non)	6pts : 1pt/proposition
6	Rédiger des phrases en tenant compte de la structure demandée.	2 : interpréter à partir de connaissances (3 : utiliser ses connaissances)	Question ouverte mais structurée	4pts : 1pt/phrase
7	Identifier les locutions exprimant une négation.	4 : analyser des phrases et repérer les éléments.	Question fermée à réponse courte	8pts : ½ pt/mot
8	Rédiger des phrases en tenant compte de la structure demandée.	2 : interpréter à partir de connaissances (3 : utiliser ses connaissances)	Question ouverte mais structurée	10pts : 1pt/phrase, 1pt/forme



## Table de spécification POST-TEST

Item	Objectif spécifique	Taxonomie	Forme de l'item	Points
1	Déterminer le type de phrase en le déduisant de sa fonction et nommer le signe de ponctuation correspondant.	1 : l'information est connue et mémorisée, appel aux connaissances antérieures.	Question fermée à réponse courte (texte à trous)	8.5pts : 1pt/fonction, 1pt/signé de ponctuation (4 <sup>ème</sup> type = 1+ ½)
2	Analyser les différentes propositions et en déduire le type de phrase. Identifier les interrogations totales.	4 : identifier les différentes caractéristiques d'une phrase.	Question fermée à réponse courte	10pts : 1pt/entourer (7), 1pt/souligner (3)
3	Utiliser le bon signe de ponctuation dans une phrase donnée.	3 : appliquer la théorie (caractéristiques du type de phrase).	Question fermée à réponse courte	6pts : 1pt/signé
4	Mettre en relief les mots interrogatifs.	4 : observer et ressortir des éléments.	Question fermée à réponse courte	5pts : 1pt/mot, - ½ (-1pt) / faute
5	Reconnaître la validité ou non d'une proposition.	1 : se rappeler la théorie.	Question fermée (à choix alternatif oui/non)	6pts : 1pt/proposition
6	Analyser les propositions et déduire le type et la forme de phrase.	4 : analyser et ressortir les informations permettant de déduire.	Question fermée à choix multiple	8pts : ½ pt/type de phrase, ½ pt/forme de phrase
7	Rédiger des phrases en tenant compte de la structure demandée	2 : interpréter à partir de connaissances (3 : utiliser ses connaissances)	Question ouverte mais structurée	4pts : 1pt/phrase
8	Rédiger des phrases en tenant compte de la structure demandée.	2 : interpréter à partir de connaissances (3 : utiliser ses connaissances)	Question ouverte mais structurée	10pts : 1pt/phrase, 1pt/forme

## Annexe IV : Questionnaire appréciations

Prénom :		Date :
<b>QUESTIONNAIRE APPRECIATION</b>		

### Mets une croix

		Tout à fait d'accord	D'accord	Sans avis, Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1	J'aime la grammaire					
2	J'aime les cours de grammaire					
3	J'aime faire des exercices					
4	J'aime travailler en groupes					
5	J'aime travailler seul					

Prénom :		Date :
<b>QUESTIONNAIRE APPRECIATION</b>		

### Mets une croix

		Tout à fait d'accord	D'accord	Sans avis, Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1	J'aime la grammaire					
2	J'aime les cours de grammaire (en général)					
3	J'aime faire des exercices					
4	J'aime travailler en groupes					
5	J'aime travailler seul					
6	J'ai aimé le cours de grammaire avec les jeux					
7	J'aime les jeux					
8	Je trouve intéressant de travailler avec des jeux					
9	J'ai l'impression d'avoir appris quelque chose					
10	Je trouve qu'on aurait dû faire plus d'exercices					

Remarques :

---



---

## Annexe V : Planifications

	Egg Anne-Laure	
Discipline et thème	Français : Les types de phrases	
Degré d'enseignement : 5 <sup>ème</sup> primaire	Nombre d'élèves : 21 élèves	Période : 45' : 8h30-9h15

### Planification de la leçon 1 (témoin)

Date : 20 septembre 2010

Objectif général	Reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives. (GRAP)
Objectif(s) spécifique(s)	Identifier les caractéristiques d'une phrase (ponctuation, mots interrogatifs ou exclamatifs et fonction) afin d'en déterminer le type et la forme. Reconnaître des phrases interrogatives parmi différentes propositions.
Critères d'évaluation	Nommer les 4 types de phrases et associer à ces types les signes de ponctuation correspondants.
Activité pour le contrôle de l'objectif	Exemples au tableau et exercice 1, p. 15

Déroulement			
Horaire Durée	Etapas - Activités d'apprentissage	Activités d'enseignement	Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel
5'	<u>Introduction</u>	<i>Se présenter brièvement et présenter l'objectif de l'intervention</i>	
10'	- Lister les différentes connaissances sur les types de phrases et les organiser (Brainstorming et Mindmap)	Ecrire les propositions des élèves au tableau	- <u>organisation</u> : travail collectif - <u>matériel</u> : tableau noir, craies
5'	<u>Activités d'apprentissage</u> - Identifier les types de phrases et indiquer les caractéristiques	Proposer des exemples	- <u>organisation</u> : travail collectif
10'	- Identifier, dans une suite de proposition, les phrases interrogatives : Ex. 1, p. 15 (Klotz & Rothen, 2003)		- <u>organisation</u> : travail individuel - <u>matériel</u> : livre de grammaire, cahier d'exercice, plume
15'	<u>Bilan</u> - Corriger son exercice - Discuter des différentes formes rencontrées (inversion, mot interrogatif) - Elaborer un constat	Discuter des propositions : à quoi remarque-t-on qu'il s'agit d'une phrase interrogative ?  Qu'avons-nous fait durant cette leçon ? Quelles étaient les difficultés ? Qu'avez-vous compris ? Que devons-nous retenir ?	- <u>organisation</u> : correction collective
	<u>Exercices supplémentaires</u> : Ex. 2, p. 15		

	Egg Anne-Laure	
<i>Discipline et thème</i>	Français : Les types de phrases	
<i>Degré d'enseignement</i> : 5 <sup>ème</sup> primaire	<i>Nombre d'élèves</i> : 23 élèves	<i>Période</i> : 50' : 9h20-10h10

**Planification de la leçon 1 (test)**

**Date : 20 septembre 2010**

<i>Objectif général</i>	Reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives. (GRAP)
<i>Objectif(s) spécifique(s)</i>	Identifier les caractéristiques d'une phrase (ponctuation, mots interrogatifs ou exclamatifs et fonction) afin d'en déterminer le type et la forme. Jeux : cf. travail de mémoire, figures 12 à 15 Se comporter de manière correcte durant le jeu
<i>Critères d'évaluation</i>	Nommer les 4 types de phrases et associer à ces types les signes de ponctuation correspondant. Comportement : ne pas crier, ne pas insulter ses camarades, ne pas détériorer le matériel.
<i>Activité pour le contrôle de l'objectif</i>	Exemples au tableau et jeu

**Déroulement**

<i>Horaire Durée</i>	<i>Etapas - Activités d'apprentissage</i>	<i>Activités d'enseignement</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>	
5'	<u>Introduction</u>	<i>Se présenter brièvement et présenter l'objectif de l'intervention</i>		
10'	- Lister les différentes connaissances sur les types de phrases et les organiser (Brainstorming et Mindmap)	Ecrire les propositions des élèves au tableau	- <u>organisation</u> : travail collectif - <u>matériel</u> : tableau noir, craies	
5'	<u>Activités d'apprentissage</u> - Identifier les types de phrases et indiquer les caractéristiques	Proposer des exemples (cf. annexe )	- <u>organisation</u> : travail collectif	
10'	- Expliquer les règles du jeu (lecture commune) et visualiser le déroulement (mettre en place le matériel et comprendre la règle)	Présenter brièvement les 4 jeux à la classe, former les groupes et lancer l'activité	- <u>organisation</u> : groupes de jeu avec auto-correction.	
10'	- Jouer	Superviser le bon déroulement de l'activité		
10'	<u>Bilan</u> élaborer un constat →	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>           Qu'avons-nous fait durant cette leçon ?            Quelles étaient les difficultés ?            Qu'avez-vous compris ?            Que devons-nous retenir ?         </td> </tr> </table>	Qu'avons-nous fait durant cette leçon ? Quelles étaient les difficultés ? Qu'avez-vous compris ? Que devons-nous retenir ?	
Qu'avons-nous fait durant cette leçon ? Quelles étaient les difficultés ? Qu'avez-vous compris ? Que devons-nous retenir ?				
	<i>Activité pour élève(s) ne souhaitant pas jouer : cf. planification classe témoin</i>			



Annexe de la planification 1 (témoin et test) :

Exemples à analyser

Il y a trois jours, j'ai visité une maison abandonnée.

Phrase déclarative positive. Point final. CCT-Sujet-Verbe-COD. Donne une information.

Hélas, la crise économique n'a pas épargné les petites gens !

Phrase exclamative négative. Interjection. Point d'exclamation. Exprime un sentiment. Adverbe de négation.

Rangeons la salle de gym.

Phrase impérative positive. Verbe à l'impératif. Sujet effacé. Point final. Donne un ordre.

Ne cours pas si vite !

Phrase impérative négative. Adverbe de négation. Point d'exclamation. Donne une interdiction. Sujet effacé.

Est-ce qu'il a eu froid durant son voyage ?

Phrase interrogative positive. Locution interrogative. Point d'interrogation. Pas d'inversion. Pose une question.  
Question totale.

Jean n'a-t-il pas obtenu son diplôme ?

Phrase interrogative négative. Inversion et reprise du sujet. Point d'interrogation. Pose une question. Question totale. Adverbe de négation.

Qui est là ?

Phrase interrogative positive. Pronom interrogatif. Point d'interrogation. Pose une question. Question partielle.

Comme tu as grandi !

Phrase exclamative positive. Exprime un sentiment. Point d'exclamation. Adverbe d'exclamation.

Personne n'est venu.

Phrase déclarative négative. Point final. Donne une information. Pronom indéfini de négation. Sujet-Verbe.

Règles de comportement pour les jeux :

1. Je ne crie pas durant les jeux, je chuchote.
2. Je termine un jeu que je commence.
3. Je ne suis pas obligé de jouer si je ne le veux pas !
4. Je prends soin du matériel.
5. Je respecte les règles des jeux.
6. Je respecte les règles de la classe.



	Egg Anne-Laure		
<i>Discipline et thème</i>	Français : Les types de phrases		
<i>Degré d'enseignement</i> : 5 <sup>ème</sup> primaire	<i>Nombre d'élèves</i> : 21 élèves	<i>Période</i> : 50' : 9h20-10h10	

**Planification de la leçon 2 (témoin)**

**Date : 23 septembre 2010**

<i>Objectif général</i>	Reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives. (GRAP) Identifier des phrases de type déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif aux formes positives et négatives. (PER, 2008)
<i>Objectif(s) spécifique(s)</i>	Identifier la structure d'une phrase interrogative Repérer les interrogations totales et partielles.
<i>Critères d'évaluation</i>	Transformer des phrases déclaratives en phrases interrogatives, varier les structures des phrases interrogatives (et les faire porter sur des groupes de mots précis) Identifier les interrogations totales et partielles.
<i>Activité pour le contrôle de l'objectif</i>	Exercice 2 et 3 (cf. annexe, type interrogatif)

**Déroulement**

<i>Horaire Durée</i>	<i>Etapas - Activités d'apprentissage</i>	<i>Activités d'enseignement</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>
2'	<u>Introduction</u> - Rappeler les différents types de phrases		- <u>organisation</u> : collectif
8'	- Classer des phrases en fonction de leur type - Discuter des propositions		- <u>organisation</u> : par deux (avec le voisin) - <u>matériel</u> : phrases (cf. annexe)
10'	<u>Activités d'apprentissage</u> - Transformer des phrases en fonction de caractéristiques données (déclaratives → interrogatives portant sur un groupe de mots) : <b>ex. 1</b>		- <u>Organisation</u> : Individuel (exercice) et collectif (correction) - <u>Matériel</u> : fiche d'exercice, cahier d'exercice, plume
15'	- Proposer une réponse à une question et déterminer le type d'interrogation (totale/partielle) : <b>ex. 2</b>		
10'	- Construire et rédiger des phrases interrogatives : <b>ex.3</b> <i>Corriger ses exercices</i>		
5'	<u>Bilan</u> - Elaborer un constat →	Qu'avons-nous fait durant cette leçon ? Quelles étaient les difficultés ? Qu'avez-vous compris ? Que devons-nous retenir ?	- <u>organisation</u> : collectif
	<u>Exercices supplémentaires</u> : <b>Exercice 4 / fiche de l'élève p. 28</b>		

**Réflexion et conclusions pour la planification suivante - Prolongement**

Faire recopier aux élèves la théorie sur les phrases de type interrogatif (travail à l'école et à domicile)



	Egg Anne-Laure		
<i>Discipline et thème</i>	Français : Les types de phrases		
<i>Degré d'enseignement</i> : 5 <sup>ème</sup> primaire	<i>Nombre d'élèves</i> : 23 élèves	<i>Période</i> : 45' : 8h30-9h15	

**Planification de la leçon**

**Date : 23 septembre 2010**

<i>Objectif général</i>	Reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives. (GRAP)
<i>Objectif(s) spécifique(s)</i>	Jeux : cf. travail de mémoire, figures 12 à 15 Se comporter de manière correcte durant le jeu
<i>Critères d'évaluation</i>	Comportement : ne pas crier, ne pas insulter ses camarades, ne pas détériorer le matériel.
<i>Activité pour le contrôle de l'objectif</i>	jeux

**Déroulement**

<i>Horaire Durée</i>	<i>Etapas - Activités d'apprentissage</i>	<i>Activités d'enseignement</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>
10'	<u>Introduction</u> - Rappeler le sujet - Décrire et répéter les différentes règles des jeux - Rappeler les règles de comportement		- <u>organisation</u> : collectif - <u>matériel</u> : fiches de comportement
30'	<u>Activités d'apprentissage</u> - Jouer		- <u>organisation</u> : groupes de jeu avec auto-correction.
5'	<u>Bilan</u> - Identifier les questions / problèmes / difficultés  <i>Activité pour élève(s) ne souhaitant pas jouer : cf. planification classe témoin</i>		

Leçon	Rapidoquizz	Dominofrazz	4 familles	Ile au trésor
1	B21 B8 B4 B9 B19	B2 B10 B11 B14	B1 B22 B16 B17	B5 B23 B6 B7 B15 B12 B13 B20
2	B6 B11 B12 B15 B23	B7 B19 B2 B20 B22	B5 B9 B13 B21	B1 B3 B4 B8 B10 B14 B16 B17
5	B16 B14 B3 B20 B5	B4 B6 B8 B12 B17	B1 B10 B15 B23	B2 B7 B9 B11 B13 B19 B21 B22

Annexe de la planification 2 (classe témoin)

Type interrogatif

**Exercice 1**

**Transforme ces phrases de type déclaratif en phrases de type interrogatif. L'interrogation portera sur les groupes soulignés.**

Exemple : le zoo est fermé le lundi. → Quand le zoo est-il fermé ?

1. Les singes apprécient les cacahuètes.
2. Le gnou est une sorte d'antilope.
3. Les lions rugissent derrière les barreaux.
4. Il faut conserver son ticket jusqu'à la sortie.
5. Le gardien rappelle à l'ordre les imprudents.
6. Nous voulons visiter le vivarium.

**Exercice 2**

**Recopie toutes les phrases suivantes dans ton cahier. Invente une réponse brève. Souligne en orange les interrogations totales.**

1. As-tu déjà visité le zoo de Bâle ?
2. Quand y es-tu allé pour la dernière fois ?
3. Combien as-tu payé ?
4. Aimes-tu les animaux exotiques ?
5. Est-ce qu'il y avait déjà un couple de dauphins ?

**Exercice 3**

**Invente chaque fois une question de structure interrogative. Varie ces structures.**

1. ... ? Oui.
2. ... ? Le vétérinaire.
3. ... ? Pour qu'ils ne s'ennuient pas.
4. ... ? Immédiatement.
5. ... ? Dans une mangeoire.
6. ... ? Après la fermeture.
7. ... ? Non.
8. ... ? Si.

**Exercice 4**

**Voici des phrases de type interrogatif ; retrouve les phrases de type déclaratif.**

Exemple : Organise-t-on des promenades à dos de chameau ?

→ On organise des promenades à dos de chameau.

1. Est-ce que le zoo est situé en dehors de la ville ?
2. L'eau du bassin est-elle changée régulièrement ?
3. Ont-ils souvent des maladies ?
4. Le tigre mange-t-il beaucoup ?





## Type impératif

### Exercice 1

**Recopie dans ton cahier les phrases de type impératif.**

1. Levez-vous.
2. Veux-tu te tenir droit !
3. Marchez !
4. Avez-vous mal ?
5. Quelle pommade utilises-tu ?
6. Tourne-toi lentement.
7. Retiens ta respiration.
8. Revenez la semaine prochaine.
9. Mangez moins d'aliments gras.
10. Ne sors pas sans ton bonnet.
11. Vous avez meilleure mine.
12. N'hésite pas à te coucher de bonne heure.

### Exercice 2

**Transforme les phrases déclaratives en phrases impératives chaque fois que cela est possible.**

Exemple : Tu tends le bras. → Tends le bras !

1. Tu écoutes les conseils du médecin.
2. Vous vous soignez sérieusement.
3. Ils sont guéris.
4. Vous guérissez.
5. Nous partons en convalescence.
6. Tu lui conseilles du repos.
7. Vous buvez le sirop.
8. Tu restes immobile.
9. Il prend la température.
10. Je me sens mieux.

### Exercice 3

**Rétablis l'ordre des phrases impératives.**

1. seringue – la – moi - Passez
2. plus – mouvement – Ne – faites – aucun
3. périmés – médicaments – les – Jetons
4. dépassez – dose – pas – Ne – la - prescrite

### Exercice 4

**Recopie cette recette en utilisant des phrases impératives.**

Pour mieux voir la nuit :

1. Prendre cinq mèches de bougies.
2. Hacher dans de la cire liquide.
3. Ajouter un doigt de pétrole brut.
4. Saupoudrer avec une pincée de soufre.
5. Choisir un moule plus large que long.
6. Refroidir pendant deux heures en soufflant dessus.
7. Extraire la préparation du moule.
8. Attendre une nuit sans lune.
9. Faire les premiers essais dans une rue éclairée.
10. Y croire fortement et avancer.



## Type exclamatif

### Exercice 1

Recopie dans ton cahier les phrases de type exclamatif. Encadre les mots exclamatifs.

1. Ce que tu es courageux !
2. Regarde par le hublot de gauche.
3. Comme les montagnes semblent proches !
4. Quel grand troupeau de bouquetins !
5. Ce qu'il ne faut pas subir !
6. À quelle altitude volons-nous ?
7. Quelles secousses violentes !
8. Comme ces alpinistes semblent minuscules !
9. Que de monde sur la terrasse de la cabane !
10. Que dirais-tu d'une fondue ?
11. Que ce glacier est imposant !
12. Quels paysages grandioses !

### Exercice 2

A partir d'une phrase de type déclaratif, trouves-en une de type exclamatif. Varie les structures.

Exemple : Notre pilote est téméraire. → Que notre pilote est téméraire !

1. Les pics sont déchiquetés.
2. Les lacs paraissent petits.
3. Les moteurs vrombissent bruyamment.
4. Les ailes vibrent de façon inquiétante.
5. Le Cervin a belle allure.
6. Nous faisons de magnifiques photos.
7. Nous garderons un magnifique souvenir de cette journée.
8. La piste d'atterrissage est cahoteuse.
9. Vue d'avion, la ville semble morte.
10. J'aimerais tenter une figure acrobatique.

### Exercice 3

A ton tour, construis :

- a) Trois phrases de structure déclarative
- b) Trois phrases de structure interrogative
- c) Trois phrases de structure impérative
- d) Trois phrases de structure exclamative



Phrases à classer, exercice oral :

Combien de temps vas-tu rester ? Je vais arroser les plantes. Quand es-tu né ?  
Peux-tu m'aider à faire la vaisselle ? Que faites-vous ici ? Ah ! J'ai une de ces faims !  
Que cette chanson est belle ! J'habite au 3ème étage. Taisez-vous !  
Montrez-moi votre dessin. Viens ici et dépêche-toi. Alors ! Ça va ? Il faut conduire prudemment.  
Julien, prends tes chaussons. Nous avons soif ! Voulez-vous un thé ? Notre jardin est en fleurs.  
Ne coupez pas les arbres. Loïc a une angine. Le médecin s'approche de lui. Assieds-toi.  
Quelle gorge enflammée ! As-tu mal quand tu avales ? Oh oui



	Egg Anne-Laure	
<i>Discipline et thème</i>	Français : Les types de phrases	
<i>Degré d'enseignement</i> : 5 <sup>ème</sup> primaire	<i>Nombre d'élèves</i> : 21 élèves	<i>Période</i> : 45' : 8h30-9h15

**Planification de la leçon 3 (témoin)**

**Date : 27 septembre 2010**

<i>Objectif général</i>	Reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives. (GRAP) Identifier des phrases de type déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif aux formes positives et négatives. (PER, 2008)
<i>Objectif(s) spécifique(s)</i>	Identifier la structure d'une phrase impérative Composer des phrases impératives.
<i>Critères d'évaluation</i>	Transformer des phrases déclaratives en phrases impératives
<i>Activité pour le contrôle de l'objectif</i>	Exercice 2 (cf. annexe, type impératif)

**Déroulement**

<i>Horaire Durée</i>	<i>Etapes - Activités d'apprentissage</i>	<i>Activités d'enseignement</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>
5'	<u>Introduction</u> - Créer une phrase pour son voisin - Identifier le type et la forme de la phrase		- <u>organisation</u> : par deux (avec le voisin)
30'	<u>Activités d'apprentissage : atelier de travail</u> - Construire et rédiger des phrases interrogatives : <b>ex.3</b> - Identifier, dans une série de propositions, les phrases impératives ( <b>ex. 1</b> ) - Composer une phrase de type impératif à partir d'un modèle de type déclaratif ( <b>ex. 2-4</b> ) <i>Corriger ses exercices</i>		- <u>Organisation</u> : travail individuel en groupe de travail (entraide) et corrections avec fiches de corrections → formation des groupes cf. annexe - <u>Matériel</u> : fiche d'exercice et de correction.
10'	<u>Bilan</u> - Elaborer un constat →	Qu'avons-nous fait durant cette leçon ? Quelles étaient les difficultés ? Qu'avez-vous compris ? Que devons-nous retenir ?	- <u>organisation</u> : collectif
	<u>Exercices supplémentaires</u> : <b>Exercice 3 / fiche de l'élève</b>		

**Réflexion et conclusions pour la planification suivante - Prolongement**

Faire recopier aux élèves la théorie sur les phrases de type interrogatif (travail à l'école et à domicile)



	Egg Anne-Laure	
<i>Discipline et thème</i>	Français : Les types de phrases	
<i>Degré d'enseignement</i> : 5 <sup>ème</sup> primaire	<i>Nombre d'élèves</i> : 23 élèves	<i>Période</i> : 50' : 9h20-10h10

**Planification de la leçon 3 (test)**

**Date : 27 septembre 2010**

<i>Objectif général</i>	Reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives. (GRAP)
<i>Objectif(s) spécifique(s)</i>	Identifier la structure d'une phrase interrogative Repérer les interrogations totales et partielles.
<i>Critères d'évaluation</i>	Transformer des phrases déclaratives en phrases interrogatives, varier les structures des phrases interrogatives (et les faire porter sur des groupes de mots précis) Identifier les interrogations totales et partielles.
<i>Activité pour le contrôle de l'objectif</i>	Exercice 2, p. 15

<b>Déroulement</b>			
<i>Horaire Durée</i>	<i>Etapas - Activités d'apprentissage</i>	<i>Activités d'enseignement</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>
10'	<u>Introduction</u> - Rappeler les différents types de phrases - Classer des phrases en fonction de leur type		- <u>organisation</u> : par deux (avec le voisin) - <u>matériel</u> : phrases (cf.annexe)
5'	- Discuter des propositions		
15'	<u>Activités d'apprentissage</u> - Identifier la structure d'une phrase de type interrogatif ( <a href="#">fiche de l'élève p. 28</a> ) - Transformer des phrases en fonction de caractéristiques données (déclaratives → interrogatives portant sur un groupe de mots) : <a href="#">ex. 2, p. 15</a>		- <u>organisation</u> : travail individuel, corrections collectives - <u>matériel</u> : cahier de français, livre de grammaire, fiche de l'élève
10'	- Proposer une réponse à une question et déterminer le type d'interrogation (totale/partielle) : <a href="#">ex. 4, p. 16</a>		
5'	<i>Corriger ses exercices</i>		
5'	<u>Bilan</u> - Elaborer un constat →	Qu'avons-nous fait durant cette leçon ? Quelles étaient les difficultés ? Qu'avez-vous compris ? Que devons-nous retenir ?	



**Planification de la leçon 4 (témoin)**

**Date : 30 septembre 2010**

<i>Objectif général</i>	Reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives. (GRAP) Identifier des phrases de type déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif aux formes positives et négatives. (PER, 2008)
<i>Objectif(s) spécifique(s)</i>	Identifier les caractéristiques d'une phrase impérative (verbe à l'impératif, donner un ordre, sujet effacé) Composer des phrases impératives.
<i>Critères d'évaluation</i>	Transformer des phrases déclaratives en phrases impératives Mettre le verbe à l'impératif, effacer le sujet : 2 fautes admises Placer les traits d'union lorsque cela est nécessaire
<i>Activité pour le contrôle de l'objectif</i>	Exercice 2 (cf. annexe, type impératif)

**Déroulement**

<i>Horaire Durée</i>	<i>Etapas - Activités d'apprentissage</i>	<i>Activités d'enseignement</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>
10'	<u>Introduction</u> - Rappeler les différents éléments vu jusqu'à présent sur les types de phrases (à travers un <a href="#">mindmap</a> ) - Proposer des exemples		- <u>organisation</u> : par deux (avec le voisin) - <u>matériel</u> : feuilles A4
30'	<u>Activités d'apprentissage : atelier de travail</u> - Identifier, dans une série de propositions, les phrases impératives ( <a href="#">ex. 1</a> ) - Composer une phrase de type impératif à partir d'un modèle de type déclaratif ( <a href="#">ex. 2-4</a> ) - Créer des phrases de type impératif en fonction de la situation ( <a href="#">fiche de l'élève, p. 30</a> ) <i>Corriger ses exercices → groupes</i>	Différenciation pour 1 élève : fiche spéciale simplifiée	- <u>Organisation</u> : travail individuel, correction par petits groupes de discussion (3-4 élèves) - <u>Matériel</u> : fiche d'exercice
10'	<u>Bilan</u> - Déterminer les caractéristiques de la structure impérative (verbe à l'impératif, pas de sujet visible)		- <u>organisation</u> : collectif
	<u>Exercices supplémentaires</u> : <a href="#">Fiche de l'élève, p. 31</a>		

**Réflexion et conclusions pour la planification suivante - Prolongement**

Faire recopier aux élèves la théorie sur les phrases de type impératif (travail à l'école et à domicile)

**Planification de la leçon 4 (test)**

**Date : 30 septembre 2010**

<i>Objectif général</i>	Reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives. (GRAP) Identifier des phrases de type déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif aux formes positives et négatives. (PER, 2008)
<i>Objectif(s) spécifique(s)</i>	Identifier les caractéristiques d'une phrase impérative (verbe à l'impératif, donner un ordre, sujet effacé) Composer des phrases impératives.
<i>Critères d'évaluation</i>	Transformer des phrases déclaratives en phrases impératives Mettre le verbe à l'impératif, effacer le sujet : 2 fautes admises Placer les traits d'union lorsque cela est nécessaire
<i>Activité pour le contrôle de l'objectif</i>	Exercice 2 (cf. annexe, type impératif)

**Déroulement**

<i>Horaire Durée</i>	<i>Etapes - Activités d'apprentissage</i>	<i>Activités d'enseignement</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>
10'	<u>Introduction</u> - Etablir les différentes structures possibles d'une phrase interrogative - Identifier la structure d'une phrase interrogative (correction de la fiche p.28) - Identifier la phrase déclarative à partir d'une phrase interrogative (par oral, ex. 6, p. 16)		- <u>organisation</u> : collectif - <u>matériel</u> : fiche de l'élève
30'	<u>Activités d'apprentissage : atelier de travail</u> - Transformer des phrases en fonction de caractéristiques données (déclaratives → interrogatives portant sur un groupe de mots) : ex. 2, p. 15 - Composer une phrase de type impératif à partir d'un modèle de type déclaratif : ex. 2, p. 19  <i>Corriger ses exercices → groupes</i>		- <u>Organisation</u> : travail individuel, correction par petits groupes de discussion (3-4 élèves) - <u>Matériel</u> : Klotz et cahier de français.
5'	<u>Bilan</u> - Déterminer les caractéristiques de la structure impérative (verbe à l'impératif, pas de sujet visible)		- <u>organisation</u> : collectif
	<u>Exercices supplémentaires :</u> <u>Fiche de l'élève, p. 31</u>		



**Planification de la leçon 5 (témoin)**

**Date : 4 octobre 2010**

<i>Objectif général</i>	Reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives. (GRAP) Identifier des phrases de type déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif aux formes positives et négatives. (PER, 2008)
<i>Objectif(s) spécifique(s)</i>	Identifier les caractéristiques d'une phrase exclamative (mot exclamatif, signe de ponctuation) Composer des phrases exclamatives.
<i>Critères d'évaluation</i>	Transformer des phrases déclaratives en phrases exclamatives
<i>Activité pour le contrôle de l'objectif</i>	Exercice 2 (cf. annexe, type exclamatif)

**Déroulement**

<i>Horaire Durée</i>	<i>Etapes - Activités d'apprentissage</i>	<i>Activités d'enseignement</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>
5'	<u>Introduction</u> - Rappeler la structure du type impératif (verbe à l'impératif, sujet effacé) - Proposer des exemples		- <u>organisation</u> : collectif
30'	<u>Activités d'apprentissage : atelier de travail</u> - Identifier, dans une série de propositions, les phrases exclamatives (ex. 1) - Composer une phrase de type exclamatif à partir d'un modèle de type déclaratif (ex. 2) - Créer des phrases de type différents (ex.3) <i>Corriger ses exercices → groupes</i>		- <u>Organisation</u> : travail individuel, correction collective - <u>Matériel</u> : fiche d'exercice
10'	<u>Bilan</u> - Déterminer les caractéristiques de la structure exclamative (verbe à l'impératif, pas de sujet visible)  <u>Exercices supplémentaires</u> : Créer un « examen » sur les types de phrases pour ses camarades		- <u>organisation</u> : collectif

**Réflexion et conclusions pour la planification suivante - Prolongement**

Faire recopier aux élèves la théorie sur les phrases de type exclamatif (travail à l'école et à domicile)



**Planification de la leçon 5 (test)**

**Date : 4 octobre 2010**

<i>Objectif général</i>	Reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives. (GRAP)
<i>Objectif(s) spécifique(s)</i>	Jeux : cf. travail de mémoire, figures 12 à 15 Se comporter de manière correcte durant le jeu
<i>Critères d'évaluation</i>	Comportement : ne pas crier, ne pas insulter ses camarades, ne pas détériorer le matériel.
<i>Activité pour le contrôle de l'objectif</i>	jeux

**Déroulement**

<i>Horaire Durée</i>	<i>Etapas - Activités d'apprentissage</i>	<i>Activités d'enseignement</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>
10'	<u>Introduction</u> - Rappeler le sujet - Décrire et répéter les différentes règles des jeux - Rappeler les règles de comportement		- <u>organisation</u> : collectif - <u>matériel</u> : fiches de comportement
35'	<u>Activités d'apprentissage</u> - Jouer		- <u>organisation</u> : groupes de jeu avec auto-correction.
5'	<u>Bilan</u> - Identifier les questions / problèmes / difficultés  <i>Activité pour élève(s) ne souhaitant pas jouer : cf. planification classe témoin</i>		



## Annexe VI : analyse des jeux préparés

### **Titre du jeu:** JEU DES 4 FAMILLES

<b>Nombre de joueurs:</b> 2-4	<b>Durée :</b> 25'	<b>Matériel:</b> Cartes « fonction » (4) Cartes « type » (4) Cartes « ponctuation » (4) Carte « exemple » (positif :4 / négatif :4) Carte « caractéristique » (4)	<b>Genre:</b> Jeu d'association
----------------------------------	-----------------------	---	------------------------------------

1 <sup>e</sup>	2 <sup>e</sup>	1P	2P	3P	4P	5P	6P
----------------	----------------	----	----	----	----	----	----

### **Caractéristiques**

☺	☹	☹	
x			Accessibilité / Jouabilité (pour la classe)
x			Simplicité des règles
	x		Solidité du matériel
x			Reproductibilité
x			Durée
		x	Hasard
		x	Stratégie
x			Ateliers
		x	Plénière

<b>Domaine</b>	Français, grammaire : types et formes de phrases
<b>Objectifs</b>	Associer un élément donné (par exemple fonction de la phrase interrogative, ?, ... ) au type de phrase correspondant. Identifier le type d'une phrase et sa forme.

<b>Pré-requis</b>	<b>Habilités</b>	<b>Connaissances scolaires</b>
	Mémoire, attention, déduction	Objectifs 4P (cf. GRAP)

<b>Cadre et consignes</b>	<b>Mise en place</b>	<b>Consignes à rappeler</b>	<b>Particularités</b>
	- Distribuer les cartes	- feuille « rappel » des différentes cartes - demande sans réponse positive → joueur suivant / demande avec réponse positive → rejouer	Auto-contrôle

<b>Adaptation</b>	<b>Matériel</b>	<b>Règles ou consignes</b>
		Regrouper d'autres familles, par exemple la famille des signes de ponctuation (attention, cela implique des objectifs différents !)



**Titre du jeu:** DOMINOFRAZZ

<b>Nombre de joueurs:</b> 2-8	<b>Durée :</b> 30'	<b>Matériel:</b> Cartes dominos (36)	<b>Genre:</b> Jeu de réflexion
----------------------------------	-----------------------	---	-----------------------------------

1 <sup>e</sup>	2 <sup>e</sup>	1P	2P	3P	4P	5P	6P
----------------	----------------	----	----	----	----	----	----

### Caractéristiques

☺	☹	☹	
x	x		Accessibilité / Jouabilité (pour la classe)
x			Simplicité des règles
	x		Solidité du matériel
x			Reproductibilité
x			Durée
		x	Hasard
		x	Stratégie
x			Ateliers
	x		Plénière

<b>Domaine</b>	Français, grammaire : les types et formes de phrase
<b>Objectifs</b>	Identifier les différentes caractéristiques d'une phrase, en lien avec le thème type et forme de phrase (négation, signe de ponctuation, ...), et associer la proposition correspondante aux propositions données.

<b>Pré-requis</b>	<b>Habilités</b>	<b>Connaissances scolaires</b>
	Attention et déduction, comparaison	Objectifs 4P (cf. GRAP)

Cadre et consignes	Mise en place	Consignes à rappeler	Particularités
	- espace : au fond de la salle de classe, par terre (grand espace) - brassage et distribution des cartes	- pas de solution → piocher - signification du symbole de certaines cartes - importance du contrôle des pairs	- auto-contrôle : les élèves se corrigent mutuellement

<b>Adaptation</b>	<b>Matériel</b>	<b>Règles ou consignes</b>
	Possibilité de varier le niveau de difficulté en fonction des cartes (création de nouvelles cartes)	



**Titre du jeu:** L'ILE AU TRESOR

<b>Nombre de joueurs:</b> 4-8	<b>Durée :</b> ~45'	<b>Matériel:</b> - plateau de jeu - cartes (3types de cartes) : 60 - pions (2 équipes) : 8 - dé à 3 points - pièces de bois (2 couleurs) : 30	<b>Genre:</b> Jeu de plateau
----------------------------------	------------------------	--	---------------------------------

1 <sup>e</sup>	2 <sup>e</sup>	1P	2P	3P	4P	5P	6P
----------------	----------------	----	----	----	----	----	----

**Caractéristiques**

☺	☹	☹	
x			Accessibilité / Jouabilité (pour la classe)
x			Simplicité des règles
	x		Solidité du matériel
x			Reproductibilité
	x		Durée
		x	Hasard
		x	Stratégie
x			Ateliers
		x	Plénière

<b>Domaine</b>	Français, grammaire : les types et formes de phrases
<b>Objectifs</b>	- Identifier le type d'une phrase /forme d'une phrase entendue (par oral). - Transformer oralement une phrase donnée en fonction d'un type et d'une forme proposée. - Utiliser l'intonation adéquate pour prononcer une phrase en fonction de son type. (→ intonation liée au type : ordre, conseil, question, ...)

<b>Pré-requis</b>	<b>Habilités, savoir-être</b>	<b>Connaissances scolaires</b>
	Coopération (au sein d'une équipe), auto-contrôle et fair-play	Objectifs de 4 <sup>ème</sup> primaire (cf. GRAP)

<b>Cadre et consignes</b>	<b>Mise en place</b>	<b>Consignes à rappeler</b>	<b>Particularités</b>
	- Utiliser un espace permettant à tous les joueurs de voir le plateau - Placer les pions sur leur île respective - Se répartir les pièces selon les couleurs	- Possibilité de jouer un joueur après l'autre OU par équipe (toute l'équipe réfléchit à la réponse) - Former des équipes mixtes et équilibrées	- la réponse est donnée sur les cartes (auto-contrôle) - être attentif à l'espace disponible en fonction du nombre de joueurs.

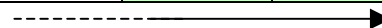
<b>Adaptation</b>	<b>Matériel</b>	<b>Règles ou consignes</b>
	- repenser les cartes pour travailler une autre discipline du français (par ex. conjugaison, ...)	- diminuer le nombre de joueurs pour accroître leur participation.



**Titre du jeu:** RAPIDOQUIZZ

<b>Nombre de joueurs:</b> 2-8	<b>Durée :</b> 20'	<b>Matériel:</b> Cartes « types et formes » : 8 Cartes « phrases » : 40	<b>Genre:</b> Jeu de rapidité
----------------------------------	-----------------------	---	----------------------------------

1 <sup>e</sup>	2 <sup>e</sup>	1P	2P	3P	4P	5P	6P
----------------	----------------	----	----	----	----	----	----



**Caractéristiques**

☺	☹	☹	
x			Accessibilité / Jouabilité (pour la classe)
x			Simplicité des règles
	x		Solidité du matériel
x			Reproductibilité
x			Durée
		x	Hasard
		x	Stratégie
x			Ateliers
		x	Plénière

<b>Domaine</b>	Français, grammaire : types et formes de phrases
<b>Objectifs</b>	Identifier le plus rapidement possible le type et la forme d'une phrase donnée.

<b>Pré-requis</b>	<b>Habilités</b>	<b>Connaissances scolaires</b>
	Attention et déduction	Objectifs 4P (cf. GRAP)

<b>Cadre et consignes</b>	<b>Mise en place</b>	<b>Consignes à rappeler</b>	<b>Particularités</b>
	- tous les élèves doivent pouvoir voir les cartes - placer les 8 cartes types et formes de phrases de manière bien visible - brasser la pioche.	- le 1 <sup>er</sup> joueur qui pointe la bonne carte la gagne - si un joueur pointe la mauvaise carte, il repose 1 de ses cartes	- auto-contrôle - jeu de vitesse

<b>Adaptation</b>	<b>Matériel</b>	<b>Règles ou consignes</b>
	- proposer des cartes sur un type précis (par exemple type interrogatif) avec des propositions ciblées (par exemple locution est-ce que, mot interrogatif)	- variante : associer geste et parole : croiser les bras pour la forme négative et les lever pour la forme positive tout en disant à haute voix le type de phrase (occasionne du bruit !)

## Annexe VII : Photos des jeux

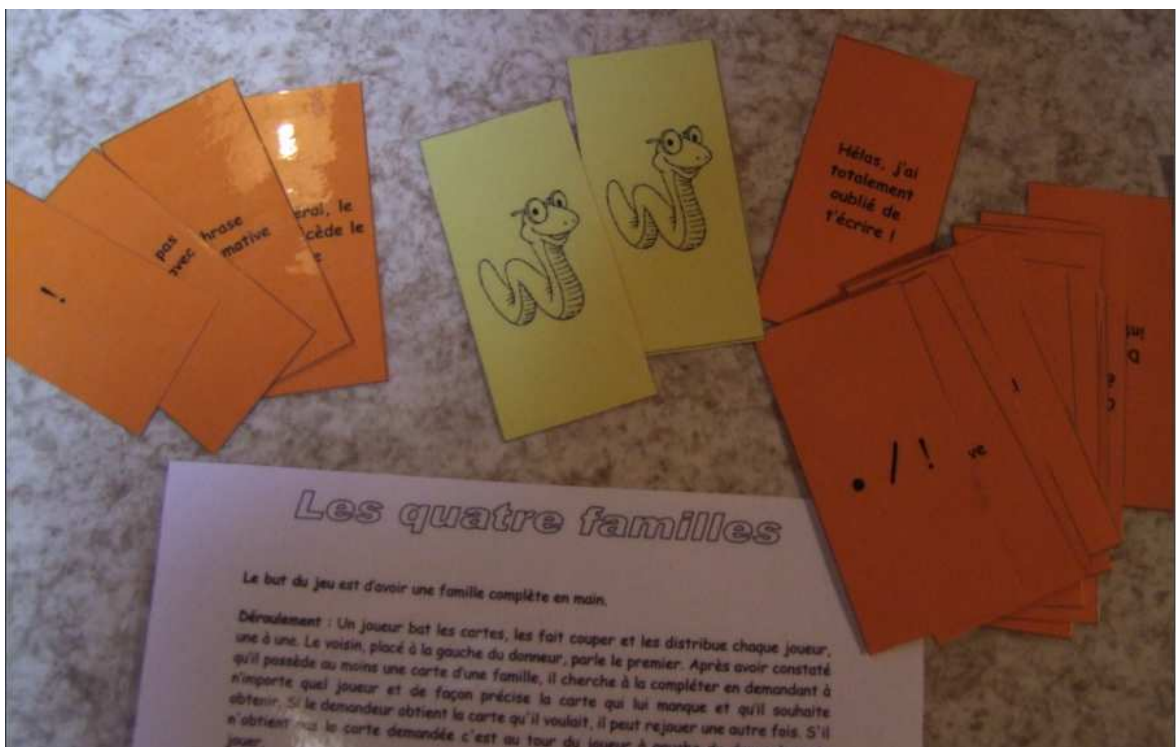
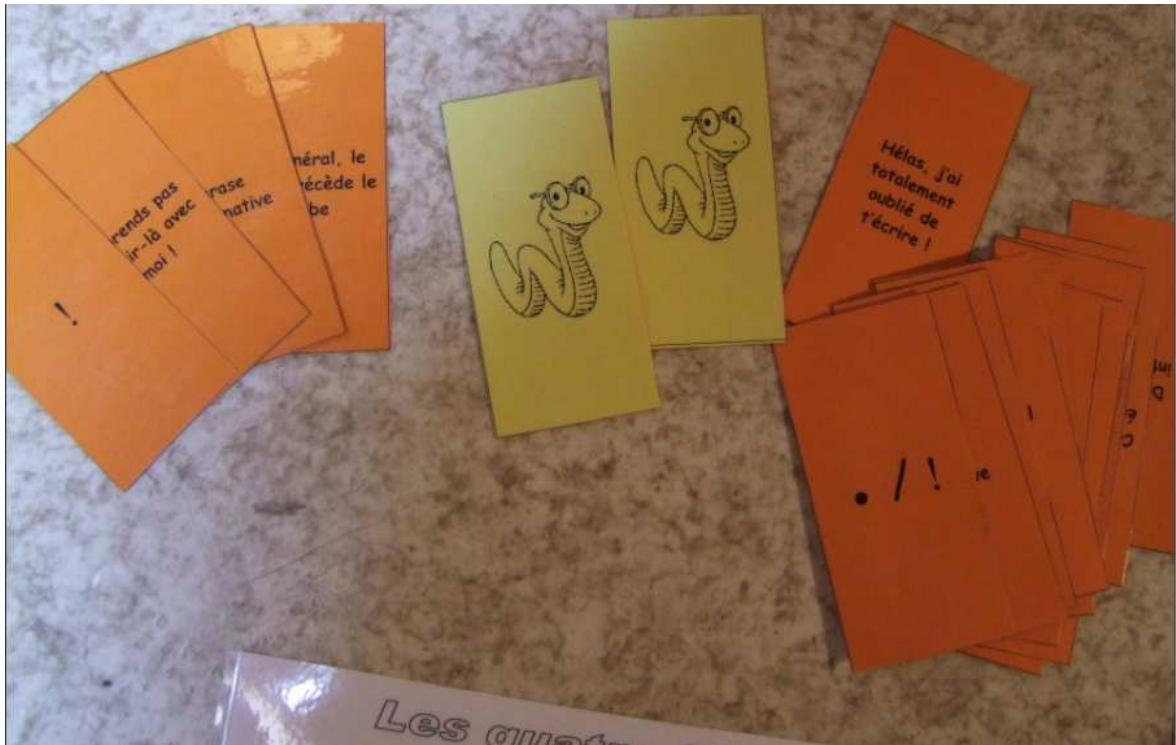
### L'île au trésor





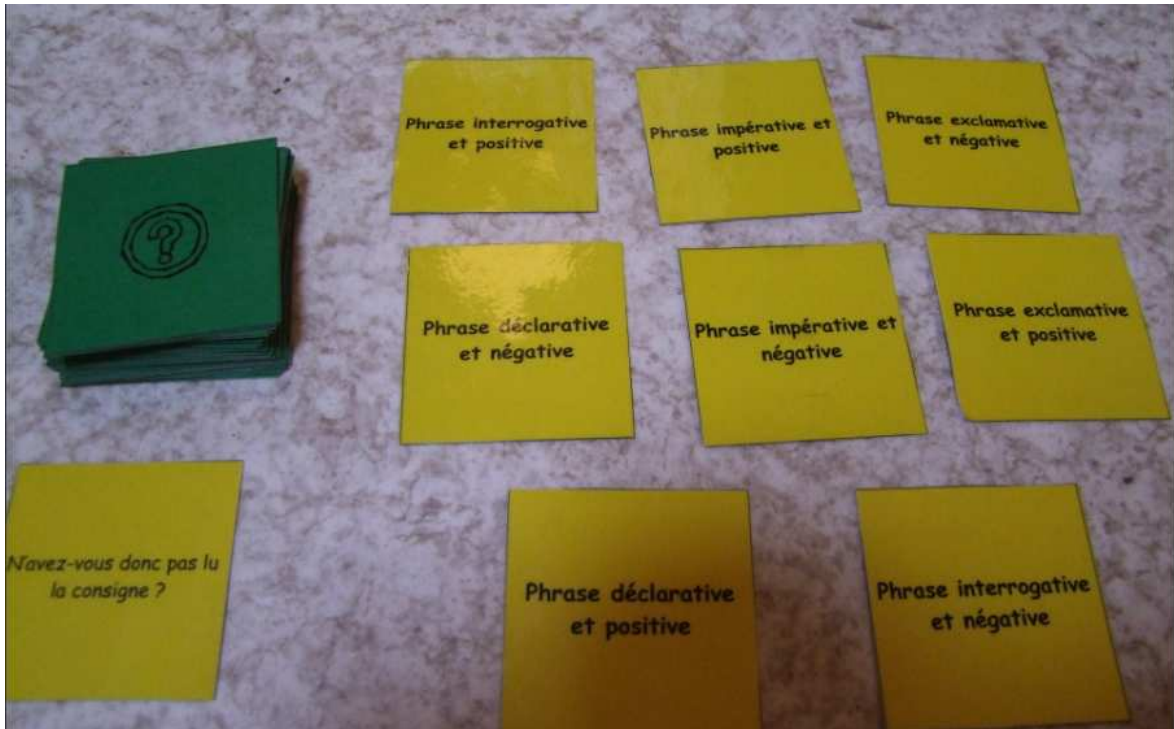


## Le Jeu des 4 Familles





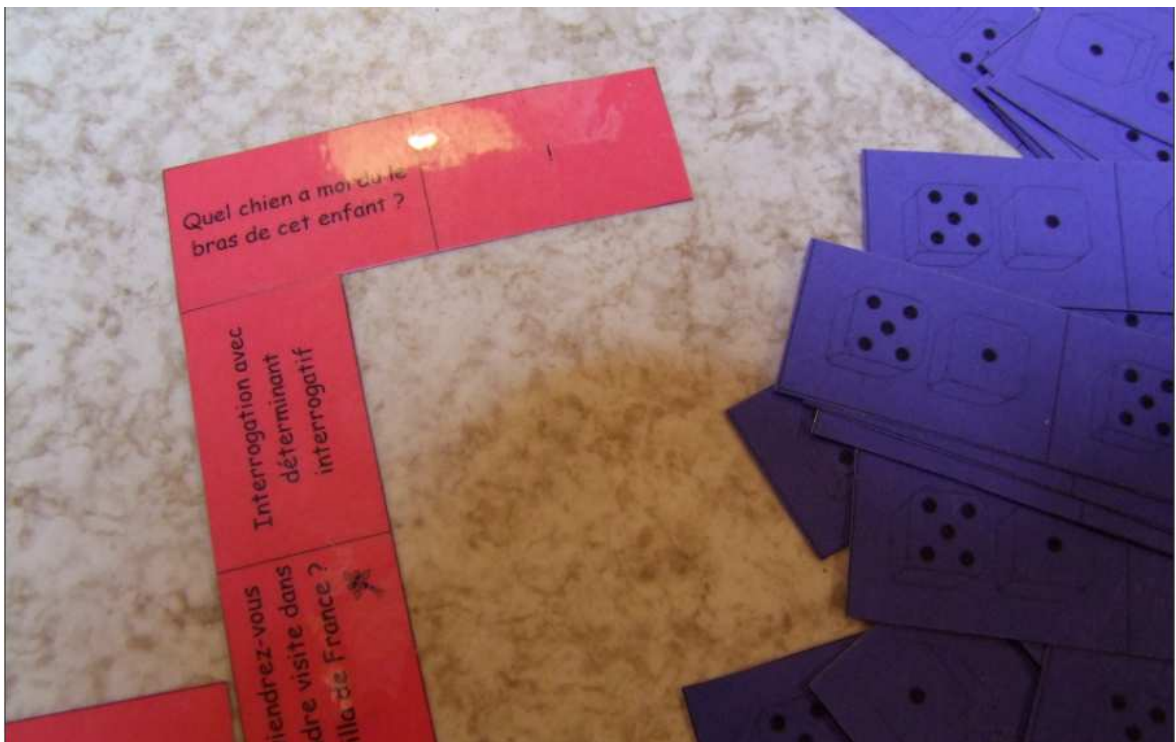
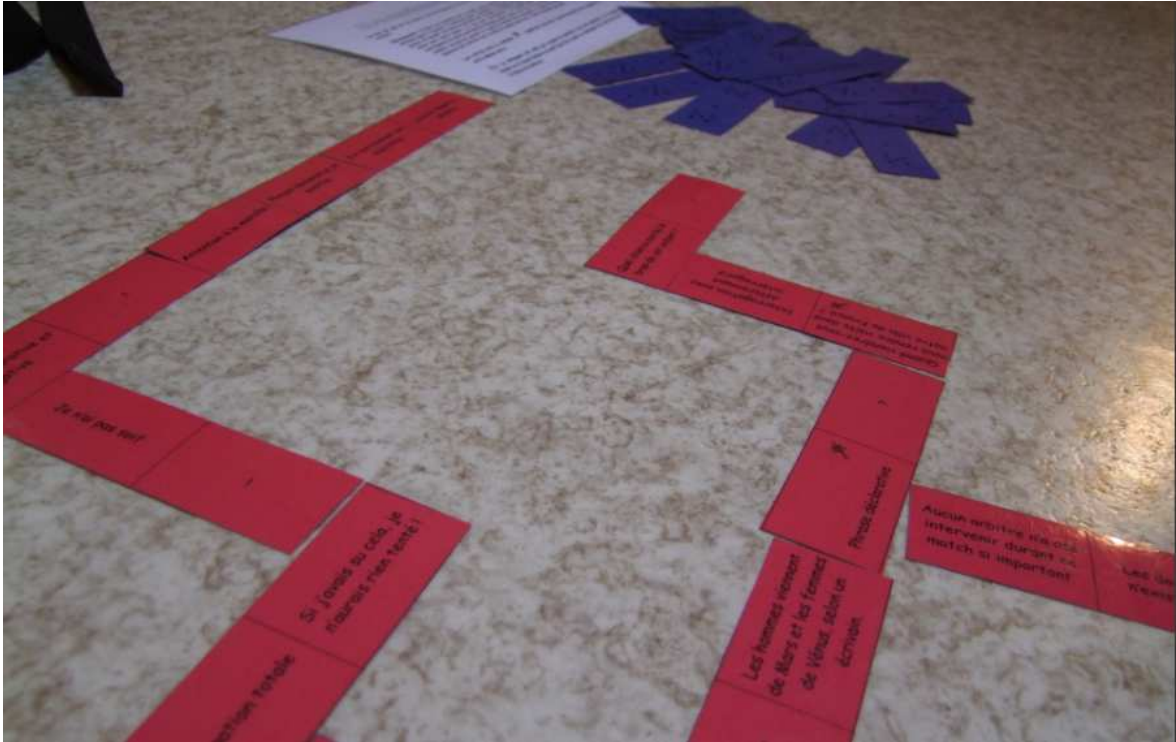
## Le Rapidoquizz







## Le Dominofrazz







## Annexe VIII : Attestation d'authenticité

### Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Saxon, le 21 février 2011

Egg Anne-Laure