



HAL
open science

L'apport du jeu dans l'apprentissage de la grammaire chez les élèves de CE1

Ludivine Ouvrard

► **To cite this version:**

Ludivine Ouvrard. L'apport du jeu dans l'apprentissage de la grammaire chez les élèves de CE1. Education. 2021. dumas-03356436

HAL Id: dumas-03356436

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03356436>

Submitted on 28 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



Mémoire présenté par
Ludivine OUVRARD

Soutenu le
14 juin 2021, à Blois
pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Français- Grammaire

**L'apport du jeu dans l'apprentissage de la
grammaire chez les élèves de CE1**

Dirigé par

Geneviève LAYAT, professeure agrégée de Lettres, formatrice INSPE Blois

Devant une commission d'examen composée de

Président du jury : Stéphane COZETTE, professeur agrégé de Lettres, formateur

INSPE Blois

Directrice de mémoire : Geneviève LAYAT, professeure agrégée de Lettres,

formatrice INSPE Blois

Année universitaire 2020 - 2021

Remerciements

Je remercie ma directrice de mémoire, Geneviève Layat, pour ses conseils méthodologiques et pour le suivi de mon mémoire tout au long de l'année.

Je remercie également Céline Legrand et Christelle Panhaleux, professeures des écoles dans les écoles élémentaires Joséphine Marchais et Croix Chevalier-Mandela, pour leurs conseils et pour m'avoir accueilli au sein de leur classe pour réaliser mes expérimentations du mémoire.

Sommaire

INTRODUCTION.....	5
1. CADRE THÉORIQUE.....	7
1.1. LA GRAMMAIRE ET L'ÉCOLE	7
1.1.1. La grammaire et l'accord en nombre dans le groupe nominal	7
1.1.1.1. Définition de la grammaire.....	7
1.1.1.2. Le groupe nominal minimal.....	7
1.1.1.3. L'accord en nombre dans le groupe nominal	8
1.1.2. L'enseignement de la grammaire au cycle 2 selon les programmes de l'Éducation nationale.....	9
1.1.2.1. Place du groupe nominal et des accords dans le programme du cycle 2.....	9
1.1.2.2. Méthodes d'enseignement de la grammaire selon les programmes.....	9
1.2. LE JEU ET L'ENFANT.....	10
1.2.1. Définition du jeu et de ses caractéristiques.....	10
1.2.1.1. Définition du jeu.....	10
1.2.1.2. Les caractéristiques du jeu	10
1.2.1.3. Les types de jeux	11
1.2.2. Place du jeu à l'école.....	12
1.2.2.1. Place du jeu à l'école dans les programmes.....	12
1.2.2.2. Place du jeu à l'école selon les auteurs	13
1.2.3. Comment faire jouer à l'école ?.....	14
1.2.3.1. Mis en place d'un contrat ludo-pédagogique.....	14
1.2.3.2. Principe de non-intervention de l'enseignant et pédagogie de l'indirect	14
1.3. APPORTS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DE MANIÈRE LUDIQUE	15
1.3.1. La motivation des apprenants : plaisir du jeu	15
1.3.2. L'apprentissage par essais et erreurs.....	15
1.3.3. La différenciation pédagogique	16
1.3.4. La stimulation des interactions pédagogiques entre élèves	16
1.3.5. La possibilité d'offrir des « représentations concrètes »	16
1.3.6. L'amélioration de la mémorisation	17
PROBLÉMATIQUE.....	18
2. EXPÉRIMENTATION ET MÉTHODOLOGIE	20
2.1. LA MÉTHODE	20
2.1.1. Le protocole de recherche	20
2.1.2. Participants	20
2.1.3. Déroulement des deux séquences.....	21
2.1.3.1. Séquence avec la démarche de Bellanger (Annexe 1).....	21
2.1.3.2. Séquence avec le jeu (Annexe 2).....	22
2.1.4. Choix des contenus d'enseignement	22
2.1.4.1. Choix des déterminants dans les séquences	22
2.1.4.2. Choix des noms dans les séquences.....	23
2.2. MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE ET OUTILS DE MESURE	23
2.2.1. Matériel et outils de mesure.....	23
2.2.1.1. Matériel.....	23
2.2.1.1.1. Intérêt et présentation de la démarche de Bellanger.....	23
2.2.1.1.2. Intérêt et présentation des trois jeux	24
2.2.1.2. Outils de recueil des données	25
2.2.1.2.1. Évaluation diagnostique.....	25
2.2.1.2.2. Évaluation sommative écrite	25
2.2.1.2.2.1. Description de l'évaluation sommative.....	25
2.2.1.2.2.2. Choix des modalités de réalisation et des noms et déterminants de l'évaluation.....	26
2.2.1.2.2.3. Les critères de l'évaluation sommative.....	27

2.2.1.2.3. Grille d'observation de la motivation et de l'engagement des élèves pendant la séquence de grammaire	28
3. RÉSULTATS	29
3.1. ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE	29
3.2. ÉVALUATION SOMMATIVE.....	29
3.2.1. Comparaison des indicateurs de réussite par exercice des deux classes.....	30
3.2.2. Comparaison des niveaux de maîtrise des deux classes	31
3.2.3. Comparaison des fréquences du niveau « atteint » chez les deux classes	32
3.3. GRILLE D'ÉVALUATION DE LA MOTIVATION	34
3.3.1. Comparaison des moyennes des élèves de chaque classe dans l'engagement cognitif.....	34
3.3.2. Comparaison des moyennes des élèves de chaque classe dans l'engagement affectif.....	35
3.3.3. Comparaison des fréquences de la réponse « oui » chez les deux classes pour l'engagement cognitif	37
3.3.4. Comparaison des fréquences de la réponse « oui » chez les deux classes pour l'engagement affectif	38
4. DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	39
4.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS PRINCIPAUX.....	39
4.2. COMPARAISON AVEC LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE	42
4.3. ANALYSE CRITIQUE DE LA MÉTHODOLOGIE.....	43
4.4. PERSPECTIVE DE RECHERCHE.....	44
CONCLUSION.....	45
BIBLIOGRAPHIE	46
ANNEXES.....	49

Table des figures

Figure 1 : Moyenne d'indicateurs de réussite par exercice de la classe témoin.....	30
Figure 2 : Moyenne d'indicateurs de réussite par exercice de la classe expérimentale.....	30
Figure 3 : Moyenne des niveaux de maîtrise de la classe témoin.....	31
Figure 4 : Moyenne des niveaux de maîtrise de la classe expérimentale.....	32
Figure 5 : Fréquence du niveau de maîtrise « atteint » pour la classe témoin.....	33
Figure 6 : Fréquence du niveau de maîtrise « atteint » pour la classe expérimentale.....	33
Figure 7 : Moyenne des élèves de la classe témoin dans l'engagement cognitif.....	34
Figure 8 : Moyenne des élèves de la classe expérimentale dans l'engagement cognitif.....	35
Figure 9 : Moyenne des élèves de la classe témoin dans l'engagement affectif.....	36
Figure 10 : Moyenne des élèves de la classe expérimentale dans l'engagement affectif.....	36
Figure 11 : Fréquence de "oui" des élèves de la classe témoin pour l'engagement cognitif.....	37
Figure 12 : Fréquence de "oui" des élèves de la classe expérimentale pour l'engagement cognitif.....	37
Figure 13 : Fréquence de "oui" des élèves de la classe témoin pour l'engagement affectif.....	38
Figure 14 : Fréquence de "oui" des élèves de la classe expérimentale pour l'engagement affectif.....	38

Table des tableaux

Tableau 1 : Présentation des groupes classe.....	21
Tableau 2 : Présentation de la séquence avec la démarche de Bellanger.....	22
Tableau 3 : Présentation de la séquence avec le jeu.....	22

INTRODUCTION

Nous avons constaté lors de nos stages que les élèves français semblent avoir un faible niveau de maîtrise de la grammaire et de la langue française de manière générale car ils font de nombreuses erreurs orthographiques. Effectivement, selon l'étude de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) faite en 2016¹, les élèves, entrés en cours préparatoire (CP) en 2010 pour la plupart, ont de moins bons résultats en orthographe que les élèves évalués en 1987 et 2007. Les compétences orthographiques mesurées dans le cadre d'une dictée diminuent globalement : en 2015, les élèves font en moyenne 17,8 erreurs contre 14,3 en 2007 et 10,6 en 1987. C'est l'orthographe grammaticale (règles d'accord entre le sujet et le verbe, accords dans le groupe nominal, accords du participe passé) qui demeure la source principale de difficultés pour les écoliers français. Nous pouvons alors nous interroger sur ce phénomène pour savoir quelles sont les raisons de cette faible maîtrise de l'orthographe et de trouver des solutions à ces difficultés rencontrées par les apprenants de la grammaire française dont c'est la langue maternelle.

Cette faible maîtrise de la langue peut s'expliquer par la complexité de la langue française. Elle provoque de nombreuses difficultés et donc des erreurs chez les apprenants de celle-ci. Effectivement, la langue française est complexe puisqu'elle possède une orthographe « opaque » car le système n'est pas très régulier : graphèmes différents pour un même son, même graphème pour des sons différents, lettres muettes... Selon Mousty et Alegria, (1999), cité par Nadeau et Fisher, (2006)² ; « les règles de conversion phonème-graphème, en français, ne permettraient d'écrire correctement qu'environ la moitié des mots ». (p.59). C'est-à-dire que les mots ne s'écrivent pas comme ils se prononcent à l'oral. Il faut alors mémoriser l'orthographe lexicale de nombreux mots et des règles grammaticales afin de bien orthographier plus de la moitié des mots de la langue française. De plus, certaines règles grammaticales ne reposent pas sur une logique partagée par les élèves (par exemple : selon Cogis (2005), certains élèves ne voient pas le pluriel dans le groupe nominal à partir de plus d'éléments que 1. L'échelle implicite des élèves est variée, pour certains élèves le « s » ne se met que pour des grandes quantités d'éléments (exemple : 4 taureaux, pour l'élève « ce n'est pas beaucoup de taureaux alors je n'ai pas mis de « s »). Il devient alors difficile de s'approprier cette notion de pluriel.

À travers cet exemple sur le nombre dans le groupe nominal, nous voyons que cette notion grammaticale serait particulièrement intéressante à expérimenter dans le cadre de ce

¹ Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. *Note d'information n°28 : Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. p.1

² FISHER Carole et NADEAU Marie. *La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner*. p. 59

mémoire. De plus, la place de l'accord dans le groupe nominal au sein des programmes de cycle 2³ est centrale car il fait partie des attendus de fin de cycle 2 « Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif). » et des compétences du programme à travers la compétence suivante « Comprendre la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant/nom/ adjectif (singulier/pluriel ; masculin/féminin). » (p.21). Le groupe nominal est également une notion essentielle en grammaire car comprendre son fonctionnement et son accord en nombre est nécessaire à la construction de phrases grammaticalement correctes. C'est pourquoi l'accord du groupe nominal en nombre sera la notion grammaticale choisie pour l'étude de ce mémoire.

Puisqu'il faut passer par la mémorisation d'une majorité des règles grammaticales pour les acquérir, la question se pose de savoir comment les élèves peuvent mémoriser des règles et des notions grammaticales efficacement. Le « cône d'Expérience » d'Edgar Dale (1946) peut répondre à cette question car il tente d'illustrer les différents moyens par lesquels les apprenants retiennent des informations après avoir réalisé une activité selon leur méthode d'apprentissage. Selon lui, c'est en expérimentant que les apprenants retiennent le mieux car ils retiennent 90% de ce qu'ils disent et font contre 50% de ce qu'ils voient et entendent et contre 10% de ce qu'ils lisent. Ainsi, pour mémoriser efficacement des notions travaillées, les apprenants doivent être acteurs de leur apprentissage en manipulant et en verbalisant.

Il se trouve que le jeu est un outil pédagogique qui permet de rendre les apprenants acteurs en manipulant, répétant des actions tout en suscitant la parole des joueurs. (De Grandmont, 1995)

À travers ce mémoire, nous nous demanderons si le jeu peut favoriser l'apprentissage, et plus précisément la mémorisation des notions grammaticales étudiées par les élèves.

Afin de répondre à cette question, il conviendra d'abord d'étudier les travaux liés à l'enseignement de la grammaire à l'école ainsi que les caractéristiques et les apports du jeu dans l'enseignement de la grammaire à l'école. Il s'agira ensuite de s'intéresser au protocole de recherche qui permet de tester l'hypothèse générale de recherche. Enfin, il s'agira d'exploiter les données obtenues à partir des expériences mises en place en classe et d'en tirer des conclusions.

³ Éduscol. Programme du cycle 2, En vigueur à la rentrée 2020, p.21

1. CADRE THÉORIQUE

1.1. LA GRAMMAIRE ET L'ÉCOLE

1.1.1. La grammaire et l'accord en nombre dans le groupe nominal

1.1.1.1. Définition de la grammaire

Selon le TILF⁴, la grammaire est « l'ensemble de règles conventionnelles (variables suivant les époques) qui détermine un emploi correct (ou bon usage) de la langue parlée et de la langue écrite ». Selon cette définition, la grammaire est un code de la langue française qui fixe la manière de s'exprimer correctement à l'oral et à l'écrit. On admet que la grammaire constitue l'élément fondamental dans la relation grammaire-orthographe puisque l'orthographe n'est autre chose que l'application graphique des règles grammaticales. André Chervel⁵ défend le point de vue inverse en formulant l'idée que « la grammaire traditionnelle, bien loin de servir de fondement à l'édifice orthographique, n'en est que la codification a posteriori » (p.86). Selon lui, l'enseignement de la grammaire à l'école ne se justifie que par la nécessité d'enseigner l'orthographe.

Au sein de l'orthographe, on oppose l'orthographe lexicale, qui se rattache au lexique, à l'orthographe grammaticale. Dans le cadre de ce mémoire sur la grammaire, nous porterons notre analyse uniquement sur l'orthographe grammaticale. L'orthographe grammaticale est définie par André Chervel⁶ comme « des règles générales dont le corpus est partie intégrante de la grammaire » (p.87). Duschesne et Piron (2015) adhèrent à cette position et ajoutent que l'orthographe grammaticale porte uniquement sur l'application des règles d'accord.

1.1.1.2. Le groupe nominal minimal

Tout d'abord, selon Riegel et al.⁷, il est important de souligner que le groupe nominal peut prendre deux formes : une forme minimale et une forme étendue. La forme minimale du groupe nominal (GN) correspond au couple « déterminant + nom ». Le groupe nominal étendu, quant à lui, est un « élargissement du GN minimal par addition, (...) autour de sa tête nominale d'éléments facultatifs cumulables. » (p.270) Il peut s'agir d'adjectif ou de groupe

⁴ Trésor de la Langue Française Informatisé: La grammaire [en ligne]. le Trésor de la Langue Française Informatisé, décembre 2002 [consulté le 28/05/2020]. Disponible à l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=300822480> ;

⁵ CHERVEL André. *La grammaire traditionnelle et l'orthographe*, p.86

⁶ Ibid, p.87

⁷ RIEGEL et al., *Grammaire méthodique du français.*, p.270

adjectival épithètes, d'un syntagme prépositionnel complément du nom, de subordonnée relative déterminative complétant un antécédent nominal ou encore une subordonnée complétive ou une infinitive.

Selon Riegel et al.⁸, les noms « renvoient à des réalités notionnelles (des concepts) de tous ordres, mais qui ont en commun d'être conçues comme des « objets de pensée » (p.320) que l'on peut évoquer en tant que tels. Le nom est l'élément central du groupe nominal. Il y est régulièrement précédé d'un déterminant et peut être accompagné de modificateurs facultatifs tels que les adjectifs. Morphologiquement, le nom est pourvu d'un genre (masculin ou féminin) qui lui est inhérent et varie en nombre (singulier ou pluriel) selon les choix communicatifs du locuteur. Il existe plusieurs sous-catégories de noms communs. Parmi eux se trouvent les noms comptables (dénombrables) et les noms massifs (pas dénombrables), les noms animés et les non animés, les noms concrets (perceptibles par l'un des sens) et abstraits (non perceptibles par l'un des sens). Seuls les noms comptables ou employés comme tels sont normalement affectés par la marque du nombre.

Selon Riegel et al.⁹, le déterminant se définit comme « le mot qui doit nécessairement précéder un nom commun pour constituer un groupe nominal bien formé dans la phrase de base. » « Les règles de réécriture des grammaires syntagmatiques en font le premier des deux constituants obligatoires de la forme canonique du groupe nominal. » (p.276) Il porte la marque du genre du nom tête et celle du nombre du groupe nominal. Les deux grandes classes de déterminants sont les déterminants définis et les déterminants indéfinis. Les définis comprennent l'article défini (le, la, les), le déterminant démonstratif (ce, cette, ces) et le déterminant possessif (mon, ton, son...). Les déterminants indéfinis comprennent l'article indéfini (un, une des), l'article partitif (du, de la), les déterminants dits « indéfinis » (certain(s), tout, chaque, quelque(s), aucun, nul etc).

1.1.1.3. L'accord en nombre dans le groupe nominal

Au centre du système, pour le nombre, il y a l'accord grammatical. La définition de l'accord fait l'objet d'un consensus. Selon Riegel et al. (2009), cité par Julie Duchesne et Sophie Piron (2015)¹⁰ ; l'accord est le « transfert des marques morphologiques d'un donneur (nom, pronom) à un receveur » (déterminant, adjectif, verbe). » (p.8). Le transfert des marques de genre, de nombre et de personne repose sur une relation syntaxique établie entre deux mots. L'accord en nombre dans le groupe nominal est porté par le déterminant. Les

⁸ RIEGEL et al. Op. cit., p.320

⁹ Ibid, p.276

¹⁰ RIEGEL et al., (2009) ; cité par DUSCHENE, Julie et PIRON, Sophie, *Écrits universitaires et orthographe grammaticale*, p.8

déterminants au pluriel prennent généralement un « s » final ajouté à la désinence du singulier (exemple : le/les, de ou du/des). Le nom, quant à lui, varie en nombre (singulier ou pluriel) selon les choix communicatifs du locuteur. Le « -s » est la marque du pluriel la plus fréquente, ajoutée à la forme du singulier des noms (exemple : ami/amis). Plus rarement, certains noms portent un « -x », ajouté à leur forme au singulier (exemple : chapeau/chapeaux). À l'oral, l'opposition du nombre entre singulier et pluriel est presque exclusivement marquée par la forme des déterminants.

1.1.2. L'enseignement de la grammaire au cycle 2 selon les programmes de l'Éducation nationale

1.1.2.1. Place du groupe nominal et des accords dans le programme du cycle 2

Selon le programme du cycle 2 de 2020, les accords dans le groupe nominal sont l'une des notions clés du programme d'étude de la langue de cycle 2. Effectivement, puisqu'ils figurent dans les attendus de fin de cycle 2 sous la formulation suivante « Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif) ». Sous la grande compétence en étude de la langue « Maîtriser l'orthographe grammaticale de base. » du programme de cycle 2 figure les compétences « Comprendre la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant/nom/ adjectif (singulier/pluriel ; masculin/féminin). » et « Utiliser des marques d'accord pour les noms et adjectifs épithètes : nombre (-s) et genre (-e). ». Nous voyons bien que cette notion est importante pour des élèves de cycle 2 et a fortiori pour des élèves de CE1 qui devront savoir accorder le groupe nominal en nombre à la fin du cycle 2.

1.1.2.2. Méthodes d'enseignement de la grammaire selon les programmes

Le programme de 2020 réaffirme la nécessité d'un enseignement progressif, explicite et réflexif pour amener les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue, à travers la pratique d'activités d'observation et de manipulation d'énoncés. Les programmes préconisent que l'enseignement de l'orthographe grammaticale se fonde sur la compréhension et sur la mémorisation des régularités. De plus, les enseignements prennent appui sur une comparaison entre l'oral et l'écrit afin de repérer et d'utiliser tous les éléments qui ne s'entendent pas mais qu'il faut écrire. Selon Eduscol¹¹, pour comprendre et s'approprier la notion grammaticale, les élèves doivent manipuler les énoncés issus de textes littéraires et raisonner en utilisant la comparaison, le remplacement ou d'autres manipulations syntaxiques

¹¹ Eduscol. *Ressources d'accompagnement du programme de français aux cycles 2 et 3*, p.21

pour induire des analogies. L'utilisation d'outils de références que les élèves ont construits ou d'outils usuels (imagiers, répertoires, dictionnaires, mémos de conjugaison, etc.) est conseillée pour que les élèves mémorisent mieux les notions qui sont présentes sur ces supports car ils leur sont accessibles et adaptés. Ces apprentissages grammaticaux doivent être également intégrés à la lecture et surtout à l'écriture autonome des élèves afin de réinvestir et de faciliter une mémorisation stable des notions travaillées.

1.2. LE JEU ET L'ENFANT

1.2.1. Définition du jeu et de ses caractéristiques

1.2.1.1. Définition du jeu

Le jeu est une notion complexe à définir car il existe une grande variété de jeux aujourd'hui. Pour tenter d'apporter un élément de définition qui soit applicable à tous les jeux, nous citerons les définitions générales et complètes de deux auteurs spécialisés dans l'étude du jeu.

Pour Roger Caillois¹², cité par Jean-Pierre Sautot (2006), le jeu est une activité « libre, [...] séparée, circonscrite dans les limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance ; incertaine [...] improductive [...] réglée [...] fictive, accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante. » (p.58). Nicole De Grandmont reprend la définition de Johan Huizinga¹³ qui décrit le jeu comme :

« Une action libre, sentie comme « fictive » et située en dehors de la vie courante [...] dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrit, se déroule avec ordre selon des règles données. » (p.15).

1.2.1.2. Les caractéristiques du jeu

Le jeu, qui est par nature libre, n'a pas d'obligation. Il est l'œuvre du plaisir instinctif qui permet au joueur de comprendre et de s'approprier le monde qui l'entoure. C'est une liberté essentielle car, sans cette liberté, l'équilibre psychique, émotif, affectif, sensoriel ou cognitif risque d'être perturbé (De Grandmont, 1995). De Grandmont (1995) et Caillois (1967) mettent en évidence dans leur définition l'une des valeurs essentielles du jeu qu'est la liberté. Jean-Pierre Sautot¹⁴ rejoint cette idée en disant qu'« un jeu auquel on se trouverait forcé de

¹² CAILLOIS, Roger. *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, cité par SAUTOT, Jean-Pierre, *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*, p.58

¹³ HUIZINGA, Johan, *Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*, p.34-35, cité par De GRANDMONT, Nicole, *Le jeu ludique*, p.15

¹⁴ SAUTOT, Jean-Pierre, *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*, p.59

participer cesserait aussitôt d'être un jeu : il deviendrait une contrainte, une corvée dont on aurait hâte d'être délivré. » (p.59). Si le choix de jouer disparaît, le jeu aussi. En plus d'être libre et plaisant, le jeu est gratuit. Le caractère gratuit du jeu signifie qu'il est dénué de tout intérêt matériel, qu'il n'a pas de but et ne produit aucun résultat visible (De Grandmont, 1995). La finalité du jeu reste le plaisir de l'activité.

De Grandmont (1995) et Caillois (1967) insistent également sur le caractère fictif, hors du temps et du monde réel que possède le jeu. Le mot « fiction » renvoie à l'idée que le jeu est un microenvironnement représentant le monde réel lors d'un moment hors du temps. Lorsqu'un enfant joue, il imite le monde réel en sachant qu'il fait semblant. Il a conscience d'être dans la fiction. Bien que le jeu soit fictif, il n'en demeure pas moins incertain. Effectivement, le déroulement du jeu est incertain car il dépend des choix et des décisions non prévisibles des joueurs. Un jeu dont on connaîtrait l'issue ne serait plus un jeu.

Selon Caillois (1967) et De Grandmont (1995), le jeu est soumis à des règles qui se placent au-dessus des décisions et de la liberté des joueurs. Le joueur est libre dans ses actions et dans ses choix mais il doit toutefois respecter les règles qui régissent le jeu sans quoi il ne peut s'engager dans l'activité de jeu. Ce sont elles qui assurent un certain ordre et ainsi le bon déroulement du jeu.

1.2.1.3. Les types de jeux

Il existe différentes classifications de jeux. Les programmes de cycle 1¹⁵ mentionnent plusieurs formes de jeu : « les jeux symboliques, les jeux d'exploration, les jeux de construction et de manipulation, les jeux à règles, etc ». (p.4)

Selon Piaget (1980), repris par Philippe Gutton (1989), les jeux symboliques sont des jeux dans lesquels les enfants utilisent les symboles et les transforment au gré de leur imagination. Parmi eux se trouvent les jeux d'imitation, les jeux de faire semblants et le dessin.

Les jeux d'exploration, quant à eux, renvoient à deux grandes catégories de jeux : les jeux d'exploration dans les situations de découvertes et les jeux d'exercice par la répétition d'une action pour en tester les effets. Ces jeux visent à construire, chez l'enfant, son propre cheminement de découverte pour interagir avec son environnement matériel et social au travers de l'ensemble de ses perceptions sensorielles.

¹⁵ Éduscol. *Programme du cycle 1, En vigueur à la rentrée 2020.* p.4

Les jeux de construction et de manipulation consistent à organiser, réunir ou assembler différents éléments afin de réaliser un nouvel ensemble à plat ou en volume. C'est le cas des jeux d'assemblages type « Lego ».

Enfin, les jeux de règles sont divers et regroupent les jeux de coopération, de hasard, d'adresse et de compétition. Ils activent chez les joueurs des habiletés sensori-motrices (exemple : jeu de courses, billes) ou cognitives (exemple : cartes, jeux de société divers). Nous pouvons définir deux catégories de jeux à règles : les jeux à règles spontanées, c'est-à-dire s'établissant au fur et à mesure du jeu et les jeux à règles transmises (institutionnelles, de générations en générations) comme le jeu de l'oie par exemple. (Philippe Gutton, 1989)

Selon Jean-Pierre Sautot (2006)¹⁶, les jeux précédemment cités sont des jeux libres. Ils contiennent aussi les jeux éducatifs. Ce sont des jeux qui éduquent les joueurs en leur apprenant des connaissances et des compétences précises, définies par le jeu.

En conséquence, les jeux les plus adaptés dans l'enseignement de la grammaire seraient des jeux éducatifs à règles puisqu'ils développent les habiletés cognitives des joueurs. Ils pourraient développer des compétences cognitives en étude de la langue et plus précisément en grammaire chez les joueurs. C'est ce que confirment Canut et Espinosa (2016), pour qui le jeu à règles est un support intéressant pour travailler la production langagière orale et écrite. Dans l'enseignement de la grammaire, selon les programmes de cycle 2 (2020)¹⁷, ces jeux éducatifs peuvent prendre la forme de « jeu de tri et de distinction » permettant de travailler sur l'identification et la discrimination des phonèmes, de « jeux théâtraux » visant à jouer le rôle des personnages d'une histoire pour travailler sur la compréhension d'un texte ou encore de jeux pour reconnaître les classes de mots en orthographe grammaticale.

1.2.2. Place du jeu à l'école

1.2.2.1. Place du jeu à l'école dans les programmes

Les instructions officielles du Ministère de l'Éducation nationale mentionnent le jeu comme outil pédagogique valide. En effet, depuis les programmes de 2002, le jeu est présent à titre d'exemple d'activités pédagogiques. Dans les programmes de 2002 à 2015, l'intérêt du jeu dans le développement et l'apprentissage de l'enfant est mentionné uniquement pour l'école maternelle. Les nouveaux programmes, de 2016 à 2020, mettent plus en évidence la place du jeu. Cette prise en compte du jeu dans les nouveaux programmes conforte les

¹⁶ SAUTOT, Jean-Pierre, *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*, p.133 ; p.155

¹⁷ Éduscol. *Programme du cycle 2*, Op. cit., p.13

nombreux travaux sur son apport dans le développement de l'enfant, en particulier l'impact sur la construction du fonctionnement mental¹⁸.

Pour les niveaux du CP au CM2, le jeu n'est évoqué qu'à titre d'exemples ponctuels d'activités à mener en classe, leur nombre diminuant lorsque le niveau scolaire augmente. Effectivement, pour les élèves de CP et de CE1, les jeux sont limités à quelques activités de pratique ou de réinvestissement en français essentiellement (exemple : « jeux théâtraux » visant à jouer le rôle des personnages de l'histoire pour travailler sur la lecture compréhension) pour les programmes à partir de 2016. En revanche, dans les anciens programmes de 2002 et de 2008, les seuls jeux présents dans les programmes sont les jeux sportifs tels que les jeux de raquettes et les jeux traditionnels notamment. L'appellation du jeu dans les programmes n'est pas exacte car ils ne parlent pas de jeu au sens strict du terme. Il s'agit plus de jeux éducatifs aux objectifs pédagogiques définis que de vrais jeux gratuits sans objectif d'apprentissage précis.

1.2.2.2. Place du jeu à l'école selon les auteurs

Les auteur(e)s ont des avis divergents quant à la place du jeu à l'école. Parmi ces avis, deux conceptions du jeu s'opposent : la conception rationaliste et l'approche culturelle du jeu.

La conception rationaliste voit le jeu comme l'explication du monde car il est en est une représentation. Caillois et Huizinga en sont les principaux partisans. Dans cette conception, le jeu est séparé du réel et par conséquent séparé du monde sérieux. Ces auteurs présentent une opposition stricte entre ce qui est fictif et sans résultat tangible, tel que le jeu, et ce qui est réel comme le travail car il est utile et relève de la conscience. Le jeu est inutile car il n'a pas de résultat ni d'objectif identifiable. Il n'a donc pas sa place à l'école (Sautot, 2006). Gutton (1995) et Brougère (1995), cité par Laville (2017), soutiennent que le jeu n'a pas sa place à l'école car il est incompatible avec le cadre strict et formel de l'école. Le jeu ne peut être une activité imposée de l'extérieur comme cela pourrait être le cas à l'école.

L'approche culturelle, quant à elle, voit le jeu comme mode de construction de la réalité (Sautot, 2006). Dans cette approche, ce n'est pas l'activité qui importe mais ce qu'elle construit chez l'individu à savoir la culture. Même si le jeu est informel, fictif, l'activité du jeu permet aux enfants de se construire. En effet, car les règles de jeu permettent de construire les règles du monde. C'est par la pratique de celle-ci que les enfants apprennent le fonctionnement du

¹⁸ WINNICOTT Donald (1975), PIAGET Jean (1945) ; cité par CANUT Emmanuelle et ESPINOSA Natacha, *Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle*, p.93-106

monde et des sociétés humaines dans lesquelles ils vivent. Le jeu est source d'apprentissages concrets et donc il a sa place à l'école.

Nous prenons le parti que le jeu a sa place à l'école et en particulier dans l'étude de la grammaire en classe.

1.2.3. Comment faire jouer à l'école ?

1.2.3.1. Mis en place d'un contrat ludo-pédagogique

Selon Alletru et al, (2015), pour instaurer le jeu en classe, l'enseignant doit présenter le jeu comme un dispositif au service des apprentissages pour éviter que les élèves aient le sentiment d'une rupture de contrat au moment où on va revenir vers un dispositif plus classique. Les jeux « d'apprentissage » mis en place en classe ne sont pas de vrais jeux au sens strict puisqu'ils sont au service de l'atteinte d'objectifs pédagogiques. Il faut alors mettre en place un contrat ludo-pédagogique qui a pour finalité l'apprentissage et qui crée des obligations mutuelles. Les élèves savent ainsi que ces jeux n'ont pas un objectif récréatif mais qu'ils sont au service d'objectifs d'apprentissage. (Sautot, 2006)

1.2.3.2. Principe de non-intervention de l'enseignant et pédagogie de l'indirect

Selon Sautot (2006), pour qu'une pédagogie par le jeu soit efficace, il faut respecter deux grands principes : le principe de non-intervention de l'enseignant et la pédagogie de l'indirect. Le principe de non-intervention de l'enseignant suppose que l'enseignant fasse confiance aux élèves pour mener à bien leur réflexion et qu'il considère le jeu en cours comme une situation ouverte quant à sa résolution et close quant à son champ d'application. Il ne doit intervenir pendant l'activité de jeu que pour rappeler ou signaler le non-respect d'une règle du jeu. Ce n'est qu'après l'activité de jeu qu'il reprend sa place de professeur et qu'il revient avec les élèves sur la situation de jeu et qu'il procède à l'institutionnalisation de la séance. Il fait un retour sur l'action et en tire les conclusions utiles à la progression de l'apprentissage. Tout jeu pédagogique doit faire l'objet d'un retour métacognitif sinon il est inutile voire nocif. La pédagogie de l'indirect implique qu'on ne cherche pas à contrôler les actes et les décisions de l'apprenant mais qu'on agit hors de l'acte de jouer pour faire progresser les joueurs.

1.3. APPORTS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DE MANIÈRE LUDIQUE

Le jeu est de plus en plus présent à l'école car il présente de nombreux avantages. Alvarez et al. (2016, p.44-48)¹⁹, cité par Nitkowski (2018), confirme cette idée en mentionnant cinq intérêts du jeu dans l'enseignement d'une matière : « la motivation des apprenants », « l'apprentissage par essais et erreurs », « la différenciation pédagogique », « la stimulation des interactions pédagogiques entre élèves », la possibilité « d'offrir des représentations concrètes » (p.14). Le jeu contribue aussi à l'amélioration de la mémorisation (Clémence, 2005).

1.3.1. La motivation des apprenants : plaisir du jeu

On distingue la motivation intrinsèque, engagement dans une activité par intérêt ou pour le plaisir de pratiquer l'activité elle-même, et la motivation extrinsèque qui est l'engagement dans l'activité subordonné à des buts ultérieurs. Trois types d'engagement ont été recensés dans la littérature sur le sujet. L'engagement comportemental se traduit par l'engagement de l'élève dans ses activités scolaires et du respect des règles. L'engagement cognitif peut être défini comme la capacité de l'élève à s'impliquer psychologiquement dans ses apprentissages avec effort et persévérance. L'engagement affectif réfère aux réactions émotionnelles et à l'attrait pour les enseignants, les pairs, les contenus et les activités scolaires. Le jeu ludique fait appel à la motivation intrinsèque des joueurs, ce qui consiste à réaliser une activité essentiellement pour le plaisir et la satisfaction qu'on en retire. (De Grandmont, 1995). Cette motivation à entrer dans le jeu serait profitable à un usage en classe pour motiver les élèves à s'engager dans la tâche proposée par l'enseignant et pour augmenter leur intérêt et leur implication dans l'activité proposée.

1.3.2. L'apprentissage par essais et erreurs

Selon Lucie Nitkowski (2018), un des principaux avantages avancés du jeu est de déstigmatiser la prise de risque dans l'étude de la langue. En effet, certains élèves ne participent pas en cours ou participent peu car ils ont peur de se tromper. Or, s'il s'agit d'un jeu, les élèves ont l'impression de sortir d'un contexte scolaire où seule la bonne réponse a de la valeur. Ils se permettent donc d'expérimenter en procédant par essai-erreur. Ils oublient leur peur de l'erreur. Cette idée est confirmée par Jean-Pierre Sautot (2006) pour qui le jeu protège

¹⁹ ALVAREZ et al. (2016, p.44-48), cité par NITKOWSKI L. *La gamification de la grammaire : une pratique efficace ?*, p.14

l'apprenant de l'échec et l'engage à oser agir. Stott et Neustaedter (2013), cité par Nitkowski (2018), ajoutent que de cette manière on ne se focalise plus sur les résultats finaux mais qu'on se recentre sur le processus d'apprentissage.

1.3.3. La différenciation pédagogique

Selon Brousseau (2002), cité par Laville (2017), le jeu serait capable d'engendrer des variables didactiques et ainsi offrir aux élèves diverses possibilités d'enseignement. Les jeux permettent ainsi la différenciation. Les élèves les plus en difficultés peuvent alors progresser en travaillant à leur rythme. De plus, tous les élèves n'ont pas le même type d'intelligence. Il s'agit de la théorie des intelligences multiples de Gardner (1983), cité par Nitkowski (2018). Le jeu pourrait donc permettre de prendre en compte les différents profils d'apprentissage. À titre d'exemple, si les apprenants qui ont un profil de type visuel ou auditif sont à même de profiter des cours « traditionnels », ce n'est pas toujours le cas de ceux au profil de type kinesthésique. Avec un enseignement par le jeu, les élèves peuvent manipuler les savoirs enseignés et obtenir ce qu'Alvarez et al. (2016, p.48)²⁰, cité par Nitkowski (2018), appellent des « représentations concrètes ».

1.3.4. La stimulation des interactions pédagogiques entre élèves

La stimulation des interactions pédagogiques entre élèves permet le développement des habilités linguistiques et travaille le langage ainsi que la socialisation des élèves. Le jeu permet aux élèves d'interagir entre eux sous forme de petits groupes ce qui permet de développer les compétences sociales et l'esprit d'équipe des élèves. (Lucie Nitkowski, 2018) Le jeu servant de prétexte aux échanges entre les élèves, il met à distance la peur de parler à autrui ce qui met en confiance les élèves les plus réservés. En multipliant les interactions orales, les élèves améliorent leur maîtrise de la langue orale (syntaxe notamment) ce qui aide pour la maîtrise de la grammaire orale et écrite.

1.3.5. La possibilité d'offrir des « représentations concrètes »

Lucie Nitkowski (2018) évoque l'idée selon laquelle le jeu permet de manipuler et de représenter concrètement des notions abstraites. Ceci permet aux élèves de mieux percevoir, de mieux comprendre les notions grammaticales travaillées via l'outil jeu. Des notions que les

²⁰ ALVAREZ et al. (2016, p.48), cité par NITKOWSKI L. *La gamification de la grammaire : une pratique efficace ?*, p.16

élèves comprennent seront donc plus facilement mémorisées par les élèves. Le jeu contribue à développer l'esprit constructif, l'imagination et même la faculté de systématiser. Les élèves peuvent ainsi mieux comprendre une notion complexe illustrée et manipulable par le jeu.

1.3.6. L'amélioration de la mémorisation

Selon Clémence (2005), la mémoire du geste (ou kinesthésique) joue un rôle important dans les apprentissages, notamment au travers de la mise en action ou par la manipulation de matériel. Par conséquent, de nombreux jeux, qui consistent à manipuler du matériel ou des formes concrètes permettent d'expérimenter et de s'entraîner de manière répétitive afin d'atteindre une certaine automatisation. Comme dit Dewey (1916), cité par Clémence (2005)²¹, « C'est en faisant qu'on apprend ». La pratique, la manipulation ainsi que le retour sur l'action ont une incidence importante sur l'appropriation d'un savoir. De plus, la motivation, en particulier son engagement dans l'activité, et le niveau d'attention de l'élève jouent sur la mémorisation des informations. Le jeu a un effet positif sur la mémorisation des savoirs étudiés car il motive les élèves par le plaisir que celui-ci procure et renforce ainsi leur engagement dans l'activité d'apprentissage. Ils sont plus attentifs et plus actifs dans la construction des savoirs et retiennent mieux les notions travaillées en classe grâce notamment au caractère répétitif du jeu.

²¹ DEWEY (1916), cité par CLEMENCE, *La mémorisation dans les apprentissages : Vers une optimisation de la mémoire à long terme*, p.31

PROBLÉMATIQUE

De nombreuses études montrent les effets positifs de l'usage du jeu dans les apprentissages chez l'enfant. Effectivement, le jeu présenterait plusieurs intérêts dans l'enseignement d'une matière pour les élèves. Il aurait un effet positif sur la motivation des apprenants, il permettrait l'apprentissage par essais et erreurs ainsi qu'une différenciation pédagogique, il stimulerait les interactions pédagogiques entre élèves et offrirait « des représentations concrètes ». (Alvarez et al. (2016, p.44-48)²², cité par Nitkowski (2018)). En revanche, peu d'études démontrent que le jeu contribue aussi à l'amélioration de la mémorisation. Toutefois, l'étude d'Anne Clémence (2005) montre que de nombreux jeux, qui consistent à manipuler du matériel ou des formes concrètes permettent d'expérimenter et de s'entraîner de manière répétitive afin d'atteindre une certaine automatisation. En effet, selon la pédagogie de Dewey (1916) « learning by doing » c'est en faisant qu'on apprend et c'est par la répétition qu'on mémorise ces apprentissages.

Nous cherchons donc à montrer les apports de la pratique du jeu dans l'enseignement et, plus précisément, dans la mémorisation des notions grammaticales étudiées par les élèves. En effet, cette question a un intérêt majeur puisque cette discipline de la langue française est souvent peu appréciée et redoutée des élèves de par sa complexité. Or, la maîtrise de la langue française à l'écrit est essentielle pour la réussite scolaire des élèves. C'est pourquoi il est intéressant d'axer la recherche du mémoire sur cette question.

Notre problématique est la suivante : Dans quelle mesure la pratique du jeu dans l'enseignement de la grammaire permet-elle une meilleure mémorisation de l'accord en nombre dans le groupe nominal chez les élèves de CE1 ?

Pour répondre à cette question, nous allons mener une recherche dans deux classes de CE1 issues d'écoles en réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+). Mon protocole de recherche consiste à avoir un groupe témoin, une classe qui étudie l'accord en nombre dans le groupe nominal sans le jeu avec la démarche de Françoise Bellanger et d'Aurélié Raoul-Bellanger²³ qui s'intitule « Réussir son entrée en grammaire CE1 » et un groupe expérimental qui l'étudie avec des jeux. L'objectif de cette expérimentation est de comparer les deux classes pour voir si le jeu permet une meilleure maîtrise des compétences liées à l'accord en nombre dans le groupe nominal que la démarche d'enseignement sans le jeu.

À partir de ces informations, nous formulons plusieurs hypothèses. Notre hypothèse générale de recherche est : « Le jeu permet une meilleure mémorisation des connaissances grammaticales liées à l'accord en nombre dans le groupe nominal, par les élèves de CE1,

²² ALVAREZ et al. (2016, p.44-48), cité par NITKOWSKI L. *La gamification de la grammaire : une pratique efficace ?*, p.14

²³ BELLANGER, Françoise et RAOUL-BELLANGER, Aurélié, *Réussir son entrée en grammaire au CE1*, p. 69- 73

qu'un apprentissage sans le jeu ». Elle se décline en trois hypothèses opérationnelles. La première est la suivante : « Le jeu favorise la mémorisation de l'accord en nombre dans le groupe nominal chez les élèves de CE1 par la répétition des manipulations du groupe nominal. » L'hypothèse n°2 s'intitule « Le jeu améliore la mémorisation de l'accord en nombre dans le groupe nominal chez les élèves de CE1 par la manipulation de groupes nominaux sous des formes variées matériellement plus concrètes donc plus faciles à comprendre et à visualiser pour les élèves ». La 3^{ème} hypothèse opérationnelle est « Le jeu améliore la mémorisation de l'accord en nombre dans le groupe nominal chez les élèves de CE1 en motivant les élèves à entrer dans la tâche par son caractère plaisant et libre et en les maintenant actifs tout au long de l'activité. »

2. EXPÉRIMENTATION ET MÉTHODOLOGIE

2.1. LA MÉTHODE

2.1.1. Le protocole de recherche

Mon protocole de recherche consiste à avoir un groupe témoin, une classe qui étudie l'accord en nombre dans le groupe nominal sans le jeu avec la démarche de Françoise Bellanger et d'Aurélié Raoul-Bellanger²⁴ qui s'intitule « Réussir son entrée en grammaire CE1 » et un groupe expérimental qui l'étudie avec des jeux. L'objectif de cette expérimentation est de comparer les deux groupes classe pour voir si le jeu permet une meilleure maîtrise des compétences liées à l'accord en nombre dans le groupe nominal que la démarche d'enseignement sans le jeu. Les deux groupes classes ont comme variable indépendante (facteur qui varie entre les deux groupes) le jeu. En revanche, les deux groupes classes ont des séquences équivalentes en termes de durée, d'objectifs et de compétences. C'est pourquoi les évaluations des deux séquences sont similaires.

2.1.2. Participants

Nous avons choisi de réaliser cette expérimentation du mémoire sur les élèves de CE1 car ce sont de jeunes élèves au début de leur apprentissage de la grammaire. Ils disposent alors de peu de prérequis sur l'accord en nombre dans le groupe nominal ce qui permet de partir sur un niveau similaire de connaissances entre les deux groupes classes. Ainsi, nous pourrions voir lequel des deux groupes classes a mieux acquis la notion étudiée.

Notre choix s'est porté sur deux classes de CE1 en milieu REP+ car selon le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2020), les réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+) sont les réseaux qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire. Leur niveau scolaire, en grammaire notamment, est sensiblement plus faible que dans les écoles hors REP et REP+ puisqu'ils ont besoin de moyens matériels et humains supplémentaires pour réussir comme les autres élèves. Nous pouvons supposer qu'ils n'ont pas des connaissances explicites sur l'accord en nombre et que l'acquisition de ces notions se fera exclusivement en classe. Il n'y aurait pas de facteur extérieur à la classe qui pourrait créer un rapport d'inégalité entre les deux groupes classes.

²⁴ BELLANGER, Françoise et RAOUL-BELLANGER, Aurélié, Op. cit., p. 69- 73

		<u>Effectif</u>	<u>Âge</u>	<u>Autres informations nécessaires</u>
<u>Groupe témoin</u>	<u>Filles</u>	7	7, 8 ans	2 élèves non lectrices (une avec une accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH))
	<u>Garçons</u>	6	7, 8 ans	
	<u>Total</u>	12/ 13 ont participé au protocole		
<u>Groupe expérimental</u>	<u>Filles</u>	5	7, 8 ans	
	<u>Garçons</u>	13	7, 8 ans	
	<u>Total</u>	16/ 18 ont participé au protocole		Un peu plus d'un tiers des élèves ont de grandes difficultés en expression orale et écrite.

Tableau 1 : Présentation des groupes classe

2.1.3. Déroulement des deux séquences

2.1.3.1. Séquence avec la démarche de Bellanger (Annexe 1)

Séances	Activités des élèves	Dates et durées
1	Évaluation diagnostique : identifier les connaissances préalables des élèves. Étude de texte basée sur la lecture-compréhension : base d'étude à l'accord en nombre. Recherche collective à partir des groupes nominaux du texte : tableau avec deux colonnes sans nom dans lequel est écrit les groupes du nom au singulier d'un côté et ceux au pluriel de l'autre. Repérage des similarités et différences pour trouver les termes « singulier » et « pluriel ».	08 février 2021 1 heure
2	Manipulation par binôme d'étiquettes : regrouper les noms et déterminants qui conviennent pour former des groupes du nom au pluriel et au singulier.	09 février 2021 50 minutes
3	Exercices écrits : systématisation de l'accord en nombre dans le groupe nominal	11 février 2021 1 heure
4	Évaluation sommative écrite individuelle	12 février 2021 40 minutes

Tableau 2 : Présentation de la séquence avec la démarche de Bellanger

2.1.3.2. Séquence avec le jeu (Annexe 2)

Séances	Activités des élèves	Dates et durées
1	Évaluation diagnostique : identifier les connaissances préalables des élèves. Recherche sur les caractéristiques du GN travaillées dans le jeu. Compréhension des règles du jeu et démonstration du jeu. Jeu « tout seul ou plusieurs » en autonomie.	08 mars 2021 1 heure
2	Recherche sur les caractéristiques du GN travaillées dans le jeu. Compréhension des règles du jeu et démonstration du jeu. Jeu « les groupes du nom en folie » en autonomie.	09 mars 2021 50 minutes
3	Compréhension des règles du jeu et démonstration du jeu. Jeu « les phrases trouées » en autonomie.	11 mars 2021 1 heure
4	Évaluation sommative écrite individuelle	12 mars 2021 40 minutes

Tableau 3 : Présentation de la séquence avec le jeu

2.1.4. **Choix des contenus d'enseignement**

2.1.4.1. Choix des déterminants dans les séquences

Dans l'ensemble des séquences, nous avons sélectionné parmi les déterminants indéfinis l'article indéfini au féminin et au masculin singulier ainsi qu'au pluriel (« une », « des », « un »). Nous n'avons pas travaillé, avec les élèves, les autres déterminants indéfinis à savoir l'article partitif et les déterminants « indéfinis ». Effectivement, ils nous semblaient trop complexes pour les élèves de CE1 à ce stade de début de formalisation du pluriel et du singulier dans le groupe du nom. Nous avons préféré nous concentrer sur les déterminants les plus fréquemment utilisés chez les élèves de cet âge-là et ceux qui sont facilement transposables au pluriel.

S'agissant des déterminants définis, les articles définis « le », « les » « la » sont présents. La catégorie des déterminants démonstratifs n'est pas présente car nous n'avons pas pour volonté de proposer toutes les catégories de déterminants définis pour éviter un risque de surcharge mentale des élèves et pour éviter la confusion avec les déterminants possessifs (ces/ses). Nous avons plutôt choisi de sélectionner les déterminants possessifs. Selon nous, ils sont plus proches des élèves et plus faciles à utiliser car ils désignent ce qu'on possède ou ce qui est proche de soi. Les déterminants possessifs sont présents, dans les jeux notamment, sous les formes suivantes : « mon », « ton », « sa », « son », « ma », « mes », « nos », « ses ». Les déterminants numéraux-cardinaux sont présents sous les

formes « deux », « six », « cinq » car ils permettent aux élèves de savoir qu'ils désignent des quantités mais qu'ils peuvent aussi être utilisés devant un nom comme des déterminants.

2.1.4.2. Choix des noms dans les séquences

S'agissant des choix des noms, nous avons sélectionné diverses catégories de noms. L'ensemble des noms que nous avons choisis sont des noms comptables. Les noms massifs, dont leurs désignations ne sont pas dénombrables, sont absents car travailler l'accord en nombre dans le groupe du nom nous semblait compliquer avec des noms qui ne peuvent être accordés au pluriel car il n'est pas possible d'indiquer leur quantité. Effectivement, seuls les noms comptables, ou employés comme tels, sont normalement affectés par la marque du nombre (Riegel et al., 2011). En plus d'être comptables, les noms choisis sont concrets. Nous avons fait ce choix car bien souvent ce que désignent les noms abstraits sont non comptables (du courage, la joie...). Ils ne peuvent pas se mettre au pluriel ou le peuvent dans des cas rares et dans un usage particulier.

Parmi les noms comptables concrets, nous avons choisi des noms animés tels qu'« enfants », « arbres », « hiboux », « hérissons » et des noms non animés tels que « route », « jupes », « tapis », « bille », « ballon », « course », « but », « robe », « casquette ». Nous avons veillé à mettre des noms présentant un pluriel en « x » comme vu tout au long de la séquence à travers les exemples « cadeaux », « hiboux », « chapeaux », « tableaux ». Nous avons aussi mis le groupe du nom « tapis » qui se termine par un « s » au singulier comme au pluriel afin que les élèves regardent la terminaison du nom (présence d'un « -s » ou d'un « -x ») mais aussi qu'ils observent le déterminant pour déterminer si le groupe du nom est au singulier ou au pluriel.

2.2. MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE ET OUTILS DE MESURE

2.2.1. Matériel et outils de mesure

2.2.1.1. Matériel

2.2.1.1.1. Intérêt et présentation de la démarche de Bellanger

Les programmes de 2020 préconisent d'enseigner la grammaire par la mémorisation et le raisonnement, en travaillant la notion à partir de corpus. La démarche de Bellanger comme dispositif d'enseignement de la grammaire est en accord avec les préconisations des programmes puisque cette méthode commence ses séances de grammaire par l'étude d'un texte court (Annexe 3) accessible aux jeunes élèves, écrit par les concepteurs de la démarche,

et contenant les notions grammaticales à étudier. Elle s'appuie sur l'étude d'énoncés pour découvrir et comprendre des notions grammaticales. Elle se base ainsi sur le raisonnement des élèves. Cette méthode est non ludique, en opposition à la séquence avec des jeux.

2.2.1.1.2. Intérêt et présentation des trois jeux

Les programmes de 2020 préconisent d'enseigner la grammaire par la mémorisation et le raisonnement. Le jeu comme dispositif pédagogique est conforme aux programmes car il est « répétitif »²⁵ par nature donc il favorise la mémorisation des accords en nombre dans le groupe du nom. Le jeu permet une manipulation de la notion étudiée par les élèves lorsqu'ils procèdent par essai-erreur afin de trouver la solution leur permettant de gagner le jeu. Le jeu est ainsi répétitif et varié en raison du facteur hasard puisque les élèves piochent sans savoir sur quelle carte ils vont tomber.

La séquence « jeu » a recours à trois jeux de grammaire, créés spécialement pour cette séquence. Ce sont des jeux de règles à visée pédagogique, mobilisant des cartes.

« Tout seul ou plusieurs »

Les joueurs jouent par 2. Ils piochent une carte « groupe du nom » par tour. Il y a deux étiquettes, sur l'une est écrit "singulier" et sur l'autre "pluriel". Chaque joueur dispose de ces deux étiquettes au début du jeu. Les joueurs doivent classer la carte « groupe du nom » piochée en la posant sur la table en-dessous de chaque étiquette de sorte qu'elle reste visible. Celui qui a le plus de cartes « groupe du nom » correctement placées sous les étiquettes « pluriel » et « singulier » a gagné. Le but du jeu est de mettre le « groupe du nom » en-dessous de l'étiquette « singulier » ou « pluriel » qui convient. L'objectif pédagogique du jeu est de reconnaître si un « groupe du nom » est au pluriel ou au singulier. (Annexe 4)

« Les groupes du nom en folie »

Les joueurs jouent par 3. Le joueur tire une carte "déterminant" au premier tour. Il doit créer un « groupe du nom » en trouvant un nom de son choix qui s'adapte au déterminant. Au second tour du joueur, il tire une carte "nom" et doit créer un « groupe du nom » en trouvant un déterminant de son choix qui s'adapte au nom. Les joueurs ont un point par bonne réponse. Celui qui a le plus de point a gagné la partie. Le but du jeu est de constituer des « groupes du nom » correctement accordés avec un déterminant ou nom donné au pluriel et au singulier. L'objectif pédagogique du jeu est de créer des groupes du nom corrects au pluriel et au singulier à partir d'un nom ou d'un déterminant donné. (Annexe 5)

²⁵ Programme de maternelle de l'Éducation nationale, 2020

« Les phrases trouées »

Les joueurs jouent par 2. Le joueur pioche une carte « phrase trouée » dans laquelle il manque le groupe du nom (déterminant et nom). Il est indiqué sur la carte si le groupe du nom doit être au pluriel ou au singulier. Le joueur doit compléter la phrase à l'oral en la lisant et en y ajoutant un déterminant et un nom de son choix qui convienne à la phrase. Si la phrase est validée par les autres joueurs, le joueur garde la carte. Si elle n'est pas correcte, le joueur la pose en dessous de la pile. Celui qui a le plus de carte à la fin de la partie a gagné. L'objectif pédagogique du jeu est de créer des groupes du nom corrects au pluriel et au singulier au sein de phrases données. (Annexe 6)

2.2.1.2. Outils de recueil des données

2.2.1.2.1. Évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est la même dans les deux classes pour recueillir les conceptions initiales des élèves sur l'accord en nombre dans le groupe nominal. L'objectif de cette évaluation de début de séquence est de voir si les élèves des deux classes partent avec des connaissances préalables similaires ou différentes sur la notion étudiée. Elle se fait à l'oral en classe entière et elle est enregistrée afin que nous puissions faire une retranscription de celle-ci. (Annexes 7 et 8) Ceci permettra d'affiner notre analyse des résultats en comparant les conceptions initiales des élèves de chaque classe.

2.2.1.2.2. Évaluation sommative écrite

2.2.1.2.2.1. Description de l'évaluation sommative

Cette évaluation se fait en fin de séquence. Elle est commune aux deux classes et au format écrit. Il s'agit d'une évaluation par compétences car elle évalue le niveau de maîtrise des élèves dans les compétences travaillées tout au long de la séquence. Elle n'évalue pas uniquement les connaissances mais surtout l'application de ses connaissances dans un contexte donné donc les savoir-faire des élèves. Selon Annabel Beaupied²⁶, travailler par compétences, et par conséquent évaluer par compétence, c'est être explicite et donner du sens aux activités pour les élèves. Effectivement, l'explicitation des objectifs, des attentes mais aussi des démarches et des méthodes pour y parvenir permet aux élèves de mieux comprendre l'intérêt des activités qu'ils font et sur quels critères ils sont évalués pour plus de transparence leur permettant de progresser. Ils deviennent ainsi acteurs des apprentissages.

²⁶ BEAUPIED Annabel, *L'évaluation par les compétences*, p. 74

Les élèves ont mémorisé l'accord en nombre dans le groupe nominal s'ils se souviennent à quoi renvoient les termes de pluriel et de singulier, s'ils sont capables d'écrire des déterminants pluriels et singuliers travaillés pendant la séquence et s'ils remobilisent la désinence du pluriel correspondant au nom (-s, -x).

Celle-ci fait l'objet d'une différenciation. Effectivement, la dictée à l'adulte est mise en place pour les élèves faibles scripteurs et une lecture à voix haute des consignes et des phrases est réalisée par l'adulte pour les élèves qui sont de faibles lecteurs. (Annexe 9)

2.2.1.2.2.2. Choix des modalités de réalisation et des noms et déterminants de l'évaluation

Pour réaliser cette évaluation, les élèves ont des modalités de réalisation différentes selon les exercices.

Pour l'exercice 1, les élèves doivent recopier des groupes du nom dans un tableau. Le tableau est une forme utilisée pendant la séquence car c'est une forme visuelle qui permet aux élèves de se repérer facilement. Le recopiage des noms permet d'entraîner les élèves à écrire, l'écriture étant en pleine construction au cycle 2 et étant une priorité des programmes de 2020 pour ce cycle. Il favorise aussi la mémorisation de l'orthographe des mots via le geste grapho-moteur.

Pour l'exercice 2, ils colorient la case correcte. Il y a un aspect plaisant au coloriage qui peut rassurer dans un contexte d'évaluation où l'erreur est sanctionnée. Les propositions sont à choix multiples ce qui permet de retirer la contrainte graphique permettant aux élèves de se concentrer sur le repérage de la bonne réponse et varier les modalités de réalisation par rapport à l'exercice précédent.

Pour l'exercice 3, les élèves écrivent le déterminant sans proposition. Ceci permet de vérifier si les élèves maîtrisent l'orthographe du déterminant, s'ils savent choisir celui qui est adapté au nom, et permet de voir le stock de déterminants dont ils disposent au moment de l'évaluation pour l'enrichir par la suite.

Pour l'exercice 4, ils doivent produire quatre phrases descriptives d'une image avec au moins un groupe du nom par phrase. Parmi les quatre phrases, un groupe du nom doit être au pluriel et un autre au moins au singulier. Cette production d'écrits permet de vérifier si les élèves savent accorder en contexte dans une phrase et ainsi s'ils maîtrisent vraiment l'accord en nombre dans le groupe nominal lorsqu'ils ne sont pas guidés explicitement par un exercice portant sur une consigne précise comme c'est le cas pour les 3 premiers exercices.

Nous avons repris les noms et les déterminant travaillés par les deux classes lors des séquences afin qu'il n'y ait pas de différence entre les deux classes. Les noms et déterminants

choisis sont variés. Il y en a au pluriel et au singulier, au masculin et au féminin pour vérifier la maîtrise de l'accord en nombre du groupe nominal sous les formes variées qui ont été travaillées en classe.

2.2.1.2.2.3. Les critères de l'évaluation sommative

Les critères d'évaluation contiennent les critères de réussite, les indicateurs de réussite et les niveaux de maîtrise de la compétence évaluée (Annexe 10). Les critères de réussite sont établis à partir de la compétence évaluée, qui est issue des programmes de cycle 2 de 2020. C'est ce qui indique si l'élève a réussi à maîtriser la compétence. Les indicateurs de réussite sont établis par rapport aux critères de réussite et sont les éléments concrets qui permettent de vérifier si l'élève a réussi. Pour finir, on détermine le niveau de maîtrise de la compétence de l'élève en fonction du nombre d'indicateurs de réussite dont l'élève dispose. Pour le niveau de maîtrise global à l'évaluation, c'est le niveau de maîtrise au dernier exercice qui détermine le niveau de maîtrise de l'accord en nombre dans le groupe nominal et donc pour l'évaluation. En effet, le dernier exercice est une production de phrases avec des groupes nominaux à partir d'une description d'une image. Il permet ainsi de voir si les élèves savent accorder au pluriel et au singulier les groupes nominaux en contexte.

Exercice 1

Compétence évaluée : Repérer les groupes du nom au singulier et les groupes du nom au pluriel

Critère de réussite : Tu as réussi si tu as repéré les groupes du nom qui sont au singulier et ceux qui sont au pluriel.

Indicateurs de réussite : 1) L'élève a copié les groupes du nom au singulier dans la colonne « groupe du nom au singulier ». 2) L'élève a copié les groupes du nom au pluriel dans la colonne « groupe du nom au pluriel ».

Exercice 2

Compétence évaluée : Repérer lorsque le groupe du nom est bien accordé au pluriel

Critère de réussite : Tu as réussi si tu as sélectionné le groupe du nom bien accordé au pluriel parmi deux propositions.

Indicateur de réussite : 1) L'élève a colorié le groupe du nom avec un déterminant pluriel et un nom au pluriel.

Exercice 3

Compétence évaluée : Utiliser le déterminant adéquat au nom pour le pluriel et le singulier

Critères de réussite : Tu as réussi si tu as utilisé le déterminant adéquat au nom pour le pluriel et le singulier Tu as réussi si tu as utilisé un déterminant du même genre que le nom.

Indicateurs de réussite : 1) L'élève a écrit un déterminant pluriel pour un nom au pluriel.
2) L'élève a écrit un déterminant masculin singulier pour un nom masculin au singulier.
3) L'élève a écrit un déterminant féminin singulier pour un nom féminin au singulier.

Exercice 4

Compétence évaluée : Utiliser des marques d'accord pour les noms : nombre (-s, -x)

Critères de réussite : Tu as réussi si tu as produit des groupes du nom au pluriel et au singulier en écrivant correctement les marques d'accord.

Indicateurs de réussite : 1) L'élève a écrit un groupe du nom au pluriel avec un déterminant pluriel et le nom avec un « s » ou un « x ». 2) L'élève a écrit un groupe du nom au singulier avec un déterminant singulier et un nom au singulier. 3) L'élève a écrit 4 phrases avec le ou les groupes du nom bien accordé.

2.2.1.2.3. *Grille d'observation de la motivation et de l'engagement des élèves pendant la séquence de grammaire*

Pour évaluer le niveau de motivation des élèves de chaque classe, une grille d'observation de l'engagement des élèves lors des séquences de grammaire sera remplie. Cette grille se divise en trois parties : (Annexe 11)

Une colonne sur l'engagement comportemental : ponctualité, calme et niveau sonore, rapidité de l'installation, possession du matériel nécessaire et adéquat, respect des règles et des consignes, écoute autrui, travaille activement.

Une colonne sur l'engagement cognitif : écoute attentive, pertinence de son travail au regard des consignes, interactivité lors des échanges oraux, élève actif et concentré pendant les apprentissages, persévérance face aux tâches.

Une colonne sur l'engagement affectif : expression du visage, intérêts pour l'école et l'activité proposée, réactions émotionnelles et leur partage avec ses pairs et avec l'enseignant.

Nous ferons une comparaison des grilles des deux classes afin de voir le niveau de motivation des élèves pendant la séquence de grammaire. Elle nous permettra d'évaluer si la motivation et l'engagement des élèves dans les activités de grammaire proposées sont meilleurs dans la classe expérimentale que dans la classe témoin afin de valider ou d'invalider notre 3^{ème} hypothèse opérationnelle.

3. RÉSULTATS

Dans cette partie, nous allons comparer les résultats des deux classes, obtenus aux évaluations diagnostique et sommative ainsi qu'à l'issue des grilles d'observation évaluant la motivation des élèves.

3.1. ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

À l'issue de la transcription de l'évaluation diagnostique et de son analyse, nous avons pu déterminer les prérequis des élèves et les éléments restant à découvrir. Une minorité des élèves (1/3 environ) des deux classes est au clair sur les notions de nom et de déterminant. Les deux classes découvrent la notion de « groupe du nom » dans cette séquence. La seule différence qui peut survenir entre les élèves des deux classes est que certains élèves de la classe expérimentale connaissent les termes « pluriel », « singulier » et savent à quoi ils renvoient. Cependant, ce n'est pas le cas de tous les élèves. Par conséquent, cela ne constitue pas un facteur de différenciation entre les deux groupes classes. Les deux classes partent avec un niveau presque similaire donc les différences observées à la fin de l'analyse des résultats résulteront de l'outil pédagogique utilisé pendant la séquence ou de facteurs propres aux élèves (motivation et difficultés particulières).

3.2. ÉVALUATION SOMMATIVE

L'évaluation sommative permet de vérifier les hypothèses opérationnelles n°1 et n°2 « Le jeu (variable indépendante) favorise la mémorisation (variable dépendante) de l'accord en nombre dans le groupe nominal chez les élèves de CE1 par la répétition des manipulations du groupe nominal. » et l'hypothèse n°2 « Le jeu (variable indépendante) améliore la mémorisation (variable dépendante) de l'accord en nombre dans le groupe nominal chez les élèves de CE1 par la manipulation de groupes nominaux sous des formes variées matériellement plus concrètes donc plus faciles à comprendre et à visualiser pour les élèves ». Pour cela, nous comparons les tableaux des niveaux de maîtrise et les indicateurs de réussite (*Annexe 12*) de la classe témoin et de la classe expérimentale (*Annexe 13*) pour voir si les résultats de la classe qui a utilisé le jeu (classe expérimentale) sont meilleurs que ceux de la classe sans le jeu (classe témoin).

3.2.1. Comparaison des indicateurs de réussite par exercice des deux classes

L'évaluation sommative est composée d'un premier exercice sous forme de tableau visant à placer dans la colonne du pluriel ou du singulier les groupes du nom donnés. Le second exercice consiste à colorier le groupe du nom au pluriel qui est correctement écrit parmi plusieurs propositions. Pour le troisième exercice, les élèves doivent écrire un déterminant qui convient pour chaque nom. Le quatrième exercice repose sur la production de 4 phrases correctes avec au moins un groupe du nom au pluriel et un groupe du nom au singulier pour décrire une image. Les indicateurs de réussite sont le nombre de points obtenus à l'exercice par l'élève sur le total de points de l'exercice.

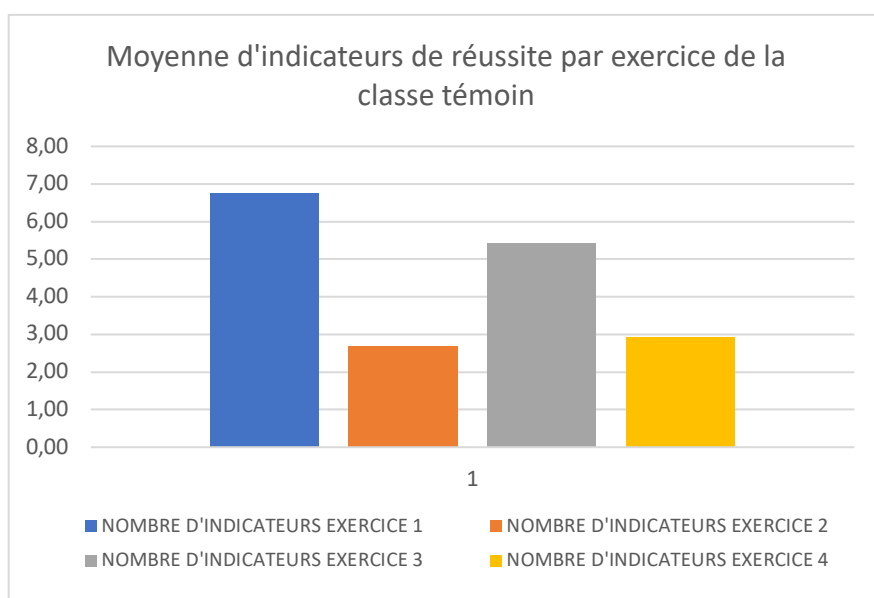


Figure 1 : Moyenne d'indicateurs de réussite par exercice de la classe témoin

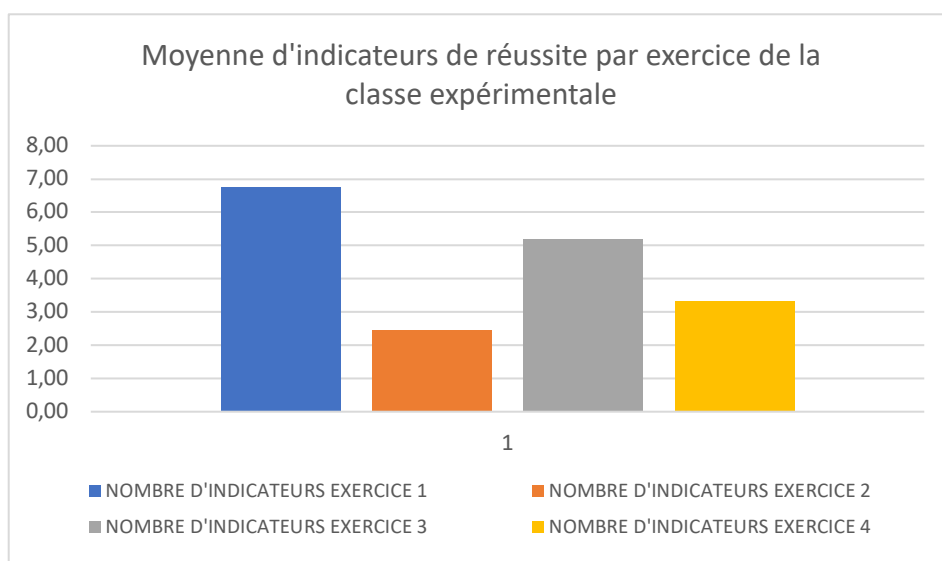


Figure 2 : Moyenne d'indicateurs de réussite par exercice de la classe expérimentale

Dans la classe expérimentale, les exercices 1, 2 et 3 sont les mieux réussis, comme c'est le cas dans la classe témoin.

Effectivement, quasiment tous les élèves ont répondu correctement à toutes les questions de l'exercice 1 car la moyenne d'indicateurs est de 6,8 sur 7 points dans les deux classes. Les résultats sont semblables dans les deux classes.

Pour l'exercice 2, le résultat moyen est de 2,4 sur 3 points pour la classe expérimentale contre 2,7 sur 3 pour la classe témoin. La classe témoin a légèrement mieux réussi que la classe expérimentale.

Pour l'exercice 3, la moyenne de la classe expérimentale est de 5,2 sur 6 contre 5,4 sur 6 pour l'autre classe. La moyenne de la classe expérimentale est un peu inférieure à celle de la classe témoin.

Pour l'exercice 4, les élèves de la classe expérimentale ont un résultat moyen de 3,3 sur 4 contre 2,9 sur 4 pour la classe sans le jeu. La classe expérimentale a mieux réussi cet exercice que la classe témoin.

3.2.2. Comparaison des niveaux de maîtrise des deux classes

Chaque niveau de maîtrise est codé par un chiffre afin de produire des calculs et des graphiques. Le niveau de maîtrise « non atteint » correspond à « 1 », le niveau « partiellement atteint » correspond à « 2 » et le niveau « atteint » correspond à « 3 ».

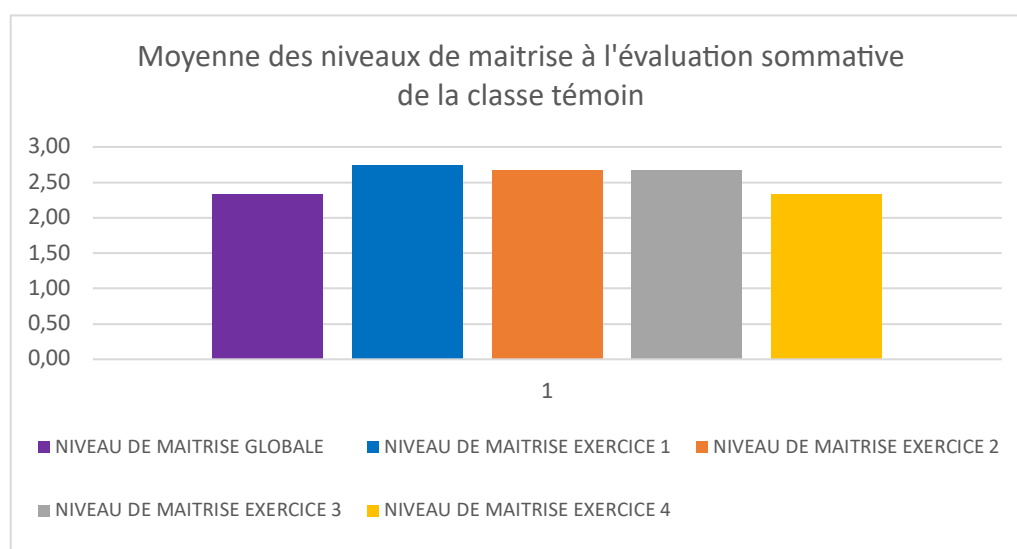


Figure 3 : Moyenne des niveaux de maîtrise de la classe témoin

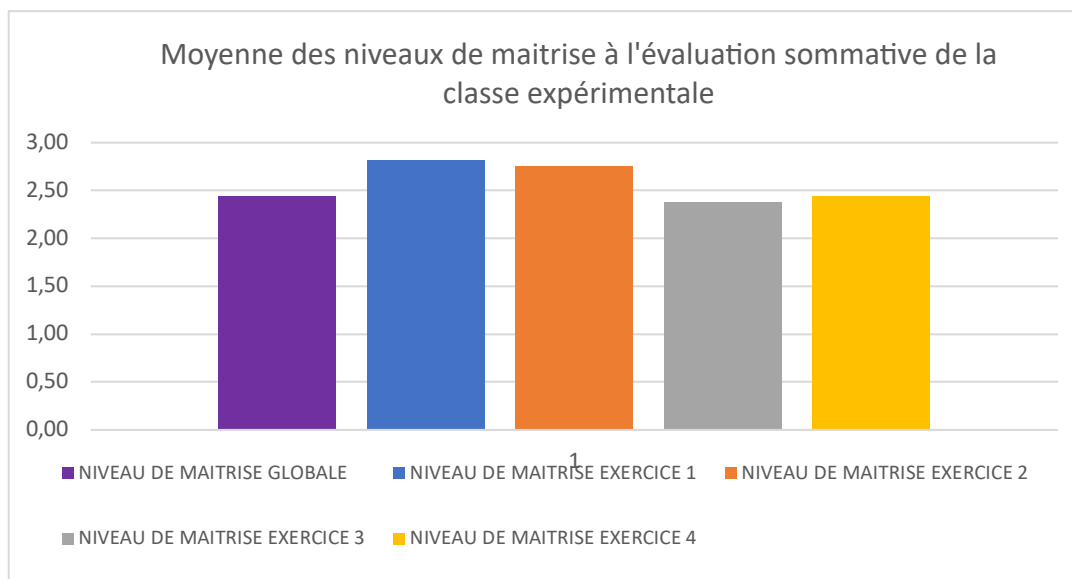


Figure 4 : Moyenne des niveaux de maitrise de la classe expérimentale

Dans la classe expérimentale, le niveau de maitrise global moyen est de 2,4. Il est à peine plus élevé que le niveau de maitrise global moyen de la classe témoin (2,3). Les élèves des deux classes ont partiellement atteint l'accord en nombre puisqu'ils se situent plus proche du 2 que du 3.

Pour le premier exercice, leurs niveaux de maitrise renvoient à « atteint » avec un niveau de maitrise proches de 3 avec 2,81 pour la classe avec le jeu contre 2,75 pour la classe témoin.

Pour l'exercice 2, le niveau de maitrise moyen est « atteint » pour les deux classes avec 2,67 pour la classe témoin et 2,75 pour la classe expérimentale. Malgré ce léger écart en faveur de la classe avec le jeu, la médiane des deux classes est de 3. Donc autant d'élèves ont moins de 3 et un résultat égal à 3.

Pour l'exercice 3, visant à choisir un déterminant adapté au genre et au nombre du nom, le niveau de maitrise moyen de la classe expérimentale est de 2,4 alors qu'il est de 2,7 dans la classe témoin. Les élèves de la classe expérimentale ont un peu moins bien réussi cet exercice que ceux de la classe témoin.

Pour l'exercice 4, consistant à produire des phrases à partir d'une image, la moyenne du niveau de maitrise de l'exercice 4 est d'environ de 2,4 pour la classe expérimentale contre 2,3 pour la classe témoin. La classe expérimentale a un peu mieux réussi cet exercice de production d'écrit même si le niveau de maitrise des deux classes est « partiellement atteint ».

3.2.3. Comparaison des fréquences du niveau « atteint » chez les deux classes

Dans cette partie, nous allons comparer les fréquences (nombre de valeurs « atteint » sur l'ensemble des valeurs) du niveau de maitrise « atteint » des deux classes pour déterminer laquelle a le mieux réussi l'évaluation sommative.

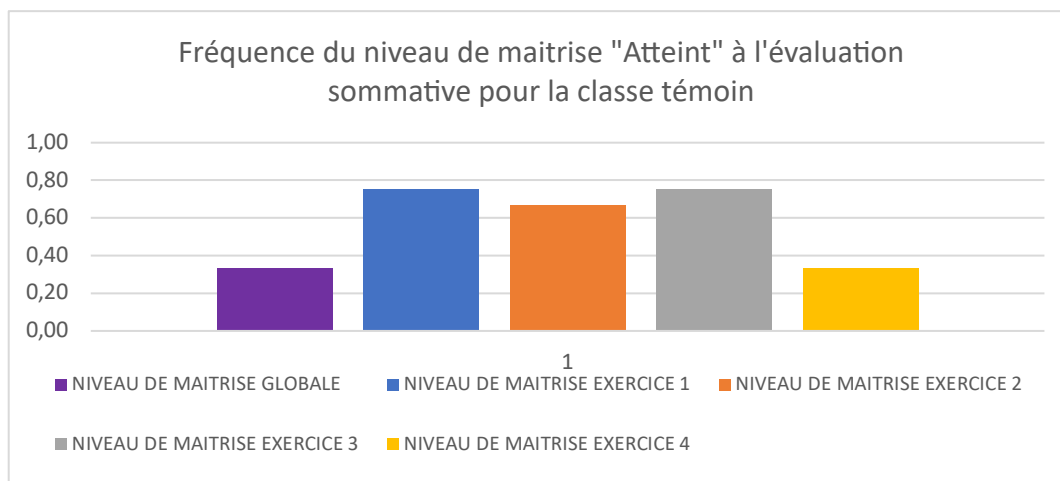


Figure 5 : Fréquence du niveau de maitrise « atteint » pour la classe témoin

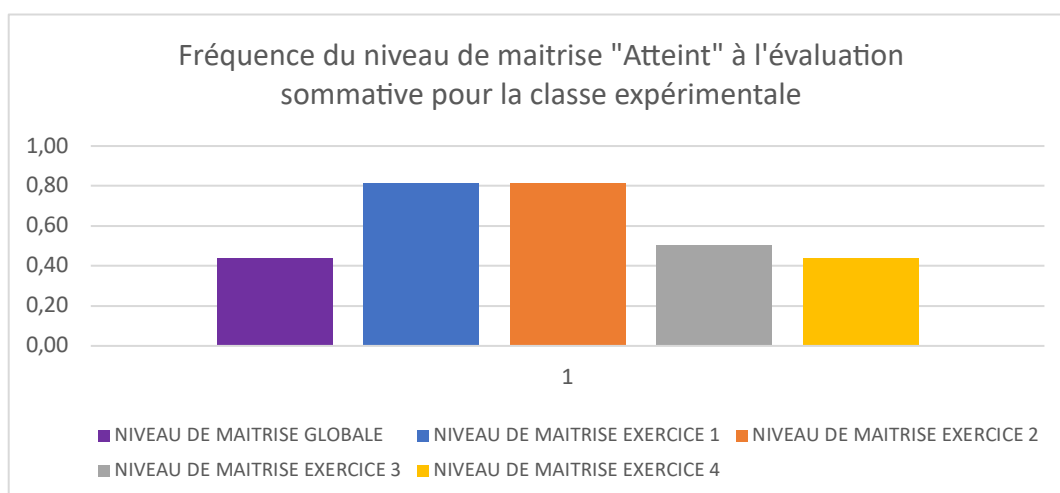


Figure 6 : Fréquence du niveau de maitrise « atteint » pour la classe expérimentale

La classe expérimentale comprend un peu plus d'élèves qui ont atteint la maitrise de l'accord en nombre dans le groupe nominal que la classe témoin avec 44% pour la classe avec le jeu contre 33% pour la classe sans le jeu. Il y a aussi plus d'élèves qui ont atteint les compétences de l'exercice 2 et 3 que dans la classe témoin avec 81% des élèves pour l'exercice 1 et 2 contre 75% pour l'exercice 1 et 67% pour l'exercice 2 dans la classe témoin. En revanche, la classe expérimentale a eu de moins bons résultats que la classe témoin pour l'exercice 3, visant à choisir un déterminant adapté au genre et au nombre du nom, car seulement la moitié des élèves ont atteint la compétence de cet exercice contre 75% dans la classe témoin. L'exercice qui a posé le plus de problèmes aux élèves est le 4^{ème} portant sur la production de phrases. Effectivement, seulement 33% des élèves de la classe témoin et 44% des élèves de la classe expérimentale ont réussi cet exercice en obtenant le niveau « atteint ». Plus d'élèves de la classe expérimentale ont « atteint » la compétence de l'exercice que la classe témoin.

3.3. GRILLE D'ÉVALUATION DE LA MOTIVATION

Pour vérifier l'hypothèse opérationnelle n°3, « Le jeu améliore la mémorisation de l'accord en nombre dans le groupe nominal chez les élèves de CE1 en motivant les élèves à entrer dans la tâche par son caractère plaisant et libre et en les maintenant actifs tout au long de l'activité. », nous comparons les données des grilles d'observation évaluant la motivation de chacun des élèves de la classe témoin (*Annexe 14*) et de la classe expérimentale (*Annexe 15*). Dans nos tableaux et nos figures, nous avons remplacé la réponse « oui » par « 3 », « peu » par « 2 » et « non » par « 1 ».

3.3.1. Comparaison des moyennes des élèves de chaque classe dans l'engagement cognitif

L'engagement cognitif peut être défini comme la capacité de l'élève à s'impliquer psychologiquement dans ses apprentissages avec effort et persévérance. Il peut s'observer à l'aide des critères d'observation suivants : écoute attentive, pertinence du travail au regard des consignes, interactivité lors des échanges oraux, élève actif et concentré pendant les apprentissages, persévérance face aux tâches.

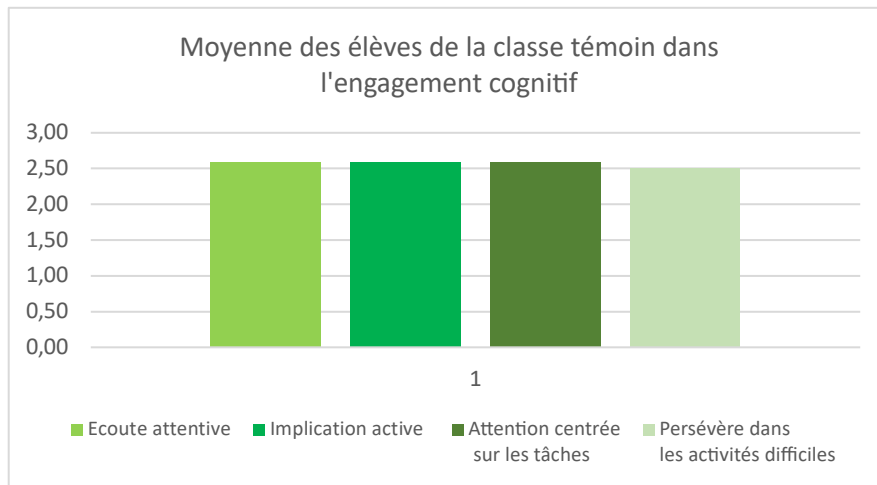


Figure 7 : Moyenne des élèves de la classe témoin dans l'engagement cognitif

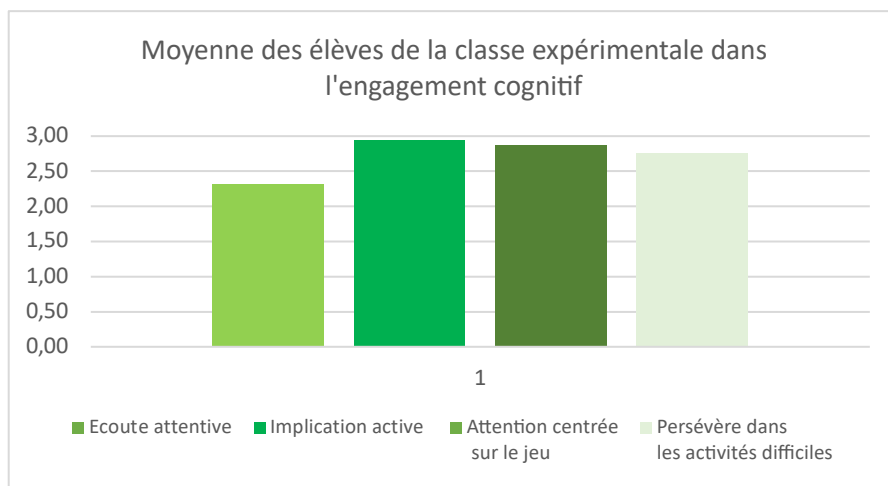


Figure 8 : Moyenne des élèves de la classe expérimentale dans l'engagement cognitif

Selon la figure 7 et la figure 8, les élèves de la classe expérimentale écoutent, en moyenne, un peu moins attentivement que ceux de la classe témoin car ils ont un résultat moyen d'environ 2,31 contre 2,58 pour la classe témoin. Toutefois, les élèves de la classe expérimentale sont plus impliqués activement, leur attention est plus centrée sur le jeu et ils persévèrent plus dans les activités difficiles que les élèves de la classe témoin. Effectivement, ils ont une moyenne de 2,94 pour l'implication active contre 2,58 pour la classe témoin. Ils obtiennent un résultat moyen de 2,88 pour le niveau d'attention et de concentration sur la tâche contre 2,58 pour l'autre classe. Il en est de même pour la persévérance sur les activités difficiles avec un résultat moyen de 2,75 pour la classe expérimentale alors qu'il est de seulement 2,50 pour la classe témoin.

3.3.2. Comparaison des moyennes des élèves de chaque classe dans l'engagement affectif

L'engagement affectif réfère aux réactions émotionnelles et à l'attrait pour les enseignants, les pairs, les contenus et les activités scolaires. Il peut s'observer à l'aide des critères d'observation suivants : expression du visage, intérêts pour l'école et l'activité proposée, réactions émotionnelles et leur partage avec ses pairs et avec l'enseignant.

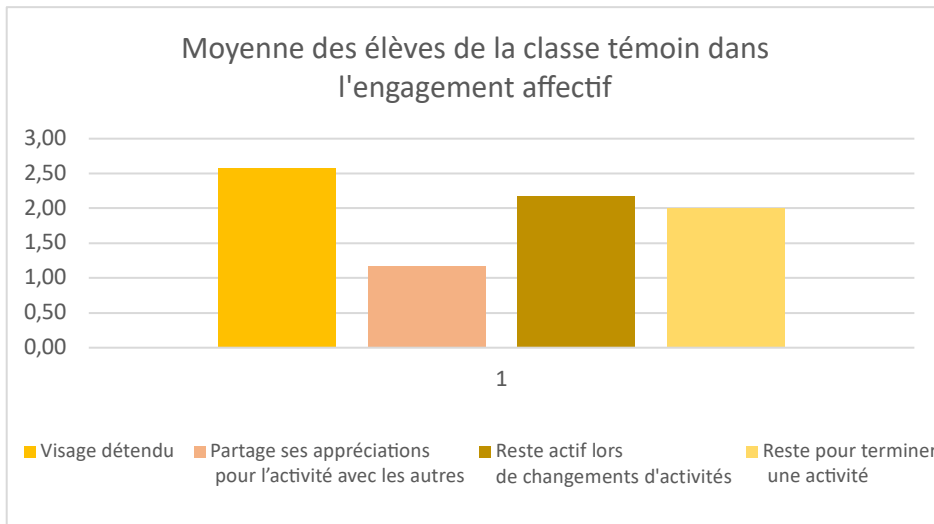


Figure 9 : Moyenne des élèves de la classe témoin dans l'engagement affectif

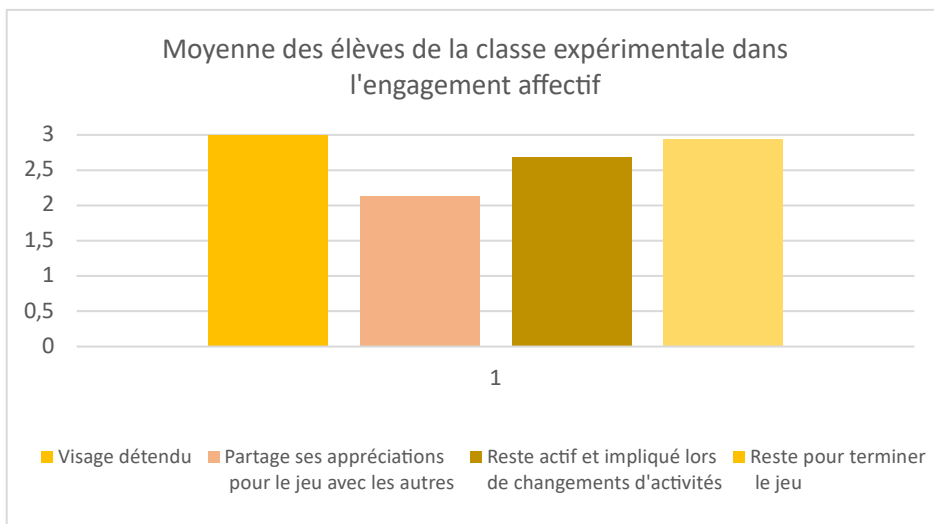


Figure 10 : Moyenne des élèves de la classe expérimentale dans l'engagement affectif

En comparant les figures des deux classes, nous pouvons voir que l'engagement affectif des élèves de la classe expérimentale est plus élevé que celui de la classe témoin. En effet, les élèves de la classe expérimentale ont tous le visage détendu car la moyenne est de 3 tandis que quelques élèves ne l'ont pas dans la classe témoin avec un résultat moyen de 2,58. Les élèves qui ont utilisé le jeu ont davantage partagé leurs appréciations sur l'activité que les élèves qui ne l'ont pas utilisé avec un résultat moyen de 2,13 contre 1,17 pour la classe témoin. Ils restent plus actifs et impliqués lors des changements d'activités avec un résultat moyen de 2,69 contre 2,17 et ils restent pour terminer le jeu avec un résultat moyen d'environ 2,94 alors que celui de la classe témoin est seulement de 2.

3.3.3. Comparaison des fréquences de la réponse « oui » chez les deux classes pour l'engagement cognitif

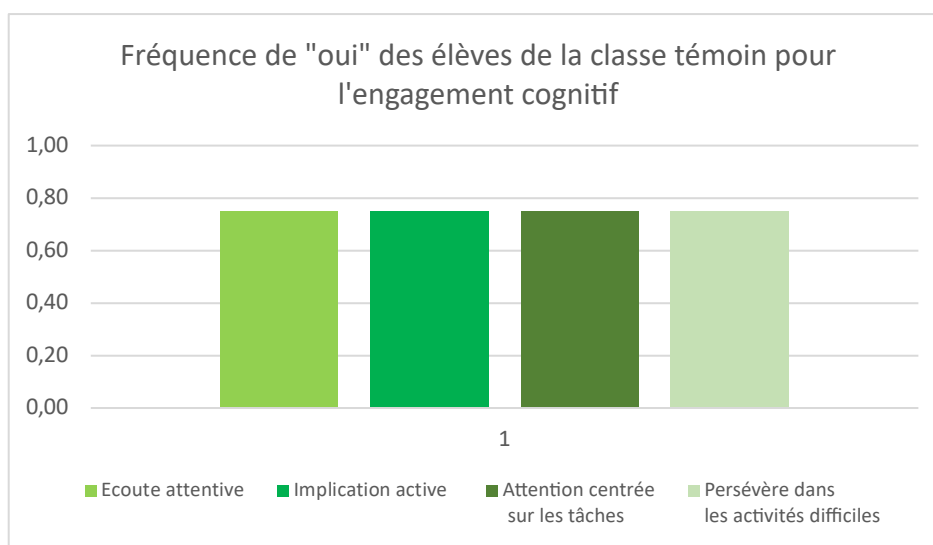


Figure 11 : Fréquence de "oui" des élèves de la classe témoin pour l'engagement cognitif

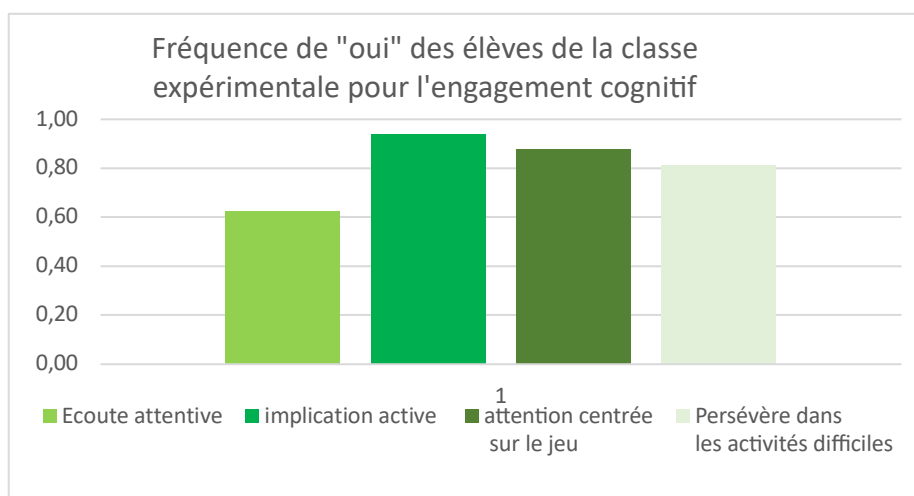


Figure 12 : Fréquence de "oui" des élèves de la classe expérimentale pour l'engagement cognitif

Nous pouvons voir que la fréquence de « oui » sur les critères de l'engagement cognitif des élèves de la classe expérimentale est plus élevée que celle de la classe témoin. Seul celui de l'écoute attentive ne l'est pas avec une écoute attentive chez 75% des élèves de la classe sans le jeu contre 63% des élèves de la classe avec le jeu. En revanche, 75% des élèves de la classe témoin sont impliqués activement, sont attentifs à leur tâche et persévère dans l'accomplissement des tâches difficiles tandis 94% des élèves de la classe expérimentale ont une implication active, 88% ont l'attention centrée sur la tâche et 81% persévère dans l'accomplissement des tâches difficiles.

3.3.4. Comparaison des fréquences de la réponse « oui » chez les deux classes pour l'engagement affectif

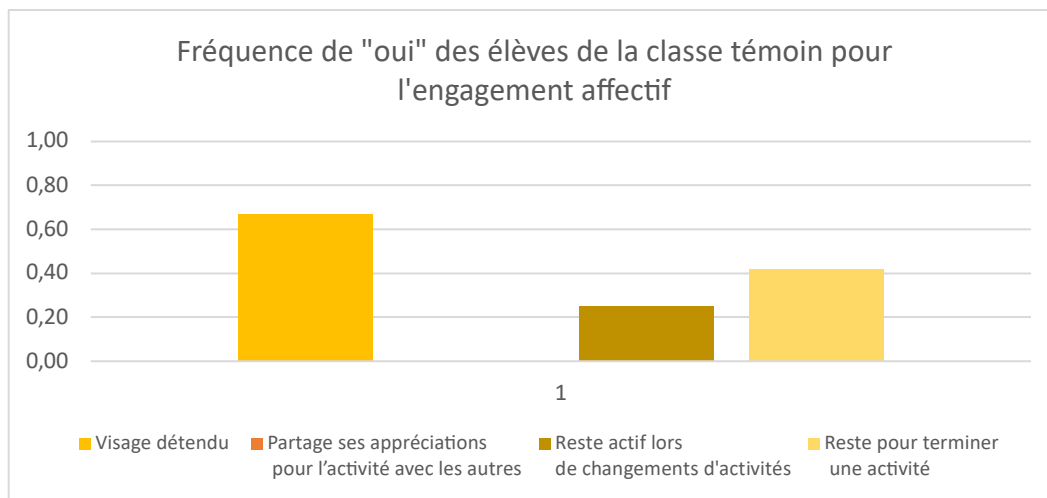


Figure 13 : Fréquence de "oui" des élèves de la classe témoin pour l'engagement affectif

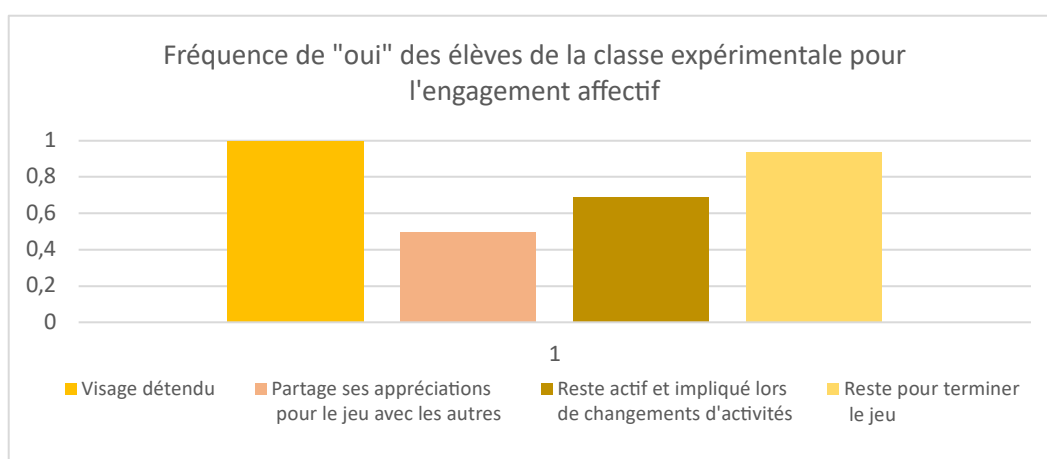


Figure 14 : Fréquence de "oui" des élèves de la classe expérimentale pour l'engagement affectif

En regardant les figures de chaque classe, nous voyons bien que la fréquence de « oui » pour les critères affectifs de la grille d'observation est nettement plus élevée dans la classe expérimentale que dans la classe témoin. En effet, 100% des élèves la classe expérimentale ont le visage détendu contre seulement 67% des élèves de la classe témoin. La moitié des élèves de la classe expérimentale partage leurs appréciations sur le jeu tandis qu'aucun élève de la classe témoin ne le fait pour la démarche sans le jeu. De plus, les élèves qui ont étudié la grammaire avec le jeu restent plus actifs et impliqués lors des changements d'activités que les élèves de la classe témoin car 69% des élèves le sont contre 25% des élèves de la classe témoin. Enfin, presque l'intégralité des élèves de la classe expérimentale reste pour terminer le jeu (94%) tandis que moins de la moitié des élèves de la classe témoin termine leur activité (42%).

4. DISCUSSION DES RÉSULTATS

4.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS PRINCIPAUX

La question de recherche initiale est : le jeu peut-il favoriser la mémorisation des notions grammaticales étudiées chez les élèves ?

D'après les figures n°1 à n°6, les hypothèses opérationnelles qui sont « Le jeu favorise la mémorisation de l'accord en nombre dans le groupe nominal chez les élèves de CE1 par la répétition des manipulations du groupe nominal » (hypothèse 1) et « Le jeu améliore la mémorisation de l'accord en nombre dans le groupe nominal chez les élèves de CE1 par la manipulation de groupes nominaux sous des formes variées matériellement plus concrètes donc plus faciles à comprendre et à visualiser pour les élèves » (hypothèse 2) ne peuvent être validées car il n'y a pas de différence de résultats majeure entre les deux classes pour l'évaluation sommative. Ces résultats ne sont pas assez probants pour nous permettre d'affirmer que le jeu a favorisé la mémorisation de l'accord en nombre dans le groupe nominal chez les élèves de la classe expérimentale.

Au regard des résultats des figures n°7 à n°14, les élèves de la classe qui a étudiée l'accord en nombre dans le groupe nominal avec le jeu sont plus motivés grâce à un engagement cognitif et affectif plus élevé que les élèves de la classe témoin qui n'ont pas utilisé le jeu. Toutefois, nos résultats à l'évaluation sommative ne nous permettent pas de valider l'effet de la motivation induit par le jeu sur la mémorisation car les résultats des élèves ne sont pas suffisamment différents entre les deux classes. La 3^{ème} hypothèse opérationnelle « Le jeu améliore la mémorisation de l'accord en nombre dans le groupe nominal chez les élèves de CE1 en motivant les élèves à entrer dans la tâche par son caractère plaisant et libre et en les maintenant actifs tout au long de l'activité. » ne peut être validée que partiellement.

Dans la mesure où les trois hypothèses opérationnelles ne sont pas validées, nous ne pouvons pas valider l'hypothèse générale de recherche qui est la suivante : « Le jeu permet une meilleure mémorisation des connaissances grammaticales liées à l'accord en nombre dans le groupe nominal, par les élèves de CE1, qu'un apprentissage sans le jeu ».

Bien que les élèves de la classe expérimentale aient été plus motivés grâce aux jeux que ceux de la classe témoin, les séquences et les expérimentations ont probablement été trop courtes dans le temps (3 séances d'apprentissage) pour permettre aux élèves de

s'approprier les jeux et d'y jouer plusieurs fois afin qu'il y ait une vraie répétition au sein des jeux. Les séquences n'ont duré que 4 séances car, n'étant pas stagiaire et n'ayant pas de classe sur une année complète, j'ai eu des contraintes et des difficultés à réaliser deux stages dans deux classes différentes à des périodes proches et avec un public similaire. De plus, les élèves ont joué à un jeu différent par séance et pendant une courte durée (15 à 20 min seulement) car la contrainte de temps ne permettait pas de les faire jouer plus longtemps. Ce faible temps de jeu, avec une faible fréquence, ne permet sans doute pas de voir les effets du jeu sur la mémorisation de la notion étudiée chez les élèves. Le temps de jeu est court car la mise en place de jeu est chronophage (Alletru et al., 2015). En effet, elle suppose un temps d'explicitation et d'appropriation des règles par les élèves ce qui peut être très long pour certains. Quelques élèves peuvent ne pas être attentifs pendant la phase de présentation du jeu et ne pas jouer correctement pendant la phase de jeu libre.

Nous pouvons supposer que certaines contraintes et difficultés liées aux pratiques pédagogiques habituellement utilisées dans la classe témoin et dans la classe expérimentale dans lesquelles se sont déroulées l'expérimentation ont également pu influencer la non-validation de l'hypothèse générale de recherche. Effectivement, nous avons eu des difficultés à proposer trois jeux qui répondent aux mêmes compétences et aux mêmes objectifs de séances que la classe avec la démarche de Bellanger. De plus, il a été compliqué de concevoir le même déroulement des séances avec des outils pédagogiques différents : le jeu d'un côté et une démarche d'apprentissage de la grammaire centré sur l'étude de textes puis d'exercices écrits de l'autre. Effectivement, le jeu qui est libre, plaisant et source de manipulation d'objet pour la plupart des jeux, s'oppose ainsi aux exercices qui sont rigides, peu plaisants pour les élèves et souvent abstraits. Par conséquent, sans ces contraintes, la séquence avec le jeu aurait eu une autre construction que celle de la séquence de la classe témoin, avec des exercices et une étude de texte.

Le fait d'avoir pratiqué les jeux à la place des exercices de l'autre classe n'a pas été un choix judicieux parce que les jeux ont été utilisés dans un cadre trop restreint et sur un modèle proche des exercices puisqu'ils devaient répondre aux mêmes objectifs. Pour que les bénéfices du jeu profitent davantage aux élèves, il aurait fallu que le jeu soit utilisé dans la pratique quotidienne de la classe pour que les élèves soient habitués à jouer et sache le faire sans l'intervention de l'enseignant afin qu'ils soient actifs et autonomes. Ce n'était pas le cas de la classe expérimentale. Les élèves jouaient tous au même jeu en même temps ce qui rendait compliqué le suivi de chaque groupe de joueurs. Comme les élèves n'étaient pas habitués à jouer en autonomie, il a été difficile en tant qu'enseignante stagiaire de ne plus avoir de véritable contrôle sur le groupe classe car les actes et réactions des joueurs étaient

incertains. Cette idée est soulignée par Alletru et al (2015)²⁷ pour qui le jeu entraîne « une imprévisibilité du déroulement de son scénario » (p.186).

Bien que je sois passée voir chaque groupe de jeu pour vérifier que les élèves jouaient en respectant les règles, je n'ai pas introduit de nouveau jeu sous forme d'atelier avec un groupe à la fois pour bien cadrer le jeu. Or, selon Canut et Espinosa (2016)²⁸ « si les jeux de société apparaissent comme plus adaptés, parce que possiblement générateurs de constructions syntaxiques et lexicales [...], leur support ne constitue cependant pas en soi une source d'apprentissage. La médiation de l'enseignant reste l'élément clé de la stimulation langagière » (p.101 et 102). Ici, la stimulation langagière était limitée aux phases d'institutionnalisation et de rappel alors que la mise en place des jeux par ateliers guidés aurait permis que l'enseignant interagisse plus avec les élèves. Certains ont pu ne pas jouer correctement ce qui a pu freiner la manipulation et la répétition des formes du pluriel et du singulier donc une meilleure réussite à l'évaluation sommative.

S'agissant des choix concernant les évaluations, deux cas de figures imparfaits pour vérifier les hypothèses se présentaient. Soit nous faisons le choix d'une évaluation commune aux deux classes pour harmoniser les critères et les modes de recueil des données pour avoir une comparaison facilitée entre les deux classes. Cependant, cette évaluation commune posait le problème d'une inégalité entre les deux groupes classes puisqu'il y avait un décalage entre la pratique du jeu lors des séances et une évaluation sans le jeu alors que les autres élèves étaient restés dans la démarche sans jeu et n'avaient ainsi pas de rupture. Ce choix favorisait plus la classe témoin et c'est le choix qui a été fait pour ce mémoire afin de faciliter la comparaison des résultats. Soit nous faisons une évaluation différente pour chaque classe avec comme évaluation, pour la classe avec le jeu, des observations de leur pratique lors des jeux et pour la classe témoin une évaluation écrite mais cela posait des difficultés de comparaison des résultats de deux évaluations très différentes.

Certaines contraintes et difficultés liées au public choisi ont également pu influencer la non-validation de l'hypothèse générale de recherche. En effet, le public choisi pour le mémoire est composé d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés dont certains ne maîtrisent pas totalement les spécificités de la langue française car il ne s'agit pas de leur langue maternelle. De plus, la plupart des élèves ne jouent pas à des jeux de règles chez eux, selon leurs enseignantes. Certains ne savent donc pas jouer à plusieurs sur des jeux de cartes, en autonomie, ce qui a pu induire un non-respect des règles du jeu lors de la séquence. J'ai pu également observer qu'une minorité d'élèves n'était pas concentrée sur le jeu et ne se rendait

²⁷ ALLETRU et al., *Jeu et temporalité dans les apprentissages*, p.186

²⁸ CANUT Emmanuelle et ESPINOSA Natacha, *Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle*, p.101-102

pas compte de leurs erreurs. Cela pourrait expliquer une moindre mémorisation de la notion étudiée. Pour la classe expérimentale tout particulièrement, le genre n'était pas acquis par certains des élèves donc l'ajout du nombre a pu être un peu difficile pour quelques-uns. Cela pourrait expliquer pourquoi les élèves de la classe expérimentale ont moins bien réussi l'exercice 3 de l'évaluation qui portait sur le choix des déterminants adaptés aux noms. Effectivement, parce qu'en plus de vérifier si les élèves sont capables de choisir un déterminant dont le nombre est adapté au nom, l'exercice 3 supposait de choisir un déterminant dont le genre corresponde au nom lorsque celui-ci était au singulier. Ceci a posé problème à plusieurs élèves dont le français n'est pas leur langue maternelle.

4.2. COMPARAISON AVEC LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

Les résultats de notre étude ne sont pas totalement en adéquation avec ceux des auteurs cités dans le cadre théorique du mémoire. Effectivement, les auteurs prônent l'idée selon laquelle les jeux favorisent la motivation des élèves, la construction des connaissances abstraites grâce à la manipulation de formes plus concrètes par le jeu ainsi qu'ils facilitent la mémorisation des notions travaillées en classe par la répétition des jeux. Nos résultats montrent bien que les élèves qui ont utilisés les jeux étaient plus motivés que ceux de la classe qui n'en ont pas utilisé. Toutefois, les scores à l'évaluation sommative n'étaient pas assez probants pour prouver l'effet positif des jeux sur la mémorisation de la notion grammaticale étudiée par les élèves. Ceci s'explique par une pratique réduite du jeu en durée et fréquence.

D'autres études issues de mémoires universitaires démontrent l'effet positif du jeu sur la motivation. En revanche, leurs résultats sont plus précis que les nôtres quant aux effets du jeu sur la mémorisation des notions de langues travaillées. Effectivement, selon l'étude sur la « gamification » de la grammaire en anglais de Nitkowski (2018), s'il est impossible de conclure à partir d'un questionnaire que la « gamification » aurait permis une meilleure mémorisation, il faut noter que les élèves mentionnent plus souvent les points de grammaire abordés avec les jeux que ceux travaillés avant les jeux. Le fait que le nombre d'erreurs diminue après l'utilisation des jeux suggère que la répétition et les rappels seraient nécessaires pour que les élèves intègrent et réutilisent les faits de langue correctement. La « gamification » aurait alors pour but de leur présenter le fait de langue de manière motivante pour que les élèves soient capables de le mobiliser par la suite grâce à de nombreux rappels.

L'étude de Kim (2018), portant sur le jeu comme un vecteur d'apprentissage d'une langue étrangère, ici l'anglais, obtient des résultats similaires à l'étude de Nitkowski, (2018). En effet, selon cette étude, le jeu favorise l'apprentissage d'une langue étrangère car les élèves sont plus motivés et engagés dans les apprentissages grâce aux jeux. Ceci a contribué à une bonne

mémorisation des notions travaillées, qui avaient été répétées avant l'expérimentation. Le jeu n'est alors pas le seul facteur favorisant la mémorisation : la répétition et l'intervention de l'enseignant après le jeu sont essentielles.

En comparaison à ces deux études, notre expérimentation a présenté des limites en termes de répétition, de rappels et de réinvestissement parce que la fréquence de nos interventions étaient trop faibles. Les « retours métacognitifs » (Sautot Jean-Pierre, p.130)²⁹, essentiels à tout jeu pédagogique pour être bénéfique aux joueurs, étaient présents mais potentiellement trop courts pour permettre aux élèves de mémoriser la notion d'accord en nombre dans le groupe nominal.

4.3. ANALYSE CRITIQUE DE LA MÉTHODOLOGIE

Concernant la validité interne de mon protocole de recherche, il est probable que le choix d'un public composé d'élèves issus d'écoles en milieu éducatif prioritaire, avec des difficultés préalables dans la maîtrise de la langue, ne permet pas d'avoir des résultats aussi précis qu'un public dont l'ensemble des élèves a le français comme langue maternelle. En effet, car dans le cas d'élèves scolarisés en réseaux éducatifs prioritaires, certains ont le français comme langue seconde dont certains parmi eux n'étaient en France que depuis quelques années. Ils ne maîtrisent donc pas de nombreuses notions grammaticales telles que le genre par exemple. Les écarts entre les deux classes sont potentiellement dus à des difficultés et à des écarts de niveau entre les élèves.

L'évaluation sommative est un outil de collecte des données imparfait. Effectivement, nous avons fait le choix d'une évaluation commune aux deux classes pour harmoniser les critères et les modes de recueils des données pour avoir une comparaison facilitée entre les deux classes. Cependant, cette évaluation commune pose le problème d'une inégalité entre les deux groupes classes puisqu'il y a un décalage entre la pratique du jeu lors des séances et une évaluation sans le jeu pour la classe expérimentale alors que les élèves de la classe témoin sont restés dans la démarche sans jeu et n'ont ainsi pas eu de rupture. Ce choix a davantage favorisé la classe témoin mais c'était la seule manière de faciliter le recueil des données de notre expérimentation.

S'agissant de la validité externe de mon protocole de recherche, 28 participants ne constituent pas un échantillonnage suffisamment important pour conclure une conjecture ou pour valider une hypothèse générale. De plus, 3 élèves des deux classes qui ont servi d'étude pour notre recherche n'ont pas pu participer à l'évaluation sommative. Nous avons donc dû

²⁹ SAUTOT Jean-Pierre, *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*, p.130

les retirer de l'étude car ils n'ont pas participé à l'intégralité de l'expérimentation. Cela a pu créer une inégalité entre les deux groupes classes au niveau de l'effectif qui n'était déjà pas égal au départ (13 contre 18 élèves). C'est aussi le cas des niveaux scolaires en grammaire puisqu'une élève au très bon niveau en grammaire n'était pas présente dans la classe expérimentale pendant notre recherche.

4.4. PERSPECTIVE DE RECHERCHE

Pour la suite de cette recherche, il serait intéressant de faire une recherche sur une année complète avec une classe qui aurait une démarche de jeu sur l'ensemble de l'enseignement de la grammaire. L'objectif serait que les élèves y soient habitués afin de voir les effets du jeu sur le long terme. La seconde classe n'utiliserait jamais le jeu en grammaire. Le déroulement des séances ne serait pas le même car les jeux seraient mis en place sous forme d'ateliers. L'enseignant encadrerait les élèves de l'atelier afin de s'assurer du respect des règles au début de l'appropriation du jeu. Puis les élèves seraient en autonomie avec les jeux grammaticaux. Les deux classes répéteraient les retours métacognitifs et les notions travaillées feraient l'objet de nombreux rappels et d'activités de réinvestissement. Les observations et les évaluations formatives auraient lieu tout au long de l'année. Il y aurait une évaluation sommative commune à la fin pour avoir deux outils d'évaluation du niveau de mémorisation des notions grammaticales.

CONCLUSION

Pour conclure, notre mémoire a pour objectif de déterminer quels sont les apports du jeu dans l'apprentissage de la grammaire chez les élèves de CE1. Pour cela, nous avons essayé de répondre à la problématique suivante : Dans quelle mesure la pratique du jeu dans l'enseignement de l'accord en nombre dans le groupe nominal permet-elle une meilleure mémorisation de l'accord en nombre dans le groupe nominal chez les élèves de CE1 ?

Notre étude sur le terrain auprès de deux classes de CE1, en milieu scolaire REP+, n'a pas permis de valider notre hypothèse générale selon laquelle « Le jeu permet une meilleure mémorisation des connaissances grammaticales liées à l'accord en nombre dans le groupe nominal, par les élèves de CE1, qu'un apprentissage sans le jeu ». Effectivement, il n'y avait pas de différence de résultats majeure entre les deux classes pour l'évaluation sommative. En revanche, nos résultats nous montrent bien que les élèves qui ont utilisés le jeu dans la séquence de grammaire étaient plus motivés que ceux qui n'ont pas utilisé le jeu. En effet, leur engagement cognitif et affectif était plus élevé que les élèves de la classe témoin. Nos lectures sur le jeu qui prônaient un accroissement de la motivation des élèves lors de l'acte du jeu se sont confirmées dans notre étude. Les élèves qui ont utilisé des jeux pendant la séquence de grammaire étaient plus motivés et plus actifs que ceux qui n'ont pas eu recours au jeu. Toutefois, nous n'avons pas pu prouver, dans le cadre de notre étude, l'effet positif du jeu sur la mémorisation des notions grammaticales étudiées par les élèves. Ceci illustre une des limites du jeu, le jeu à lui-seul ne permet pas une meilleure mémorisation ni même une meilleure acquisition du point de grammaire étudié. En effet, ce qui permet une meilleure maîtrise d'un fait de langue semble être plutôt la correction (auto-correction ou rappels de l'enseignant), la répétition et la reformulation de la notion grammaticale étudiée par les élèves.

Il faut toutefois reconnaître que les données obtenues à partir de deux classes de moins de trente élèves et sur une durée très courte (4 séances de moins d'une heure) ne permettent pas de tirer des conclusions générales. Il faudrait pour cela poursuivre la recherche à une échelle plus importante en comparant les résultats obtenus pour la classe utilisant les jeux avec ceux de la classe ne les ayant pas utilisés. Pour améliorer cette recherche sur l'apport du jeu dans l'apprentissage de la grammaire, il serait intéressant de faire une recherche sur une année complète avec une classe qui aurait une démarche de jeu sur l'ensemble de l'enseignement de la grammaire. La seconde classe n'utiliserait jamais le jeu en grammaire. Le déroulement des séances ne serait pas le même car les jeux seraient mis en place sous forme d'ateliers. Les observations et les évaluations formatives auraient lieu tout au long de l'année.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

ALLETRU A., BARRY V., BOLOTTE C. et al.,. *Jeu et temporalité dans les apprentissages*. Paris : Retz, 2015. 200p. (Collection ; n° dans la collection). 978-2-7256-3369-5

BELLANGER F. RAOUL-BELLANGER A. « Le singulier et le pluriel du nom ». In *Réussir son entrée en grammaire CE1 : programmes 2016 et ajustements 2018*. Paris : Retz, 2013. p.69-73.

CHATEAU J. *Le jeu et l'enfant*. Paris : Les éditions du scarabée, 1985. 202p. (Faits et doctrines pédagogiques). 978-2-7145-0005-2

COGIS D. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : Nouveau enjeux-Pratiques nouvelles École/ Collège*. Paris : Delagrave Éditions, 2005. 432p. (Delagrave pédagogie et formation). 2-206-08952-X.

DE GRANDMONT N. *Le jeu ludique*. Montréal : Éditions Logiques, 1995. 175p. (Conseils et activités pratique). 978-2-89381-281-6

FISHER C. et NADEAU M. *La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 2006. 240p. (Chenelière éducation). 978-2-89105-918-3.

GUTTON P. *Le jeu chez l'enfant : essai psychanalytique*. Paris : Ed. G.R.E.U.P.P., 1989. 176p. (Écho). 978-2-906323-13-1

LE MOAL C. SOLER V. MARZOUK V. et al. *Jouer et apprendre en maternelle : tous domaines, cycle 1*. Poitiers : Réseau Canopée, 2015. 189p. (Agir). 978-2-240-03690-2

RIEGEL M., PELLAT J-C, RIOUL R. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France, 2011. 1110p. (quadrige manuels). 978-2-13-055984-9.

SAUTOT J-P. *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, 2006. 295p. (Projets pour l'école). 978-2-86622-754-8.

Articles dans une revue

BEAUPIED A. « L'évaluation par les compétences ». *Réseau Canopé, Idées économiques et sociales* [en ligne]. 2009. n° 155, pp. 71-77. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2009-1-page-71.htm>

CANUT E. et ESPINOSA N. « Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle », Cairn [En ligne]. 2016. vol.195, n°4, pp. 93-106. Disponible sur : <https://www-cairn-info.proxy.scd.univ-tours.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-4-page-93.htm>

CHERVEL A. « La grammaire traditionnelle et l'orthographe », *Persée* [En ligne]. 1973. vol.20, n°1, pp. 86-96. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5657

DUCHESNE J. et PIRON S., « Écrits universitaires et orthographe grammaticale », *Linx* [En ligne]. 2015. n°72, pp. 95-110. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/linx/1610>

Sites internet et mémoires en ligne

CLEMENCE A. La mémorisation dans les apprentissages : Vers une optimisation de la mémoire à long terme [en ligne]. IUFM Bourgogne : Université Bourgogne, 2005. 39p. Disponible sur : https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00333.pdf (consulté le 28/05/2021)

Mémoire : pluridisciplinaire : IUFM Bourgogne : 2005

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. *Note d'information n°28 : Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)* [en ligne]. Éducation.gouv.fr, novembre 2016 [consulté le 31 mai 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-2007-2015-1991>

Éducation.gouv.fr. *L'éducation prioritaire* [en ligne]. Éducation.gouv.fr, septembre 2020 [consulté le 28/05/2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>

Éduscol. *Programme du cycle 2, En vigueur à la rentrée 2020* [en ligne]. Éduscol, 30 juillet 2020 [consulté le 04/12/2020]. Disponible à l'adresse :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AScolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

Éduscol. *Programme du cycle 1, En vigueur à la rentrée 2020* [en ligne]. Éduscol, 30 juillet 2020 [consulté le 20/05/2021]. Disponible à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/AScolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

Éduscol. *Ressources d'accompagnement du programme de français aux cycles 2 et 3* [en ligne]. Éduscol, novembre 2018 [consulté le 03/12/2020]. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/248/francais-cycles-2-et-3-etude-de-la-langue>

KIM Y. *Le jeu est-il un vecteur d'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?* [en ligne]. ESPE Grenoble : Université Grenoble Alpes, 2018. 40p. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939087/document> (consulté le 27/05/2021)
Mémoire : Anglais : ESPE Grenoble : 2018.

LAVILLE M. *L'apport du jeu dans l'apprentissage des programmes de construction en classe de CM1*. [en ligne]. ESPE Centre Val de Loire : Université d'Orléans, 2017. 84p. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01643282> (consulté le 10/12/2020)
Mémoire : Mathématiques : ESPE Centre Val de Loire : 2017.

NITKOWSKI L. *La gamification de la grammaire : une pratique efficace ?* [en ligne]. ESPE Paris : Université Lettres Sorbonne, 2018. 40p. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01942397> (consulté le 07/12/2020)
Mémoire : Anglais : ESPE Paris : 2018.

Trésor de la Langue Française Informatisé : La grammaire [en ligne]. Trésor de la Langue Française Informatisé, décembre 2002 [consulté le 28/05/2020]. Disponible à l'adresse <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=300822480;>

ANNEXES

Table des annexes

Annexe 1 : Fiche séquence « démarche de Bellanger »

Annexe 2 : Fiche séquence « Jeu »

Annexe 3 : Texte de Bellanger « Quel Vantard »

Annexe 4 : Jeu « tout seul ou plusieurs »

Annexe 5 : Jeu « groupes du nom en folie »

Annexe 6 : Jeu « les phrases trouées »

Annexe 7 : Transcription de l'évaluation diagnostique de la classe témoin

Annexe 8 : Transcription de l'évaluation diagnostique de la classe expérimentale

Annexe 9 : Modèle d'évaluation sommative

Annexe 10 : Modèle de la grille d'évaluation

Annexe 11 : Modèle de la grille d'observation de la motivation

Annexe 12 : Tableaux de l'évaluation sommative de la classe témoin

Annexe 13 : Tableaux de l'évaluation sommative de la classe expérimentale

Annexe 14 : Tableaux de la grille de motivation de la classe témoin

Annexe 15 : Tableaux de la grille de motivation de la classe expérimentale

Annexe 1 : Fiche séquence « démarche de Bellanger »

FICHE DE SEQUENCE (Démarche Bellanger) : L'accord en nombre Domaine(s) : Étude de la langue		
Ce qui est attendu des enfants : (programmes) - Comprendre la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant /nom (singulier/pluriel) - Utiliser des marques d'accord pour les noms : nombre (-s, -x)		
Objectifs généraux de la séquence : - Repérer les noms au singulier et les noms au pluriel - Savoir accorder le nom en nombre, en fonction du déterminant		
Cycle : 2 Niveau(x) de classe : CE1	Période de l'année scolaire : 3	
Nombre de séances : 3 + évaluation	Matériel : livre enseignant Retz et CD à projeter, texte « Quel Vantard », cahiers de français et de brouillon, tableau, colliers- figurines, étiquettes	
Séances	Objectifs	Activités de l'élève
Séance 1 (1H) Découverte de la notion	- repérer les noms au singulier et les noms au pluriel - comprendre les termes « singulier » et « pluriel »	1) <u>évaluation diagnostique</u> Recueil des conceptions initiales des élèves sur pluriel et le singulier (oral enregistré) → Expliquer les objectifs de la séquence 2) <u>Consignes</u> 3) <u>Étude du texte</u> → Lecture individuelle du texte « Quel Vantard » + questions de compréhension à l'écrit (« écris vrai ou faux ») + correction orale collective. 4) <u>Recherche grammaticale</u> Collectif oral à partir des mots du texte comme exemples et des étiquettes 5) <u>Institutionnalisation</u> Faire émerger avec l'aide du PE qu'un nom est singulier ou pluriel et que c'est le déterminant placé devant le nom qui détermine son nombre.
Séance 2 (50 min) Construction de la notion	- Repérer des déterminants au pluriel (des, les, plusieurs...) et au singulier (un, le, mon...) - Retenir que le pluriel d'un nom se forme le plus souvent en ajoutant la lettre « s » au nom singulier, mais parfois en ajoutant la lettre « x » et que parfois aucune marque n'est ajoutée car le « s » est déjà inclus dans la graphie du mot (ex : tapis)	1) <u>Rappel séance précédente</u> + expliquer les objectifs de la séance 2) <u>Consignes</u> 3) <u>1^{ère} recherche</u> Par binôme, placer un déterminant qui convient devant chaque nom de leur liste. → Mise en commun+ correction 4) <u>2^{ème} recherche + Institutionnalisation</u> Collectif oral. Étiquettes mots au singulier et au pluriel. Les élèves doivent les mettre dans la bonne colonne en justifiant pourquoi. (Présence de mots tels que « tapis », « souris ») Rappel des règles formulées par les élèves par PE. → <u>Distribution de la leçon+ lecture</u>
Séance 3 (1H) Exercices de systématisation	- mémoriser les notions essentielles - réinvestir ses connaissances dans des exercices d'application	1) <u>Rappel séance précédente</u> + expliquer les objectifs de la séance Accentuer sur les mots qui ont un « s » au singulier et au pluriel (tapis) 2) <u>Consignes</u> 3) <u>Recherche</u> Exercices de systématisation 4) <u>Correction des exercices + institutionnalisation</u> Que savez-vous sur le pluriel et le singulier ? Avez-vous des questions avant l'évaluation de la prochaine fois ?
Séance 4 (40 min) Évaluation sommative	Évaluer le niveau d'acquis des notions d'accord en nombre dans le GN par les élèves à la fin de la séquence.	1) <u>Rappel par les élèves des éléments essentiels sur le pluriel et le singulier.</u> 2) <u>Explication de l'objectif de l'évaluation</u> 3) <u>Lecture des consignes</u> par les élèves et <u>explication des exercices</u> par PE.

Annexe 2 : Fiche séquence « Jeu »

FICHE DE SEQUENCE (Jeu) : L'accord en nombre Domaine(s) : Étude de la langue		
Ce qui est attendu des enfants : (programmes) - Comprendre la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant /nom (singulier/pluriel) - Utiliser des marques d'accord pour les noms : nombre (-s, -x) - Respecter les règles du jeu		
Objectifs généraux de la séquence : - Repérer les noms au singulier et les noms au pluriel - Savoir accorder le nom en nombre, en fonction du déterminant		
Cycle : 2 Niveau(x) de classe : CE1	Période de l'année scolaire : 3	
Nombre de séances : 3 + évaluation	Matériel : tableau, les jeux	
Séances	Objectifs	Activités de l'élève
Séance 1 (1H) Découverte de la notion	- repérer les noms au singulier et les noms au pluriel - comprendre les termes « singulier » et « pluriel »	1) <u>évaluation diagnostique</u> Recueil des conceptions initiales des élèves sur pluriel et le singulier (oral enregistré) → Expliquer les objectifs de la séquence 2) <u>Consignes</u> 3) <u>Recherche grammaticale + compréhension des règles du jeu</u> Lecture début des règles par PE → pour comprendre cette règle, il faut d'abord savoir ce qu'est un groupe du nom (étiquettes) + pluriel et singulier (recherche collective avec tableau + étiquettes) 4) <u>Démonstration du jeu</u> 5) <u>Jeu en autonomie</u> Observation et vérification respect des règles par PE 6) <u>Institutionnalisation</u> Faire émerger avec aide PE qu'un nom est singulier ou pluriel et que c'est le déterminant placé devant le nom qui détermine son nombre).
Séance 2 (50 min) Construction de la notion	- Repérer des déterminants au pluriel (des, les, plusieurs...) et au singulier (un, le, mon...) - Retenir que le pluriel d'un nom se forme le plus souvent en ajoutant la lettre « s » au nom singulier, mais parfois en ajoutant la lettre « x » et que parfois aucune marque n'est ajoutée car le « s » est déjà inclus dans la graphie du mot (ex : tapis)	1) <u>Rappel séance précédente</u> + expliquer les objectifs de la séance 2) <u>Consignes</u> 3) <u>Démonstration du jeu</u> 4) <u>Jeu en autonomie</u> Observation et vérification respect des règles par PE 5) <u>Institutionnalisation</u> Qu'avez-vous pensé du jeu ? Qu'avez-vous appris avec ce jeu ? Qu'avez-vous remarqué sur les déterminants ? Leur faire comprendre que le déterminant indique si le nom est au singulier ou pluriel (ex : ananas et tapis) → <u>Distribution de la leçon+ lecture</u>
Séance 3 (1H) Exercices de systématisation	- mémoriser les notions essentielles - réinvestir ses connaissances dans des exercices d'application	1) <u>Rappel séance précédente</u> + expliquer les objectifs de la séance Accentuer sur les mots qui ont un « s » au singulier et au pluriel (tapis) 2) <u>Consignes</u> 3) <u>Démonstration du jeu</u> 4) <u>Jeu en autonomie</u> Observation et vérification respect des règles par PE 4) <u>Institutionnalisation</u> Que savez-vous sur le pluriel et le singulier ? Avez-vous des questions avant l'évaluation de la prochaine fois ?
Séance 4 (40 min) Évaluation sommative	Évaluer le niveau d'acquis des notions d'accord en nombre dans le GN par les élèves à la fin de la séquence.	1) <u>Rappel par les élèves des éléments essentiels sur le pluriel et le singulier.</u> 2) <u>Explication de l'objectif de l'évaluation</u> 3) <u>Lecture des consignes par les élèves et explication des exercices par PE.</u>

Le singulier et le pluriel du nom

Séance 1 • Découverte de la notion

Objectifs :

- Repérer les noms au singulier et les noms au pluriel.
- Comprendre les termes *singulier* et *pluriel*.
- Comprendre que c'est le déterminant qui indique le singulier ou le pluriel du nom.

Organisation : Travail collectif et individuel.

Matériel :

- Texte *Quel vantard !* photocopié pour chaque élève. ► 11. Texte
- Colliers-figurines (verbe, nom commun, déterminant).
- Étiquettes collectives. ► 11. Mise en scène

Je marque un but cinq buts gagne une
bille fais faute dix fautes des billes

● **Déroulement :**

Lecture et compréhension du texte

QUEL VANTARD !

« Moi, j'ai marqué un but au foot ! déclare Simon, fier de lui.
- Pfeuu... c'est nul ! répond Max qui veut toujours être le plus fort. Moi, j'ai marqué cinq buts !
- J'ai aussi gagné une bille ! lui répond Simon.
- Minable ! renchérit Max d'un ton moqueur, moi j'ai gagné six billes !
- Eh bien moi, j'ai fait une faute à ma dictée, ajoute-t-il d'un petit air malin.
- Ah ! oui... eh bien moi, j'ai fait dix fautes... »
Max s'aperçoit trop tard de ce qu'il vient de dire...
Simon et tous ses copains éclatent de rire !

Mise en scène

Première étape

* Demander aux élèves de souligner dans leur texte les groupes de mots « un but / cinq buts » puis « une bille / six billes » et « une faute / dix fautes ».

69

Annexe 4 : Jeu « tout seul ou plusieurs »

Groupe du Nom	Groupe du Nom
Groupe du Nom	Groupe du Nom
Groupe du Nom	Groupe du Nom
Groupe du Nom	Groupe du Nom
Groupe du Nom	Groupe du Nom
Groupe du Nom	Groupe du Nom
une faute	le jeu
la casquette	mon tapis
le cartable	ton crayon
l'arbre	une souris
la salade	sa chemise
Groupe du Nom	Groupe du Nom

Groupe du Nom	Groupe du Nom
Groupe du Nom	Groupe du Nom
Groupe du Nom	Groupe du Nom
Groupe du Nom	Groupe du Nom
<u>plusieurs</u> jeux	<u>les</u> hiboux
<u>mes</u> gants	<u>deux</u> avions
<u>trois</u> filles	<u>des</u> choux
<u>des</u> ballons	<u>les</u> habitants
<u>nos</u> chapeaux	<u>l'ordinateur</u>
<u>ses</u> gants	<u>les</u> hérissons

Annexe 5 : Jeu « groupes du nom en folie »

le	Déterminant
une	Déterminant
mon	Déterminant
la	Déterminant
ton	Déterminant
sa	Déterminant
son	Déterminant
ma	Déterminant
cing	Déterminant
mes	Déterminant
des	Déterminant
deux	Déterminant
les	Déterminant
plusieurs	Déterminant
nos	Déterminant
ses	Déterminant

<u>cadeaux</u>	Nom
<u>corps</u>	Nom
<u>ballons</u>	Nom
<u>nuages</u>	Nom
<u>hérissons</u>	Nom
<u>gars</u>	Nom

<u>souris</u>	Nom
<u>concours</u>	Nom
<u>chat</u>	Nom
<u>hibou</u>	Nom
<u>arbre</u>	Nom
<u>fenêtre</u>	Noms
<u>ananas</u>	Nom
<u>jupe</u>	Nom

Annexe 6 : Jeu « les phrases trouées »

Groupe du nom pluriel	Groupe du nom pluriel
Groupe du nom pluriel	Groupe du nom pluriel
Groupe du nom pluriel	Groupe du nom pluriel
Groupe du nom pluriel	Groupe du nom pluriel
Groupe du nom pluriel	Groupe du nom pluriel
Groupe du nom singulier	Groupe du nom singulier
Groupe du nom singulier	Groupe du nom singulier
Groupe du nom singulier	Groupe du nom singulier
Groupe du nom singulier	Groupe du nom singulier
Groupe du nom singulier	Groupe du nom singulier

Nous sommes	J'ai
.....
Elle regarde	Mon frère joue
.....
Je vois	Je mange
.....
Je vois	Je travaille
.....
Je range	J'achète
.....

Je suis	J'habite dans
.....
Je mets	Je regarde
.....
Je dors dans	J'aime
.....
Ma maman aime	J'écoute.....
.....
Les enfants jouent	Mon chat mange
.....

Transcription évaluation diagnostique : classe témoin

Moi : La semaine prochaine, on va travailler sur le pluriel et le singulier du nom et du déterminant. Pour faire mon travail de maîtresse en fait j'ai besoin de savoir ce que vous connaissez déjà sur le pluriel et le singulier et c'est pour ça que je vais vous poser des questions. Et donc justement pour garder une trace de ce que vous allez me dire, c'est pour ça que j'enregistre. Ça va être que pour moi, l'enregistrement, vous pouvez dire tout ce que vous pensez et ce n'est pas grave si vous vous trompez, d'accord. N'hésitez pas à dire vraiment ce que vous savez, ce que vous pensez.

Moi : est-ce que vous savez ce que c'est un nom ? Est-ce que vous pouvez me dire ce que c'est ?

Élève : un nom c'est un nom propre

Moi : Donc tu m'as dit qu'un nom c'est un nom propre. Donc dans les noms il y aurait les noms propres, est-ce- que vous avez autre chose à me dire ?

Élève : un nom c'est le nom de quelque chose, le nom d'un animal, le nom d'une personne

Moi : Donc un nom tu m'as dit qu'un nom c'est une chose, un animal, une personne. C'est ça que tu me dis, est-ce que vous avez d'autres éléments pour compléter ?

Élève : Oui, les prénoms commencent toujours par une majuscule.

Moi : Oui mais là oui donc les prénoms c'est dans les noms propres. C'est ça et oui tu as raison ça commence par une majuscule.

Élève : et aussi les noms ça peut être un nom d'un pays ou d'une ville.

Moi : Oui les noms ça peut donner, ça peut dire le nom d'un pays ou d'une ville donc là c'est les noms propres comme l'avait dit Yannis. Vous avez d'autres éléments là-dessus ?

Élève : un nom aussi c'est quelque chose qu'on peut manger

Moi : ça peut être quelque chose qu'on peut manger, ça peut être une chose voilà...

Moi : Et donc est-ce que vous savez ce qu'est un déterminant ?

Élève : oui c'est les petits mots

Moi : c'est les petits mots

Élève : oui c'est les petits mots devant le nom

Moi : c'est un petit mot qu'on trouve devant le nom, c'est ça ? Est-ce que vous avez d'autres choses à ajouter ?

Élève : un déterminant c'est « une, la, le, un »

Moi : oui donc là tu me donnes des noms de déterminants. Tu m'as dit que c'est « une, la, le ». Oui et donc est ce que

Élèves : Non...

Moi : Vous n'êtes pas d'accord ?

Élèves : Non...

Moi : alors pourquoi n'êtes-vous pas d'accord ?

Élève : parce que...

Moi : qu'est-ce que c'est pour vous un déterminant ?

Élève : un déterminant c'est un petit mot

Moi : oui un déterminant c'est un petit mot mais il a donné des exemples de petits mots en fait...

Élève : si, il a raison

Moi : donc pour vous « le, la les », le et la ce ne sont pas des déterminants ?

Élèves : si

Élève : si mais des fois il par exemple c'est par exemple on peut parler du présent.

Moi : est-ce que « il » c'est un déterminant ?

Élèves : non... non il c'est un

Moi : qu'est-ce que c'est « il » ?

Élèves : c'est un, présent... C'est un verbe, c'est un...

Moi : alors attendez, on ne va pas tous parler en même temps, un à la fois. Levez la main.

Élève : hum, « il » ce n'est pas un déterminant c'est un verbe

Moi : « il » ça va avec le verbe. Donc tu me dis que « il » ce n'est pas un déterminant

Moi : Donc est ce que vous savez comment ça s'appelle le groupe qui contient le déterminant et le nom commun ? Est-ce que vous savez comment ça s'appelle ?

Élèves : non

Moi : Vous ne savez pas comment ça s'appelle ?

Élèves : non, oui....

Moi : Est-ce qu'il y a quelqu'un qui sait ?

Élèves : Non, personne

Moi : D'accord, alors ce n'est pas grave. On verra ça la semaine prochaine d'accord ? Alors du coup qu'est-ce que c'est le pluriel et le singulier du nom et du déterminant et du nom pour vous ? Qu'est-ce que vous savez sur le pluriel du nom ?

Élève : eh bah...

Moi : alors comment on reconnaît si un nom il est au pluriel ... ou au singulier ?

Élèves : Silence

Moi : vous ne savez pas ce que c'est le singulier ?

Élèves : non... oui...

Moi je sais

Moi : tu sais ?

Élève : non...

Élève : moi je sais

Moi : alors dis-nous ce que tu sais

Élève : le sanglier c'est dans la forêt

Moi : ah non, le sin-gu-lier, excuse-moi

Élèves : hein... rire

Moi : le pluriel vous savez ce que c'est ou pas ?

Élèves : Non

Moi : d'accord. Alors je vais vous montrer des exemples et on va essayer de voir si avec des exemples vous savez... Si je vous écris « un voisin », « des voisins », est ce que vous remarquez une différence entre les deux ?

Élèves : oui

Élève : moi je sais !

Moi : eh, on ne fait pas de bruit

Qu'est-ce que vous remarquez comme différence ?

Élève : c'est que « un voisin » il n'y a pas de « s » et « des voisins » il y a des « s ».

Moi : qu'est-ce que vous en pensez les autres ?

Élèves : oui- non...

Moi : alors pourquoi non, pourquoi oui ?

Élève : parce que « un voisin » y a une personne et « des » y a un « s » et « voisins » y a « s »

Moi : donc tu me dis que « un voisin » c'est une personne et tu me dis que « des voisins » il y en a plusieurs et qu'il y a un « s » ?

Élèves : Non- Oui...

Moi : Non ? pourquoi tu n'es pas d'accord ?

Élève : ...

Moi : pourquoi tu penses que ce n'est pas ça ?

Élève : bah « un voisin » et « des voisins » eh ben dans un voisin il y en a un seul et dans des voisins il y en a plusieurs.

Élève : comme « A » il a dit...

Moi : donc toi tu dis que « un voisin » il y en a un seul et « des voisins » il y en a plusieurs. Oui donc tu dis comme « É » et comme « A » du coup.

Moi : donc la différence entre les deux finalement c'est quoi ? Vous m'avez dit qu'il y avait un « s » là dans voisins et dans « un voisin » il n'y a pas de « s » et est-ce qu'il y aurait une autre différence aussi ?

Élève : parce que dans « des » il y a un « s » et dans « un » il n'y a pas de « s »

Moi : donc là pareil dans « des » il y a un « s » et dans « un » il n'y a pas de « s »

Élève : oui

Moi : donc ça serait lequel qui serait au singulier parmi les deux ?

Élève : c'est le « des »

Moi : mais là, dans ce ... « des » / Dites-moi lequel est au singulier ?

Élèves : « des voisins » il est au singulier

Moi : donc « des voisins » il est au singulier ?

Élèves : Oui-Non... SI- bah non...

Moi : alors le singulier est-ce que c'est quand il y en a plusieurs ou c'est quand il y en a un seul ?

Élèves : un seul-Plusieurs

Moi : Parlez-pas tous en même temps. Singulier c'est quand il y en a plusieurs ?

Élèves : oui-Non

Moi : alors vous n'êtes pas tous d'accord, j'ai eu vos premières idées sur le pluriel et le singulier. Nous allons nous arrêter là. Merci d'avoir répondu.

Transcription évaluation diagnostique : classe expérimentale

PE : Cette semaine, on va travailler sur le pluriel et le singulier du nom et du déterminant. Pour faire mon travail de maîtresse, j'ai besoin de savoir ce que vous connaissez déjà sur le pluriel et le singulier et c'est pour ça que je vais vous poser des questions. Et donc justement, pour garder une trace de ce que vous allez me dire, je vais vous enregistrer. Ça va être que pour moi, l'enregistrement, vous pouvez dire tout ce que vous pensez et ce n'est pas grave si vous vous trompez, d'accord. N'hésitez pas à dire vraiment ce que vous savez, ce que vous pensez.

PE : Je voudrais savoir, est-ce que vous savez ce que c'est un nom ?

Élèves : Oui

PE : Vous pouvez lever la main pour que j'interroge qu'une personne à la fois.

Élève : c'est un prénom et un nom de famille

PE : c'est un prénom et un nom de famille ? D'accord oui ce sont des noms.

Élève : C'est quelque chose qu'on peut dessiner

PE : c'est quelque chose qu'on peut dessiner d'accord.

Élève : Ça peut être un nom de famille

PE : Savez-vous d'autres choses sur le nom ?

Élèves : C'est le prénom, c'est le nom.

PE : est-ce que quelqu'un a une autre idée ?

Élève : c'est un prénom

PE : Oui mais ça on l'a déjà dit. Est-ce que vous pouvez me donner un exemple de nom ?

Élèves : un magasin, une fleur

PE : Et donc est-ce que vous savez ce qu'est un déterminant ?

Élèves : Oui

PE : qu'est-ce que c'est un déterminant ?

Élèves : C'est des mots qu'on peut mettre en tout premier avant de dire le nom

PE : Est-ce que vous êtes d'accord ? Est-ce que vous avez d'autres idées ?

Élèves : un déterminant c'est comme un verbe

PE : Un déterminant c'est comme un verbe ? C'est la même chose ?

Élèves : Non

Élève : un déterminant c'est comme un sujet.

PE : qu'est-ce que tu veux dire par c'est comme un sujet ?

Élèves : ...

PE : est-ce que vous avez d'autres idées à part ce qui a été dit ?

Élèves : c'est comme « nous », en premier du nom

PE : D'accord on va s'arrêter là pour le déterminant. Je sais ce que vous connaissez sur le déterminant.

PE : Maintenant je voudrais savoir si vous savez comment ça s'appelle le groupe qui contient le déterminant et le nom commun ?

Élèves : ...

PE : il y a un nom pour appeler le groupe qui forme le déterminant et le nom. Est-ce que vous connaissez son nom ?

Élèves : Non

PE : d'accord ce n'est pas grave.

PE : Alors du coup qu'est-ce que c'est le pluriel et le singulier du nom et du déterminant et du nom pour vous ? Qu'est-ce que vous savez sur le pluriel du nom ?

Élève : Oui, le pluriel c'est quand c'est plusieurs.

PE : d'accord, vous avez d'autres idées ?

Élève : le pluriel c'est quand on met un « s » ou « ent » à la fin

PE : d'accord et le singulier alors ?

Élève : le singulier c'est quand il y en a un seul

Élève : le singulier c'est ...

PE : est-ce que vous savez d'autres choses sur le pluriel et le singulier du nom ?

Élèves : ...

PE : D'accord. J'ai eu vos premières idées sur le pluriel et le singulier. Nous allons nous arrêter là.

Merci d'avoir répondu.

Prénom:

Évaluation de grammaire- CE1
Le singulier et le pluriel du groupe du nom

1 Copie les groupes du nom dans la colonne qui convient.

une route/ ton chapeau/le tapis/ trois filles/ les arbres/ ses jupes/
des hiboux

Groupe du nom au singulier	Groupe du nom au pluriel

2 Colorie le groupe du nom au pluriel correctement écrit dans
chaque ligne.

la bille

→

la billes

OU

les billes

un ballon

→

des ballons

OU

des ballon

son chapeau

→

ses chapeaus

OU

ses chapeaux

3 Écris un déterminant qui convient pour chaque nom.

Ex : une chaise

..... courses tableaux
..... but casquette
..... robe hérissons

4 Décris cette image. Écris 4 phrases correctes avec au moins un groupe du nom au pluriel et un groupe du nom au singulier.

Ex : Je vois un garçon avec **des** chaussettes.



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

Annexe 10 : Modèle de la grille d'évaluation

Compétences évaluées	Critères de réussite	Indicateur de réussite	Niveau de maîtrise
Repérer les groupes du nom au singulier et les groupes du nom au pluriel (exercice 1)	Repérer les groupes du nom au singulier et les groupes du nom au pluriel	1)L'élève a copié les groupes du nom au singulier dans la colonne « groupe du nom au singulier ».	1/3 groupes du nom dans la colonne « singulier » → maîtrise insuffisante (NA) 2/3 groupes du nom dans la colonne « singulier » → maîtrise fragile (PA) 3/3 groupes du nom dans la colonne « singulier » → maîtrise satisfaisante (A)
		2)L'élève a copié les groupes du nom au pluriel dans la colonne « groupe du nom au pluriel ».	1/4 groupes du nom dans la colonne « pluriel »→ maîtrise insuffisante (AR) 2/4 groupes du nom dans la colonne « pluriel »→ maîtrise fragile (PA) 3/4 → maîtrise fragile (PA) 4/4 → maîtrise satisfaisante (A)
Utiliser le déterminant adéquat au nom pour le pluriel et le singulier (exercice 3)	Utiliser le déterminant adéquat au nom pour le pluriel et le singulier Utiliser un déterminant du même genre que le nom.	1) L'élève a écrit un déterminant pluriel pour un nom au pluriel.	1/3 déterminants pluriels pour un nom au pluriel→ maîtrise insuffisante (NA) 2/3 déterminants pluriels pour un nom au pluriel → maîtrise fragile (PA) 3/3 déterminants pluriels pour un nom au pluriel → maîtrise satisfaisante (A)
		2)L'élève a écrit un déterminant masculin singulier pour un nom masculin au singulier.	0/1 déterminant singulier masculin pour un nom masculin au singulier→ maîtrise insuffisante (NA) 1/1 déterminant singulier masculin pour un nom masculin singulier→ maîtrise satisfaisante (A)

		3) L'élève a écrit un déterminant féminin singulier pour un nom féminin au singulier.	<p>0/2 déterminants singuliers féminins pour un nom féminin au singulier → maîtrise insuffisante (NA)</p> <p>1/2 déterminants féminins au singulier pour un nom féminin au singulier → maîtrise fragile (PA)</p> <p>2/2 déterminants féminins au singulier pour un nom féminin au singulier → maîtrise satisfaisante (A)</p>
<p>Repérer lorsque le groupe du nom est bien accordé au pluriel (exercice 2)</p>	Sélectionner le groupe du nom bien accordé au pluriel parmi deux propositions.	1) L'élève a colorié le groupe du nom avec un déterminant pluriel et un nom au pluriel.	<p>1/3 groupes du nom correctement accordé au pluriel colorié → maîtrise insuffisante (NA)</p> <p>2/3 groupes du nom correctement accordé au pluriel colorié → maîtrise fragile (PA)</p> <p>3/3 groupes du nom correctement accordé au pluriel colorié → maîtrise satisfaisante (A)</p>
<p>Utiliser des marques d'accord pour les noms : nombre (-s, -x) (exercice 4)</p>	Produire des groupes du nom au pluriel et au singulier en écrivant correctement les marques d'accord.	<p>1) L'élève a écrit un groupe du nom au pluriel avec un déterminant pluriel et le nom avec un « s » ou un « x ».</p> <p>2) L'élève a écrit un groupe du nom au singulier avec un déterminant singulier et un nom au singulier.</p> <p>3) L'élève a écrit 4 phrases avec le ou les groupes du nom bien accordés.</p>	<p>0/1 → maîtrise insuffisante (NA)</p> <p>1/1 → maîtrise satisfaisante (A)</p> <p>0/1 → maîtrise insuffisante (NA)</p> <p>1/1 → maîtrise satisfaisante (A)</p> <p>0/4 → maîtrise insuffisante (NA)</p> <p>1/4 → maîtrise insuffisante (NA)</p> <p>2/4 → maîtrise fragile (PA)</p> <p>3/4 → maîtrise fragile (PA)</p> <p>4/4 → maîtrise satisfaisante (A)</p>

Annexe 11 : Modèle de la grille d'observation de la motivation

Élève :

(1) Engagement cognitif		(2) Engagement comportemental	(3) Engagement affectif		
Écoute attentivement ce qui est exposé/enseigné	OUI	Est ponctuel/ Arrive à l'heure	OUI	Visage détendu (semblent apprécier d'entrer dans le cours)	OUI
	PEU		PEU		PEU
	NON		NON		NON
Écrit conformément à ce qui est demandé par l'enseignant	OUI	Rentre calmement et sans faire trop de bruit	OUI	Partage ses appréciations et ses intérêts pour l'activité avec les autres	OUI
	PEU		PEU		PEU
	NON		NON		NON
Répond aux questions posées par l'enseignant (en levant la main)	OUI	Installation rapide	OUI	Pose des questions qui vont au-delà des activités proposées	OUI
	PEU		PEU		PEU
	NON		NON		NON
Pose des questions sur le cours	OUI	Dispose du matériel nécessaire pour réaliser leurs activités (cahiers, notes de cours, trousse, etc.)	OUI	Discute des activités (et non d'un autre sujet) avec les autres élèves	OUI
	PEU		PEU		PEU
	NON		NON		NON
Est impliqué activement dans les activités	OUI	Suit les instructions relatives aux activités demandées	OUI	Reste actif et impliqué lors de changements/ de nouvelles activités	OUI
	PEU		PEU		PEU
	NON		NON		NON
Absorbé par les activités (regard et attention centrés sur les tâches demandées)	OUI	Travaille sans s'interrompre jusqu'à la fin de des activités	OUI	Reste pour terminer une activité	OUI
	PEU		PEU		PEU
	NON		NON		NON
Pose des questions sur les activités	OUI	Respecte les règles régissant les déplacements dans la classe	OUI		
	PEU		PEU		
	NON		NON		
Demande de l'aide pour réaliser leurs activités si besoin	OUI	Silencieux au moment des consignes	OUI		
	PEU		PEU		
	NON		NON		
Persévère dans l'accomplissement des activités difficiles	OUI	Écoute les autres lorsqu'ils prennent la parole	OUI		
	PEU		PEU		
	NON		NON		
Se met au travail rapidement quand des activités sont proposées	OUI	Quand le silence est demandé par le professeur, il se remet à ses tâches.	OUI		
	PEU		PEU		
	NON		NON		
Prête peu d'attention aux distracteurs	OUI	Attend l'indication de l'enseignant pour ranger ses affaires	OUI		
	PEU		PEU		
	NON		NON		

Annexe 12 : Tableaux de l'évaluation sommative de la classe témoin

ÉLÈVES CLASSE TÉMOIN	NOMBRE D'INDICATEURS EXERCICE 1 (/7)	NOMBRE D'INDICATEURS EXERCICE 2 (/3)	NOMBRE D'INDICATEURS EXERCICE 3 (/6)	NOMBRE D'INDICATEURS EXERCICE 4 (/4)
classe témoin n°1	7	3	6	2
classe témoin n°2	6	2	2	2
classe témoin n°3	6	3	5	2
classe témoin n°4	7	3	5	4
classe témoin n°5	7	2	5	4
classe témoin n°6	7	3	6	2
classe témoin n°7	7	2	6	3
classe témoin n°8	6	3	6	4
classe témoin n°9	7	3	6	3
classe témoin n°10	7	2	6	2
classe témoin n°11	7	3	6	4
classe témoin n°12	7	3	6	3
Moyenne classe témoin	6,75	2,67	5,42	2,92
Médiane classe témoin	7,00	3,00	6,00	3,00
Variance classe témoin	0,19	0,22	1,24	0,74
écart-types classe témoin	0,45	0,49	1,16	0,90
Fréquence niveau de maîtrise 1 NA classe témoin				
Fréquence niveau de maîtrise 2 PA classe témoin				
Fréquence niveau de maîtrise 3 A classe témoin				

ÉLÈVES CLASSE TÉMOIN	NIVEAU DE MAITRISE GLOBALE	NIVEAU DE MAITRISE EXERCICE 1	NIVEAU DE MAITRISE EXERCICE 2	NIVEAU DE MAITRISE EXERCICE 3	NIVEAU DE MAITRISE EXERCICE 4
classe témoin n°1	2	3	3	3	2
classe témoin n°2	2	2	2	1	2
classe témoin n°3	2	2	3	2	2
classe témoin n°4	3	3	3	3	3
classe témoin n°5	3	3	2	2	3
classe témoin n°6	2	3	3	3	2
classe témoin n°7	2	3	2	3	2
classe témoin n°8	3	2	3	3	3
classe témoin n°9	2	3	3	3	2
classe témoin n°10	2	3	2	3	2
classe témoin n°11	3	3	3	3	3
classe témoin n°12	2	3	3	3	2
Moyenne classe témoin	2,33	2,75	2,67	2,67	2,33
Médiane classe témoin	2	3	3	3	2
Variance classe témoin	0,22	0,19	0,22	0,39	0,23
écart-types classe témoin	0,49	0,45	0,49	0,65	0,49
Fréquence niveau de maîtrise 1 NA classe témoin	0,00	0,00	0,00	0,08	0,00
Fréquence niveau de maîtrise 2 PA classe témoin	0,67	0,25	0,33	0,17	0,67
Fréquence niveau de maîtrise 3 A classe témoin	0,33	0,75	0,67	0,75	0,33

Annexe 13 : Tableaux de l'évaluation sommative de la classe expérimentale

ÉLÈVES CLASSE EXPÉRIMENTALE	NOMBRE D'INDICATEURS EXERCICE 1 /7	NOMBRE D'INDICATEURS EXERCICE 2 /3	NOMBRE D'INDICATEURS EXERCICE 3 /6	NOMBRE D'INDICATEURS EXERCICE 4 /4
classe expérimentale n°1	7	0	6	3
classe expérimentale n°2	7	3	6	3
classe expérimentale n°3	6	3	3	2
classe expérimentale n°4	7	0	3	2
classe expérimentale n°5	7	3	6	3
classe expérimentale n°6	7	3	6	4
classe expérimentale n°7	5	2	3	3
classe expérimentale n°8	7	3	5	3
classe expérimentale n°9	7	3	5	4
classe expérimentale n°10	7	3	6	3
classe expérimentale n°11	7	3	6	4
classe expérimentale n°12	7	3	6	4
classe expérimentale n°13	7	3	4	3
classe expérimentale n°14	7	2	6	4
classe expérimentale n°15	6	2	6	4
classe expérimentale n°16	7	3	6	4
Moyenne classe expérimentale	6,75	2,44	5,19	3,31
Médiane classe expérimentale	7,00	3,00	6,00	3,00
Variance classe expérimentale	0,31	1,00	1,40	0,46
écart-types classe expérimentale	0,58	1,03	1,22	0,70
Fréquence niveau de maîtrise 1 NA classe expérimentale				
Fréquence niveau de maîtrise 2 PA classe expérimentale				
Fréquence niveau de maîtrise 3 A classe expérimentale				

ÉLÈVES CLASSE EXPÉRIMENTALE	NIVEAU DE MAITRISE GLOBALE	NIVEAU DE MAITRISE EXERCICE 1	NIVEAU DE MAITRISE EXERCICE 2	NIVEAU DE MAITRISE EXERCICE 3	NIVEAU DE MAITRISE EXERCICE 4
classe expérimentale n°1	2	3	3	1	2
classe expérimentale n°2	2	3	3	3	2
classe expérimentale n°3	2	2	3	1	2
classe expérimentale n°4	2	3	1	2	2
classe expérimentale n°5	2	3	3	3	2
classe expérimentale n°6	3	3	3	3	3
classe expérimentale n°7	2	2	2	2	2
classe expérimentale n°8	2	3	3	2	2
classe expérimentale n°9	3	3	3	3	3
classe expérimentale n°10	2	3	3	3	2
classe expérimentale n°11	3	3	3	3	3
classe expérimentale n°12	3	3	3	3	3
classe expérimentale n°13	2	3	3	2	2
classe expérimentale n°14	3	3	3	2	3
classe expérimentale n°15	3	2	2	3	3
classe expérimentale n°16	3	3	3	3	3
Moyenne classe expérimentale	2,44	2,81	2,75	2,38	2,44
Médiane classe expérimentale	2	3	3	2,5	2
Variance classe expérimentale	0,25	0,15	0,31	0,48	0,25
écart-types classe expérimentale	0,51	0,40	0,58	0,72	0,51
Fréquence niveau de maîtrise 1 NA classe expérimentale	0,00	0,00	0,06	0,13	0,00
Fréquence niveau de maîtrise 2 PA classe expérimentale	0,56	0,19	0,13	0,31	0,56
Fréquence niveau de maîtrise 3 A classe expérimentale	0,44	0,81	0,81	0,50	0,44

Annexe 14 : Tableaux de la grille de motivation de la classe témoin

Colonne1	Colonne2	Colonne3	Colonne4	Colonne5	ENGAGEMENT	COGNITIF	Colonne6	Colonne7	Colonne8	Colonne9	Colonne10
ÉLÈVES CLASSE TÉMOIN	Ecoute attentive	Écrit ce qui est demandé	Répond aux questions posées	Pose des questions sur le cours	Implication active	attention centrée sur les tâches	Pose des questions sur les activités	Demande de l'aide si besoin	Persévère dans les activités difficiles	Se met au travail rapidement	Prête peu d'attention aux distracteurs
classe témoin n°1	3	3	3	2	3	3	2	1	3	3	2
classe témoin n°2	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1
classe témoin n°3	2	2	3	2	2	2	2	1	1	1	1
classe témoin n°4	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3
classe témoin n°5	3	3	3	1	3	3	2	1	3	3	3
classe témoin n°6	3	3	3	2	3	3	2	1	3	3	1
classe témoin n°7	1	2	2	1	1	1	1	3	1	2	1
classe témoin n°8	3	3	2	1	3	3	1	1	3	3	3
classe témoin n°9	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	1
classe témoin n°10	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	2
classe témoin n°11	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3	2
classe témoin n°12	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3	3
Moyenne classe témoin	2,58	2,75	2,67	1,50	2,58	2,58	1,50	1,67	2,50	2,58	1,92
Médiane classe témoin	3	3	3	1	3	3	1,5	1	3	3	2
Variance classe témoin											
écart-types classe témoin	0,79	0,45	0,65	0,67	0,79	0,79	0,52	0,89	0,90	0,79	0,90
Fréquence de "oui"	0,75				0,75	0,75			0,75		

Colonne1	Colonne11	Colonne12	Colonne13	Colonne14	Colonne15	Colonne16	Colonne17	Colonne18	Colonne19	Colonne20
ÉLÈVES CLASSE TÉMOIN	Est ponctuel	Rentre calmement	Installation rapide	dispose du matériel nécessaire pour réaliser leurs	suit les instructions relatives aux activités	Travaille sans s'interrompre	respecte les règles de déplacements dans la classe	prend le moment des consignes	Écoute les autres lorsqu'ils prennent la parole	Attend l'indication de l'enseignant pour ranger ses
classe témoin n°1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
classe témoin n°2	3	2	1	3	2	1	3	3	2	2
classe témoin n°3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	2
classe témoin n°4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
classe témoin n°5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
classe témoin n°6	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
classe témoin n°7	3	2	2	3	2	1	3	3	2	2
classe témoin n°8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
classe témoin n°9	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
classe témoin n°10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
classe témoin n°11	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
classe témoin n°12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Moyenne classe témoin	3	2,75	2,50	3	2,75	2,58	3	3	2,67	2,75
Médiane classe témoin	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Variance classe témoin										
écart-types classe témoin	0	0,45	0,67	0	0,45	0,79	0	0	0,49	0,45
Fréquence de "oui"										

Colonne1	Colonne20	ENGAGEMENT21	AFFECTIF	Colonne22	Colonne23
ÉLÈVES CLASSE TÉMOIN	Visage détendu	Partage ses appréciations pour l'activité avec les autres	Discute des activités	Reste actif lors de changements d'activités	Reste pour terminer une activité
classe témoin n°1		2	1	1	2
classe témoin n°2		1	1	1	1
classe témoin n°3		3	2	2	2
classe témoin n°4		3	1	1	3
classe témoin n°5		2	1	1	2
classe témoin n°6		3	2	2	3
classe témoin n°7		3	1	1	2
classe témoin n°8		3	1	1	3
classe témoin n°9		3	1	2	2
classe témoin n°10		3	1	1	2
classe témoin n°11		3	1	1	2
classe témoin n°12		2	1	1	2
Moyenne classe témoin		2,58	1,17	1,25	2,17
Médiane classe témoin		3	1	1	2
Variance classe témoin					
écart-types classe témoin		0,67	0,39	0,45	0,58
Fréquence de "oui"		0,67	0		0,42

Annexe 15 : Tableaux de la grille de motivation de la classe expérimentale

Colonne1	Colonne2	Colonne3	Colonne4	Colonne5	ENGAGEMENT	COGNITIF	Colonne6	Colonne7	Colonne8	Colonne9	Colonne10
ÉLÈVES CLASSE EXPÉRIMENTALE	Ecoute attentive	Écrit ce qui est demandé	Repond aux questions posées	Pose des questions sur le cours	Implication active	attention centrée sur le jeu	Pose des questions sur les activités	Demande de l'aide si besoin	Persévère dans les activités difficiles	Se met au travail rapidement	Prete peu d'attention aux distracteurs
classe expérimentale n°1	1	2	2	1	1	3	2	1	1	2	1
classe expérimentale n°2	1	2	2	2	2	3	3	1	1	3	3
classe expérimentale n°3	2	3	2	1	1	3	3	1	1	3	3
classe expérimentale n°4	1	3	1	1	1	3	3	1	1	1	2
classe expérimentale n°5	3	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3
classe expérimentale n°6	3	3	1	1	1	3	3	1	1	3	3
classe expérimentale n°7	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1
classe expérimentale n°8	1	3	2	1	1	3	3	1	1	3	2
classe expérimentale n°9	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3
classe expérimentale n°10	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3
classe expérimentale n°11	3	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3
classe expérimentale n°12	3	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3
classe expérimentale n°13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
classe expérimentale n°14	3	3	3	2	2	3	3	3	1	3	3
classe expérimentale n°15	3	3	2	1	1	3	3	2	2	3	3
classe expérimentale n°16	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3
Moyenne classe expérimentale	2,31	2,81	2,13	1,50	2,94	2,88	1,63	1,38	2,75	2,69	2
Médiane classe expérimentale	3	3	2	1	3	3	1	1	3	3	2
Variance classe expérimentale											
écart-types classe expérimentale	0,95	0,40	0,89	0,82	0,25	0,34	0,89	0,72	0,58	0,60	0,82
Fréquence de "oui"	0,63				0,94	0,88			0,81		

Colonne1	Colonne11	Colonne12	Colonne13	Colonne14	ENGAGEMENT	IMPORTANCE	Colonne15	Colonne16	Colonne17	Colonne18	Colonne19
ÉLÈVES CLASSE EXPÉRIMENTALE	Est ponctuel	Rentre calmement	Installation rapide	Dispose du matériel nécessaire	Suit les instructions relatives	Travaille sans s'interrompre	Respecte les regles de déplacements dans la classe	Silencieux au moment des consignes	Écoute les autres lorsqu'ils prennent la parole	Attend l'indication de	
classe expérimentale n°1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	
classe expérimentale n°2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	
classe expérimentale n°3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
classe expérimentale n°4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	
classe expérimentale n°5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
classe expérimentale n°6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
classe expérimentale n°7	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	
classe expérimentale n°8	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	
classe expérimentale n°9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
classe expérimentale n°10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
classe expérimentale n°11	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
classe expérimentale n°12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
classe expérimentale n°13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
classe expérimentale n°14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
classe expérimentale n°15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
classe expérimentale n°16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Moyenne classe expérimentale	3	3	2,88	3	3	2,75	3	3	3	2,94	
Médiane classe expérimentale	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Variance classe expérimentale											
écart-types classe expérimentale	0	0	0,34	0	0	0,45	0	0	0	0,25	
Fréquence de "oui"											

Colonne1	Colonne20	ENGAGEMENT21	AFFECTIF	Colonne22	Colonne23
ÉLÈVES CLASSE EXPÉRIMENTALE	Visage détendu	Partage ses appréciations pour le jeu avec les autres	Discute des activités (jeux)	Reste actif et impliqué lors de changements d'activités	Reste pour terminer le jeu
classe expérimentale n°1	3	3	3	3	3
classe expérimentale n°2	3	3	3	3	3
classe expérimentale n°3	3	3	3	3	2
classe expérimentale n°4	3	3	3	3	2
classe expérimentale n°5	3	1	1	1	3
classe expérimentale n°6	3	1	1	1	3
classe expérimentale n°7	3	1	1	1	2
classe expérimentale n°8	3	1	2	2	3
classe expérimentale n°9	3	3	3	3	3
classe expérimentale n°10	3	3	3	3	3
classe expérimentale n°11	3	2	1	1	3
classe expérimentale n°12	3	1	2	2	3
classe expérimentale n°13	3	3	3	3	3
classe expérimentale n°14	3	2	1	1	3
classe expérimentale n°15	3	1	1	1	2
classe expérimentale n°16	3	3	3	3	3
Moyenne classe expérimentale	3	2,13	2,13	2,69	2,94
Médiane classe expérimentale	3	2,50	2,5	3	3
Variance classe expérimentale					
écart-types classe expérimentale	0	0,96	0,96	0,48	0,25
Fréquence de "oui"	1	0,50		0,69	0,94

Résumé

La recherche de ce mémoire vise à vérifier l'apport du jeu dans le cadre de l'enseignement de la grammaire, et plus précisément pour l'accord en nombre dans le groupe nominal, chez les élèves de CE1. Cette étude a été réalisée dans deux classes de CE1 issues d'école en réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+). L'une des deux classes (classe témoin) n'avait pas recours au jeu. La seconde classe (classe expérimentale) utilisait le jeu comme dispositif pédagogique. L'objectif était d'observer les effets d'une pédagogie du jeu sur la motivation et sur la mémorisation des notions grammaticales étudiées. Les recherches en sciences humaines, en sciences de l'éducation démontrent le fait que le jeu, utilisé en tant qu'outil pédagogique, développait la curiosité, le plaisir d'apprendre chez les élèves et la mémorisation par une pratique du jeu régulière et répétitive. C'est ce que nous chercherons à vérifier dans le cadre de ce mémoire, pour l'enseignement de l'accord du groupe nominal en nombre avec des élèves de CE1.

Mots clés

jeu, motivation, engagement, apprentissage, mémorisation, cycle 2, CE1, grammaire, étude de la langue, accord en nombre, groupe nominal

Abstract

This dissertation research aim to verify the benefits of game in grammar's teaching, and more precisely for number agreement in noun group for second grade's pupils. This study has been made in two classes of second grade's pupils in priority education's schools. One of the two classes (witness class) didn't use games. The second class (experimental class) used game as educational tool. The goal was to observe effects of education by games on motivation and memorisation of grammar's notions studied in class. Researchs in human sciences, in education sciences demonstrated that game, used as educational tool, developped curiosity, pleasure of learning to pupils and memorisation by using game regularly and repetitively. That is what we will try to check in this dissertation, for teaching number agreement in noun group with second grade's pupils.

Keyword

game, motivation, commitment, learning process, memorisation, second grade, grammar, language learning, number agreement, noun group