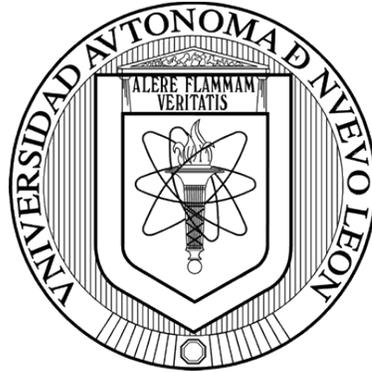


UNIVERSITÉ AUTONOME DE NUEVO LEÓN  
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET DES LETTRES



**L'impact du jeu dans l'apprentissage de la grammaire du français  
chez des apprenants de l'UANL**

PROPOSITION DIDACTIQUE POUR OBTENIR LE MASTER EN  
LINGUISTIQUE APLIQUÉE À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

PAR  
KENIA ANAKAREN CERDA ALMAZÁN

SOUS LA DIRECTION DE  
M. ORLANDO VALDEZ VEGA

AOÛT 2018

## Résumé

Dans cette recherche nous présentons une étude explorant le rôle de l'enseignement de la grammaire en classe de langue étrangère pour un groupe d'hispanophones mexicains à travers des activités de réflexion collaborative et un passage par le métalangage de l'apprenant pour construire sa propre grammaire avant de passer aux activités de jeux qui serviront comme soutien à la fin du cours pour prouver l'efficacité de l'enseignement appliqué tout au long du cours. L'objectif principal des activités proposées dans cette démarche pédagogique, repose sur la maîtrise des verbes au présent de l'indicatif au sein d'un cours de français langue étrangère niveau débutant au nord-est du Mexique. Cette démarche a été développée pour la didactique des langues étrangères en suivant le modèle de recherche-action proposé par Kemmis et McTaggart (1988) cité par Robson (2011) où l'élève est amené à agir en utilisant les verbes pour atteindre un objectif spécifique : celui de l'acquisition des terminaisons de verbes des trois groupes verbaux au présent de l'indicatif qui seront la base de ses connaissances en français puis aussi pour éviter l'oubli du présent de l'indicatif aux niveaux avancés, c'est pourquoi nous avons mis l'élève dans un contexte d'apprentissage réflexif (De Badereau, 2016) basé sur les connaissances métalinguistiques de l'élève et son transfert à l'acquisition d'une langue étrangère, de plus on a distingué l'apprentissage écrit de l'apprentissage oral de la grammaire pour promouvoir la communication assertive dès le niveau débutant. A la fin de cette proposition vous trouverez aussi un parcours d'apprentissage informel (Silva et Brougère 2016) où l'élève est positionné dans une situation de jeu où il doit faire preuve de l'acquisition des contenus grammaticaux et phonétiques tout au long de son apprentissage du français au niveau débutant où il devient l'acteur principal de son apprentissage comme l'indique l'approche actionnel (CECR2001).

Nous espérons que cette proposition aidera à vos apprenants de français langue étrangère à maîtriser les structures grammaticales de manière réfléchie pour faciliter l'acquisition de la langue cible : le français.

## SOMMAIRE

|  |    |
|--|----|
| REMERCIEMENTS  | 6  |
| 1. INTRODUCTION  | 8  |
| 1.1 La place du français au Mexique                                  | 9  |
| 1.2 L'enseignement du français à l'UANL                              | 11 |
| 1.3 Problématique  | 13 |
| 1.4 Justification  | 13 |
| 1.5 Objectifs  | 14 |
| 1.6 Questions de recherche   | 15 |
| 1.7 Hypothèses   | 15 |
| 1.8 Antécédents historiques  | 16 |
| 2. FONDEMENTS THÉORIQUES   | 26 |
| 2.1 L'enseignement d'une langue étrangère                            | 26 |
| 2.2 La compétence langagière des apprenants de FLE de l'UANL         | 27 |
| 2.3 Grammaire traditionnelle et grammaire notionnelle-fonctionnelle. | 28 |
| 2.4 L'enseignement de la grammaire en classe de FLE                  | 35 |
| 2.5 Styles d'apprentissage dans la classe de langues                 | 39 |

|  |     |
|--|-----|
| 2.6 Apprentissage informel de la grammaire                 | 41  |
| 3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE                            | 42  |
| 3.1 Le type de recherche                                   | 43  |
| 3.1.1 La planification                                     | 45  |
| 3.2 L'échantillonnage                                      | 46  |
| 3.3 Les interprétations                                    | 48  |
| 3.4 Proposition didactique : les séquences pédagogiques    | 64  |
| 3.5 Proposition didactique : le jeu de Pokaire             | 65  |
| 3.6 Conclusion   | 68  |
| 3.6.1 Le modèle opératif de la recherche et ses résultats. | 68  |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES                                | 73  |
| ANNEXES  | 81  |
| Questionnaire sur le profil de l'apprenant                 | 82  |
| Examen exhaustif de grammaire                              | 88  |
| Questionnaire sur la grammaire pour les professeurs de FLE | 96  |
| Grille d'observation du cours de FLE                       | 99  |
| Fiches pédagogiques pour l'enseignement de la grammaire    | 102 |

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier spécialement mon directeur de projet didactique, M. Orlando Valdez Vega pour son dévouement. Il a su agir comme un guide en me montrant le chemin, mais en laissant le parcourir seule. Merci M. Valdez pour cette belle leçon d'autonomie, j'en serai toujours reconnaissante.

Je remercie les jurys du comité d'évaluation de l'attention portée à la correction de mon mémoire. Leurs commentaires constructifs m'ont permis d'améliorer ce travail de recherche. Merci Mme. Aurora Martinez et Mme. Morgane Michel pour me montrer une nouvelle perspective pour le déroulement de mon projet. J'en serai toujours reconnaissante.

Je souhaite remercier aussi à l'organisation Conacyt de m'avoir accordé la bourse d'études pour la maîtrise en linguistique appliquée pendant ces deux ans (2016-2018). Merci d'avoir investi dans mon avenir, je ferai en sorte de faire mon mieux pour atteindre mes objectifs académiques et professionnels.

J'aimerais remercier aussi ma directrice Mme. Sara Ancira Aréchiga pour son soutien pendant mes études de master et pour avoir investi dans mon futur professionnel. Merci Mme. Ancira pour votre vision de professionnalisme auprès des professeurs du Centre d'Etudes et Certification en Langues Étrangères, UANL. J'en serais toujours reconnaissante.

Je voudrais remercier aussi à ma tutrice Mme. Christiane Blaser, qui pendant mon stage à l'Université de Sherbrooke, a contribué à la création de mon projet didactique en me montrant de nouvelles perspectives pour l'enseignement du français. Merci Mme Blaser

pour votre accueil chaleureux à Sherbrooke et pour votre soutien pendant tout le stage de recherche. J'en serais toujours reconnaissante.

Enfin, je remercie mon conjoint, Hernán et mon fils, Santiago pour leur compréhension et leur support pendant mes études. Ils m'ont permis de croire qu'il est possible de réaliser ses rêves en travaillant fort et en équipe. Merci ma belle et petite famille pour avoir cru en moi. Je vous en serai toujours reconnaissante.

## **Introduction**

Pourquoi doit-on privilégier l'enseignement de la grammaire dans nos cours de langue étrangère ? Dans notre travail, nous ne cherchons pas à numéroter ou à discuter les diverses façons qui permettent d'acquérir une langue. Nous voulons plutôt nous placer dans le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère dans le cadre extrascolaire, et plus précisément dans un centre de langues. Et dans ce cas, nous allons revoir, dans une première partie, l'évolution de l'enseignement grammatical dans une classe de langue au Nord-Est du Mexique afin de tenter de comprendre la place qui lui est accordée aujourd'hui dans un cours de langue étrangère.

L'enseignement des langues évolue constamment et c'est grâce à cette évolution que nous devons renouveler nos stratégies d'enseignement-apprentissage pour mieux transmettre la langue cible aux apprenants.

Le déroulement de cette recherche a été le suivant :

En premier lieu, nous avons proposé une évaluation grammaticale exhaustive pour identifier les principales erreurs grammaticales observées à la fin d'un cours intensif de français niveau débutant où nous avons constaté une faible maîtrise de la conjugaison des verbes du deuxième et troisième groupes au présent de l'indicatif, ce qui nous a amené à analyser les pratiques d'enseignement des professeurs dans le but d'identifier les moments d'enseignement-apprentissage de la grammaire en classe de français langue étrangère.

En deuxième lieu, nous avons enquêté auprès des professeurs du centre de langues des niveaux débutants et intermédiaires pour connaître la place qu'ils accordent à l'enseignement grammatical, notamment à la conjugaison et structure des verbes au présent

de l'indicatif dans chaque séance de classe afin d'établir un lien entre temps d'enseignement et l'acquisition de règles.

D'après les résultats obtenus, nous avons créé une démarche pédagogique pour amener l'élève à acquérir les bases grammaticales de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif qui lui servira comme appui pour continuer son apprentissage de langue étrangère.

Pour conclure, nous avons proposé une évaluation de la proposition didactique qui nous a permis tout d'abord d'identifier les élèves en difficulté, puis amener l'élève à une réflexion des structures grammaticales de chaque groupe verbal et finalement de prouver que la démarche établie a été pertinente pour le niveau débutant.

### **1.1 La place du français au Mexique.**

Le français comme l'espagnol est une langue latine, c'est pourquoi elle représente un avantage face aux langues germaniques comme l'allemand ou les langues slaves comme le russe qui sont aussi des langues très populaires aujourd'hui au Nord-Est du Mexique, mais qui ont un grand adversaire : le français. Mais combien de mexicains apprennent le français comme langue étrangère et pourquoi l'apprennent-ils ?

Apprendre une langue étrangère à Monterrey ne représente pas un luxe sinon un besoin pour chaque élève qui vise principalement à améliorer son curriculum, puis à partir en échange à l'étranger ou simplement à s'ouvrir aux autres cultures dont la France est devenue l'une de ses premières options.

Les intérêts principaux reposent sur la motivation de partir en échange académique dans une université francophone : soit en France, soit au Québec.

Selon une étude faite par l'Organisation Mondiale de la Francophonie (OIF, 2014), la langue française s'est positionnée à la cinquième place des langues les plus parlées dans le monde avec environ 49 millions de personnes suivant un enseignement du français langue étrangère. Silva (2011) a constaté qu'en Amérique Latine, la langue française a occupé la deuxième place comme langue étrangère préférée grâce à la mondialisation, la technologie et le développement du tourisme. Elle affirme aussi que le deuxième pays, le plus peuplé en Amérique Latine, c'est le Mexique, et qu'il entretient une ambivalence du rapport à la langue française et aux cultures francophones car il reçoit une forte influence nord-américaine, cependant les universités mexicaines et le gouvernement mexicain à travers ses systèmes de bourses (CONACYT, SEP) offrent de plus en plus d'opportunités académiques pour partir en échange soit comme stagiaire ou comme étudiant international dans une université francophone, c'est le cas de l'Université de Sherbrooke au Québec, qui entretient une forte relation avec l'UANL ( Universidad Autonoma de Nuevo Leon ) et ouvre ses portes pour des cours d'été, des échanges académiques et des stages de recherche aux étudiants en études supérieures.

Par ailleurs, il existe aussi d'autres organismes internationaux qui promeuvent une immersion en langue française pour tous les francophones en Amérique Latine, comme le Centre de la Francophonie des Amériques (CFA) qui a comptabilisé un total de 200.000 francophones au Mexique en 2008. Gomes (2017) affirme que ce centre s'occupe principalement de porter un avenir pour la langue française dans un contexte de diversité

culturelle au Québec à travers de nombreux programmes qui permettent de créer des liens et des expériences avec d'autres francophones d'Amérique Latine.

Nous avons constaté d'après les chiffres mentionnées, que le nombre de locuteurs en langue française en Amérique Latine augmente chaque année, notamment au Mexique, et que ce pays donne une grande importance à la relation Mexique-France et Mexique-Canada pour développer les liens et les opportunités pour ses étudiants et pour donner un avenir à la langue française. C'est pourquoi l'Université Autonome de Nuevo León qui se positionne comme la troisième université la plus grande au Mexique (UANL.MX 2011) a commencé à enseigner le français dans ses lycées publics en septembre 2008 et a été reconnue en 2011 par l'Ambassade de France au Mexique pour les actions mises en place dans l'enseignement public comme le partage de culture et la diffusion de la langue française à travers la création des programmes éducatifs d'enseignement bilingue au Mexique.

## **1.2 L'enseignement du français à Monterrey à l'UANL.**

L'UANL offre depuis l'année 2007, la Licence en Enseignement du français et voit accroître le nombre d'étudiants voulant devenir professeurs de français, chaque année. Elle compte aussi avec deux grands centres de langues où le français est l'une des langues principales enseignées, c'est le cas du Centre de Langues de la Faculté de Philosophie et Lettres sur le Campus Universidad à San Nicolás, et le Centre d'Études et Certifications en Langues Étrangères (CCL) sur le Campus Mederos à Monterrey où nous avons développé notre recherche.

Ce centre se situe au Sud de la ville de Monterrey sur le Campus Mederos, son infrastructure est composée de deux étages et un rez de chaussée, 2 laboratoires multimédia et une médiathèque. Le CCL est né le 24 novembre 2006, c'est un espace consacré à l'apprentissage des langues et des cultures étrangères dans le but de promouvoir la communication globale et pacifique et surtout l'internationalisation de l'Université Autonome de Nuevo León.

Le CCL offre des soutiens pédagogiques de manière présentielle, virtuelle et digitale ainsi que des activités culturelles pour promouvoir la pratique des langues étrangères. En outre, il maintient et voit s'accroître son patrimoine de ressources digitales et sur papier pour faciliter le contact constant de l'élève vers des ambiances riches en expériences authentiques des langues enseignées quotidiennement.

Le CCL compte avec une vaste infrastructure et équipement digitale comme ordinateurs, tableaux blancs interactifs, un système audio-stéréo pour la préparation des cours et du matériel éducatif, également, il offre un programme de consulting, développement professionnel et validation à travers l'application des technologies et programmes interactifs pour les spécialistes en langues étrangères.

Ce centre est dirigé à toutes les étudiantes et tous les étudiants universitaires et à la communauté en générale, entre 15 et 60 ans, intéressés pour avoir un développement communicatif en langues étrangères, ainsi qu'aux professeurs qui voudraient actualiser leur formation professionnelle ou valider leurs connaissances de langue.

Le CCL offre différentes modalités de cours : semestriels, bimestriels (intensifs et réguliers) et cours, les samedis. Les cours dédiés aux développements professionnels des

professeurs ou attestations des langues sont programmés pendant les pauses académiques et weekends.

### **1.3 Problématique**

La certification en langue étrangère est l'objectif principal des élèves du CCL puisqu'ils visent à partir en échange académique. Le problème qui guide cette recherche est le manque de maîtrise de la conjugaison des verbes. Notre travail s'est focalisé sur la recherche d'un moyen qui pourrait amener à l'acquisition des conjugaisons des verbes du présent de l'indicatif au niveau débutant où nous avons identifié le besoin de réviser les conjugaisons, une fois, le cours de langue conclu.

C'est ainsi que nous avons proposé des démarches pédagogiques pour les travailler vers la fin du cours débutant et de cette manière assurer que l'acquisition des bases grammaticales a été atteinte afin d'éviter des confusions dans les prochaines étapes de l'apprentissage du français langue étrangère chez les apprenants hispanophones mexicains.

Notre démarche se concentre sur la méthodologie de recherche-action de Kemmis et McTaggart (1988) cités par Robson en (2011) en suivant les paramètres dictés par le CECR (2001) pour le niveau A1.

### **1.4 Justification**

La maîtrise de la conjugaison des verbes en français est une partie essentielle de l'apprentissage au niveau débutant, le niveau qui d'après le CECR (2001), s'appelle le niveau de la découverte. L'acquisition de la structure d'une langue étrangère doit permettre

à l'apprenant de se développer correctement dans toutes ces étapes d'apprentissage de la langue. C'est pourquoi, nous voulons établir une démarche spécifique pour éviter l'oubli des conjugaisons du présent de l'indicatif au niveau débutant et ainsi être plus performants dans d'autres temps et modes de la conjugaison aux niveaux avancés.

Cette recherche a vérifié l'efficacité des pratiques d'enseignement-apprentissage de la grammaire du français des professeurs du centre de langues au Nord-Est du Mexique, pour ensuite, construire une démarche spécifique qui a aidé aux apprenants hispanophones mexicains à atteindre leurs objectifs d'études du français, notamment dans le cas de la conjugaison des verbes.

Cette proposition didactique est importante pour les professeurs de langues, spécialement pour les professeurs de français langue étrangère qui ont l'intention d'améliorer leurs pratiques d'enseignement de la grammaire du français à travers d'activités groupales pour bien établir les règles de la conjugaison du présent de l'indicatif. Elle peut aussi servir à ceux qui, ayant étudié une langue étrangère ont encore des difficultés à identifier le groupe verbal ou à travailler la conjugaison des verbes puisque ce travail présente des démarches spécifiques à suivre pour pratiquer les conjugaisons et pour reconnaître le groupe verbal auquel appartiennent les verbes en français.

## **1.5 Objectifs**

Pour cette recherche, nous avons établi trois objectifs :

1.5.1 Analyser les pratiques d'enseignement de la grammaire dans un cours de langue étrangère et définir le type de grammaire enseignée en classe.

1.5.2 Identifier et décrire les erreurs grammaticales typiques d'un étudiant hispanophone mexicain de français langue étrangère à la fin du cours de niveau débutant.

1.5.3 Proposer une solution aux problèmes qui se présentent à la fin du niveau débutant chez les apprenants de FLE.

## **1.6 Questions de recherche**

Cette recherche nous a permis de trouver une solution aux trois questions suivantes :

1.6.1 Quel type de grammaire est pratiquée en classe de langue et combien de temps consacre-t-on à l'enseignement de la grammaire ?

1.6.2 Quelles sont les erreurs grammaticales qui persistent à la fin du cours de niveau débutant, d'après une évaluation exhaustive de la grammaire vue en classe ?

1.6.3 Quelle démarche doit-on proposer pour résoudre les problèmes grammaticaux identifiés ?

## **1.7 Hypothèses**

Face aux interrogations préalables, nous proposons les solutions suivantes :

1.7.1 L'enseignement grammatical du présent de l'indicatif au niveau débutant consacre plus de temps à la structure des verbes du premier groupe.

1.7.2 Les erreurs grammaticales commises à la fin du cours de langue résultent d'un manque de réflexion sur la structure des conjugaisons de chaque groupe verbal.

1.7.3 Le professeur doit proposer des activités qui attirent complètement l'attention de l'élève pour l'amener vers la réflexion et intégration des contenus vus en classe pour former des bases fortes au présent de l'indicatif.

## **1.8 Antécédents historiques**

Le thème de la conjugaison des verbes au moment d'apprendre une nouvelle langue n'est pas une nouveauté dans le domaine de la recherche. Différents auteurs ont proposé des mécanismes utiles pour l'acquisition de la structure des conjugaisons de verbes en français. Dans cette section, nous allons décrire brièvement quelques travaux faits sur le thème de la conjugaison ainsi que leur pertinence avec notre recherche.

La conjugaison est selon Surcouf (2011) un élément fondamental et un défi décisif dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Fondamental, puisqu'un mot sur cinq est un verbe et un défi si on prend en compte que l'apprenant va avoir plus de mille formes simples à acquérir pour les temps simples pour environ 340 verbes qui comprennent la langue française.

Quant à l'apprentissage du temps du présent de l'indicatif, Pinchon et Coute (1981) cités par Surcouf (2011) constatent que sa fréquence, sa complexité et son utilité dans la formation d'autres temps grammaticaux font que ce temps « occupe une position centrale et nécessairement prioritaire dans l'apprentissage du français » (Surcouf, 2011 p.106).

Pour Beacco et Porquier (2007), cette notion d'utilité du présent de l'indicatif au niveau débutant semble correcte car ils estiment qu'un élève niveau A1 est capable de construire et d'utiliser des énoncés de manière pertinente, selon ses intentions de communication. Pour eux, un étudiant A1 doit être amené à être conscient du

fonctionnement de la morphologie verbale et à maîtriser la conjugaison d'un certain nombre de verbes au présent de l'indicatif, car c'est dans ce niveau de découverte (CECR 2001) que l'apprenant construit une structure autour du verbe conjugué, et à ce stade, la morphologie et la syntaxe verbale interviennent pour faciliter l'acquisition de la règle grammaticale.

Ce sont trois groupes de verbes classifiés, selon la structure de l'infinitif. Comme premier groupe se trouvent les verbes dont la désinence de l'infinitif est -er. Le deuxième groupe est composé par la désinence -ir, et le troisième groupe se compose des verbes dont la désinence est -ir, -oir, ou -re.

Le groupe de verbes le plus nombreux, c'est le premier groupe, il existe plus de 4000 verbes en -er, ensuite, en deuxième lieu, se trouve le deuxième groupe de verbes avec plus de 300 verbes en -ir, ces deux groupes sont connus pour être constitués d'une conjugaison dite régulière. Finalement, le troisième groupe est un groupe de verbes très particulier, car il compte avec environ 200 verbes et il est très varié dans ses formes conjuguées, il contient parmi ses verbes, les dix verbes les plus utilisés en langue française, selon Pinchon et Coute (1981), ce dernier groupe de verbes ne laisse pas apparaître des règles systématiques de formation et empêche la prise de conscience de l'existence d'un système verbal cohérent. C'est pourquoi ils appellent, ce classement des verbes comme un classement traditionnel, puisqu'on doit faire appel à l'apprentissage par cœur pour essayer de saisir la structure de la conjugaison des verbes français.

Il existe d'ailleurs d'autres travaux qui ont montré que ce classement traditionnel est obsolète et qu'il est possible d'acquérir les règles de la conjugaison du français par d'autres

moyens d'apprentissage. C'est le cas du classement par bases orales, De Badereau (2016) qui propose un enseignement de la conjugaison du français à travers des activités réflexives pour les étudiants débutants hispanophones mexicains d'une moyenne d'âge de 24 ans, de l'Université Nationale Autonome de Mexique ; activités séparant explicitement la forme orale de la forme écrite, il voulait éviter le passage de l'élève étranger par l'écrit pour plus tard connaître la réalité orale de la langue française, car il trouvait que ce passage causait de grands problèmes de prononciation. Surcouf (2011) a pu identifier ce phénomène et a constaté que les élèves débutants tendent à généraliser le principe phono-grammique en attribuant un phonème à chaque graphème, ce que De Badereau (2016) a prouvé comme vrai pour ces étudiants hispanophones car le système orthographique de l'espagnol s'approche d'une bi univocité entre le graphème et le phonème.

Voici la table qui montre la classification par bases orales que De Badereau (2016) a proposé pour ses étudiants hispanophones mexicains :

| Type I       |     |    | Type II      |      |    | Type III       |     |     | Type IV      |       |    | Type V       |     |    |     |      |  |
|--------------|-----|----|--------------|------|----|----------------|-----|-----|--------------|-------|----|--------------|-----|----|-----|------|--|
| 1 base       |     |    | 2 bases      |      |    |                |     |     | 3 bases      |       |    |              |     |    |     |      |  |
| <i>laver</i> |     |    | <i>jeter</i> |      |    | <i>peindre</i> |     |     | <i>finir</i> |       |    | <i>boire</i> |     |    |     |      |  |
| vu           | lav | E  | vu           | 3CEt | E  | vu             | pEɲ | E   | vu           | finis | E  | vu           | byv | E  |     |      |  |
| nu           |     | ɔ̃ | nu           | ɔ̃   | nu | ɔ̃             |     | nu  | ɔ̃           |       | nu | ɔ̃           |     | nu | ɔ̃  |      |  |
| il           |     |    | il           | 3Et  |    | il             |     |     |              |       | il |              |     |    | il  | bwav |  |
| il           |     |    | il           |      |    | il             |     |     |              |       | il |              |     |    | il  |      |  |
| ty           |     |    | ty           |      |    | ty             |     | pɛ̃ |              |       | ty | fini         |     |    | ty  | bwa  |  |
| 3CE          |     |    | 3CE          |      |    | 3CE            |     |     | 3CE          |       |    | 3CE          |     |    | 3CE |      |  |

Tableau 1 : Les cinq gabarits de la conjugaison du Présent, d'après Surcouf (2011).

De Badereau (2016) a constaté que ce classement amenait l'élève à une réflexion métalinguistique parce que de cette manière l'élève réfléchissait sur les différentes dimensions de la langue cible et il était capable de passer par une réflexion en langue

maternelle pour déterminer le fonctionnement linguistique et plus tard pour faire des comparaisons entre le système de l'espagnol et celui du français. Cette réflexion métalinguistique a eu lieu à travers des fiches d'activités données aux apprenants, où ils devaient conjuguer sous la forme orale en évitant toute référence à l'écrit, ce qui aidait à la systématisation des nouvelles formes vues. Il a pu observer comment les erreurs de prononciation disparaissaient au fur et à mesure que les séquences d'apprentissage avançaient.

Voici un exemple d'activité : *Activité 1 : Réflexion et entraînement.*

- Comme première activité : l'élève entend des formes verbales conjuguées sur lesquelles il doit choisir dans la fiche le type de verbe mentionné et le nombre de bases orales qu'il comporte.
- Comme deuxième activité : l'élève entend un deuxième document audio où il doit choisir maintenant s'il s'agit d'une forme verbale au singulier ou au pluriel. Des activités de discrimination orale et d'association de formes orales sont mises en place.
- Comme troisième activité, l'élève doit faire face à un troisième document audio où il identifiera si la forme verbale a une liaison ou bien s'il existe une absence de liaison et déterminer la base orale du verbe entendu.

Comme évaluation, De Badereau (2016) a proposé une évaluation de la conjugaison du présent de l'indicatif des verbes à une base se terminant en [E] à l'infinitif et commençant par consonne ou voyelle. « *L'enseignant lisait alors le verbe (l'étudiant*

*n'était donc pas confronté à la forme écrite du verbe) et l'apprenant devait le conjuguer au présent de l'indicatif. » (De Badereau 2016, p. 34)*

Ce type de classement enseignement de la grammaire par bases orales, nous semble très utile pour atteindre un double objectif : conjugaison à l'écrit et prononciation à l'oral, cependant, pour arriver à enseigner la prononciation, nous devons consacrer une autre partie de notre cours de langue pour privilégier l'enseignement de la phonétique des structures verbales, ce qui pourrait être compliqué à cause du manque de temps dans un cours de langue intensif où l'on doit suivre un planning établi par l'organisme éducatif.

Un autre auteur qui s'est intéressé au même classement par bases orales est Plesko (2013) qui affirme que les échanges sociaux et langagiers sont pratiquement impossibles sans verbes puisqu'ils sont essentiels si l'on souhaite communiquer, c'est pourquoi il s'est appuyé sur l'approche communicative car il vise à développer la connaissance des règles socioculturelles de l'emploi de la langue et ne se limite pas aux règles grammaticales sinon à la cohérence et cohésion des compétences stratégiques de la communication. D'un autre côté, il s'est basé aussi sur l'approche actionnelle puisqu'elle considère tous les utilisateurs de la langue comme des acteurs sociaux (CECR 2001) qui doivent accomplir des tâches dans des situations données.

Les deux méthodologies ont amené Plesko (2013) à proposer un enseignement efficace de la conjugaison des verbes, en s'appuyant sur l'idée qui affirme qu'être capable de conjuguer sans hésitation facilite la communication.

Voici la table qui montre les conclusions de Plesko (2013) sur la proposition de la méthode de conjugaison basée sur un code oral.

| Classement traditionnel                                     |   | Classement phonétique   |   |
|---|---|---|---|
| +   | -   | +   | -   |
| Fonctionne depuis longtemps                                 | Les trois groupes verbaux n'ont plus de valeur                  | Il est possible de dériver certaines formes                                     | Connaissance de l'API nécessaire  |
| Idéal pour les jeunes élèves et au début de l'apprentissage | Apprentissage par cœur systématique, trop de verbes irréguliers | Moins d'apprentissage par cœur  | Système plus complexe : apprentissage plus difficile au début   |
| Classement respecté dans les manuels de FLE                 | Beaucoup d'analogies erronées                                   | Seulement 4 verbes irréguliers  | Les manuels de FLE n'utilisent pas ce classement  |
|   |   | Idéal pour les apprenants en philologie et pour les élèves des lycées bilingues | Certains temps verbaux demandent un apprentissage particulier de la base orale, par exemple : <i>voir</i> |

Tableau 2 : « Avantages et inconvénients du classement traditionnel et du classement phonétique » Plesko (2013).

Plesko (2013) affirme qu'en combinant la conjugaison traditionnelle et la conjugaison par bases phonétiques, les élèves peuvent arriver à une conjugaison dite parfaite. Il s'avère que ces deux combinaisons font appel à un apprentissage par cœur, puisque d'un côté, le classement traditionnel a besoin d'une maîtrise des terminaisons de manière écrite, et d'un autre côté, le classement phonétique a besoin d'un apprentissage par cœur dans le cas des verbes irréguliers.

Quant à cette démarche combinée, nous avons conclu qu'il n'est pas nécessaire d'apprendre l'alphabet API à nos élèves pour atteindre une conjugaison parfaite, nous devons plutôt focaliser nos méthodes d'enseignement sur des approches qui permettent une expérience positive dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, et non systématique des contenus théoriques, dans ce cas, les terminaisons et la mémorisation des phonèmes.

Plusieurs auteurs ont proposé des activités pertinentes pour l'apprentissage de la conjugaison selon leur contexte d'enseignement, le public et les intérêts des étudiants, c'est le cas de Lenaerts (2012) qui travaillait pour une université où les élèves étaient obligés d'apprendre une deuxième langue étrangère, l'objectif reposait sur l'activation des élèves en français, c'est-à-dire de les faire arriver à une communication efficace, c'est pourquoi elle a proposé un syllabus regroupant des activités d'exposition des règles et d'application de celles-ci à travers d'exercices de drill, de traductions ciblées, de jeux et de chansons qui leur serviraient de support dans leur parcours de marketing dans une situation donnée.

Gottloeber (2014) professeur d'allemand langue vivante, affirme que les méthodes ne facilitent pas l'acquisition des règles grammaticales de la langue cible. C'est pourquoi elle a proposé deux dispositifs d'enseignement grammatical pour les élèves de quatrième année, il s'agit d'activités ludiques qui ont transmis la grammaire d'une manière intéressante et attirante pour les élèves. Elle a remarqué qu'en utilisant les activités ludiques, les élèves perdaient la notion du cadre scolaire, et étaient tout simplement en train de jouer au point de ne pas avoir voulu entendre la sonnerie signalant la fin de l'heure. Ce que Silva et Brougère (2016) expliquaient dans leur théorie de l'apprentissage fortuit, c'est-à-dire, avoir conscience de l'apprentissage mais sans avoir l'intention d'apprendre. Finalement, Gottloeber (2014) a constaté comment les élèves continuaient à rigoler, à discuter et compter encore deux ou trois binômes dans la salle de classe en train de jouer cinq minutes après la sonnerie qui signalait la fin de l'heure. C'est ainsi qu'elle a prouvé la réussite de sa conception. Finalement, elle conclut en affirmant que rendre les élèves productifs et actifs, soit des acteurs sociaux (CECR 2011) dans l'enseignement de la grammaire, devrait devenir une priorité dans la conception des activités scolaires.

Pour conclure, nous exposerons le travail que Nouredine (2017) a proposé pour travailler la conjugaison de manière collaborative à travers une méthode appelée : grammaire nouvelle que nous expliquerons plus tard dans notre recherche.

Nouredine (2017) a créé une méthode de réflexion en langue cible qui permet une écriture créative, libre et réfléchie en cours de FLE avec l'objectif d'aider ses élèves à rédiger un texte scientifique. Ce dispositif de travail est très pertinent pour insister sur l'autonomie de l'élève en ce qui concerne sa production écrite. Pour le public cible de la recherche de Nouredine (2017), il s'agissait d'un groupe de trente étudiants de troisième année de secondaire âgés d'entre 16 et 19 ans. L'auteur a tout d'abord expliqué aux élèves les étapes à suivre pour la correction des copies, il s'agit de la méthode de correction de la grammaire nouvelle, qui part d'une phrase de base pour déterminer si les éléments de la phrase se trouvent dans la bonne place, cette méthode propose 3 étapes de correction : L'ajout, la suppression et le déplacement (Nouredine 2017), nous expliquerons brièvement ces trois étapes à continuation :

a) L'ajout : il s'agit d'ajouter un élément au texte pour enrichir le sens de l'idée partagée.

b) La suppression : cette étape consiste à enlever un élément présent dans un texte sans changer le sens.

c) Le déplacement : il s'agit d'une opération de déplacement qui est marquée entre deux éléments de l'écrit lorsque ceci peut être déplacé dans une autre partie du texte sans gêner le sens du message.

L'objectif de l'auteur était d'identifier l'impact de la révision collaborative sur la qualité des productions écrites. Même si ce public avait un niveau plus avancé en langue étrangère, nous avons trouvé que la méthode de révision collaborative est pertinente aussi pour les niveaux débutants, puisqu'on donne la responsabilité aux apprenants de s'auto-évaluer et plus tard d'évaluer ses camarades et être évalué par ses camarades, nous croyons que cette activité de correction de la conjugaison pourrait fonctionner pour un niveau débutant lorsque les règles de conjugaison soient acquises et évaluées, de cette manière elle apporterait un bon moment de production écrite réfléchie, créative et consciente, cependant la méthode de la grammaire nouvelle n'est pas conçue pour travailler spécifiquement la conjugaison mais pour donner un sens au texte, toutefois nous pourrions modifier la méthode de sorte qu'on focalise la correction seulement pour la conjugaison au présent de l'indicatif.

Un autre auteur qui a proposé une méthodologie efficace pour l'enseignement grammatical c'est Dinca (2013), elle propose un enseignement basé sur trois angles didactiques : savoir, enseignant et apprenant où la grammaire est à la fois un code, un processus et une compétence. L'objectif du professeur de FLE doit se focaliser sur la manière dont il organise le processus de transmission du code pour former la compétence de l'apprenant. Dinca (2013), avait comme défi crucial de préparer des étudiants roumains de Licence en Enseignement du Français Langue Étrangère pour faire face aux réalités de la classe de langue en tant que futurs professeurs, alors elle a voulu transformer son cours de grammaire en créant un cours moins formel et plus accessible à la langue, au professeur et à la réalité future, c'est pourquoi elle a proposé une pédagogie par tâches dans l'enseignement grammatical en suivant l'approche actionnelle CECR (2001) c'est-à-dire

que l'acquisition des règles et du fonctionnement linguistique se fait de manière implicite privilégiant les interactions orales et spontanées. Voici un exemple de tâche proposée par Dinca (2013) : « *Écrivez une annonce descriptive à visée argumentative, avec des adjectifs*

*qualificatifs pour convaincre les clients de louer l'appartement. »*

Pour arriver à accomplir cette tâche, Dinca (2013), proposait des fiches de travail pour ses étudiants afin d'acquérir la règle grammaticale qui leur servirait pour arriver à la tâche finale. Comme préparation de la tâche, elle proposait 3 étapes :

*1) Tâche préliminaire : où on explique l'objectif de la tâche, on laisse du temps pour la réflexion, on peut introduire le lexique pertinent pour l'exécution de la tâche.*

*2) Phase de réalisation : L'accent est mis sur le sens et la pertinence de la langue, le choix du lexique et des formes grammaticales, présentation de la tâche.*

*3) Retour sur la forme : Analyse et identification des points linguistiques bien illustrés dans le texte, consolidation des structures utiles : lexicales et grammaticales.*

Le travail de Dinca (2013) conclut par s'appuyer sur la notion que De Salins (1994) donne sur la grammaire enseignée pour la communication, où il explique qu'en suivant un processus où la grammaire et le vocabulaire sont associés au service de la communication on apporterait aux apprenants un savoir-faire qui pourrait être contrôlé par eux-mêmes dans des situations et contextes de la vie sociale.

Pour notre recherche, tous ces travaux sont pertinents car ils nous apportent une vision plus élargie, en premier lieu, du rôle de la grammaire en classe de langue, en deuxième lieu, de l'objectif spécifique à travailler (phonétique, collaboratif, communicatif, systématique) et en troisième lieu, de la place qu'on doit accorder au métalangage utilisé pour emmener l'élève à une réflexion pertinente sur le sujet étudié.

## **2. Fondements théoriques**

Dans cette section nous expliquerons les concepts qui ont dirigé notre travail de recherche vers un nouvel enseignement de la conjugaison du français comme langue étrangère. Tout d'abord, nous aborderons les différences entre langue étrangère, maternelle et langue seconde. Ensuite, nous allons aborder la définition du niveau débutant dans le CECR (2001). Après, nous allons expliquer les différents types de grammaire enseignées aujourd'hui dans les salles de classe. Après avoir compris ces concepts, nous allons faire le point sur la conjugaison du présent de l'indicatif, la place de l'enseignement du présent de l'indicatif dans le centre de langues observé. Finalement, le thème de l'approche communicative et actionnelle sera abordé pour trouver un lien entre les besoins du CECR, du centre de langues, des étudiants étrangers, et de la grammaire choisie par les professeurs du centre de langues.

### **2.1 L'enseignement d'une langue étrangère.**

Le domaine d'enseignement des langues porte différents classements desquels nous en retiendrons trois. Le premier est l'enseignement de la langue maternelle (LM), le deuxième est l'enseignement d'une langue seconde (LS) et le troisième type d'enseignement est l'enseignement d'une langue étrangère (LE).

Au Mexique, notre langue maternelle c'est l'espagnol, c'est dans cette langue où nous avons appris à nous communiquer de manière orale et écrite et dans laquelle on a suivi une formation scolaire, tous ces aspects font partie de la définition d'une langue maternelle selon Tagliante (2006), si nous changions de pays, notre langue maternelle serait encore

l'espagnol, tandis que la langue du pays où nous habiterions serait connue comme langue seconde. La langue seconde est expliquée par Tagliante (2006) comme une langue qui a conservé un statut privilégié et qui est souvent officielle, elle est le plus souvent utilisée pour les domaines administratifs, tels que la politique, l'éducation ou les médias. Un exemple de langue seconde se trouve au Canada, le français au Québec a un statut de langue seconde puisque c'est la langue officielle de la province, c'est-à-dire que tous les apprenants de français l'utilisent en dehors de la salle de classe, dans leurs échanges sociaux d'une manière authentique.

Finalement, nous parlerons sur le concept de langue étrangère. Une langue étrangère fait référence à l'apprentissage d'une langue différente de la langue maternelle même si elle n'est pas la langue officielle du pays où nous l'apprenons. C'est le cas du français au Mexique, cependant il n'est pas utilisé dans les domaines d'administration ni se positionne comme une langue obligatoire pour l'éducation.

Dans cette recherche, nous allons nous concentrer sur l'enseignement-apprentissage du français en tant que langue étrangère qui est pour la plupart des cas la deuxième langue étrangère apprise après l'anglais à cause d'une forte influence nord-américaine avec la proximité avec les Etats-Unis, se positionnant comme première langue étrangère apprise par la plupart des mexicains.

## **2.2 La compétence langagière des apprenants de FLE de l'UANL.**

Choisir la méthode et la méthodologie adéquates pour l'enseignement d'une langue étrangère à Monterrey est un grand défi pour les professeurs de langue, puisqu'ils doivent prendre en compte tous les aspects que le CECR donne comme référence pour atteindre un

niveau de langue. C'est pourquoi le travail d'élaboration des programmes de langues vivantes doit suivre correctement les paramètres apportés par le CECR pour emmener l'élève à communiquer en langue étrangère.

Les élèves qui vont participer à notre recherche font partie des élèves inscrits au Centre d'Études et Certifications en Langues Étrangères de l'UANL, ils suivent un cours intensif de français niveau 1, ayant une tranche d'âge entre 15 et 26 ans. Le cours intensif a lieu deux heures par jour du lundi au vendredi, c'est-à-dire un total de 10 heures par semaine durant 8 semaines de travail, avec 10 heures de travail sur la plateforme *Tell me more* et autres 10 heures sur la plateforme *mipal.org*, ces deux plateformes offrent des exercices de compréhension orale et écrite pour parfaire les concepts/ connaissances vus en classe. Il s'agit au total de 100 heures de contact avec la langue étrangère en 8 semaines. A la fin de ce cours, les élèves doivent avoir un niveau A1, qui selon le CECR (2001) un élève niveau A1 de façon générale doit être capable de comprendre des mots familiers et des expressions courantes ainsi que de communiquer de façon simple.

Ce travail est centré sur la partie des compétences grammaticales à acquérir à la fin du cours intensif de langue étrangère. Le CECR mentionne dans la partie de correction grammaticale, qu'un élève A1 doit avoir un « contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé » (CECR, 2001, p.94).

### **2.3 Grammaire traditionnelle et grammaire notionnelle-fonctionnelle.**

Cette partie de la recherche, nous montrera les différents types de grammaire enseignées en classe de langue depuis longtemps. Nous expliquerons en premier lieu, le travail de la grammaire traditionnelle et la raison pour laquelle les professeurs de langue la

choisissent de nos jours, nous mentionnerons les avantages et les inconvénients d'un enseignement grammatical traditionnel en ce qui concerne l'acquisition des règles de conjugaison du présent de l'indicatif. En deuxième lieu, nous expliquerons le processus par lequel la grammaire notionnelle-fonctionnelle fait passer l'apprenant à travers des actes de parole pour atteindre ses objectifs. En troisième lieu nous expliquerons le travail de la grammaire nouvelle, une approche réflexive qui vise à créer des apprenants conscients de leur apprentissage, cette approche est très utilisée par les élèves de l'école primaire et secondaire au Québec pour apprendre le français comme langue seconde.

La grammaire est pour Nuñez (2010) une compétence à la fois normative et linguistique, normative parce qu'elle promeut un apprentissage de règles pour bien maîtriser et linguistique parce que l'utilisateur doit être capable d'intégrer tout un ensemble de connaissances lexicales, phonologiques, pragmatiques et sémantiques pour bien transmettre le message et que de cette manière la grammaire puisse avoir un sens dans la communication.

La grammaire traditionnelle, décrite par Germain et Seguin (1995) comme l'héritière des découvertes des grecs, Aristote et Platon en particulier. Une grammaire qui part du sens pour découvrir les concepts qui forment la phrase, elle est composée d'une théorie de catégories de mots. La grammaire traditionnelle utilise des expressions telles que : « parties du discours », « espèces de mots », « nature des mots » (Germain et Seguin, 1995, p. 77). Les idées présentées par la grammaire traditionnelle sont de façon isolée, en outre, elle s'occupe de la construction de phrase, c'est-à-dire de la syntaxe et utilise des définitions basées sur des critères sémantiques. Une des contraintes de l'utilisation de la grammaire traditionnelle arrive quand nous nous trouvons face à un exercice en contexte, là

où les définitions des mots peuvent avoir plusieurs significations et un mot peut appartenir à plusieurs catégories.

Les professeurs de langue utilisent encore cette méthode d'enseignement traditionnel pour faciliter le transfert de concepts syntaxiques sous forme d'un « catéchisme » comme l'appelait Chervel (2008) de sorte que l'élève ait un ensemble de structures sur lesquelles il puisse s'appuyer pour les utiliser correctement dans la construction des énoncés ou des phrases tout au long de son parcours d'apprentissage. La grammaire traditionnelle suit un ensemble de règles de la morphosyntaxe puisqu'elle assure la correcte acquisition de la langue afin de bien parler et bien écrire.

Dans le même temps, la morphosyntaxe s'occupe, selon le Petit Robert, de l'étude des formes et des règles de combinaison régissant la formation des énoncés, quant à la syntaxe elle est définie comme l'ensemble des relations qu'existent entre les éléments qui composent le lexique, pourtant la syntaxe ne se réduit pas à des combinaisons de mots pour composer une langue, et la morphologie, de son côté, vient modifier le sens des mots et ses caractéristiques syntaxiques, c'est-à-dire, la nature des relations qu'ils ont avec les autres mots, l'ensemble de ces deux concepts est fondamental pour être capable de comprendre et de parler une langue.

Parisse (2009) affirme qu'en langue française la morphosyntaxe s'exprime de quatre manières : lexicale, flexionnelle, contextuelle et positionnelle. Dans notre étude, la morphosyntaxe la plus pertinente est la flexionnelle, puisqu'au moment de travailler la conjugaison des verbes, on construit de nouveaux mots et par conséquent de nouvelles combinaisons de mots, Parisse (2009) appelle cette combinaison de mots « flexion

verbale » qui s'occupe la plupart du temps des modifications morphosyntaxiques des temps verbaux dits simples, c'est-à-dire qu'elle permet de modifier le temps et la personne pour créer de nouveaux mots. Ces nouveaux mots peuvent se distinguer plus à l'écrit qu'à l'oral, puisqu'à l'oral existe une réduction des syllabes finales ce qui fait que les personnes les plus fréquentes des verbes au présent ne se distinguent plus par leurs flexions verbales.

Finalement, l'importance des flexions verbales est plus grande pour les verbes irréguliers car il existe plus de flexions distinctives à l'oral, ceci ne veut pas dire que pour les verbes terminés en -e, -es, -ent nous devons ignorer la morphosyntaxe orale, sinon qu'on doit consacrer plus de temps à la maîtrise de l'écrit pour marquer la personne le plus clairement parce que Parisse (2009) affirme que le français est une des rares langues à posséder un système dont les marques syntaxiques sont plus précises à l'écrit qu'à l'oral. En plus, l'un des plus grandes fractions de la morphosyntaxe d'une langue c'est la désinence, qui nous permet de saisir le mode, l'aspect d'un verbe et le temps. C'est pourquoi, cette grammaire traditionnelle servirait comme soutien pédagogique pour construire autant le sens de l'énoncé qu'une partie de sa structure.

En deuxième lieu, nous expliquerons un peu le travail de la grammaire notionnelle-fonctionnelle sur la conjugaison des verbes au présent.

D'une part, la grammaire notionnelle-fonctionnelle s'intéresse à la manière dont la langue est utilisée à la fois pour exprimer du sens et pour être capable d'agir en situation sociale, elle est connue aussi comme grammaire sémantique car elle répond aux besoins de communication et part des significations à communiquer. (De Salins et Dupré la Tour, 1994, p. 134).

D'autre part, la conjugaison des verbes selon le Petit Robert est la variation de la forme du verbe en fonction des circonstances. La flexion verbale est appelée aussi conjugaison, puisqu'elle explique les différents aspects pris en compte pour la former, tels comme : la personne, le nombre, le genre, le temps, la voix, le mode, l'aspect entre autres possibilités.

Pour privilégier la pratique de la grammaire notionnelle-fonctionnelle en classe de FLE, nous devons tout d'abord suivre une démarche spécifique pour travailler les structures internes de la construction du savoir et du langage à exploiter dans nos pratiques de communication, c'est ainsi que notre démarche pour faciliter l'acquisition des conjugaisons des verbes a eu lieu, puisque nous avons cherché un moyen pour transmettre de manière visuelle et kinesthésique les différentes flexions des verbes, mais avant le traitement de cette démarche nous nous sommes posés les questions suivantes :

Devons-nous privilégier l'enseignement implicite de la grammaire où devons-nous privilégier plutôt l'explicite pour guider l'élève exactement à la connaissance de la structure de la langue ?

Le CECR (2001) reconnaît la fonction importante de l'enseignement grammatical et le définit implicitement comme la « conscience de la langue et la communication » :

*« La sensibilisation à la langue et à son utilisation impliquent la **connaissance** et la **compréhension** des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un **enrichissement**. En conséquence, la nouvelle langue peut alors s'apprendre et s'utiliser plus rapidement au lieu d'être perçue comme la menace d'un système langagier établi que l'apprenant considère souvent comme normal et "naturel" ». (CECR 2001, p. 85).*

Ce que le CECR propose c'est d'éviter le passage par la systématisation des concepts grammaticales comme on l'a fait dans les méthodes de traduction au passé, sinon de créer une ambiance où les expériences soient enrichissantes et proches de l'utilisation du contexte de l'apprenant, on parle d'un enseignement implicite de la grammaire, où l'élève découvrira la règle/ la construction de la langue à travers des activités de sensibilisation à la langue étrangère.

En troisième lieu, nous expliquerons le travail de la grammaire nouvelle dans un cours de langue étrangère. La grammaire nouvelle expliquée par Chartrand (1999) présente une méthode d'enseignement de la grammaire sous une perspective de découverte, où les activités proposées transforment l'élève d'apprenant à chercheur.

Cette méthode contrairement à la grammaire traditionnelle, part des concepts particuliers à chaque partie d'une phrase, pouvant la modifier à travers 3 étapes pour arriver au sens de la phrase. Ces modifications souffertes par les étapes vont emmener l'apprenant de langues à réfléchir sur la correcte utilisation des éléments contenus dans la phrase.

La grammaire nouvelle est une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école. Chartrand (1999) mentionne qu'en tant que professeur de français comme langue seconde au Québec, elle a remarqué des élèves plus performants en ce qui concerne la production écrite en langue française.

Pendant un stage de recherche sur l'enseignement de la grammaire en classe de langue à l'Université de Sherbrooke, on nous a présenté l'enseignement de la grammaire à travers la grammaire nouvelle pour les élèves de français langue seconde. Cet enseignement privilégie une prise de conscience chez l'élève puisqu'il passe par une manipulation

concrète des structures de phrase dans les premières années de l'école primaire, privilégiant une pédagogie de la réflexion du fonctionnement de la langue. Le rôle du professeur c'est de faciliter la compréhension des mécanismes de la langue, Chartrand (1999) explique que partir d'une phrase de base permet aux élèves à se trouver face à un modèle qui crée des mécanismes de découverte puisqu'on donne des explications sur la construction de la phrase et pas seulement sur l'orthographe grammaticale.

Les avantages de l'utilisation de la grammaire nouvelle pour un public étranger, seraient des avantages autour d'un système contemporain plus efficace et plus facile à acquérir parce que le professeur doit proposer en premier lieu, des définitions claires des classes, structures et fonctions, en deuxième lieu doit donner des règles explicites sur l'orthographe grammaticale et la construction des phrases, et en troisième lieu, parce qu'il utilise un processus de découverte.

Pour notre recherche, le travail de la grammaire nouvelle pourrait s'appliquer dans la mesure où on propose des exercices de découverte à nos élèves, sans passer par la règle explicite mais pour leur faire découvrir la règle, dans ce cas de la conjugaison des verbes, cependant nous trouvons plus pertinent pour un niveau débutant de travailler des exercices plus systématiques de mémorisation à travers des expériences d'apprentissage riches en milieu social, ce qui est le travail de la grammaire traditionnelle et de la grammaire notionnelle-fonctionnelle, pour ce fait nous allons conclure ce chapitre avec des réflexions finales des 2 premières méthodes abordées pour en trouver un lien pour notre cours de FLE.

Entre la grammaire traditionnelle et la grammaire notionnelle-fonctionnelle nous trouvons un lien étroit avec le sens de la langue, toutes les deux méthodes d'enseignement

visent à sensibiliser l'apprenant à la construction de sa langue étrangère, ces critères sont pertinents pour un élève niveau A1 du CECR puisque les compétences grammaticales de la méthode traditionnelle se limitent à mémoriser des structures et celles de la méthode notionnelle-fonctionnelle permettent d'exploiter les structures pour faciliter l'interaction.

#### **2.4 L'enseignement de la grammaire en classe de FLE.**

Dans cette section, nous parlerons de l'évolution de l'enseignement de la grammaire dans les cours des français langue étrangère.

Medioni (2001), explique que l'acquisition d'une langue est un processus inconscient, et pour lui, l'enseignement grammatical n'est pas pertinent puisque l'élève peut connaître les règles mais ne pas savoir les utiliser en contexte ou en revanche faire un usage correct et pertinent de la langue sans pour autant se rendre compte. De même, Gottloeber (2014), affirme que le savoir grammatical reste un savoir mort tant que l'on n'a pas d'exemples concrets et ce savoir sera vite oublié. Elle propose un enseignement de la grammaire à travers des expériences concrètes qui ont été construites concrètement pour les élèves. En revanche avec ces deux auteurs se trouve Gadet (1989), qui affirmait que la grammaire, est un élément indispensable de l'apprentissage en cours de langue, elle se souvient d'une anecdote lors de son apprentissage de l'italien, amenée à analyser une structure grammaticale a confondu des pronoms sujets avec des pronoms de lieu, et est arrivée à la conclusion suivante : « il me semble ici qu'une explication de la structure m'aurait évité de faire des hypothèses fantaisistes » (Gadet, 1989, p.52).

Un autre auteur qui trouve nécessaire mais pas indispensable l'enseignement de la grammaire est Ibrahim (1989) il explique que la grammaire n'existerait pas pour les natifs

d'une langue, s'il y avait vraiment des règles de grammaire, c'est pourquoi il se pose la question suivante : « à quoi sert le savoir grammatical sur la langue ? » et se répond lui-même en disant que nous transmettons un savoir sur la langue cible pour faciliter une stratégie d'apprentissage, c'est-à-dire, parce que nous voulons des élèves réflexifs et parce qu'on a une fausse idée de ne rien apprendre à moins que l'apprentissage puisse se conceptualiser. (Ibrahim, 1989, p. 87)

L'avantage de tout conceptualiser est avoir une représentation globale de la langue qui va permettre à l'élève une meilleure orientation dans la langue cible. L'inconvénient se trouve dans les stratégies d'enseignement du professeur, ce n'est pas parce qu'il faut tout conceptualiser qu'il doit proposer des exercices d'application répétitifs, ennuyants qui cherchent à automatiser l'apprenant loin de l'aider à identifier le moment où il peut utiliser ces règles et d'assimiler et comprendre leur but.

Au Mexique, Cerón et Martínez (2015) ont proposé une enquête pour connaître les pratiques d'enseignement de la grammaire des professeurs de français langue étrangère à travers le groupe GRAC Mexique. Ils voulaient connaître spécifiquement les matériels utilisés par les professeurs pour la préparation et enseignement de leurs cours de grammaire. Les 163 professeurs de français mexicains enquêtés étaient repartis par toute la République Mexicaine et un 60% avaient entre 20 et 40 ans tandis que le reste avait plus de 40 ans. La grande majorité travaille pour des institutions d'éducation supérieure, une autre partie dans les écoles primaires et secondaires, d'autres dans les écoles de langues, et finalement ceux qui donnent des cours particuliers.

Voici la table qui montre les résultats du matériel utilisé par les 163 professeurs de français langue étrangère au Mexique :

|   | Fréquence | Pourcentage |
|---|-----------|-------------|
| Manuel pour l'enseignement du FLE                   | 150       | 92,0%       |
| Livre de phonétique                                 | 43        | 24,4%       |
| Livre de vocabulaire                                | 57        | 35,0%       |
| Livre de grammaire                                  | 111       | 68,1%       |
| Site internet spécialisé dans l'enseignement du FLE | 121       | 74,2%       |
| Document authentique écrit                          | 126       | 77,3%       |
| Document authentique audio                          | 117       | 71,8%       |
| Document authentique audiovisuel                    | 117       | 71,8%       |
| Littérature (Roman, BD, poésie, etc.)               | 85        | 52,1%       |
| Presse écrite                                       | 99        | 60,7%       |
| <b>Émission de radio</b>                            | 67        | 41,1%       |
| <b>Émission de télévision</b>                       | 69        | 42,3%       |
| Autre   | 17        | 10,4%       |

Tableau 3 : Matériel pour préparer et donner un cours de FLE. (Cerón et Martínez, 2015)

Pour la pertinence de cette recherche, nous nous sommes concentrés dans les résultats obtenus concernant l'enseignement de la grammaire en classe de FLE. Les résultats de la table nous montrent qu'un grand nombre de professeurs mexicains (68%) utilisent un manuel de grammaire pour enrichir leur cours de langue.

Par ailleurs, Cerón et Martinez (2015) ont ajouté une question concernant la place de la grammaire dans le cours de langue étrangère, voici le tableau qui montre les résultats :

|                             | Fréquence | Pourcentage   |
|-----------------------------|-----------|---------------|
| Pas du tout d'accord        | 1         | 0,6 %         |
| Pas d'accord                | 9         | 5,5 %         |
| Plus ou moins d'accord      | 31        | 19 %          |
| <b>D'accord</b>             | <b>75</b> | <b>46 %</b>   |
| <b>Tout à fait d'accord</b> | <b>47</b> | <b>28,9 %</b> |
| Total                       | 163       | 100%          |

*.Tableau 4 : Dans votre pratique professionnelle, une place importante est accordée à la grammaire ? (Cerón et Martínez, 2015, p.8)*

Ces résultats constatent que de nos jours la grammaire continue à avoir une place importante pour les professeurs de langue (74,9%). 70.1% des professeurs ont mentionné les ouvrages suivants pour enseigner la grammaire : Didier/ Didier-Hatier/ Maison des langues/ Clé International, Hachette, Belin, Ellipses et Presse Universitaire de Grenoble. En outre, les résultats sur l'utilisation des sites d'Internet pour la préparation des cours sont les suivants : Le Point du FLE, Bonjour de France, TV5 monde, et Français facile.

Cerón et Martinez (2015) ont constaté que tous ces outils ont été publiés en France par des maisons d'édition françaises, ils affirment que ces ouvrages ont été conçus pour un public international mais qu'ils ne prennent pas en compte les caractéristiques particulières d'enseignement-apprentissage des professeurs pour l'adaptation et la description du français et de la culture métalinguistique comme mentionné dans la recherche de DILTEC 2011. C'est-à-dire que le contexte de l'enseignement est absent, c'est pourquoi Cerón et Martinez 2015 ont lancé une dernière question dans leur enquête pour connaître le nombre de professeurs qui fabriquent leur matériel pour enseigner la grammaire et combien d'entre eux publient ce matériel pour qu'il puisse être travaillé par d'autres collègues en même contexte d'apprentissage hispanophone/mexicain.

Les résultats ont été surprenants puisque la grande majorité des professeurs préparent leurs fiches de travail pour proposer des activités grammaticales à leurs étudiants, un total de 78,5% des professeurs ont constaté qu'ils fabriquaient leur propre matériel mais seulement un 7,8% publie ses œuvres.

Pour conclure cette section nous pouvons retenir qu'il existe un grand besoin pour la création du matériel authentique contextualisé pour le public mexicain hispanophone, et plus important, que ce matériel soit publié pour élargir les possibilités d'enseignement-apprentissage de la grammaire. Cette recherche est très pertinente pour notre étude puisqu'elle nous a apporté une nouvelle perspective du travail des professionnels de l'enseignement du français au Mexique et à partir de ces faits, nous avons pu construire une nouvelle méthodologie pour enseigner une partie de la grammaire de manière contextualisée et authentique puisque nous avons fabriqué le matériel.

### **2.5 Styles d'apprentissage dans la classe de langues.**

Dans cette section nous soulignerons l'importance des processus psychologiques-cognitifs dans l'enseignement-apprentissage du français comme langue étrangère, notamment sur l'impact du rôle de la mémoire et des styles d'apprentissage dans le domaine de la didactique des langues afin de trouver une relation entre eux pour la création de notre proposition didactique.

Le processus de mémorisation selon Núñez (2008) est un processus psychologique par lequel nous acquérons de l'information et nous la sauvegardons dans notre cerveau tout au long de notre vie. Ce processus serait nul si nous ne pouvions pas nous servir de l'information retenue à un moment donné. Quelquefois il est facile de récupérer l'information souhaitée mais de fois il est plus difficile de la retrouver c'est pourquoi nous devons faire attention aux processus d'acquisition de l'information pour qu'elle puisse être récupéré facilement quand on veut.

L'acquisition-apprentissage est selon Núñez (2008) un processus qui prend en compte quatre aspects fondamentaux, le premier c'est l'aspect cognitif, où on trouve tous les styles d'apprentissage, tels comme l'analytique, l'audio-visuel, l'auditif et le kinesthésique, en plus des intelligences et aptitudes ; le deuxième aspect fondamental c'est l'aspect affectif où on trouve la personnalité, l'anxiété, la confiance en soi et l'attitude. En troisième lieu c'est l'aspect socioculturel, comme l'âge et le genre. Finalement il mentionne les différences entre les stratégies d'apprentissage personnelles.

Nunan (1991) cité par Núñez (2008) explique que le style d'apprentissage est un concept qui fait référence à tout chemin préféré pris par une personne pour son apprentissage.

Pour cette recherche nous allons nous concentrer sur le style d'apprentissage kinesthésique puisqu'il est défini par Alonso (2012) comme le style d'apprentissage qu'identifie à un étudiant en processus de découverte. Comme nous l'avons mentionné auparavant, le CECR (2001) définit le niveau A1 comme le niveau de la découverte, c'est pourquoi nous avons guidé notre recherche par le chemin du style d'apprentissage kinesthésique puisqu'il offre l'opportunité de découvrir l'information à travers des sensations tactiles.

Le style kinesthésique apporte de nos jours des avantages en termes de concentration car nos élèves adolescents-adultes sont aujourd'hui très connectés au monde extérieur à travers leurs dispositifs mobiles toujours à portée de main, même en situation d'apprentissage, c'est pourquoi nous trouvons ce style pertinent pour favoriser le temps de concentration en classe et pour éviter les distractions dans leurs mains.

Nous parlons des activités qui favorisent le style kinesthésique parce que nous voulons proposer une nouvelle stratégie d'enseignement qui favorise l'acquisition des contenus grammaticaux dans notre classe de langue, ce style d'enseignement nous permettra de promouvoir la mémorisation des règles grammaticales à travers une activité tactile-visuelle où l'élève travaillera avec les différentes conjugaisons des verbes au présent de l'indicatif.

Alonso (2012) explique que le style kinesthésique comprend aussi des expériences d'émotions et sentiments puisqu'elles créent une ambiance favorable pour la mémoire à long terme, c'est pourquoi nous avons choisi une méthodologie de travail qui se déroule autour des interactions entre les camarades mais qui a besoin d'un contact avec le matériel de la classe afin d'éviter les distractions externes chez l'apprenant et favoriser la concentration dans l'apprentissage des règles de conjugaison.

Grâce à cette découverte des styles d'apprentissage nous pouvons constater que notre démarche pédagogique sera efficace pour l'acquisition des structures grammaticales puisqu'on facilitera la transmission des contenus à travers des activités qui stimulent la concentration et la fixation des acquis pour les élèves de niveau débutant.

## **2.6 Apprentissage informel de la grammaire**

L'évolution du CECR (2001) a ouvert un nouvel champ d'enseignement à travers sa perspective actionnelle, où l'élève en étant l'acteur immergé dans des tâches des différents domaines de la vie sociale a l'occasion de se trouver face à une ambiance informelle d'apprentissage. Silva (2016) appelle l'apprentissage informel comme un apprentissage qui

se déroule dans une situation qui peut être formelle ou informelle selon la présence d'éléments qui peuvent accueillir une forme éducative.

De son côté, Shugurenky (2007) présente trois types d'apprentissages :

Les apprentissages tacites, où l'on n'a ni la conscience ni l'intention d'apprendre, les apprentissages fortuits, où l'on est conscient de son apprentissage mais sans avoir l'intention de le faire, et les apprentissages autodirigés, où l'on est conscient et a l'intention d'apprendre cependant l'ambiance d'apprentissage n'est pas forcément formelle.

Dans notre recherche nous ne cherchons pas à guider l'élève par un chemin d'apprentissage systématisé sinon à l'aider à trouver sa propre stratégie d'apprentissage. Ce que nous avons voulu créer c'est un environnement où l'élève puisse utiliser les éléments grammaticaux de manière autonome, réfléchi et structurée, c'est pourquoi nous avons associé notre démarche pédagogique de travail aux caractéristiques particulières de l'apprentissage du type autodirigé, puisque l'élève se trouvera face à une situation d'apprentissage semi-formel.

### **3. Méthodologie de la recherche**

Dans ce chapitre nous éclaircirons les concepts-clés de notre projet dans un contexte réel d'enseignement où la mise en place de notre proposition a eu lieu. Notre but principal a été celui de trouver une réponse aux questions de recherche présentées dans ce projet didactique, nous avons identifié la situation d'enseignement-apprentissage à laquelle nous avons fait face et nous avons proposé une démarche pédagogique permettant de solutionner les obstacles d'apprentissage trouvés dans le diagnostic principal. Pour parvenir au premier objectif, soit d'analyser les pratiques d'enseignement de la grammaire dans le cours de

français langue étrangère, les enseignants des niveaux A1 et A2 ont été observés à 4 reprises alors qu'ils pilotaient des situations d'enseignement-apprentissage en grammaire, de plus les enseignants ont participé à une entrevue écrite sur leurs pratiques effectives d'enseignement de la grammaire. Afin d'atteindre le deuxième objectif, une collecte de données a été faite à partir des enquêtes menés auprès des apprenants débutants de français langue étrangère pour connaître leur perspective de l'enseignement de la grammaire à la fin du cours de niveau débutant et de connaître leurs points forts et faiblesses en langue étrangère à travers une évaluation exhaustive de la grammaire vue tout au long du niveau 1. Le troisième objectif, celui de proposer une solution aux problèmes grammaticaux identifiés a été atteint à l'aide des résultats analysés et interprétés des observations faites dans les cours de langues et des résultats des évaluations auprès des élèves.

### **3.1 Le type de recherche**

Cette recherche est de type recherche-action, il s'agit d'une méthodologie de recherche qui a comme objectif l'amélioration de la pratique de l'éducation. Son objectif principal est la décision et le changement, orientés dans une double perspective : obtenir de meilleurs résultats et performances et faciliter le perfectionnement des individus et des groupes avec lesquels ils travaillent.

La recherche-action se présente comme un modèle singulier. Nous parlons d'un style de recherche ouverte, qui se centre sur les problèmes pratiques identifiés dans l'enseignement dans la salle de classe. C'est pour cette raison que ce genre de recherche a acquis une grande importance de nos jours, non pas par ses grandes trouvailles ou son

importance scientifique mais parce qu'elle nous offre une voie particulièrement significative pour dépasser l'ensemble théorie-pratique en mettant de l'action.

Robson (2011) affirme que la recherche-action remet directement en question la dissociation que l'on remarque entre la théorie et la pratique puisqu'en recherche-action, la théorie supporte l'action ou encore est le résultat de l'action. La théorie permet ainsi de comprendre et d'agir sur les problèmes réels que l'on rencontre concrètement sur le terrain.

Pour cette recherche nous allons nous servir des étapes de recherche-action proposées par Kemmis et McTaggart en 1988 dont la première correspond à la création du plan de travail, la deuxième à l'action et l'observation et la troisième à la réflexion, pour plus tard réviser le processus une deuxième fois comme le montre l'image suivante :

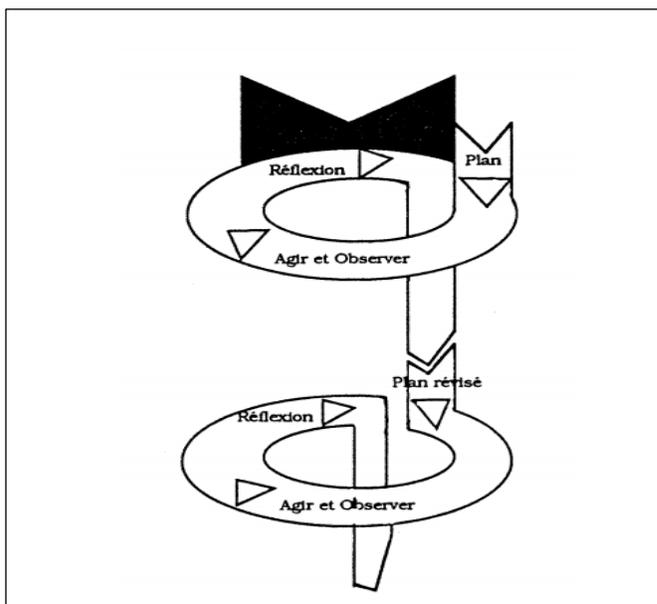


Table 1: Kemmis, S.: McTaggart, R (1988) *The Action Research Planner*.

Voici les étapes de notre recherche avec les dates de réalisation de chacune des activités :

|                         |                         |              |
|-------------------------|-------------------------|--------------|
| <b>1. Planification</b> | Obtention du diagnostic | Octobre 2017 |
|-------------------------|-------------------------|--------------|

|                         |  |                      |
|-------------------------|--|----------------------|
|                         | Développement des instruments de recherche<br><br>Analyse des données                                      |                      |
| <b>2. L'action</b>      | Création de la proposition didactique<br><br>Implémentation de la démarche pédagogique                     | Janvier-Février 2018 |
| <b>3. L'observation</b> | Observation des résultats de l'application<br><br>Évaluer l'amélioration de l'acquisition de la grammaire. | Mars 2018            |
| <b>4. La réflexion</b>  | Proposer des changements pour la proposition didactique  | Avril 2018           |

*Kemmis, S.: McTaggart, R (1988) The Action Research Planner.*

### 3.1.1 La planification

Dans cette étape de la recherche-action en ce qui concerne cette étude, nous avons mis en place trois instruments pour répondre à chacune de nos trois objectifs de recherche.

| <b>Objectif de la recherche</b>  | <b>Instrument</b>   | <b>Application</b> |
|--|---|--------------------|
| <i>Analyser les pratiques d'enseignement de la grammaire dans un cours de langue étrangère</i> | Enquête aux professeurs de langue sur l'enseignement de la grammaire en classe de FLE<br><br>(Annexe 3) | Décembre 2017      |

|   |   |                     |
|---|---|---------------------|
| <p><i>et définir le type de grammaire enseignée en classe.</i></p>  | <p>Observation des cours de français niveau A1 et A2<br/>(Annexe 4)</p>   |                     |
| <p><i>Identifier et décrire les erreurs grammaticales typiques d'un étudiant hispanophone mexicain de français langue étrangère à la fin du cours de niveau débutant.</i></p> | <p>Questionnaire au niveau des intérêts des étudiants<br/>20 questions<br/>Rédigé en espagnol<br/>(Annexe 1)</p> <p>Examen exhaustif de grammaire<br/>Rédigé en français<br/>(Annexe 2)</p> | <p>Janvier 2018</p> |
| <p><i>Proposer une solution aux problèmes qui se présentent à la fin du niveau débutant chez les apprenants de FLE.</i></p>   | <p>Création d'une démarche pédagogique de 10 séances<br/>(Annexe 5)</p> <p>Création du jeu de cartes pour la conceptualisation et intégration des acquis de grammaire<br/>(Annexe 6)</p>    | <p>Février 2018</p> |

### 3.2 L'échantillonnage

Dans le cadre de notre recherche un échantillon pour chaque objectif de recherche est un choix raisonné pour tirer quelques conclusions pertinentes. Nos échantillons ont

porté sur un public spécifique : d'une part sur les apprenants de français de niveau débutant et d'autre part sur les professeurs de français des niveaux A1 et A2 du centre observé.

La recherche a été menée dans un groupe de niveau 1 du Centre d'Études et des Certifications en Langues Étrangères. Les étudiants provenant de diverses facultés et lycées de l'UANL, étaient au nombre de 20 (11 femmes et 8 hommes). Ils avaient une moyenne d'âge de 17 à 25 ans. Les professeurs observés, sont d'origine française, belge et mexicaine et avaient une tranche d'âge d'entre 28 à 46 ans.

Le premier instrument consistait tout d'abord à analyser le public et ses caractéristiques telles comme âge, études, profession, sexe, et l'intérêt porté à la langue cible. Ensuite nous avons questionné les élèves sur leurs difficultés en langue étrangère à la fin du cours de niveau 1, pour après les inviter à nous proposer des stratégies pertinentes pour améliorer l'acquisition-apprentissages de dites difficultés.

Comme deuxième instrument, nous avons mis en place un examen exhaustif de grammaire, compétence que selon le premier instrument a été la plus difficile à maîtriser pendant le déroulement du cours, cet examen a été créé avec des activités tirées du livre : *Grammaire progressive du français niveau débutant, 2<sup>ème</sup> édition*. (CLE international, 2010). Cet instrument nous a permis de focaliser notre projet vers l'amélioration de l'apprentissage de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif, notamment ceux du deuxième et troisième groupe.

Comme troisième instrument nous avons mené une enquête semi-guidée auprès des professeurs de langue étrangère enseignant des groupes des niveaux A1 et A2, dans le but de connaître leurs pratiques d'enseignement de la grammaire du français et la place

accordée à celle-ci devant les autres compétences travaillées en classe. Cette enquête nous a montré un grand intérêt de la part des professeurs pour l'enseignement de la grammaire à travers une grammaire du type traditionnelle (25%) et notionnelle-fonctionnelle (75%). La grammaire enseignée de manière explicite (45%) et inductive (55%) permet aux apprenants de mieux saisir le fonctionnement de la langue cible.

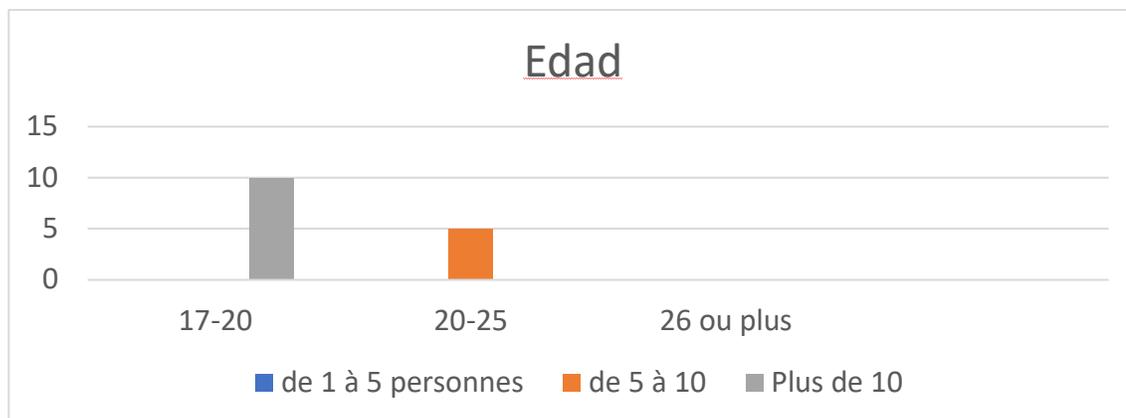
Comme quatrième instrument, après les résultats des enquêtes aux professeurs, nous avons voulu faire des observations des cours des mêmes professeurs de langue pour identifier le moment de l'enseignement du présent de l'indicatif et le type de grammaire choisi pour son enseignement. De plus nous avons analysé le temps consacré à la réflexion des contenus grammaticaux et le temps accordé aux révisions des sujets auparavant vus pour éviter les trous des concepts grammaticaux chez l'élève.

Finalement, un instrument d'évaluation a été créé pour analyser les résultats de la démarche pédagogique proposé auprès des apprenants de niveau débutant. Cet instrument portait sur les concepts et structures grammaticales vues en classe pendant 10 séances d'apprentissage de la grammaire du niveau débutant. Cet instrument nous a permis de prouver l'efficacité de notre démarche et nous a invité à proposer des changements significatifs pour améliorer notre proposition didactique.

### **3.3 Les interprétations**

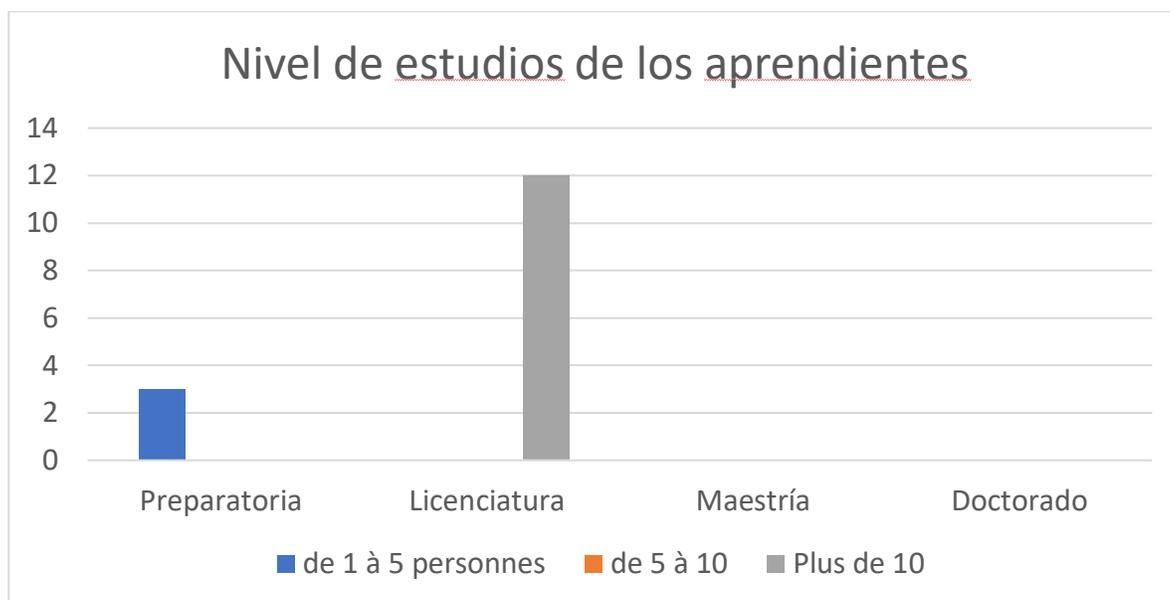
Dans cette partie nous vous partagerons les résultats des cinq instruments de recherche auparavant décrits. Vous trouverez que pour la première partie les questions sont rédigées en espagnol, cependant les interprétations ont été rédigées en français.

Premier instrument : Questionnaire pour connaître le profil de l'étudiant.



*Graphique 1: Question 1 sur le profil de l'étudiant en*

Cette première question montre l'âge des étudiants qui marque le rang à travailler dans la proposition didactique, c'est-à-dire qu'elle nous permettra de déterminer le contexte des activités proposées dans le but de créer des activités attirantes et motivantes pour l'apprentissage de la langue cible.



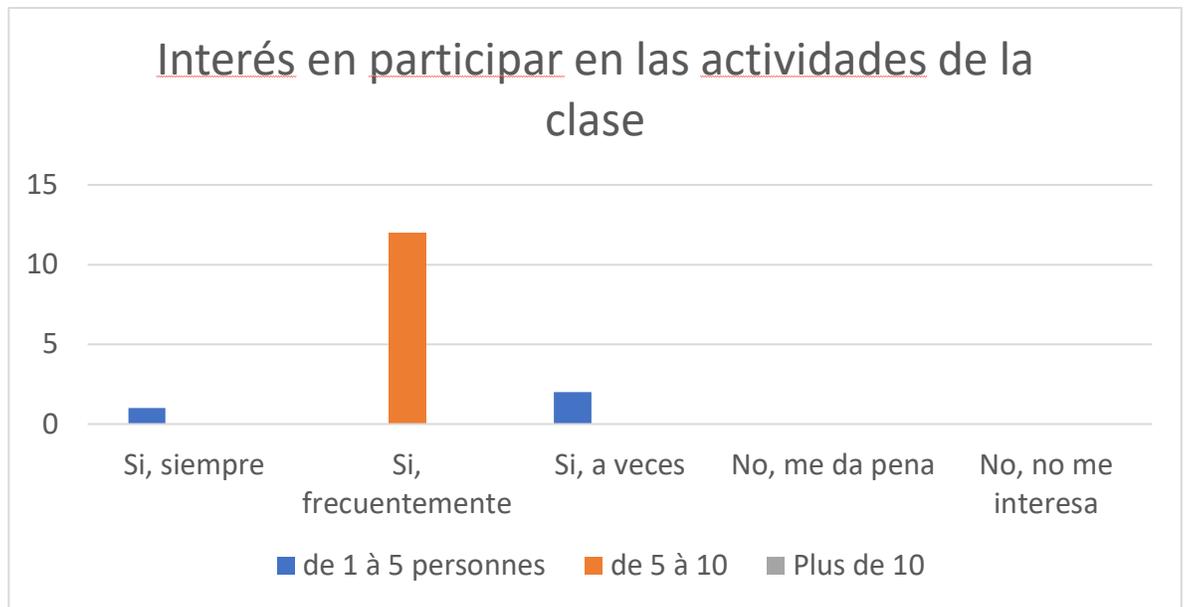
*Graphique 2: Question 2 sur le profil de l'étudiant en*

La plupart des étudiants suivent une formation universitaire, d'autres étudient au lycée, ces niveaux d'études nous permettent établir une relation entre capacité de réflexion pour ses études et capacité de réflexion de la structure de la langue cible.



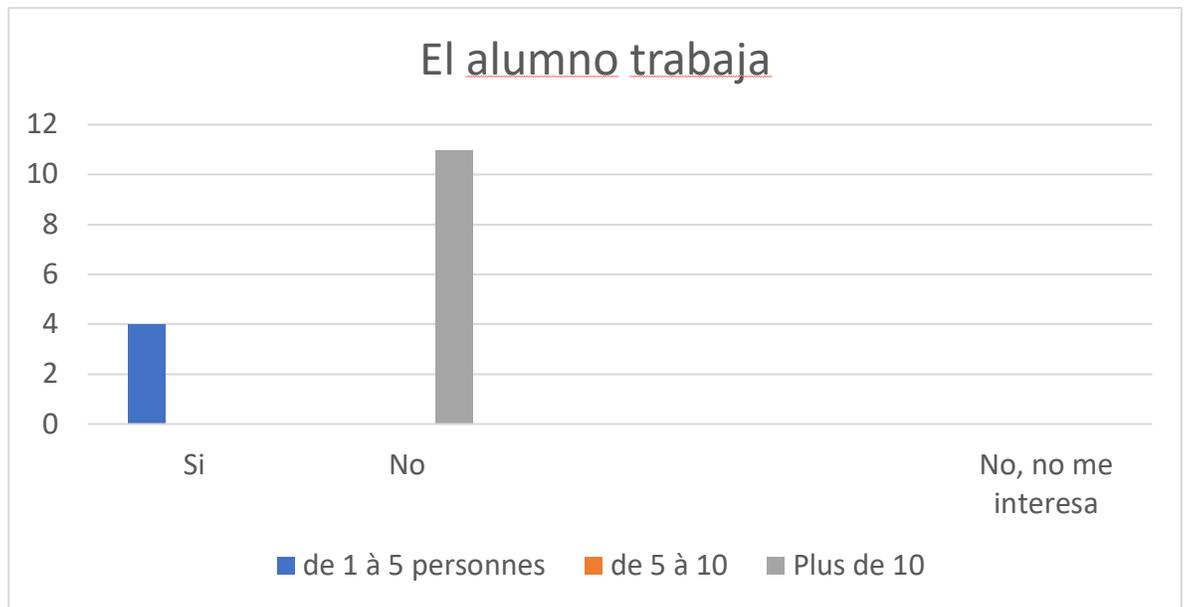
Graphique 3: Question 2 sur le profil de l'étudiant en

Cette question porte sur le nombre d'heures de sommeil chez les étudiants. Nous avons trouvé cette question pertinente puisque le cours commence à 9h du matin, ce qui implique la prise en compte du temps de trajet pour arriver à l'école, la préparation d'un petit déjeuner et se préparer pour arriver à l'heure.



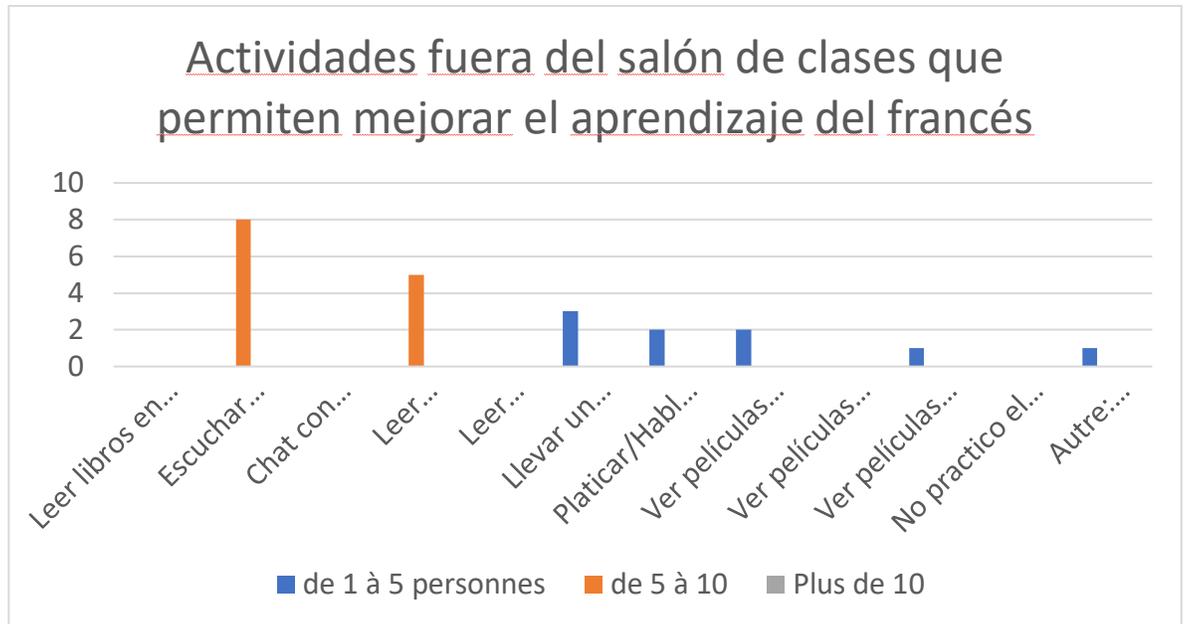
Graphique 5: Question 2 sur le profil de l'étudiant en

Intérêt sur la participation en classe de langue : la plupart des élèves ont répondu « oui, très souvent », une minorité a répondu entre « oui, de temps en temps » et « oui, toujours ». Ce qui a attiré mon attention sur la réponse la plus populaire c'est le fait de trouver un arrêt avant de participer, c'est-à-dire, pourquoi ont-ils choisi la réponse « oui, de temps en temps » au lieu d'un direct « oui, toujours » quelle est la raison pour laquelle les élèves hésitent au moment de participer en classe. Cette question m'a beaucoup fait réfléchir sur le choix des activités proposées en classe, L'objectif sera aussi celui de motiver, de trouver une activité accessible et compréhensible pour inviter les élèves à participer.



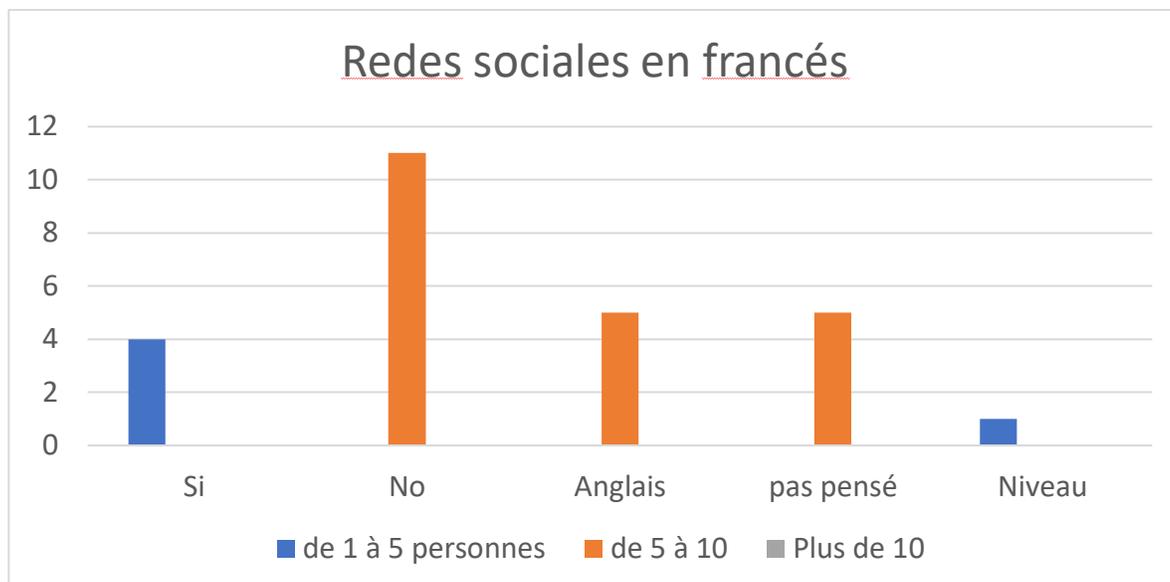
Graphique 6: Question 2 sur le profil de l'étudiant en

Nous avons voulu poser cette question pour déterminer si le travail affecterait la performance des élèves en classe mais aussi en dehors la salle de classe, ce qui pourrait affecter la réflexion en langue étrangère, étant donné que les heures en dehors de la salle de classe doivent être utilisées, également pour travailler sur les deux plateformes de travail. On a constaté à travers cette question que la majorité de nos élèves ne travaillent pas ce qui représente un avantage mais aussi un inconvénient face au sens de la responsabilité stimulé par le contexte de travail, avoir un patron et des collègues renforce la personnalité et oblige le cerveau et les idées à travailler d'une façon plus efficace et formelle.

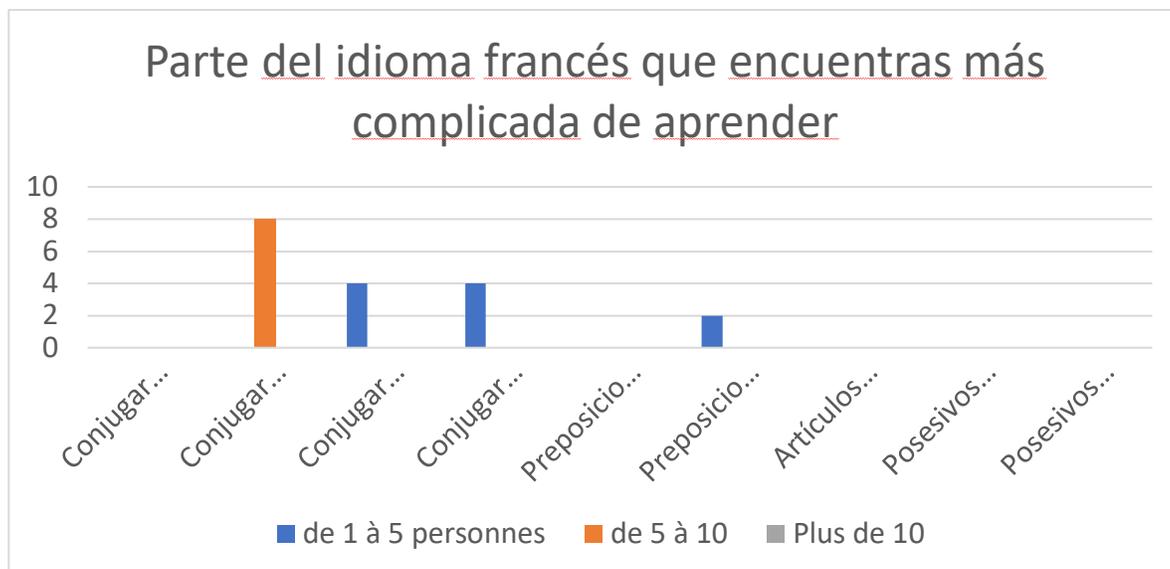


Quelle relation trouve-t-on entre l'apprenant de fle et son monde à lui ? Cette question nous offre une perspective globale sur les intérêts des apprenants en dehors de la salle de classe, c'est-à-dire des activités qu'ils considèrent intéressantes autour de la langue qu'ils apprennent en classe.

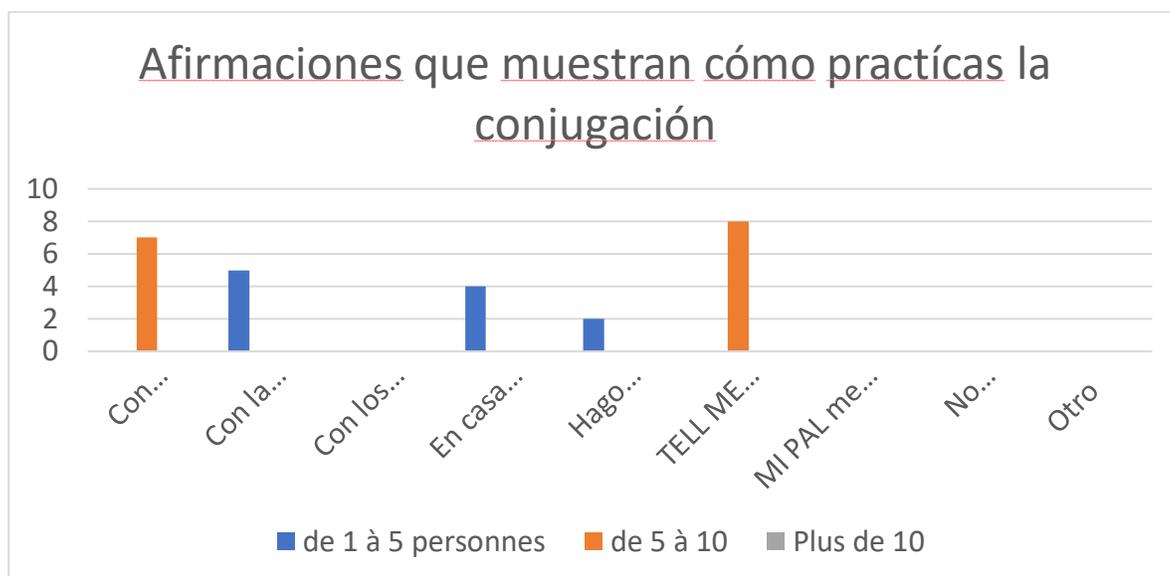
Cet intérêt pour la langue française représente un avantage pour tous ceux qui pratiquent souvent la langue, car ils accumulent plus d'heures contrairement à leurs camarades de classe qui occupent leur temps libre pour d'autres loisirs.



Les réseaux sociaux sont aujourd'hui un outil à ne pas manquer dans nos appareils de télécommunication. C'est pourquoi nous avons décidé de poser la question concernant l'utilisation des réseaux sociaux en langue étrangère, notamment en français. Plusieurs réponses ont été trouvées et il s'avère que la majorité des apprenants n'ont pas choisi le français comme langue d'utilisation de leurs réseaux sociaux. Il se peut que ce choix soit à cause du pourcentage de langues apprises jusqu'au moment de l'enquête, rappelons-nous qu'il s'agit des élèves du premier niveau, débutants, niveau A1.1 du CECRL (2001). Ces élèves décideront un peu plus tard, si cette stratégie leur paraît utile pour parfaire leur niveau de langue.

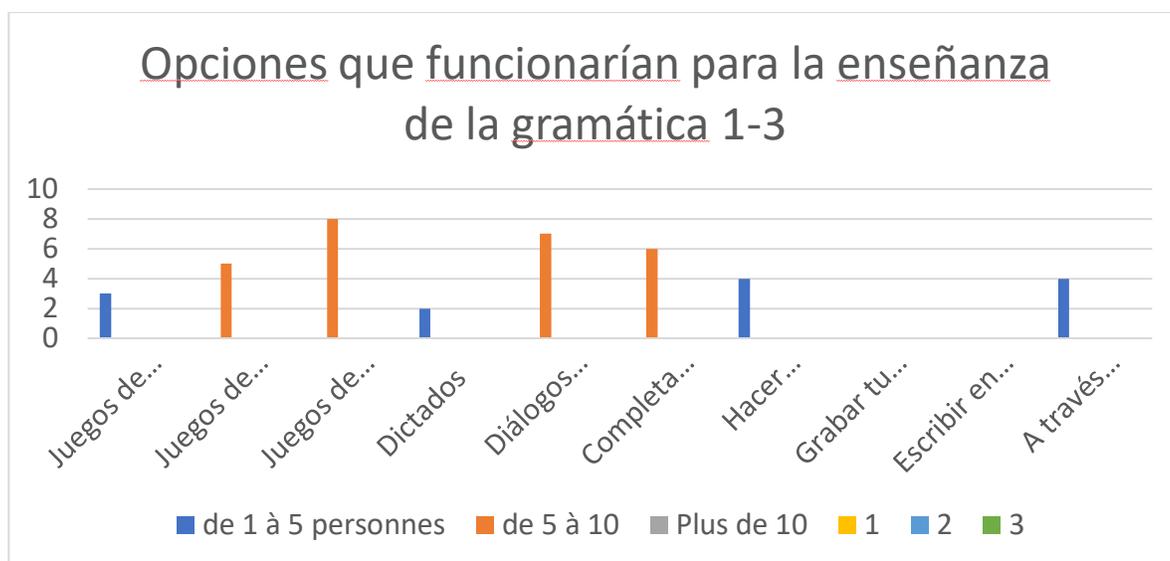


La partie la plus difficile à apprendre en français a été celle de la conjugaison dans un 1<sup>er</sup> temps et dans un deuxième temps celle des prépositions. Nous avons donc constaté que notre hypothèse pourrait avoir une relation entre la perspective des règles grammaticales des élèves débutants et leur emploi des verbes tout au long de leur apprentissage en fle.



Cette question montre l'intérêt des élèves envers la conjugaison des verbes, on peut constater qu'il existe une faible disposition pour travailler la conjugaison à la maison. Ce

qui nous amène à chercher la raison pour laquelle les élèves ne montrent aucun intérêt. Serait-ce parce que la structure est claire et qu'ils n'ont pas besoin de la pratiquer, ou bien parce qu'ils se sentent perdus face aux sujets grammaticaux qu'ils ne cherchent même pas à trouver une solution par eux-mêmes ?



Cette dernière question nous montre un chemin à suivre pour nous les professeurs de FLE, dans le but de proposer de nouvelles manières d'enseigner la grammaire en classe. Les réponses les plus populaires étaient celles autour du sujet « jeux ». Les dialogues et les fiches de travail étaient aussi des réponses populaires.

Deuxième instrument : Examen exhaustif de grammaire.

Un examen composé de 24 exercices sur 4 pages, tous les exercices se trouvent en contexte et ont été tirés du livre : Grammaire progressive du français niveau débutant 2<sup>ème</sup> édition (CLE international/ Sejer, 2010) et des exercices complémentaires sur la plateforme de la méthode qu'on utilise en classe, sur le site : [emdl.espacevirtuel.fr](http://emdl.espacevirtuel.fr)

L'objectif de cette épreuve était de trouver des difficultés au niveau grammatical. Les exercices n'étaient pas explicites car ils étaient en contexte. Il fallait conjuguer/compléter la phrase au fur et à mesure que le dialogue avançait.

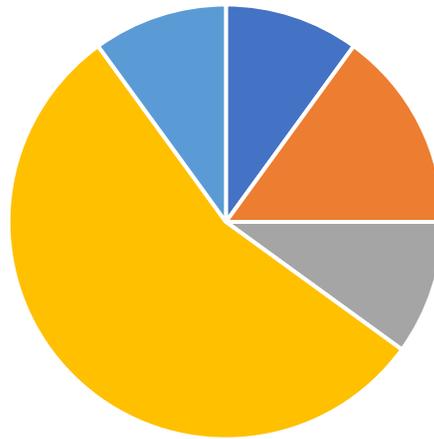
En moyenne, les verbes du premier groupe étaient conjugués correctement sauf pour les verbes qui souffrent des exceptions, par exemple ceux dont la désinence est -ger/eter/eler ou cer. Quant aux verbes du deuxième groupe, nous avons identifié des erreurs au niveau de la conjugaison de la désinence, les terminaisons de ce groupe n'ont pas été maîtrisées. Un manque de réflexion en classe sur la flexion du verbe peut-être la raison pour laquelle ils n'ont pas réussi à conjuguer correctement. D'ailleurs pour les verbes du troisième groupe, on voyait une bonne conjugaison au niveau des verbes principaux tel que : aller et faire, mais dans le cas de venir, apprendre et écrire on a trouvé des difficultés. De son côté, les prépositions et les articles contractés ont été bien réussis, on a remarqué une très faible confusion dans le cas des prépositions de localisation qui n'était pas très grave.

En conclusion, cette épreuve nous a permis de focaliser notre objectif pour trouver une solution aux conjugaisons des verbes du deuxième et troisième groupe qui étaient les plus affectés, sans pour autant négliger l'importance de la conjugaison des verbes du premier groupe.

Le troisième instrument : Une enquête menée auprès des professeurs du centre de langues observé « Questionnaire : La grammaire dans la classe de langue ».

Ce questionnaire composé par 19 questions semi-ouvertes sur les pratiques d'enseignement de la grammaire et d'autres compétences en classe de français langue étrangère.

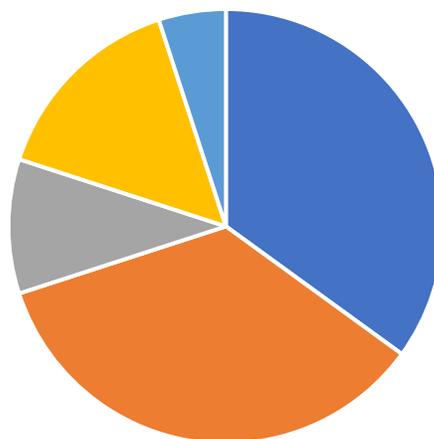
En classe de langue, à quoi accordez-vous le plus d'importance?



■ au lexique ■ à la civilisation ■ à la phonétique ■ à la grammaire ■ Autre

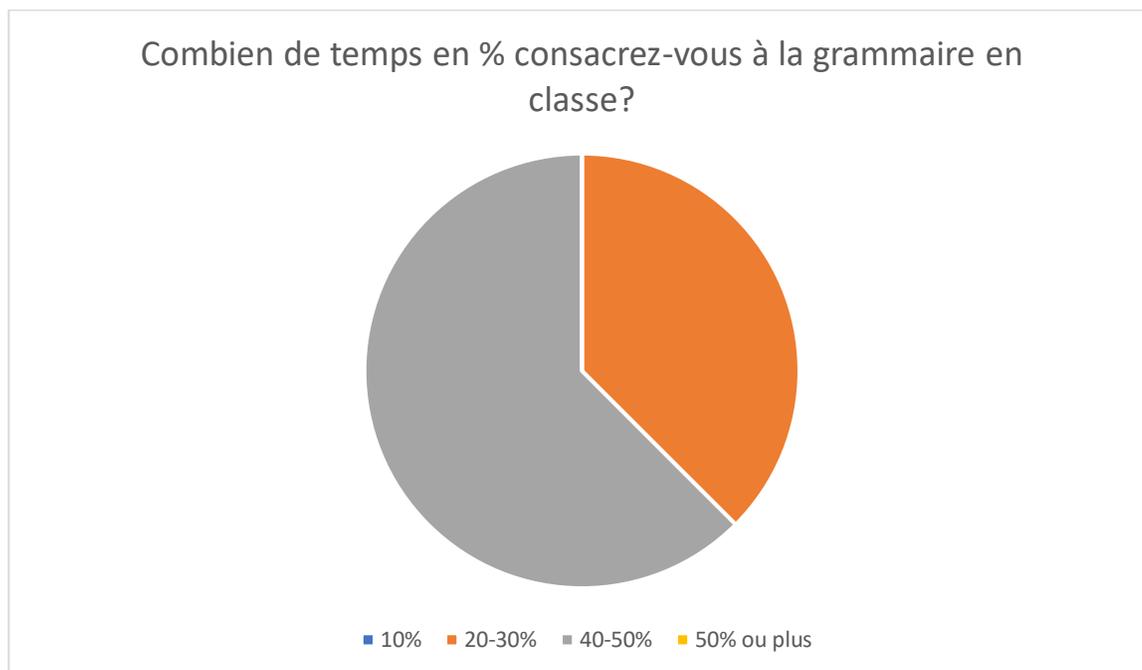
Nous avons pu constater que la plupart des professeurs consacrent 50% du cours à l'enseignement de la grammaire, c'est-à-dire que pour tous la grammaire est considérée comme une compétence de base, nécessaire et utile pour l'apprentissage des langues étrangères.

En classe, qu'est-ce qui suscite le plus d'intérêt de la part des apprenants?

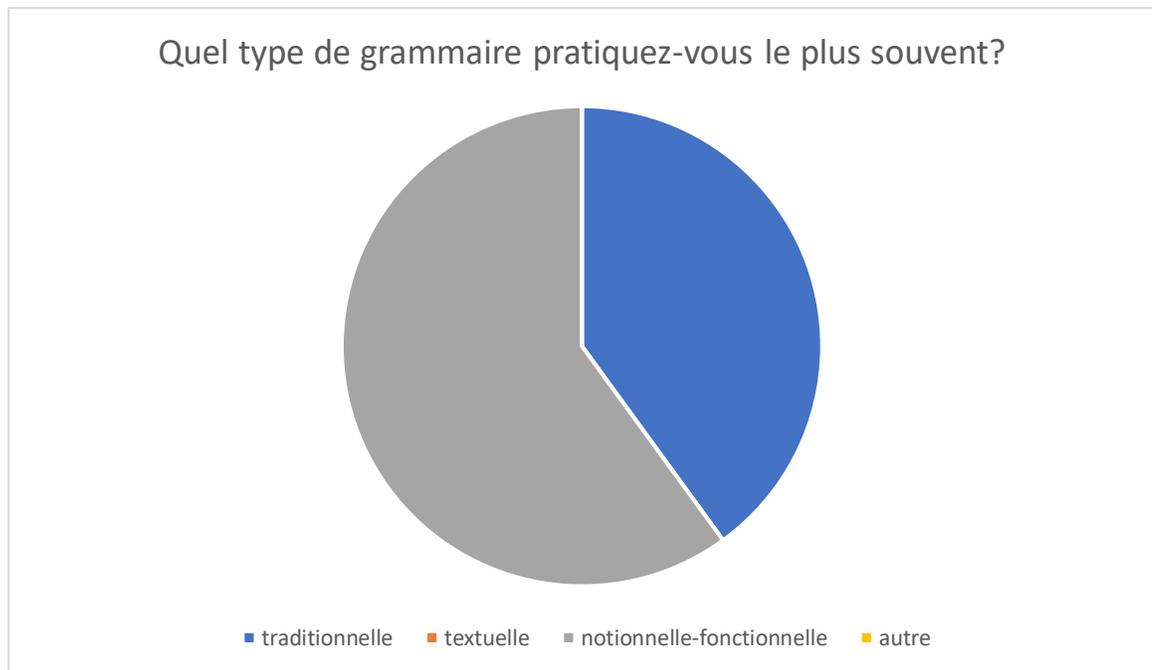


■ le lexique ■ la civilisation ■ la phonétique ■ la grammaire ■ Autre

En ce qui concerne la motivation/ l'intérêt des apprenant nous avons éprouvé d'après les réponses des professeurs, que les élèves ont un grand intérêt pour la civilisation et pour le lexique, laissant de côté les compétences grammaticales et phonétiques.

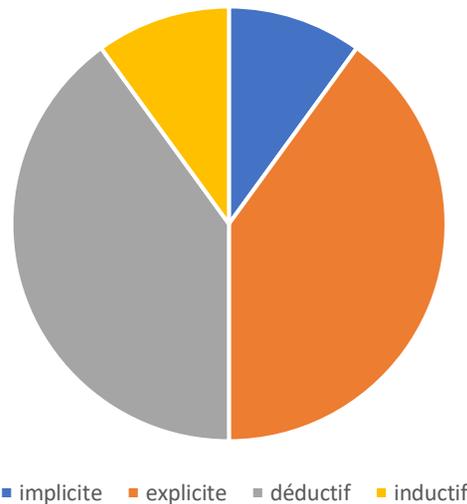


La plupart des professeurs consacrent un 40-50% du temps de la classe à l'enseignement-application de la grammaire, ce qui représente environ 5 heures sur 10 par semaine. Ceci prouve que nous pourrions mieux profiter de ces heures d'enseignement pour un enseignement réfléchi de la langue.



La majorité des professeurs pratiquent une grammaire notionnelle-fonctionnelle. Selon Somé (2016) ce type de grammaire emmène l'élève à trouver la manière dont la langue est utilisée pour exprimer du sens et pour agir. C'est-à-dire que ce type de grammaire aide autant aux professeurs qu'aux élèves à arriver à un objectif de communication, un objectif d'actes de parole, ce qui semble résoudre un besoin immédiat dans la communication cependant il n'emmène pas l'élève vers une réflexion des structures grammaticales du côté de la conjugaison. D'autres professeurs privilégient l'enseignement de la grammaire à travers une approche traditionnelle, dite grammaire morphosyntaxique, en ce qui concerne à notre étude sur la conjugaison réfléchie, nous éprouvons plus d'avantages dans l'utilisation de ce type de grammaire, puisqu'elle conceptualise la structure de la langue, cette grammaire traditionnelle signale et donne un nom et une fonction à chaque élément de la langue et accorde une place spécifique à chaque élément dans la structure des phrases, ce qui aidera à l'élève plus tard dans la communication mais cette fois-ci ayant réfléchi sur les concepts et fonctions des éléments utilisés.

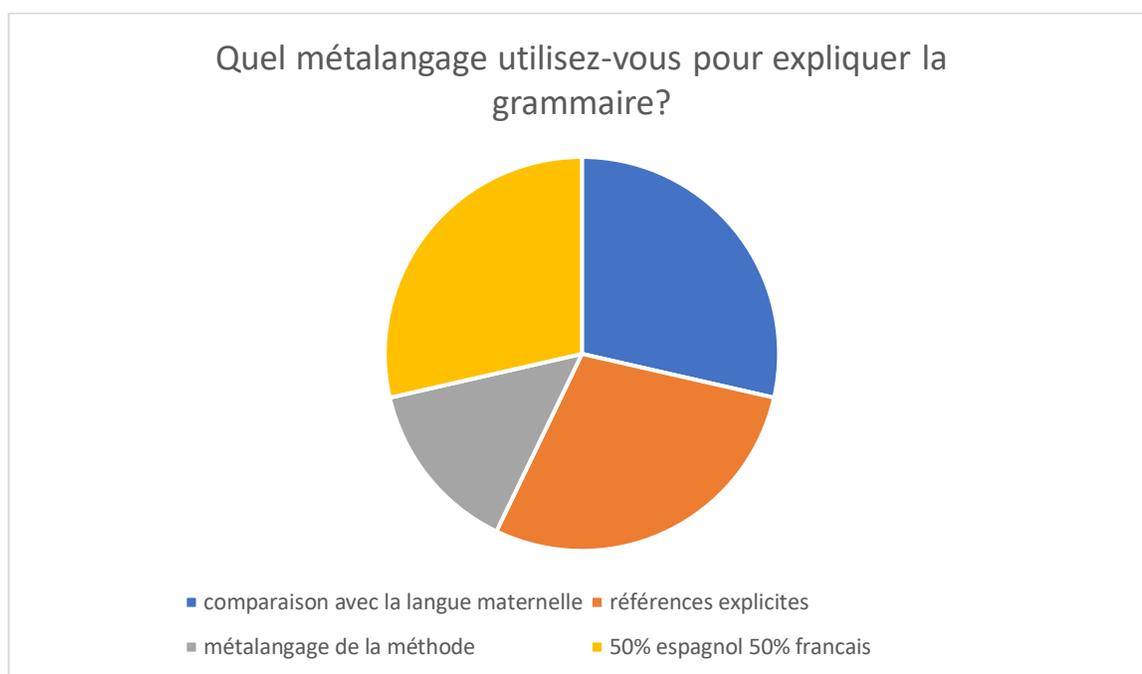
Quelle relation faites-vous entre la grammaire et la situation de communication?



Pour cette question il a fallu préciser les concepts de « implicite », « explicite », « déductif » et « inductif ». D'après Surcouf (2011) la grammaire implicite vise à donner aux élèves un fonctionnement grammatical mais elle ne recommande l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage. L'enquête a montré que très peu de professeurs utilisent ce type de grammaire pour les situations de communication, puisque pour pouvoir communiquer il leur faudrait passer par le métalangage de l'élève et dans ce cas on utiliserait plutôt une grammaire explicite qui d'après Surcouf (2011) elle est fondée sur l'exposé des règles et suit un ensemble d'applications conscientes par les élèves à travers leur métalangage.

En ce qui concerne à la grammaire déductive et inductive Suso (2016) mentionne que la grammaire déductive est composée par règles qui vont directement aux exemples, ce qui exige une activité intellectuelle de la part des apprenants car ils doivent observer les formes linguistiques pour appliquer les nouvelles règles, tandis que la grammaire inductive

se ressemble au processus de la grammaire nouvelle, qui va des exemples à la déduction de la règle, cela signifie que l'élève devient actif parce qu'il doit élaborer les règles de grammaire d'après les exemples fournis. Ce type de grammaire est cognitive puisqu'elle mobilise les connaissances antérieures de l'apprenant pour résoudre un nouveau problème grammatical.



Pour un enseignement efficace de la grammaire et pour éviter les malentendus, le professeur se sert du métalangage. Le métalangage dans l'enseignement des langues est un élément fondamental puisqu'il contribue à une explication et réflexion de la langue à travers des analyses grammaticales et d'un processus de conceptualisation. VŨ Vãn, Đ. (2015) explique que le métalangage est la seule manière d'arriver à comprendre la nature de la langue apprise puisqu'il emmène de la réflexion à travers des explications explicites et d'un travail rigoureux de la part de l'apprenant. Ces résultats nous ont permis de connaître l'utilisation du métalangage en classe de français langue étrangère, toutes les professeures

et tous les professeurs utilisent une forme de métalangage pour leurs explications grammaticales. Quelques-uns préfèrent faire appel aux comparaisons avec la langue maternelle de l'apprenant, d'autres préfèrent seulement utiliser quelques références spécifiques sans passer par toute une explication en langue maternelle, d'autres préfèrent donner des références explicites et finalement d'autres préfèrent privilégier les deux langues au même temps pour saisir la grammaire.



Toutes les professeures et tous les professeurs consacrent un moment dans l'apprentissage de la grammaire pour privilégier la conceptualisation grammaticale. La conceptualisation permet aux élèves de connaître le fonctionnement des éléments de la langue cible, elle ouvre la compréhension des contenus grammaticaux et permet aussi d'identifier les éléments compris dans la langue apprise.

Cette enquête auprès des professeurs nous a apporté une nouvelle perspective sur la façon de travailler des professeurs du centre observé. Notre conclusion repose sur les affirmations suivantes :

- Les professeurs sont conscients de l'utilisation du métalangage en classe pour la réflexion de la langue cible.
- Les professeurs consacrent un pourcentage important de la classe pour expliquer des contenus grammaticaux.
- Les explications grammaticales se font de manière explicite et déductive.
- Les professeurs estiment important le processus de conceptualisation pour emmener l'élève à la réflexion du fonctionnement de la langue cible.

### **3.4 Proposition didactique : Séances de travail réflexif sur la conjugaison.**

Pour arriver à l'acquisition de la conjugaison et résoudre la problématique : « Éviter l'oubli des conjugaisons aux niveaux avancés » nous avons proposé une démarche pédagogique divisé en 10 séances de travail réflexif sur la structure de la conjugaison des verbes et sur les bases phonétiques des verbes. Nous avons voulu travailler grammaire et phonétique au même temps, puisque selon Surcouf (2011) cité par De Badereau (2016) les hispanophones ont la tendance à prononcer en français toutes les lettres des mots qu'ils lisent du fait de l'influence de l'univocité graphème-phonème de l'espagnol, c'est pourquoi nous avons voulu suivre le modèle de réflexion de De Badereau (2016) sur les structures de la langue à partir des activités séparant explicitement la forme orale de la forme écrite afin d'éviter les difficultés de prononciation chez les apprenants hispanophones et ainsi arriver à une

acquisition plus complète de la règle grammaticale, une acquisition dite consciente des deux côtés des compétences autant écrite que orale.

Les premières 9 séances se concentrent dans la réflexion, conceptualisation et séparation phonétique de l'écrit des verbes des 3 groupes. La dixième séance s'agit du jeu de cartes pokaire qui prouvera l'efficacité des séances de réflexion grammaticale. Pendant le jeu l'élève utilisera ses connaissances grammaticales pour réussir le jeu.

Le jeu, quant à lui, permet de mobiliser les acquis et rendre compte de ses connaissances grammaticales en langue cible, aussi il favorise le travail collaboratif (Nouredine, 2017) et permet aux élèves d'arriver au niveau 2 avec une forte connaissance sur les structures grammaticales du niveau 1.

Le jeu finit avec une étape d'évaluation, où l'élève prouve par écrit s'il a bien compris la conjugaison et la formation de la flexion du verbe.

(Voir fiches pédagogiques : Annexes)

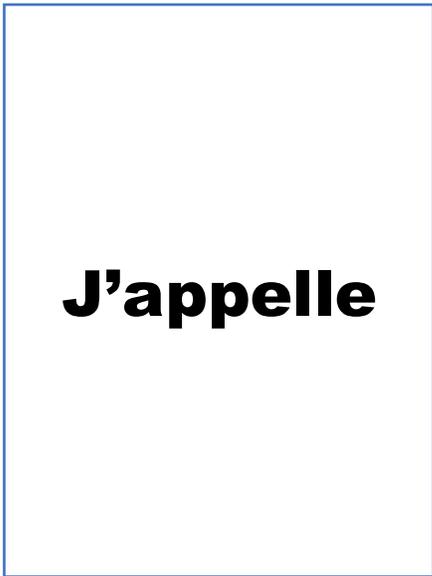
### **3.5 Proposition didactique : Le jeu de Pokaire**

Le jeu de Pokaire est un jeu composé de 46 verbes dont 18 du premier groupe, 10 du deuxième groupe et 18 du troisième groupe. Pour nous, cette activité de jeu a trois objectifs importants :

Le premier était de présenter et d'attirer l'attention des élèves sur un fait de langue spécifique : les terminaisons des verbes, leur composition, et éventuellement de tenter de comprendre son fonctionnement. Le deuxième objectif est d'ordre

pédagogique : à travers cette activité, nous avons voulu que les élèves ressentent un réel plaisir à utiliser la langue, voire de jouer avec ces particularités. Le troisième objectif est au niveau de la kinesthésie, Alonso (2012) affirme que ces activités permettent à l'élève à être en contact avec le matériel pédagogique, de sorte que son attention soit dirigée envers son apprentissage directement, puisque les activités qui mobilisent le corps aident à augmenter la capacité de compréhension et de rétention des concepts, ce qui permet un apprentissage plus dynamique et didactique. En conclusion, nous avons voulu que cet exercice des apprenants et qu'il puisse motiver davantage les élèves dynamiques, et inviter aux élèves plus passifs à interagir avec ses pairs pour travailler collectivement (Nouredine, 2017) pour leur apprentissage du français.

Exemple des cartes pour le jeu :



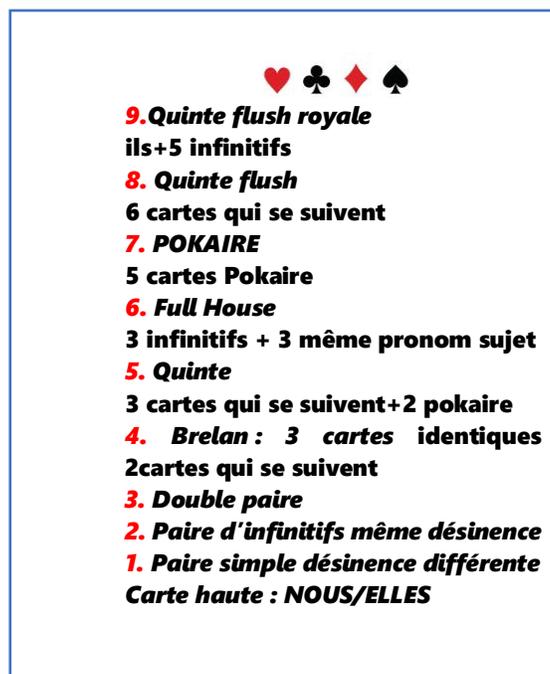
**J'appelle**

Nous avons tenté de trouver un moyen qui rendrait les élèves plus dynamiques et plus productifs avec l'objectif de procurer le plaisir d'apprendre aux élèves et de tester leurs connaissances en langue étrangère. Même si le règlement et le déroulement du jeu semblent difficiles à comprendre, les apprenants avaient tout à fait intégré le fonctionnement au bout de cinq minutes d'interaction. Durant environ 30 minutes, les élèves ont joué et en les

regardant, on avait l'impression qu'ils avaient complètement oublié qu'ils étaient en train de faire un exercice de fixation d'un fait grammatical.

Le jeu en question porte sur les mêmes règles qu'une partie de Poker traditionnelle. Cette fois-ci les parties ont été modifiées en vue de mener l'élève à une utilisation des verbes des trois groupes ainsi que leurs infinitifs pour identifier leur groupe verbal où l'objectif repose sur la conceptualisation des acquis grammaticaux.

Voici la carte qui montre les étapes à suivre :



**9. Quinte flush royale**  
ils+5 infinitifs

**8. Quinte flush**  
6 cartes qui se suivent

**7. POKAIRE**  
5 cartes Pokaire

**6. Full House**  
3 infinitifs + 3 même pronom sujet

**5. Quinte**  
3 cartes qui se suivent+2 pokaire

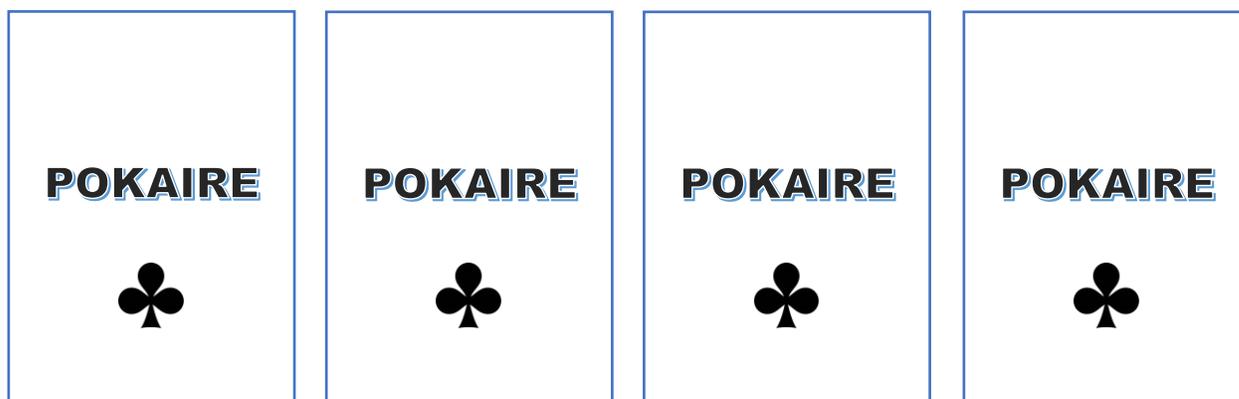
**4. Breton : 3 cartes identiques**  
2 cartes qui se suivent

**3. Double paire**

**2. Paire d'infinitifs même désinence**

**1. Paire simple désinence différente**  
Carte haute : NOUS/ELLES

La partie se fait en équipe de 5-6 élèves, un élève distribue 7 cartes par joueur, et 25 pièces de monnaie pour le pari, puis 6 cartes seront distribuées au centre de la table :



Pour commencer l'élève doit payer 1 jeton pour continuer dans le jeu, c'est-à-dire pour pouvoir regarder les premières deux cartes du centre.

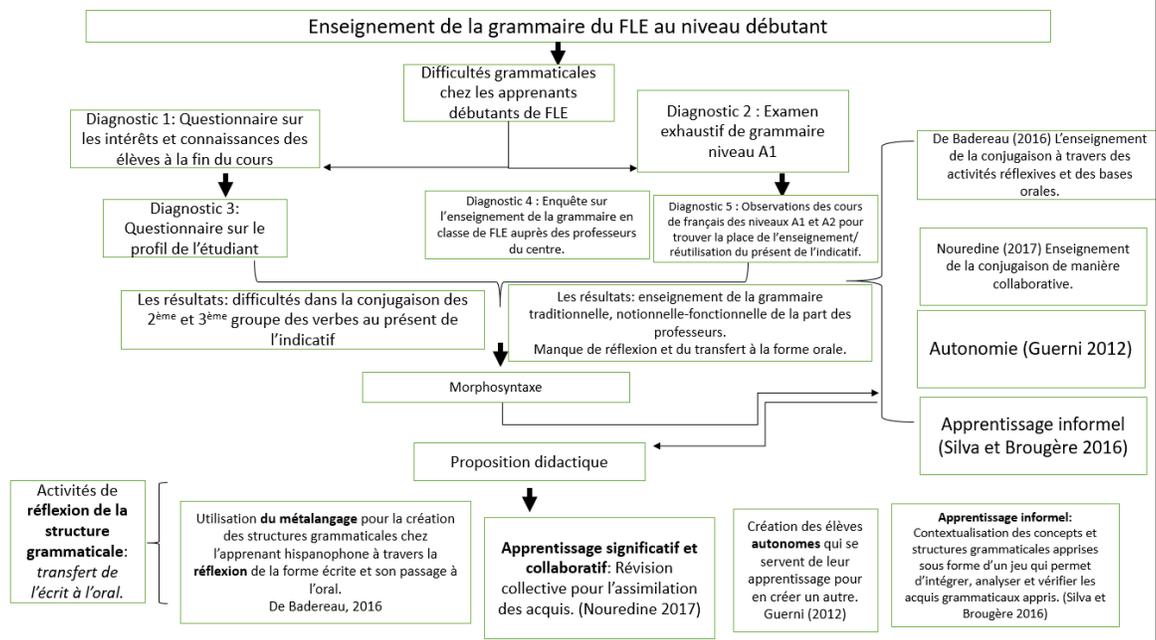
Si les cartes ouvertes complètent le jeu du joueur il peut déjà montrer sa partie, en vue d'avoir une des plus hautes, sinon il peut parier de nouveau et regarder les deux prochaines cartes pour atteindre une partie plus complexe et ainsi gagner le jeu.

Si le joueur pense qu'il a un mauvais jeu, il peut toujours abandonner le jeu, et tourner ses cartes vers le bas. Si toutes les joueuses et tous les joueurs veulent continuer ils doivent payer un jeton au centre pour ouvrir les deux cartes suivantes. La partie la plus haute gagnera. Le gagnant doit expliquer la composition de sa partie pour justifier son triomphe. Les autres joueurs, doivent expliquer ce qui les manquait pour gagner.

### **3.6 Conclusion**

Pour conclure notre travail de recherche nous vous présentons le modèle opératif qui résume les étapes de notre recherche. Vous trouverez aussi une description des résultats obtenus après la mise en place des séquences didactiques et du jeu.

#### **3.6.1 Modèle opératif**



A partir des diagnostics, nous avons remarqué la nécessité d'un dispositif pour travailler la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif à travers une épreuve exhaustive de grammaire qui a révélé un trou des connaissances grammaticales des apprenants du cours de niveau débutant notamment pour les verbes du deuxième et troisième groupe. Une nécessité d'approfondir de manière réfléchie la langue cible était requise de manière immédiate pour ainsi rendre plus simple la conjugaison et la communication en général.

Nous avons proposé une démarche pédagogique qui emmenait l'élève à la réflexion des concepts grammaticaux et de leur fonctionnement dans la conjugaison des verbes du présent de l'indicatif. Cette démarche a été inspiré de la proposition de De Badereau (2016) qui proposait des activités séparant l'écrit de l'oral pour faciliter la conjugaison du présent de l'indicatif pour des élèves hispanophones mexicains, son objectif était d'éviter des confusions à l'oral puisque les élèves hispanophones ont la tendance de prononcer toutes les lettres dans un mot et il voulait éviter cette erreur. Les 10 séquences pédagogiques

expliquent à détail la façon d'enseigner la conjugaison de chaque groupe et sous-groupe de verbes français, elle apporte une nouvelle perspective aux professeurs de français qui visent à améliorer les pratiques de conjugaison de ses élèves hispanophones mexicains.

Après avoir évalué les pratiques d'enseignement de la grammaire des professeurs du centre observé, nous avons constaté une faible attention à la pratique de la phonétique des structures grammaticales, les professeurs consacrent environ 50% du cours en expliquant des règles grammaticales et leur fonction dans la communication, en vue d'emmener l'élève directement vers des actes de parole, cependant aucun professeur n'a mentionné consacrer du temps à l'importance accordée au sujet de la prononciation des structures grammaticales, qui permettront plus tard une communication courante et facile pour l'élève puisqu'il aura maîtrisé les règles phonologiques qui lui permettront de mieux communiquer en langue cible.

Nos séances pédagogiques concluent avec un jeu de cartes intitulé POKAIRE, il s'agit d'un ensemble de règles de poker + de la grammaire du français, dans ce cas les conjugaisons des verbes et ses infinitifs. Ce jeu porte sur la construction des coups/ combinaisons de cartes qui apporte une réflexion sur l'utilisation des concepts grammaticaux (désinence, infinitif, terminaison, radical) qui ont été appris tout au long de leur apprentissage des structures grammaticales.

L'objectif du jeu c'est de former des apprenants objectifs sur le fonctionnement des langues, en suivant cette démarche les élèves construiront eux-mêmes leurs connaissances en comparant le français et l'espagnol et en prenant conscience des ressemblances et des différences entre les systèmes linguistiques.

Du côté réflexif, Moore (2006) explique qu'emmener l'élève vers la réflexion de la langue est un véritable atout d'apprentissage pour les apprenants car elle leur permet de

développer des compétences transversales et facilite la construction des savoirs, notamment ceux qui sont transférables d'une langue à une autre (par exemple, les désinences, infinitifs, terminaisons, tous les concepts existants dans leur langue maternelle servent de référence).

Les avantages de travailler la réflexion métalinguistique entraînent la prise de conscience linguistique des apprenants et au niveau didactique, les professeurs donnent les moyens aux apprenants d'exprimer ces savoirs dans la langue et de les enrichir constamment.

Le fait de conceptualiser des savoirs se trouve déjà dans sa boîte à connaissances, ce qu'on propose c'est d'utiliser ces connaissances en vue de l'apprentissage de nouveaux savoirs linguistiques en langue cible.

L'objectif général de la démarche pédagogique présenté dans ce projet didactique, d'une part c'est d'éviter des erreurs à l'oral pour faciliter l'acquisition de la conjugaison du présent de l'indicatif, une fois la structure de la conjugaison apprise et sa façon de la transmettre rendra l'élève plus autonome en langue étrangère. D'autre part, nous voulons promouvoir la conjugaison consciente à travers des bases orales qui guident l'élève dans le passage de la règle écrite à la règle orale.

Finalement l'impact du jeu pokaire dans l'enseignement de la grammaire, permet à l'élève de faire conscience sur tout ce qu'il doit avoir appris au niveau 1. Il permet de structurer la grammaire de l'apprenant et insère l'élève dans une pratique active de la langue étrangère avec ses pairs.

Le jeu, favorise l'acquisition des concepts et structures grammaticales à travers les expériences d'apprentissage collaboratif (Nouredine, 2012) et l'insère dans un contexte de participation sociale et linguistique (Guerni 2012), qui permet de jouer avec les verbes dans le but de mémoriser et de retrouver les terminaisons des conjugaisons de chaque groupe

verbal en utilisant ses connaissances préalables (Ausbel, Novak et Hanesian 1978) pour tirer une nouvelle connaissance, notamment sur les groupes verbaux pour lesquels nous avons identifié des difficultés dans le premier diagnostic.

Après avoir joué, les élèves devaient passer une évaluation qui leur permettait de mettre en lumière leurs connaissances apprises pendant tout le niveau 1 qui regroupe 80 heures de cours + le jeu de POKAIRE qui leur a permis de faire une réflexion grammaticale finale.

Après l'évaluation des connaissances des verbes des trois groupes, on apercevait la lumière sur le visage des élèves, et même s'il s'agissait d'une évaluation du type « formel » les élèves n'ont pas hésité à exprimer leurs impressions sur la dernière partie de la fiche qui était le bilan, un récapitulatif réflexif de tout ce à quoi ils avaient répondu, c'était comme une auto évaluation pour eux qui leur a permis de confirmer les structures apprises dans le cours de français 1.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alonso B., (2012), Estilos de Aprendizaje, España, Centro de Psicología de Bilbao.

Athias, Jacques. (1995). Linguistique et didactique de l'allemand.

Édition Masson/Armand Colin

Ausubel, D., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). Educational Psychology, a

cognitive view. 2nd Edition. New York: Holt, Rinehart and Wiston.

Beacco, J.-C., Porquier, R. (2007). Niveau A1 pour le français.

Un référentiel. Paris : Didier.

Beacco, J.-C. et al. (2010). Guide pour le développement et la mise en oeuvre de

curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg :

Conseil de l'Europe.

Besse, H. & Porquier, R.(1984) : Grammaires et didactiques des langues, Paris,

Hatier-Credif, p.13

Bonilla, C. (1998). Los conceptos de Lúdica y Ludopatía, su trascendencia

pedagógica y sociocultural. V Congreso Nacional de Recreación Coldeporte.

Caldas (Colombia): Funlibre.

Bour, C., Hoyet, C. (2012) En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue

étrangère à l'école primaire ?. Education. 2012. <dumas-00815424>

Csécsy, M. (1968). Le verbe français. De la linguistique à la pédagogie. Paris :

Librairies Hachette et Larousse.

Cyr, P., Germain, C. (1998). Les stratégies d'apprentissage. Paris : Clé

International.

Castillo Zaragoza, E. D., & Pérez Barbier, A. (2016). La motivation d'apprenants de français dans une université mexicaine. *Synergies Mexique*, (6), 81-91.

Cerón, F., & Martínez, V. (2015). Contextualisation et grammaire au Mexique : résultats d'une enquête préliminaire. *Synergies Mexique*, (5), 71-83.

Chartrand, S. (1999) Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Éditions Logiques, 2ème édition. Québec, Canada.

Chervel, A. (1977). ...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire. Paris : Payot.

Chervel, A. 2008. Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècles. Paris :Retz.

Conseil de l'Europe (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues, CECR. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Conseil de l'Europe/Didier.

Cuq, J. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé international.

de Badereau, V. M. (2016). Activités réflexives et contextualisées pour l'enseignement de la conjugaison du français langue étrangère. (French). *Synergies Mexique*, (6), 27.

Décuré, N. (2000). Faites vos jeux. Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité : Cahiers de l'APLIUT, Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT), 2000, 19 (3), pp.39-51. <hal-01300183>

De Salins, G.-D. et Dupré la Tour, S. (1994). Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE, Paris: Didier.

De Grandmont, N. (1995) (1997) Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre. Montréal

- et Bruxelles: Les Editions Logiques et De Bœck & Larcier, 1995, 1997.
- Dumais, C., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3e cycle du primaire. (French). *Language & Literacy: A Canadian Educational E-Journal*, 17(4), 5-27.
- DILTEC, (2011). Grammaire et contextualisation dans l'enseignement du français langue étrangère ou seconde. Programme de recherche. Paris : Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3. <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp> [consulté le 25 octobre 2016]
- Dincă, D. (2013). Enseigner la grammaire autrement : pourquoi et comment ? (French). *Synergies Roumanie*, (8), 67.
- Dubois, J. (1967). Grammaire structurale du français, T.II Le verbe. Paris : Larousse.
- Fougerouse, M. (2002). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère, *Ela. Études de linguistique appliquée* 2001/2 (no 122), p. 165-178.
- Galloway, A. (2007). Acción del juego, cuatro momentos. *Artnodes, Revista de artes, ciencia y tecnología*. Universitat Oberta de Catalunya, 7. Recuperado de: <http://artnodes.uoc.edu>
- Genevier, É. et Peytard J, (1970) *Linguistique et enseignement du français*, librairie Larousse, Paris, 1970, p 10.
- Germain, C. (1993) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris Clé international 1993.

- Germain, C. et Séguin, (1995) H. Le point sur la grammaire. Paris : Clé international. 1995
- Gomes, J. N. (2017). Une francophonie qui se reconnaît : les actions du Centre de la francophonie des Amériques et l'avènement d'une identité francophone continentale. (French). Synergies Brésil, (12), 21.
- Gottloeber, R. (2014) Enseigner la grammaire en cours de langue vivante étrangère Grenoble, France, trouvé dans : Littératures 2014 archives ouvertes HAL, Université de Stendhal Grenoble 3, Mémoire de Master 1.
- Guerni, S. (2012) L'amélioration de la prise de parole à travers les activités ludiques. Université Mohamed Kheider – Biskra.
- Guine, I. (2005). Mémoire professionnel : Jeux et apprentissage. (Tesis de Maestría, IUFM de Limoges). Recuperado de: <http://www.limousin.iufm.fr/asp/memoires/fichiers%5C022-2005.pdf>
- Huizinga, J. (1998). Homo Ludens (Trad. de Eugenio Imaz). España: Historia Alianza/Emecé
- Ibrahim, A. H. (1989). Etudes de linguistique appliquée, n°74 "Enseigner la grammaire des langues", Chapitre 1 : Pourquoi tout ce savoir sur les langues ? Didier Erudition, Paris
- Karpińska-Szaj, K., & Wojciechowska, B. (2015). La Performance Morphosyntaxique Dans Les Tâches De Reformulation Écrite. Cas D'étudiants Débutants De Fle. (French). Neofilolog, 44(1), 73-89.
- Kamber, A., & Dubois, M. N. (2016). Corpus, grammaire et français langue

- etrangere : une concordance necessaire. *Linguistik Online*, (4), 3.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Éds). (1988). *The action research planner* (3e éd.).  
Geelong, Australia : Deakin University Press
- Kara, Ş., & Broutin, J. (2015). Analyse d'une situation a-didactique ludo-éducative en classe de FLE. *Synergies Turquie*, (8), 109-122.
- Lazarus, M. (1883). *Concerning the fascination of play*. Berlín, Dummler.
- Lenaerts, M. (2012) (HEPL) : *Grammaire : état des lieux à la Haute Ecole de la Province de Liège*. Liège, Belgique
- Leray, M., & Tyne, H. P. (2016). Homophonie et maitrise du francais escrit : apport de l'apprentissage sur corpus. *Linguistik Online*, (4), 131.
- Médioni, M. (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues, édition Chronique sociale*.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.
- Moreau, A. (2014). Les Multiples Valeurs Du Jeu Au Service De L'enseignement-Apprentissage Du Fle. *Studia Romanica Posnaniensia*, 41(3), 85-100.  
doi:10.7169/strop2014.413.007
- Nouredine, D. (2017). Impact De La Révision Collaborative: Une Recherche En Didactique De La Production Écrite En Fle. *Philological Studies & Research: Applied Foreign Languages Series / Studii Si Cercetari Filologice: Seria Llimbi Straine Aplicate*, (16), 93-99.
- Núñez, P. (2008). Memoria y estilos de aprendizaje en la enseñanza del francés

como lengua extranjera. CAUCE, núm 31. Segovia, España.

Núñez, P. (2010). La enseñanza de la gramática en la clase de FLE: tendencias y perspectivas. Campo Abierto vol 29. Segovia, España.

Özçelik, N. (2012). L'enseignement Et L'apprentissage De La Grammaire En Classe Du Fle. (Turkish). Ondokuzmayis University Journal Of Education, 31(1), 175-186.

Parisse, C. (2009). La morphosyntaxe : Qu'est ce qu'est ? - Application au cas de la langue française ?. Rééducation orthophonique, Ortho édition, 47 (238), pp.7-20. <halshs-00495626>

Pinchon, J., Coute, B. (1981). Le système verbal du français, descriptions et applications pédagogiques. Paris : Nathan.

Pleško, M. (2013). La Conjugaison Du Verbe Français Basée Sur Le Code Oral. Romanica Olomucensia, 25(2), 145-150.

Puren, C. (2011) L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques » ? », <http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf> , consulté le 10 février 2017

OIF (2014) 274 million de Francophones dans le monde. Repéré à

<http://www.francophonie.org/274-millions-de-francophones-dans.html>

Robson, C. (2011). Real world research (3e éd.). Oxford : Blackwell Publishing.

Roy, M., Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. Réperé à <http://www.recherchequalitative.qc.ca/Revue.html>

- Schugurensky, D. 2007. « Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel ». *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 13-27.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris: Clé International.
- Silva, H. (2011). *Langues et territoires : le statut du français en Amérique latine*. Gatineau. Université du Québec en Outaouais. Cahier Senghor n° 3.
- Silva, H., & Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique*, (6), 57-68.
- Surcouf, C. 2011. « L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE: comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe? ». *TRANEL*, n°54, p. 93-112.
- Surcouf, C., & Giroud, A. (2016). À quelle langue accède l'apprenant ? Examen critique du traitement de l'oral dans les premières leçons de manuels de français langue étrangère pour débutants. (French). *Linguistik Online*, 78(4), 11. doi:10.13092/lo.78.2947
- Suso López, J. (2016). La conjugaison des verbes dans les grammaires du français des XIXe et XXe siècles. (French). *Synergies Espagne*, (9), 123.
- Somé, K. P. (2016). *Grammaire du français langue étrangère : pour un enseignement du système de la langue*. *Synergies Argentine*, (4), 117-135.
- Surcouf, C (2011). « L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE: comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe? ». *TRANEL*, n°54, p. 93-112.

Tagliante, C. (2006) La classe de langue. Paris, CLE International.

Thériault, J. Y. (2015). Une francophonie nord-américaine plurielle. (French).

Relations (00343781), (778), 14.

Vargas C. (1995) Grammaire pour enseigner (TOME 1), édition Armand Colin

Vũ Văn, Đ. (2015). Pour une grammaire explicative dans l'enseignement

universitaire au Vietnam. Synergies Pays Riverains Du Mékong, (7), 63-72.

Ying, X. (2017). Interprétation de la motivation morphologique des temps-tenses

français sous l'angle de la linguistique cognitive. (French). Synergies Chine,

(12), 195.

CCL (UANL) El Centro de Estudios y Certificación de Lenguas Extranjeras, Repéré

à: <http://www.ccl.uanl.mx/el-ccl/>

Reconnaissance de l'UANL par l'Ambassade de France, Repéré à :

<http://www.uanlmexico.mx/noticias/institucional/embajada-de-francia->

reconoce-la-uanl.html et [http://www.uanl.mx/sites/default/files/extra2\\_5.jpg](http://www.uanl.mx/sites/default/files/extra2_5.jpg)

<http://grupometropoli.net/c8-nuevo-leon/inicia-ciclo-uanl-190-mil->

estudiantes

Site officiel de l'Education Nationale, <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre->

européen-commun-dereference.html

## ANNEXES



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Filosofía y Letras

Área de estudios de Posgrado

Género: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Horario: \_\_\_\_\_

Fecha de Aplicación: \_\_\_\_\_ Nivel: \_\_\_\_\_

*Este cuestionario fue creado para conocer el perfil del estudiante de francés del Centro de Estudios y Certificación de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, con el fin de mejorar las prácticas educativas en el área de enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera.*

INSTRUCCIONES: Utiliza pluma azul para responder las siguientes preguntas.

Conociendo a los alumnos

1. ¿Cuál es tu nivel de estudios actualmente? Marca y escribe el nombre de la carrera o programa educativo.

Preparatoria:

\_\_\_\_\_

Licenciatura:

\_\_\_\_\_

Maestría:

\_\_\_\_\_

Doctorado:

\_\_\_\_\_

Postdoctorado:

\_\_\_\_\_

2. ¿Por qué estudias francés? (Marca **la opción** más significativa para ti, si no esta en la lista escribe en la línea tu respuesta)

Intercambio

Dedicarme a la traducción

Leer en francés, interés en la literatura francesa

Ver películas en francés

Ser maestro de francés lengua extranjera

Mejorar el currículum

Ampliar el capital social

Iniciar un negocio

Por placer

Otro: \_\_\_\_\_

3. ¿Cuántas horas duermes por día, entre semana?

- Menos de 5h
- 5-6h diarias
- 6-7h diarias
- 7-8h diarias
- Más de 8h

4. ¿En qué momento del día comes con respecto a tu curso de francés?

- Antes del curso
- Después del curso

5. ¿Te interesa participar en las actividades de la clase?

- Si, siempre
- Si, frecuentemente
- Si, a veces
- No, me da pena
- No me interesa

6. ¿Trabajas?

- Si
- No

-Si respondiste con “Si”, a la pregunta anterior, por favor contesta la pregunta siguiente, de lo contrario, pasa a la pregunta 8.

7. ¿Cuántas horas a la semana (de lunes a viernes) trabajas?

\_\_\_\_\_ horas

8. ¿Qué actividades realizas fuera del salón de clase, que te permiten mejorar tu aprendizaje del francés?

- Leer libros en francés (Selecciona: novelas/ terror/ drama/ historia/ romance/ poemas/ cuentos, ciencia ficción, otro: \_\_\_\_\_)
- Escuchar música y aprenderte la letra
- Chat con amigos franco hablantes (WhatsApp, Messenger/ Instagram/ twitter/mail)
- Leer publicaciones en redes sociales de amigos franco hablantes para medir mi nivel de comprensión
- Leer publicaciones en redes sociales de amigos franco hablantes para aprender usos del lenguaje en contexto
- Practicar la escritura en francés en un diario personal, en tu libreta de francés, en tu computadora o en notas en la aplicación del celular.
- Platicar/Hablar con algún amigo virtual o presencial en francés, compartir notas de voz en francés etc. (todo tipo de producción oral)

- Ver películas en francés con subtítulos en español, inglés o francés (circula el idioma)
  - Ver películas en francés sin subtítulos.
  - Ver películas en otro idioma, pero con subtítulos en francés.
  - No practico francés fuera del salón de clase.
  - Otro:
- 

9. ¿Tienes configuradas tus redes sociales en francés?

- Si
    - ¿Cuáles? (Circula la o las redes sociales que usas en francés)
    - Facebook / Instagram / Twitter / Youtube
    - otro \_\_\_\_\_
  - No
    - ¿Por qué?
- 

10. ¿Qué parte del idioma francés, encuentras más complicada de aprender?  
 Numera del 1 al 5 donde el 1 es el más complicado.

Temps Verbaux

- Conjuguar verbos que terminan en -er (parler, appeler, nager, commencer)
- Conjuguar verbos que terminan en -ir (venir, partir...)
- Conjuguar verbos que terminan en -re (faire, prendre)
- Conjuguar verbos pronominales (se situer, s'appeler, se trouver)

Prépositions

- Preposiciones de lugar (sous, sur, entre, à côté de...)
- Preposiciones de países y ciudades (à, en, au, de, du etc)

Déterminants

- Artículos definidos e indefinidos ( le, la les, l', un, une, des)
- Posesivos singulares (mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses)
- Posesivos plurales (notre, votre, leur, nos, vos, leurs)
- El femenino y masculino (eur/euse. Eux/euse. Teur/trice...)
- El singular y el plural (avec s, avec x)
- Los pronombres tónicos (moi, toi, lui...)
- Los pronombres reflexivos ( me, te, se, nous, vous, se)
- Los artículos compuestos (de l', du, de la, des, au, à la, aux, à l')

Vocabulaire

- Vocabulario de las profesiones
- Vocabulario de las nacionalidades y países
- Vocabulario de conversación en clase
- Vocabulario de objetos de la clase
- Vocabulario de la familia
- Vocabulario de los pasatiempos
- Vocabulario de la ciudad
- Vocabulario de los medios de transporte
- Vocabulario de la personalidad
- Los números en francés
- El alfabeto

#### Types des questions

- Formular preguntas “standard”
- Formular preguntas “soutenu”
- Formular preguntas “familier”

#### Négation

- La negación de: il y a
- La negación de: il fait du
- La negación simple : ne + verbe+ pas/ n’ + verbe + pas

#### Compréhension

- al escuchar el francés (comprensión del oral)
- leer textos en francés ( comprensión escrita)

#### Phonétique

- la pronunciación (diptongos (ai,oi,ou,in,an,eau,au) liaison, voyelles/consonnes muettes)

#### Production

- Escribir (producción escrita)
- Hablar (producción oral)
- Otro:

---

11. Marca con una X las afirmaciones que muestran cómo practicas la conjugación de verbos **fuera del salón de clase.**

- Con las actividades que propone el profesor en clase
- Con la explicación que el maestro muestra en el pizarrón
- Con los ejemplos del libro

- En casa reviso las notas y reflexiono sobre la conjugación
  - Hago planas de los verbos para memorizar la conjugación
  - TELL ME MORE me ayuda a practicar la conjugación
  - MI PAL me ha servido para mejorar mi aprendizaje de verbos
  - No practico la conjugación de verbos fuera del tiempo de clase.
  - Sugiere al maestro una nueva forma de practicar la conjugación de los verbos en casa:
- 

12: A continuación, te mostraremos una lista que permite mejorar las prácticas de enseñanza de la gramática del francés **en el salón de clase.**

Selecciona algunas de las siguientes opciones que funcionarían para ti como estudiante de francés, enumera de cada sección del 1 al 7 o al número de ejemplos que corresponda, donde el 1 es la que más se adapta a ti. Si no coincides con alguna opción puedes evitar enumerarla.

#### Experiencias

- Juegos de Memoria
- Juegos de competencia (dominós, loterías, basta, juegos de cartas...)
- Juegos de evaluación de conocimientos digitales (Kahoot, Nearpod y otras apps de juegos)
- Juegos de evaluación de conocimientos en grupo: (reto de encontrar los verbos y conjugarlos/ otros)

#### Aprendizaje tradicional

- Dictados en el pizarrón o en la libreta
- Grabar tu voz diciendo la conjugación
- Completar oraciones con los verbos/ preposiciones/ artículos en desorden
- Hacer flash-cards para aprender la conjugación: de un lado el sujeto del otro el verbo/ las preposiciones: de un lado el dibujo del otro la preposición, etc.
- De forma reflexiva conociendo a profundidad la función de cada palabra dentro de una oración y su sentido, su orden y su uso.
- Escribiendo las reglas gramaticales precisas de cada grupo de verbos y aprenderlas de memoria.
- Con un manual, un libro que solo se concentre en la gramática del francés, aparte de tus libros de texto que actualmente usas.

#### Comunicación

- Diálogos espontáneos entre compañeros de clase
- Ver videos de conversaciones con subtítulos donde veas los verbos conjugados.

- Escribir en un fórum, publicar presentaciones, videos con tu voz, fichas de trabajo y recibir retroalimentación de compañeros y el maestro.

Documentos auténticos

- A través de lectura y revisión de artículos o documentos de publicaciones de periódicos, revistas, sitios web y aprender en contexto subrayando, identificando los verbos.

Sugiere otra forma en la que el maestro podría aprovechar al máximo su clase y el tiempo de los alumnos para enseñar y practicar la conjugación de verbos:

---

---

¡Gracias! Tu opinión es muy valiosa y será tomada en cuenta.

RC-FA-003  
Rev. 00-07/  
09

**Universidad Autónoma de Nuevo León  
Centro de Estudios y Certificación de Lenguas Extranjeras  
QUIZ FINAL NIVEAU 1 (GRAMMAIRE)**

Nom : ..... Prénom : .....

Professeur : ..... Date:.....

Complétez la conversation.

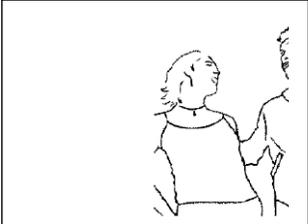
-Bonjour, comment \_\_\_\_\_-vous ?

-Je \_\_\_\_\_ bien. Merci Et vous ? La santé est bonne ?

-Oui, ça va.

- Vous \_\_\_\_\_ en forme ?

-Oui, en pleine forme !



Complétez le dialogue suivant entre Laure, Paul et Baptiste.

● Salut ! Tu es nouveau ?  
Moi,            Laure.  
Et            ,            tu t'appelles ?

● Je m'appelle            .  
Et toi ?



● Moi, je             
Baptiste et                       13 ans.

Complétez le texte avec les formes correctes des verbes **être** ou **avoir**.

- Bonjour, je \_\_\_\_\_ Laure Lepetit. J' \_\_\_\_\_ rendez-vous avec le docteur Colmar à 15 heures.
- Lepetit ? L-E-P-E-T-I-T ?
- Exactement.
- Vous n' \_\_\_\_\_ pas sur ma liste... Vous \_\_\_\_\_ un numéro de téléphone ?
- Oui bien sûr : 06 45 08 87 69.
- Ah voilà. Vous \_\_\_\_\_ bien rendez-vous à 15 heures, mais demain !
- Mais... quel jour \_\_\_\_\_-nous ?
- Aujourd'hui c' \_\_\_\_\_ le 15 septembre madame !

Complétez la conversation avec les terminaisons des verbes qui conviennent au présent de l'indicatif.

- Bonjour Kwan, Je m'appelle Marie, Tu cherch \_\_\_\_\_ un échange français-coréen, c'est bien ça ?
- Bonjour Marie ! Oui, je cherch \_\_\_\_\_ un échange français-coréen parce que je \_\_\_\_\_ coréen et j'étudi \_\_\_\_\_ le français ici, à l'université.
- Génial, parce que moi, je commenc \_\_\_\_\_ à apprendre le coréen. En classe, vous parl \_\_\_\_\_ français entre vous ?
- Oui, un peu, mais les étudiants de ma classe \_\_\_\_\_ tous étrangers. Ils parl \_\_\_\_\_ tous une langue différente : anglais, chinois, russe. C'est pour ça que je cherch \_\_\_\_\_ un étudiant français.

Complétez la conversation avec un **pronom sujet** ou un **pronom tonique**.

- Salut, \_\_\_\_\_ m'appelle Marc. Et \_\_\_\_\_, comment \_\_\_\_\_ t'appelles ?
- \_\_\_\_\_, je m'appelle Pascal. Je te présente une amie.
- \_\_\_\_\_ s'appelle Marie.
- Bonjour Marc !
- Bonjour Marie !

Complétez ce texte sur la Guadeloupe avec les verbes suivants au présent : **être, trouver ou avoir**

La Guadeloupe \_\_\_\_\_ un groupe d'îles qui se \_\_\_\_\_ à 6 700 km de la France, dans les Caraïbes, près des côtes d'Amérique du Sud et de l'île de la Martinique. Elle fait 1 703 km<sup>2</sup>.

Les villes les plus importantes \_\_\_\_\_ Basse-Terre, qui \_\_\_\_\_ la capitale, et Pointe-à-Pitre.

La montagne la plus haute \_\_\_\_\_ le volcan de La Soufrière (1 450m). L'île \_\_\_\_\_ 405 739 habitants. L'économie est basée sur l'exploitation des bananiers et sur la pêche. Il y \_\_\_\_\_ aussi beaucoup de tourisme. La monnaie de La Guadeloupe \_\_\_\_\_ l'euro.

Conjuguez les **verbes au présent**.

Retour de Lima.

-Mes amies \_\_\_\_\_ (revenir) de Lima la semaine prochaine !

-Super ! J'aimerais bien les revoir, vous croyez que c'est possible ?

-Bien sûr, on te \_\_\_\_\_ (prévenir) quand elles arrivent et on prévoit un dîner ensemble.

-Formidable ! Si vous n'arrivez pas à me joindre, appelez chez mes parents parce que je ne \_\_\_\_\_ (venir) pas tout le temps à Paris.

-D'accord, pas de problème. Elles \_\_\_\_\_ (se souvenir) bien de moi, tu sais !

Conjuguez les verbes suivants au présent : **arriver/ travailler x2/ étudier/appeler/lever/ oublier/ emmener/ jouer/**

*Les bons et les mauvais élèves*

Professeur 1-Alors, comment sont tes élèves cette année ?

☹️ Professeur 2 -Une catastrophe ! Ils ne \_\_\_\_\_ pas, ils n'\_\_\_\_\_ pas leurs leçons, ils \_\_\_\_\_ leur livre de français, ils \_\_\_\_\_ aux cartes dans la classe, ils m'\_\_\_\_\_ par mon prénom. Et tes élèves ?

😊 Professeur 1 -J'ai des élèves modèles ! Ils se \_\_\_\_\_ quand j'\_\_\_\_\_ dans la salle de classe. Vraiment nous \_\_\_\_\_ beaucoup ! Quelquefois je les \_\_\_\_\_ voir une exposition.

Conjuguez les **verbes au présent**.

Comment on y va ?

-Bonjour Monsieur, nous \_\_\_\_\_ (chercher) la maison de Madame Lenoir, c'est une grande maison blanche. Vous savez où elle \_\_\_\_\_ (être) ?

-Oui, vous \_\_\_\_\_ (tourner) à gauche et vous \_\_\_\_\_ (avancer) 200 mètres, puis, vous \_\_\_\_\_ (prendre) à droite et vous suivez la rivière jusqu'au pont.

-Bon, nous \_\_\_\_\_ (prendre) à gauche et nous \_\_\_\_\_ (longer) la rivière.

-Non, pas à gauche ! à droite. Et vous \_\_\_\_\_ (continuer) tout droit. à un moment vous verrez un arbre très haut et derrière c'est la maison de Madame Lenoir.

-D'accord, merci Monsieur, Au revoir !

-Au revoir !

Conjuguez les **verbes au présent**.

Le diplomate et sa famille.

Le diplomate : Marie, les enfants, j'ai une grande nouvelle !

Tous : ????

Le diplomate : Nous \_\_\_\_\_ (déménager) bientôt.

Marie : Oh non, chéri, Encore ! Nous \_\_\_\_\_ (changer) sans arrêt.

Alors on \_\_\_\_\_ (aller) où ? Et on \_\_\_\_\_ (partir) quand ?

Le diplomate : En Sibérie, dans deux mois.

Les enfants : Papa, impossible, il \_\_\_\_\_ (faire) froid là-bas !

Le diplomate : Nous \_\_\_\_\_ (remplacer) la famille Dubois.

Eux, ils \_\_\_\_\_ (aller) au Brésil.

Les enfants : Nous, on veut rester en Thaïlande. On \_\_\_\_\_ (être) bien ici.

Conjuguez les verbes au présent.

Dire ce que l'on fait

- Je voudrais te poser quelques questions.
- Oui
- Tu travailles ?
- Oui mais je \_\_\_\_\_ seulement le matin, dans un magasin.
- Tu déjeunes chez toi ?
- Ça dépend, parfois je \_\_\_\_\_ chez moi, parfois au restaurant.
- Et l'après-midi, tu étudies ?
- Oui, j' \_\_\_\_\_ généralement de 14 à 18 heures à l'école.
- Tu \_\_\_\_\_ à quelle heure ?
- Je rentre vers 19 heures.
- Avec tes parents vous \_\_\_\_\_ tard ?
- Nous dînons vers 20 heures.
- Que faites-vous après ? Vous discutez ? Vous regardez la télé ?
- Parfois nous \_\_\_\_\_, parfois nous \_\_\_\_\_ la télé.

Conjuguez les verbes au présent : **manger, changer et voyager.**

-John, en Angleterre, vous mangez quoi au petit-déjeuner ?

-En général, les Anglais \_\_\_\_\_ des toasts, des œufs et du bacon mais dans ma famille, nous \_\_\_\_\_ des céréales.

-Et quand tu \_\_\_\_\_ tu \_\_\_\_\_ tes habitudes ?

-Oui bien sûr, à Paris je \_\_\_\_\_ du pain et de la confiture.

Complétez au présent avec le verbe **commencer.**

-Ton mari et toi, vous \_\_\_\_\_ à quelle heure le matin ?

-Nous \_\_\_\_\_ en général à la même heure, à 8 heures. Et toi ? Tu \_\_\_\_\_ tôt aussi ?

Conjuguez les **verbes préférer et espérer** au présent

-Quand préférez-vous partir, aujourd'hui ou un autre jour ?

-Nous \_\_\_\_\_ lundi, et toi, tu \_\_\_\_\_ quel jour ?

- Moi, je \_\_\_\_\_ mercredi.

-Et tes amis ?

- Je pense qu'ils \_\_\_\_\_ jeudi.

-J' \_\_\_\_\_ qu'on va trouver une solution.

Conjuguez le **verbe faire** au présent.

-Qu'est-ce que tu \_\_\_\_\_ généralement le dimanche ?

-Moi, je ne \_\_\_\_\_ rien de spécial, ça dépend, et toi ?

-Ma meilleure amie et moi, nous \_\_\_\_\_ souvent du sport.

-Vous \_\_\_\_\_ quoi comme sport ?

-Moi, de la natation et mon amie, elle \_\_\_\_\_ du tennis.

-Et dimanche prochain, vous \_\_\_\_\_ du sport, comme d'habitude ?

-Non, nous \_\_\_\_\_ quelque chose de complètement différent : un pique-nique dans la forêt de Fontainebleau.

Conjuguez les verbes **au présent**.

-Alain et moi, nous allons tous les étés en vacances dans les Pyrénées. En général, nous \_\_\_\_\_ (partir) début août. Nous \_\_\_\_\_ (prendre) une location pour deux semaines. Alain \_\_\_\_\_ (faire) du vélo presque tous les jours. Moi, je lis. Le soir nous sortons souvent. Quelquefois des amis \_\_\_\_\_ (venir) chez nous pendant deux ou trois jours. Nous \_\_\_\_\_ (aimer) beaucoup ces deux semaines de vacances en montagne.

Complétez les phrases avec les verbes suivants :

se doucher se lever se réveiller se maquiller s'habiller se parfumer se coucher

1. Les enfants **se réveillent** à quelle heure pour aller à l'école ?
2. Tu ..... tôt le dimanche ?
3. Vous ..... à quelle heure pendant la semaine ?  
- Vers 22 heures.
4. Quand il fait très chaud, je ..... deux fois par jour.
5. Elle ..... toujours avec des vêtements à la mode !
6. Elle est très coquette, le matin, elle ..... pendant une demi-heure devant le miroir.
7. Aujourd'hui, les hommes aussi ..... Ils préfèrent l'eau de toilette à l'après-rasage.

Conjuguez les verbes au présent.

Nous avons trois enfants. Mon mari et moi \_\_\_\_\_ (travailler) tous les deux. En semaine, nos journées sont très organisées. Le matin, le réveil \_\_\_\_\_ (sonner) toujours à 6h30 ; mon mari \_\_\_\_\_ (se lever) le premier et \_\_\_\_\_ (préparer) le café. Moi, je \_\_\_\_\_ (rester) un peu au lit et je \_\_\_\_\_ (se lever) à 7h. Je descends directement à la cuisine et je \_\_\_\_\_ (manger) un croissant. Ensuite je \_\_\_\_\_ (prendre) une douche et je \_\_\_\_\_ (s'habiller) . À 7h30, nous aidons les enfants à se préparer. Nous \_\_\_\_\_ (quitter) la maison tous ensemble vers 8h15. Les enfants \_\_\_\_\_ à l'école à pied. Mon mari \_\_\_\_\_ (partir) en voiture et moi je \_\_\_\_\_ (prendre) le métro.

Je finis tôt et je \_\_\_\_\_ (aller) chercher les enfants, ils \_\_\_\_\_ (goûter), et \_\_\_\_\_ (faire) leurs devoirs, ils \_\_\_\_\_ (jouer) et \_\_\_\_\_ (regarder) parfois la télévision. Mon mari \_\_\_\_\_ (rentrer) vers 19 heures et nous \_\_\_\_\_ (dîner) ensemble.

Conjuguez les verbes au présent.

Combien de candidats avez-vous pour le poste de responsable de programmes de séjours linguistiques ?

-J'ai un candidat et une candidate. La candidate a 25 ans, elle a un diplôme de commerce mais elle \_\_\_\_\_ (ne pas parler) l'anglais et elle ne connaît pas de tourisme.

-Et le candidat ?

-C'est une catastrophe ! Il \_\_\_\_\_ (ne pas aimer) les jeunes, il \_\_\_\_\_ (ne pas utiliser) l'ordinateur. Il ne comprend pas l'anglais, mais il a une qualité : il \_\_\_\_\_ (ne pas fumer)

-En effet, ils n'ont pas vraiment le profil.

Complétez avec **une préposition**. (au/à la/ à l'/aux/du/ de la / de l'/ des)

Au Forum des Halles

-Albert, chéri, tu vas \_\_\_\_ marché en voiture ?

-Non, la voiture est \_\_\_\_ garage.

-Alors, tu ne peux pas m'emmener \_\_\_\_ Forum des Halles ?

-Qu'est-ce que tu vas faire là-bas ? Tu vas \_\_\_\_ bibliothèque, \_\_\_\_ piscine, \_\_\_\_ cinéma ?

-Non, j'ai vu un joli tailleur, pas cher, dans une boutique au deuxième sous-sol.

-Tu as assez d'argent ?

-Non, je dois passer \_\_\_\_ banque retirer de l'argent, \_\_\_\_ billetterie automatique. Au retour \_\_\_\_ marché, tu peux t'arrêter \_\_\_\_ bureau de tabac et prendre un carnet de timbres ?

-D'accord tu reviens \_\_\_\_ maison à quelle heure ?

-Vers midi. Et n'oublie pas de prendre du pain \_\_\_\_\_ boulangerie !

Complétez le texte avec **les prépositions** qui conviennent.

- Comment arriver à Paris ?

Le plus facile : \_\_\_\_ avion. Attention, il y a deux aéroports à Paris : Roissy-Charles de Gaulle et Orly.

- Comment visiter Paris ?

-**Vous aimez le calme ?** Découvrez la ville \_\_\_\_ bateau-mouche et passez sous les ponts les plus célèbres, comme le Pont des Arts. Départ \_\_\_\_ pied de la Tour Eiffel !

-**Vous êtes sportif ?** Visitez les différents quartiers de la capitale \_\_\_\_ vélo avec le Vélib' et faites une promenade

\_\_\_\_ pied dans les rues piétonnes de Montmartre.

# QUESTIONNAIRE : LA GRAMMAIRE DANS LA CLASSE DE LANGUE

---

1. Identité : ..... Âge : ..... Sexe : M / F .....

2. Formation / expérience

Cursus universitaire : .....

Nombre d'années d'enseignement en F.L.E. : .....

Niveau actuel du groupe : .....

3. En classe de langue, à quoi accordez-vous le plus d'importance ?

- au lexique
- à la civilisation
- à la phonétique
- à la grammaire
- autre : .....

4. En classe, qu'est-ce qui suscite le plus d'intérêt de la part des apprenants ?

- le lexique
- la civilisation
- la phonétique
- la grammaire
- autre : .....

5. Combien de temps (en %) consacrez-vous approximativement à la grammaire en classe ?

.....

6. Quel type de grammaire pratiquez-vous le plus souvent ?

- traditionnelle (morpho-syntaxique)
- textuelle

- notionnelle/fonctionnelle
- autre : .....

7. Quelle relation faites-vous entre la grammaire et la situation de communication ?

.....

8. En cours, faites-vous un enseignement de la grammaire :

- implicite
- explicite
- déductif
- inductif

9. Quel métalangage utilisez-vous pour expliquer la grammaire ?  
Pourquoi ?

.....

.....

10. Faites-vous des exercices de conceptualisation grammaticale ?

Non

Oui

Pourquoi ?

.....

11. Lors de l'étude d'un point de grammaire :

- vous laissez les apprenants avec la règle sur laquelle ils se sont mis d'accord
- vous donnez la règle complète
- vous donnez une partie de la règle seulement
- vous donnez la règle approximative, rectifiable par la suite

12. Sur un point de grammaire, quelles étapes suivez-vous en classe ?

.....

13. Pour organiser la progression grammaticale en classe :

- vous vous appuyez sur un programme donné par votre centre de langue
- vous vous appuyez sur une méthode de langue
- vous organisez votre propre progression

14. Quel(s) ouvrage(s) de grammaire utilisez-vous pour préparer vos cours ?

.....

15. Quelle méthode de langue vous semble la plus proche de votre conception de l'enseignement de la grammaire ?

.....

16. Quel(s) cahier(s) d'exercices privilégiez-vous pour la classe ?

.....

17. Citez les types d'exercices que vous faites faire le plus souvent à vos apprenants ?

.....

18. En général, les exercices de grammaire se font :

- en classe
- à la maison

Pourquoi ?

.....

19. Les méthodes de langue et les cahiers d'exercices exceptés, quel(s) autre(s) outil(s) utilisez-vous pour l'enseignement de la grammaire ?

.....

**Grille d'observation FLE.**

Nom du professeur observé: \_\_\_\_\_ Horaire: \_\_\_\_\_ Niveau: \_\_\_\_\_ Date :

| <u>Les modalités d'organisation de la classe.</u>        |  | <b>B</b> |  | <b>COMMENTAIRES</b> |
|--|--|----------|--|---------------------|
| <b>1. Gestion de l'espace</b>                            |  |          |  |                     |
| - Place du maître  |  |          |  |                     |
| - Aménagement des espaces de classe                      |  |          |  |                     |
| <b>2. Gestion des outils de la classe</b>                |  |          |  |                     |
| - Manuels  |  |          |  |                     |
| - Matériel pédagogique                                   |  |          |  |                     |
| - Tableau  |  |          |  |                     |
| - Supports écrits (Cahiers, productions)                 |  |          |  |                     |
| <b>3. Mise en œuvre de la séance observée</b>            |  |          |  |                     |
| - Ce que l'élève doit apprendre                          |  |          |  |                     |
| - Quel(s) moyen(s) ?                                     |  |          |  |                     |
| - Ce que le maître utilise et met en place pour ...      |  |          |  |                     |
| - Les <b>consignes</b> (verbales - écrites - implicites) |  |          |  |                     |
| - Les <b>modalités</b> de travail                        |  |          |  |                     |
| - Les <b>outils</b>                                      |  |          |  |                     |
| <b>4. Quelles évaluations ?</b>                          |  |          |  |                     |
| - Prise de conscience de l'erreur                        |  |          |  |                     |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| - Statut de l'erreur   |  |  |  |  |
| <b>5. Quelles interventions ?</b>  |  |  |  |  |
| - Immédiates   |  |  |  |  |
| - Différées  |  |  |  |  |
| - Différenciées  |  |  |  |  |
| <b>6. Gestion du groupe</b>  |  |  |  |  |
| - Classe collective  |  |  |  |  |
| - 1-2 classe   |  |  |  |  |
| - Groupes  |  |  |  |  |
| <b>7. Démarches pédagogiques</b>   |  |  |  |  |
| - Cours  |  |  |  |  |
| - Leçon dialoguée ou<br>socratique   |  |  |  |  |
| - Temps d'activité élèves  |  |  |  |  |
| <b>8. Phases d'apprentissage</b>   |  |  |  |  |
| - Processus d'appropriation de<br>la règle grammaticale                        |  |  |  |  |
| - Type d'enseignement  |  |  |  |  |
| - Mise en commun   |  |  |  |  |
| - Type de grammaire enseignée  |  |  |  |  |
| -Place accordée à<br>l'enseignement de la conjugaison/<br>règles grammaticales |  |  |  |  |
| - Entraînement - Exercices de<br>systématisation                               |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| - Évaluation   |  |  |  |  |
| - Réinvestissement   |  |  |  |  |
| <b>9. Attitude</b> du professeur                                     |  |  |  |  |
| - Avec le groupe   |  |  |  |  |
| <b>10. Voix</b>  |  |  |  |  |
| <b>11. Gestuelle</b>   |  |  |  |  |
| <b>12. Langage</b>   |  |  |  |  |
| <b>13. Temps de parole</b> élève -<br>maître                         |  |  |  |  |
| <b>14. Ecoute</b> de l'élève - des élèves                            |  |  |  |  |
| <b>15. Prise en compte des besoins</b> et des<br>intérêts des élèves |  |  |  |  |

Résultat de l'observation :

Réflexion sur l'amélioration des pratiques dans le cours observé :

Commentaires généraux pour le professeur :

# Conjuguer le présent de l'indicatif au niveau débutant

Séance 1/10

|  |  |
|--|--|
| Objectif   | <p><b>Grammatical</b> : Introduction des groupes de verbes en français. Connaître les concepts infinitif, désinence, terminaison, radical, élision et pronom sujet. Desquels les élèves tireront les éléments qui composent la conjugaison.</p> <p><b>Phonétique</b> : les bases phonétiques des verbes du premier groupe.</p>   |
| Nombre d'élèves                                      | 20   |
| Niveau   | Grands Débutants   |
| Durée de la séance                                   | 1h40-2h  |
| Outils   | Tableau, marqueurs, diaporamas power point, cartons  |
| Étape de sensibilisation<br><br><b>10-15 minutes</b> | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Introduction de la grammaire : le professeur pose la question « Qu'est-ce que la grammaire ? »<br/><br/>Les élèves tirent des hypothèses en essayant d'utiliser la langue cible ou leur langue maternelle.</li><li>2. Donner une définition de la grammaire et expliquer son importance dans l'apprentissage des langues.</li><li>3. Exemples de l'utilisation de la grammaire avec des sujets vus auparavant en classe tels que « le masculin et le féminin des noms », « les articles définis et indéfinis » pour situer l'élève dans le contexte grammatical.</li><li>4. Découverte des verbes transparents espagnol-français pour attirer l'attention des élèves.</li></ol> |

|   |   |
|---|---|
| <p>Activités d'enseignement de la grammaire.</p> <p><b>15-20 minutes</b></p>  | <p>1. Le professeur explique l'existence de 3 groupes de verbes en français, explique leur importance dans la communication (pourcentage des verbes utilisés le plus fréquemment en français) et le nombre de verbes dans chaque groupe.</p> <p>2. Partager une liste limitée des verbes, pour le premier groupe : 20 verbes en <i>er</i> dont 2 en <i>ler</i> et <i>ter</i>/ 4 en <i>ger</i>/ et 14 en <i>er</i>, pour le 2<sup>ème</sup> groupe : 10 verbes et pour le 3<sup>ème</sup> groupe : 20 verbes. Un total de 50 verbes. + 1 verbe pronominal : <i>s'appeler</i></p>   |
| <p>Activités d'apprentissage de la grammaire.</p> <p><b>30-40 minutes</b></p> | <p>1. Présentation des verbes du premier groupe avec des images pour associer l'action à la forme écrite du verbe, donner des exemples avec chaque infinitif.</p> <p>2. Diviser les verbes par groupes, distribuer les cartons avec les verbes et classer chaque verbe au groupe qui correspond. Coller les verbes sur la colonne qui correspond et montrer l'image qui le représente au fur et à mesure qu'on avance.</p> <p>3. Les premiers deux groupes sont présentés comme les réguliers puisque la terminaison de leur conjugaison est toujours la même. Le troisième groupe est présenté comme l'irrégulier puisque sa conjugaison varie selon la désinence du verbe.</p> <p>4. Les verbes du premier groupe : Description de la flexion du verbe, concepts : <i>pronom sujet, radical, désinence et terminaison</i>.</p> <p>Utiliser la formule : <i>pronom sujet+ radical+ terminaison</i></p> <p>5. Expliquer la séparation de la <i>désinence</i> du verbe pour devenir <i>terminaison</i>.</p> <p>6. Introduire les pronoms sujet : singulier et pluriel et attribuer une terminaison spécifique pour chaque pronom. (On aborde ici le concept d'élision pour le cas des verbes qui commencent par voyelle ou h muet.)</p> <p>(C'est ici qu'on s'en sert du carton qui montre la flexion du verbe, annexe figure 1)</p> <p>7. Se concentrer sur le premier groupe des verbes et expliquer l'existence de sous-groupes : <i>ler/ter, ger/ yer/ cer</i>. Analyser la structure de la conjugaison des verbes de ces groupes.</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>8. Conjuguer 2 verbes de chaque sous-groupe au tableau. Souligner en couleur différente chaque exception.</p>  |
| <p>Activité de sensibilisation à la phonétique.</p> <p><b>5 minutes</b></p>  | <p>1. Expliquer l'importance de la prononciation dans la communication.</p> <p>2. La formule : structure grammaticale à l'écrit+ bonne prononciation orale= communication efficace.</p> <p>3. Introduction des bases verbales (de Badereau, 2016) pour la bonne prononciation des élèves hispanophones de FLE.</p>  |
| <p>Activité d'enseignement des bases orales pour les verbes du premier groupe : ER</p> <p>Pré-requis : pratique des voyelles et des consonnes nasales.</p> <p><b>10-15 minutes</b></p> | <p>1. Diviser les pronoms sujet en deux parties, d'un côté : je/tu/il-elle-on/ ils/elles, d'un autre côté : nous et vous.</p> <p>2. Expliquer que pour le premier groupe de pronoms sujet on prononce que le radical, tandis que pour nous on prononce le radical + /č/ et pour vous on prononce le radical+ /E/</p> <p>3. Donner 3 exemples de cette conjugaison. Faire répéter pour éprouver une bonne compréhension et production orales.</p> <p>(De Badereau, 2016)</p> <p>Type : 1 base pour les verbes réguliers absolus du premier groupe.</p> |
| <p>Activité de systématisation finale</p> <p><b>20-25 minutes</b></p>  | <p>1. Distribuer une « <i>Fiche de travail sur la conjugaison</i> » Activité 1 : Associer pronom sujet au verbe.</p> <p>2. Activité 2 : compléter des phrases avec le verbe entre parenthèses, lecture des phrases à voix haute pour assurer une bonne prononciation.</p> <p>3. Transformer un texte écrit de la première personne du singulier à la première personne du pluriel. Lecture à voix haute du texte.</p>   |

## Conjuguer le présent de l'indicatif au niveau

SÉANCE 2/10

|  |  |
|--|--|
| Objectif   | <p><b>Grammatical</b> : Pratique des concepts infinitif, désinence, terminaison, radical, élision et pronom sujet en travaillant la conjugaison (flexion du verbe).</p> <p><b>Phonétique</b> : Dictée de phrases.</p>  |
| Nombre d'élèves  | 20   |
| Niveau   | Grands Débutants   |
| Durée de la séance   | 1h-1h20  |
| Outils   | <p>Tableau blanc interactif</p> <p>Site web : <a href="http://www.lefrancaispourtous.com/dictee26.htm">http://www.lefrancaispourtous.com/dictee26.htm</a></p> <p>Écouteurs</p> <p>Tableau et marqueurs</p> <p>Fiches d'activités</p>   |
| Activités d'enseignement grammatical<br><br><b>15-20 minutes</b> | <p>1. Récapitulation sur la conjugaison des verbes du premier groupe :<br/>Groupe ER divisé en infinitifs terminés en <b>-er, -ger, -cer, -yer, -ler et -ter</b>.</p> <p>Pratique à l'oral : dictée des phrases par le professeur.</p> <p>2. L'élève passe au tableau :</p> <p>a) il doit écrire l'infinitif dicté par le professeur</p> <p>b) il doit souligner le radical et encercler la désinence</p> <p>c) L'élève écrit la phrase dictée par le professeur</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Exemples :</p> <p><u>CHANTER</u> : Nous chantons très bien.</p> <p><u>PARLER</u> : Je parle français.</p> <p><u>ÉCOUTER</u> : Elle écoute la radio.</p> <p>d) Finalement l'élève lit la phrase à voix haute</p>   |
| <p>Activité de systématisation phonétique : lancement à l'autonomie de l'élève.</p> <p>Compétence travaillée : Compréhension orale</p> <p><b>15-20 minutes</b></p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le professeur dicte un total de 19 verbes à l'infinitif.</li> <li>2. L'élève écouterait une phrase deux fois, pour chaque verbe dicté.</li> <li>3. L'élève doit écrire la phrase entendue pour chaque verbe, 19 en total.</li> <li>4. Corriger les phrases au tableau. Focaliser la correction de l'erreur pour la partie de la conjugaison pronom sujet+ verbe conjugué, le reste de la phrase est facultatif.</li> </ol> |
| <p>Activité d'apprentissage : Compétence travaillée : La production écrite.</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Choisir 5 verbes de la liste des verbes en -ER.</li> <li>2. Écrire 5 phrases sur eux-mêmes pour leur connaître un peu plus.</li> </ol> <p>Lire les phrases à voix haute.</p>   |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>15-20 minutes</b></p>  | <p>3. Échanger ses phrases avec un camarade et lire les phrases en changeant le pronom sujet par le pronom choisi par le professeur. Écrire les phrases dans leur cahier de notes.</p> <p>4. Échanger une deuxième fois les phrases avec un autre camarade et cette fois-ci, transformer la phrase au négatif de manière orale et écrite.</p>  |
| <p>Activité finale :</p> <p>Pratique de la conjugaison et identification des pronoms sujet remplacés par des noms.</p> <p>Compétence travaillée :<br/>Production orale</p> <p><b>15-20 minutes</b></p> | <p>1. Le professeur propose une série de phrases à compléter par l'élève.</p> <p>2. Chaque phrase a un verbe à l'infinifit entre parenthèses.</p> <p>3. L'élève doit tout d'abord identifier le pronom sujet dans la phrase, qui sera représenté par un nom ou un prénom.</p> <p>4. Puis il doit attribuer mentalement la terminaison correcte pour le pronom sujet de la phrase pour plus tard lire la phrase conjuguée correctement.</p> <p>5. Le professeur corrige des erreurs de prononciation pendant la production et écrit la bonne conjugaison au tableau pour la correction en groupe.</p> |

# Conjuguer le présent de l'indicatif au niveau

SÉANCE 3 /

|   |   |
|---|---|
| Objectif  | <p><b>Grammatical</b> : les sous-groupes du premier groupe ER. Relever les exceptions dans chaque groupe et systématiser la conjugaison.</p> <p>1<sup>er</sup> Sous-groupe à travailler : -GER, -CER</p> <p>2<sup>ème</sup> Sous-groupe à travailler : -LER, -TER</p> <p><b>Phonétique</b> : les bases phonétiques des sous-groupes des verbes.</p>   |
| Nombre d'élèves   | 20  |
| Niveau  | Grands Débutants  |
| Durée de la séance  | 50 minutes  |
| Outils  | Tableau, marqueurs  |
| Activité d'enseignement grammatical.<br><br>Les sous-groupes de verbes<br><br>« Les irréguliers »<br><br><b>10-15 minutes</b> | <p>1. Les verbes en -ger et -cer</p> <p>Théorie : Le c devient ç et le g devient ge devant <i>a</i> et <i>o</i> afin d'adoucir le c [s] et le g [Z]</p> <p>Pronom sujet qui aboutit le changement : NOUS</p> <p>Pour tous les autres pronoms sujets (je, tu, il, elle, on, vous, ils, elles) pas de changement de la flexion du verbe suivant la règle de conjugaison des verbes en -er.</p> <p>Exemple :</p> |

|  |  |
|--|--|
| <p style="text-align: center;"><b>10-15</b><br/><b>minutes</b></p> | <p>Voyager : je voyag+e/ tu voyag+es/ il-elle-on voyag+e</p> <p>Vous voyag+ez/ ils-elles voyag+ent</p> <p>Pour la 1ere personne du pluriel : NOUS</p> <p>on ajoute une -e après le radical + la terminaison</p> <p>Exemple : NOUS voyag+ E+ ons = nous voyageons</p> <p>Le même cas pour tous les verbes en -ger</p> <p>Ranger : NOUS rangEons</p> <p>Manger : NOUS mangEons</p> <p>Nager : NOUS nagEons</p> <p>Changer : NOUS changEons</p> <p>2. Les verbes en -cer</p> <p>Pour les verbes en -cer</p> <p>Pronom sujet qui aboutit le changement : NOUS</p> <p>Pour tous les autres pronoms sujets (je, tu, il, elle, on, vous, ils, elles)<br/>pas de changement de la flexion du verbe suivant la règle de conjugaison des verbes en -er.</p> <p>Pour la 1ere personne du pluriel : NOUS</p> <p>Le C du radical devient ç + la terminaison</p> |
|--|--|

|   |  |
|---|--|
|   | <p>Verbe : COMMENCER</p> <p>Exemple : NOUS commen ç+ ons</p> <p>Le même cas pour tous les verbes en -cer</p> <p>Lancer : NOUS lan çons</p> <p>Rincer : NOUS rin çons</p> <p>Bercer : NOUS ber çons</p> <p>Percer : NOUS per çons</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L’emploi de la cédille sous le c permet d’adoucir le c en [s] devant a et o : nous perçons, son [s] / nous concevons, son [k]</li> <li>• L’ajout de la voyelle e à la suite du g devant a et o permet d’obtenir le son [Z] : nous mangeons, son [Z] / nous gardons, son [g].</li> </ul> <p><a href="https://www.ccdmd.qc.ca/media/allo_modi_v_093Allophones.pdf">https://www.ccdmd.qc.ca/media/allo_modi_v_093Allophones.pdf</a></p> |
| <p>Activité d’enseignement de la grammaire</p> <p><b>10 minutes</b></p> | <p>1. Les verbes en -ELER et -ETER</p> <p>2. Le professeur doit préciser qu’il existe une liste des verbes terminés par -ELER et ETER dont la conjugaison souffre une modification particulière.</p> <p>Les verbes les plus populaires sont APPELER ET JETER</p> <p>Voici la liste complète des verbes :</p> <p>Appeler : appeler, rappeler, entrappeler et aussi interpeler.</p>  |

Jeter : jeter, rejeter, projeter, interjeter et les verbes plus rares déjeter, forjeter, introjeter, surjeter, trajeter, tréjeter.

- Seulement ces verbes souffrent la modification.

1. Flexion du verbe : Séparation du radical et désinence : Verbe APPELER

Ajout du radical à chaque pronom sujet

J'APPEL

TU APPEL

IL/ELLE/ON APPEL

NOUS APPEL

VOUS APPEL

ILS/ELLES APPEL

Doubler la consonne **L** pour toutes les personnes sauf pour ***nous et vous***

J'APPELL

TU APPELL

IL/ELLE/ON APPELL

NOUS APPEL

VOUS APPEL

ILS/ELLES APPELL

Ajouter la **terminaison** de la **désinence du verbe**

J'APPELL E

|  |  |
|--|--|
|  | <p>TU APPELL ES</p> <p>IL/ELLE/ON APPELL E</p> <p>NOUS APPEL ONS</p> <p>VOUS APPEL EZ</p> <p>ILS/ELLES APPELL ENT</p> <p>Même processus pour le verbe JETER</p>  |
| <p>Activité d'apprentissage de la conjugaison des verbes en -eler et -eter</p> | <p>1. Fiche de travail sur la conjugaison : ajouter les consonnes manquantes aux verbes des phrases proposées.</p> <p>2. Trouver dans une courte liste des verbes en -eler -eter, ceux qui souffrent un changement dans la conjugaison.</p> <p>3. Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.</p> <p>*Activités complémentaires :</p> <p>Kahoot</p> <p>Jeux de mémoire : associer verbe et pronom sujet</p> <p>Les dés de la conjugaison</p> |
| <p>Activité d'enseignement Phonétique</p> <p><b>10 minutes</b></p>             | <p>1. Théorie sur la prononciation des verbes en -eler et -eter</p> <p>Les verbes en -eler et -eter ont un double l et un double t devant une syllabe contenant un e instable (dit « e muet »).</p> <p>C'est-à-dire : qu'on ne prononcera plus « e muet » une fois qu'on double la consonne.</p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Les verbes qui doublent leur consonne sont : JE, TU, IL, ELLE, ON, ILS, ELLES</p> <p>POUR CES CAS, ON PRONONCE « E »</p> <p>Exemple : J'appelle, tu appelles, il/elle/on appelle, ils/elles appellent</p> <p>Le son du radical pour ces verbes en -ER a changé</p> <p>On ne prononce plus : « appel » sinon « appelle » pour tous les pronoms sauf NOUS et VOUS.</p> <p>Pour NOUS et VOUS, nous voyons que la consonne est singulière donc, on prononce le « e muet »</p> <p>Exemple : Nous appelons, Vous appelez</p> <p>Bilan : si le verbe «appeler» vous oblige à fermer la voyelle et prononcer un «eu», celui-ci s'écrit alors avec un seul «l».</p> <p>Exemple: «nous appelons».</p> |
| <p>Activité de systématisation phonétique</p> <p><b>10-15 mins</b></p> | <p>1. Exercice.</p> <p><i>Le professeur lira les phrases à voix haute, l'élève doit différencier entre le son E et e pour déterminer si le verbe de la phrase a été écrit de manière correcte.</i></p> <p>Soulignez les erreurs dans les phrases suivantes :</p> <p>1. L'Angleterre rapelle ses soldats envoyés en Irak.</p> <p>2. Je rapelle ces quelques chiffres...</p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>3. Quel indicatif composer pour appeler un numéro en Suède ?</p> <p>4. Si vous souhaitez parler au directeur, rappelez dans une heure.</p> <p>5. Nous appellons toujours nos amis quand nous avons des problèmes.</p> <p>6. Monsieur, vous vous appelez comment ?</p> <p>7. S'il ne se manifeste pas, je n'hésiterai pas à l'appeler.</p> <p>8. Je programme des e-mails pour me rappeler mes rendez-vous.</p> <p>9. Une affiche rappelle la marche à suivre pour bien se laver les mains.</p> <p>10. Le constructeur d'automobiles jette tous les modèles de la gamme.</p> <p>Réponses</p> |
|--|--|

# Conjuguer le présent de l'indicatif au niveau

SÉANCE 4/ 10

|  |   |
|--|---|
| Objectif   | <p><b>Grammatical</b> : La conjugaison des verbes pronominaux. Concepts : pronominal : deux pronoms, pronom sujet et pronom réflexif, pronom.</p> <p>Flexion des verbes du premier groupe, ajoutée aux pronoms pour former la conjugaison.</p> <p><b>Phonétique</b> : La prononciation des verbes pronominaux à l'infinitif et dans sa forme conjuguée.</p> <p><b>Compréhension de l'oral</b> : dictée des phrases avec des verbes pronominaux.</p> |
| Nombre d'élèves  | 20  |
| Niveau   | Débutants   |
| Durée de la séance   | 50 minutes  |
| Outils   | Tableau<br>Cartons pour les pronoms sujet et les pronoms réflexifs<br>Cartons pour la désinence   |
| Activités d'enseignement de la conjugaison des verbes pronominaux. | 1. Présentation des verbes pronominaux réfléchis : les verbes pronominaux se conjuguent avec deux pronoms personnels de la même personne.   |

10 minutes

Verbes pronominaux réguliers et irréguliers en er du premier groupe ayant des terminaisons e, es, e, ons, ez, et ent.

2. Présentation des pronoms pour la conjugaison des pronominaux.

1. Qu'est-ce qu'un pronom ? Un pronom c'est un mot qui sert à remplacer un autre.

2. Qu'est-ce qu'un pronom sujet ? c'est une des catégories des pronoms servant à désigner les trois types de personnes.

1 personne du singulier : JE

2 personne du singulier : TU

3 personne du singulier : IL/ELLE/ON \*

1 personne du pluriel : NOUS

2 personne du pluriel : VOUS

3. personne du pluriel : ILS/ELLES

3. Qu'est-ce qu'un pronom réfléchi ?

Il s'agit d'un pronom qui reprend le pronom sujet.

3. Formation : Pronom sujet + pronom réfléchi + radical du verbe + terminaison.

(Pour faciliter l'acquisition de la formule, le professeur utilise des cartons qui montrent la formation et le résultat de la forme conjuguée)

4. Analyser le résultat : la combinaison pronom sujet + pronom réfléchi

Expliquer le lien entre ces deux pronoms et leur relation

Je (pronom sujet) + me ( pronom réfléchi pour JE) \* seulement pour les verbes commençant par consonne\* / +m' \* dans le cas des verbes commençant par voyelle ou h muet.

Exemple : Je + me + lav + e= Je me lave (à moi-même) / Je + m' + habill + e= Je m'habille.

Verbes utilisés :

Se laver/ S'habiller

5. Théorie sur les verbes pronominaux : Le verbe pronominal réfléchi exprime une action que le sujet fait sur lui-même.

Donner des exemples :

Je me lave. (à moi-même) infinitif du verbe : se laver

Je me baigne. (à moi-même) infinitif du verbe : se baigner

Elle se parfume. (à elle-même) infinitif du verbe : se parfumer

(Mimer les actions)

Quand le sujet exerce une action sur lui-même, on parle d'un verbe pronominal réfléchi, exemple : s'aimer. (Je m'aime. « à moi-même »)

5. Analyser le pronom réfléchi SE (pronom qui reprend le pronom sujet)

Pour les premières trois personnes du singulier :

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
|                                      | <p>Je + me/m' + radical + terminaison</p> <p>Tu + te/t' + radical + terminaison</p> <p>Il/elle/on + se/s' + radical + terminaison</p> <p>Pour les trois personnes du pluriel :</p> <p>Nous + nous + radical + terminaison</p> <p>Vous + vous + radical + terminaison</p> <p>Ils/elles + se/s' + radical + terminaison</p> <p>Exemple : Se doucher</p> <p>Nous _____ tous les jours.</p> <p>(pronom + (pronom + (radical+terminaison)<br/>sujet) réfléchi)</p> <p>Exemple : Se maquiller</p> <p>Elle _____ pour aller à l'école.</p> |
| <p>Activités<br/>d'apprentissage</p> | <p>1. Exercice au tableau : Le professeur choisit un verbe et le colle au tableau (deux cartons : pronom réfléchi et verbe du premier groupe en deux parties (radical et désinence)).</p>   |

Le professeur dicte une phrase : Tu te réveilles à 8 heures.

L'élève colle le pronom réfléchi juste à côté du pronom sujet qu'il va utiliser

SE | TU | TE/ T'

et il prend le pronom réfléchi correspondant au pronom sujet choisi.

IL ÉCRIT AU TABLEAU « TU », PUIS COLLE LE PRONOM RÉFLÉCHI  
« TE »

IL PREND MAINTENANT LE VERBE ET SÉPARE RADICAL DE LA  
DÉSINENCE

IL COLLE LA DÉSINENCE À CÔTÉ DE LA STRUCTURE AUPARAVANT  
COMMENCÉE

MAINTENANT NOUS AVONS : TU TE RÉVEILL

FINALEMENT IL CHOISIT LA TERMINAISON CORRESPONDANTE À LA  
PERSONNE

RÉSULTAT : TU TE RÉVEILL ES

ET SELON SES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION ORAL, IL PEUT  
MAINTENANT COMPLÉTER LA PHRASE TELLE QU'IL L'A ENTENDUE.

|  |  |
|--|--|
|  | <p style="text-align: center;"><i>TU TE RÉVEILLES À 8 HEURES</i></p> <p style="text-align: center;">2. Répéter l'activité avec 6 verbes, pour les 6 personnes en utilisant des verbes commençant par voyelle, h, et consonne pour faire travailler le choix des pronoms réfléchis.</p>   |
| <p>Activité de systématisation et évaluation : Fiche de travail individuel</p> | <p>1. Pour cette activité nous avons décidé de créer des exercices guidés. C'est-à-dire : des exercices qui indiquent ce dont on a besoin dans chaque espace à remplir.</p> <p style="text-align: center;">Comme l'exemple utilisé pour l'enseignement de la structure.</p> <p style="text-align: center;">10 phrases guidées</p> <p style="text-align: center;">Exemple : _</p> <p style="text-align: center;">Exemple : Se doucher</p> <p style="text-align: center;">Nous _____ tous les jours.</p> <p style="text-align: center;">(pronom + (pronom + (radical+terminaison)<br/>sujet) réfléchi)</p> <p>2. Après la correction groupale, laisser l'élève travailler seul sans aucun guide.</p> <p style="text-align: center;">Exercice 2 : 10 phrases ouvertes</p> <p style="text-align: center;">Exemple : Je _____ (se laver) avant d'aller à l'école.</p> |

|         |   |
|---------|---|
|         | <p>3. Mise en commun entre camarades, puis échanger ses feuilles pour une correction entre pairs.</p> <p>4. Mise en commun groupale : révision et commentaires.</p>   |
| Notes : | <p>Types de verbes pronominaux :</p> <p>-Les pronominaux réfléchis. (Le sujet subit l'action qu'il effectue.)</p> <p>-Les pronominaux réciproques. (Les sujets subissent une interaction : exprime une action exercée par deux sujets ou plus l'un sur l'autre ou les uns sur les autres : l'action est à la fois accomplie et reçue par chacun d'eux.) (s'encourager/ se battre/ s'écrire/ se téléphoner/ se dire/ se parler/ se voir) (s'entraider) (directs et indirects)</p> <p>-Les essentiellement pronominaux. ( n'ont généralement ni sens réfléchi, ni sens réciproque ni sens passif et il est généralement difficile, voire impossible, de donner une fonction au pronom conjoint.) (se souvenir)</p> <p>-Les pronominaux à sens passif Le sujet subit l'action mais ne l'accomplit pas.</p> <p>(s'appeler, se conjuguer, se faire, se manger, se servir, se vendre, se voir-cela se voit bien ?-, se dire -comment ca se dit ?- se traduire....</p> <p>Classement des verbes pronominaux :</p> <p>Les verbes pronominaux français sont classifiés en trois groupes :</p> <p><b>1. Verbes pronominaux réguliers et irréguliers en er du premier groupe ayant des terminaisons e, es, e, ons, ez, et ent. ex. s'aider, s'avancer (OBJECTIF DE CETTE FICHE)</b></p> <p>2. Verbes pronominaux réguliers en ir du deuxième groupe ayant des terminaisons s, s, t, ssons, ssez et ssent. ex. se définir</p> |

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
|                                      | <p>3. Verbes pronominaux irréguliers en ir, oir et re du troisième groupe<br/>- Il y a plusieurs types de verbes. ex. se tenir, se voir, se faire.....</p>   |
| <p>Activité<br/>complémentaire :</p> | <p>Pour aller plus loin : Le professeur peut présenter des exercices du type :</p> <p>Exemple : Se raser</p> <p>_____ _____ _____ <b>ent</b> tous les jours.</p> <p>(pronom + (pronom + (radical+terminaison)<br/>sujet) réfléchi)</p> <p>Où l'on donne uniquement une partie de la phrase autre que le pronom sujet, dans le but d'emmener l'élève à une réflexion plus approfondie de la structure de la phrase.</p> <p>Dans ce cas, on a donné la terminaison ENT</p> <p>L'élève doit compléter avec le pronom sujet+ le pronom réfléchi qui correspond à la personne de la terminaison ENT + le radical du verbe proposé.</p> <p>Résultat :</p> <p style="text-align: center;"><i>Ils/ elles se rasent tous les jours.</i></p> |

## Conjuguer le présent de l'indicatif au niveau

SÉANCE 5/

|   |   |
|---|---|
| Objectif  | <b>Grammatical</b> : La conjugaison des verbes du deuxième groupe.<br><b>Phonétique</b> : les bases phonétiques des groupes de verbes.  |
| Nombre d'élèves   | 20  |
| Niveau  | Grands Débutants  |
| Durée de la séance  | 40-50 minutes   |
| Outils  | Tableau, marqueurs, diaporamas power point, cartons   |
| Activités d'enseignement grammatical<br><br>Durée: 10 minutes | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Le professeur présente une liste de 10 verbes du deuxième groupe et montre des images pour associer l'action à une image.</li><li>2. Il fait référence à la conjugaison du premier groupe pour commencer à parler de la flexion du verbe : radical/ désinence. L'élève identifie la désinence du deuxième groupe verbal.</li><li>3. Présente la formule : pronom sujet + radical + terminaison et construit un exemple avec un verbe de la liste.</li><li>4. Il écrit sur le tableau les terminaisons correspondantes à chaque pronom sujet.</li><li>5. Écrire au tableau des exemples avec le verbe conjugué.</li></ol> |
| Activité d'enseignement Phonétique<br><br>10 minutes          | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Introduction des bases phonétiques des verbes du deuxième groupe.</li></ol> <p>Activité intitulée : Je prononce comment ?</p> <p>Le professeur écrit au tableau : Verbes du deuxième groupe : 2 bases et il écrit les pronoms sujets de la manière suivante :</p>  |



|                              |   |
|------------------------------|---|
|                              |   |
| Activité de systematisation. | <p>1. Au tableau, conjuguer le verbe avec des cartons : radical + terminaison</p> <p>Le professeur dicte une phrase et l'élève doit trouver</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-le pronom sujet correspondant au sujet</li><li>-le radical du verbe</li><li>-la terminaison</li></ul> <p>L'élève propose le verbe conjugué au tableau et le professeur le révisé.</p> <p>2. Autre proposition d'activité c'est de laisser l'élève construire une phrase en conjuguant un verbe de son choix, pour promouvoir la créativité et l'autonomie.</p> |

## Conjuguer le présent de l'indicatif au niveau

SÉANCE 5/

|   |   |
|---|---|
| Objectif  | <b>Grammatical</b> : La conjugaison des verbes du deuxième groupe.<br><b>Phonétique</b> : les bases phonétiques des groupes de verbes.  |
| Nombre d'élèves   | 20  |
| Niveau  | Grands Débutants  |
| Durée de la séance  | 40-50 minutes   |
| Outils  | Tableau, marqueurs, diaporamas power point, cartons   |
| Activités d'enseignement grammatical<br><br>Durée: 10 minutes | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Le professeur présente une liste de 10 verbes du deuxième groupe et montre des images pour associer l'action à une image.</li><li>2. Il fait référence à la conjugaison du premier groupe pour commencer à parler de la flexion du verbe : radical/ désinence. L'élève identifie la désinence du deuxième groupe verbal.</li><li>3. Présente la formule : pronom sujet + radical + terminaison et construit un exemple avec un verbe de la liste.</li><li>4. Il écrit sur le tableau les terminaisons correspondantes à chaque pronom sujet.</li><li>5. Écrire au tableau des exemples avec le verbe conjugué.</li></ol> |
| Activité d'enseignement Phonétique<br><br>10 minutes          | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Introduction des bases phonétiques des verbes du deuxième groupe.</li></ol> <p>Activité intitulée : Je prononce comment ?</p> <p>Le professeur écrit au tableau : Verbes du deuxième groupe : 2 bases et il écrit les pronoms sujets de la manière suivante :</p>  |



|                              |   |
|------------------------------|---|
|                              |   |
| Activité de systematisation. | <p>1. Au tableau, conjuguer le verbe avec des cartons : radical + terminaison</p> <p>Le professeur dicte une phrase et l'élève doit trouver</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-le pronom sujet correspondant au sujet</li><li>-le radical du verbe</li><li>-la terminaison</li></ul> <p>L'élève propose le verbe conjugué au tableau et le professeur le révisé.</p> <p>2. Autre proposition d'activité c'est de laisser l'élève construire une phrase en conjuguant un verbe de son choix, pour promouvoir la créativité et l'autonomie.</p> |

## Conjuguer le présent de l'indicatif au niveau

Séance 7/ 10

|   |  |       |          |       |          |               |                |
|---|--|-------|----------|-------|----------|---------------|----------------|
| Objectif  | <p><b>Grammatical</b> : Le deuxième sous-groupe des verbes du troisième groupe</p> <p><b>Phonétique</b> : les bases phonétiques des groupes des verbes.</p>  |       |          |       |          |               |                |
| Nombre d'élèves   | 20   |       |          |       |          |               |                |
| Niveau  | Grands Débutants   |       |          |       |          |               |                |
| Durée de la séance  | 85-90 minutes  |       |          |       |          |               |                |
| Outils  | Tableau, marqueurs, diaporamas power point, cartons, fiches de travail   |       |          |       |          |               |                |
| <p>Étape de sensibilisation</p> <p>Durée: 10 minutes</p>      | <p>1. Le professeur présente le deuxième sous-groupe des verbes du troisième groupe :</p> <p>2<sup>ème</sup> sous-groupe terminaison particulière : ds/ds/d/ons/ez/ent</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Je-ds</td> <td>Nous-ons</td> </tr> <tr> <td>Tu-ds</td> <td>Vous- ez</td> </tr> <tr> <td>Il/elle/on- d</td> <td>Ils/elles- ent</td> </tr> </table> | Je-ds | Nous-ons | Tu-ds | Vous- ez | Il/elle/on- d | Ils/elles- ent |
| Je-ds   | Nous-ons   |       |          |       |          |               |                |
| Tu-ds   | Vous- ez   |       |          |       |          |               |                |
| Il/elle/on- d   | Ils/elles- ent   |       |          |       |          |               |                |
| <p>Activités d'enseignement grammatical</p> <p>25 minutes</p> | <p>1. Liste des verbes les plus utilisés de ce sous-groupe : <i>Apprendre, comprendre, perdre, vendre, prendre</i></p> <p>Pour ces verbes la désinence est : DRE</p> <p>C'est-à-dire que le radical est ce qui se trouve avant la désinence.</p>   |       |          |       |          |               |                |

Exemple : APPREN-DRE/ COMMPREN-DRE/ PER-DRE/ VEN-DRE/  
PREN-DRE

Conjuguer les verbes : Pronom sujet+ radical+ terminaison du sous-  
groupe

Attention : Les verbes du troisième groupe ont deux ou trois  
radicaux.

1<sup>er</sup> radical

|  |   |
|--|---|
| Apprendre :<br>J'appren____<br>Tu appren____<br>Il appren____    | Nous appren____<br>Vous appren____<br><br>2 <sup>ème</sup> radical :<br>Ils apprenn_____    |
| Comprendre :<br>Je compren__<br>Tu compren____<br>Il compren____ | Nous compren____<br>Vous compren____<br><br>2 <sup>ème</sup> radical :<br>Ils comprenn_____ |
| Perdre :<br>Je per____<br>Tu per____<br>Il per_____              | 2 <sup>ème</sup> radical :<br>Nous perd____<br>Vous perd____<br>Ils perd_____               |
| Vendre :   | 2 <sup>ème</sup> radical :  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>Je ven ____</p> <p>Tu ven ____</p> <p>Il ven ____</p>  | <p>Nous vend ____</p> <p>Vous vend ____</p> <p>Il vend ____</p>                                  |
|  | <p>Prendre :</p> <p>Je pren ____</p> <p>Tu pren ____</p> <p>Il pren ____</p>  | <p>Nous pren ____</p> <p>Vous pren ____</p> <p>2<sup>ème</sup> radical :</p> <p>Il pren ____</p> |
| <p>Activités<br/>d'apprentissage<br/>grammatical</p> <p>10 -15<br/>minutes</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conjuguer les verbes de la liste et construire des phrases dans leur cahier de notes.</li> <li>2. Associer pronom sujet et radical particulier</li> <li>3. Compléter la terminaison des verbes proposés dans un texte.</li> </ol> |  |
| <p>Activité<br/>d'enseignement<br/>Phonétique</p> <p>15 minutes</p>            | <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Expliquer les bases phonétiques des verbes du deuxième sous-groupe.</li> </ol> <p>Apprendre :</p> <p>J'apprends</p> <p>Tu apprends</p> <p>Il apprend</p>  |  |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>Même son : Appr ã</p> <p>Nous apprenons</p> <p>Vous apprenez</p> <p>Son différent apprEn ã/ apprEnE</p> <p>Ils/ elles apprennent</p> <p>Son « apprEn »</p>  |
| <p>Activité de systématisation phonétique.</p> <p>10 minutes</p>    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trouver la phrase dictée par le professeur parmi une liste de 4 phrases.</li> <li>2. Souligner la forme phonétique du verbe entendu dans la dictée du prof.</li> <li>3. Lecture des phrases pour la correction groupale.</li> </ol>  |
| <p>Activité de systématisation grammaticale.</p> <p>10 minutes.</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rédiger un petit paragraphe en utilisant les verbes : apprendre et comprendre</li> </ol> <p>Objectif : décrire son parcours d'apprentissage du français.</p> <p>Quelles sont leurs faiblesses en langue étrangère, ce qu'ils apprennent par cœur et ce qu'ils doivent encore étudier.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Révision collaborative et mise en commun.</li> </ol> |

## Conjuguer le présent de l'indicatif au niveau

Séance 8/10

|   |   |       |          |       |          |               |                |
|---|---|-------|----------|-------|----------|---------------|----------------|
| Objectif  | <p><b>Grammatical</b> : Troisième sous-groupe des verbes du troisième groupe.</p> <p><b>Phonétique</b> : les bases phonétiques du sous-groupe.</p>  |       |          |       |          |               |                |
| Nombre d'élèves   | 20  |       |          |       |          |               |                |
| Niveau  | Grands Débutants  |       |          |       |          |               |                |
| Durée de la séance  | 55 minutes  |       |          |       |          |               |                |
| Outils  | Tableau, marqueurs, diaporamas power point, cartons   |       |          |       |          |               |                |
| <p>Étape de sensibilisation</p> <p>Durée: 10 minutes</p>      | <p>1. Le professeur présente le troisième sous-groupe des verbes du troisième groupe :</p> <p>3ème sous-groupe terminaison particulière : <b>x/x/t/ons/ez/ent</b></p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Je- x</td> <td>Nous-ons</td> </tr> <tr> <td>Tu- x</td> <td>Vous- ez</td> </tr> <tr> <td>Il/elle/on- t</td> <td>Ils/elles- ent</td> </tr> </table> | Je- x | Nous-ons | Tu- x | Vous- ez | Il/elle/on- t | Ils/elles- ent |
| Je- x   | Nous-ons  |       |          |       |          |               |                |
| Tu- x   | Vous- ez  |       |          |       |          |               |                |
| Il/elle/on- t   | Ils/elles- ent  |       |          |       |          |               |                |
| <p>Activités d'enseignement grammatical</p> <p>10 minutes</p> | <p>1. Liste des verbes les plus utilisés de ce sous-groupe : <i>Vouloir, pouvoir, valoir</i></p> <p>Pour ces verbes la désinence est : OIR</p>  |       |          |       |          |               |                |

C'est-à-dire que le radical est ce qui se trouve avant la désinence.

Ces verbes ont aussi deux ou trois radicaux.

Exemple : VOUL-OIR radicaux : VEU, VOUL et VEUL

|  |  |
|--|--|
| <p>Vouloir :</p> <p>Je veu__</p> <p>Tu veu__</p> <p>Il veu__</p> | <p>Nous voul__</p> <p>Vous voul__</p> <p>3<sup>ème</sup> radical :</p> <p>Ils veul__</p> |
| <p>Pouvoir :</p> <p>Je peu__</p> <p>Tu peu__</p> <p>Il peu__</p> | <p>Nous pouv__</p> <p>Vous pouv__</p> <p>3<sup>ème</sup> radical :</p> <p>Ils peuv__</p> |
| <p>Valoir :</p> <p>Je vau__</p> <p>Tu vau__</p> <p>Il vau__</p>  | <p>Nous val__</p> <p>Vous val__</p> <p>Ils val__</p>                                     |

|   |  |
|---|--|
| <p>Activités<br/>d'apprentissage<br/>grammatical</p> <p>10 minutes</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Associer la nouvelle terminaison à chaque pronom sujet.</li> <li>2. Conjuguer les verbes de la fiche de travail.</li> <li>3. Compléter les terminaisons des verbes dans un texte.</li> </ol> |
| <p>Activité<br/>d'enseignement<br/>Phonétique</p> <p>10 minutes</p>     | <p>2. Bases phonétiques des verbes du troisième sous-groupe :</p> <p>Vouloir, trois bases :</p> <p>Je v ø</p> <p>Tu v ø</p> <p>Il v ø</p> <p>Nous vulõ</p> <p>Vous vulE</p> <p>Ils vœl</p>   |
| <p>Activité de<br/>systématisation<br/>phonétique</p> <p>15 minutes</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exercices de discrimination auditive</li> <li>2. Compléter le pronom sujet de la phrase entendue</li> <li>3. Écrire la terminaison correspondante</li> </ol>                                 |

## Conjuguer le présent de l'indicatif au niveau

Séance 9/ 10

|   |  |
|---|--|
| Objectif  | <p><b>Révision collaborative</b> : Participation groupale au jeu pour systématiser les nouvelles formes grammaticales vues tout au long du premier niveau. (Nouredine 2017)</p> <p><b>Réflexion</b> : mener une réflexion métalinguistique explicite et tester le passage de l'écrit à l'oral au moment de la discussion du jeu. (De Badereau 2016)</p> <p><b>Conceptualisation</b> : utiliser les concepts acquis en classe de langue pendant une séance libre de jeu. (De Badereau 2016)</p> <p><b>Kinesthésique</b> : Permet une concentration et une participation plus active de la part de l'apprenant ayant son corps et son attention dirigés vers son apprentissage. (Alonso, 2012)</p> |
| Nombre d'élèves                                   | 20   |
| Niveau  | Grands Débutants   |
| Durée de la séance                                | 1h 25 minutes  |
| Outils  | Jeu de Pokaire<br>Diaporamas<br>Jetons   |
| Étape de sensibilisation<br><br>Durée: 15 minutes | <p>1. Le professeur présente le jeu POKAIRE : Un jeu de cartes composé des verbes des trois groupes des verbes au présent de l'indicatif. Un total de 60 verbes. (20 du premier groupe, 10 du deuxième groupe, 10 du troisième groupe et 5 verbes pronominaux)</p> <p>POKAIRE signifie : POKER + GRAMMAIRE</p> <p>Il parle de sa similitude avec une partie de poker ordinaire.</p>  |

2. Dans une présentation power point, le professeur présente la carte du jeu qui présente les différentes manières de gagner le jeu et donne des exemples.

3. Le professeur utilise les cartons du jeu pour montrer la partie correspondante à chacune des parties mentionnées dans le carton principal du jeu, il donne des exemples.

Voici la carte qui montre le déroulement des parties :



**9. Quinte flush royale**  
ils+5 infinitifs

**8. Quinte flush**  
6 cartes qui se suivent

**7. POKAIRE**  
5 cartes Pokaire

**6. Full House**  
3 infinitifs + 3 même  
pronom sujet

**5. Quinte**  
3 cartes qui se suivent+2  
pokaire

**4. Brelan : 3 cartes**  
identiques+2cartes qui se  
suivent

**3. Double paire**

**2. Paire d'infinitifs même**  
désinence

**1. Paire simple désinence**  
différente

**Carte haute :**  
**NOUS/ELLES**

|   |  |
|---|--|
|   | <p>La partie 9 est la partie la plus forte. Le joueur obtenant la partie la plus haute de son équipe gagne le pari.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour gagner on doit dire le mot : Pokaire</li> <li>• Pour participer au jeu on doit parier un jeton pour commencer et un autre pour chaque carte ouverte.</li> <li>• Le gagnant obtiendra les jetons accumulés dans le jeu.</li> </ul>  |
| <p>Activités<br/>systématisation des<br/>concepts</p> <p>Le jeu</p> <p>50 minutes</p> <p>5-7 minutes<br/>par partie</p> | <p>Le groupe se divise en équipes de 4 à 5 étudiants.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distribuer 7 cartes et 25 jetons à chaque étudiant.</li> <li>2. L'étudiant doit commencer à organiser son jeu en vue de trouver la partie la plus haute du jeu pour ainsi gagner le plus de jetons possibles.</li> <li>3. 6 cartes pokaires seront distribuées au milieu de l'équipe.</li> <li>4. Pour commencer l'élève doit payer 1 jeton pour continuer dans le jeu, c'est-à-dire pour pouvoir regarder les premières deux cartes du centre.</li> <li>5. Si les cartes ouvertes complètent le jeu du joueur il peut déjà montrer sa partie, en vue d'avoir une des plus hautes, sinon il peut parier de nouveau et regarder les deux prochaines cartes pour atteindre une partie plus complexe et ainsi gagner le jeu.</li> </ol> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>6. Si le joueur pense qu'il a un mauvais jeu, il peut toujours abandonner le jeu, et tourner ses cartes vers le bas.</p> <p>7. Si toutes les joueuses et tous les joueurs veulent continuer ils doivent payer un jeton au centre pour ouvrir les deux cartes suivantes.</p> <p>8. La partie la plus haute gagnera.</p> <p>9. Le gagnant doit expliquer la composition de sa partie pour justifier son triomphe.</p> <p>10. Les autres joueurs, doivent expliquer ce qui les manquait pour gagner.</p>   |
| <p>Activités de systématisation gramatical</p> <p>Pendant le jeu</p> | <p>1. Il existe dans le jeu une carte appelée : « CASSE-TÊTE »</p> <p>Il s'agit d'une carte libre qui permet à l'élève de l'utiliser librement, elle peut devenir un infinitif, un pokaire, un verbe conjugué, etc.</p> <p>Ce qui est important c'est que l'élève doit expliquer aux membres de l'équipe la fonction de la carte.</p> <p>Dans le cas d'une carte pokaire il doit conjuguer le verbe entièrement pour pouvoir valider son jeu.</p> <p>Carte pokaire :</p> <div data-bbox="927 1402 1325 1860" style="border: 1px solid green; padding: 10px; text-align: center;"> <p><i>POKAIRE</i></p> <p><b>Je voyage</b></p> <p><b>Tu voyages</b></p> <p><b>Il voyage</b></p> <p><b>Nous voyageons</b></p> <p><b>Vous voyagez</b></p> <p><b>Ils voyagent</b></p> </div> |

|                          |   |
|--------------------------|---|
|                          | <p>Carte casse-tête :</p> <p><i>Son nom fait appel à la réflexion par laquelle l'élève doit passer pour pouvoir profiter des avantages de la carte.</i></p> <div data-bbox="956 302 1393 863" style="border: 1px solid blue; padding: 20px; text-align: center;"><h1><b>CASSE-TÊTE</b></h1></div>   |
| Mobilisation des acquis. | <p>Le rôle du professeur :</p> <p>Pendant le jeu le professeur participe activement comme médiateur pour assurer une partie efficace dans chaque équipe.</p> <p>Le professeur observe et assure la participation de tous les joueurs et toutes les joueuses dans le jeu.</p> <p>Il répond aux questions et aide sans bénéficier aucun joueur.</p> |

## Conjuguer le présent de l'indicatif au niveau

Séance 10/ 10

|   |  |
|---|--|
| Objectif  | <p><b>Évaluer</b> les acquis grammaticaux après le jeu de Pokaire et les activités de réflexion grammaticale et phonétique.</p> <p><b>Vérifier</b> l'apprentissage des concepts et des conjugaisons des verbes de tous les trois groupes verbaux.</p> <p><b>Analyser</b> les résultats.</p>  |
| Nombre d'élèves   | 20   |
| Niveau  | Grands Débutants   |
| Durée de la séance                                      | 90 minutes   |
| Outils  | Fiche d'évaluation finale  |
| Test d'évaluation individuelle<br><br>Durée: 55 minutes | <p>1. Le test d'évaluation est composé de :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) L'identification des verbes et ses groupes. Associer le verbe au groupe correspondant.</li><li>b) Compléter la conjugaison des verbes.</li><li>c) Identifier la terminaison de la désinence des verbes présentés.</li><li>d) Choisir le verbe correct dans une phrase</li><li>e) Répondre vrai ou faux aux affirmations sur les verbes des trois groupes.</li></ul> |
| Révision collaborative<br><br>20 minutes                | <p>1. Échanger ses tests et entourer les erreurs trouvées</p> <p>2. Vérifier si les erreurs ont été bien identifiées à partir des corrections partagées par le professeur</p> <p>3. Corriger l'examen correctement</p>   |

|                           |   |
|---------------------------|---|
|                           | 4. Retourner l'examen à son camarade  |
| Analyse<br><br>10 minutes | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Analyser les erreurs et trouver ses points forts et ses faiblesses.</li><li>2. Commenter avec la classe</li><li>3. Noter au tableau la fréquence des erreurs commises par la classe</li><li>4. Récapituler le sujet si c'est nécessaire.</li></ol> |