

Appropriation du verbe *être* au présent de l'indicatif chez des apprenants de 4^e AP

Étude comparative entre une approche ludique incarnée et une méthode traditionnelle de mémorisation

Acquisition of the Verb “to be” in the Present Indicative among 4th-grade Primary Learners

A Comparative Study between an Embodied Playful Approach and a Traditional Memorization Method

Dr Sofiane ZOUITENE

Auteur correspondant, National Higher School of Technology and Engineering of Annaba, PEDDEN Laboratory, El-Tarf (Algérie), s.zouitene@ensti-annaba.dz

Soumission : 30.06.2026 – Acceptation : 07.07.2026 – Publication : 01.09.2026

Résumé — Cette étude examine l'appropriation du verbe *être* au présent de l'indicatif chez des apprenants de 4^e Année Primaire à l'école privée *Laouabdia Sellami*, située à Annaba. Un dispositif quasi-expérimental a été mis en place avec deux groupes de 15 élèves : un groupe expérimental exposé à une méthode ludique, interactive et multisensorielle, et un groupe témoin suivant la méthode traditionnelle basée sur la mémorisation. Les données ont été recueillies à travers un pré-test et un post-test, complétés par une grille d'observation pour évaluer l'engagement et la participation. Les résultats montrent une progression significative du groupe expérimental (moyenne post-test : 16,8/20, +95,3 %) par rapport au groupe témoin (moyenne post-test : 12,2/20, +45,2 %). L'analyse qualitative révèle une mobilisation spontanée du verbe *être* à l'oral et à l'écrit ainsi qu'un engagement affectif plus marqué. Ces résultats confirment l'importance des approches ludiques et multisensorielles dans l'enseignement grammatical au Primaire et soulignent le rôle central de l'interaction et de l'engagement actif dans l'apprentissage des langues. Cette étude apporte des perspectives pédagogiques et scientifiques pour l'amélioration des pratiques didactiques en FLE.

Mots-clés : *verbe être, 4^e Année Primaire, apprentissage ludique, approche multisensorielle, didactique du FLE.*

Abstract — This study investigates the acquisition of the verb *être* in the present tense among fourth-grade primary students at *Laouabdia Sellami* Private School in Annaba. A quasi-experimental design was implemented with two groups of 15 students each: an experimental group exposed to a playful, interactive, and multisensory approach, and a control group following the traditional memorization-based method. Data were collected through a

pre-test and a post-test, supplemented by an observation grid to assess engagement and participation. The results reveal a significant improvement in the experimental group (post-test mean: 16.8/20, +95.3%) compared to the control group (post-test mean: 12.2/20, +45.2%). Qualitative analysis shows spontaneous use of the verb être in oral and written production, as well as higher levels of affective engagement. These findings confirm the effectiveness of playful and multisensory approaches in primary grammar instruction and emphasize the key role of interaction and active engagement in language learning. The study provides pedagogical and scientific insights for enhancing FLE teaching practices.

Keywords: *Verb Être, Fourth Grade, Playful Learning, Multisensory Approach, FLE Didactics.*

Introduction

L'enseignement de la grammaire en contexte scolaire Primaire constitue un enjeu majeur dans la construction des compétences linguistiques fondamentales. Parmi les notions grammaticales de base, la maîtrise du verbe être au présent de l'indicatif occupe une place centrale, dans la mesure où il s'agit d'un verbe hautement fréquent, polysémique et structurant dans l'architecture syntaxique du français. Il intervient tant dans l'expression de l'identité que dans la formation de structures essentielles telles que les phrases attributives et certaines formes composées. Toutefois, son appropriation par les apprenants du cycle Primaire demeure souvent problématique, en raison de son caractère irrégulier et de la diversité de ses formes conjuguées (Brissaud & Cogis, 2011).

Dans le contexte scolaire algérien, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Primaire repose encore largement sur des pratiques traditionnelles, centrées sur la mémorisation et la répétition mécanique des formes verbales. Cette approche, bien qu'efficace à court terme pour la restitution formelle, montre ses limites en matière de transfert et de mobilisation en situation de communication réelle (Cuq & Gruca, 2017). En effet, plusieurs recherches en didactique des langues soulignent que l'apprentissage grammatical ne peut se réduire à une simple accumulation de formes, mais doit s'inscrire dans une dynamique de construction de sens, impliquant l'apprenant sur les plans cognitif, affectif et interactionnel (Puren, 2014 ; Vygotski, 1997).

Dans cette perspective, les approches dites actives et multisensorielles, mobilisant le corps, les émotions et l'interaction, suscitent un intérêt croissant. Issues notamment des apports croisés de la didactique et des neurosciences cognitives, ces approches postulent que l'engagement actif de l'apprenant favorise la consolidation des apprentissages et leur ancrage durable en mémoire (Dehaene, 2018). Ainsi, l'intégration d'activités ludiques, de jeux de rôle et de supports visuels permettrait de transformer l'apprentissage grammatical en une expérience signifiante et contextualisée, facilitant l'appropriation des structures linguistiques (Narcy-Combes, 2005).

Dès lors, une tension didactique apparaît entre **deux paradigmes d'enseignement** : d'une part, *une approche traditionnelle* fondée sur la mémorisation et la répétition, et d'autre

part, *une approche innovante*, interactive et incarnée, centrée sur l'apprenant. Cette opposition soulève une question fondamentale :

— **dans quelle mesure ces deux démarches influencent-elles différemment l'appropriation du verbe être au présent de l'indicatif chez des apprenants du Primaire ?**

C'est dans cette optique que s'inscrit la présente étude, menée auprès de trente élèves de 4^e Année Primaire dans une école privée située à Annaba (Laouabdia Sellami). Nous partons de l'hypothèse que l'intégration d'une approche ludique, interactive et multisensorielle dans l'enseignement du verbe être au présent de l'indicatif favorise une appropriation significativement plus efficace chez les apprenants de 4^e Année Primaire, comparativement à une méthode traditionnelle fondée sur la mémorisation. En effet, cette étude repose sur un dispositif expérimental comparatif opposant un groupe témoin, ayant bénéficié d'un enseignement traditionnel basé sur la mémorisation, à un groupe expérimental ayant suivi une approche ludique, interactive et multisensorielle. L'objectif est d'analyser l'impact de ces deux modalités d'enseignement sur les processus d'appropriation grammaticale, en mettant en lumière leurs effets respectifs sur la compréhension, la mémorisation et la mobilisation du verbe être en contexte.

Ainsi, cette recherche ambitionne non seulement de contribuer à la réflexion didactique sur l'enseignement de la conjugaison au Primaire, mais également d'ouvrir des perspectives quant à l'intégration de pratiques pédagogiques innovantes dans le contexte du FLE en Algérie.

1. Cadre théorique

L'enseignement de la grammaire en français langue étrangère (FLE) au Cycle Primaire s'inscrit dans une tension constante entre transmission de savoirs formels et développement de compétences communicatives. Traditionnellement, la grammaire a été abordée selon une perspective normative, privilégiant la mémorisation des règles et des paradigmes conjugaisonnels (Chervel, 2006). Cette approche, héritée d'une conception structuraliste de la langue, repose sur l'idée que la maîtrise linguistique découle de l'acquisition progressive de formes correctes.

Cependant, les évolutions contemporaines en didactique des langues ont conduit à une remise en question de ce modèle transmissif. En effet, les approches communicatives et actionnelles, telles que définies par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), envisagent désormais l'apprenant comme un acteur social, amené à mobiliser ses ressources linguistiques dans des situations de communication authentiques (Conseil de l'Europe, 2001). Dans cette perspective, la grammaire ne constitue plus une fin en soi, mais un outil au service de la construction du sens.

Ainsi, l'enseignement grammatical au Primaire doit s'orienter vers des pratiques favorisant l'observation, la manipulation et la conceptualisation progressive des faits de langue (Chartrand, 2013). Cette évolution implique une redéfinition des modalités pédagogiques, notamment par l'intégration d'activités interactives, contextualisées et significatives.

En ce qui concerne le verbe être, il occupe une place singulière dans le système verbal du français. Verbe d'état par excellence, il assume des fonctions multiples : copule dans les phrases attributives (il est fatigué), auxiliaire dans les temps composés (il est parti), ou encore marqueur d'identification (je suis étudiant). Sa fréquence élevée dans les usages quotidiens en fait un élément central de la compétence linguistique (Riegel, Pellat, & Rioul, 2009).

Toutefois, sa conjugaison au présent de l'indicatif présente des particularités qui peuvent entraver son acquisition, notamment en contexte FLE. Contrairement aux verbes réguliers, les formes du verbe *être* (*suis, es, est, sommes, êtes, sont*) ne suivent pas un schéma morphologique stable, ce qui complexifie leur mémorisation et leur automatisation (Grevisse & Goosse, 2016). De plus, la variation phonétique et orthographique de ces formes peut générer des confusions chez les jeunes apprenants.

Notons que les recherches en didactique de la grammaire soulignent que ces difficultés sont accentuées lorsque l'enseignement repose exclusivement sur des pratiques décontextualisées et répétitives. À l'inverse, une approche contextualisée, intégrant des situations de communication concrètes, favoriserait une appropriation plus durable des structures verbales (Brissaud & Cogis, 2011).

Quant au concept d'appropriation grammaticale, il renvoie à un processus complexe, impliquant non seulement la mémorisation des formes linguistiques, mais également leur compréhension, leur intériorisation et leur mobilisation en contexte (Besse & Porquier, 1991). Il s'agit d'un processus dynamique, progressif et non linéaire, influencé par des facteurs cognitifs, affectifs et sociaux.

Les travaux de Vygotski (1997) mettent en évidence le rôle central de l'interaction sociale dans le développement des fonctions cognitives supérieures. Selon cette perspective socioconstructiviste, l'apprentissage se construit à travers les échanges avec autrui, dans ce que l'auteur nomme la « *zone proximale de développement* ». Dans ce sens, l'enseignant joue alors un rôle de médiateur, facilitant l'accès aux savoirs par un guidage adapté.

Par ailleurs, les recherches en psycholinguistique et en neurosciences cognitives soulignent l'importance de l'attention, de la motivation et de l'engagement actif dans le processus d'apprentissage (Dehaene, 2018). L'ancrage émotionnel des savoirs favoriserait leur consolidation en mémoire à long terme, tandis que la répétition mécanique, dénuée de sens, conduirait à des acquisitions superficielles et fragiles.

Face aux limites des approches traditionnelles, de nouvelles orientations pédagogiques ont émergé, mettant l'accent sur l'implication active de l'apprenant. Parmi celles-ci, les approches ludiques occupent une place croissante dans l'enseignement des langues. Par exemple, le jeu pédagogique, en tant qu'activité structurée et finalisée, permet de concilier plaisir et apprentissage, tout en favorisant la participation et la motivation des apprenants (Brougère, 2005).

Par ailleurs, l'intégration du corps dans les activités d'apprentissage constitue également un levier important. Les approches dites « *incarnées* » reposent sur l'idée que la cognition est étroitement liée à l'expérience corporelle. Ainsi, l'utilisation de gestes, de déplacements ou de mises en situation favorise la mémorisation et la compréhension des structures linguistiques (Tellier, 2008).

En outre, la multisensorialité, qui consiste à mobiliser plusieurs canaux perceptifs (visuel, auditif, kinesthésique), permet de renforcer les apprentissages en diversifiant les modes de traitement de l'information. Cette approche est particulièrement adaptée aux jeunes apprenants, dont les capacités attentionnelles nécessitent des stimuli variés et dynamiques (Narcy-Combes, 2005).

L'ensemble de ces apports théoriques converge vers la nécessité de repenser l'enseignement de la conjugaison au Primaire, en l'inscrivant dans une approche intégrée, articulant forme, sens et usage. Il ne s'agit plus seulement d'enseigner des paradigmes verbaux, mais de permettre aux apprenants de comprendre leur fonctionnement et de les mobiliser de manière pertinente en contexte.

Dans cette optique, l'opposition entre approche traditionnelle et approche innovante ne doit pas être envisagée de manière dichotomique, mais plutôt comme un continuum, où différentes modalités pédagogiques peuvent être combinées en fonction des objectifs d'apprentissage et des profils des apprenants. Toutefois, l'évaluation empirique de ces approches demeure essentielle afin d'en mesurer les effets réels sur les processus d'appropriation grammaticale.

C'est précisément dans cette perspective que s'inscrit la présente étude, qui vise à analyser l'impact d'une approche ludique, interactive et multisensorielle sur l'apprentissage du verbe être au présent de l'indicatif, en comparaison avec une méthode traditionnelle de mémorisation.

2. Méthodologie

La présente recherche s'inscrit dans une démarche quasi-expérimentale à visée comparative, dont l'objectif est d'examiner l'impact de deux modalités d'enseignement sur l'appropriation du verbe être au présent de l'indicatif chez des apprenants de quatrième Année Primaire. Le choix de ce type de design méthodologique se justifie par la nécessité d'analyser l'effet d'une variable didactique, en l'occurrence la méthode d'enseignement, dans un contexte scolaire réel, où la répartition aléatoire stricte des participants demeure difficile à mettre en œuvre (Dörnyei, 2007). Cette contrainte n'entrave toutefois pas la validité de l'étude, dans la mesure où des précautions ont été prises afin d'assurer la comparabilité initiale des groupes.

L'expérimentation a été menée au sein de l'école privée Laouabdia Sellami, située à Annaba, un contexte qui offre des conditions pédagogiques relativement stables et propices à l'observation contrôlée des pratiques d'enseignement. L'échantillon est composé de trente apprenants âgés de neuf à dix ans, correspondant au niveau de la 4^e Année Primaire, répartis en deux groupes de taille égale : un groupe expérimental et un groupe témoin, chacun constitué de quinze élèves. Cette répartition s'appuie sur les classes préexistantes, conformément aux contraintes institutionnelles, tout en veillant à limiter les écarts de niveau entre les groupes. Le recours à un échantillon restreint relève d'un choix assumé, permettant une analyse fine des productions et des comportements des apprenants dans une perspective exploratoire.

Afin d'évaluer le niveau initial des participants et de garantir l'équivalence des groupes avant l'intervention, un pré-test a été administré à l'ensemble des apprenants (**Annexe 1**).

Cet outil d'évaluation, élaboré en cohérence avec les objectifs d'apprentissage visés, comporte plusieurs types d'exercices complémentaires, notamment des items de reconnaissance des formes verbales, des phrases à compléter et de courtes productions écrites. L'administration de ce pré-test constitue une étape essentielle dans la mesure où elle permet d'établir une base comparative fiable et de mesurer les progrès réalisés à l'issue de l'intervention (Mackey & Gass, 2015).

L'intervention pédagogique a ensuite été mise en œuvre de manière différenciée selon les groupes. Le groupe expérimental a bénéficié d'un enseignement fondé sur une approche ludique, interactive et multisensorielle, mobilisant des activités variées telles que des jeux de rôle, des gestes associés aux formes verbales, des supports visuels et des séquences chantées. Ce choix repose sur les apports de la didactique contemporaine et des neurosciences cognitives, qui mettent en évidence l'importance de l'engagement actif, de la dimension émotionnelle et de la mobilisation de plusieurs canaux sensoriels dans la consolidation des apprentissages (Dehaene, 2018). À l'inverse, le groupe témoin a suivi une démarche plus traditionnelle, centrée sur la présentation explicite de la conjugaison, la répétition des formes et la réalisation d'exercices écrits. Cette approche, encore largement répandue dans les pratiques pédagogiques, constitue un point de comparaison pertinent pour évaluer l'efficacité relative de méthodes innovantes.

À l'issue de la période d'intervention, un post-test, identique ou équivalent au pré-test, a été administré aux deux groupes afin de mesurer les acquis des apprenants et de comparer les performances obtenues (**Annexe 2**). Cette démarche permet d'évaluer non seulement la mémorisation des formes verbales, mais également leur compréhension et leur capacité de mobilisation en contexte. Parallèlement, une observation systématique a été menée au sein du groupe expérimental, à l'aide d'une grille conçue pour recueillir des données qualitatives relatives à l'engagement, à la participation et aux interactions des apprenants (**Annexe 3**). L'intégration de cette dimension qualitative vise à enrichir l'analyse en apportant un éclairage sur les processus d'apprentissage, au-delà des seuls résultats chiffrés.

Le traitement des données s'appuie sur une approche mixte, combinant des analyses quantitatives et qualitatives. Les performances des apprenants ont été comparées à partir des scores obtenus aux pré-tests et post-tests, en calculant notamment les moyennes et les écarts entre les groupes. Cette analyse permet d'objectiver les effets de l'intervention pédagogique. En complément, une analyse qualitative des productions des élèves et des observations recueillies a été réalisée afin de mieux comprendre les dynamiques d'appropriation en jeu.

Enfin, une attention particulière a été accordée aux considérations éthiques tout au long de la recherche. L'anonymat des participants a été garanti, les données recueillies ont été utilisées exclusivement à des fins scientifiques, et l'accord de l'établissement a été obtenu préalablement à la mise en œuvre de l'expérimentation. Bien que certaines limites soient à prendre en compte, notamment la taille restreinte de l'échantillon et la durée relativement courte de l'intervention, ces éléments n'invalident pas la portée de l'étude, mais invitent à envisager des prolongements dans des recherches ultérieures.

3. Analyse des résultats

L'analyse des données recueillies repose sur la comparaison des performances des apprenants aux pré-tests et aux post-tests, ainsi que sur l'observation des comportements du groupe expérimental.

Au pré-test, les résultats montrent une relative homogénéité entre les deux groupes, ce qui valide la comparabilité initiale de l'échantillon.

Le groupe expérimental obtient une moyenne de 8,6/20, tandis que le groupe témoin enregistre une moyenne de 8,4/20.
L'écart de 0,2 point, soit 2,32 %, est négligeable et non significatif, ce qui confirme que les deux groupes présentent un niveau de départ équivalent.

Une analyse plus fine révèle que 60 % des apprenants du groupe expérimental et 53,3 % du groupe témoin commettent des erreurs dans la conjugaison du verbe *être*.

Seuls 20 % des élèves de chaque groupe maîtrisent correctement l'ensemble des formes verbales.
La production écrite reste limitée, avec une moyenne de 3,2/8 pour le groupe expérimental et 3,0/8 pour le groupe témoin. Ces résultats confirment les difficultés initiales liées à l'irrégularité du verbe *être*.

À l'issue de l'intervention pédagogique, les résultats du post-test mettent en évidence une amélioration dans les deux groupes, mais avec une ampleur nettement différenciée.

Le groupe expérimental atteint une moyenne de 16,8/20, contre 12,2/20 pour le groupe témoin. L'écart de 4,6 points, soit 37,7 %, est significatif et témoigne d'un effet notable de l'approche pédagogique adoptée.
En termes de progression, le groupe expérimental enregistre un gain de 8,2 points (+95,3 %).
Le groupe témoin enregistre un gain de 3,8 points (+45,2 %).

Concernant la maîtrise des formes verbales :

86,7 % des apprenants du groupe expérimental utilisent correctement le verbe *être* contre 53,3 % dans le groupe témoin

La production écrite confirme cette tendance :

Moyenne du groupe expérimental : 6,9/8 (86,25 % de réussite)
Moyenne du groupe témoin : 4,8/8 (60 % de réussite)

Par ailleurs, les observations menées en classe montrent que :

80 % des élèves du groupe expérimental présentent un niveau élevé d'engagement ;
73,3 % participent activement aux activités ;
66,7 % mobilisent spontanément le verbe *être* à l'oral.

Ces indicateurs confirment l'impact positif de l'approche ludique sur les dimensions affectives et interactionnelles de l'apprentissage.

4. Discussion des résultats

Les résultats obtenus mettent clairement en évidence la supériorité de l'approche ludique, interactive et multisensorielle dans l'appropriation du verbe être au présent de l'indicatif chez les apprenants de 4^e AP. L'écart significatif observé entre les deux groupes au post-test confirme l'hypothèse selon laquelle l'engagement actif de l'apprenant constitue un levier déterminant dans la consolidation des apprentissages grammaticaux.

Cette amélioration substantielle peut être interprétée à la lumière des travaux en neurosciences cognitives, notamment ceux de Dehaene (2018), qui soulignent que l'apprentissage est optimisé lorsque l'apprenant est activement impliqué et émotionnellement engagé. Les activités proposées au groupe expérimental, fondées sur le jeu, le mouvement et l'interaction, ont favorisé une mobilisation accrue de l'attention et une meilleure mémorisation des formes verbales.

Par ailleurs, les résultats corroborent les principes socioconstructivistes développés par Vygotski (1997), selon lesquels l'apprentissage se construit à travers l'interaction sociale. Les échanges entre pairs et les situations de communication mises en place ont permis aux apprenants de co-construire leurs connaissances et de renforcer leur maîtrise du verbe être.

En revanche, bien que le groupe témoin ait enregistré une progression, celle-ci demeure limitée. Cela confirme les limites des approches traditionnelles basées sur la mémorisation mécanique, qui favorisent une acquisition superficielle des formes linguistiques sans garantir leur réutilisation en contexte (Cuq & Gruca, 2017). Les performances plus faibles en production écrite et en mobilisation spontanée illustrent cette difficulté à transférer les connaissances.

L'analyse qualitative renforce ces constats. Les apprenants du groupe expérimental ont manifesté un enthousiasme marqué, une participation active et une meilleure aisance à l'oral. Cette dimension affective, souvent négligée dans les approches traditionnelles, apparaît ici comme un facteur clé de réussite. Comme le souligne Narcy-Combes (2005), la motivation et l'implication personnelle jouent un rôle déterminant dans l'appropriation des langues étrangères.

Ainsi, les résultats de cette étude plaident en faveur d'une reconfiguration des pratiques pédagogiques au Primaire, intégrant davantage d'activités ludiques et multisensorielles. Toutefois, il convient de nuancer ces conclusions en tenant compte des limites de l'étude, notamment la taille de l'échantillon et la durée de l'expérimentation. Des recherches à plus grande échelle permettraient de confirmer ces tendances et d'en affiner l'interprétation.

En définitive, cette recherche met en lumière l'importance d'un enseignement incarné et interactif de la grammaire, capable de transformer l'apprentissage du verbe *être* en une expérience signifiante, durable et transférable.

Conclusion

L'étude menée auprès des apprenants de 4^e Année Primaire de l'école privée *Laouabdia Sellami* à Annaba a permis de mettre en évidence l'efficacité d'une approche ludique, interactive et multisensorielle dans l'appropriation du verbe être au présent de l'indicatif. Les résultats quantitatifs montrent une progression significative du groupe expérimental, avec

une augmentation moyenne de 95,3 %, contre 45,2 % pour le groupe témoin. Cette différence, confirmée par les observations qualitatives, souligne l'importance de l'engagement actif, de la participation et de l'interaction sociale dans le processus d'apprentissage grammatical. Les activités intégrant le geste, le jeu, le chant et les situations de communication concrètes ont favorisé une mémorisation durable et une mobilisation spontanée du verbe être, tant à l'écrit qu'à l'oral.

Ces résultats corroborent les postulats théoriques des approches socioconstructivistes et des neurosciences cognitives, qui insistent sur le rôle central de la motivation, de l'ancrage émotionnel et de l'interaction dans la consolidation des acquis linguistiques (Dehaene, 2018 ; Vygotski, 1997 ; Narcy-Combes, 2005). L'étude met également en lumière les limites des méthodes traditionnelles basées sur la mémorisation mécanique, qui, malgré une progression modérée, ne permettent pas de garantir la réutilisation des formes verbales en contexte réel et ne stimulent pas l'engagement affectif et cognitif des apprenants.

Sur le plan pédagogique, cette recherche suggère que l'intégration systématique d'activités ludiques et multisensorielles dans l'enseignement de la grammaire au Primaire peut constituer un levier essentiel pour améliorer la maîtrise des structures linguistiques fondamentales. Ainsi, les enseignants sont encouragés à concevoir des séquences où l'expérimentation, la manipulation corporelle et la coopération sont au centre des apprentissages, permettant ainsi de transformer la grammaire en une expérience significative et motivante.

D'un point de vue sociolinguistique et interculturel, l'étude confirme que le développement d'une compétence grammaticale efficace chez les jeunes apprenants ne peut se limiter à l'acquisition formelle des règles. L'intégration de pratiques interactives favorise le développement de compétences communicatives, renforçant ainsi la capacité des apprenants à utiliser la langue de manière authentique dans divers contextes.

Enfin, les perspectives de recherche sont multiples. Des études complémentaires pourraient étendre le dispositif à un échantillon plus large et diversifié pour renforcer la validité externe, mais aussi, explorer l'effet de ces méthodes sur d'autres verbes irréguliers ou sur des structures grammaticales plus complexes. Il serait aussi judicieux de mettre en place un suivi longitudinal pour évaluer la durabilité des acquis sur plusieurs mois en intégrant des mesures supplémentaires, telles que l'autoévaluation ou l'analyse des interactions entre pairs, afin de mieux comprendre les processus d'appropriation grammaticale.

En somme, cette recherche contribue à la réflexion sur la didactique du FLE au Primaire, en démontrant que des approches innovantes, centrées sur l'apprenant et mobilisant plusieurs dimensions sensorielles et interactives, peuvent transformer l'apprentissage de la grammaire en une expérience significative, efficace et durable.

Références

- BESSE, H., & PORQUIER, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier.
- BRISAUD, C., & COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- BROUGÈRE, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Economica.
- CHARTRAND, S.-G. (2013). *Enseigner la grammaire au Primaire*. Chenelière Éducation.

- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Retz.
- CONSEIL de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble (4e éd.).
- DEHAENE, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- GREVISSE, M., & GOOSSE, A. (2016). *Le bon usage*. De Boeck Supérieur (16e éd.).
- MACKEY, A., & GASS, S. M. (2015). *Second language research: Methodology and design*. Routledge (2nd ed.).
- NARCY-COMBES, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Ophrys.
- PUREN, C. (2014). *La perspective actionnelle et l'approche par compétences*. CLE International.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., & RIOUL, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Presses universitaires de France (4e éd.).
- TELLIER, M. (2008). *Faire un geste pour apprendre : le geste pédagogique dans l'enseignement des langues*. Didier.
- VYGOTSKI, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). *La Dispute* (œuvre originale publiée en 1934).

Annexes

Annexe 1 : Pré-test

— Exercice 1 : Choisis la bonne réponse (6 points)

- | | | |
|---|---|--|
| <p>➤ Je en classe.</p> <p>a) es
b) suis
c) est</p> | <p>➤ Tu mon ami.</p> <p>a) es
b) suis
c) sont</p> | <p>➤ Il malade.</p> <p>a) suis
b) est
c) êtes</p> |
| <p>➤ Nous contents.</p> <p>a) sont
b) êtes
c) sommes</p> | <p>➤ Vous en retard.</p> <p>a) êtes
b) est
c) suis</p> | <p>➤ Ils fatigués.</p> <p>a) est
b) sommes
c) sont</p> |

— Exercice 2 : Complète avec le verbe être (6 points)

- Je à l'école.
 Tu gentil.
 Elle absente.
 Nous en classe.

Vous prêts.
Ils dans la cour.

— Exercice 3 : Production écrite (8 points)

- Complète les phrases :

Je suis
Tu es
Il est
Nous sommes

Annexe 2 : Post-test

Notons que la même structure a été adoptée pour garantir la comparabilité, avec des contenus légèrement différents

— Exercice 1 : Choisis la bonne réponse (6 points)

- | | | |
|----------------------|-----------------------|---------------------------|
| ➤ Je heureux. | ➤ Elle contente. | ➤ Vous fatigués. |
| a) es | a) est | a) suis |
| b) suis | b) suis | b) êtes |
| c) sont | c) êtes | c) est |
| ➤ Tu en classe. | ➤ Nous amis. | ➤ Ils dans la salle. |
| a) suis | a) sommes | a) est |
| b) es | b) est | b) sont |
| c) est | c) sont | c) sommes |

— Exercice 2 : Complète avec le verbe être (6 points)

Je content.
Tu à la maison.
Il en classe.
Nous ensemble.
Vous à l'école.
Elles heureuses.

— Exercice 3 : Production écrite (8 points)

- Rédige 4 phrases avec le verbe être:

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

Annexe 3 : Grille d'observation

Critères observés	Indicateurs précis	1	2	3	4	5	Observations qualitatives
Engagement dans la tâche	Attention, concentration, respect des consignes						
Participation orale	Réponses, interventions spontanées						
Participation aux activités	Réalisation des exercices (jeux ou écrit)						
Compréhension des consignes	Compréhension rapide des tâches						
Utilisation correcte du verbe être	Usage correct des formes (suis, es, est, etc.)						
Mobilisation spontanée	Utilisation sans aide						
Réemploi en contexte	Utilisation dans des phrases pertinentes						
Interaction avec les pairs	Échanges, coopération						
Autonomie	Réalisation des tâches avec peu d'aide						
Motivation	Intérêt, enthousiasme						

Pour citer cet article

Sofiane ZOUTENE, « Appropriation du verbe *être* au présent de l'indicatif chez des apprenants de 4^e AP : Étude comparative entre une approche ludique incarnée et une méthode traditionnelle de mémorisation », *Paradigmes*, vol. IX, n° 03, septembre 2026, p. 219-230.