

République Algérienne Démocratique Et Populaire



Université Ahmed Draya –Adrar

Faculté des Lettres et des Langues Étrangères

Département de français

MEMOIRE DE MASTER

Option : Didactique du FLE

**LA METHODE MONTESSORIE AU SERVICE DE
L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE LA SYNTAXE
DANS UNE CLASSE DE FLE**

Cas d'étude : niveau 4 ème année primaire école

MALAK BEN ANESS ADRAR

Encadré par :

Abdelkader .SAIDI.

Présenté par :

Fatima Zohra NESBA

Houria KIGMOU.

Soutenu Le 06/2019 Devant Les membre de jury composé de :

Dr: Mazar amina	Univ- Adrar	Président
Pr: Saidi abdelkader	Univ- Adrar	Encadreur
Pr: Hatabe mouhmed	Univ- Adrar	Examineur

Année universitaire: 2018-2019

Notre remerciements

Louange à Dieu, le tout puissant pour nous avoir accordé le courage , le savoir et à la volonté pour accomplir ce modeste mémoire .Nos sincères

remerciements à nos parents pour leur soutien moral .

Notre gratitude à M.Saidi et à notre cher Docteur Yamina MAZAR pour leur honorable encadrement et leurs efforts déployés durant la réalisation de ce modeste travail .

Nos remerciements s'adressent également à tous les membre du jury, à notre chère chef de département M. Chakib.KhaliL Youssefi , aux enseignants de tous cycles confondus qui nous ont accompagnés pendant tout notre cursus universitaire ,sans oublier, le personnel du département de français. Ainsi, une pensée à nos amis.

Introduction générale

Durant ces dernières années et en particulier les années 80, le système éducatif a connu des réformes et des changements visant une amélioration de l'enseignement apprentissage en Algérie, et surtout un désir de perfectionner l'enseignement du FLE.

La didactique des langues étrangère s'est ouverte sur des nouvelles perspectives qui préconisent un nouveau rôle aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant pour une meilleure intégration des apprentissages, et une appropriation des langues étrangères pour une expansion culturelle des apprenants.

Pour ce, diverses recherches dans le domaine de la didactique contemporaine ont été effectuées, en particulier sur la nouvelle procédure à adopter pour une meilleure prise en charge de l'apprentissage de la syntaxe. C'est à partir de cet axe de réflexion, que nous avons essayé d'orienter notre travail de recherche en privilégiant une pédagogie fondée par Maria Montessorien.

Notre souci est de savoir ce que pourrait être ce rôle de la pédagogie Montessorienne qui a fait l'objet d'une expérimentation en Italie au 19^{ème} siècle, dans le thème de développement de l'apprentissage de la syntaxe.

Notre objectifs principaux c'est de faciliter la tâche aux jeunes apprenants à pouvoir analyser une phrase simple tout en sachant que cet apprenant n'est qu'un débutant dans l'apprentissage de cette langue étrangère "le français" et qu'il n'est qu'à sa deuxième année de son enseignement.

De même la tranche d'âge testé répond aux normes adoptées par Maria Montessori pour que les variables sélectionnées par la pédagogie Montessorienne soient fiables à nos études sur le terrain.

Pour mettre en valeur, ce travail, nous avons dans un premier temps fondé notre réflexion sur la base d'une problématique et d'un certain nombre d'hypothèses formulées comme suit:

La problématique s'articule comme tel, Est – ce que La pédagogie Montessorienne privilégie la créativité et l'imagination chez l'apprenant, et renforce l'apprentissage de la syntaxe dans une classe primaire du FLE ?.

Mais pour répondre à cette problématique un certain nombre de questions ou hypothèses sont à envisager :

Les compétences développées dans le savoir et le savoir-faire permettent à l'apprenant de construire son apprentissage de la syntaxe dans la pédagogie Montessorienne.

La créativité, l'imagination et le savoir sont intégrés dans l'apprentissage de la syntaxe par le biais de la pédagogie montessorienne.

L'acquisition de la construction de la syntaxe est le fruit d'une production personnelle de l'apprenant, ou celui-ci est l'acteur de son propre apprentissage.

Donc, selon les fondements proposés par cette pédagogie l'apprenant pourra accéder à son autonomie dans la construction de la syntaxe. Cette mise en situation a fait l'objet d'une expérimentation de cette pédagogie Montessorienne dans une école primaire au centre ville d'Adrar "Malek Iben Anes" avec des élèves de 4AP dont la tranche d'âge est en conformité avec celle de Maria Montessori.

Nous avons préféré vivre l'expérience avec ces apprenants pour mieux évaluer les résultats obtenus par une application de cette pédagogie, et ce en rapport avec la méthode traditionnelle adoptée par les enseignants dans leurs apprentissages en syntaxe.

L'objectif visé par cette pédagogie repose sur une construction de la syntaxe suivant une activité ludique à laquelle les constituants de la phrase sont assimilés à sous formes géométriques dont chacune d'elle et en relation étroite soit avec les déterminants, le verbe, le nom, l'adjectif.....ect. Ainsi ce travail de recherche va s'élaborer suivant deux chapitres différents.

Le premier chapitre constitué en deux (2) volets dont un cadre méthodologie conceptuel qui ciblera la problématique et ses différentes hypothèse, et en fin la démarche adoptée par l'accomplissement de ce travail. Quand au deuxième volet, il constitue une petite présentation sur un aperçu historique des différentes pédagogies et leurs évolutions dans le courant de la pédagogie éducative. Ce dernier va nous permettre de mieux intégrer notre pédagogie montessorienne au travail sur terrain.

Cette partie également offre un recueil de définition de concepts clés qui peuvent être intégrés, et aussi faciliter le dépouillement et l'analyse des résultats d'enquête. par quand au le chapitre deux il se consacre proprement dit l'enquête sur terrain et s'appuie sur les points suivants: la description du terrain et ses différentes données sur le déroulement des deux séances, et le recueil leurs résultats, leurs dépouillement, leurs exploration et interprétation. Cette étude va s'effectuer sur la base d'une analyse comparative sélective avec évaluation des résultats obtenus.

Pour conclure, nous allons opérer à une synthèse globale dans laquelle la problématique pourra être soit confirmée, ou infirmée au regard de l'analyse précédente. De même, au regard de ces résultats obtenus et de leur évaluation par rapport à la problématique posée, on pourra mieux statuer sur le plan qualitatif l'apport de l'introduction de cette nouvelle pédagogie sur l'évolution de l'apprentissage de la syntaxe globale, de même savoir quelles perspectives pourrions nous envisager pour une adaptation rationnelle de cette pédagogie Montessorienne à la nouvelle pédagogie l'approche par compétence en vigueur actuellement dans notre programme d'enseignement des deux cycles primaire et moyen.

La question qui reste posée est de savoir, comment peut-on articuler entre la pédagogie montessorienne et l'approche par compétence pour mieux consolider la relation savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir réagir, et faire évoluer l'apprenant dans ses apprentissages en l'intégrant dans ses situations de communications?

***Chapitre I Cadre méthodologique
et conceptuel***

1. le cadre méthodologique

Nous allons aborder dans cette partie, la genèse de travail et les objectifs que nous avons vus utiles et pour lesquels nous avons privilégié cette recherche, et tout ce qui est en relation avec les théories ou méthodes qui ont inspiré le travail de Maria Montessori ainsi que les mots clés de notre recherche,

1.1. Genèse de travail :

Le choix de notre thème de travail a été motivé par nos recherches effectuées au profit d'un exposé qui nous a été attribué par notre enseignante du module de l'enseignement de la grammaire. Ce travail portait sur des méthodes contemporaines les plus efficaces dans l'enseignement des langues étrangères. Il fallait choisir une, qui présente un apport de développement d'apprentissage. Ainsi nous avons découvert d'une manière aléatoire lors de nos recherches bibliographiques la pédagogie de Maria Montessori.

L'éveil de notre intérêt a été dans un premier lieu attiré par les couleurs et l'aménagement du milieu scolaire en harmonie avec une répartition de ces jeunes enfants dans une classe d'apprenant d'âge assez précoce. A ce décor s'ajoute un encadrement humain spécialisé pour ces différents apprentissages. Ce tableau observé dans un milieu scolaire à Adrar a multiplié nos efforts pour l'accomplissement d'un exposé de haute qualité qui nous a valu une bonne appréciation et des encouragements de par notre encadrant.

C'est dans ce sens, que le choix du thème de ce mémoire a été motivé. aussi ce désir de développer la créativité et une auto- construction du savoir chez les apprenants nous a poussé à vouloir procéder à une réflexion sur ce que pourrait être l'impact de cette pédagogie Montessorienne, sur une évolution de l'appropriation de la structure de la syntaxe et son fonctionnement dans les pratiques langagières.

C'est dans une situation d'enthousiasme que nous avons orienté nos efforts pour mener à bien cette modeste étude.

1.2. Objectifs visés :

L'objectif principal de cette humble recherche , et d'évaluer les avantages que pourraient présenter la pédagogie de Maria Montessori sur le plan des apprentissages de la syntaxe. De même, il serait intéressant de savoir comment cette pédagogie expérimentée en Italie par sa fondatrice pouvait elle faciliter la tâche aux jeunes apprenants du primaire; a

analyser une phrase et ce tout en gardant à l'esprit par l'échantillon de travail, est constitué d'un groupe d'apprenants de 1ère année d'enseignement de cette langue étrangère le français".

Ainsi la consigne posée sera de décomposer et de nommer les constituants de la syntaxe dans une situation de communication donnée. L'apprenant par doit faire appel à son savoir acquis, pour l'intégrer à un savoir – faire, dans un cadre scolaire adapté qui lui permet d'investir ces connaissances, sa créativité et de développer son imagination.

1.3 La question de recherche

Est-ce que la pédagogie montessorienne, privilègie la créativité et l'imagination chez l'apprenant, et renforce la syntaxe dans l'apprentissage du FLE?.

1.4 Les hypothèses

- les compétences développées dans le savoir et savoir faire permettent à l'apprenant de construire ses apprentissages de la syntaxe dans la pédagogie montessorienne. on fesoit recour a une activité manuelle(savoir-faire) et intellectuelle (le savoir).

- la créativité, l'imagination et le savoir sont intègres dans l'apprentissage de la syntaxe dans la pédagogie montessorienne.

- l'acquisition de la construction de la syntaxe est les fruits d'une production personnelle de l'apprenant, on ce lui est l'acteur dans ses propre apprentissages.

2. Les outils méthodologiques

Nous avons abordé ce sujet sue la base de nos recherche effectués au profit d'un exposé d'un module sur la grammaire dans le contenu repose sur les méthodes d'apprentissage de la construction de la syntaxe. Parmi les recherches sur lesquelles nous nous sommes basés; c'est la pédagogie Montessorienne fondée par Maria Montessori (1870-1952) – « Aide-moi à faire tout seul » qui nous a cervé le point de départ et de référence pour notre travail. selon Przesmycki ¹.elle serait orienté sur trois objectifs.

Notre travail bébliographique après apuis sur les références suivants au nombre de six eouvres élaborées par Maria (**1**)-Montessori vie pratique: vie sensorielle pas à pas, 2 - 6 ans, **2**)- Pédagogie Montessori –l'écriture, lecture et le français pas à pas, 3 - 6 ans **3**) - Pédagogie Montessori: le calcul et les maths pas à pas 3-6 ans, **4**)- Montessori quand les

¹ Przesmycki (2004,p14) "*enrichir l'interaction sociale, améliorer la relation enseignée enseignant et apprendre l'autonomie*" et actuellement considérée « comme une lueur d'espoir pour un monde nouveau »M.LEFEBVRE, *La pédagogie Montessori illustrée* Éditions Broché, 2011

enfants commencent après 6 ans, 5)-Pédagogie Montessori : les principes fondateurs pas à pas, 6)- Montessori pour les adultes 12-15 ans.) de l'école privée " **El HIMA** " pour la formation et développement, et aussi la consultation de quelques mémoires comme le mémoire de Master (la pédagogie Montessori à l'école de la république) rédigée par Madelaine Margaux en septembre 2015 soutenue à l'école supérieure du professorat et de l'éducation , et le mémoire de doctorat présenté par **Gherbaoui Amar** (2017) qui s'intitule la pédagogie différencielle dans la classe de FLE pour une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants, cas 4eme moyenne à l'université Mohamed Khider –Biskra. Ces outils théoriques vont nous aider à mieux appréhender notre étude.

2.1 - Les participants :

Notre étude a préconisé comme échantillon les élèves de 4ème primaire de l'école " Malek Ben Anes " à Adrar. Au nombre de vingt sept (27) , ces apprenants sont en deuxième année d'apprentissage de la langue française. Notre expérimentation est déroulée en deux étapes avec le même échantillon avec deux pédagogie différents la traditionnelle et Montessorienne.

2.2 La description du lieu d'expérimentation

Pour mettre aux points notre problématique , nous avons voulu vérifier par une enquête nos hypothèses pour enquêter sur le terrain, le lieu d'expérimentation c'est l'école "**Malek Ben Anes** " qui a ouvert ces portes en 1976, il se compose ,d' une petite administration dont douze (12) classes, une cour, un refectoire, un stade et une jardin spécial aménagé . le potentiel humain est doté de quatorze (14) enseignants,dont huit (08) femmes et deux (2) parmi elles de la langue française.le nombre d'apprenants est de trois cent vingt- deux (322) avec cent quarante- sept 147 garçons et cent quatre -vingt et un (181) filles. (voir annexe n°1).

2.3 Instruments de l'enquête :

Pour vérifier nos hypothèses sur le terrain, nous avons choisi deux méthodes différentes pour présenter deux seance de grammaire aux élèves avec un meme intitulé. La méthode classique (traditionnelles) et la méthode moderne (montessorienne) .

Le matériel utilisé:

- **Les boîtes de grammaire Montessori** : fabriquées en carton solide, elles contiennent plusieurs cases semblables à la boîte de grammaire originale de Maria Montessori (7 cases) (voir annexe n°02)

- **Les symboles:** chaque cases représente un symbole pour différentes formes et couleurs et possède un code qui renvoie à une signification linguistique.(voir annexe n° 03)

- **Le guide :** réalisation d'un guide comme celui de Maria Montessori qui représente les symboles et leurs significations.(voir annexe n°04-05).

2.4 Présentation du corpus

Notre corpus est formé de phrases proposées par l'enseignante aux apprenants, à partir d'un travail oralisé se forme de questions l'enseignante devra évaluer les réponses données en ce référant à une grille de correction et d'évaluation, pour une meilleure prise en charge de l'erreur. (voir annexe n°06).

L'enseignante a choisies ces phrases simples pour aider les apprenants à identifier le vocabulaire imprimé pour faciliter la compréhension de la syntaxe dans le but d'évaluer la méthode Montessori. Le cousin de l'enseignante c'est d'offrir la possibilité à tous les élèves de suivre la séance avec aisance et d'en atténuer les difficultés de compréhension.

2.5 L'échantillonnage

Nous nous sommes intéressés à une classe de 4^{ème} année primaire " langue étrangère" ; cette classe se compose de vingt-sept (27) apprenants, quinze (15) garçons et onze(12) filles, Les apprenants ont l'habitude de travailler en petit groupe mais aussi de manière autonome et individuel. (voir annexe n°07-08).

3. Le cadre conceptuel

3.1 Les différentes pédagogies et leur évolution historique

3.1.1- La pédagogie traditionnelle : aperçu historique

Le courant de la pédagogie traditionnelle est le plus répandu dans le temps et dans l'espace. Nous pouvons situer l'origine de la pensée traditionnelle du côté des jésuites qui en ont établi le modèle le plus élaboré en 16- 17^{ème} siècle en Europe et au début du 20^{ème} siècle¹, le développement de l'instruction obligatoire en Belgique s'est inscrit dans le cadre de ce courant.

La logique de cette pédagogie traditionnelle conçoit l'enseignement sous une forme unique ; un maître tout puissant, juché, sur son estrade, donne son savoir dans un long monologue à une « troupe » ignorante.

¹ Jean – chateau les grands pédagogues. Université de France. 1966 .p57.

La pédagogie traditionnelle propose en fait une vision simpliste de la transmission des savoirs, de celui qui sait (l'enseignant) vers celui qui ne sait pas (l'élève). Le savoir provient ainsi d'une « vérité » absolue extérieure représentée par l'enseignant. Dans cette logique l'élève n'est pas acteur de ses apprentissages.

Dans la pédagogie traditionnelle l'élève est un récepteur et un stockeur de connaissances, une cire vierge à imprégner entièrement par les modèles extérieurs. L'enseignant privilégiait alors l'expose magistral et l'imitation des modèles.

Et c'est en fait le développement du modèle behavioriste qui se centre sur le comportement de l'individu qui considère que l'élève est un être conditionné à produire certains comportements, si l'on met en place les stimulus adéquats à répéter jusqu'à ce que l'on obtienne une réponse recherchée.¹

L'enseignement était alors à l'heure du micro – enseignement et des exercices programmés. Le courant de la pédagogie non – directive va alors considérer l'élève comme naturellement disposé à apprendre pourvu que l'on le laisse libre et qu'il puisse choisir son acheminement dans un environnement aménagé. C'est au cours des 40 années du siècle que la nouvelle pédagogie est passée du traditionnel au modèle behavioriste.

3.1.2- La pédagogie par les projets :

Historiquement, la pédagogie par projets remonte à Kilpatrick (1918) dans un article intitulé *the Project Methode*. Il s'agit d'une forme de pédagogie qui fait passer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète, d'un projet : mais l'idée est plus ancienne et revient au philosophe Dewey, vers 1900. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète. Dans l'idéal ce sont les élèves qui choisissent leur projet jusqu'il s'agit de les impliquer personnellement mais la plupart du temps il est proposé par l'enseignant resté attentif aux programmes d'études.

Celui-ci fait adhérer au départ du projet les élèves à sa proposition, en éveillant leur curiosité et leur laissant un espace d'initiative et de décision. Le projet induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts.²

¹ Dewey et decrey- science psychopédagogique-1871-1962.

² kil prick 1918- article intitulé 'the projet-méthod

La mise en œuvre d'un projet doit attendre des objectifs d'apprentissages identifiables figurant au programme de la discipline. Donc le projet va présenter une importance composante motivationnelle par rapport à la pédagogie traditionnelle. Cette évolution s'explique systématiquement par une envie de dépasser les problèmes ou de combler les manques des pédagogies antérieures.

3.1.3- La pédagogie par les objectifs (P.P.O) :

Celle-ci a vu le jour au cours des années 70 ; elle prend appui sur le paradigme behavioriste qui a donné le psychologue de l'éducation à la fin de la 2ème Guerre mondiale. John Watson (1913) fondateur de ce mouvement la définit comme tel que le behaviorisme est une psychologie dont le seul objet d'étude est le comportement phénomène observable, et non la conscience.¹ Le behaviorisme suggère en fait une explication particulière de l'activité d'apprentissage

En partant du principe que le fonctionnement du cerveau et de la pensée sont eux-mêmes inaccessibles à l'observation. Il propose de se concentrer uniquement sur le comportement observable et le « dedans » renvoyant aux processus mentaux à la conscience, appelée «boite noire » dans le langage behavioriste.

Cette dernière, y est totalement rejetée pour ne s'intéresser qu'à ce qui est observable, ce qui est selon une réponse à un stimulus défini. En effet, le comportement observable qui doit être défini compris comme une séquence d'actes accessibles à l'observation est déterminé ici par les stimulations de l'environnement extérieur, c'est-à-dire dans le domaine qui nous intéresse par l'enseignant.

Elle consiste alors à spécialiser l'élève dans des apprentissages précis sous forme de tâches pour que leurs mises en œuvre soient réduites à une simplification dans leur application ; cette pédagogie(P.P.O) est aussi inspirée du « **Taylorisme** »² qui a préconisé l'organisation scientifique du travail visant à une meilleure production propre à donner un rendement maximum.

Dans la pédagogie par les objectifs, toutes les connaissances à acquérir sont traduites en termes d'objectifs pédagogiques .Les savoirs et savoirs – faire à transmettre au sein des

¹John Watson. Le paradigme behavioriste 1913 .

²**Taylorisme**: vient de la théorie taylorisme est une méthode de travail dans l'industrie mise au point par Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Elle consiste une organisation rationnelle du travail , simples et répétitives, confiées à des travailleurs spécialisés.

disciplines sont découpés en autant d'objectifs à atteindre chaque niveau de la scolarité ; cette pédagogie par objectifs permet en fait de répondre à la question :

Que doit acquérir l'élève comme savoir et savoir – faire à la fin d'une activité donnée ?

Et la réponse à cette question est associée à un objectif.

- Cette pédagogie classe ces objectifs en deux groupes :

-Les objectifs généraux

-Les objectifs opérationnels.

Les premiers sont constitués d'énoncés d'intentions pédagogiques et se situent en amont de l'apprentissage car ils représentent la finalité de celui-ci. Les seconds objectifs hiérarchisés en termes de complexité, sont issus de la multiplication d'un objectif général en un certain nombre d'énoncés de sorte qu'ils sont possibles pour l'élève de l'atteindre en fonction de ses capacités. La tâche correspond à un objectif général est ainsi découpée en petites unités pour faciliter son appropriation progressive.¹

Pour faire passer l'élève d'un niveau de connaissance à un autre , il suffit donc de lui aménager un certain nombre d'états intermédiaires, afin que chacune de ces étapes comporte une petite difficulté que l'élève arrivera à surmonter .C'est donc, à travers cette décomposition de l'apprentissage en unités distinctes, et progressivement transmissibles que l'on reconnaît le caractère rationnel qui constitue la transposition dans le domaine de l'éducation, des exigences qui se faisaient jouer dans le monde des entreprises .²

Cette pédagogie par objectifs porte une attention toute particulière aux moyens techniques, opératoires qui permettent effectivement à l'élève d'acquérir des savoirs et le savoirs –faire. Elle sera qualifiée de « **pédagogie technologique.** »³ .Cependant, les limites de la pédagogie par objectifs ne tardent pas à apparaître au grand jour. ⁴

Berthelot, affirme dans un article largement diffusé et s'intitule "les sciences de l'éducation" ou l'imposture pédagogique, extrait d'une étude inédite (2001) que cette pédagogie par objectifs prescrit de s'en tenir au schéma stimuli-réponse en excluant toute l'hypothèse de ce

¹ Recherche anglosaxonne .Goof mer 1950-1960.p50

² Crober et Friedberg – les approches européennes 1970.p120

³ **Pédagogie technologique:** est une méthode moderne de l'information et de communication susceptible d'apporter au l'enseignant de nouveaux outils pour favoriser l'apprentissage des élèves.

⁴ Merri 1977.cité par MDER 1999.p 117

qui se passe dans la fameuse boîte noire "élève apprend des morceaux de matière sans en comprendre le sens et sans savoir quelle lien a son apprentissage avec la vie de tous les jours."¹

Les critiques qui ont affaibli les principes de la pédagogie par objectifs constituent un berceau de l'approche par les compétences dans notre enseignement.

3.1.4 L'approche par la compétence

L'approche par la compétence a affiché également la volonté de lutter contre un système éducatif inégalitaire. En effet en Belgique francophone, le système scolaire s'était constitué avec une très grande liberté même chaque partie organisateur pouvait définir son propre programme d'enseignement, chaque de ses méthodes pédagogiques est construite par son propre apprentissage.

L'approche par les compétences puise donc ses racines, dans un souci de la communauté française pour une exigence locale à l'enseignement. Le courant de l'approche par compétences est également issu du taylorisme et de l'organisation du travail. Elle a d'abord envahi le système américain dès la fin des années 1960. Elle s'est rapidement imposée dans le monde de l'éducation d'abord aux États-Unis, et en suite en Europe.

Le Royaume-Uni et la Belgique ont été parmi les premiers pays à vouloir répondre à leurs systèmes éducatifs selon cette approche. C'est ainsi que les décideurs sont passés de la culture des objectifs à celle des compétences. Tout en ne parvenant pas à les distinguer l'une de l'autre. Cependant l'éducation a établi un lien très étroit avec le constructivisme et plus encore avec le socio-constructivisme. Il fallait établir un lien entre une école centrée sur les comportements observables à la B.F Skinner et une école fondée sur

le développement cognitif de l'individu. L'école a pour mission de préparer le citoyen de demain sous toutes ses dimensions (affectives, cognitives, sociales). Les programmes mettent l'accent sur la démonstration

Cette approche par les compétences préconise quatre (4) temps dans la démarche d'apprentissage

- la mise en situation
- la représentation
- l'expérimentation

¹ Méri 1977 -même référence. P 119

-le réinvestissement

En se basant sur Boterf et Tardif, qui insistent sur cette dimension de mobilisation et de combinaisons de savoir, savoir faire, savoir être en écrivant que la compétence est une association des savoir, savoir- faire procéduraux et cognitifs de savoir – être qui se réalisent non sur le monde de l'additionb mais sur le mode de la mobilisation, de la combinaison, de l'interaction. ¹

- les caractéristiques de l'approche par les compétences.

Cette approche met en situation les apprentissages et elle permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages de l'A.P.C , elle poursuit 3 objectifs . ²

- Renvoie aux principes de l'éducation active à l'enseignement expérientiel de Dewey
- D'un apprentissage cloisonne des savoirs à un apprentissage intègre qui lui donne du sens.
- La centration sur l'apprenant

Pour Tardif développer une compétence chez un apprenant consiste à lui apprendre à mobiliser ses ressources face aux différentes situations d'apprentissage qui sont désormais des situations problèmes proposées par un enseignant à ses élèves. Par conséquence, les savoirs et savoirs - faire dans des situations significatives l' A.P. C assure à l'élève un meilleur sens de son apprentissage et par conséquent elle met l'accent sur l'usage que pourra faire l'élève de ses savoirs et savoir -faire scolaire. Pour reprendre les propos de Perrenoud.³

3.1.5 La biographié de Maria Montessori

- Aperçu historique sur Maria Montessori.

Maria Montessori est née le 13/08/1870 en Chiarovalle en Italie, issue d'une famille bourgeoise, d'un père comptable, d'une mère femme au foyer , elle fait des études de médecine à une époque ou' seuls les hommes ont accès à cette formation.⁴ En 1896 à l'âge de 26 ans, elle devient la première femme médecin en Italie⁵, elle travail à la clinique de l'université de ROME, et rencontre des enfants avec un retard –mental parqués dans des pièces sans objet à manipuler
« *je fus pendant des années obsédée par ce qu'il fallait faire pour permettre à ces malheureux*

¹ Boterf, G. (1999). L'ingénierie des compétences (2 ed.). Paris: Éditions d'organisatio. p 76et p92)

² Ketele J.M (2000) « en guise de synthèse :convergences autour des compétence & all .p188)

³ TARDIF É., DOUDIN P.-A., Neurosciences et cognition. Perspectives pour les sciences de l'éducation

⁴ Hermon.Rohrs " Maria-Montessori"-1870-1952 perspective- vevus trimestrielled'éductions comparée paris, Uneseco-bureau international d'éduction vol-XXIV n=1-21994-P173-188

⁵ Paola- trabalzoni Maria-Montessori Throught.OH,NORTHAmirican Montessori teathers.association2011.218pp.14.

de se réintégrer dans la société de conquérir leur place et leur indépendance dans un monde civilisé retrouvant ainsi leur dignité d'être humain » .¹

En 1899, Maria Montessori crée une école d'état d'orthophrénie pour les jeunes filles décentes dans cette période, car elle pense à une universelle éducation pour tous les enfants notamment les débiles mentaux « *...que le problème de ces déficients était moins d'ordre médical que pédagogique.....je faisais un rapport d'éducation morale.* »².

En 1906, elle fait des études de psychologie et de philosophie, mais s'intéresse surtout à l'âge préscolaire. Elle crée sa méthode pédagogique, qu'elle présente dans son livre « l'enfant » qui cible les caractères, et l'école comme lieu d'évolution de l'enfant, qui préserve son respect, et son milieu de maturation à travers .L'expérience « *.....Enfin, après trente années d'études, nous le (enfant) considérons comme l'être humain oublié par la société, et plus encore par ceux - la même qui l'aiment qui lui donnent et lui conservent la vie, qu'est - ce que l'enfant ? c'est le dérangeur de l'adulte fatigué par des occupations toujours plus pressantes ,il n'y a pas de place pour l'enfant dans la maison de plus en plus réduite de la ville moderne ,ou les familles s'entassent ,il n'y a pas une place pour lui dans les rues, parce que les trottoirs sont encombrés de gens pressés, les adultes n'ont pas le temps de s'occuper de lui, quand la besogne est urgente, voila donc la situation de l'enfant qui vit dans l'ambianceil l'abandonne sans direction à l'instinct de tyrannie qui existe au fond de chaque cœur d'adulte.* »⁴.

À San Lorenzo dans un quartier populaire Maria ouvre sa première école en 1907 c'est la première maison des enfants « casa die bambinie » pour accueillir les enfants normaux des quartiers pauvres Romains, pour mettre au point sa pédagogie. Elle participe au grand congrès à Rome, et expose grande exposition universelle aux États-Unis, aussi elle voyage dans le monde entier pour former des éducateurs qui passe 4 à 5000 éducateurs, et elle organise des conférences et des stages internationaux qui regroupaient plus de 40 nationalités différentes, elle est connue mondialement sous cette méthode pédagogique qui porte son nom « la pédagogie Montessori ».⁵

En 1946, Maria retourne en l'Italie, puis aux Pays-Bas où elle meurt à l'âge de 81 ans à Noordwijk- sur la mer le 06/05/1952, elle laisse derrière elle un programme éducatif spécial pour tous les enfants , en 1982, Mario le fils de Maria Montessori continue l'œuvre de sa mère à

¹ Conférence (l'enfant au travail) de Maria Montessori-11-12-1936 (merci à l'école vive l'enfance)

²; <https://secretsdenfance.com> la-pedagogie-montessori.

³ Rémy Gerber [et al.] même référence 107 p

⁴ Maria-Montessori, l'enfant; édition Gonthier-Denoel,1939.p78

⁵ <https://montessori-ami.org/>

resté inachevée (d'esprit absorbant de l'enfant), et sa petite fille Rénilde Montessori l'auteur de « éducation sans frontières ». (voir annexe n°09-10).

-La philosophie de Maria Montessori :

La philosophie Montessori a pour but de favoriser de façon spontanée, le développement de tous les aspects de la personnalité de l'enfant et de développer chez lui toutes les bases objectives nécessaires à l'estime de soi, à la rationalité avec un environnement préparé par un matériel d'apprentissage, en ayant recours à l'auto-discipline « *l'être humain qu'aucun être humain ne peut éduquer autrui : l'individu doit agir lui-même. Ainsi chacun doit se développer seul grâce à un environnement favorable et à sa propre motivation dont les moteurs sont la curiosité naturelle et l'amour de la connaissance...* ».¹

Alors que, cette philosophie est compatible avec les besoins d'enfant pour se développer naturellement, et se corriger en démontrant une confiance en soi, et en s'éloignant des peurs et des contraintes généralement considérées comme les principales causes du sentiment d'infériorité et de stress. Donc les buts et les objectifs montessoriens se présentent comme suit :

- Développer chez l'enfant une attitude positive envers l'école.
- Développer la confiance en soi et l'auto - discipline.
- Développer la concentration.
- Encourager chez l'enfant une curiosité constante.
- Développer l'initiative et la persévérance.
- Encourager le bien – être et l'ordre chez l'enfant.
- Développer les habiletés sensorimotrices.
- Stimuler le jugement et la discrimination sensorielle
- Aider les 'enfants à se développer socialement.
- Développer la créativité et l'imagination.

-Les principes fondamentaux de cette pédagogie :

la pédagogie de M. Montessori est fondée sur un grand principe qui est le respect de la démarche naturelle de l'enfant. Elle s'appuie sur 2 grandes idées :chaque enfant progresse

¹ Même référence de Maria-Montessori.,p79.

selon son propre système : c'est à dire chaque enfant à un désir, un plaisir d' apprendre; pour ce faire il préconise une totale liberté quant aux choix des activités qui répondent à ses besoins .¹

En effet, selon Montessori le travail fait l'objet d'un libre choix accessible par un matériel moderne, qui le rend possible « *L'activité de l'enfant est initiée par sa volonté propre et non par celle de l'enseignant* ». ²

- L'élève choisira seul sa place sans contrainte extérieur.
- la répétition de la tâche pour un meilleur perfectionnement et une fixation d'apprentissage.

-Le libre choix :

La répétition de la tâche pour un meilleur perfectionnement, est une motivation de l'enfant à refaire l'activité plusieurs fois, on respectant son libre choix.

-Les périodes sensibles.

L'enfant passe par des périodes sensibles au cours desquelles, il est particulièrement réceptif à certains apprentissages, il peut alors apprendre très rapidement. C'est pour cette raison que M. Montessori compare l'enfant ou l'élève à une éponge ; il absorbe les informations de son environnement ou son entourage social de façon positif ou négatif . Ce phénomène est appelé "L'esprit absorbant " par M. Montessori.

Par exemple : l'élève qui apprend à parler une deuxième langue par la famille n'a pas besoin de cours « *Chez nous les adultes, c'est l'intelligence qui nous permet d'acquérir la connaissance, alors que chez l'enfant, c'est sa vie psychique... Les impressions ne se bornent pas à pénétrer dans son esprit, elles le forment.* ». ³

Ensuite, cette pédagogie repose aussi sur la capacité de chaque enfant, à s'épanouir grâce à une force intérieure qui le pousse à dépasser les difficultés pour aller à la conquête du monde extérieur, Maria a nommé ce phénomène par "la période sensible" car il y'a un repère temporel de la vie de l'enfant quant celui-ci est absorbé par un fait particulier de son environnement, cette période se caractérise par le besoin d'ordre autour de soi, par l'usage de la main ou du langage, la fascination pour de très petits objets ou de détails infimes, et c'est à ce moment là, que l'enfant éprouve de l'intérêt et du plaisir.« Ses périodes sont limitées dans le

¹Nantes .MADELINE Margaux mémoire du Master 2 ,la pédagogie Montessori à l'école de la république, métiers de l'enseignement, de l'éducation et de formation délivré par l'université , septembre 2015;p36.

² Maria-Montessori, l'enfant; édition Gonthier-Denoel,1939.p79.80

³Maria-Montessori, l'enfant même référence. p 83.89

temps et ne concernent l'acquisition que d'un seul caractère déterminé. Une fois ce caractère développé, la sensibilité cesse pour être très vite remplacée par une autre source d'intérêts.»¹

Selon Maria Montessori, les enfants ont les mêmes périodes sensibles mais pas forcément avec le même âge; c'est pour cela qu'elle a mis en évidence certaines limites qui caractérisent chaque période :

- **Période sensible du mouvement** : (de l'intra utérin vers 5 ans) : L'enfant a besoin d'expérimenter avec son corps.
- **Période sensible au langage** : (de la naissance jusqu'à l'âge de 6 ans), l'apprentissage d'une langue devient beaucoup plus difficile pour l'enfant. Dans le privé, les écoles Montessori ont souvent un enseignement bilingue pour remédier aux lacunes précédentes et fournir la chance d'apprendre une deuxième langue.
- **Période sensible à l'ordre** : (début de la première année et jusqu'à trois ou l'âge de quatre (4 ans). Sensibilité pour les rituels.
- **Période sensible du raffinement sensoriel** : (de la naissance jusqu'à 6 ans) C'est le matériel sensoriel.²

-Le rôle de l'adulte dans la pédagogie M –Montessori:

Selon Maria, le rôle de l'adulte se limite à guider, à orienter chez l'élève son observation, et l'encourager avec la garantie d'un environnement riche, répondant à tous les besoins de l'enfant.³ En effet l'enseignant doit:

- observer l'élève pour évaluer sa capacité à faire un nouvel exercice ou bien est – il en situation de blocage.
- cibler la période sensible
- proposer et présenter les composants d'un plateau et la démarche pour des travaux d'atelier
- montrer à l'élève comment faire et réagir
- encourager l'élève au savoir faire.
- il doit exécuter son travail seul, sans avoir recours à l'extérieur. Maria dit (tout aide inutile est une entrave au développement de l'enfant) ¹

¹Maria-Montessori, l'enfant même référence. p93.

² Retire d'un Document réalisé par Hélène Rousselet, enseignante en maternelle à Montauban (Tarn-et-Garonne). MAI 2015) PDF sur le titre suivant avec des reformulations :Montessori – présentation Helen rousselet

³ Mémoire ,la pédagogie Montessori à l'école de la république 61)

Ensuite à la lecture du référentiel de compétences destiné aux professionnels des métiers du professorat et de l'éducation, nous pouvons relever de nombreux termes qui soulignent l'engagement de l'éducation nationale de faire de l'élève l'acteur principale du système éducatif et le rôle de l'enseignant se résume dans certains critères à promouvoir :

- L'accompagnement de l'élève dans son parcours de formation.
- La contribution à la maîtrise par l'élève du socle commun des savoirs, des procédures, des savoirs, des procédures, des savoirs –faire et intégré dans des cultures différentes.
- La construction, mettre en œuvre et l'animation des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves en référence à la pédagogie.
- la diversification de l'enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chaque élève développer une symbiose effectue entre l'apprenant et l'enseignant. Concrétiser les tâches pour atteindre les objectifs visés par les apprenants et leur donner des sens.

l'apport d'aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux élèves la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages².

Donc, l'enseignant ne reste plus au centre de l'opération enseignement/apprentissage mais il se positionne autant que médiateur, et voilà quelque règles à partir desquelles l'enseignant peut gérer la situation et cadrer la liberté de l'élève.

Argument Montessorien que nous retrouvons actuellement dans la nouvelle pédagogie, l'approche par les compétences et qui met en relief le problème de la gestion des apprenants.

- On ne fait pas de bruit lorsque l'on se déplace
- On parle à voix basse et chacun range son matériel
- On ne prend que le matériel nécessaire pour ranger sa place
- On travaille en silence et on nettoie l'espace

-L'environnement:

«Il ne s'agit pas d'abandonner l'enfant à lui-même pour qu'il fasse ce qu'il voudra, mais de lui préparer un milieu où il puisse agir librement.»³

¹ Mémé référence :retire d'un Document réalisé par Hélène Rousselet.

² Même référence mémoire sur Maria Montessori- P62

³ Maria -Montessori, l'enfant i- même référence p.95

L'environnement d'un enfant doit être préparé et adapté en fonction de ses besoins qui sont liés à son âge car L'enfant doit accéder à tout le matériel dans le but de le stimuler et de développer son envie naturel d'aller vers le matériel, de l'essayer, de jouer avec et de le comprendre.¹

Selon la théorie montessorienne les jouets doivent être bien réfléchis et présenter cinq caractéristiques bien particulières :

- Isoler la difficulté:

L'activité Montessori propose une difficulté adaptée au développement de l'enfant. Lorsque la difficulté des tâches réduit l'avantage de la subtilité, elle va pouvoir la comprendre et l'assimiler plus facilement.

- Etre sensoriel :

Lorsque les sens de l'enfant sont mis en éveil, l'intérêt est bien souvent décuplé. Les matériaux naturels sont très intéressants à leur âge, leur poids, leur son . Le

matériel sensoriel est observable et peut être manipulé avec les mains avec aisance grâce à l'impact visuel gravé dans le cerveau de l'enfant.

- Etre adapté à l'âge et aux besoins de l'enfant:

Le matériel est tout à fait adapté à l'enfant, c'est pourquoi le poids, la taille et la maniabilité permettent une manipulation simple et autonome. L'enfant exécutera une activité en toute autonomie

- Etre autocorrectif :

Les outils permettent aux enfants de comprendre par eux-mêmes lorsqu'il y a des erreurs. Cette caractéristique bien particulière est d'un apport considérable

dans la construction du regard que l'enfant porte sur lui-même ainsi que dans l'évaluation positive de sa personnalité.

- Etre harmonieux :

¹ Amélie Blot et Fabien Blot :Appliquer la pédagogie Montessori facilement et rapidement.p 12

Plus les outils sont visuellement coordonnés, plus l'enfant manifestera un attrait à toucher et à jouer avec ce qui est beau et harmonieux attire l'œil des adultes comme celui des enfants. Donc, il est préférable d'écarter tous les jouets émettant des bruits artificiels et s'allumant de partout. Ce type de jouet éloigne l'enfant de l'intérêt de l'objet et altère ses capacités de concentration et de compréhension¹

D'un autre point de vue, on peut également trouver un environnement réservé à l'élève bien équipé et conforme aux besoins de l'apprenant, suite à une préparation rationnelle de l'éducation.

1) L'organisation globale de la classe :

Les classes Montessori sont des lieux harmonieux, sécurisants et adaptés à la vie infantile afin qu'il soit parfaitement autonome. En effet, la pédagogie Montessori considère que l'enfant travaille pour se construire et doit apprendre par les apprentissages à s'intégrer à se prendre en charge. Il doit prendre en main et passer de l'adulte ; ceci n'est possible que si l'environnement lui offre les conditions matérielles requises. Ainsi, le mobilier est adapté à la taille et la force de l'enfant : des tables et des chaises petites et légères, des étagères ouvertes, Tapis, espace nettoyage (balais, éponge, pelle, balayette) accessibles sur lesquelles le matériel est disposé. Un coin bibliothèque doit être aménagé tout comme un coin où l'enfant pourra trouver bassines et éponges afin de laver les tables ou de nettoyer de l'eau renversée.

Dans le même esprit, une pelle et un balai à la taille de l'enfant doivent être accrochés au mur au cas où il en aurait besoin. Enfin, Les classes Montessori doivent être ensoleillées, ordonnées, propres et agrémentées de plantes vertes avec une attention toute particulière qui doit apparaître sur le plan de l'aménagement, le décor, l'ambiance climatique et pour offrir les conditions favorables à l'apprentissage avec un décor de l'aménagement et une bonne ambiance car l'enfant est très sensible à l'ordre.

-Un matériel pédagogique spécifique:

Suite à ses observations et à la mise en évidence des périodes sensibles, Maria Montessori a créé un matériel en parfait accord avec les besoins de l'enfant. Ainsi, le matériel de la classe répond à chaque stade de développement et prépare de manière directe ou indirecte le ou les stades de développement suivants. Le matériel se veut progressif, allant du concret à l'abstrait et du simple au complexe, ce qui permet à l'enfant de bien consolider chaque étape. Le matériel Montessori est dit « sensoriel » car il stimule tous les sens par lesquels l'enfant va

¹ Appliquer la pédagogie Montessori facilement et rapidement www.famille-epanouie.fr

pouvoir appréhender et comprendre le monde qui l'entoure. Il favorise également le travail de la main qui, selon Maria Montessori, est l'outil de l'esprit. En effet, le développement de l'habileté manuelle et le développement de l'intelligence sont liés : « *L'intelligence de l'enfant atteint un certain niveau, sans qu'il fasse usage de sa main ; l'activité manuelle lui fait atteindre un niveau plus élevé* ». ¹

Voici un aperçu des différentes catégories de matériel :

- Le matériel de vie pratique :

Il permet à l'enfant de prendre soin de lui-même et de l'ambiance de la classe : ordre, propreté, etc. Il apprend à boutonner, à nouer, le but étant de savoir s'habiller seul. Il apprend également à verser, déverser, transvaser, fermer, visser, dévisser, etc. ; autant de gestes utiles à sa vie du quotidien. Ce matériel permet également le développement de la motricité fine.

- Le matériel de vie sensoriel :

Maria Montessori part du principe que l'enfant découvre le monde par ses différents sens, l'intelligence ne fonctionnant qu'en liaison avec eux. Ce matériel permet ainsi à l'enfant d'exercer et d'affiner ses sens afin d'avoir une compréhension du monde plus précise. Le matériel étant progressif, l'enfant acquiert tout d'abord les notions de taille, de couleur, de forme pour aller ensuite vers les notions de poids, température et volume.

- Le matériel d'éducation intellectuelle: Il ya l'apprentissage de la lecture , L'écriture et des mathématiques.

- Le matériel « art et musique » : il reste peu développé et restreint.

- Le matériel « culture » : il regroupe la géographie, la botanique, la zoologie et les expériences diverses. ²

Chaque matériel se trouve en exemplaire unique ce qui permet d'éviter la compétition inutile entre les enfants et favorise l'entraide (l'aide mutuelle, la solidarité et la tolérance).

-Il doit être limité en quantité pour permettre d'être mené jusqu'au bout et réinvesti plusieurs fois.

- Il doit toujours être complet et fiable (le tester avant).

¹ M. Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Éditions Desclée de Brouwer, 1959.p 76

² M.Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, même référence p79.

- La difficulté des activités est progressive afin de permettre à l'enfant de bien affronter chaque étape et ne pas se trouver en situation d'échec.
- Le matériel est installé en fonction de son degré de difficulté dans le sens de l'écriture : en haut à gauche le matériel le plus facile, et en bas à droite le plus difficile
- Chaque matériel comporte un contrôle de l'erreur ce qui permet à l'enfant de s'émanciper du jugement de l'adulte. Il apprend ainsi à travailler pour lui-même et à s'auto évaluer car L'autocontrôle permet la construction d'une bonne estime de soi.¹

3.2 Les concepts clés.

Notre premier choix conceptuel va se fixer sur celui de syntaxe, concept sur lequel repose notre objectif de travail. Pour mener à bien notre étude la nécessité de définir cet outil pédagogique "syntaxe" s'avère primordiale pour notre recherche.

3.2.1. La syntaxe.

Le choix de l'étude même sur terrain pour son utilisation comme outil de travail pour arriver au choix de notre méthode.

Dans un premier temps, la syntaxe est définie par plusieurs chercheurs en didactique et par plusieurs dictionnaires: syntaxe n.f. selon le dictionnaire Larousse :

*« Partie de la grammaire qui décrit les règles par lesquelles les unités linguistiques se combinent en phrases ».*²

Elle est aussi considérée comme un ensemble de ces règles qui sont caractéristiques de telle ou telle langue.

En logique, étude des relations formelles entre expressions d'un langage. (La donnée du vocabulaire, des règles de formation et des axiomes et règles d'inférence d'un système est appelée syntaxe de ce système.³

En plus : Selon le Dictionnaire de linguistique, Larousse, 1973 :

On appelle **syntaxe** " la partie de la grammaire décrivant les règles par lesquelles on combine en phrases les unités significatives ; la **syntaxe**, qui traite des fonctions, se distingue traditionnellement de la morphologie, étude des formes ou des parties des discours, de leurs

¹ Hélène Rousselet, enseignante en maternelle à Montauban (Tarn-et-Garonne) MAI 2015

² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/syntaxe/76216>

³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/syntaxe/76217>

flexions et de la formation des mots ou dérivation. La syntaxe a été parfois confondue avec la grammaire elle-même".¹

Elle se définit également : **la syntaxe** est l'étude de la façon dont les mots et les morphèmes se combinent pour former des phrases grammaticales. On étudie comment ils se placent selon un ordre linéaire, comment ils forment les unités structurées supérieures que sont les syntagmes et les propositions, et comment ces unités sont reliées pour former des structures hiérarchisées.²

Selon le dictionnaire "**notre famille**" la syntaxe est définie comme une partie de la grammaire qui traite :

" *l'arrangement des mots, de la construction des propositions et des rapports logiques des phrases entre elles. Les règles de construction d'une langue, les règles d'écriture d'un langage de programmation informatique*".³

La syntaxe étudie les relations entre les mots dans la phrase: l'ordre des mots, l'accord sont des phénomènes de syntaxe.⁴

Le mot syntaxe tire son origine du vocable latin *syntaxis* qui, à son tour, est emprunté à un terme grec qui veut dire « ordonner/arranger ». Il s'agit de la partie de la grammaire qui enseigne à arranger et rassembler les mots pour former les phrases et exprimer des concepts. En informatique, la syntaxe est l'ensemble des règles que définissent les séquences correctes des éléments d'un langage de programmation.⁵

Outre l'arrangement des mots et la construction des propositions dans la phrase selon les règles de la grammaire, en tant que branche appartenant au domaine de la linguistique, la syntaxe étudie les règles mêmes de la construction des mots et des phrases.

D'après le philosophe linguiste américain Leonard Bloomfield (1887-1949), qui est l'un des maîtres de la linguistique formelle et qui considère les faits de langue du point de vue du comportement, la syntaxe est l'étude des formes libres. Toute forme qui peut former un énoncé est une forme libre. La phrase est la forme libre maximale ne pouvant pas.

¹ www.larousse.fr > Archives > Les Journaux de l'Année

² Watters John R., 2004, *Syntaxe*, in Heine B. et D. Nurse, (éds.), *Les langues africaines*, Paris.p231

³ <https://www.notrefamille.com/dictionnaire/definition/syntaxe/#LocaXiWMMC5r54p2.99>

⁴ Grevisse, (Maurice) et Goose (André) , *le bon Usage, grammaire française*,13^e éd Paris et Louvain-La-Neuve Duculot, 1993::p.7

⁵ Grevisse, *le bon Usage, grammaire française*, même référence. p8

faire partie d'une forme linguistique plus vaste. Cette notion appartient à la linguistique structurale américaine. Le mot est la forme libre minimale, c'est-à-dire, le plus fragment (constituant syntactique) de l'énoncé

Le paradigme actuel de la science considère la grammaire générative, basée sur l'analyse de la syntaxe, en tant que constituant primitif et fondamental du langage naturel.

Par ailleurs, nous retiendrons que l'analyse syntactique d'une phrase consiste à rechercher le verbe conjugué dans une phrase, pour distinguer le syntagme nominal (dont le noyau est un nom : le sujet) du syntagme verbal (dont le noyau est un verbe et qui occupe dans la phrase la fonction de prédicat). Pour ce faire, une fois le verbe localisé, on cherche à savoir qui réalise l'action. La réponse est le sujet tandis que le reste est le prédicat.¹

La syntaxe signifie aussi ,en mettre en évidence la suture d'un test .c'est la phrase de compilation par fois appelée analyse hiérarchique au encore analyse grammaticales. C'est un assemblage linguistique de proposition d'apparence complète qui génère un sens, une phrase.

On dit; d'une phrase quelle est " simple" lorsqu'elle est constituée d'une seule proposition indépendante. Elle est dite " complexe" lorsqu' elle est formalisée de plusieurs propositions juxtaposées ou cordonnées dans un texte .

La Relation de solidarité et la relation existantes entre 2 élément d'une phrase qui ne peuvent pas fonctionner l'une sans l'autre.

Syntagme phrase, égale idiom : groupe de mots ou de morphèmes qui constituent une proposition et se suivent en générant un sens.

3.2.1.1-Les types d'analyse syntaxique:

Elle est basée sur deux types descendant et ascendant:

-l'analyse ascendante:

La notion de l'analyse ascendante provient du concept l'arbre syntaxique ou on trouve que la plupart des unités lexicales sont autour de l'arbre (nœuds terminaux) et ou les plus grosses structures sont placées successives dans des couches supérieures.

- l'analyse descendante:

Construit l'arbre on commençent du bas vers l'extrémité gauche et fait son chemin vers le haut et vers la droite progressivement.

¹ [http://www.google.com/la syntaxe.](http://www.google.com/la%20syntaxe)

3.2.2. La mémoire:

La définition de ce concept va nous permettre de comprendre la structure de mémorisation et le magasinement des informations reçues pour les réinvestir dans les situations de communication. Ce concept de mémoire sous ces différents aspects, va nous permettre de présenter les différentes mémoires connues et de cibler notre thème comme outil fondamental, à l'apprentissage dans cette pédagogie Montessorienne.

On dit que la mémoire fonctionne par association: une chose en rappelle une autre, telle une chaîne avec ses anneaux. On retient mieux lorsqu'on lie une nouvelle information à une précédente déjà connue. Ainsi plus l'apprenant pourra utiliser ses liens personnels, plus la mémorisation sera facilitée. *« La technique consiste donc à associer des évocations personnelles sous forme visuelle aux informations nouvelles à mémoriser. Celle-ci peuvent aller dans n'importe quelle direction, et en plus les images seront exagérées, humoristiques, colorées, avec un effet de mouvement ou se rapportant aux cinq sens, plus elles seront mémorisables ».*¹

3.2.2.1. Types de mémoires :

Il existe trois types de mémoire et à classer selon leur durée de stockage d'informations ;

-La mémoire de perception

Il s'agit de souvenirs immédiats qui se déroulent immédiatement dans les secondes qui précèdent. Cette mémoire a une capacité limitée c'est pour cette raison que l'oubli est aussi rapide. Elle est appelée la mémoire transitoire car l'information est maintenue pendant un laps de temps. Si l'information est vraiment pertinente elle passe à la mémoire à court terme si elle ne l'est pas, elle sera vite rejetée et oubliée.

-La mémoire à court terme

Cette dernière peut retenir un nombre limité d'informations, elle a une capacité de stockage bien déterminée par rapport à la transitoire. *« Elle est aussi appelée mémoire de travail ; elle assure une double fonction de traitement et de stockage temporaire des informations. Si l'information est retenue elle sera transmise en mémoire à long terme. »*²

-La mémoire à long terme

¹ Pierre Mongin et Fabienne De Broeck, Enseigner Autrement avec le Mind Mapping ; Cartes Mentales et Conceptuelles, DUNOD ; page 96 JUIN 2016

² Beatrice Risso : 100 idées pour développer la mémoire des enfants : Les clés de la réussite scolaire. Paris . Atla Communication 2013. Ed Tom Pousse. p : 15

Elle correspond à la zone où aboutissent les souvenirs qui seront préservés dans le temps. Elle implique des opérations mentales plus complexes et des procédures plus durables. Elle sert à maintenir l'information permanente. *« Pour être gardée plus longtemps, l'information doit être transcrite sous une forme plus élaborée et donc plus durable. Les principes d'association (conceptualisation, contextualisation...) sont indispensables pour allonger le temps de conservation du souvenir. La mémoire à long terme requiert un enregistrement conscient des informations ayant du sens pour l'individu. Cela s'appelle : l'encodage sémantique. Sa capacité est grande et stable. »*¹

C'est souvent ce genre de mémoire qui est sollicité car sans mémoire à long terme tout apprentissage est impossible.

3.2.2.2 Les mémoires sensorielles:

Nous avons l'habitude d'entendre dire qu'une personne a une mémoire visuelle ; il suffit qu'elle aperçoive un visage ou autre chose une seule fois pour qu'elle s'en souvienne à jamais. De même elle fonctionne à l'auditif, ou plutôt elle fonctionne à l'auditif, c'est-à-dire quand cette personne écoute un air de musique, elle le résonne à l'oreille. Ceci montre que chaque personne possède une mémoire sensorielle spécifique.

-Mémoire visuelle

Appelée aussi « Mémoire photographique » ; comme son nom l'indique, elle a une relation avec tout ce qui est visible à l'œil. « Elle utilise le langage des images mentales pour transcrire en interne l'objet du souvenir » Il arrive qu'une personne qui ne se rappelle pas où est ce qu'elle a mis ses clés de voitures, de rentrer de fermer les yeux pour visualiser intérieurement sa pièce dans le but de trouver l'emplacement où on a trouvé cette clé. *« Certains font fonctionner spontanément leur mémoire visuelle dès qu'ils se représentent un objet par une image »*²

-Mémoire additive

C'est celle qui s'appuie sur la « mélodie » du langage pour codifier les informations reçues. Nathalie DELSARTE dit dans son livre, Stimulez votre mémoire, que *« les civilisations ont gardé la prédominance verbale pour apprendre et mémoriser des concepts, des histoires, des informations nouvelles. L'utilisation de mots permet d'associer à la fois la*

¹ Nathalie Delsarte : Stimulez Votre Mémoire, 5^e Ed, Studyrama, France, 1^{er} trimestre 2009, p : 32

² (Nathalie Delsarte/stimulez votre mémoire, même référence Page 35

conceptualisation et les sonorités, ce qui double les canaux perceptifs et renforce la mémorisation »

Donc le poids des mots ou des répliques célèbres et la particularité de la voix impriment la mémoire de la personne.

-Mémoire olfactive

Cette dernière a une relation avec toutes les odeurs qui sont connues par « les malles de trésors » pour leurs souvenirs et leur évocation permettent les rappeler .Ce phénomène se produit par traduire l'objet du souvenir en parfums ou en odeurs. *« La mémoire des odeurs est la plus durable et souvent la plus ancienne .C'est aussi elle qui est la moins sujette à modification La mémoire olfactive est souvent riche d'émotions associées et le souvenir en est renforcé »*¹

-Mémoire gustative

Il est dit que les perceptions gustatives varient avec la vie ; elle est considérée comme mémoire très évolutive avec l'âge. Il existe une différence entre la nourriture d'un bébé et celle de l'adulte. *« Les papilles sont éduquées peu à peu au cours de la vie et il est intéressant de prendre soin d'enregistrer tous les goûts et les saveurs que nous rencontrons »*². Donc, le souvenir gustatif rapporte souvent avec lui des émotions associées à l'objet du rappel. Se souvenir, par exemple, de la sensation de notre premier goût de tel ou tel aliment (de la fraise avec du chocolat Nutella).

-Mémoire tactile:

Ici, il s'agit de la mémoire des sensations que procure le toucher. La sensibilité de la peau est en général peu utilisée pas comme celles qui sont citées ci-dessus. Toutefois, cette mémoire est considérée comme outil précieux amenant des souvenirs à la conscience.

3.2.3.le savoir

3.2.3.1.Le Savoir selon le dictionnaire Larousse:

- **Savoir v.t** : avoir appris quelque chose, et pouvoir le dire, le connaître, le répéter
- **Savoir n.m**: Ensemble cohérent de connaissances acquises au contact de la réalité...
- **Savoir (se) v.pr** : Avoir conscience d'être dans telle situation.

¹ Nathalie Delsarte/stimulez votre mémoire. Page36

² Nathalie même référence. Page39

- **Savoir-faire n.m.** : Compétence acquise par l'expérience dans les problèmes pratiques, dans l'exercice.

Le terme savoir existe presque dans toutes les disciplines, c'est le synonyme de connaissance dans la langue courante: en didactique des langues l'utilisation de ce concept montre ce qu'il s'agit d'un déjà l'a et non d'une action ce que déclare René La Borderie « *Le terme savoir, infinitif substantivé, indique un contenu : ce que l'on sait, comme on dit le boire pour ce qui est à boire - et non l'acte de boire* »¹

Par contre Louis Porcher, cette notion paraît jouer un rôle important pour l'instauration du savoir-faire « Dans tous les cas, les savoirs constituent le moyen nécessaire pour maîtriser un savoir-faire »²

Et aussi confirme Jean-Pierre Astolfi dit que la notion de savoir est constamment le résultat d'un processus de construction intellectuelle « [...] *le savoir résulte d'un effort important d'objectivation* »³

-Les différents types de savoirs

Le savoir en milieu scolaire est décrit comme l'ensemble des connaissances organisées, réfléchies, institutionnalisées, qui sont transmises par l'école, il désigne aussi ce qui est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience, dans un contexte est réutilisé dans un autre, on peut alors parler d'autonomie et de transfert.

-Savoir déclarative

Le terme savoir déclaratif renferme une sorte de connaissance abstraite que l'apprenant peut énoncer et formaliser. Exemple, pour une question que nous posons à un apprenant : Connaissez-vous la terre ?

La réponse : Oui, semble évidente, mais les détails se rapportant à cette question sont plus précis, composantes du terre, sa taille, la distance qui la sépare deLe soleil,... etc. sont tous des détails qui ne relèvent pas de ce type de savoir.

- Savoir-faire : savoir procédural

¹ Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. p. 203. Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies, Philippe meirieu dir.)

² Porcher, L. (2004). L'enseignement des langues étrangères. p. 34. Paris : Hachette Livre.

³ Astolfi, J-P. (1992). L'école pour apprendre. p. 70. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogies.

Le savoir-faire est les connaissances procédurales qu'une personne est susceptible d'appliquer dans une situation (c'est de l'ordre du "savoir comment" par rapport au "savoir que". Car le savoir-faire a une relation avec la capacité, et ce dernier nécessite l'entraînement de l'élève et une appropriation, par l'observation de différentes situations.

Le savoir procédurale est défère du savoir déclaratif par sa référence toujours à l'approche communicative – étroitement liée avec la compétence discursive, ce qui lui permet d'être surtout implicite, internalisé et directement utilisé dans la situation de communication, ce qui est précisé par Jean-Pierre Cuq « *Dans l'approche communicative, on convient d'ajouter des savoir-faire d'ordre non verbal : contact oculaire, proxémique, kinésique* ». ¹

-savoir être:

Il désigne les attitudes et les comportements que nous devons atteindre au sein de la société, mais actuellement, le terme trouve une nouvelle signification dans l'approche communicative ou celle par les compétences, et se qui est confirmer par Jean-Pierre Cuq, « *on pourra même imaginer à supplanter savoir-être par savoir se comporter* » ²

Car introduire le savoir-être au sein de l'activité de l'enseignement/apprentissage des langues, c'est prendre en compte les activités comme des comportements ou des attitudes sociales, psychiques, affectives par lesquelles une personne manifeste non seulement sa façon de comprendre sa propre personne (le concept de soi), les autres, les situations, la vie en général, mais aussi la façon d'agir et de réagir. Le savoir-être renvoie à la présence active de l'apprenant par rapport au monde qui l'entoure (la classe, les apprenants, l'enseignant, la langue elle-même et les situations de la pratique langagière).

Voici un tableau de synthèses qui montre la déférence entre le savoir et savoir-être et le savoir-faire .

¹ Cuq, J-P. op-cit. (2003). p. 219.

² Jean-Pierre Cuq. op-cit. (2003). p. 219/ p.220

	Savoir	Savoir-faire	Savoir-être
Définition	- connaissances - contenu - ce que nous avons en mémoire (règles...)	- action Résultat d'une combinaison d'opérations mentales pour résoudre un problème	connaissances et manières d'être relatives à des normes, attitudes, comportements, valeurs
	Quoi ?	Comment faire ?	Comment être et pourquoi ?
Correspondances avec les autres typologies	Connaissances ----- savoir déclaratif ou connaissances déclaratives	Capacité ----- savoir procédural ou connaissance procédurale	Attitude ----- "vivre ensemble"
	Apprendre que... Savoir que...	Apprendre à... Savoir comment...	Apprendre à être... Savoir quand et pourquoi...

3.2.4.L'acquisition

-Action d'acquérir un bien, un droit; achat, obtention¹

-Acquisition : « *Fait d'acquérir, d'obtenir des biens, des connaissances.* »²

« *L'acquisition d'une langue prend, place quand les personnes comprennent le message. Elles acquièrent quand elles se concentrent sur ce qui est dit et non pas comment c'est dit.* »³ Quant à lui, définit l'acquisition comme suit :

«*Un processus : soumis à des lois précises, déterminé dans son développement, son rythme et son état final par différents facteurs, pouvant être influencé à un certain degré par une intervention méthodique de l'enseignant* »⁴.

En effet l'acquisition à l'âge d'enfant ou dit le bas âge est très efficace et importante qu'à l'âge adulte car selon les recherches neurologiques l'enfant a une flexibilité cognitive plus forte qu'un adulte.C'est se que confirme la citation suivante « *En se fondant sur des preuves purement neurologiques et sur l'existence de périodes critiques trouvées dans d'autres espèces,*

¹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/acquisition/811>

² <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/acquisition>

³ Klein W, Traduction par Colette NOYAU, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin,1989, p19.

⁴ Klein W, *L'acquisition de langue étrangère*, op.cit, page 13

Penfield et Roberts et Lenneberg sont conduits à suggérer l'existence d'une période critique au cours de laquelle l'acquisition des langues peut se faire »¹

Par contre, la spécialiste Jasone Cenoz, dans son expérience confirme que la flexibilité cognitive ne se rattache pas à l'âge, après des recherches effectuées sur des personnes d'âge déférent.

3.2.4.1 Les types d'acquisition

-Acquisition guidée

Elle est largement utilisée et diffusée, car il est plus facile d'accéder à des locuteurs en situation guidée, L'acquisition guidée est une appropriation langagière régie par un enseignement, souvent dans un contexte institutionnel. Les compétences à acquérir sont souvent précisées selon un canevas (conjugaison puis grammaire.....) .

-Acquisition non-guidée

Elle se développe naturellement par les besoins communicatifs quotidiens à l'attention que porte le locuteur à la langue en elle-même est très faible, ce qui montre la maîtrise ou non de la langue (grammaire conjugaison). Comme l'explique W. Klein « *L'apprenant se trouve dans une situation paradoxale car pour pouvoir communiquer, il doit apprendre la langue, et pour apprendre la langue, il faut qu'il communiqueMais c'est la communication qui lui permettra de commencer à apprendre, et le fait d'apprendre lui permettra de mieux réussir à Communiquer* »².

L'acquisition non guidée se caractérise par deux points essentiels :

- 1- Elle se produit à travers la communication quotidienne;
- 2- Elle se fait naturellement sans effort du locuteur.

L'apprenant dans ce genre d'acquisition est libre dans sa manière de s'approprier la langue, car un certain nombre d'habitudes et d'automatismes s'installent donc; son acquisition devient alors guidée non pas par un enseignement mais par ces automatismes.

Nombreux spécialistes, ont tenté de donner leur définition du concept, de créativité en didactique, comme **Aden** la décrit « *une action par laquelle on pourrait donner naissance à*

¹ Lazarova-Nikoska A, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, in revue *Aile*, n20, 2004,p20

² Klein W, *L'acquisition de langue étrangère*, op.cit, même référence p,29

quelque chose à partir de rien ». ¹ D'après **Lagendre** : « attitude que quelqu'un manifeste lorsqu'il rompt avec la façon habituelle de penser. »²

Beaudot décrit la création comme l'addition de la créativité et du travail des contraintes, des choix et de la recherche. La capacité d'explorer sans contrainte.³

Selon les dictionnaires et encyclopédies récents, la créativité peut être comme :

- **De manière générale** : c'est le pouvoir ou les capacités qu'a un individu à créer c'est – à dire d'imaginer, d'inventer et de réaliser quelque chose.
- **En particulier** : capacité de découvrir une solution nouvelle, général à un problème donné.⁴

3.2.5– l'imagination

C'est la faculté de représentation ou de rendre présentes à l'esprit des choses qui en sont actuellement absentes⁵, ce mot utilise aussi dans les beaux-arts, la littérature, les sciences et en psychologie dans la perception de l'esprit, ce qu'on appelle «**la réanimait** » la perception sensorielle. Aussi c'est la faculté de l'esprit d'envoyer, sous forme d'images mentales, des objets ou des faits communs par une perception, une expérience, antérieure, un événement qui demeure très vif dans l'imagination. L'imagination c'est La fonction par laquelle l'esprit voit se représenter, sous une forme sensorielle, concrète, des êtres, des choses et des situations dont il n'a pas eu des expériences directe.⁶

L'imagination et la capacité d'élaborer des images et des conceptions nouvelles de trouver des solutions originales à des problèmes. Chez **Rousseau** l'imagination est déterminée comme différence faculté virtuelle la plus active, elle est en réserve dans la nature et la transgresse, « *l'imagination n'est rien autre que le sujet transporté dans les choses* ». ⁷

Il ya deux types d'imagination :

- **Imagination passive ou reproductrice**: forme de la mémoire des sens toute sensation laisse après elle une image non seulement des formes, des couleurs, mais aussi des sons, des saveurs, des odeurs....ect, cette imagination est soumise à la loi de la mémoire à l'origine c'est la mémoire elle – même.

¹ Aden,J(2009b), la créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre, Synergie Europe. P 173

² Berbone .R(2011)b .A l'origine du terme créativité .p5

³ Beaudot.A (1973), vers une pédagogie de la créativité , paris adition ESF.p46

⁴ Guilford,1950,(créativité) in américain psychologue 1967(structure of intellect problem solving) p27.p39 (W.w.w la rousse .fr français – la créativité).

⁵ w.w.w espace francais.com.l'imagination

⁶ www Larousse .fr. français. L'imagination

⁷ gaston bachelard -paris 1962 l'air et les songes,josé corti

- **Imagination active ou créatrice** : c'est le pouvoir de produire des images ou des idées modifiant et combinant des images ou des idées acquises. ¹

3.2.6 La situation d'intégration

-Différentes acceptations du terme « intégration »:

Quand on évoque l'intégration, on pense tout naturellement à l'intégration de personnes:

- De cultures différentes (intégration interculturelles)
- De races différentes (intégration raciale)
- D'âge ou de générations différentes (intégration transgénérationnelle)

-Le concept de l'intégration

« L'intégration des savoirs désigne(...) le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis »²

L'intégration est définie comme une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné. Le but visé est que les apprenants réinvestissent leurs connaissances, leurs acquis ponctuels, et antérieurs des premiers, deuxièmes et troisièmes paliers du cycle moyen, acquis conceptualisés dans une situation de l'écrit. Des acquis répondant à l'objectif fixé par l'enseignant et à la compétence que ce dernier voudrait vérifier lors d'une évaluation formative ou sommative. En 4AM, année de fin de cycle scolaire, les compétences déjà installées chez l'apprenant les années antérieures devraient se manifester.

Situation d'intégration est le reflet d'une compétence à réaliser chez l'élève. Elle peut être considérée comme une occasion d'exercer la compétence chez l'élève, ou comme une occasion d'évaluer s'il a compte ³

Dans l'approche par les compétences de base, quand on parle de situations, on parle de situations d'intégration, de situations « cibles », de situations de réinvestissement, tous ces termes sont des synonymes. L'élève fait un ensemble des activités d'apprentissages pour

¹gaston bachelard.(bar- sur-aube1984-paris 1962 l'air et les songes,josé cort

² Roegers Xavier, une pédagogie d'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. De Boeck 2^{ème} édition 2001 page 2427

³ ROEGIERS X. La pédagogie de l'intégration en bref, Rabat, mars 2006, P 21

acquérir des savoirs (grammaticaux, lexicaux, ...), maîtriser des savoir-faire (savoir lire, traiter l'information, écrire des textes...) et savoir agir en situation (maîtrise des rituels de la communication écrite et orale).

En suite, il doit réaliser un travail personnel qui « mobilise l'ensemble de ses acquis ». En quelque sorte il intègre toutes ces ressources à travers la résolution d'une situation-problème d'intégration.

- Les caractéristiques

On pourrait énoncer comme suit les caractéristiques d'une situation d'intégration :

1. Elle mobilise un ensemble des acquis. Ces acquis sont intégrés et non additionnés.
2. Elle est orientée vers la tâche, elle est significative. Elle possède donc une dimension sociale, que ce soit pour la suite du parcours de l'étudiant, pour sa vie quotidienne ou professionnelle. Il ne s'agit pas d'un apprentissage « scolaire ».
3. Elle fait référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline, ou à un ensemble de disciplines, dont on a spécifié quelques paramètres.
4. Elle est nouvelle pour l'étudiant.

Ces caractéristiques permettent de distinguer un simple exercice de la résolution de problème, c'est-à-dire l'exercice de la compétence proprement dite.¹

-Les éléments constitutifs d'une situation d'intégration

La situation d'intégration est composée de trois constituants : un support, une (des) tâches, une (des) consigne.

· Les supports de la situation : ensemble d'éléments matériels présentes à l'élève et défini par :

- Le contexte qui décrit l'environnement dans lequel se déroule la situation.
- Les supports d'information sur la base de cette information l'apprenant va agir.
- La fonction qui précise dans quel but la production doit être réalisée.

· **La tâche** : c'est l'image de ce que l'on attend de l'élève quand il résoud une situation.

¹ Roegiers (Xavier), l'école et l'évaluation des situations pour évaluer les compétences des élèves, édition de Boeck, 1^{ère} édition 2004, P109

· **La consigne** : c'est l'ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite.

- Le rôle d'une situation d'intégration

La situation d'intégration, qui vient couronner non pas un apprentissage, mais un ensemble d'apprentissages. La situation d'intégration, ou plutôt faudrait-il dire la situation d'apprentissage de l'intégration, consiste tout simplement à donner à l'élève

l'occasion d'exercer la compétence visée : un problème complexe à résoudre, un travail de production personnelle, une activité de recherche, etc. En effet, la meilleure occasion d'installer une compétence est de donner à l'élève, à l'étudiant, l'occasion de l'exercer. Comme le dit LE BOTERF : "*À la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'utilise que si on ne l'utilise pas*"¹. La situation d'intégration est donc l'image de la situation dans laquelle l'élève est invité à exercer sa compétence.

Comme conclusion, ce chapitre a été consacré à un recueil théorique, qui nous a permis de faire la sélection de toutes les ressources théoriques aussi bien bibliographique et conceptuelles pouvant nous faciliter l'accès au terrain pour une meilleure insertion dans le cadre expérimental.

¹ LE BOTERF, G. (1995). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris .Les Editions d'Organisation. p 18.

Ce chapitre , dans un ensemble général constitue un recueil de ressources théoriques intégrant dans un premier lieu un aperçu historique sur l'évolution des différents courants pédagogiques .Dans un deuxième temps ,une sélection des concepts clés (savoir , savoir – faire et savoir être – création , acquisition, situation d'intégration) a été présentée et définie pour permettre son réinvestissement sur le terrain et pouvoir mieux cerner et répondre à notre problématique de travail .

***Chapitre II Lecture et
interprétation des résultats.***

Après avoir procédé à une sélection des ressources théoriques dans le chapitre précédent, nous allons réserver cette partie à un travail pratique sur terrain dans lequel nous allons essayer d'investir les concepts étudiés au préalable dans cette étude. Cet aspect expérimental préconisé dans cette phase se fixe comme objectifs une analyse comparative des résultats obtenus qui découlent d'une mise en pratique des deux différentes pédagogies : "la pédagogie traditionnelle et la pédagogie montessorienne".

Notre souci est de pouvoir à partir de ce modeste travail pratique d'évaluer la confirmation ou l'infirmité de la problématique. Pour répondre à cette question, notre recherche sur terrain va s'appuyer sur une présentation de deux séances de grammaire ayant un même intitulé la syntaxe, à deux constituants et également un même échantillon de travail une classe de 4AP. La première séance s'effectuera à partir de la pédagogie traditionnelle et la deuxième avec la pédagogie montessorienne.

Ces deux différentes séances seront sanctionnées par une évaluation chiffrée "**une note**" pour chaque apprenant et serviront de points de départ pour notre analyse comparative et comme une autre partie.

Aussi ce chapitre va respecter la démarche suivante avec une présentation du corpus, la description générale de tous les éléments favorables à ce travail pratique et le déroulement de l'enquête dans toutes ses dimensions.

1..Le corpus

Avant de nous détailler sur corpus, nous avons tenu à mentionner que notre travail sur terrain s'est limité à l'audition et à l'analyse des données. Le déroulement des deux séances a été présenté par l'enseignante de cette classe d'échantillon de travail, et dont l'objectif d'apprentissage était de savoir décomposer et structurer une syntaxe à deux constituants (**GNS/GV**) en intégrant une procédure d'exécution c'est-à-dire un savoir-faire, et une grille d'évaluation de celui-ci (des activités) pour échelonner les apprenants suivant un barème de note fixe, ou un corrigé type.

1.1. Le choix de corpus

Le choix s'est fixé sur un certain nombre de phrases pour mettre les élèves en situation de communication et les aider à identifier la nature linguistique et grammaticale des mots utilisés dans la syntaxe au niveau des deux séances distinctes. Le travail pouvait contribuer à amoindrir le taux de lacunes sur le plan des difficultés rencontrées par les apprenants dans la

compréhension sémantique et la structure grammaticale. Cette prise de mesure vise la fiabilité des résultats obtenus pour les deux séances avec différentes pédagogies. (voir annexe n°06).

2. La description du lieu d'expérimentation

Le choix du lieu n'est pas le produit d'un hasard, mais revient à une étude de ses conditions visant une conformité avec la problématique de travail. Notre travail pratique s'est déroulé à l'école primaire "**Melak Ben Anes**" située au centre ville d'Adrar. Elle est renommée par son aspect architectural typique de la construction couleur argile de la région de touâtes.

Elle se distingue par un espace florissant reflétant un milieu idéal pour une insertion et un développement mental et cognitif de l'apprenant sans pareil. Cette école a ouverte ses portes aux élèves d'Adrar des 1976 avec un nombre de 12 classes mixtes. Son taux de remplissage est de **322 élèves** dont **147 garçons** et **181 filles**, tous repartis entre 14 enseignants avec deux pour la langue française (voir annexe n°01-11).

A ceci s'ajoute un corps administratif avec un directeur et un secrétariat composé de trois surveillants exerçant les fonctions d'agents d'administration. A cette structure scolaire s'ajoute un musée qui témoigne d'œuvre d'art historique de la région du touât et aussi de travaux artisanaux réalisés par les apprenants de l'établissement.

Au fond de cette vaste cour se dresse le coin vert appelé "**Ouahate Bouhali Alkhadra**"⁷⁴ à la mémoire de son créateur un professeur décédé. dans cet endroit les apprenants viennent s'initier à planter des arbres, faire la culture de certains légumes, ici et développe un amour et une passion pour le jardinage. De même, il est difficile de rester indifférent à l'hygiène qui règne dans cette école, aussi bien sur le plan de l'environnement, un espace vert sain avec des poubelles collées au cour(voir annexe n°18)., des murs décorés peinture diverses faites par les élèves(voir annexe n°14-15)., que sur le plan vestimentaire des apprenants et des enseignants. On y ressent un entretien corporel sans pareil à Adrar. (voir annexe n°11-12-13).

Notre travail s'est renforcé de plus en plus par l'accueil qui nous a été réservé aussi bien par l'administration(le directeur, les employés) que par les enseignants très chaleureux et très coopérants et également par la conduite des apprenants bien polis et respectueux. Nous

⁷⁴ **Ouahate Bouhali Alkhadra**: non d'un enseignant décédé ayant aménagé ce coin vert.

étions ravis de pouvoir opérer à une telle recherche dans cet endroit jouissant d'un tel atout qui offrait toutes les conditions de travail nécessaire a l'exécution de notre enquête.

3.L'échantillon de travail

Pour entamer notre enquête nous avons sélectionné comme échantillon une classe de 4AP avec vingt sept (27) apprenants, dont seize (16) garçons et onze (11) filles d'âge variant entre neuf (9) et onze (11) ans. Les informations recueillies auprès de l'enseignante nous ont renseigné sur les capacités des élèves à pouvoir travailler de manière autonome, mais aussi collective par petites groupes. Leur niveau est hétérogène et se manifeste souvent comme la conséquence de quelques résultats déficients. La classe fait preuve d'une bonne discipline et laisse apparaître une bonne gestion de la part de l'enseignante. Nous ressentons également un vif intérêt et une bonne motivation des apprenants durant les apprentissages(voir annexe n°07-08).

La communication offerte par l'enseignante est multi dimensionnelle et s'adresse à tous les apprenants. Elle est caractérisée par une intonation vocale qui reflète une cohérence dans son expression orale. L'articulation est également présente dans ses pratiques langagière et sa prononciation. Toutes ces compétences observées et constatées chez l'enseignante font preuve de sa qualification professionnelle.

4. Le matériel utilisé

Pour chaque séance de grammaire nous avons sélectionné le matériel adapté à la pédagogie empruntée.

A-La séance de la pédagogie traditionnelle: Le tableau - les ardoises - le bureau - le manuel de 4AP- les cahiers de leçons et de classe pour les activités et une armoire de livre.

B - La séance de pédagogie montessorienne: La pédagogie montessorienne exige un matériel spécifique pour son application. Il se caractérise par une fabrication en carton solide de 7 petites cases semblable à la boîte de grammaire originale de Maria Montessori. (voir annexe n°02).

Chaque case possède une forme différente qui renvoie a des symboles sont regroupés et signifiés dans un indicateur sous forme de lexique ou d'un guide international servant décoder la signification de ces symboles.(voir annex n°03-04-05)

5.Le déroulement de l'expérimentation

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, cette phase se compose de deux séances de grammaire distinctes avec un même titre, un même échantillon mais deux pédagogies différentes la traditionnelle et la montessorienne.

A-La séance traditionnelle

Nous tenons à rappeler que cette séance s'inscrit dans le cadre de la pédagogie traditionnelle, qui se centre sur la transmission, l'assimilation et le réinvestissement de ce savoir. Quand à l'évaluation elle est vécue sous forme d'un contrôle de connaissances fonctionné par une note.

-Le déroulement de la séance

Notre entrée en classe s'est faite en compagnie de l'enseignante. Elle commence par saluer les élèves qui répondent à leur tour avec une formule de politesse 'Bon jour mes dames'.

Nous nous installons au fond de la classe en qualité d'observateur. Nous veillons à opérer une bonne prise de formation pour mener à bien cette enquête.

- L'enseignante commence par écrire

- la date:()
- la matière : grammaire
- le titre: la syntaxe à deux constituants (GNS/GV)
- la durée: 45 mn
- le matériel: tableau, ardoise, craies, cahier de classe et de leçons.
- Elle commence sa séance par les points suivant.

1- Phase d'éveil:

Son objectif est d'éveiller l'intérêt de l'élève en faisant un bref rappel des acquis de la séance précédente, mais aussi de tester les pré-requis de la séance en cours .

- Elle jette un coup d'œil sur la fiche pédagogique pré- établie et entame le cours.
- Elle demande aux élèves de formuler des phrases .
- Les élèves s'agitent, lèvent le doigt et commencent à lancer des phrases dans un désordre.
- Elle recueille les phrases les plus cohérents, les fait répéter et demande aux élèves de les reformuler avec une bonne articulation et prononciation.les phrases sélectionnées pour illustrer comme les suivant:

1. Nous lisons un texte.
2. La petite fille porte une jolie robe
3. La maitresse organise une fête à l'école.

2- La leçon

1^{ère} moment:

Elle demande aux élèves d'identifier chaque mot ont écrivant en dessous de lui sa nature: nom, verbe, déterminant et adjectif qualificatif.

2^{ème} moment:

Elle cible la fonction de chaque mot à partir des questions écrites au tableau.

Par exemple: 1) - **Nous lisons un texte.**

- **Question de l'enseignante:** Que faisons-nous?
- **Réponse des élèves :** nous lisons
- **Question de l'enseignante:** ou'- est ya l'action que nous faisons?
- Réponse des élèves : lisons
- **L'enseignante:** Nous dirons tout simplement que la ou il y une action, il y a un verbe.
- Donc, lisons c'est le verbe et elle le mentionne au dessus de lui et le souligne de deux traits puis elle continue sa leçon et repose une autre question
- : Qui est ce qui "lit"
- **Réponse des élèves :** nous.
- **Question de l'enseignante:** Qui peut me dire qu'elle est la nature et la fonction de "Nous", on constates quelques hésitations.
- **Réponse des élèves :** le sujet
- **L'enseignante :** nous est un pronom de conjuguiions "sujet", elle le souligne d'un trait vert et entame la suite.
- Nous lisons quoi ? **Dit – l'enseignante**
- **Réponse des élèves :** un texte dans un grand silence
- **L'enseignante: réclame,** ne parler pas tous en même temps, elle veille à la jestion de la classe
- **Question de l'enseignante:** Quelle la fonction et la nature de ce mot "texte"?
- **Réponse des élèves :** un élève souffle la réponse COD
- **L'enseignante : oui,**
- **Les élevés:** éprouvent des difficultés à formuler l'appellation
- **L'enseignante:** oui, c'est un complément d'objet direct et elle le souligne d'un trait rouge
- **L'enseignant :** décomposer la phrase et structurer la, en constituants ,le premier GNS qu'elle inscrit sous" nous" et le deuxième constituant GV qui se compose du verbe et de COD.

L'enseignante : réécrit la deuxième phrase :

Par exemple: 2) - **La petite fille porte une jolie robe**

Elle procède au même raisonnement et démarche d'identifier le Gv et GNS mais s'implique d'avantage pour identifier également l' adjectif qualificatif et les autre composantes de la phrase.

[La	.	petite	.	filles]	[porte	.	une		jolie		robe]
Déterminant		adj.		nom		verbe		déterminant		adj. qual		nom
		GNS						GV				

Elle fait relire la phrase par quelque élèves et leur demande de répéter la nature des mots et la fonction des constituants

3^{eme} moment

L'enseignante invite les élèves à prendre leur cahier de leçons et à écrire la règle de grammaire " une phrase simple est constituée de deux constituants un **GNS** et **GV** composé d'un verbe, d'un **COD** ou **COI** et parfois **CCL**, **CCT**, **CCM** Sans s'attarder sur la diversité des compléments circonstanciels.

- Elle donne 5 mn pour écrire et opère à une activité collective sur tableau.

- Elle écrit la phrase suivante et demande aux élèves de les décomposer sur leur ardoise avec une durée de 5mn.

" **La maitresse organise une fête à l'école**"

Elle tourne autour des tables, contrôle les réponses, une fois le durée écoulée elle demande aux élèves de lever les ardoises. Le nombre des réponses juste n' est pas très important.les apprenants ont du mal à décomposerde la syntaxe GNS et GV et a identifier la nature des mots.

Elle désigne un apprenant ayant formulé une réponse juste à aller corriger sur tableau.

Elle demande aux élèves de prendre leurs cahiers de classe et demande de décomposer 5 phrases quelle écrit au tableau pour une durée en 10 mn.

1. La maitresse distribue les cahiers.
2. Il range ses livres.
3. Les élèves préparent la fête à l'école.
4. Nous lançons les balles dans la cour.
5. La vieille femme raconte des histoires merveilleuses

Après que le durée soit écoulée, Elle sollicité ses élèves pour une correction collective au tableau en sélectionnant les apprenants un par un.

Ensuite, après que les élèves aient corrigé au crayon noir sur leurs cahiers, elle les fait ramasser pour une autre correction individuelle notée. (voir annexe n°20).

Elle nous informe par la suite qu'après cette correction, il opère toujours à une séance de rémédiation pour venir en aide aux élèves en difficultés d'apprentissage. Ainsi se termine, cette séance à base la pédagogie traditionnelle.

Elle nous confie les notes obtenues par les apprenants. Nous la remercions pour son étroite collaboration et pour les efforts déployés qui nous ont permis de vivre une expérience exemplaire dans un apprentissage de la syntaxe en méthode traditionnelle.

B- La séance de la pédagogie montessorienne.

Dans un premier temps nous tenons à signaler que cette séance à été animé avec la même enseignante que la précédente, l'échantillon est analogue. Cependant ce qui varie c'est l'environnement scolaire .La classe dispose d'un changement radical sur le plan de son ameublement qui reflète une ressemblance étroite à celle de Marie Montessori. La disposition des 27 élèves est constituée par rangée de tables dans chacune est occupée par un garçon et une fille .De même on y trouve une table au fond de la classe, sur laquelle sont disposés les travaux d'atelier fait par les élèves et également les projets réalisés et les dessins. Donc tout ce nouvel aménagement historique mis en place par cette nouvelle pédagogie montessorienne constitue un facteur important dans le développement de la motivation de cet apprentissage. (voir annexe n°08-19).

A cet espace fermé qu'est la classe s'ajoute un jardin aménagé en par les enseignants et les apprenants qui y viennent pour planter des légumes et des fruits pendant les heures de travaux pratiques. Cet endroit vert est considéré par les enseignants comme un laboratoire pratique de travail ou ils peuvent valider leurs apprentissages et mettre l'apprenant en relation directe avec une production ou une tâche à exécuter dans laquelle ils investissent leur savoir savoir-faire et savoir produire(voir annexe n°12-13).

On y trouve également dans cet établissement deux (02) endroits distincts, dispensés pour la lecture une sorte de bibliothèque aménagée en de chaises et de tables multicolores provenant d'une fabrication de recyclage de déchets. Ce décor resplendissant de cette salle attire les élèves et le désir à venir découvrir le secret du lecteur pendant de longue heures(voir annexe n°16-17).

Enfin, pour dire un dernier mot de cet aménagement, qui est selon l'enseignante le fruit d'une invention personnelle du directeur et non d'une inspiration de la pédagogie Montessorienne dont il ne connait même pas l'existence.

Ce point fut d'un apport positif, puisqu'il nous situe dans le cadre du lieu expérimental de Maria Montessori et a favorisé les conditions de déroulement de l'expérimentation.

-Le déroulement de la séance de grammaire en pédagogie montessorienne

Nous tenons à rappeler que l'échantillon de travail "les apprenants", l'enseignante, la matière, le titre et la durée étaient les mêmes que ceux de la 1^{ère} séance traditionnelle, la seule variable était représentée au niveau du matériel des boîtes et des petites cases en cartons de formes géométriques, de couleurs variées avec dans lesquelles figuraient des symboles qui renvoient à une signification linguistique signifie dans le répertoire de la grammaire, L'apprenant est appelé à manipuler ses cartons pour la construction de la syntaxe.

Pour opérer à ces apprentissages l'enseignante a opté pour la démarche suivante sur la base d'une fiche pédagogique préconçue.

-Le déroulement de la séance

- L'enseignante écrit: - la date au tableau,
- le numéro du projet
- la séquence
- le niveau de compétence: le thème, l'objectif, les compétences à installer.

-La situation mobilisatrice :

A ce niveau, l'enseignante met au départ l'élève dans une situation problème pour pouvoir évaluer ses pré-requis, ses lacunes et l'amener à identifier la situation de communication en syntaxe, elle utilise les mêmes phrases que celle de la traditionnelle.

Entre temps, on distribue à chaque élève une boîte Montessorienne composée de petites cartes de couleurs dotées de symboles représentant la nature des mots constituant la phrase (verbe, nom, adjectif qualificatif, déterminant.....ect).

Nous affichons également sur tableau en deux (02) exemplaires le guide pour faciliter la visualisation aux vingt sept (27) répartis en quatre (4) rangées.

Ces deux guides permettront à l'apprenant d'identifier les petits cartons avec symboles suivant le guide et retrouver la signification .

- L'activité .

L'enseignante invite les élèves à décomposer la phrase en constituants, et à assimiler à chaque constituant le symbole qui lui revient. Cette activité est vécue par les élèves comme une activité ludique et dévoile son résultat immédiatement.

Vingt-quatre (24) apprenants sur vingt sept (27) identifient les composantes de la syntaxe en y reliant chaque symbole à son homologue linguistique. La première phrase sera restituée de la manière suivante:

L'évaluation de cette phrase se fera par une auto - correction. L'enseignante dispose d'une bande corrigée élaborée et remise à l'apprenant pour vérifier son activité. Il procédera lui même à sa propre correction et y apportera la réponse juste en manipulant les symboles et en se référant à la bande qui compose l'écriture juste de la syntaxe. Ce même travail est reproduit avec différentes phrase jusqu'à ce qu'il y ait apprentissage systématisation et fixation de la leçon.

On constate à ce niveau que l'erreur est récupérée et corrigée dans l'immédiat par l'apprenant lui-même. Elle est considérée dans cette pédagogie Montessorienne comme source de remédiation pouvant favoriser les apprentissages de l'élève en lui permettant d'assurer aussi bien l'évaluation que l'auto-correction.

On constate dans cette pédagogie que l'apprenant produit, il s'implique dans ses apprentissages les résultats sont le produit d'un travail qui nécessite une activité mentale et non une reproduction d'une connaissance mémorisée. On passe dans cette méthode du transmissible de la traditionnelle au procédé de sensibilisation des ressources acquises pour les mobiliser dans la réalisation de cette tâche identifier les différents constituants de la phrase, et nommer ses composantes à travers un lexique de symbole approprié.

Pour l'activité de contrôle l'enseignante écrira les différents phrases données dans la traditionnelle mais cette fois-ci avec une consigne différente:

- décomposer la phrase en constituant et placer sous chaque composant le symbole correspondant à sa signification linguistique.

Une fois les tâches achevées l'enseignante passe dans les rangs et vérifie les phrases en demandant aux apprenants d'explicitier les codes et leur signification mise sous chaque composante. La correction relève d'une production orale effectuée par les apprenants et consiste à expliquer ces apprentissages à partir d'un savoir-faire et savoir produire.

L'enseignante sanctionne les tâches individuellement par une note qu'elle attribue à chaque apprenant. Les notes sont reportées sur une liste nominative des élèves de 4AP. l'autr

partie de notre travail va consister à dépouiller et à interpréter les résultats obtenus sur terrain. Cette exploitation se fera sur la base d'une analyse comparative entre les résultats issus des différentes pédagogies "la traditionnelle" et "la montessorienne". Elle devra nous permettre de valider ou d'infirmer notre problématique de travail. Dans le cas d'une confirmation, après que nous aurions opéré à une synthèse globale, nous pourrions en dernier lieu situer ce travail dans le cadre de nouvelles perspectives pouvant enrichir l'apport de cette pédagogie montessorienne dans l'évaluation des apprentissages aussi bien sur le plan de la syntaxe que sur celui de la grammaire.

6. Dépouillement des résultats obtenus.

6.1. La séance en pédagogie classique

Après avoir effectué une évaluation sur les apprentissages de la syntaxe et en particulier avec la consigne qui visait à identifier et à nominaliser les différentes composantes de la phrase à deux (2) constituants, nous avons établi à l'aide de tableaux et de graphiques une répartition de note de zéro(0) à vingt (20), par apprenant sur la base d'une liste nominative de cette classe de 4AP au nombre de 27 élèves.

- Les notes obtenues dans les activités visées de cette pédagogie traditionnelle (figure1) varient entre une points (1) et seize et demi (16,5) avec un nombre de 23 apprenants inférieur à la note cinq(5) et seulement quatre (4) supérieur à dix points (10).

- Le tableau des répartitions des notes en quatre (4) catégories pour cette pédagogie classique (figure3) emprunté pour évaluer les apprentissages; nous révèle un chiffre de vingt deux élèves (22) ayant obtenus entre zéro (0) et cinq(5) indice très révélateur qui sera repris au cours de notre analyse comparative. Les autres catégories au nombre des apprenants de un(01) à trois (03) très minime peut nous aider à nous positionner pour répondre à notre problématique.

Ces mêmes notes ont été classifiées en tenant compte de leur importances par répartition en genre "**filles et garçons**", ce dans le but d'évaluer cette variable "**le genre**" et quel pourrait être son impact dans ce travail d'enquête sur les deux(02) types de résultats obtenus par les deux (02) pédagogies. On constate dans le tableau (figure3) que sur un nombre de douze (12) élèves filles : neuf (09) ont obtenues entre sept et demi (7,5) et un et demi (1,5) et deux (02) seulement quinze (15) et seize et demi (16,5) quand aux résultats obtenus par le genre "**masculin**" les garçons au nombre de quinze (15) pour la pédagogie classique (figure4), les notes varient entre un (01) et quatre et demi (4,5) pour treize (13) garçons, la note treize (13) et

quinze (15) pour deux (2) apprenants. Ces chiffres seront repris et estimés dans notre interprétation des résultats.

Sur la base des résultats obtenus lors des évaluations d'apprentissage sur la syntaxe à deux (02) constituants et sanctionnés par des activités notées par l'enseignante lors des deux(02) séances de grammaire, nous allons à analyser de cet écart constater entre les notes en conformité avec le nombre d'apprenants pour les deux (02) expériences et essayer d'élucider ce problème .

Tableau 1 °: notes d'évaluation des élèves 4AP.

N°	Prénom	Méthode Classique	Méthode Montessori
01	Abd Anour	1	2
02	Farouk Nasr Eddine	3	12,5
03	Malake	17	20
04	Bachir	2	11
05	Marwa	4,5	16,5
06	Ishak	7,5	15,5
07	Mohamed Yasmine	4,5	13
88	Nour	3,5	9
09	Abd Errahmane	3	12
10	Sirine	2, 5	12
11	Amira	4	11
12	Hania Marame	1,5	7
13	Soufiane	3	8
14	Hadjer	2	11,5
15	Madjd Adine	13	17,5
16	Mohamed Illah	4, 5	16
17	Mariam	16,5	19
18	Dalal Om Elkheir	5	16
19	Amahmed Chakibe	3,5	13,5
20	Wahiba	1	2
21	Abdelmonim	1	12
22	Mohamed Alamine Hadj	3	13
23	Narimane	4	12
24	Yaakoube	2	6

25	Mariem	15	16
26	Khalil	4	12
27	Ibrahim	4,5	13,5

Si on se réfère à la figure (n° 1) qui représente la liste nominative des (27) apprenants avec deux (2) colonnes signifiant chacune d'elles les notes obtenues par chaque élève a chaque séance (la classique et la montessorienne) et si considère pour la traditionnelle les chiffres suivants:

- Vingt trois apprenants (23) →→ note zéro (0) à cinq (5) points
- Quatre apprenants (04) →→ note treize (13) à disette (17) points

Tableau 2: classification des notes pour les apprenants "pédagogie classique"

Notes des élèves	Nombre des élèves répondant par la méthode classique
entre 0et5	22
5et10	01
10et15	01
15et20	03

Ce tableau est présenté sous forme de le graphie suivant:

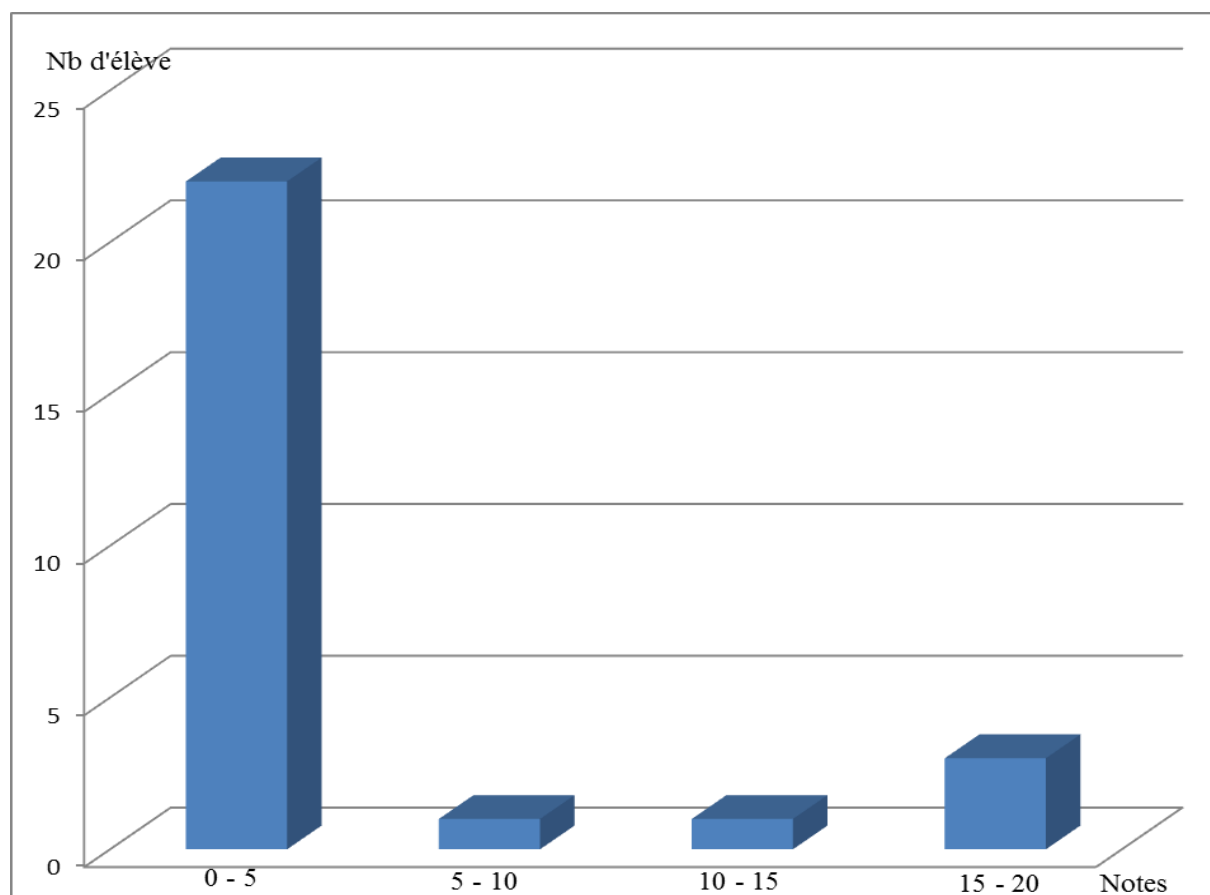


Figure 1 : classification des notes pour les apprenants "pédagogie classique"

-Pour la séance montessorienne:

Vingt et un(21) apprenants →→ onze (11) à vingt (20) points

Six (06) apprenants →→ deux (02) à neuf (09) points

Tableau3 : Echelle d'évaluation des notes pour les apprenants "pédagogies Montessorie"

Notes des élèves	Nombres des élèves répondant par la méthode Montessori
entre 0et5	2
5et10	4
10et15	13
15et20	8

- Cette figure (n°3) qui représente les notes en détails réparties entre (27) élèves pour les deux (2) séances expérimentées, révèle une supériorité des notes obtenus par la pédagogie montessorienne.

- Ce tableau est présenté par le graphique suivant:

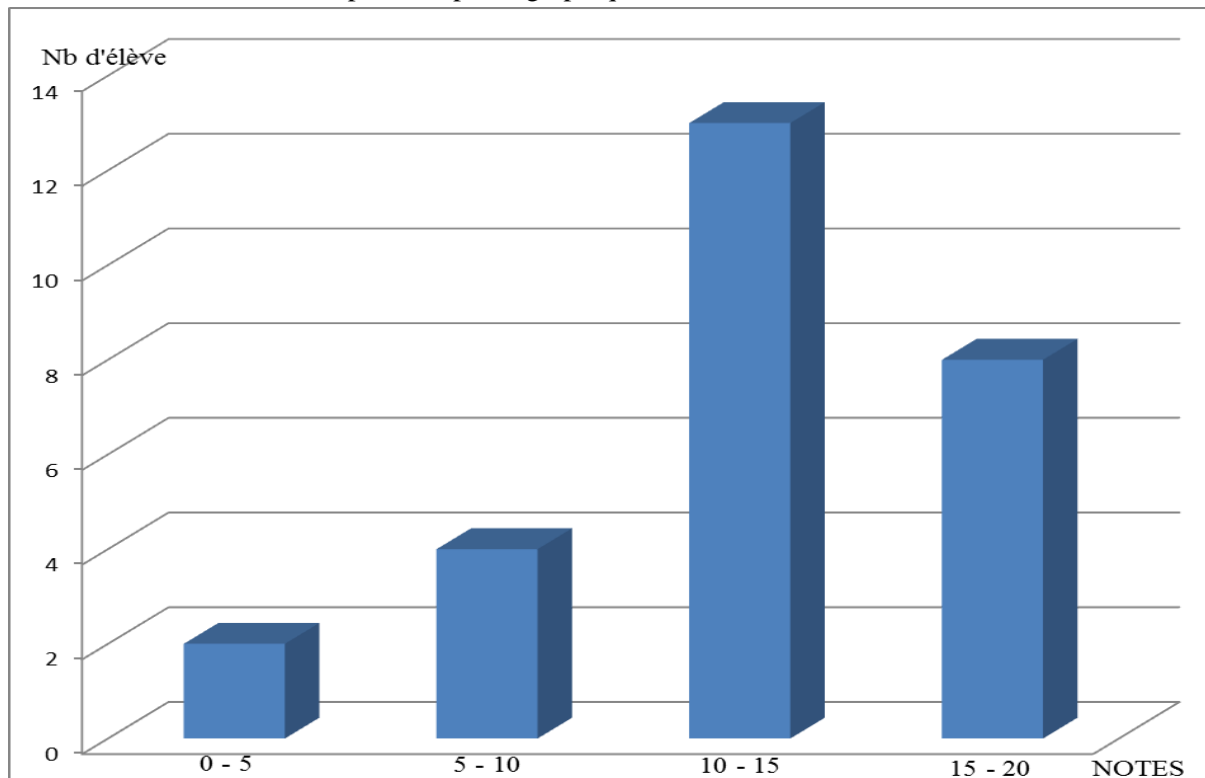


Figure 2: Echelle dévaluation des notes pour les apprenants "pédagogies Montessorie"

Tableau 4 : Evaluation par genre" filles " pour les deux méthodes

N°	Prénom	Méthode Classique	Méthode Montessori
01	Malake	17	20
02	Marwa	4,5	16,5
03	Nour	3,5	9
04	Sirine	2,5	12
05	Amira	4	11
06	Hania Marme	1,5	7
07	Hadjer	2	11,5

08	Mariem	16,5	19
09	Om Elkheir	5	16
10	Wahiba	1	2
11	Narimane	4	12
12	Mariem	15	16

Si on se réfère également aux tableaux figure (n°4-n°5 –n°6) qui représentent les évaluations pour genre filles et garçons pour les deux (2) pédagogies, on constate les résultats suivants qu'au niveau de la pédagogie classique sur douze (12) filles, uniquement deux filles ont obtenus la moyenne quinze (15) et seize et demi (16,5) alors que neuf sont évaluées entre un (01) et sept et demi (7,5).

Tableau 5 : Evaluation par genre " filles" pour la méthode classique

Notes des élèves	Nombre de filles répondant par la méthode classique
entre 0 et 5	08
5 et 10	01
10 et 15	00
15 et 20	03

- Ce même procédé est reformulé dans la classique pour la liste nominative des garçons au nombre de quatorze (14) dont nous remarquons treize (13) avec une note inférieure à cinq (5) et deux (02) apprenants cinq (5) et quinze (15).

- Ce tableau est présenté sous forme de le graphique suivant:

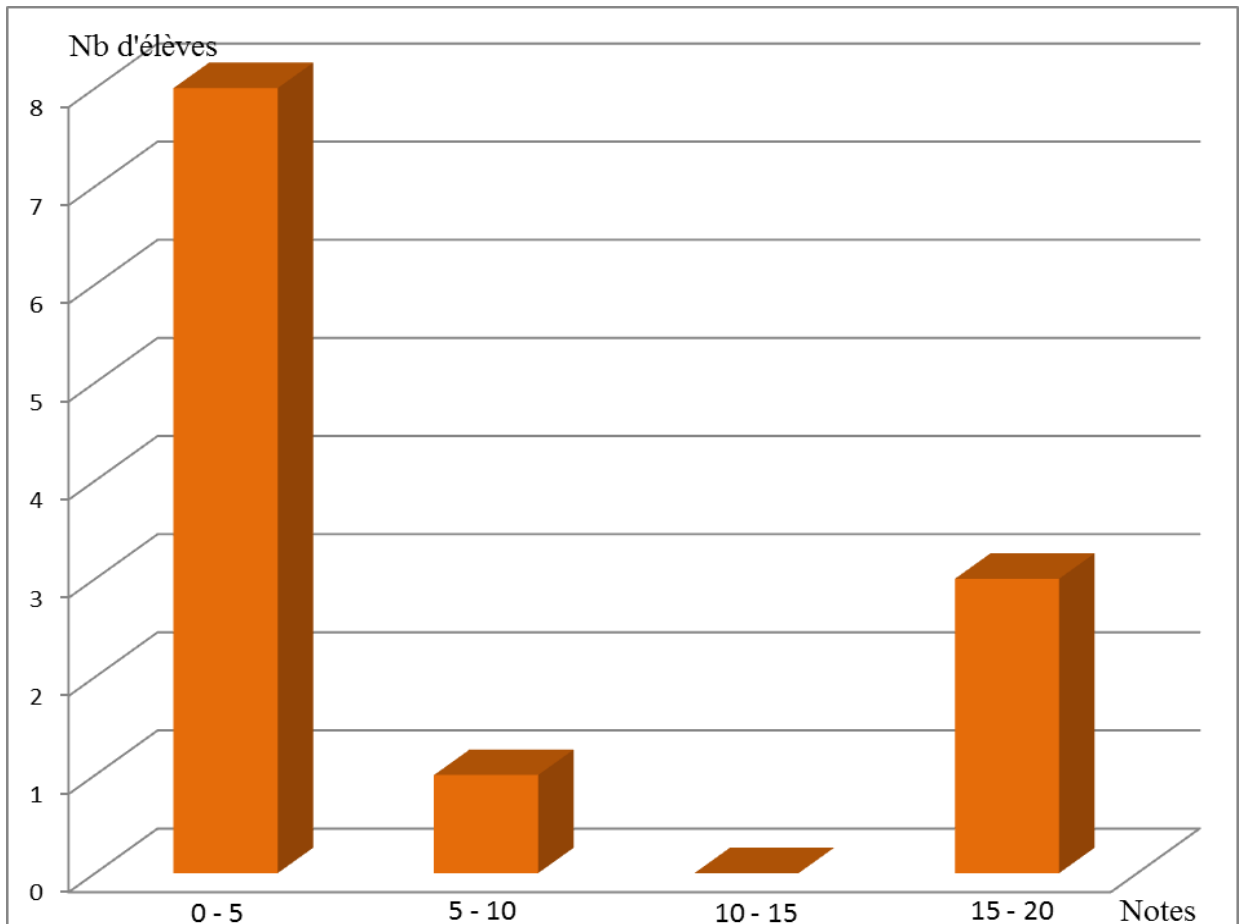


Figure 3 : Evaluation par genre " filles" pour la méthode classique

Tableau 6 : Evaluation par genre " garçon" pour la méthode classique

Notes des élèves	Nombres des garçons répondant par la méthode classique
entre 0 et 5	13
5 et 10	01
10 et 15	01
15 et 20	00

Ce tableau est présenté sous forme de le graphique suivant:

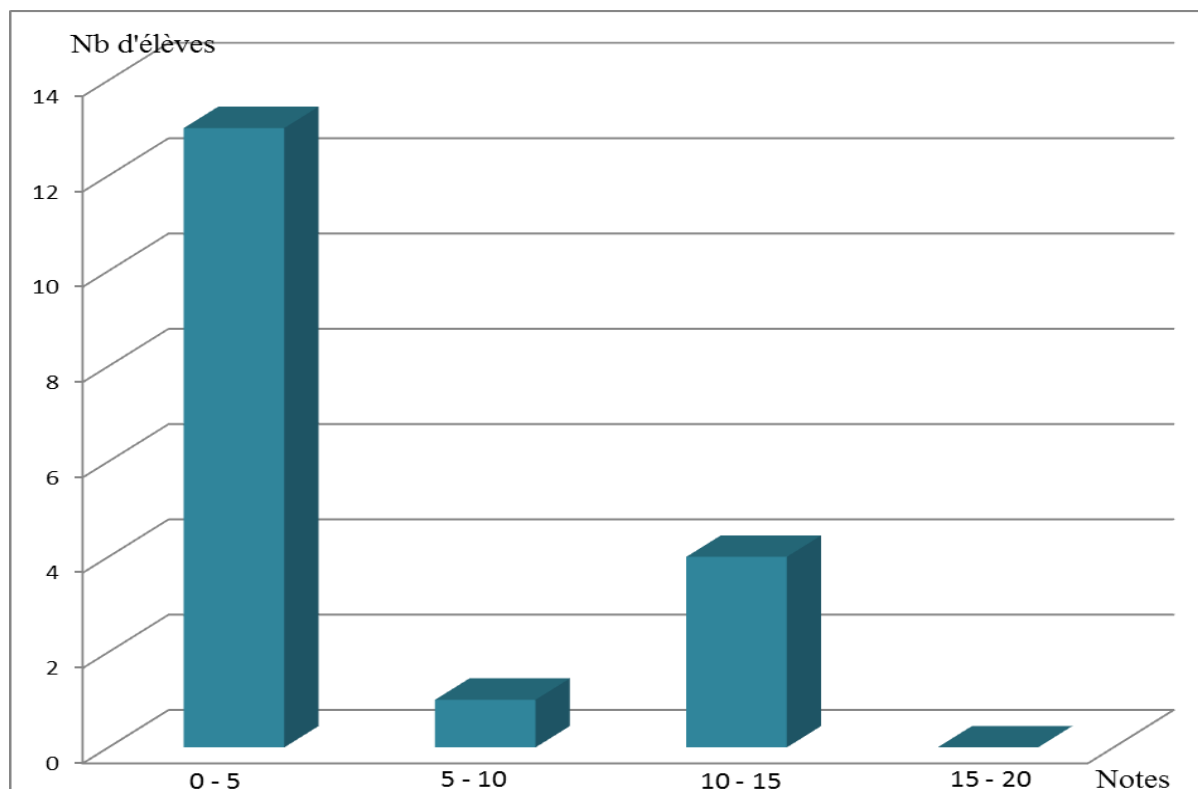


Figure 4 : Evaluation par genre " garçon" pour la méthode classique

Tableau 7 : Evaluation par genre" garçon " pour les deux méthodes

N°	Prénom	Méthode Classique	Méthode Montessori
01	Abd anour	1	2
02	Farouk nasr eddine	3	12,5
03	Bachir	2	11
04	Ishak	7,5	15,5
05	Mohamed yasine	4,5	13
06	Abd errahmane	3	12
07	Soufiane	3	8
08	Madjd adine	13	17, 5
09	Mohamed illah	4, 5	16
10	Amahmed chakibe	3, 5	13, 5
11	Abdelmonim	1	12
12	Mohamed alamine hadj	3	13
13	Yaakoube	2	6
14	Khalil	4	12
15	Ibrahim	4,5	13,5

6.2. La séance en pédagogie Montessorienne

Pour les figures (n°7-n°8) la pédagogie montessorienne se positionne avec les chiffres suivants douze (12) apprenants entre onze (11/20) et dix-sept et demi (17.5/20), alors que seulement quatre (04) apprenants entre deux (2/20) et neuf (9/20) avec un nombre totale de quinze (15) garçons.

Tableau 8 : Evaluation par genre " garçons" pour la méthode Montessorie

Notes des élèves	Nombres des garçons répondant par la méthode Montessori
entre 0et5	01
5et10	02
10et15	09
15et20	03

Ce tableau est présenté par le graphie suivant:

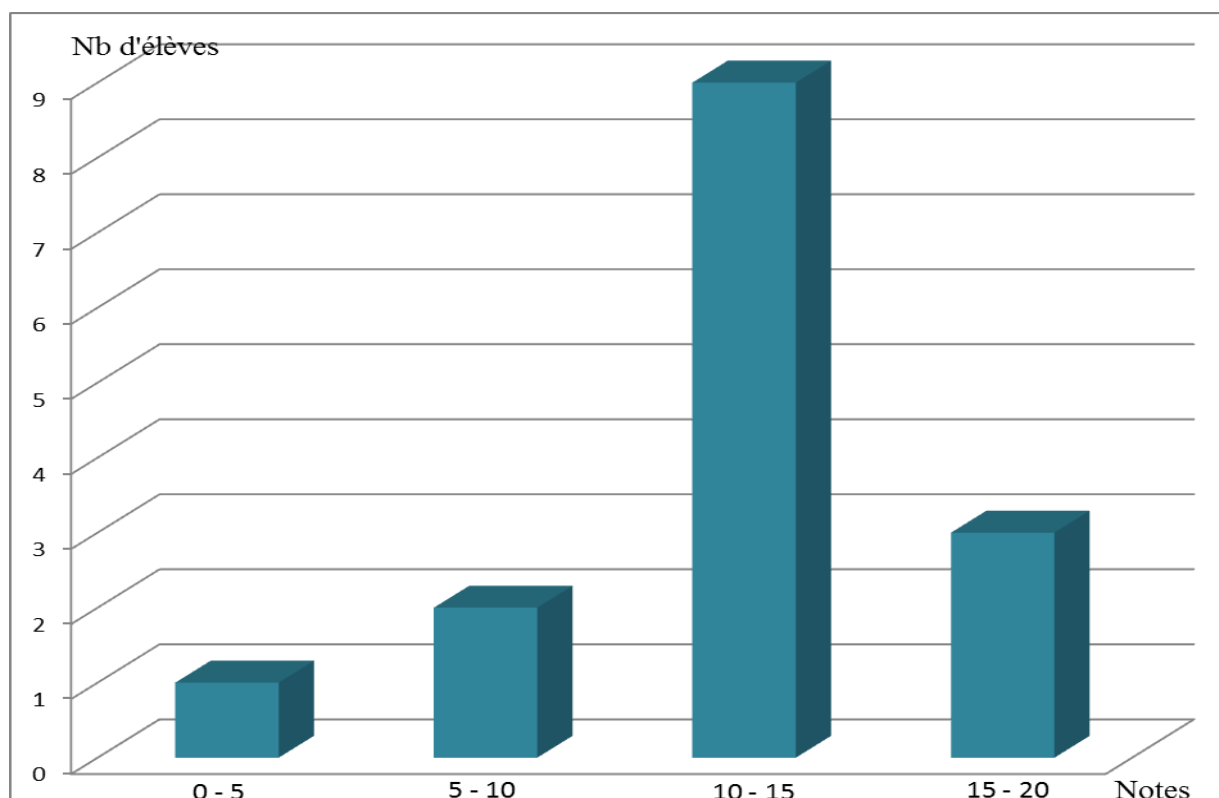


Figure 5 : Evaluation par genre " garçons" pour la méthode Montessorie

Si on compare ces chiffres avec ceux obtenus en séance de pédagogie montessorienne, nous avons neuf (09) notes entre deux (02) et onze (11) toujours sur la figure (n°9) nominative de la liste pour les filles.

Tableau 9 : Evaluation par genre " filles" pour la méthode Montessorie

Notes des élèves	Nombre de filles répondant par la méthode Montessori
entre 0et5	01
5et10	02
10et15	04
15et20	05

- Ce tableau est présenté sous forme d'un graphique:

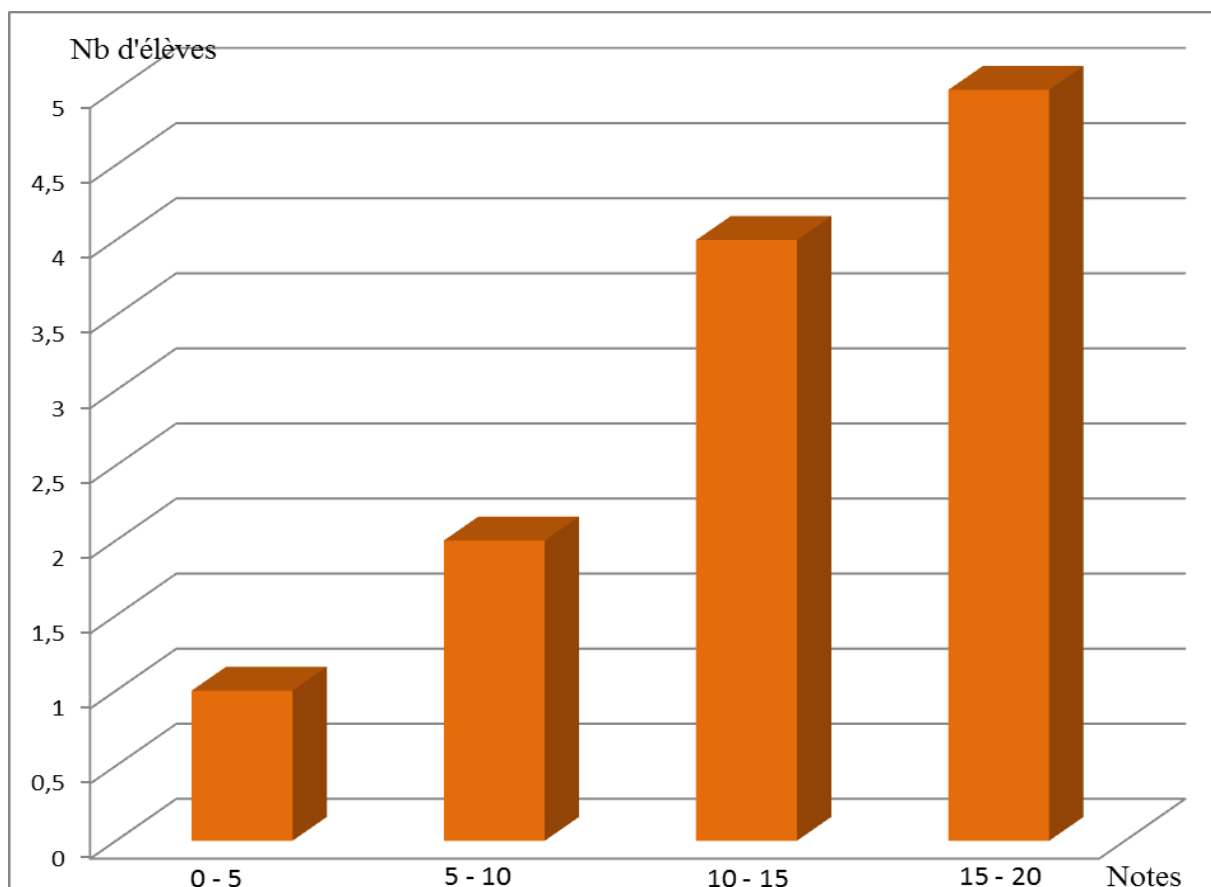


Figure 6 : Evaluation par genre " filles" pour la méthode Montessorie

7. Analyse comparative entre la pédagogie traditionnelle et montessorienne:

Après avoir exposé tous les résultats obtenus et les avoir dépouillés. Nous allons passer à une analyse comparative basés sur des chiffres concrets recueillis lors de l'expérimentation et qui vont nous aider à interpréter les données setés ci dessus.

Dans un premier temps et d'une manière générale que si l'on considéré la liste de vingt sept (27) apprenants aussi bien sur le plan des notes que se soit en traditionnelle ou en Montessorienne, tous les résultats obtenus révèlent une nette progression des notes de la Montessorienne aussi bien sur le plan du nombre des apprenants que sur celui de la supériorité de la note par rapport à la traditionnelle.

Il en ressort que même en jouant sur les variables genre "garçons" et "filles", les résultats sont beaucoup plus performatifs en montessorienne qu'en classique ou traditionnelle.

Donc, nous constatons que la pédagogie traditionnelle a révélé au niveau de l'évaluation des syntaxes, un grand nombre de lacunes et de difficultés d'assimilation dans les apprentissages de la syntaxe. La majorité des apprenants ont présenté des difficultés à reproduire fidèlement sur structure syntaxique à deux (02) constituants et à identifier les composants à savoir le verbe, le nom, le déterminant et l'adjectif qualificatif.

On constate globalement chez la majorité des apprenants, la difficulté à investir le savoir pour concrétiser le savoir-faire dans les structures de communications, dans notre cas résoudre une situation problème, autrement dit décomposer une phrase en constituants et identifier ses composantes. De telles expériences sur terrain nous amènent à réfléchir sur le déficit syntaxique que procurent ces dites pédagogies traditionnelles qui privent l'apprenant de tout effort mental et réduisent les apprentissages à une reproduction fidèle d'un savoir transmis par un enseignant censé détenir "le savoir absolu".

Ce genre d'apprentissage formulé par la pédagogie traditionnelle prive l'apprenant de toute initiative et d'intervention ce du fait qu'il soit limité à répondre à la consigne qui lui est exigée.

Par conséquent les résultats révèlent, au cours de la séance de grammaire à base d'une pédagogie traditionnelle, démontre les déficiences enregistrées dans les apprentissages de la syntaxe. Le nombre des apprenants au niveau de l'évaluation des activités visant de degré

d'investissement de cette leçon exprime la non efficacité de cette pédagogie pour l'intégrer dans leur savoir produire.

Effectivement la différence flagrante des notes et le taux d'apprenants ayant accompli avec succès les activités expriment la manière rationnelle de par cet écart l'apport positif de la pédagogie montessorienne dans l'exécution du savoir - faire c'est-à-dire la facilité à exécuter les activités à travers un travail manuel exigeant une construction mentale à investir.

Cette situation nous a amené à réfléchir à partir d'une analyse comparative entre les deux (02) méthodes, sur les différents points positifs présents par Maria Montessori pour faire évaluer les apprentissages et les investir dans des situations de communication.

Nous avons donc remarqué que le premier point pris en considération réside dans le transfert d'un savoir à transmettre fidèlement vers un savoir à concrétiser par un savoir produire. Dans notre cas, la syntaxe a deux (02) constituants sera décomposée sur la base d'une identification avec un matériel représentatif confié à partir de symboles et dont chacun de ces derniers renvoie à une signification linguistique du lexique de la grammaire.

Cette activité perçue et vécue comme une activité ludique exigera de l'apprenant une mobilisation de son savoir et de son savoir – faire, pour ce la nécessité de mettre en œuvre son esprit créatif et imaginatif, pour identifier le matériel à sélectionner les procédures à introduire pour exécuter cette tâche, sera l'élément essentiel qui privilégie l'efficacité de cette pédagogie particulièrement à cet âge, et dans laquelle l'apprenant prend en charge ses apprentissages et devient acteur dans sa propre formation.

A ce niveau également le concept de savoir qui dans la pédagogie traditionnelle représente l'essence même de l'apprentissage et son besoin de le reproduire avec exactitude, change de conception dans la pédagogie Montessorienne et devient un moyen et un outil qui permet d'atteindre un objectif, un savoir agir, ou un savoir produire tel qu'il est repris par la pédagogie de l'approche par les compétences qui vient renforcer celle de Maria Montessori et dont les points d'affinités et de ressemblances convergent d'une manière considérable.

Ce que nous pouvons également signaler est que: le facteur genre "masculin" "féminin" n'est pas très révélateur dans l'exécution des tâches et l'évaluation obtenue. L'application de la méthode Montessori au niveau des activités d'apprentissage représente un

fort taux de réussites aux applications pratiques manuelles aussi bien pour les filles que pour les garçons.

Donc en dernier ce que nous pouvons affirmer c'est que l'introduction d'une participation de l'apprenant à sa formation en concrétisant la transmission d'un savoir par un savoir – faire facilite l'intégration de l'élève dans son apprentissage. Par ailleurs cette nouvelle pédagogie responsabilise l'apprenant et le situe au centre de ses apprentissages.

L'introduction d'un matériel sophistiqué pour répondre aux situations problèmes posés exige de l'apprenant un effort mental qui fait appel à son savoir, ses acquis mais nécessite de savoir également comment construire une repense à cette situation problème et quels sont les acquis à mobiliser pour résoudre cette tâche, mais aussi quelles sont les procédures à mettre en pratique pour y réussir ?. Tout ce travail vécu par l'apprenant est mis et focalisé par cette nouvelle pédagogie .Mais l'élément qui nous laisse un peu remettre en cause l'application de cette pédagogie Montessorienne lors de notre enquête réside au niveau de l'évaluation des activités.

L'enseignante pour notifier le travail a opéré à un contrôle individuel et une appréciation orale au travail de l'apprenant, Le coté écrit tel qu'il est apparu en traditionnelle avec note et appréciation sur cahier n'a pas trouve place en pédagogie montessorienne. L'évaluation à pris son fondement à partir d'abord une observation de la structure de la syntaxe, de son identification à partir de symboles sur cartons en formes géométrique avec différentes couleurs- significatives du lexique syntaxique. Ce type d'évaluation nécessite un volume considérable et une disponibilité entière de l'enseignante pour chaque apprenant, surtout si l'on considère que le nombre dans cette classe est de vingt sept (27) élèves.

Nous avons limité ce problème d'évaluation à celui de la syntaxe tel qu'il est stipulé dans notre enquête .Mais la question qui se pose et de savoir comment généraliser ces apprentissages et ce matériel à d'autre disciplines ?.Pour une généralisation dans toutes les disciplines optont de l'application de cette pédagogie on pourra répondre à notre question. uniquement à la vue de cette analyse comparative et de l'interprétation des résultats obtenus dépouilles, exploites et analyses. Nous pouvons affirmer que sur la base des notes obtenus dans les deux (02) pédagogies qu'effectivement la pédagogie montessorienne renforce les apprentissages de la syntaxe et fait appel aussi bien à la créativité qu'a l'imagination de

l'apprenant .De même avec le matériel qui lui à été confié, l'apprenant a fait une manipulation dans un sens positif . Il a assimilé son savoir théorique, à une procédure pour atteindre un savoir faire identifier et placer les cases sous les composantes , pour enfin arriver au savoir produire formuler une phrases cohérente à deux (02) constituantes à partir de le manipulation de ce matériel à valeur signification sur le plan linguistique, syntaxique et sémantique d' ou' un recours à le traditionnelle sur la production finale : Nous avons dans ces deux (02) chapitres dépouillés les résultats dans des deux (02) séances différentes à partir des quelles nous avons élaborés des tableaux représentatifs de ces chiffres recueillis sur terrain .

Nous avons également élargi notre étude par une analyse comparatives des deux (02) méthodes avec des résultats qui nous ont permis de déboucher sur une interprétation des données représentatives pour la confirmation de notre problématique , qu'elle a été signifiée au départ dans notre introduction générale.

Le deuxième chapitre a privilégié un travail expérimental dans une classe de 4 AP de l'école « **Malek Ibn Aness** » d'Adrar. Sur la base d'une analyse comparative entre les résultats obtenus suite à une évaluation opérée sur des activités après le déroulement de deux séances de grammaire avec même intitulé. La syntaxe à deux pédagogies « **la traditionnelle – la Montessorienne** », cependant le dépouillement, la lecture et l'interprétation des résultats, nous ont permis de répondre à la problématique de travail, en confirmant l'apport positif de la Montessorienne aussi bien sur le plan du développement de la créativité chez les apprenants mais également sur le plan du renforcement des apprentissages de la syntaxe dans le primaire en FLE.

Conclusion générale

Pour conclure cette modeste réflexion sur ce que pourrait-être l'impact de la pédagogie montessorienne sur le renforcement des apprentissages de la syntaxe, nous avons essayé de répondre à notre problématique posée dans notre introduction et de vérifier sur le terrain. La question était de savoir en quoi cette pédagogie montessorienne comparée sur le plan des résultats à celle de la traditionnelle, pouvait elle développer la structure cognitive de l'apprenant et faire évoluer sa créativité à travers des apprentissages centrée sur une manipulation manuelle d'un matériel articulé à un savoir théorique.

Pour une bonne prise en charge de cette étude, notre premier souci était dans un premier temps de sélectionner un certain nombre de ressources théoriques dont certaines pédagogies à travers leur évolution dans l'histoire mais également le recueil et la définition de certains concepts pour faciliter leurs investissements dans la phase pratique. Cette première initiative devra nous permettre d'actualiser notre travail de recherche et de pouvoir à partir des résultats obtenus de répondre à la problématique. Pour ce il est nécessaire de rappeler que l'aspect pratique, a pris appui pour sa réalisation dans une école primaire d'Adrar "**Malek Iben Anes**" sur une classe de 4AP, dans laquelle s'est déroulée l'expérimentation répartée en deux (02) séances de grammaire avec thème et titre identique mais avec deux (02) pédagogies différentes.

Le choix de l'échantillon, identique pour la réalisation des deux (02) séances de grammaire. Mais avec un déroulement sous deux pédagogies différentes la traditionnelle et la montessorienne, qui nous ont permis à veiller à la fiabilité des résultats obtenus évalués à partir d'apprenants dont les conditions de réalisation semblable. (Une même enseignante et les mêmes apprenants).

Au regard des résultats obtenus et de leurs analyses comparatives, nous avons constaté une différence concrète, qui favorise l'application de la pédagogie montessorienne et confirme de manière significatives les données de la problématique. Il s'est avèrè qu'effectivement la pédagogie montessorienne renforce l'apprentissage de la syntaxe et privilégie un investissement personnel de l'apprenant sous forme d'une combinaison entre le savoir théorique acquis et une manipulation manuelle pour obtenir un savoir - faire c'est-à-dire décomposer et nominaliser les composantes de la syntaxe.

Ce savoir faire fait donc un appel à une créativité et imagination développée par l'apprenant et qui l'aide à construire ces apprentissages. Cette pédagogie permet aussi de faire évaluer les facultés Sensorielles de l'apprenant en mobilisant sa capacité physique et morale. Le décor préconisé dans l'espace requis par Maria Montessori renforce la motivation d'apprendre et place l'apprenant dans un contexte scolaire favorable.

Cependant, malgré les résultats obtenus dans le cadre du renforcement des apprentissages de la syntaxe, cette pédagogie exige des conditions matérielles particulières à ce type d'enseignement et un potentiel humain spécialisé pour l'exécution de tels apprentissages.

Nous avons constaté, après avoir effectué une interprétation et analyse des résultats, que l'évaluation des activités dans cette pédagogie et dans ses apprentissages de la syntaxe en 4AP, que le contrôle ne s'effectue qu'oralement. Les élèves sont évalués sur leur travail manuel que sous formes de question/réponses orales avec leur enseignante. Cette forme d'évaluation minimise les apprentissages de l'écrit qui devra refaire appel à la pédagogie traditionnelle pour être revalorisée. Nous ressentons à ce niveau, les lacunes et les faiblesses que présentent l'application de cette pédagogie dont l'évaluation se limite à l'oral et ne peut s'adresser qu'à un niveau d'apprenants en base âge et du cycle primaire.

Cependant, l'application de cette pédagogie montessorienne pourrait venir actuellement renforcer la nouvelles pédagogies "l'approche par les compétences" en intégrant l'apprenant directement dans ces apprentissages et en le dotant d'un rôle d'acteur encadré par un guide, un orientateur "l'enseignant". Mais la question qui se pose est de savoir comment peut-on envisager une articulation entre deux (02) pédagogies tout en considérant qu'aussi bien les conditions matérielles qu'humaine ne favorisent pas une telle application rationnelle. De même, le déficit budgétaire enregistré en Algérie actuellement n'encourage ni la mise en pratique, ni la formation des encadreurs. Même si nous vivons une application de l'approche par les compétences sur le plans théorique, sur l'élaboration des manuels sur le plan pratique, le champ d'investigation est très limité.

Effectivement, nous avons constaté des difficultés d'application de cette nouvelle pédagogie due surtout à un déficit de formation des encadreurs.

Pour conclure notre petite réflexion sur ce devenir de la pédagogie Montessorienne dans le renforcement des apprentissages de la syntaxe comme source d'évolution de la

production orale et écrite, il serait bénéfique d'envisager son articulation avec la nouvelle pédagogie "l'approche par les compétences" et s'ouvrir sur d'autres perspectives qui viendront intégrer "ce savoir faire" caractérisé par une manipulation manuelle dans la taxonomie de Bloom dont les fondements reposent sur le savoir, savoir-faire et savoir agir.

Tout en estimant que la pédagogie montessorienne offre des conditions d'apprentissages assimilées à des activités ludiques venant consolider le développement et l'évolution de la syntaxe, la question qui se pose et qui ouvre la voie à un ch

amp plus ample, plus rigoureux dans le domaine de la recherche sur la syntaxe, est de savoir comment associer ce matériel montessorien codifié relevant du "savoir faire" à une actualisation dans le savoir agir.

Quelles situations d'intégration peut-on envisager? Quelles sont les situations problèmes à développer pour intégrer cette pédagogie dans leurs résolutions? Quels sont les concepts à privilégier?

Pour harmoniser entre les deux (02) différentes pédagogies Montessorienne et celle par les compétences pour les intégrer dans les situations de communication?

Toutes ces questions nous présentent un champ linguistique, sémantique syntaxique riches à développer, et qui offrent des perspectives à promouvoir dans d'autres recherches.

Bibliographie

Liste des ouvrages et des mémoires :

1. Amélie Blot et Fabien Blot : *Appliquer la pédagogie Montessori facilement et rapidement*.
2. Astolfi, J-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogie.
3. Beatrice Risso : 100 idées pour développer la mémoire des enfants : Les clés de la réussite scolaire. Paris .Atla Communication 2013. Ed Tom Pousse.
4. Beaudot.A (1973), *vers une pédagogie de la créativité* , paris adition ESF.
5. Berbone .R(2011)b .A *l'origine du terme créativité* .
6. Boterf, G . (1999). *L'ingénierie des compétences* (2 éd.). Paris: Éditions d'organisatio. p 76et p92)
7. Conférence « l'enfant au travail » de Maria Montessori-11-12-1936 (merci à l'école vive l'enfance).
8. Crobier et fried berg – *les approches européennes* 1970.
9. Dewey et decrey- *science psychopédagogique-1871-1962*.
10. Gaston bachelard -paris 1962 *l'air et les songes*, José Corti
11. Gaston bachelard (bar- sur-aube 1984)-paris 1962 *l'air et les songes*, José Corti
12. Grevisse, (Maurice) et Goose (André) , *le bon Usage, grammaire française*, 13^{éd} Paris et Louvain-La-Neuve Duculot, 1993.
13. Guilford, 1950, (*créativité*) in américain psychologue 1967(*structure of intellect problem solving*).
14. Gherbaoui Amar (2017). *différencier dans la classe de FLE : pour un meilleur prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants*, thèse de doctorat, l'université Mohamed Khider – Biskra
15. Hélène Rousselet, *enseignante en maternelle à Montauban* (Tarn-et-Garonne) MAI 2015
16. Hermon.Rohrs " *Maria-Montessori"-1870-1952 perspective- nevus trimestrielle d'éductions comparée* paris, Unesco-bureau international d'éducation vol-XXIV n=1-21994-P173-188
17. Jean – château les grands pédagogues. Université de France. 1966.
18. Jean-Pierre Cuq. op-cit. (2003).
19. John Watsm. *Le paradigm behavioriste* 1913 .
20. Ketele J.M (2000) « *en guise de synthèse : convergences autour des compétence & all* .
21. Kil prick 1918- *article intitulé 'the projet-méthode*.
22. Klein W, Traduction par Colette NOYAU, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989.

23. Lazarova-Nikoska A, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, in revue *Aile*, n20, 2004.
24. le boterf, G. (1995). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris .Les Editions d'Organisation.
25. Maria .Montessori, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Éditions Desclée de Brouwer, 1959
26. Maria. Montessori, « L'esprit absorbant de l'enfant », Éditions Desclée de Brouwer, 1959 Enfin, Dans la classe Montessori
27. Maria-Montessori, l'enfant; édition Gonthier-Denoel,1939.
28. Merei 1977.cité par MDER 1999.
29. Montessori – présentation Helen rousselet ; *Montessori pour les adultes 12-15 ans.*) de Françoise . Cova – Correa. Ecole .vivante.com
30. Montessori *quand les enfants commencent après 6 ans*, Isabelle patron. Vanessa Toinet.Sylvia dorance. Ecole .vivante.com
31. -Montessori *vie pratique: vie sensorielle pas à pas ,2 - 6 ans*, Isabelle Patron. Vanessa Toinet.Sylvia dorance. Ecole .vivante.com.
32. Nantes .MADELINE Margaux, septembre 2015.Mémoire du Master 2 ,la pédagogie Montessori à l'école de la république, métiers de l'enseignement, de l' éducation et de formation délivré par l'université de
33. Nathalie Delsarte :*Stimulez Votre Mémoire*,5^eEd,Studyrama,France,1^{er} trimestre2009 .
34. Pédagogie Montessori –*l'écriture , lecture et le français pas à pas , 3-6 ans* .Vanessa Toinet.Sylvia dorance. Ecole .vivante.com.
35. Pédagogie Montessori : *les principes fondateurs pas à pas* .Isabelle Patron. Vanessa Toinet.Sylvia dorance. Ecole .vivante.com
36. Pédagogie Montessori: *le calcule et les maths pas à pas 3-6 ans* , Vanessa Toinet.Sylvia dorance. Ecole .vivante.com.
37. Pierre Mongin et Fabienne De Broeck, Enseigner Autrement avec le Mind Mapping ;*Cartes Mentales et Conceptuelles* ,DUNOD . JUIN 2016
38. Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères* Paris : Hachette Livre.
39. Przesmycki (2004,p14) "*enrichir l'interaction sociale, améliorer la relation enseignée enseignant et apprendre l'autonomie*" et actuellement considérée « *comme une lueur d'espoir*
40. Recherche Onglosaction .Goof mer 1950-1960

41. retire d'un Document réalisé par Hélène Rousselet, enseignante en maternelle à Montauban (Tarn-et-Garonne). MAI 2015) PDF sur le titre suivant avec des reformulations : Aden, J (2009b) la créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre, Synergie Europe.
42. Retire d'un Document réalisé par Hélène Rousselet, enseignante en maternelle à Montauban (Tarn-et-Garonne). MAI 2015) PDF sur le titre suivant avec des reformulations :
43. Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies, Philippe Mérieu- dir.)
44. Roegiers (Xavier), *l'école et l'évaluation des situations pour évaluer les compétences des élèves*, édition de Boeck, 1^{ère} édition 2004.
45. Roegiers x. La pédagogie de l'intégration en bref, Rabat, mars 2006.
46. Roegiers Xavier, une pédagogie d'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. De Boeck 2^{ème} adition 2001 .
47. Tardif É., Doudin P.-A., Neurosciences et cognition. Perspectives pour les sciences de l'éducation.

- Liste des dictionnaires.

1. W.w.w la rousse .fr français – la créativité).
2. 2 www Larousse .fr. français. L'imagination.
3. www.larousse.fr › Archives › Les Journaux de l'Année
4. <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/acquisition>
5. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/acquisition/811>
6. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/syntaxe/76216>
7. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/syntaxe/76217>
8. <https://www.notrefamille.com/dictionnaire/definition/syntaxe.p2.99>

-Sitographie:

1. www.famille-epanouie.frAppliquer la pédagogie Montessori facilement et rapidement 02/03/2019
2. w.w.w espace francais.com.l'imagination.29/05/2019
3. <https://secretsdenfance.com> la-pédagogie-Montessori 06/03/2019
4. Watters John R., 2004, Syntaxe, in Heine B. et D. Nurse (éds.), Les langues africaines, Paris.p231.01/04/2019
5. <http://www.google.com/> deffirentes difenitions du syntaxe03/04/2019
6. <https://montessori-ami.org>. 02/03/2019.

Introduction générale.....	4
Chapitre I : Cadre méthodologique et conceptuel	4
1.le cadre méthodologique	5
1.1.Genèse de travail :	5
1.2.Objectifs visés :	5
1.3 La question de recherche.....	6
1.4 Les hypothèses	6
2. Les outils méthodologiques.....	6
2.1 - Les participants :	7
2.2 La description du lieu d'expérimentation.....	7
2.3 Instruments de l'enquête :	7
2.4 Présentation du corpus	8
2.5 L'échantillonnage	8
3. Le cadre conceptuel.....	8
3.1 Les différentes pédagogies et leur évolution historique	8
3.1.1- La pédagogie traditionnelle : aperçu historique.....	8
3.1.2- La pédagogie par les projets :	9
3.1.3- La pédagogie par les objectifs (P.P.O) :	10
3.1.4 L'approche par la compétence	12
3.1.5 La biographié de Maria Montessori	13
3.2 Les concepts clés.....	22
3.2.1. La syntaxe.	22
3.2.2. La mémoire:	25
3.2.3.le savoir	27
3.2.3.1.Le Savoir selon le dictionnaire Larousse:	27
3.2.4.L'acquisition	30
3.2.4.1 Les types d'acquisition.....	31
3.2.5- l'imagination	32

3.2.6 La situation d'intégration	33
Chapitre II :Lecture et interprétation des résultats.....	37
1..Le corpus.....	38
1.1. Le choix de corpus	38
2.La description de lieu d'expérimentation	39
3.L'échantillon de travail.....	40
4. Le matériel utilisé.....	40
5.Le déroulement de l'expérimentation	40
A-La séance traditionnelle	41
B- La séance de la pédagogie montessorienne	44
6. Dépouillement des résultats obtenus.	47
6.1. La séance en pédagogie classique	47
6.2. La séance en pédagogie Montessorienne	54
7. Analyse comparative entre la pédagogie traditionnelle et montessorienne:.....	57
Conclusion générale	58
Bibliographie	58

Liste des tableaux.

Tableau 1 °: notes d'évaluation des élèves 4AP.48

Tableau 2: classification des notes pour les apprenants "pédagogie classique"49

Tableau3 : Echelle dévaluation des notes pour les apprenants "pédagogies Montessorie"50

Tableau 4 : Evaluation par genre " filles " pour les deux méthodes51

Tableau 5 : Evaluation par genre " filles" pour la méthode classique52

Tableau 6 : Evaluation par genre " garçon" pour la méthode classique53

Tableau 7 : Evaluation par genre " garçon " pour les deux méthodes54

Tableau 8 : Evaluation par genre " garçons" pour la méthode Montessorie55

Tableau 9 : Evaluation par genre " filles" pour la méthode Montessorie56

Liste des figures

Figure 1 : classification des notes pour les apprenants "pédagogie classique"50

Figure 2: Echelle dévaluation des notes pour les apprenants "pédagogies Montessorie"51

Figure 3 : Evaluation par genre " filles" pour la méthode classique53

Figure 4 : Evaluation par genre " garçon" pour la méthode classique.....54

Figure 5 : Evaluation par genre " garçons" pour la méthode Montessorie.....55

Figure 6 : Evaluation par genre " filles" pour la méthode Montessorie56

Liste des annexes

Annexe n°01 : Ecole Malek Iben Aness

Annexe n°02 : Les boîtes Montessoriennes

Annexe n°03 : les boîtes avec les symboles

Annexe n°04 : le guide international Montessori

Annexe n°05 : le guide avec des symboles en différentes formes géométriques et colorés

Annexe n°06 : Le corpus (les phrases).

Annexe n°07 : L'échantillonnage

Annexe n°08. L'échantillonnage (les élèves 4 AP).

Annexe n°10 : Maria Montessori fondatrice de la pédagogie Montessorienne.

Annexe n°11 : M. Montessori dans leur école infantile « banbinie ».

Annexe n°12 : la cour d'école Mlek Ben Aness.

Annexe n°13 : le jardin « Ouahate Bouhali Alkhadra. »

Annexe n°14 : laboratoire d'apprentissage (le jardin). .

Annexe n°15 : ateliers de peinture réalisés par les apprenants.

Annexe n°16 : un autre atelier de peinture réalisés par les apprenants.

Annexe n°17 : salle aménagée à bibliothèque scolaire .

Annexe n°18 : espace pour les travaux de groupe.

Annexe n°19 : coin spécialisé pour la protection de l'environnement scolaire.

Annexe n°20 : la classe du 4 AP

Annexe n°21 : fiche d'évaluation par la méthode traditionnelle.

Annexe

Annexe n°01 : Ecole Malek Iben Aness



Annexe n°02 : Les boîtes Montessoriennes.



Annexe n°03 : les boîtes avec les symboles.



Annexe n°04 : le guide international Montessori.



Annexe n°05 : le guide avec des symboles en différentes formes géométrique et colorés



Annexe n°06 : Le corpus (les phrases).



Annexe n°07 : L'échantillonnage .



Annexe n°08. L'échantillonnage (les élèves 4 AP).



Annexe n°09 :Maria Montessori fondatrice de la pédagogie Montessorienne.



Annexe n°10 :M.Montessori dans leur école enfantil « banbinie ».



Annexe n°11 : la cour d'école Mlek Ben Aness.



Annexe n°12 : le jardin « Ouahate Bouhali Alkhadra. »



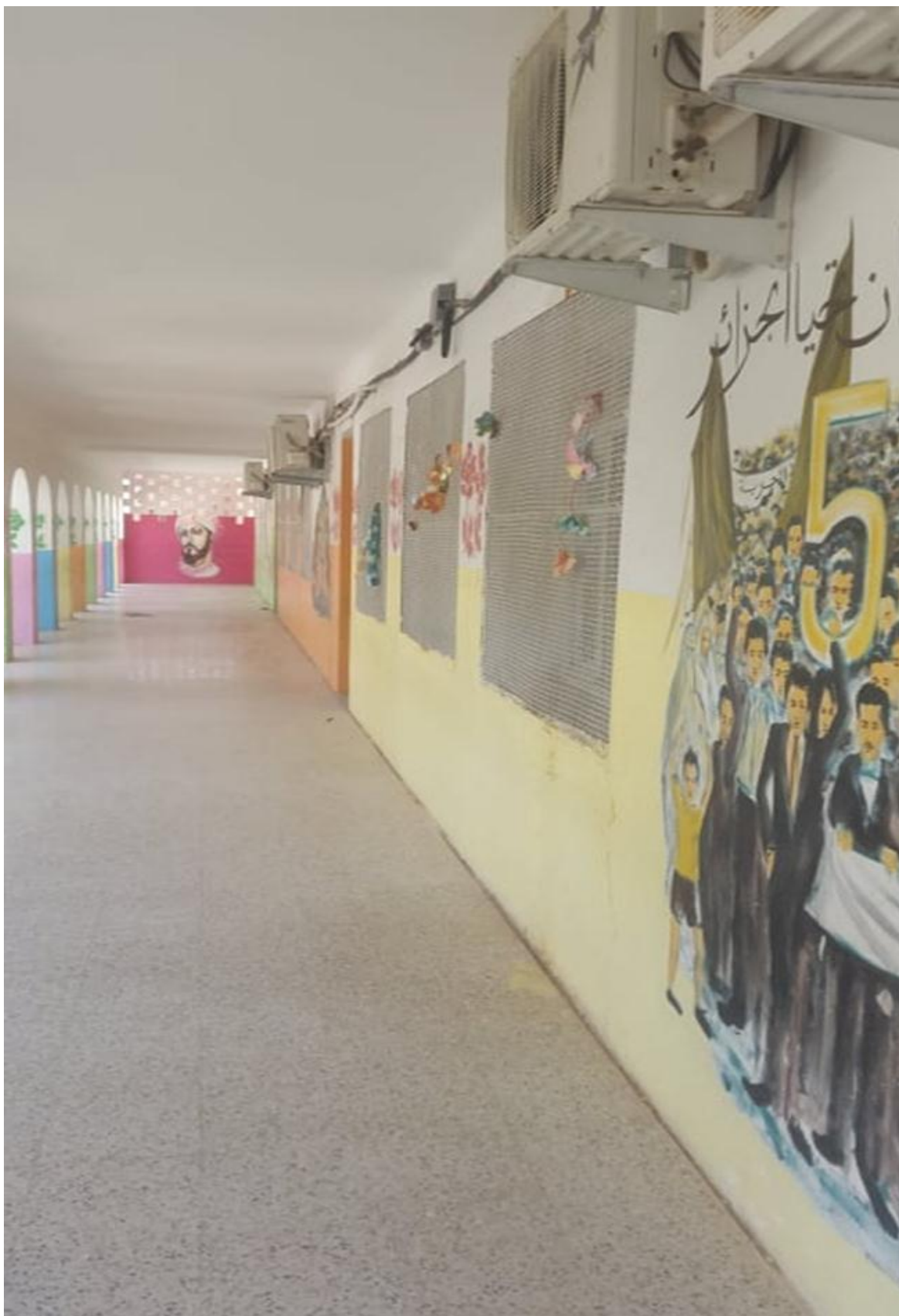
Annexe n°13 : IL4.



Annexe n°14 : ateliers de peinture réalisés par les apprenants.



Annexe n°15 : un autre ateliers de peinture réalisés par les apprenants.



Annexe n°16 : salle aménagée a bébiothèque scolaire .



Annexe n°18 : espace pour les travaux de groupe.



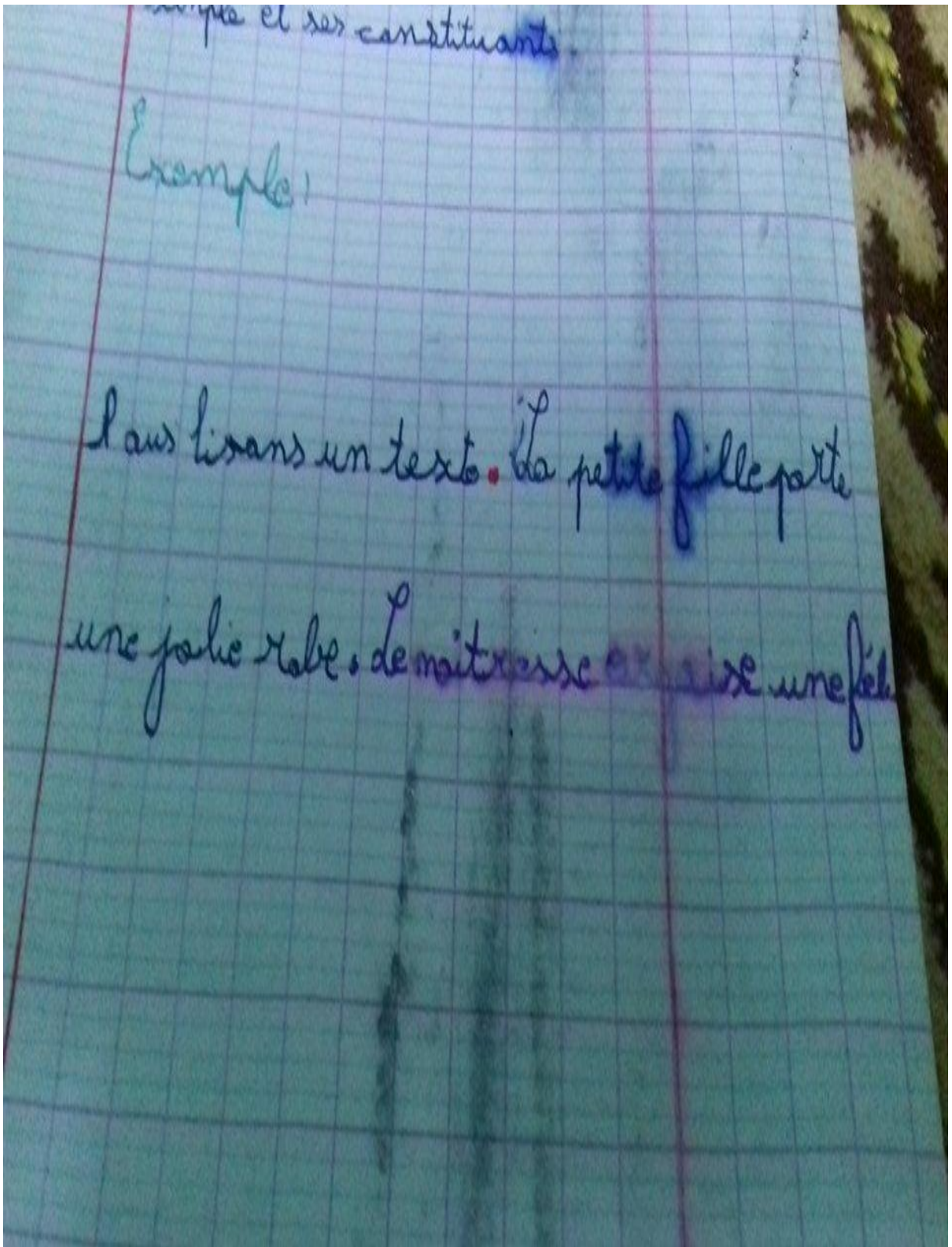
Annexe n°18 : coint spécialisé pour la protection de l'environnement scolaire.



Annexe n°19 : la classe du 4 AP



Annexe n°20 : fiche d'évaluation par la méthode traditionnelle.



Résumé:

Notre travail de recherche s'est consacré à une analyse comparative entre deux (2) méthodes pédagogiques "la traditionnelle" et "la montessorienne" dans le but de vérifier suivant une problématique posée: Quel est pourrait être l'impact de la pédagogie montessorienne sur le renforcement des apprentissages de la syntaxe dans le primaire après une recherche sur le terrain dans une école d'Adrar " Malek Iban Anes". Pour son élaboration notre étude à privilège(2) deux chapitre l'un théorique intégrant les déferlantes pédagogies et les concepts clé pour une meilleur appréhension de problème l'autre à un caractère purement pratique fondé sur deux séance de grammaire avec même intitulé ,un même échantillon et une même enseignants .

Après le déroulement des séances, une évaluation à été faite sur les activités des apprenantes.

Les résultats recueilles ont faire l'objet d'une lecteur et interprétation unis ont permet de confirmer notre problématique et de formuler quelque perspectives.

Abstract :

Our research work is devoted to a comparative analysis between two (2) pedagogical methods' traditional 'and' montessorian " in order to verify following a posed problematic: What could be the impact of pedagogy? Montessorian on strengthening the learning of syntax in primary after a field research in a school Adrar 'Malek Iban Anes'. For its elaboration our study with privilege (2) two chapter one theoretical integrating the breaking pedagogies and the key concepts for a better apprehension of the problem the other to a purely practical character based on two grammar session with same title, one same sample and one teacher.

After the sessions, an assessment was made of the activities of the learners.

The results collected have been the subject of a united reader and interpretation have confirmed our problem and formulate some perspectives.

يكرس عملنا البحثي للتحليل المقارن بين طريقتين تربويتين " الطريقة التقليدية" و "الطريقة المونتيسورية" ومن أجل التحقق طرحنا إشكالية التالية: ماذا يمكن أن يكون تأثير المنهج المونتسوري على تعزيز تعلم بناء الجملة في المرحلة الابتدائية بعد بحث ميداني في مدرسة أدرار " مالك بن أنيس". وتمتاز دراستنا بامتياز بفصلين الأول النظري للذي يدمج طريقة التدريس البادئية والمفاهيم الأساسية لفهم أفضل للمشكلة والآخر عملية بحثة تعتمد على جلستين نحويتين بنفس العنوان ، بعينة واحدة ومعلم واحد بعد الجلسات ، تم إجراء تقييم لأنشطة المتعلمين. كانت النتائج التي تم جمعها موضوعاً لقارئ موحد وأكدت التفسير مشكلتنا وصياغة بعض وجهات النظر.