



INSPE Académie de Limoges
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Master MEEF 1er degré
Parcours professeur des écoles

2020/2021

**Une approche de la grammaire en constituants et par manipulation
chez les élèves allophones de CE2 et de cycle 3**

Jessica Donohoe

Stage effectué du 1er septembre au 6 juillet 2021
Ecole primaire Edouard Herriot, Limoges

Mémoire encadré par
Anne Sardier
MCF – Sciences du langage



Remerciements

En premier lieu, j'adresse tous mes remerciements à Anne Sardier, ma tutrice pour ce mémoire, pour toute son aide, ses excellents conseils et sa disponibilité tout au long de ces deux années et qui ont permis à ce mémoire de voir le jour.

Je souhaite remercier Cécile Mouline, EMF, de m'avoir suivi et conseillé durant cette première année en tant que professeur des écoles, et de m'avoir permis de mettre en place le dispositif didactique dont il est question dans ce mémoire avec un de ses élèves et le frère de celui-ci. Je remercie grandement M. et S. pour leur participation enthousiaste aux séances du dispositif.

J'adresse aussi ma reconnaissance à mes amis, maintenant collègues avec qui j'ai partagé ces années d'études. Les échanges et discussions ont grandement nourri ma réflexion et le soutien et la solidarité ont permis d'avancer et de surpasser les doutes et les difficultés.

Je tiens à remercier mes parents pour leur énorme soutien dans la réalisation de tous mes projets personnels et professionnels depuis toujours. Enfin, j'adresse un grand merci à Rémi, pour son écoute bienveillante, ses conseils et son soutien dans les moments de réussite et les moments difficiles durant ces dernières années.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction | 6 |
| 1. Apports théoriques et définitions..... | 8 |
| 1.1. Les élèves allophones et l'apprentissage du français..... | 8 |
| 1.1.1. Qui sont les élèves allophones ? | 8 |
| 1.1.2. Français langue étrangère, seconde ou langue de scolarisation ?..... | 10 |
| 1.1.3. L'apprentissage du français en français : les enjeux pour les élèves allophones au cycle 3..... | 12 |
| 1.2. L'apprentissage de la grammaire | 13 |
| 1.2.1. Quelle place pour la grammaire pour les élèves allophones ? | 13 |
| 1.2.2. Didactique de la grammaire..... | 15 |
| 1.3. L'enseignement par la manipulation en grammaire pour les élèves allophones | 16 |
| 1.3.1. Des démarches actives pour l'apprentissage de la grammaire | 16 |
| 1.3.2. La manipulation pour favoriser l'apprentissage de la grammaire pour les élèves allophones ?..... | 18 |
| 2. Méthodologie de recherche | 20 |
| 2.1. Les participants..... | 20 |
| 2.2. La mise en œuvre | 21 |
| 2.2.1. Le protocole de recherche et les indicateurs d'analyse..... | 21 |
| 2.2.2. Le dispositif didactique | 23 |
| 3. Résultats et analyse | 28 |
| 3.1. Conceptions et compétences initiales | 28 |
| 3.1.1. Des difficultés pour la construction syntaxique des phrases | 28 |
| 3.1.2. Une conception fragile de la notion de phrase | 29 |
| 3.1.3. Première approche de la grammaire en constituants..... | 32 |
| 3.2. Les apprentissages des séances 2 et 3 | 34 |
| 3.2.1. Une bonne identification des phrases et des non-phrases..... | 34 |
| 3.2.2. Une production écrite par manipulation satisfaisante | 35 |
| 3.2.3. Une production orale qui tend vers une construction normée | 38 |
| 3.3. Progrès éventuels et prolongements..... | 39 |
| 3.3.1. Une évaluation finale qui témoigne de progrès | 39 |
| 3.3.2. Bilan partiel, limites et prolongements possibles..... | 40 |
| Conclusion | 43 |
| Références bibliographiques | 45 |
| Annexes | 46 |

Table des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Les objectifs et les types de données | 23 |
| Tableau 2 : Un exemple d'étiquettes pour les séances 1 et 2 | 24 |
| Tableau 3 : Identifier des phrases et des non-phrases (séance 1)..... | 30 |
| Tableau 4 : Propositions de phrases à partir des étiquettes (séance 1) | 32 |
| Tableau 5 : Activité de tri de phrases et non-phrases (séance 2) | 34 |
| Tableau 6 : Propositions de phrases à partir des étiquettes (séance 2) | 35 |
| Tableau 7 : Propositions de phrases à partir des étiquettes (séance 3) | 37 |

Introduction

« L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur »¹

Ce droit fondamental à l'éducation accordé à tous les enfants présents sur le territoire français implique l'accueil dans les classes d'élèves allophones ne maîtrisant pas encore la langue française. Les enseignants ont donc pour mission de leur permettre l'accès à cette langue et à tous les autres apprentissages scolaires comme pour leurs pairs francophones. La circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 rappelle par ailleurs ce devoir : « *La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École.* »

Pour les élèves allophones nouvellement arrivés l'apprentissage du français a donc un double objectif : être capable de communiquer, de parler, d'échanger, mais également de poursuivre des apprentissages dans toutes les autres disciplines scolaires. Il s'agit donc **d'apprendre le français** et **d'apprendre en français**. L'apprentissage de la langue française par les élèves allophones est un enjeu de taille pour l'école du XXI^e siècle. En effet, plus de 30 000 élèves allophones nouvellement arrivés sont scolarisés chaque année en école élémentaire. La qualité de cet apprentissage joue un rôle important dans la réussite scolaire de ces élèves et par conséquent leur insertion professionnelle.

Nous nous intéresserons particulièrement aux élèves allophones arrivés à l'âge d'être au cycle 3, années au cours desquelles les élèves francophones possèdent déjà un certain bagage linguistique et, pour la plupart, s'expriment de manière correcte à l'oral et à l'écrit en français. De plus la langue française, et notamment la langue écrite, est également vectrice de tous les autres apprentissages. Concernant des élèves allophones arrivés au cours de ces années d'élémentaire, il sera nécessaire pour les enseignants de mettre en place un dispositif important de différenciation pédagogique pour permettre à ces élèves non francophones d'accéder progressivement à la maîtrise de la langue française, ainsi qu'aux apprentissages dans tous les autres domaines.

Le choix de nous intéresser lors de cette étude aux élèves allophones et notamment ceux arrivés au cycle 3 s'explique par un vécu personnel de cette situation en tant qu'élève durant ma scolarité.

Dans les programmes actuels du cycle 3, l'étude de la langue occupe une place importante des apprentissages dans le domaine du français. Cela démontre l'importance d'une certaine

¹ MEN - circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 - education.gouv.fr

maitrise de la grammaire dans les apprentissages scolaires. Pour des élèves allophones arrivant au cycle 3, nous pouvons poser la question de la place accordée à cette étude de la langue, ainsi que les choix pédagogiques à réaliser. Il va de soi que dans un premier temps, des élèves allophones nouvellement arrivés auront besoin d'apprentissages différenciés dans le domaine de l'étude de la langue, avant de pouvoir, après quelques années certainement, aborder les notions grammaticales de leur classe d'âge. Se pose alors la question de l'approche à adopter pour les apprentissages grammaticaux avec des élèves allophones. Ici nous nous intéresserons à une approche par constituants, largement adoptée avec les élèves francophones.

Que ce soit pour les élèves francophones ou des élèves allophones nouvellement arrivés, nous savons l'importance de montrer aux élèves l'enjeu des apprentissages grammaticaux et de les rendre actifs pour construire ces apprentissages. Il s'agit donc de proposer une démarche mettant l'élève en action pour construire lui-même ses connaissances et non simplement de lui donner un règle à appliquer. Il peut alors être intéressant de proposer une démarche didactique mettant en œuvre la manipulation concrète de la langue.

Pour tenter d'apporter certaines réponses aux questionnements concernant les apprentissages en grammaire chez les élèves allophones du cycle 3 il nous semble pertinent de poser la question suivante :

Dans quelle mesure une démarche de manipulation avec une approche de la grammaire en constituants permet-elle une meilleure appropriation de la construction syntaxique chez les élèves allophones du cycle 3 ?

Dans une première partie, nous poserons le cadre théorique et les définitions autour du questionnement choisi pour mieux en comprendre les enjeux. Dans une deuxième partie, nous présenterons la méthodologie de recherche adoptée ainsi que le dispositif didactique mis en œuvre pour tenter de répondre à la problématique. Dans une troisième partie, nous nous intéresserons aux résultats issus de notre étude, ainsi qu'à l'analyse et à l'interprétation de ceux-ci pour apporter une réponse, au moins partielle, à notre problématique.

1. Apports théoriques et définitions

Dans cette première partie, nous allons aborder les aspects théoriques de la question des élèves allophones et de l'apprentissage de la grammaire. Nous chercherons à définir les notions importantes et nous nous intéresserons aux travaux de différents didacticiens nous amenant alors à poser la problématique retenue dans ce mémoire.

1.1. Les élèves allophones et l'apprentissage du français

Lorsqu'ils arrivent en France, les élèves allophones sont généralement pris en charge et scolarisés rapidement dans l'école de leur commune. Ils sont donc très vite confrontés à la langue française, langue qu'ils ne connaissent pas, mais dont l'apprentissage sera primordial pour la poursuite de la scolarité. Nous allons donc nous intéresser au profil de ces élèves nouvellement arrivés, ainsi qu'à la didactique du français les concernant et nous verrons également les spécificités de la scolarisation de ces élèves à partir du CE2 et du cycle 3.

1.1.1. Qui sont les élèves allophones ?

Les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) sont des élèves à besoins éducatifs particuliers qui ont besoin d'un temps d'adaptation pour accéder au français langue de scolarisation (FLS). Ce sont des élèves arrivés récemment sur le territoire français et scolarisés à l'école élémentaire, au collège ou au lycée.

D'après la note d'information n°20.39 de novembre 2020 publiée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (MENJS), ce sont 67 909 élèves allophones nouvellement arrivés qui sont scolarisés durant l'année scolaire 2018-2019 dont 30 854 en école élémentaire.

Les EANA peuvent être :

- Des mineurs accompagnant leurs parents étrangers expatriés en France pour des raisons de mutation professionnelle ou de poursuite d'étude.
- Des mineurs admis au titre du regroupement ou rapprochement familial.
- Des mineurs accompagnant leurs parents en demande d'asile politique.
- Des mineurs arrivés en France dans le cadre d'une procédure d'adoption.
- Des mineurs isolés étrangers

Ces conditions d'arrivée sur le territoire français, ainsi que les raisons de la migration, ont un impact important sur la scolarisation des EANA, sans qu'il soit possible d'établir de relation systématique entre le parcours de l'élève et les effets sur le processus d'apprentissage. Nous pouvons donc dire que la population constituée des EANA est hétérogène, en premier

lieu en raison des circonstances d'arrivée en France. Un autre facteur de diversité est l'origine géographique et cela a également des conséquences directes sur la scolarisation et la prise en charge de ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous pourrions questionner par exemple l'enjeu des langues premières de ces élèves : la langue première a-t-elle une construction proche de celle du français ? Utilise-t-elle le même alphabet ? Cela peut avoir des conséquences pédagogiques non négligeables quant à la prise en charge des élèves allophones.

Se pose aussi la question de leur familiarité avec la culture scolaire et les apprentissages avant leur arrivée en France. En effet, certains élèves allophones, en raison de leur parcours de vie complexe, ont été peu voire pas scolarisés avant d'arriver sur le territoire national. Cela a évidemment des conséquences sur leur scolarisation à l'école de la République. L'approche pédagogique et didactique ne pourra pas être la même entre un élève allophone ayant déjà été scolarisé, maîtrisant les mathématiques, la lecture, voire l'écriture dans sa langue première et un élève qui n'a jamais fréquenté l'école et possédant une maîtrise uniquement orale de sa ou ses langues premières.

Comme il est réaffirmé dans la Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 du Ministère de l'Éducation Nationale, la scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire :

« L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur comme le précise le code de l'éducation qui a inscrit dans ses articles L. 111-1, L. 122-1 et L. 131-1 l'obligation d'instruction pour tous les enfants et dans ses articles L. 321-4 et L. 332-4 l'obligation de mettre en place des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones arrivants ». (MENJS, 2012, p.1)

Ces actions particulières d'accueil et de scolarisation sont pilotées par les centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Casnav). Le Casnav est un pôle d'expertise quant à la prise en charge des EANA et coordonne les différentes actions en faveur de la scolarisation de ces nouveaux élèves. Cela débute par une évaluation permettant de situer l'élève quant à son niveau de maîtrise du français mais aussi dans d'autres domaines scolaires comme les mathématiques. Cette évaluation permet d'adapter la prise en charge aux besoins de chaque élève. Dans une majorité des cas, l'élève est alors inscrit dans une classe de sa classe d'âge (ou avec 2 ans d'écart au maximum) et parallèlement dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) pour bénéficier d'un apprentissage du français adapté à ses besoins. Durant la première année de scolarisation en France, les élèves allophones peuvent bénéficier d'un enseignement intensif du français langue de scolarisation dispensé par les UPE2A. L'objectif étant que l'année suivante, ils puissent intégrer à temps plein une classe ordinaire, bien que des

adaptations soient encore nécessaires puisque la maîtrise totale de la langue de scolarisation peut demander plusieurs années.

Nous pouvons donc dire que les élèves allophones forment un groupe hétérogène quant à leur parcours de vie, ainsi qu'à leurs besoins spécifiques d'accueil lors de leur arrivée à l'école française. En ce qui concerne leur scolarisation, la priorité est la même pour tous : accéder le plus rapidement possible à la langue française pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions et entrer dans les apprentissages dans toutes les disciplines enseignées.

1.1.2. Français langue étrangère, seconde ou langue de scolarisation ?

Les élèves allophones nouvellement arrivés sont rapidement confrontés à la langue française au quotidien, ainsi qu'à des situations scolaires et personnelles où les adultes qui les prennent en charge maîtrisent peu voire pas du tout la langue première de ces enfants. La communication peut alors être difficile et poser de nombreux obstacles dans le contexte scolaire. Il est alors essentiel de permettre à ces élèves d'accéder à la langue française et de mettre en œuvre une pédagogie leur permettant d'apprendre cette langue nouvelle.

Nous posons alors la question de l'approche didactique à adopter quant à l'enseignement du français à ces élèves nouvellement arrivés. Pour aborder ces différentes approches didactiques et leur histoire nous nous appuyerons ici sur le travail de Michèle Verdelhan-Bourgade dans *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste* (2002).

Historiquement, l'essor du français langue étrangère (qu'on désignera par FLE) débute dans les années 1970. En effet, la mobilité des personnes devenant plus grande, nous pouvons observer une volonté accrue d'apprendre une langue étrangère. La didactique du FLE se développe alors tout au long de la deuxième moitié du XXe siècle. Dans le cas des élèves allophones issus de l'immigration et récemment arrivés sur le territoire français on tentera dans un premier temps d'adopter les démarches didactiques du FLE pour l'enseignement du français aux EANA. Cependant cette approche didactique est peu adaptée à la réalité des élèves allophones et la notion même de langue « étrangère » est peu pertinente dans le cas d'élèves qui résident maintenant en France et qui sont donc confrontés quotidiennement à la langue française.

Verdelhan-Bourgade explique alors l'émergence de l'idée du français langue seconde (qu'on désignera par FLS) qui se différencie du FLE sur plusieurs points. Il existe plusieurs définitions du FLS puisque tous les chercheurs et didacticiens ne retiennent pas les mêmes critères. Verdelhan-Bourgade analyse ces différentes définitions et les synthétise en proposant les grands axes du français langue seconde :

« Le français langue seconde est une langue non maternelle, c'est-à-dire apprise après la langue maternelle, mais qui, dans le pays considéré, a un statut particulier, lié à différentes causes : il est pratiqué par une partie de la population, il a une influence plus forte que d'autres langues sur le développement global de l'individu. Le trait « statut politique » est aussi à prendre en compte : langue officielle ou pas, langue privilégiée. » (Verdelhan-Bourgade 2002, p.21)

Le français langue seconde se différencie sur plusieurs points du FLE et correspond donc d'avantage à la réalité des élèves allophones nouvellement arrivés. En effet, pour eux la langue française n'est pas leur langue première (on préférera aujourd'hui le terme de langue première à celui de langue maternelle), et le français détient un rôle important dans la société dans laquelle ils s'insèrent.

Cependant, le français langue seconde couvre bien d'autres réalités qu'uniquement celle d'enfants étrangers arrivés et scolarisés en France, comme les nombreux cas de pays où l'on parle plusieurs langues et où le français est celle de l'école, mais pas forcément la langue du quotidien au sein des familles. C'est au sein des nombreux débats autour de la notion de français langue seconde qu'apparaît la notion de français comme langue de scolarisation.

En effet, la langue de scolarisation est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école et cette langue a un triple rôle. D'abord en tant que matière d'enseignement au même titre que les autres disciplines : sa place est réservée dans les programmes et elle fait l'objet d'un apprentissage spécifique comme toute autre discipline scolaire. Mais, à la différence d'autres matières, la langue de scolarisation a pour rôle de permettre à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre dans d'autres disciplines. C'est ici un rôle de médiation par rapport à d'autres champs du savoir qui la distingue très fortement de disciplines comme les mathématiques, par exemple, ou du français langue étrangère, qui, bien que langue, n'occupe pas du tout cette fonction. Le français langue de scolarisation a aussi un troisième rôle qui découle du précédent : c'est en langue de scolarisation que les élèves doivent répondre aux questions (à l'oral ou à l'écrit), communiquer avec l'enseignant et également réaliser des évaluations et examens tout au long de la scolarité. C'est donc une langue qui conditionne l'insertion sociale et professionnelle.

D'après tous ces éléments, nous pouvons donc dire que dans le cas des élèves allophones nouvellement arrivés, la notion de français langue de scolarisation semble la plus cohérente vis-à-vis de leur situation. En effet, les EANA s'inscrivent dans un contexte particulier d'apprentissage d'une langue puisqu'ils apprennent le français et ils apprennent en français. Avec ce français langue de scolarisation on tend vers la maîtrise d'une langue permettant ainsi les apprentissages dans toutes les autres disciplines de l'école. Après quelques années d'adaptations spécifiques, le souhait est que l'élève allophone puisse suivre l'intégralité de

sa scolarité en français et atteindre des objectifs identiques à ceux fixés pour leurs pairs francophones.

1.1.3. L'apprentissage du français en français : les enjeux pour les élèves allophones au cycle 3

Comme nous l'avons vu, les élèves allophones nouvellement arrivés se trouvent rapidement en situation scolaire où la langue française est vectrice de tous les apprentissages, de toutes les consignes, ainsi que de la vie de classe de manière générale. En immersion toute la journée dans ce contexte et par imitation des pairs, les élèves vont petit à petit comprendre certaines choses et être capables de communiquer de manière à se faire comprendre.

Nous pouvons également noter que lorsqu'un élève allophone arrive en France à l'école maternelle ou au début du cycle 2, son intégration en classe ordinaire est facilitée par le fait que les autres élèves sont aussi en train de construire le langage et au cycle 2 le code en lecture ainsi que l'encodage en écriture. Même si les EANA sont confrontés à des difficultés certainement plus grandes que celles de leurs pairs francophones, ils peuvent tout de même prendre part à la plupart des apprentissages avec le groupe classe. Cela est d'autant plus vrai à l'école maternelle puisque les élèves de cet âge ont tous des niveaux de langage très différents et certains élèves francophones communiquent encore très peu. Le cycle 1 a pour objectif principal de permettre à tous les élèves d'être capable de communiquer avec leurs pairs et avec les adultes. Un élève d'une famille allophone qui arrive à l'école en maternelle n'est d'ailleurs pas considéré comme un élève allophone et ne sera pas concerné par les dispositifs spécifiques mis en place pour les EANA. Des adaptations pédagogiques de la part des enseignants sont souvent nécessaires, mais s'inscrivent dans le cadre d'une scolarisation ordinaire et non d'un dispositif précis.

Un élève allophone qui arrive à l'école française en cycle 3 (mais également en classe de CE2) arrive dans une classe où la grande majorité des autres élèves savent parler, lire et écrire en français et utilisent ces compétences dans toutes les autres disciplines scolaires. Il est donc très difficile pour un EANA de cycle 3 d'être totalement inclus dans les apprentissages du cycle : il y a alors un besoin important de différenciation puisque ces élèves ne maîtrisent pas encore la langue française.

En outre les élèves allophones qui arrivent au cours du cycle 3 sont confrontés à un apprentissage quasi simultané de l'oral et de l'écrit. Cela est contraire à l'apprentissage de la langue première où l'on commence à apprendre la langue orale dès le plus jeune âge et où l'apprentissage de la lecture et de l'écriture vient plusieurs années plus tard. Lorsqu'un élève allophone arrive dans une classe de cycle 3 on va lui demander quasi simultanément d'apprendre à parler, lire puis écrire le français ainsi que d'être capable d'utiliser ces

compétences nouvelles et encore fragiles et de les transférer dans les autres disciplines scolaires.

Il est également important de noter que dans les programmes scolaires du cycle 3, une part importante de la discipline « français » est consacrée à l'étude de la langue. Ainsi pour maîtriser les connaissances et compétences requises au cycle 3 il faut non seulement parler et écrire la langue française mais il faut aussi être capable de la conceptualiser et de l'analyser. Cela sera donc très difficile pour un élève allophone en raison de sa maîtrise fragile de la langue française. Durant sa première année de scolarisation en France, un élève allophone pourra donc peu participer aux séances d'étude de la langue et les enseignants mettent généralement en place de la différenciation pédagogique pour permettre à l'élève allophone de travailler des notions plus simples et plus adaptées à ses capacités. Petit à petit il sera tout de même important de lui faire découvrir l'étude de la langue puisque ce volet des programmes de français occupe une part importante au cycle 3 ainsi qu'au cycle 4 par la suite.

1.2. L'apprentissage de la grammaire

Le profil des élèves allophones fait d'eux des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment pendant les premiers temps de leur scolarisation à l'école de la République. Nous questionnerons ici plus spécifiquement les apprentissages dans le domaine de la grammaire.

1.2.1. Quelle place pour la grammaire pour les élèves allophones ?

Les priorités d'apprentissage pour un élève allophone nouvellement arrivé sont d'abord l'acquisition de vocabulaire, notamment du vocabulaire relatif à l'école et à la vie quotidienne, ainsi que l'apprentissage de structures simples lui permettant d'entrer en communication rapidement. Par exemple, il sera important que l'élève apprenne dans un premier temps les formules de politesse, comment formuler une demande, ainsi que le vocabulaire et les formulations nécessaires à l'école comme les consignes, le matériel scolaire et quelques verbes d'action (ouvrir, fermer, sortir, écrire, entourer etc.). Cet apprentissage débute dès son arrivée et l'élève apprend beaucoup par imitation de ses pairs : l'enseignant prononce une phrase, tous les élèves sortent leur cahier vert et petit à petit l'élève va comprendre cette consigne seul. L'utilisation de pictogrammes peut également faciliter les apprentissages des élèves allophones et faire en sorte qu'ils puissent réagir rapidement à des consignes données même s'ils n'ont pas encore mémorisé tout le vocabulaire utilisé.

L'élève allophone arrivé au cycle 3 apprendra également rapidement l'alphabet et progressivement la lecture du français. Cela est bien sûr à adapter en fonction de la scolarisation et des apprentissages antérieurs en langue première. On ne pourra pas enseigner de la même manière à un élève lecteur dans sa langue première qu'à un élève qui n'a jamais été confronté au monde de l'écrit.

La question de l'importance que l'on doit accorder à l'apprentissage de la grammaire se pose particulièrement dans le cas d'élèves allophones arrivés au cycle 3. En effet, la grammaire occupe une place importante dans les programmes de ce cycle de consolidation et étant donné que l'objectif pour les EANA est l'intégration et la poursuite de la scolarité au même titre que leurs pairs francophones, la question de l'enseignement de la grammaire se pose. De plus la grammaire permet de s'intéresser à la construction syntaxique des phrases ce qui est également important pour communiquer et structurer son propos.

Pour Chnane-Davin et Cuq (2007), il est nécessaire pour les élèves allophones d'acquérir un savoir déclaratif dans le domaine grammatical pour pouvoir entrer en littéracie et suivre une scolarité avec des élèves francophones du même âge. En effet, pour ces EANA l'entrée en littéracie est urgente pour être capable de comprendre et de produire des écrits et il est donc nécessaire de repérer les outils de la langue dans un texte et comprendre leur rôle pour accéder à la compréhension. Selon les résultats du protocole mis en place par les deux auteurs, les élèves accompagnés grammaticalement entrent plus facilement en compréhension et parviennent également à produire des écrits cohérents en se saisissant des outils de la langue.

Verdelhan-Bourgade (2002) s'intéresse également à l'apprentissage de la grammaire dans le cas des élèves allophones. Pour cette autrice, il est important d'explicitier le lien entre l'apprentissage des savoirs linguistiques et les compétences langagières pour donner du sens à l'apprentissage du français langue de scolarisation. Il semble alors intéressant de proposer des activités de production écrite et orale qui permettent de transférer les connaissances linguistiques et d'en montrer l'utilité aux élèves allophones. On appuie ainsi le travail sur la langue sur celui du langage.

Nous pouvons donc dire qu'il est important de mener des apprentissages grammaticaux avec les élèves allophones, notamment ceux du cycle 3 pour lesquels ces apprentissages peuvent être nécessaires pour être capable d'entrer en littéracie. L'équipe 1^{er} degré du CASNAV du département 44 propose ainsi une progression à respecter quant à la grammaire. D'abord, elle préconise de commencer par l'étude de l'ordre des mots dans le groupe nominal, poursuivi par l'ordre des mots dans la phrase. Les apprentissages se centrent ensuite sur la notion de verbe puis la conjugaison.

1.2.2. Didactique de la grammaire

D'après le programme du cycle 3, consolidé et publié à la rentrée 2020 dans le B.O. n° 31 du 30 juillet 2020 du ministère de l'éducation nationale,

« L'étude de la langue demeure une dimension essentielle de l'enseignement du français. Elle conditionne l'aptitude à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, la réussite dans toutes les disciplines, l'insertion sociale. Elle requiert un enseignement spécifique, rigoureux et explicite. Elle fait l'objet d'une attention constante, notamment dans les situations d'expression orale ou écrite afin de faire réfléchir les élèves à son fonctionnement. Des séances spécifiques sont consacrées à son étude de manière à structurer les connaissances. Le transfert de ces connaissances lors des activités d'écriture en particulier et dans toutes les activités mettant en œuvre le langage fait l'objet d'un enseignement explicite ». (MENJS, 2020, p.9)

Nous voyons l'importance de l'étude de la langue qui est au cœur de la discipline scolaire du français. Nous pouvons donc nous intéresser aux approches didactiques possibles pour enseigner la grammaire.

En effet, d'après ce même programme,

« après le cycle 2 qui a permis une première structuration des connaissances sur la langue, le cycle 3 marque une entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service de la compréhension de textes et de l'écriture de textes. L'étude de la langue s'appuie, sur des corpus permettant la comparaison, la transformation (substitution, déplacement, ajout, suppression), le tri et le classement afin d'identifier des régularités ». (MENJS, 2020, p.21)

L'enseignant conçoit donc des situations d'apprentissage qui rendent les élèves actifs leur permettant de découvrir les régularités de la langue et d'entrer dans une démarche réflexive.

La grammaire ne doit pas simplement servir à analyser des phrases isolées dans un contexte très scolaire d'exercices d'entraînement mais doit plutôt être un outil pour comprendre la langue, par exemple en situation de lecture. Son étude et son appropriation doit également permettre d'enrichir les écrits produits par les élèves. Cela est d'autant plus vrai chez les élèves allophones pour qui la grammaire française peut sembler difficile et de peu d'intérêt. Il s'agit alors de leur montrer qu'en progressant et en apprenant en grammaire ils seront capables de mieux comprendre les textes et de produire des textes ou des messages oraux plus structurés et corrects.

En ce qui concerne la didactique de la grammaire, nous pouvons nous intéresser à la démarche proposée par Dourojeanni et Quet (2007). Ces derniers proposent de travailler la grammaire par des situations problèmes mettant les élèves en situation d'observation, de réflexion et de débat pour comprendre les notions de grammaire. Pour eux l'entrée par des situations problème à résoudre permet de mieux impliquer les élèves dans la construction de leur savoir et évite de percevoir la grammaire comme une succession de règles à connaître

et à appliquer. Cela peut être d'autant plus intéressant dans le cas des élèves allophones pour construire avec eux le sens des apprentissages grammaticaux.

En didactique de la grammaire nous pouvons également nous intéresser aux travaux de Chartrand et son approche de la grammaire en constituants. Dans son article « L'enseignement de la syntaxe : principes et outils » Chartrand (2016) rappelle les principes posés par la rénovation de l'enseignement du français amorcée depuis les années 1970. En effet, il s'agit d'abord de rappeler que la langue française est un système c'est-à-dire un ensemble dont les éléments interdépendants sont organisés selon une structure hiérarchique et qui a certains attributs : des éléments interdépendants qui entretiennent des relations déterminées, une structure hiérarchisée et une fonctionnalité qu'est la communication verbale. Chartrand rappelle également que dans une phrase française, les unités syntaxiques sont les groupes et non les mots. C'est ici que l'on peut alors parler de grammaire en constituants c'est-à-dire en groupes syntaxiques. Cette notion est intéressante puisqu'elle permet d'étudier la structure grammaticale des phrases et peu importe le nombre de mots que contient un groupe syntaxique, on peut montrer grâce à la manipulation qu'il constitue une unité syntaxique et en dégager le noyau (Chartrand, 2013). C'est principalement cette conception de la grammaire que nous garderons pour la suite de ce travail et que nous utiliserons dans la conception d'un protocole destiné à des élèves allophones nouvellement arrivés. En s'inscrivant dans les programmes officiels nous adopterons une démarche réflexive et en nous appuyant sur les travaux de Verdelhan-Bourgade, il sera important de montrer aux élèves la transférabilité des savoirs grammaticaux dans les situations de communication.

1.3. L'enseignement par la manipulation en grammaire pour les élèves allophones

Malgré les difficultés que pose l'étude de la langue pour les élèves allophones, celle-ci est rapidement nécessaire pour permettre à ces EANA d'accéder aux apprentissages de leur cycle, notamment chez les élèves du cycle de consolidation. Différentes approches didactiques sont discutées et nous nous intéresserons ici aux démarches actives et de manipulation.

1.3.1. Des démarches actives pour l'apprentissage de la grammaire

En poursuivant notre réflexion autour des choix didactiques en grammaire possibles avec les élèves allophones, nous nous intéresserons aux démarche actives et de manipulation.

Nous pouvons d'abord nous intéresser à la démarche proposée par Chartrand (1995) qu'elle explique dans un article intitulé « Enseigner la grammaire autrement, animer une démarche active de découverte ». Chartrand part du constat que les connaissances de type déclaratif

que possèdent souvent les élèves sont insuffisantes et que l'élève doit savoir quand appliquer telle ou telle règle qu'il connaît. Les questions type « Qui est-ce qui ? » sont les seuls outils mémorisés par les élèves pour identifier le sujet. Cependant on peut constater que, bien souvent, cette question donne des réponses ambigües et que bien souvent son utilisation maladroite mène à des confusions qui demeurent dans l'enseignement secondaire. Elle poursuit en expliquant que les connaissances notionnelles des élèves ne suffisent pas et qu'ils doivent être mis en situation de les mettre en pratique de façon réfléchir dans différentes situations concrètes ainsi adoptant une approche réflexive de la langue. Pour elle il s'agit de développer en classe un esprit de recherche et d'interrogation face au langage qui fait déjà partie de la vie de l'élève. Selon la démarche qu'elle propose les élèves construisent leurs connaissances en utilisant une démarche de type expérimental grâce à l'observation et à l'induction pour tente de donner des explications : « Les élèves découvrent eux-mêmes les principaux mécanismes de la langue en la manipulant ». (Chartrand, 1995, p.33).

La démarche proposée par Chartrand se décompose en plusieurs étapes. D'abord, la prise de conscience d'une difficulté et donc l'identification d'un phénomène problématique à examiner. S'en suit une phase d'observation à partir d'écrits produits par les élèves ou de textes littéraires appelés dans la démarche « corpus ». Les élèves font ensuite subir aux énoncés du corpus diverses opérations linguistiques (remplacement, substitution, déplacement, addition, soustraction, dédoublement, etc.) manipulant alors les phrases. Cela permet de formuler une ou plusieurs hypothèses explicatives qui sont vérifiées à l'aide d'autres corpus et qui, si elles sont généralisables, peuvent prendre la forme de lois ou de règles. Les élèves passent ensuite par des phases d'application et de réinvestissement de ces connaissances qu'ils ont construit eux-mêmes. Chartrand propose alors des raisons pour lesquelles cette démarche peut être intéressante à mettre en œuvre. L'avantage principal est que les élèves sont actifs tout au long de l'apprentissage et sont dans un état de recherche. Cela permet alors une initiation à la démarche expérimentale de type scientifique. Elle favorise également l'écoute des autres et la discussion. Elle possède néanmoins certaines limites tout d'abord le temps qu'on doit y consacrer et la nécessité de ne pas trop encadrer les phrases de recherche pour que les élèves construisent véritablement eux-mêmes leur savoir. De plus, elle fait appel à l'intuition et à l'expérience de la langue que possède l'élève ce qui peut poser davantage de difficultés dans le cadre précis qui nous intéresse c'est-à-dire dans l'enseignement aux élèves allophones. Cette démarche nécessite alors une adaptation et un travail en parallèle sur les phénomènes observables également à l'oral et non seulement à l'écrit.

Nous pouvons également nous intéresser à d'autres démarches, similaires à celle-ci, qui permettent aux élèves d'être actifs. Nous pouvons citer la proposition de Sève et Ambroise (2009) et leur notion de « bricolage didactique » (Sève et Ambroise, 2009, p.39). L'article de ces deux auteurs s'intéresse à la construction des relations nom/verbe par une démarche non déductive. Ils proposent une séquence pédagogique expérimentée dans une classe de CE1 avec un dispositif de « bricolage didactique » c'est-à-dire de manipulation concrète des mots et des phrases. En effet, les élèves sont amenés à observer et comparer des mots pour établir des classements. Pour ce faire, ils manipulent des phrases, les coupent, les recollent, en créent. Cela amène progressivement vers les notions grammaticales visées par la séquence. Par ce « bricolage » concret et physique des unités de la langue les élèves perçoivent les gestes du grammairien et s'autorisent à manipuler la langue pour mieux en comprendre le fonctionnement. Le matériel est construit en partie par les élèves avec des systèmes de « tirettes » et les élèves font preuve d'enthousiasme et de motivation pour inventer et utiliser ce matériel. Par l'observation et la manipulation les élèves conceptualisent progressivement des éléments essentiels en étude de la langue. Nous pourrions alors nous demander comment on pourrait adapter ce dispositif à des élèves allophones et quels pourraient être les bienfaits d'une telle démarche permettant aux élèves de manipuler en grammaire.

1.3.2. La manipulation pour favoriser l'apprentissage de la grammaire pour les élèves allophones ?

En école maternelle, les apprentissages proposés par les enseignants passent quasiment systématiquement par des phases de manipulation pour permettre aux élèves d'acquérir de nouvelles connaissances ou compétences. Pourquoi arrêter de manipuler lorsqu'on arrive à l'école élémentaire ? La manipulation peut permettre une implication plus grande dans l'activité et pas seulement dans le domaine des mathématiques ou des sciences. L'étude de la langue et particulièrement une approche de la grammaire en constituants comme proposée par Chartrand, permet de mettre en œuvre des situations de manipulation des différentes unités syntaxiques.

Comme nous avons pu le voir précédemment, il est important de montrer aux élèves allophones l'importance et l'utilité des connaissances langagières et grammaticales. Le plus possible il s'agit de démontrer la transférabilité des connaissances dans des situations de production de plus en plus complexes leur montrant alors leurs progrès et leur maîtrise grandissante de la langue française. Nous avons également vu que les démarches actives, par des situations problèmes ou par la manipulation, permettent aux élèves de s'approprier les savoirs grammaticaux et de mieux les réinvestir.

Nous pouvons alors nous intéresser à la mise en œuvre d'une démarche de manipulation pour une approche de la grammaire en constituants avec des élèves allophones nouvellement arrivés notamment des élèves à partir du CE2 et du cycle 3. Pour les élèves allophones, en ce qui concerne les apprentissages grammaticaux, la priorité est donnée à l'étude de la structure du groupe nominal, puis de la phrase. L'acquisition de la structure syntaxique est essentielle pour permettre à l'élève de construire des phrases correctes et compréhensibles à partir du vocabulaire appris progressivement.

Cela nous permet donc de rappeler le questionnement dont il est question ici à savoir : dans quelle mesure une démarche de manipulation avec une approche de la grammaire en constituants permet une meilleure appropriation de la construction syntaxique chez les élèves allophones du cycle 3 ?

2. Méthodologie de recherche

Dans cette deuxième partie nous exposerons la méthodologie de recherche adoptée pour répondre à la problématique posée. Il s'agit de nous appuyer sur les apports théoriques et les travaux des didacticiens pour mettre en œuvre un protocole expérimental permettant de répondre, au moins partiellement, à la question que nous nous posons.

2.1. Les participants

Le protocole de recherche mis en place concerne donc des élèves allophones, notamment des élèves de cycle 3. En effet, ce protocole n'a pas pu être dans le cadre d'une classe même s'il serait possible de le faire ainsi, mais dans le cadre d'un travail plus individuel. Pour le mémoire, le dispositif didactique a été vécu par deux élèves allophones scolarisés en classe ordinaire dans une petite école urbaine. Les deux élèves ayant participé sont des frères scolarisés en CE2 (l'élève qu'on nommera S.) et CM2 (nommé M.)

S. et M. sont d'origine syrienne et sont arrivés en France en février 2020. Avec le contexte sanitaire de cette année-là et l'école à distance dès le mois de mars, l'année scolaire s'est terminée pour eux dans des conditions très particulières. Les enseignants les accueillant ont donc fait le choix de « repartir de zéro » à la rentrée de septembre 2020 puisqu'ils ne connaissaient seulement que quelques mots en français. Leur parcours de vie les a conduits quelques années en Turquie avant d'arriver en France. Pendant ce temps, M. a été scolarisé durant deux ans et a donc appris entre autres l'alphabet que nous utilisons, ce qui selon son enseignante a facilité la compréhension de la notion d'écrit pour lui et l'entrée dans la lecture en français. Cela n'a pas été le cas pour S. qui n'a pas été scolarisé pendant ces années-là.

Les deux élèves bénéficient ensemble de l'intervention d'une enseignante spécialisée une fois par semaine. Ils sont scolarisés dans des classes de PEMF mais le dispositif didactique a été conduit dans le cadre d'une étude participative où je suis intervenue au sein de l'école pour réaliser les séances avec les deux élèves pendant que les enseignants de la classe poursuivaient les apprentissages en grammaire avec leurs classes respectives. Les séances ont eu lieu pendant un temps où habituellement les deux élèves allophones font des activités différentes du reste de la classe.

Avant la mise en œuvre du dispositif, M. a travaillé avec son enseignante sur des phrases : d'abord en les recopiant puis en travaillant des questions et réponses. Il a travaillé avec des étiquettes mots (une étiquette par mot). Cela avait pour objectif de travailler avec lui la construction syntaxique à partir de phrases modèles et d'être capable de formuler des demandes à partir d'exemples collés dans son cahier. S., quant à lui a peu travaillé ces

notions. N'ayant pas été scolarisé précédemment il a principalement travaillé sur le vocabulaire et la formulation orale de quelques phrases simples.

2.2. La mise en œuvre

Ici nous présenterons la conception d'un protocole de recherche permettant de répondre en partie à notre questionnement. Nous nous intéresserons au protocole ainsi qu'aux critères d'analyse retenus. Nous détaillerons le dispositif didactique mis en œuvre.

2.2.1. Le protocole de recherche et les indicateurs d'analyse

Comme nous l'avons vu, ce protocole de recherche a été mis en place avec deux élèves allophones (CE2 et CM2) scolarisés en France depuis moins d'un an. Avant la mise en place des séances, il a été important de réaliser une discussion avec les enseignants des deux élèves pour obtenir les informations nécessaires. Il était important de connaître l'âge des élèves, leur niveau scolaire, leur langue maternelle et parcours scolaire ainsi que ce qui a été travaillé avec eux avant la mise en place de nos séances en janvier et février 2021. Cela a permis d'adapter les séances proposées au plus proche de leur niveau et proposer des situations d'apprentissage nouvelles. Nous avons pu alors convenir de la réalisation de trois séances de travail avec M. et S. d'environ trente minutes chacune.

La première séance débute par une phase d'évaluation diagnostique permettant de cibler le niveau de français des élèves et qui servira de référence pour comparer avec une évaluation finale pour déterminer les éventuels progrès. Cette évaluation consiste en une situation de production orale à partir de photographies. Après cette phase d'évaluation diagnostique, nous faisons le choix de recueillir les représentations initiales des élèves en posant la question « Qu'est-ce qu'une phrase ? ». Il s'agit ici de constater où en est leur réflexion métalinguistique. En effet, comme nous l'avons vu dans la première partie, des élèves qui comprennent le fonctionnement de la langue progressent plus rapidement dans son acquisition. Il est important qu'ils soient capables de comprendre le lien entre les savoirs déclaratifs et le langage. La question de la définition de la phrase sera également posée lors de la dernière séance pour permettre d'obtenir d'éventuels progrès ou précisions à la suite du travail mené lors des séances proposées.

À la suite de cette évaluation diagnostique, la première séance se poursuit avec l'introduction du travail sur les phrases et leur syntaxe. L'enseignant propose des exemples de phrases et demande ensuite aux élèves d'en identifier puis d'en construire à l'aide d'étiquettes « groupe sujet » et « groupe prédicat » (verbe + complément de verbe). Ici l'objectif est que les élèves repèrent la structure générale d'une phrase, soient capables de l'identifier et de l'utiliser pour en construire à leur tour. Les commentaires de l'enseignant

permettent de soutenir cette compréhension et la construction de nouvelles connaissances déclaratives. La deuxième séance propose différentes activités de manipulation avec le même type d'étiquettes pour que les élèves trient des phrases et des non-phrases et en construisent eux-mêmes. La troisième séance reprend le même type d'activités puis en ajoutant une complexité : le groupe prédicat est séparé en deux (groupe verbal, complément de verbe). Lors de la troisième séance, on propose alors aux élèves une situation de production à partir d'images inductrices. Le vocabulaire nécessaire est en grande partie le même que celui présent sur les différentes étiquettes utilisées tout au long des séances. Les élèves doivent alors décrire les éléments de leur choix dans les images proposées. La troisième séance se clôture par une évaluation finale reprenant l'évaluation diagnostique de la première séance. Les élèves sont confrontés aux mêmes photographies avec les mêmes questions de la part de l'enseignant. On leur propose également d'expliquer ce qu'est une phrase.

Pour les différentes étiquettes proposées permettant de construire des phrases nous avons fait le choix d'utiliser uniquement des groupes nominaux au masculin singulier. Cela a été fait dans l'objectif d'éviter les éventuelles erreurs d'accords puisque cela n'est pas l'objet de notre étude et la conjugaison est encore peu maîtrisée par les élèves concernés par notre protocole. Nous avons proposé des groupes nominaux et des verbes simples, notamment concernant les domaines de l'école et de la famille pour éviter de trop nombreuses difficultés de compréhension. De plus, il s'agit pour les élèves allophones d'un moyen pour démontrer plus facilement la transférabilité des savoirs grammaticaux dans les situations de communication en proposant des phrases utiles au quotidien. Cette transférabilité donne du sens aux savoirs progressivement acquis et provoque également la motivation des élèves face à l'apprentissage d'une nouvelle langue qui peut être complexe. Tout au long des séances il est important de veiller à la compréhension des mots par les élèves. Lorsqu'ils ne comprennent pas le sens d'un mot il s'agit de l'expliquer en d'autres termes, de le mimer, etc. pour permettre aux élèves d'accéder au sens.

Les séances réalisées auprès des élèves sont enregistrées et l'enseignant prend des notes écrites également permettant ainsi une analyse plus aisée. À la suite des séances, différentes productions peuvent alors être analysées. En effet, nous disposons donc de phrases orales produites par les élèves lors des situations d'évaluation, mais également tout au long des différentes activités. Nous disposons également de phrases écrites produites notamment grâce à la manipulation des étiquettes de groupes de mots (ces phrases sont notées par l'enseignant pour en grader la trace). Enfin, nous pouvons également nous intéresser aux différentes interactions qui ont lieu au cours des séances. D'abord les

interactions entre les élèves qui sont encouragées pour permettre la justification et l'explicitation des procédures, ainsi que pour valider ou invalider les propositions de l'autre. De plus nous pourrions également prendre en compte les interactions avec l'enseignant au cours des séances.

Tableau 1 : Les objectifs et les types de données

| <u>Séance</u> | <u>Objectifs</u> | <u>Type de données</u> |
|---------------|--|--|
| Séance 1 | Evaluation diagnostique Comprendre ce qu'est une phrase et identifier sa construction syntaxique en constituants (groupe sujet + groupe prédicat) | Production orale (évaluation diagnostique) Identification de phrases (+ interactions) Réalisation de phrases à partir des étiquettes |
| Séance 2 | Identifier des phrases et des non-phrases (classement) Produire des phrases à partir des constituants | Classement réalisé (+ interactions) Phrases écrites avec les étiquettes (+interactions) |
| Séance 3 | Produire des phrases à partir des étiquettes (trois constituants) Réaliser une production orale | Phrases écrites avec les étiquettes (+interactions) Productions orales des élèves (activité avec les images + évaluation finale) |

Les principaux critères d'analyse en ce qui concerne les phrases produites sont la structure des phrases et la longueur de celles-ci. En effet, l'approche en constituants nous permet de nous intéresser à la structure des phrases produites et d'analyser l'effet de cette approche sur la construction syntaxique des élèves allophones. De plus le critère de la longueur des phrases produites peut témoigner de l'aisance des élèves dans la production de phrases plus complexes et donc de la compréhension de leur construction. Ces deux critères seront les principaux critères qui permettront d'analyser les phrases orales et écrites des élèves lors des séances du protocole.

2.2.2. Le dispositif didactique

Le dispositif didactique mis en place pour ce protocole de recherche est composé de trois séances d'apprentissage d'environ 30 minutes chacune. Le groupe très réduit de participants (2 élèves) implique la sollicitation des élèves à chaque étape de la séance et une concentration importante, notamment pour des élèves allophones pour lesquels une séance de français mobilise beaucoup de capacités cognitives de manière simultanée. De ce fait,

nous avons fait le choix de ne pas dépasser 30 minutes lors de ces séances. Du fait des contraintes et des emplois du temps de chacun (enseignant PESA qui réalise le dispositif, enseignants PEMF des élèves concernés), les séances se sont déroulées sur une période de six semaines, chaque séance espacée de la suivante de trois semaines. Dans l'idéal, il serait pertinent de proposer les séances beaucoup plus rapprochées dans le temps avec moins d'une semaine entre chacune d'entre elles, mais cela n'a pas été réalisable pour notre étude.

Pour chacune des séances l'ensemble du matériel est préparé en amont par l'enseignant. Les groupes de mots sont choisis par lui et comme nous l'avons vu précédemment concernent des milieux proches des élèves. Plusieurs lots d'étiquettes sont réalisés pour éviter de trop nombreuses répétitions et l'impression de faire la même chose à chaque séance.

Tableau 2 : Un exemple d'étiquettes pour les séances 1 et 2

| Groupes sujet | Groupes prédicat (verbe + complément) |
|----------------------|--|
| mon grand-père | conduit la voiture |
| Lucas | descend les escaliers |
| le petit garçon | chante une chanson |
| l'homme | lit un livre |
| le grand monsieur | écrit son prénom |
| son frère | regarde la télévision |
| le maître | range sa chambre |
| le docteur | dit « bonjour » |

Pour réaliser ces séances nous nous appuyons sur la grammaire en constituants comme expliqué plus haut. Cette approche permet dans un premier temps de proposer deux groupes au sein des phrases : groupe sujet et groupe prédicat (verbe + complément de verbe) puis de complexifier lors de la dernière séance en proposant des groupes séparés au sein du prédicat. Comme nous l'avons vu, les ressources du CASNAV préconisent de commencer en grammaire par l'étude de l'ordre des mots dans le groupe nominal. Cependant, pour notre étude, nous nous intéressons aux phrases entières, en proposant des étiquettes groupe nominal normées. Nous mettons également en œuvre une démarche de manipulation qui nous paraît intéressante ici pour permettre aux élèves allophones de s'appropriier la langue française, se sentant alors légitimes pour la manipuler. Cette manipulation permettrait également de faciliter le travail des phrases écrites puisque la tâche d'écriture n'incombe pas aux élèves tout en leur permettant de travailler la construction syntaxique à l'écrit. Durant toutes les phases des séances, à chaque fois qu'une phrase est proposée avec les étiquettes par l'enseignant ou par les élèves, elles sont systématiquement

lues à voix haute, de préférence par l'enseignant et les élèves. Si besoin, des explications de sens sont également données.

Les fiches de préparation pour les trois séances destinées à l'enseignant se trouvent en annexe. Nous reviendrons ici sur les phases centrales de chacune d'entre elles (Annexe 1).

Comme nous l'avons vu précédemment la première séance débute par une phase d'évaluation diagnostique et de recueil des représentations initiales. Nous avons fait le choix ici de proposer aux élèves une situation de production orale avec des photographies comme support visuel dans l'idée que cela donne un prétexte pour parler. De plus, nous avons choisi de leur proposer des photographies d'eux-mêmes prises dans le cadre d'activités scolaires quelques mois auparavant. Cela a pour objectif de permettre à l'élève de parler plus aisément puisqu'il est directement concerné par les images proposées. L'enseignant pose alors quelques questions concernant les images en veillant à l'impliquer directement pour qu'il fasse appel à ses souvenirs : « Tu te rappelles ? Que se passe-t-il ? Que faisais-tu ? ». L'enseignant doit alors accueillir les réponses avec bienveillance et enthousiasme sans corriger l'élève s'il fait des erreurs de syntaxe pour ne pas « fausser » les résultats lors de l'analyse. Ensuite une phase d'enseignement permet de présenter aux élèves le travail qui sera centré autour de la construction des phrases en français. L'enseignant donne des exemples de phrases en utilisant les étiquettes de groupe sujet et prédicat en précisant aux élèves qu'il s'agit d'une phrase. Plusieurs exemples sont donnés et commentés pour faire émerger la structure d'une phrase en français. Par la suite l'enseignant propose différentes phrases et non-phrases et demande aux élèves d'identifier les phrases et d'expliquer avec leurs mots pourquoi tel groupe est une phrase ou non : identifier les constituants, leur place dans la phrase. Nous avons choisi ici d'utiliser également des non-phrases pour permettre aux élèves de comprendre que les phrases en français présentent une structure particulière. La présence de non-phrases permettent de comparer et d'identifier des différences de structure ou l'absence par exemple du verbe, pivot de la phrase. Pour terminer cette première séance l'enseignant demande aux élèves d'écrire des phrases à partir des étiquettes proposées. Ils lisent à voix haute la phrase produite. Il est intéressant d'encourager ici des interactions entre les élèves pour valider ou invalider, justifier les propositions. En effet, les interactions permettent de créer un conflit socio-cognitif chez les élèves conduisant les élèves à expliquer leur raisonnement, le défendre ou le remettre en question et de comprendre le raisonnement de l'autre. En mettant des mots sur leur procédure lors des interactions, ils conscientisent leurs compétences et apprennent également de leurs pairs.

La deuxième séance débute par une phase de rappel puis une reprise de l'activité « phrase ou non phrase » pour rappeler la notion de phrase et sa construction syntaxique. Cela est

réalisé avec un nouveau lot d'étiquettes pour varier le vocabulaire. Le vocabulaire est expliqué si nécessaire. L'enseignant propose ensuite une activité de tri : des étiquettes jaunes (pour les différencier des autres) sont proposées aux élèves. Ces étiquettes ont différents groupes de mots : certains étant des phrases et d'autres des non-phrases. L'enseignant demande aux élèves de trier les étiquettes en deux groupes : les étiquettes qui comportent une phrase et les étiquettes qui comportent des mots qui ne forment pas une phrase (non-phrase). Les non-phrases sont des étiquettes qui comportent deux groupes nominaux sans verbe, deux groupes verbaux sans sujet, seulement un groupe nominal. Les élèves réalisent l'activité en binôme. Cela permet alors des interactions intéressantes à analyser pour comprendre leur conception de ce qu'est une phrase et sa construction syntaxique. Les élèves présentent ensuite le travail à l'enseignant en justifiant leurs propositions. Enfin l'activité de manipulation pour construire des phrases est proposée selon les mêmes principes que lors de la première séance mais avec le nouveau lot d'étiquettes. L'enseignant insiste sur la justification des phrases construites.

Comme la deuxième séance, la troisième démarre par une phase de rappel permettant aux élèves de recontextualiser le travail. L'enseignant propose à nouveau le lot d'étiquettes utilisé lors de la deuxième séance et demande aux élèves de construire quelques phrases.

S'en suit une phase où l'on rappelle les différents constituants dans une phrase et leur organisation. Ici l'enseignant comment les phrases réalisées par les élèves d'un point de vue syntaxique et rappelle également qu'une phrase doit avoir un sens compréhensible. Les élèves proposent ensuite d'autres phrases et doivent justifier la construction de celles-ci à l'aide des critères rappelés par l'enseignant. Une phase de manipulation est ensuite proposée aux élèves pour qu'ils écrivent à l'aide des étiquettes de nouvelles phrases. Ici une complexité supérieure est rajoutée : le groupe prédicat est découpé en verbe et complément de verbe. Cela est expliqué avec les élèves et ils peuvent ensuite proposer plusieurs phrases chacun. Comme lors des séances précédentes les interactions entre les élèves sont encouragées. On propose ensuite une phase de réinvestissement aux élèves pour leur permettre de mobiliser la construction syntaxique dans une situation de production orale. On propose aux élèves des images à décrire (du monde des enfants avec beaucoup de vocabulaire déjà utilisé lors des autres séances) : une image par enfant. Chacun son tour l'élève décrit tout ce qu'il souhaite sur l'image proposée. Cet exercice permet de voir si les élèves réinvestissent la construction syntaxique travaillée avec l'approche de la grammaire en constituants. L'enseignant encourage les élèves à décrire le plus d'éléments possible sur leur image. Cette dernière séance se termine par une phase d'évaluation qui reprend l'évaluation diagnostique : les élèves sont invités à parler à partir de photographies d'eux-mêmes durant des activités scolaires de l'année.

Ces séances mettant en œuvre une démarche de manipulation pour travailler la grammaire avec une approche en constituants avec des élèves allophones permettront de mettre à l'épreuve notre questionnement. Nous analyserons les productions orales, écrite et les interactions qui ont lieu pendant ces trois séances du dispositif de recherche. Il s'agira d'analyser les productions en prenant en compte nos principaux critères que sont la structure des phrases ainsi que leur longueur. Nous interpréterons les progrès ou non progrès éventuels des élèves pour répondre, du moins partiellement, à notre hypothèse de départ.

3. Résultats et analyse

Dans cette dernière partie nous présenterons les résultats obtenus lors de la mise en place du protocole de recherche. Nous analyserons et interpréterons les données pour apporter des réponses à notre problématique.

3.1. Conceptions et compétences initiales

Nous nous intéresserons ici aux conceptions et compétences initiales des élèves observés lors de la première séance du dispositif durant la phase d'évaluation diagnostique et les premières productions et manipulations de phrases. Cela nous permettra de mieux comprendre leur connaissances et capacités avant notre intervention pour mesurer ensuite les éventuels progrès.

3.1.1. Des difficultés pour la construction syntaxique des phrases

Nous nous appuyons ici sur les productions orales des élèves durant la première séance à savoir pendant l'évaluation diagnostique ainsi que sur les interactions au cours de la séance.

La première photographie représente M. pendant une sortie E.P.S. au golf. Nous n'avons pas pu obtenir de photos de S.

- Enseignante (en s'adressant à M.) : Tu te rappelles ? Que faisais-tu ?
- M. : C'est moi – moi golf
- Enseignante : Est-ce que tu peux expliquer ?
- M. : Je sais pas.
- Enseignante (en s'adressant à S.) : Que fait ton frère ?
- S. : il joue golf

L'enseignante présente ensuite la deuxième photographie qui représente M. en gros plan et très souriant. Cette photo a été prise pendant un travail autour de l'idée de liberté.

- Enseignante (en s'adressant à M.) : Tu te rappelles ? Que faisais-tu ?
- M. : c'est moi avec musique pour liberté
- S. : c'est photo
- Enseignante : Nous allons travailler sur les phrases. Est-ce que vous pouvez expliquer ce qu'est une phrase ?
- M. : c'est noms avec parler avec écrit
- S. : un copain

Analyse et interprétation

Nous pouvons d'abord dire que les deux élèves semblent avoir une bonne compréhension des questions qui sont posées : les réponses sont en adéquation avec la question à

l'exception de S. pour la question concernant les phrases, mais nous verrons dans une prochaine partie que cela provient certainement d'une autre difficulté.

Les réponses produites par les élèves sont compréhensibles mais avec une structure syntaxique minimale non normée. Certaines phrases ne comportent pas de verbe, d'autres commencent par le présentatif « c'est ». Nous savons que lors de l'apprentissage d'une langue, les apprenants acquièrent d'abord des noms et ensuite des verbes ; cela est donc visible ici. Le travail en constituants avec un groupe prédicat permet alors de travailler sur la construction syntaxique des phrases et le rôle pivot du verbe dans celles-ci. On remarque également l'absence de prépositions de type « au » « à » « de » etc. ainsi que l'utilisation fréquent de « avec » par M. qui semble manquer du vocabulaire nécessaire pour exprimer des relations de cause ou de conséquence. On identifie également l'absence de déterminants pour certains groupes nominaux. Tout ceci conduit à des phrases syntaxiquement incorrectes pour la plupart, mais démontre tout de même la bonne compréhension des questions et la volonté des élèves d'y répondre. Les élèves utilisent le vocabulaire, certainement mémorisé en situation scolaire (golf, liberté, parler, écrit), mais présentent des difficultés à construire des phrases normées du point de vue syntaxique. On peut noter cependant que l'aspect sémantique des phrases est présent puisque l'enseignante comprend les propos des élèves. M. et S. ne semblent pas encore connaître les différents constituants essentiels d'une phrase ou leur articulation.

3.1.2. Une conception fragile de la notion de phrase

Nous nous intéresserons ici aux représentations initiales des élèves concernant la notion de phrase (évaluation diagnostique) ainsi qu'à leur capacité à identifier des phrases et des non-phrases parmi des propositions lors de la première séance du dispositif. Nous reprenons ici l'échange de l'évaluation diagnostique.

- Enseignante : Nous allons travailler sur les phrases. Est-ce que vous pouvez expliquer ce qu'est une phrase ?
- M. : c'est noms avec parler avec écrit
- S. : un copain

Analyse et interprétation

Nous pouvons voir ici que M. identifie une phrase comment pouvant être orale ou écrite ainsi que l'idée de communication qui y est associée par l'utilisation du verbe « parler ». Nous pouvons supposer que M. a compris de quoi il est question (a compris la question de l'enseignante) et sait à quoi servent les phrases : communiquer. Il a bien identifié le rôle oral et écrit des phrases. Cette compréhension est certainement due au travail effectué avec son enseignante en lecture, en copie et autour de la construction de phrases à partir d'étiquettes

mots. Cependant dans sa réponse, M. n'apporte pas de précisions quant à la construction d'une phrase ni concernant son aspect sémantique.

Pour S. il est difficile de savoir ici d'où vient la difficulté. Nous pouvons supposer que cela vient de la non-compréhension de la question posée par l'enseignante. S. ne connaît peut-être pas encore le concept de phrase. En effet, rappelons que S. n'a pas été scolarisé avant son arrivée en France donc cela fait quelques mois seulement qu'il est entré à l'école. Sa réponse « un copain » témoigne d'un recours à l'affectif, à quelque chose de connu puisqu'il ne comprend pas de quoi il est question ici.

À la suite de l'évaluation diagnostique au début de la première séance, l'enseignante explique et donne des exemples de phrases à l'aide des étiquettes (étiquettes groupe sujet et étiquettes groupe verbal + complément de verbe). Les phrases réalisées sont lues par les élèves et commentées collectivement. Ensuite l'enseignante propose différentes « phrases » et demandent aux élèves de dire si ce qu'elle a écrit avec les étiquettes est une phrase ou n'est pas une phrase et de justifier si possible. Nous présentons ici les sept « phrases » proposées par l'enseignante en indiquant si elles ont été validées ou non comme phrases par les élèves ainsi que leurs justifications ou observations éventuelles.

Tableau 3 : Identifier des phrases et des non-phrases (séance 1)

| « Phrase » proposée par l'enseignante | Proposition validée par les élèves | Justifications ou observations des élèves |
|---|------------------------------------|--|
| L'homme / range sa chambre | non | M. : pas phrase, range pas sa chambre |
| Le petit garçon / descend les escaliers | oui | M. : oui, petit garçon descend les escaliers (M. imite l'action du petit garçon) |
| Le petit garçon / écrit son prénom | oui | M. : oui c'est petit garçon qui écrit prénom |
| Descend les escaliers / lit un livre | M. oui S. non | Aucune justification donnée |
| Le petit garçon / le maitre | non | M. : non, il est petit pas grand |
| Dit bonjour / écrit son prénom | oui | Absence de justification |
| Son frère / regarde la télévision | oui | M. : c'est il qui regarde |

Analyse et interprétation

L'enseignante a fait sept propositions, quatre sont des phrases et trois sont des non-phrases. Parmi les quatre phrases, trois sont identifiées comme telles par les élèves. Parmi les non-phrases, une est identifiée comme une phrase, une autre comme n'étant pas une phrase et une qui partage les deux élèves. Nous pouvons noter que durant cette phase S. a très peu participé, se mettant d'accord avec son frère sans justifier à l'exception d'une proposition. Il est resté cependant attentif et s'est interrogé sur le sens de certains mots inconnus.

Nous pouvons nous intéresser aux justifications données par les élèves. Deux de leurs réponses ne sont pas justifiées malgré les sollicitations de l'enseignante. Pour les phrases « le petit garçon écrit son prénom » et « son frère regarde la télévision » M. semble percevoir le lien entre le groupe sujet et le groupe verbal. En effet, dans sa justification il utilise « qui » pour démontrer ce lien : « c'est petit garçon **qui** écrit prénom » et « c'est il **qui** regarde ». C'est le sujet qui réalise l'action (le verbe). Pour la phrase « le petit garçon descend les escaliers », M. n'explique pas de cette façon mais répète simplement la phrase en imitant l'action. On peut tout de même y voir une volonté de montrer que cette phrase a du sens en imitant l'action du sujet. Cela a du sens pour lui et il s'accord donc à dire que c'est une phrase.

À deux reprises M. identifie comme étant une phrase la juxtaposition de deux groupes verbaux sans sujet. Cependant la phrase « Dis bonjour » existe à l'impératif et puisque les conjugaisons n'ont pas encore été travaillées avec les élèves on pourrait penser que M. a déjà entendu des phrases de ce type et l'identifie donc comme telle. Pour l'autre proposition qui est, elle, erronée il ne justifie pas, mais pense que ce sont des phrases. On peut supposer ici qu'il identifie les groupes verbaux comme étant des actions et que cela est donc réaliste donc peut être considéré comme une phrase. Il ne remarque pas l'absence de sujet ou en tout cas cela n'est pas un critère pour lui.

Pour les justifications associées à la phrase « le grand monsieur range sa chambre » (non identifiée comme une phrase par les élèves) et la non-phrase « le petit garçon le maitre » M. semble s'attacher au réalisme plutôt qu'à la construction syntaxique. En effet, sa justification « pas phrase, range **pas** sa chambre » semble venir plutôt du sens accordé à cette phrase qui ne lui semble pas réaliste par rapport à son vécu personnel : le grand monsieur ne range pas sa chambre et donc il en conclut que cela n'est pas une phrase. Il en est de même pour la non-phrase « le petit garçon le maitre » identifiée correctement comme n'étant pas une phrase, mais justifiée par l'opposition de petit et maitre qui pour lui doit être grand et non par l'absence de groupe verbal.

À travers l'analyse de ces différentes activités, nous pouvons dire que les élèves possèdent une conception fragile de la notion de phrase à la première séance. Dans le cas de M., il sait à quoi servent les phrases et est capable d'en identifier certaines en justifiant le lien entre sujet et verbe, mais cela n'est pas le cas à chaque fois et ses justifications s'attachent parfois davantage au réalisme de la proposition plutôt qu'à sa construction syntaxique. Pour S., nous pouvons dire que cette notion paraît difficile pour lui, il participe peu durant ces phases.

3.1.3. Première approche de la grammaire en constituants

À la fin de la première séance l'enseignante propose aux élèves une activité de manipulation avec les étiquettes utilisées lors des phases précédentes. Elle demande aux élèves d'écrire à tour de rôle des phrases avec les étiquettes. L'autre élève doit valider ou invalider la proposition et si possible expliquer pourquoi. Les deux élèves ont écrit cinq phrases chacun en utilisant les étiquettes proposées.

Tableau 4 : Propositions de phrases à partir des étiquettes (séance 1)

| Elève | Phrase proposée | Validée par le camarade | Justification ou modification proposée |
|-------|-------------------------------------|-------------------------|--|
| M. | Le maître / lit un livre | Oui | Aucune justification ou modification |
| S. | Lucas / le petit garçon | Oui | Aucune justification ou modification |
| M. | Le petit garçon / dit bonjour | Oui | Aucune justification ou modification |
| S. | Le maître / Lucas | Non | M. : non Lucas est petit il est un garçon |
| M. | Son frère / regarde la télévision | Oui | Aucune justification ou modification |
| S. | Conduit la voiture / mon grand-père | Non | M. : non (prend les étiquettes et inverse l'ordre) maintenant c'est une phrase |
| M. | Le maître / écrit son prénom | Oui | M. : c'est le maître écrit son prénom |
| S. | Lucas / dit bonjour | Oui | M. : oui, moi dans classe voit maitresse et dit bonjour |
| M. | Le grand monsieur / lit un livre | Oui | S. : oui, le grand monsieur lit un livre enfants (sous-entendu : aux enfants) |
| S. | Le maître / dit bonjour / Lucas | Non | M. : oui le maître dit bonjour à Lucas |

Analyse et interprétation

Sur les dix phrases proposées par les élèves, sept sont syntaxiquement correctes. Nous pouvons donc penser que le travail avec les étiquettes en constituants permet de réaliser des phrases correctes plus aisément, tout au moins dans le cas de M.. Nous allons nous intéresser à certaines phrases produites et aux commentaires ou modifications apportées lors des interactions entre les élèves.

La proposition « le maitre Lucas » par S. est invalidée par M. comme n'étant pas une phrase ce qui est correct. Cependant on peut s'intéresser à sa justification qui ne porte pas sur la construction syntaxique, mais bien sur un sous-entendu de sens comme quoi Lucas serait un élève et ne peut donc pas être le maitre. On retrouve ici l'attachement au réalisme des propositions que nous avons observé durant l'activité précédente. Malgré la réussite plutôt bonne dans la construction des phrases nous pouvons supposer que cela est peut-être plutôt intuitif et pas encore conscientisé en fonction de la structure syntaxique et des constituants essentiels d'une phrase. On retrouve cet attachement à la réalité dans la justification suite à une phrase correcte « oui, moi dans classe voit maitresse et dit bonjour ». Ici, l'élève fait appel à son vécu pour justifier la phrase : c'est ce que je fais donc c'est une phrase. Bien que cette démarche soit erronée, on observe la bonne compréhension des phrases produites par l'élève et la recherche de cohérence.

La proposition de S. « conduit une voiture son grand-père » est immédiatement corrigée par M. qui inverse l'ordre des étiquettes et affirme alors que c'est une phrase. Ici nous pouvons voir que M. accorde une importance à l'ordre des constituants d'une phrase simple. Les étiquettes à manipuler rendent possible la correction rapide par M. et favorise l'interaction et la démonstration à son camarade.

La proposition « Le grand monsieur lit un livre » est validée par S. et il propose alors oralement « Le grand monsieur lit un livre enfants » sous-entendu « aux enfants » ou « pour les enfants ». Cela témoigne d'une compréhension de la phrase proposée et d'une volonté d'enrichir la phrase à partir certainement d'un vécu personnel. Il rajoute en effet un COS à la phrase même si une erreur existe dans sa construction du COS il en comprend l'usage.

Lors de sa dernière proposition de phrase S. utilise trois étiquettes le maitre / dit bonjour / Lucas cherchant là encore à réaliser une phrase plus longue. M. valide sa proposition et lit « Le maitre dit bonjour à Lucas ». Il ne relève pas de suite la différence entre la proposition de S. à l'écrit et ce qu'il a prononcé à l'oral. Suite à la mise en évidence par l'enseignante il valide l'ajout de « à ». On peut supposer ici que ce genre de phrase est connue par M. et il met donc instinctivement « à Lucas ».

Nous avons donc pu identifier les conceptions et les compétences initiales des deux élèves durant la première séance de travail autour de la grammaire en constituants pour écrire des phrases. Nous constatons lors de cette première séance que les élèves recourent principalement au sens pour valider les phrases et témoignent d'une première approche de la structure de la phrase mais celle-ci est encore très parcellaire. Nous verrons dans les prochaines parties comment ces connaissances et compétences ont évolué au cours du dispositif didactique mis en place.

3.2. Les apprentissages des séances 2 et 3

3.2.1. Une bonne identification des phrases et des non-phrases

Lors de la deuxième séance l'enseignante propose aux élèves une activité de tri. Elle distribue dix étiquettes : certaines comportent des phrases et d'autres sont des non-phrases (deux groupes verbaux sans sujet, deux groupes nominaux sans verbe, inversion des constituants). L'enseignante demande aux élèves de faire deux catégories : une catégorie avec les phrases et une autre avec toutes les étiquettes qui ne sont pas des phrases. L'activité est réalisée en binôme pour favoriser les interactions entre les deux élèves.

Le tri réalisé par les élèves est entièrement correct : les phrases et les non-phrases sont identifiées correctement. Nous nous intéresserons ici à quelques-unes des interactions et commentaires des élèves durant l'activité.

Tableau 5 : Activité de tri de phrases et non-phrases (séance 2)

| Étiquette à trier | Commentaires / interactions des élèves |
|------------------------------|---|
| Le maitre le petit garçon | Pas une phrase, on sait pas il fait quoi |
| Range sa chambre dit bonjour | Qui range sa chambre et dit bonjour ? sait pas donc pas une phrase |
| Regarde la télévision Lucas | Pas une phrase (les élèves font le geste pour inverser et placer Lucas au début de la phrase) comme ça c'est une phrase |

Analyse et interprétation

La réussite à 100% de l'activité de tri avec dix propositions témoigne d'une meilleure identification des phrases correctes et d'un certain progrès par rapport à la première séance. Les élèves identifient qu'une phrase doit avoir un sens et comporte une certaine construction syntaxique.

Les commentaires des élèves pendant l'activité montrent qu'ils sont capables d'identifier le groupe verbal (pour eux l'action) et d'en déduire qu'une proposition sans verbe n'est pas une phrase (on ne parlera pas à ce stade d'apprentissage de la langue du cas des phrases non verbales). L'intervention « on sait pas il fait quoi » témoigne de cette conclusion tirée par les élèves : on a deux sujets mais on n'en sait pas plus, ce n'est donc pas une phrase. Il en est de même pour la proposition sans sujet, ils identifient cela comme manquant : on ne sait pas qui fait les actions, il n'y a pas de sujet. La volonté d'inverser les constituants dans la phrase « regarde la télévision Lucas » peut montrer leur compréhension d'un certain ordre nécessaire à la construction d'une phrase en français : le groupe sujet est situé avant le verbe. Avec des élèves allophones à ce stade d'apprentissage, on aborde des phrases au présent et à la voix active, cela est donc pertinent. Le geste fait par les élèves pour « inverser » les groupes témoigne des activités de manipulation : l'élève peut déplacer les constituants pour corriger la phrase.

3.2.2. Une production écrite par manipulation satisfaisante

Le nouveau lot d'étiquettes utilisé pendant la séance donne lieu à une manipulation par les élèves pour construire des phrases. Pour cette séance il y a donc des groupes nominaux sujet et des groupes prédicat (verbe + complément). Les consignes sont identiques à la séance précédente et le vocabulaire nouveau est préalablement expliqué. Voici les propositions des élèves et les interactions.

Tableau 6 : Propositions de phrases à partir des étiquettes (séance 2)

| Elève | Phrase proposée | Commentaires et interactions éventuels |
|-------|--|--|
| S. | S. / joue au football | S. : oui, une personne joue football |
| M. | M. / parle français | |
| S. | Le petit chat / mange une pomme | (fait rire car manque de réalisme) M. : oui c'est une phrase |
| M. | Mon papa / le docteur | M. n'arrive pas à justifier, sous-entend « est docteur » |
| S. | Le docteur / le dentiste / le petit garçon | M. : ça marche pas il a que personnes M. garde le docteur et rajoute un groupe verbal |
| S. | Le petit garçon / observe les oiseaux | |
| M. | Le docteur / regarde un film | |

| | | |
|----|-------------------------------|--|
| S. | Aime les frites / le dentiste | M. : non (il inverse les étiquettes constituants pour corriger) |
| S. | S./ M. / parle français | M. : Il faut étiquette « et » M. montre l'emplacement de « et » entre S. et M. pour faire S. et M. parle(nt) français |

Analyse et interprétation

À partir de ces productions de la deuxième séance du dispositif nous pouvons nous intéresser aux corrections apportées, notamment par M.. En effet, lorsque S. propose une phrase constituée uniquement par trois groupes nominaux M. identifie que ce n'est pas une phrase et corrige de lui-même la proposition en retenant qu'un seul groupe nominal en l'associant avec un groupe prédicat. M. corrige également la proposition de S. qui inverse les constituants. Nous pouvons noter que les phrases et les corrections apportées par M. sont correctes à l'exception de la proposition « Mon papa le docteur » qui après discussion est sous-entendu « mon papa est docteur ».

La proposition « mon papa le docteur » peut également être expliquée par la structure syntaxique des phrases dans la langue première des élèves. En français on peut noter la présence du verbe « être » et d'un attribut du sujet. Cependant en langue arabe, le verbe « être » est généralement sous-entendu dans ce type de phrase et on obtient alors la juxtaposition du sujet et de l'attribut du sujet. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse ici que M. et S. ont une conception correcte de ce qu'est une phrase et que cette proposition est recevable dans leur langue première. Ils ne savent pas encore qu'en français le verbe « être » n'est pas sous-entendu.

Il est intéressant de noter que lors de sa dernière proposition S. propose une phrase avec deux groupes nominaux sujets pour donner « S. et M. parle(nt) français ». L'intervention de M. est très pertinente puisqu'il exprime le besoin d'une étiquette « et » pour ainsi placer la conjonction de coordination entre les deux sujets. Cela peut également être perçu comme une limite de ce travail de manipulation pour lequel il faudrait proposer d'autres étiquettes.

À la troisième séance, la même activité est proposée, mais cette fois-ci le prédicat est séparé en deux groupes : le groupe verbal et le complément de verbe. Ceci est expliqué et commenté avec les élèves avant de leur proposer d'écrire eux-mêmes des phrases à partir des étiquettes groupes. Nous présentons ici certaines de leurs propositions.

Tableau 7 : Propositions de phrases à partir des étiquettes (séance 3)

| Elève | Phrase proposée | Commentaires et interactions éventuels |
|-------|-------------------------------------|--|
| M. | S. / aime / le football | |
| S. | M. / joue / au football | |
| M. | Le maitre / regarde / la télévision | |
| S. | Son frère / une pomme | M. cherche l'étiquette mange et la place pour faire « son frère mange une pomme » |
| M. | Lucas / lance / le ballon | |
| S. | Le petit garçon / fait / un gâteau | Il y a une hésitation quant à l'utilisation du verbe faire (et non pas manger). Explication que cela convient aussi par l'enseignante |
| M. | S. / joue / (avec) / Lucas | M. : il n'y a pas avec ? Je rajoute « avec » en montrant l'emplacement entre joue et Lucas |
| S. | S./ (et) / Lucas / fait / un gâteau | S. lit la phrase en rajoutant oralement la conjonction « et » entre les deux prénoms. L'enseignante explique brièvement la modification du verbe. |

Analyse et interprétation

La très grande majorité des phrases écrites avec les étiquettes durant la troisième séance sont correctes. On peut noter par exemple qu'il semble que S. a progressé. En effet, lors des séances 1 et 2 environ 50% de ses propositions avec les étiquettes sont des phrases correctes alors qu'on peut noter un taux de 75% de phrases correctes durant la troisième séance. Pour la phrase sans verbe proposée par S., M. corrige rapidement en ajoutant un verbe qui correspond au contexte et conserve un sens adéquat. On remarque lors de cette troisième séance une vraie volonté de la part des deux élèves de proposer des phrases plus longues et plus développées. De surcroît ces propositions sont accompagnées des modifications correctes à faire : jouer **avec** quelqu'un et la conjonction de coordination **et** entre deux personnes sujets. Les élèves ont la volonté de construire des phrases syntaxiquement correctes et n'hésitent pas à se détacher des étiquettes de manipulation en indiquant clairement les mots à « rajouter » et leur emplacement dans la phrase.

3.2.3. Une production orale qui tend vers une construction normée

Durant la troisième séance, l'enseignante propose aux élèves une série de trois images à décrire (cf. Annexe 2) et leur demande de décrire tout ce qu'ils veulent sur l'image. Ici, l'objectif est de permettre une production orale, sans support écrit (étiquettes) pour voir le niveau de réinvestissement des structures syntaxiques et la construction ainsi que la longueur des phrases produites à l'oral. Chaque élève peut s'exprimer à propos de chaque image à tour de rôle. Ici nous regroupons les productions d'un même élève à propos des trois images.

Productions orales de M.

Image 1 : le garçon il joue cache cache.

Un garçon il mange la glace. Le garçon regarde Lucas.

Image 2 : Une fille il joue avec le chien.

Le garçon il joue le basket.

Un monsieur fait le piquenique.

Image 3 : Le garçon il est fait piscine.

Le papillon est sur la maison.

Un garçon et une fille jouent le ballon.

Sur le arbre il y a neuf pommes.

Productions orales de S.

Image 1 : Un monsieur fait la guitare.

Deux filles et un garçon fait danser.

Image 2 : Un fille fait ça (montre la trottinette et dit « comment tu appelles ça ? ») et un garçon roller.

Un papa mange glace et fille mange glace et faire avec chien (demande comment on dit (promener))

Une madame et une fille et garçon acheter glace.

Image 3 : Un garçon prendre pomme

Une fille et un garçon jouent avec le ballon

Un garçon regarde un garçon.

Analyse et interprétation

Lors de cette situation de production orale, M. propose des phrases dont la structure syntaxique globale est correcte. Il identifie et organise correctement les différents constituants des phrases et respecte leur ordre. De plus, dans une phrase il rajoute un complément circonstanciel « sur l'arbre » qu'il place en début de phrase. On observe dans plusieurs phrases la reprise pronominale du sujet de type : Le garçon il joue. Nous pouvons

aussi noter certaines erreurs de type « jouer le » au lieu de « jouer à/au » ainsi que quelques confusions de genre. De manière générale sa structure syntaxique est correcte et ses phrases tendent vers une production normée avec une structure globalement satisfaisante. Les erreurs persistantes seront certainement corrigées progressivement au cours du temps.

En ce qui concerne les productions de S. la structure générale est également correcte dans l'ensemble. S. manque de vocabulaire pour certaines situations à décrire ce qui entraîne une surutilisation du verbe « faire » lorsqu'il ne connaît pas le vocabulaire. Il rencontre également des difficultés concernant la conjugaison des verbes au sein des phrases et on note parfois l'absence de déterminants. Ces difficultés n'ont pas fait l'objet d'apprentissages explicites durant notre séquence, et comme nous l'avons vu en première partie le travail sur les verbes et la conjugaison se fait une fois que les élèves ont compris la construction syntaxique générale des phrases. Tout de même, comme M., on peut remarquer des progrès dans la construction syntaxique de manière globale.

3.3. Progrès éventuels et prolongements

3.3.1. Une évaluation finale qui témoigne de progrès

À la fin de la troisième séance du dispositif nous reconduisons dans les mêmes conditions la courte évaluation diagnostique réalisée lors de la première séance. Celle-ci viendra en complément pour permettre d'analyser les productions orales des élèves et surtout leurs éventuels progrès. L'enseignante repose exactement les mêmes questions et nous présentons ici en parallèle les réponses lors de la première séance (en noir) et les réponses lors de la troisième séance (en vert).

La première photographie représente M. pendant une sortie E.P.S. au golf. Nous n'avons pas pu obtenir de photos de S.

- Enseignante (en s'adressant à M.) : Tu te rappelles ? Que faisais-tu ?
- M. : C'est moi – moi golf / M. joue le golf – On a joué le golf
- Enseignante : Est-ce que tu peux expliquer ?
- M. : Je sais pas. / On a parti avec le bus au golf
- Enseignante (en s'adressant à S.) : Que fais ton frère ?
- S. : il joue golf / Mon frère joue le golf

L'enseignante présente ensuite la deuxième photographie qui représente M. en gros plan et très souriant. Cette phot a été prise pendant un travail autour de l'idée de liberté.

- Enseignante (en s'adressant à M.) : Tu te rappelles ? Que faisais-tu ?
- M. : c'est moi avec musique pour liberté / C'est sur la liberté. – On a fait la musique sur la liberté
- S. : c'est photo / C'est une photo mon frère. – Il est gentil (ici M. explique que son frère S. confond gentil et content)

Analyse et interprétation

De manière générale, nous pouvons d'abord remarquer que les réponses données lors de la troisième séance sont plus détaillées que celles de la première. Les phrases prononcées sont plus longues. La structure syntaxique et l'articulation des constituants sont dans l'ensemble correctes comme nous avons pu le voir lors de l'exercice précédent. Quelques erreurs persistent comme l'utilisation de « le » au lieu de « au » et des erreurs sur l'auxiliaire dans le passé composé. Cependant il est intéressant de noter que M. emploie à deux reprises des verbes au passé lorsqu'il s'agit de raconter, alors que nous n'avons pas travaillé ce temps pendant les séances. Concernant la photo sur le travail en E.M.C autour de la liberté, M. fait mieux comprendre les relations de cause et de conséquence. Les interventions de S. sont plus difficiles à analyser puisqu'il n'est pas directement concerné par les photographies. Cependant ces phrases sont tout de même légèrement plus longues.

Lorsque l'enseignante a reposé la question « Qu'est-ce qu'une phrase ? » à la fin de la séance, les élèves n'ont pas été capables de répondre. L'enseignante observe à ce moment là une certaine fatigue chez les élèves et une volonté de M. de reprendre les activités avec son groupe classe. L'absence de réponse est difficile à analyser ici puisque M. avait donné des éléments de réponses pertinents lors de la première séance et là il ne répond pas. Il aurait été judicieux de poser cette question avant de montrer les photographies pour s'assurer d'une concentration convenable des élèves.

3.3.2. Bilan partiel, limites et prolongements possibles

Comme nous avons pu le voir tout au long de cette partie d'analyse du dispositif, les élèves participants ont été amenés à réaliser des productions orales, écrites (avec des étiquettes) et nous nous sommes également intéressés à leurs interactions lors des différentes séances. Suite aux analyses et interprétations des différentes productions nous pouvons dire que certains progrès ont été réalisés dans la capacité à identifier des phrases (et donc par conséquent des non-phrases), à produire des phrases plus syntaxiquement correctes et nous avons pu remarquer également une volonté de produire des phrases plus longues. Il nous semble que les élèves ont davantage compris la structure d'une phrase avec le travail en constituants et la manipulation a favorisé cela : les groupes étant physiquement manipulables a rendu plus facile les modifications et les élèves se sont ainsi sentis plus à même de corriger les propositions de leur camarade par exemple. Cette structure semble avoir été plutôt bien comprise, notamment dans le cas de M., S. présentant encore quelques difficultés pour certaines phrases dont les constituants ne semblent pas encore entièrement maîtrisés. Comme nous l'avons vu les deux élèves cherchent dès la deuxième séance à produire des énoncés plus long en allongeant le groupe sujet ou en ajoutant un complément

et la longueur des phrases est aussi un critère d'analyse intéressant. De plus, bien que la manipulation semble avoir favorisé dans un premier temps la production écrite, les élèves n'hésitent pas à la dépasser en proposant d'ajouter des mots ou groupes de mots pour enrichir leurs phrases. Cela peut également être vu comme une des limites possibles à ce travail en constituants par manipulation et il faudrait certainement réfléchir à comment on peut faciliter le travail des élèves qui souhaitent aller plus loin.

Il est également important de souligner que les progrès observés chez les élèves ne viennent évidemment pas uniquement du travail réalisé au cours du dispositif. En effet, les séances ont eu lieu sur une période étendue d'environ un mois et demi, temps pendant lequel les élèves ont continué à apprendre tous les jours dans leurs classes respectives et ont certainement progressé dans plusieurs domaines de la langue durant ce temps. Il aurait été préférable de réaliser ces séances de manière plus resserrée dans le temps pour que les éventuels progrès puissent être attribués davantage au dispositif. De plus, on pourrait imaginer un dispositif plus long avec un plus grand nombre de séances pour aller plus loin dans la construction syntaxique.

Se pose également la question de certaines limites au travail en constituants. En effet, comme nous avons pu le voir à plusieurs reprises les élèves rencontrent des difficultés concernant les mots grammaticaux. Par exemple, l'absence de prépositions de type « au », « à », « de » ou alors des difficultés dans la construction syntaxique du verbe prépositionnel quant au choix de la préposition en fonction du sens (jouer à, jouer de, etc.). A certaines reprises les élèves dépassent l'utilisation de l'approche en constituants avec les étiquettes et « ajoutent » des mots entre des groupes. On pourrait alors imaginer de proposer la manipulation avec des mots grammaticaux (prépositions, conjonctions de coordination, etc.) mais cela se détacherait alors de l'approche en constituants pour aborder la construction syntaxique des syntagmes. Une autre possibilité pour remédier à ces difficultés peut être de proposer l'étude plus poussée du groupe nominal et de ses différentes composantes possibles.

Lorsqu'on travaille avec des élèves allophones, se pose également la question de leur(s) langue(s) première(s). En effet, nous avons vu que des constructions syntaxiques connues dans leur langue première peuvent induire une erreur lors de propositions de phrases en français. Il pourrait être intéressant d'étudier en tant qu'enseignants la construction syntaxique des langues premières de nos élèves allophones. Cela pourrait permettre de mener un travail de comparaison entre les langues avec les élèves. On pourrait alors expliciter les différences de syntaxe (place des mots dans la phrases, construction de certains verbes, etc.) et ainsi permettre aux élèves de conscientiser la construction

syntactique de leur langue première et de la langue française, en explicitant les points communs et les différences.

Compte tenu des différentes contraintes professionnelles, ces séances ont été proposées à seulement deux élèves ce que nous savons peu significatif pour produire des résultats définitifs. Cependant cette recherche pourra permettre d'émettre de nouvelles hypothèses et de creuser davantage la question de l'enseignement de la grammaire aux élèves allophones. Il serait intéressant de proposer une telle démarche avec une classe d'élèves allophones, un groupe d'étude plus large et peut être dont les langues d'origines seraient variées. Nous pourrions envisager cela pour confirmer ou non les résultats obtenus avec nos deux participants. De plus les interactions entre les élèves sont très importantes à prendre en compte tout au long des séances et il serait intéressant de proposer un dispositif avec un groupe un peu plus grand. L'idéal pourrait être quatre ou cinq élèves pour permettre des interactions plus importantes tout en favorisant le travail en petit groupe pour que chacun ait suffisamment de temps de production et de parole.

Conclusion

Dans une première partie, nous nous sommes intéressés aux aspects théoriques concernant à la fois l'apprentissage du français par les élèves allophones et l'étude de la langue notamment la grammaire. Ces notions théoriques nous ont alors permis d'imaginer et de mettre en œuvre un protocole de recherche questionnant les apports de la grammaire en constituants par manipulation dans l'amélioration de la structure syntaxique des phrases chez les élèves allophones de CE2 et de cycle 3. Nous avons pu alors mettre en œuvre un dispositif didactique de trois séances permettant de tester cette hypothèse et nous avons alors analysé les productions des élèves et leurs interactions.

Ainsi, pour répondre à notre problématique « **Dans quelle mesure une démarche de manipulation avec une approche de la grammaire en constituants permet-elle une meilleure appropriation de la construction syntaxique chez les élèves allophones du cycle 3 ?** » nous pouvons apporter une réponse nuancée. En effet, nous pouvons constater chez les élèves participants des progrès concernant la construction syntaxique de leurs phrases. L'approche en constituants et par manipulation a permis une plus grande appropriation de la langue française et une meilleure compréhension de sa structure. Ils proposent alors des phrases plus normalisées et tentent également de les enrichir pour produire des énoncés plus longs. Nous pouvons alors supposer que ces progrès viennent au moins en partie du travail réalisé au cours du dispositif didactique proposé.

Cette démarche pose tout de même certaines limites puisque le travail de manipulation d'étiquettes limite parfois la liberté des élèves dans la construction des phrases. Ils indiquent alors le besoin d'ajouter des mots, de « créer » d'autres étiquettes pour y remédier. Il serait intéressant de proposer en prolongement des lots plus diversifiés d'étiquettes ou d'imaginer d'autres manières de manipuler la langue.

Ce travail soulève certaines questions quant à l'approche de la grammaire française avec les élèves allophones. En effet, cette discipline est parmi les plus difficiles pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers et beaucoup se sentent très souvent démunis face à cette langue complexe. L'approche par manipulation peut permettre aux élèves de se sentir plus légitimes pour manipuler, jouer avec la langue française. De plus cet aspect permet de travailler la place de l'erreur : la manipulation par nature ne laisse pas de trace définitive et il est donc beaucoup plus facile de corriger, rectifier, que lorsqu'on travaille à l'écrit sur une feuille. Cette approche plus ludique et plus active de la langue peut permettre par ailleurs une plus grande motivation de la part des élèves comme nous avons pu le voir lors du dispositif.

Références bibliographiques

- Amiot, M. (2007) "Quelques pistes pour enseigner aux allophones", *Correspondance v. 12 n°3*, [en ligne, consulté le 28/11/2020]
- Chartrand, S.-G. (1995). « Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte. », *Québec français*, p.32–34.
- Chartrand, S. (1995), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Logiques, 447 pages.
- Chartrand, S. (2016), « L'enseignement de la syntaxe : principes et outils », *Correspondance v.21 n°3*, [en ligne, consulté le 07/01/2021]
- Chnane-Davin, F. & Cuq, J.-P. (2007) "Outils linguistiques et entrée en littéracie chez les élèves allophones", *Lidil* 56, [en ligne, consulté le 3/12/2020]
- Clerc, S. (2008) "Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire", *Repères* 38, p.187-198.
- Dourojeanni, D & Quet, F (2007) "Les enjeux de l'enseignement de la grammaire au cycle 3", *Problèmes de grammaire pour le cycle 3. Enseigner la langue par l'observation, la réflexion, le débat*, p.5-16.
- David, J. & El Abed Gravouil, H. (2016) "Produire des récits oraux avec des élèves allophones", *Le français d'aujourd'hui* 195, p.77-92.
- Le Ferrec, L. (2012) "Le Français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines", *Le français aujourd'hui* 176, p.37 à 47.
- MENJS, (2012), *Circulaire n°212-141 du 2 octobre 2012 Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, www.education.gouv.fr [consulté le 02/02/2021]
- MENJS, (2020), *Programmes du cycle 3, B.O n°31 du 30 juillet 2020*, www.eduscol.education.fr [consulté le 27/10/2020]
- Remy-Thomas, F. (2003) "Structurer l'écriture du français des élèves allophones", *Le français d'aujourd'hui* 143, p.69-77.
- Sève, P. & Ambroise, C. (2009) "Images, ciseaux, tirettes... un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom/verbe" *Repères* 39, p.103-123.
- Ulma, D. (2016) "Construction des savoirs grammaticaux et conceptualisation", *Le français aujourd'hui* 192, p.97-106.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002) *Le français de scolarisation*, Paris, Presses Universitaires de France, 258 pages.

Annexes

| | |
|---------------------------------------|----|
| Annexe 1. Fiches de préparation | 47 |
| Annexe 1.1. Séance 1 | 47 |
| Annexe 1.2. Séance 2 | 48 |
| Annexe 1.3. Séance 3 | 49 |
| Annexe 2. Images à décrire | 51 |
| Annexe 2.1. Image 1 | 51 |
| Annexe 2.2. Image 2 | 51 |
| Annexe 2.3. Image 3 | 52 |

Annexe 1. Fiches de préparation

Annexe 1.1. Séance 1

| Dispositif didactique de recherche : Séance 1 | | |
|--|---|--|
| Organisation syntaxique de la phrase : une approche en constituants Séance de manipulation proposée à deux élèves allophones (CE2 et CM2) | | |
| Phase de travail | Activité de l'enseignante | Activité de l'élève |
| Phase 1 : présentation 2 min | L'enseignante stagiaire se présente et explique à l'élève qu'elle va travailler avec lui en français | L'élève se présente à son tour. |
| Phase 2 : évaluation diagnostique : situation de production 5 min | L'enseignante propose à l'élève une photographie d'un événement vécu. Consigne et questionnement : Tu te rappelles ? Qu'est-ce qui se passait ? Qu'est-ce que tu faisais ? L'enseignante rassure l'élève sans pour autant le corriger. | L'élève observe et décrit l'image en utilisant ses propres mots et constructions syntaxiques. |
| Phase 3 : recueil des représentations : Qu'est-ce qu'une phrase ? 3 min | L'enseignante explique à l'élève qu'ils vont travailler sur les phrases. L'enseignante demande à l'élève : Qu'est-ce qu'une phrase ? | S'il en est capable l'élève partage ses représentations sur ce qu'est une phrase. |
| Phase 4 : Des exemples de phrases 5 min | L'enseignante propose à l'élève des phrases à partir d'étiquettes de constituants (groupe sujet – prédicat (verbe + complément)). Elle lit la phrase à voix haute et explique à l'élève que c'est une phrase. A répéter avec plusieurs exemples | L'élève lit et observe les phrases proposées. |
| Phase 5 : Est-ce une phrase ? 10 min | L'enseignante propose à l'élève des assemblages d'étiquettes et demande à l'élève « est-ce une phrase ? » L'enseignante veille ici à interagir avec l'élève pour le faire parler le plus possible et justifier ses choix. Discussion puis explicitation de ce qu'est une phrase. L'enseignante propose ensuite des non-phrases et l'explique Puis elle en propose à l'élève | L'élève observe les assemblages et confirme ou non s'il pense que c'est une phrase L'élève identifie que certains assemblages proposés ne sont pas des phrases. |
| Phase 6 : Manipuler pour construire des phrases 5 min | L'enseignante demande à l'élève de construire des phrases à partir des étiquettes | L'élève réalise des assemblages pour construire des phrases et les lit. |

Annexe 1.2. Séance 2

| Dispositif didactique de recherche : Séance 2 | | |
|--|---|---|
| Organisation syntaxique de la phrase : une approche en constituants Séance de manipulation proposée à deux élèves allophones (CE2 et CM2) | | |
| Phase de travail | Activité de l'enseignante | Activité de l'élève |
| Phase 1 : Rappel de la séance précédente 2 min | L'enseignante se représente et demande aux 2 élèves s'ils se souviennent de la séance précédente. | Les élèves rappellent le travail sur les phrases et la description des photos. |
| Phase 2 : Des exemples de phrases 5 min | L'enseignante précise qu'on va continuer le travail sur les phrases. Elle demande : Qu'est-ce qu'une phrase ? L'enseignante réalise ensuite une phrase avec les étiquettes et précise que c'est une phrase : il y a un groupe avec le sujet et un groupe avec le verbe (l'action, ce que fait le sujet) L'enseignante fait la démonstration de plusieurs phrases et demande aux élèves de les lire à voix haute. (Veiller à expliquer les mots inconnus) | Les élèves partagent leurs représentations de ce qu'est une phrase. Les élèves observent la phrase formée par l'enseignante. Les élèves lisent à voix haute les phrases et observent leur construction. |
| Phase 3 : Des exemples de non-phrases 5 min | L'enseignante propose ensuite des non-phrases : deux groupes sujet ou deux groupes verbaux. Elle précise explicitement que ce ne sont pas des phrases. | Les élèves observent les propositions et peuvent réagir pour indiquer que ce ne sont pas des phrases. |
| Phase 4 : Trier et identifier des phrases 8 min | L'enseignante propose un lot d'étiquettes comportant des phrases et des non-phrases. Elle demande aux élèves de trier les étiquettes pour trouver les phrases. (Observer leurs interactions lors de cette tâche en commun) Elle leur demande de justifier leur choix. | Les élèves effectuent le tri des étiquettes ensemble pour effectuer des phrases. Ils justifient leur choix |
| Phase 5 : Manipuler pour construire des phrases 10 min | L'enseignante propose un nouveau jeu d'étiquettes (autres mots) et demande aux élèves de réaliser à tour de rôle des phrases. | Les élèves réalisent à tour de rôle des propositions de phrases. L'autre élève doit valider ou invalider la proposition et expliquer pourquoi. |

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

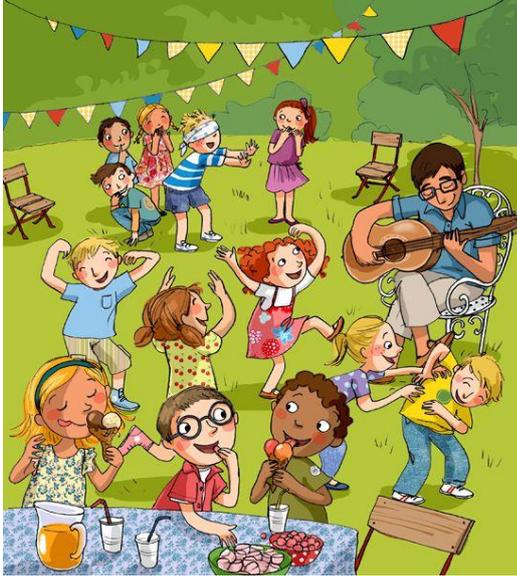
Annexe 1.3. Séance 3

| Dispositif didactique de recherche : Séance 3 | | |
|--|--|--|
| Organisation syntaxique de la phrase : une approche en constituants Séance de manipulation proposée à deux élèves allophones (CE2 et CM2) | | |
| Phase de travail | Activité de l'enseignante | Activité de l'élève |
| Phase 1 : Rappel de la séance précédente 2 min | L'enseignante se représente et demande aux 2 élèves s'ils se souviennent de la séance précédente. | Les élèves rappellent le travail sur les phrases. |
| Phase 2 : Qu'est-ce qu'une phrase ? 3 min | L'enseignante précise qu'on va continuer le travail sur les phrases. Pour cette dernière séance nous allons un peu plus loin. Elle demande : Qu'est-ce qu'une phrase ? | Les élèves partagent leurs représentations de ce qu'est une phrase. |
| Phase 3 : Les constituants dans la phrase 5 min | L'enseignante demande aux élèves de reconstituer une phrase à partir des étiquettes (les mêmes que la séance précédente) L'enseignante commente la phrase en rappelant la construction en constituants : groupe sujet / groupe verbal + complément de verbe L'enseignante rappelle qu'une phrase doit avoir un sens L'enseignante demande aux élèves de proposer d'autres phrases et de justifier la construction de celles-ci : Pourquoi ce sont des phrases ? | Les élèves proposent ensemble une phrase. Les élèves observent la phrase et reformulent ce que dit l'enseignant Les élèves proposent d'autres phrases en rappelant les constituants. |
| Phase 4 : Manipuler pour construire des phrases 7 min | L'enseignante propose un jeu d'étiquettes avec le prédicat découpé en groupe verbal et complément de verbe : 3 constituants pour former la phrase. Elle explicite cela aux élèves avant de leur demander de construire des phrases. | Les élèves réalisent à tour de rôle des propositions de phrases avec les différentes étiquettes à manipuler. Ils justifient leurs phrases et valident ou non les propositions de l'autre. |
| Phase 5 : réinvestir la syntaxe en production 8 min | L'enseignante propose des images aux élèves et leur demande de décrire ce qu'il s'y passe. | Les élèves décrivent ce qu'il se passe sur les images |
| Phase 6 : reprise de l'évaluation | L'enseignante remontre aux élèves les deux photos de la première séance et | M. raconte ce qu'il fait sur les photos |

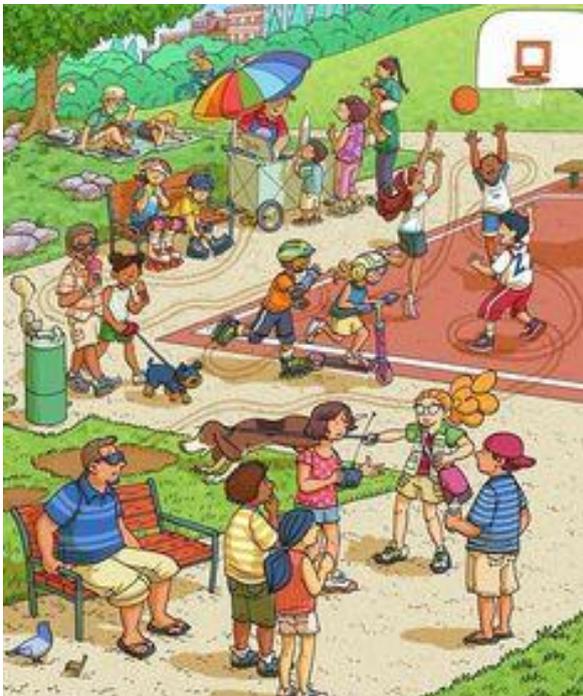
| | | |
|-----------------------|--|--|
| diagnostique 5 min | leur demande de raconter ce qu'ils voient, ce qui se passait. Clôture de séance | |
|-----------------------|--|--|

Annexe 2. Images à décrire

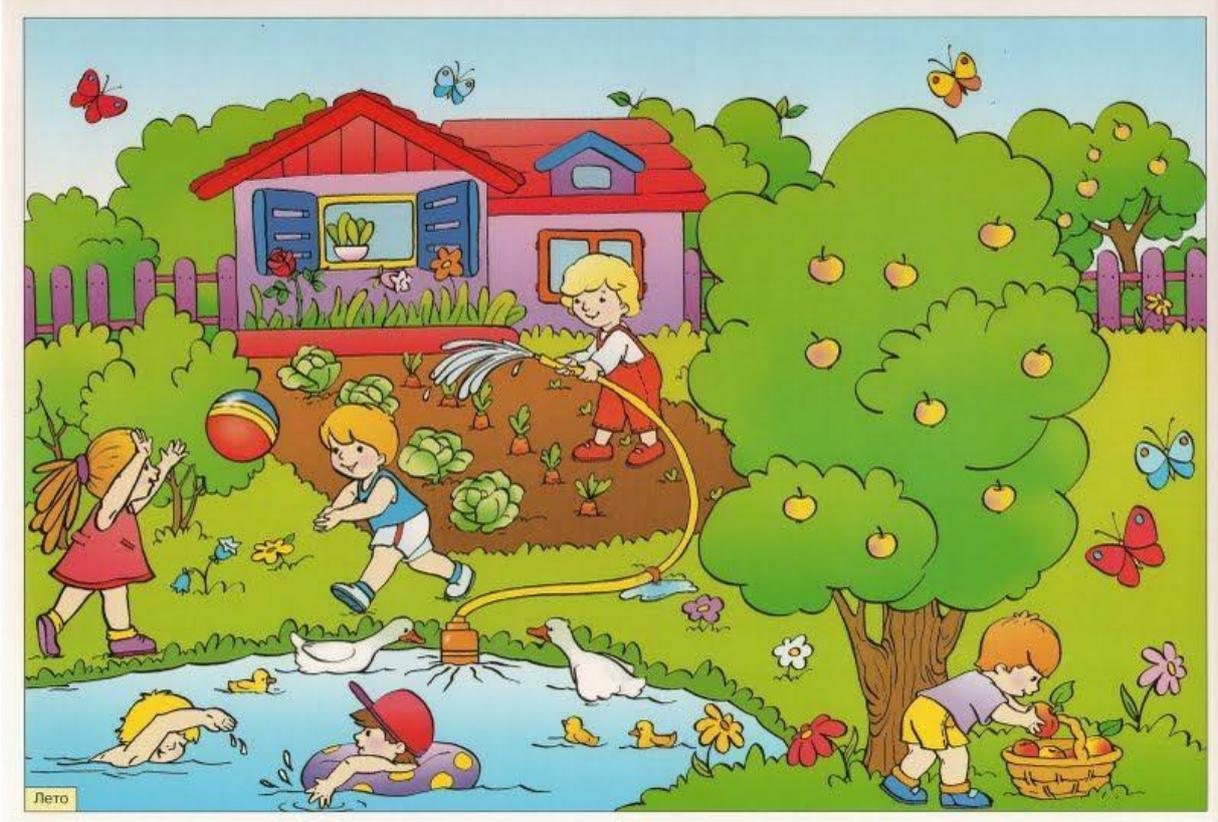
Annexe 2.1. Image 1



Annexe 2.2. Image 2



Annexe 2.3. Image 3



Une approche de la grammaire en constituants et par manipulation chez les élèves allophones de CE2 et de cycle 3

Dans cette étude, nous nous intéressons à l'apprentissage du français, plus particulièrement de la grammaire, chez les élèves allophones nouvellement arrivés au CE2 et au Cycle 3. Nous adoptons une approche de la grammaire en constituants et une démarche active par manipulation pour travailler la grammaire avec ces élèves. Nous avons émis l'hypothèse qu'une approche de la grammaire en constituants et par manipulation pour permettre une meilleure appropriation de la construction syntaxique des phrases en français. A travers cette étude, nous avons pu voir que les élèves ayant suivi le dispositif ont progressé et étaient capables de proposer des phrases de plus en plus longues et de manière globale syntaxiquement normées. Nous avons pu également constater les limites de cette démarche en constituants en ce qui concerne les mots grammaticaux et la nécessité de travailler sur le groupe nominal et de manière plus explicite sur les mots grammaticaux pour en comprendre l'usage et ainsi être capable de produire des phrases plus riches et plus complexes. A travers l'étude des interactions entre les élèves, nous avons pu voir que celles-ci ont favorisé l'apprentissage et le développement des compétences métalinguistiques.

Mots-clés : élèves allophones, grammaire, constituants, manipulation, CE2, cycle 3

A component and manipulation approach to grammar in allophone students in Years 4 to 6

In this study, we take a look at learning the french language, specifically grammar, among newly arrived allophone students from Years 4 to 6 (UK grades). We adopt an approach to grammar in components and an active approach by manipulation to work on grammar with these students. We have hypothesized that an approach to grammar in components and manipulation allows a better appropriation of the syntax construction of sentences in French. Through this study, we were able to see that the students who followed the lessons progressed and were able to propose sentences that were ever longer and overall syntactically standardized. We were also able to see the limits of this approach in terms of components with regard to grammatical words and the need to work on the nominal group and more explicitly on grammatical words in order to understand their use and thus be able to produce richer and more complex sentences. Through the study of the interactions that took place between the students, we have seen that these have encouraged learning and the development of metalinguistic skills.

Keywords : allophone students, grammar, components, manipulation, Years 4 to 6

