



**HAL**  
open science

# Les compétences en production écrite : étude de cas de deux élèves allophones en CM1

Lucile Soudier

► **To cite this version:**

Lucile Soudier. Les compétences en production écrite : étude de cas de deux élèves allophones en CM1. Education. 2018. dumas-01892256

**HAL Id: dumas-01892256**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01892256>**

Submitted on 10 Oct 2018

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**MASTER MEEF mention 1er degré**  
**« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »**  
**Mémoire de 2<sup>ème</sup> année**  
**Année universitaire 2017 – 2018**

**LES COMPÉTENCES EN PRODUCTION ÉCRITE**  
**ETUDE DE CAS DE DEUX ELEVES ALLOPHONES EN CM1**

**Lucile Soudier**

Directeur du mémoire : Brahim Azaoui

Assesseur : Patricia Monjo

Soutenu le 29 mai 2018.



## CHARTRE RELATIVE A LUTTE CONTRE LE PLAGIAT

Selon le CNTRL<sup>1</sup>, le plagiat est une reproduction non avouée d'une œuvre originale ou d'une partie de cette dernière. Dès lors, s'attribuer indûment la paternité des idées d'un auteur constitue non seulement une faute mais également une violation de l'article L335-2 du code de la propriété intellectuelle.

Afin de garantir l'éthique scientifique des travaux remis par les étudiants inscrit en Master 2 MEEF de la faculté d'éducation/ESPE de l'université de Montpellier, l'étudiant.e s'engage par la présente à respecter les droits de la propriété intellectuelle.

### Article 1

Les étudiants s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux de recherche.

### Article 2

En cohérence avec le respect de la propriété intellectuelle, les reproductions d'extraits sont indiquées par des guillemets et/ou l'indication de la source du passage, et ce quel que soit le support de cette source (page internet, mémoires et thèses, articles, ouvrages, chapitre, manuels pédagogiques, etc.).

### Article 3

Le directeur de mémoire se réserve la possibilité de recourir à des logiciels mis à disposition par l'université de Montpellier (*Compilatio*) pour évaluer les tentatives de plagiat.

### Article 4

Les cas présumés de plagiat feront l'objet d'une notification aux instances administratives concernées. Aussi, tout étudiant.e dont le travail aura violé la propriété intellectuelle pourra se voir refuser par les instances compétentes le droit de soutenir.

Je, soussigné.e, SOUDIER Lucile, certifie avoir pris connaissance de la chartre et m'engage à la respecter.

A Montpellier, le 09 mai 2018.

<sup>1</sup><http://www.cnrtl.fr/definition/plagiat>

À partir de nos expériences professionnelles, nous avons pu constater que des élèves allophones scolarisés antérieurement sont en mesure d'atteindre des compétences attendues en cycle 3, toutes disciplines confondues, alors que des francophones ont des difficultés scolaires. La non maîtrise de la langue ne serait donc pas forcément un obstacle pour réussir certaines tâches d'écriture. Nous tentons de mettre au jour les éléments qui permettent aux élèves allophones d'atteindre des objectifs d'apprentissages liés à l'écrit. Pour cela, nous analysons un corpus d'exercices et de production de textes ainsi que les résultats d'un questionnaire adressé à des enseignants. Les élèves allophones peuvent être en mesure soit de transférer différentes compétences selon leur langue première soit de développer des compétences méthodologiques efficaces. Nous proposons des remédiations pour ces élèves qui peuvent nous permettre d'envisager des perspectives pédagogiques pour les élèves francophones en classe ordinaire.

Mots-clés : compétences écrites - littératie - cycle 3 - FLSco/FL1 - remédiations pédagogiques

---

From our professional experience, we noticed that some allophone pupils, who were previously in school, are able to attain certain skills expected at the end of elementary school while francophone pupils have academic difficulties. Thus, to be a non-proficient speaker would not necessarily be an obstacle to succeed in some writing tasks. This study aims to find the elements that allow these pupils to achieve skills related to writing by analysing a pool of exercises and texts and the results of a questionnaire for teachers. Allophone pupils may be able either to transfer different skills depending on their first language or develop effective methodological skills. We suggest some remediations for these pupils that can allow us to contemplate pedagogical perspectives for French-speaking pupils.

Keywords : writing skills - literacy - End of elementary school - French as a schooling language and French for native speakers – remedial teaching

## Remerciements

---

J'adresse mes remerciements à celles et ceux qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

Merci à mon directeur, Monsieur Brahim Azaoui, qui a su me guider pour avancer avec exigence et bienveillance.

Merci à tous mes collègues pour leur écoute et nos échanges.

Merci à Azadée et Mélissa pour leurs relectures mais aussi aux autres amigoss de brunch pour leur soutien et nos sessions « jeux de société ».

Merci à Mylène et Zoe pour leur réconfort et leurs bons petits plats.

Merci à *toi*, à ta patience et tes tendres attentions, à nos virées dans d'autres contrées, de la tente bulle au petit chalet.

Merci à mes parents et à mes grands-parents qui ont toujours cru en moi et qui seront contents d'avoir un nouveau mémoire à ranger dans le buffet du salon.

Merci aussi Prokofiev, Nox.3, Balavoine, J-K. Rowling, Lemony Snicket et les autres pour m'avoir transportée dans d'autres univers.

## Sigles utilisés

---

CASNAV	Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CNESCO	Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire
DELFB	Diplôme d'Études en Langue Française
EANA	Élève Allophone Nouvellement Arrivé
FL1	Français Langue Première
FLE	Français Langue Étrangère
FLM	Français Langue Maternelle
FLS	Français Langue Seconde
FLSco	Français Langue de Scolarisation
L1	Langue première
LSU	Livret Scolaire Unique
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
REP(+)	Réseau d'Éducation Prioritaire (renforcé)
SCCCC	Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture
UPE2A	Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

## Sommaire

---

<b>Résumé /Abstract</b> .....	2
<b>Remerciements</b> .....	3
<b>Sigles utilisés</b> .....	4
<b>Introduction</b> .....	7
<b>Chapitre I : Cadre de recherche</b> .....	10
1.1. Quelle(s) didactique(s) du français en milieu scolaire ? .....	10
1.1.1. Préconisation des textes officiels .....	10
1.1.2. Mise en perspective des concepts de FL1/FLM, FLE et FLS .....	11
1.1.3. Transversalité des didactiques du français pour les EANA .....	12
1.2. L'écrit à l'école .....	17
1.2.1. Construction du langage écrit.....	17
1.2.2. Types d'écrits et types de textes à l'école .....	19
1.2.3. L'évaluation de l'écrit .....	22
<b>Chapitre II : Terrain et méthodologie de recherche</b> .....	30
2.1. Questionnaire : constatations générales d'enseignants .....	30
2.1.1. Personnes interrogées .....	30
2.1.2. Rubriques du questionnaire .....	32
2.2. Étude de cas particuliers : deux élèves en CM1 .....	33
2.2.1. Profil des élèves .....	33
2.2.2. Types de données recueillies .....	34
2.2.3. Grilles d'évaluation des productions écrites .....	41
<b>Chapitre III : Analyse des données et résultats</b> .....	42
3.1. Questionnaire .....	42
3.1.1. Compétences globales en cycle 3 .....	42
3.1.2. Compétences selon les types d'activité.....	43
3.1.3. Compétences en production écrite .....	46
3.1.4. Conclusion intermédiaire .....	48
3.2. Étude de cas.....	49
3.2.1. Analyse des exercices de systématisation .....	49
3.2.2. Analyse des textes narratifs .....	51
3.2.3. Analyse des textes descriptifs .....	53

3.3. Discussion des résultats .....	55
3.3.1. Compétences morphosyntaxiques .....	55
3.3.3. Compétences pragmatiques et sémantiques .....	56
3.3.3. Compétences méthodologiques .....	57
3.3.4. Origine des compétences observées : les limites de l'étude.....	58
<b>Conclusion</b> .....	61
Bibliographie .....	64
Annexes .....	67

# Introduction

---

Avant chaque rentrée, le Ministère de l'Éducation Nationale publie dans une circulaire les priorités de l'École pour l'année à venir. En 2016, un des trois axes concernait l'École inclusive et la réussite de tous en mentionnant ainsi la nécessité d'accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers. En 2017, on retrouve cette même priorité par le renforcement des actions pour une École juste et égalitaire pour tous.

Ayant eu l'opportunité d'enseigner dans des Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (désormais UPE2A) en collège et en élémentaire, nous nous intéressons notamment au langage. À partir de nos expériences, nous avons constaté un écart entre les compétences écrites et orales. En effet, très souvent les élèves pouvaient progresser rapidement et prétendre au niveau B1<sup>1</sup> en production et compréhension orales alors que leurs compétences écrites, et notamment en production, correspondaient à un niveau moindre, A1 ou A2<sup>2</sup>. Si l'accès à l'oral est une priorité dans un tel contexte, notre expérience auprès de ce public nous avait toutefois mené à une première réflexion quant à l'enseignement/apprentissage de l'écrit en UPE2A.

À présent professeure des écoles stagiaire dans une classe ordinaire de CM1 qui compte des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (désormais EANA), notre intérêt pour l'enseignement/apprentissage de la langue écrite perdure. Nous avons effectivement constaté que des élèves nés en France et ayant effectué toute leur scolarité en français ont certaines difficultés en lecture et en écriture ; difficultés que des élèves dont la langue première n'est pas le français ont peu ou pas. Prenons le cas d'Aya, une élève francophone de 10 ans dont la famille est originaire d'Algérie. Elle a effectué toute sa scolarité en France et elle parle parfois arabe avec sa famille. Le bilan de fin de cycle 2 d'Aya évoque un degré de maîtrise fragile pour la composante du socle « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit ». Nous avons en effet observé que cette élève présente des difficultés lors du passage à l'écrit, en lecture ainsi qu'un usage de la langue orale pouvant être jugé fragile selon la norme (structures ou lexèmes erronés). En ce qui concerne l'écrit, Aya a très souvent besoin d'un étayage individuel. Par exemple, il est souvent nécessaire de l'encourager à verbaliser ses idées avant d'écrire, de lui proposer une dictée à l'adulte pour produire des textes ou encore de réaliser les exercices avec le guidage de l'enseignant. Dans la même classe, nous accueillons deux élèves arabophones et italophones, Isidor et Yosef<sup>3</sup>, originaires du Maroc et ayant suivi

---

<sup>1</sup>Niveau seuil d'utilisateur indépendant selon le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (désormais CECRL).

<sup>2</sup>Niveaux d'utilisateur élémentaire selon le CECRL.

<sup>3</sup> Tous les prénoms ont été modifiés dans un souci d'anonymat.

une scolarité régulière en Italie. Ces élèves allophones présentent des aptitudes satisfaisantes à l'écrit malgré des lacunes langagières indéniables de par leur situation sociolinguistique. Quelles différences y a-t-il alors entre ces élèves allophones et cette élève francophone ? Nous envisageons que les deux élèves allophones scolarisés antérieurement ont acquis des compétences qu'ils sont en mesure de transférer dans des tâches en français. Que peut-on en déduire sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'école élémentaire ? Si des élèves allophones sont en réussite alors que des élèves francophones ont des difficultés, la non maîtrise de la langue ne serait pas automatiquement un obstacle pour mener à bien une tâche d'écriture.

Dans une approche descriptive, ce mémoire s'intéresse donc aux compétences potentiellement atteintes par des EANA. Nous tenterons de comprendre quelles sont ces compétences, quelles en sont les limites et à quoi elles sont dues. Le domaine de compétences « écrire » est décliné selon cinq grands objectifs dans le programme de français de cycle 3 ; à savoir :

- Écrire à la main de manière fluide et efficace.
- Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.
- Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture.
- Réécrire à partir de consignes ou faire évoluer son texte.
- Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser.

Chacun de ces cinq savoir-faire attendus par les Instructions Officielles reposent sur différentes connaissances et compétences que nous développerons dans ce mémoire. Notons par ailleurs que le Livret Scolaire Unique (désormais LSU)<sup>4</sup> propose l'évaluation des compétences en évoquant des objectifs d'apprentissage « atteints », c'est pour cela que nous reprendrons le terme « atteindre » pour mentionner l'acquisition de compétences.

Initialement, notre problématique visait la comparaison de productions des deux profils d'élèves, allophones et francophones. Or, nous nous sommes rendu compte que nous risquions une analyse sans nuances : l'un sait faire ceci alors que l'autre ne sait pas. Au fur et à mesure de nos lectures et de nos échanges avec des enseignants chercheurs, nous sommes arrivée à la question suivante : *Dans quelle mesure des élèves allophones antérieurement scolarisés atteignent-ils les compétences attendues du cycle 3 en production écrite en français ?* Les productions écrites en cycle 3 étant très diversifiées, nous avons dû faire des choix dans le cadre de ce mémoire. Nous avons donc limité notre recherche en sélectionnant deux types d'écrits

---

<sup>4</sup> Nous détaillerons le mode d'évaluation du LSU plus bas (voir infra 1.2.3.)

qui sont produits assez régulièrement en classe ordinaire : la rédaction de texte et l'exercice de systématisation. Nous avons ainsi abouti à la problématique suivante :

*Dans quelle mesure des élèves allophones antérieurement scolarisés atteignent-ils les compétences attendues du cycle 3 dans la production de textes et d'exercices de systématisation ?*

Pour répondre à notre problématique, nous avons d'une part interrogé des enseignants accueillant ou ayant accueilli des EANA en cycle 3 et d'autre part analysé les productions de nos deux élèves allophones. Le questionnaire s'adressant aux enseignants a été réalisé dans le but de découvrir si des collègues partagent nos constats concernant la possibilité aux EANA d'accéder aux attentes des programmes. L'étude de productions écrites est un moyen d'analyser de manière qualitative les compétences d'élèves à un moment donné de leur scolarité afin d'envisager des remédiations et des perspectives pédagogiques.

Dans le *premier chapitre* de ce mémoire nous développerons le cadre de notre recherche en déclinant d'abord les relations entre le Français Langue Première (FL1), le Français Langue Étrangère (FLE) et le Français Langue Seconde (FLS). Puis, nous détaillerons la notion de l'écrit dans le contexte scolaire.

Ensuite, le *deuxième chapitre* sera consacré à notre méthodologie de recherche par la description de notre terrain d'étude ainsi que de notre méthode de recueil et de traitement des données.

Enfin, dans le *troisième chapitre*, nous ferons une analyse des données recueillies et présenterons nos résultats. Nous définirons en quoi notre étude aura permis de répondre à la problématique.

# Chapitre I : Cadre de recherche

---

Ce premier chapitre visera l'élaboration du champ théorique de notre étude. Dans un premier temps, nous ferons un tour d'horizon sur les didactiques du français afin d'appréhender les mouvances méthodologiques et pédagogiques pour les élèves allophones. Nous tenterons d'articuler les textes institutionnels ainsi que les recherches en didactique des langues. Dans un second temps, nous dégagerons les enjeux de l'écrit en nous intéressant à la construction de la langue écrite et à son évaluation.

## 1.1. Quelle(s) didactique(s) du français en milieu scolaire ?

Français Langue Étrangère (FLE), Français Langue Maternelle (FLM), Français Langue Seconde (FLS) ou encore Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)... Derrière ces nombreux sigles se trouve un même idiome. Ces différentes appellations prennent sens selon les divers contextes sociolinguistiques des locuteurs ou les contextes historiques et politiques de certains pays. Auger (2010, p. 73) mentionne toutefois que ces notions « se disputent maintenant des terrains scolaires et de formations ». En nous appuyant sur les textes officiels, nous chercherons donc à définir d'une part les approches didactiques du français à l'école et d'autre part les pistes pédagogiques et méthodologiques envisageables envers les élèves allophones.

### 1.1.1. Préconisation des textes officiels

Le nouveau Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCCC) est entré en vigueur à la rentrée 2016. Ce document présente les connaissances et les compétences à acquérir à l'issue de la scolarité obligatoire qui a lieu de 6 à 16 ans. Notre recherche s'intéresse au domaine 1 du socle « des langages pour penser et communiquer » qui regroupe les objets de savoir et les outils à savoir : la langue française, les langues vivantes étrangères ou régionales, les langages mathématiques, scientifiques et informatiques, les langages des arts et du corps. Ce domaine suppose :

[...] la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations [et] met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités (M.E.N., 2015b, p. 1).

Le SCCC évoque d'emblée la maîtrise de la langue française<sup>5</sup>, langue première de la grande majorité des élèves scolarisés en France. Il mentionne également la pratique de deux langues vivantes étrangères. Comment comprendre et répondre aux exigences communicatives et linguistiques du socle dans le cas des EANA ?

---

<sup>5</sup>Si ce premier paragraphe du socle mentionne la langue française comme un objet linguistique, le domaine 1 est ensuite détaillé sous un angle communicatif considérant davantage les discours produits. (voir infra 1.1.3.)

La circulaire de 2012 relative à l'organisation de la scolarité des EANA apporte une réponse en réaffirmant l'ambition inclusive de l'école de la République. En ce sens, l'équipe éducative doit permettre à l'élève allophone d'acquérir chaque objet de savoir du SCCC comme tout élève scolarisé en France. Ce document donne les conditions premières à l'inclusion :

[Celle-ci] passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues (M.E.N., 2012a, p. 1).

Ainsi, la circulaire préconise l'enseignement/apprentissage du Français Langue Seconde (FLS) en parallèle d'un processus de socialisation et de la considération du bagage scolaire antérieur.

Dans la partie qui suit, nous nous intéresserons plus particulièrement à la notion de FLS en mettant en perspective les concepts de FL1/FLM et de FLE.

### 1.1.2. Mise en perspective des concepts de FL1/FLM, FLE et FLS

Encore jusqu'aux années 2000, l'institution, par le biais de ses textes officiels, ne distinguaient que deux domaines d'apprentissage/enseignement du français : le Français Langue Maternelle (FLM) s'adressant à des natifs et le Français Langue Étrangère (FLE) s'adressant à des non natifs (Davin-Chnane, 2008). Précisons que dans le cadre de notre étude, nous utiliserons la dénomination français langue *première* (FL1) plutôt que *maternelle* (FLM), ce « qui a pour avantage de ne pas relier mécaniquement l'enfant à sa mère » (Azaoui, 2014, p. 30). La langue première est donc la langue de première socialisation acquise dès le plus jeune âge grâce à l'entourage proche de l'enfant (Cuq, 1995). La langue française dont la maîtrise est exigée par le socle n'est pas la langue première des EANA. La circulaire de 2012 mentionne alors l'apprentissage du FLS ; quel est donc ce statut et à quel concept didactique le rattacher ?

Des auteurs comme Vigner (2001), Davin-Chnane (2008) ou Cortier (2012) tentent de répondre à cette question en rappelant les contextes socio-historiques de l'enseignement/apprentissage du français. La fin du XIX<sup>ème</sup> siècle est une période d'expansions coloniales au cours de laquelle la France ouvre « l'ère de la Francophonie » en mettant en place des premières expériences d'enseignement aux « indigènes » (Cortier, 2012, p. 22). Dans cette logique colonialiste, le français deviendra la langue de l'école et de l'administration. Cela donne ainsi un statut de langue seconde au français. Or, ce concept de FLS n'était pas encore clairement distingué. Le XX<sup>ème</sup> siècle est marqué par l'indépendance des colonies, le rapprochement des pays européens. Dans des pays où le français n'a pas de statut politique ou social spécifique, des écoles, des universités ou encore des alliances françaises proposent un enseignement du français comme langue vivante. Le concept de FLE

prend ainsi sens. À partir des années soixante en France, le contexte d'immigration entraîne le développement des modalités de scolarisation des enfants d'immigrés. Ces derniers doivent apprendre la langue française et acquérir des savoirs disciplinaires dans la langue française. Comme le précise Davin-Chnane cette situation est assez complexe et relève à la fois du FLE et du FL1 :

Cette situation relève donc à la fois du FLE en tant que socle à partir duquel l'apprenant va bâtir la suite de l'entrée dans la langue et du FLM, objectif final pour une intégration réussie en classe ordinaire (2008, p. 37).

Dans ce contexte particulier, le français est considéré comme une langue seconde. Notons en ce sens l'évolution de la dénomination des élèves nouveaux arrivants dans les textes officiels : Vigner (2001) rappelle que, dans la circulaire de 1978, les élèves ne sont plus « étrangers » mais « non francophones ». La circulaire 2012 va plus loin en caractérisant ces élèves d'« allophones ». Cette dernière appellation fait prendre conscience de la situation bi- ou plurilingue de ces élèves, considérée comme une richesse pour leur scolarité.

Qu'en est-il du concept de Français Langue de Scolarisation (FLSco) émergeant ces dernières années ? Verdelhan-Bourgade (2002) nous éclaire en mentionnant trois rôles du FLSco :

- C'est une matière d'enseignement prévue dans les textes officiels et insérée dans un emploi du temps.
- C'est un objet d'apprentissage par des supports spécifiques.
- C'est un moyen, un vecteur d'apprentissage : grâce au français, l'élève acquiert des savoirs et savoir-faire dans d'autres disciplines.

Constatant les particularités contextuelles du FL1, du FLE et du FLS ainsi que la pluralité des objectifs du FLS/FLSco, nous sommes confrontée à un objet d'étude assez complexe. Verdelhan-Bourgade envisage la triade FL1/FLE/FLS comme « trois ensembles juxtaposés mais non étanches » (2002, p. 25) en plaçant au centre le concept de langue seconde. Les différentes didactiques peuvent ainsi « conserver [leur] spécificité tout en offrant une possible circulation entre elles ». (Azaoui, 2014, p. 31). Cela étant, l'enseignement/apprentissage du FLS/FLSco doit être envisagé par un « continuum » didactique en allant au-delà des classifications figées.

### 1.1.3. Transversalité des didactiques du français pour les EANA

Nous avons développé précédemment que le FL1, le FLM et le FLS se différencient par leurs contextes socio-historiques. La notion de continuum à partir de ces trois concepts nous incite à dégager certains principes didactiques pour mettre au jour des pistes méthodologiques et pédagogiques en FLSco.

### *Apports des textes institutionnels*

Le premier objectif du domaine 1 du SCCCC (2015) concerne la langue<sup>6</sup>. Afin de maîtriser les connaissances et compétences du socle commun, l'élève doit « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit ». À l'écrit, il doit utiliser « les principales règles grammaticales et orthographiques ». Le texte évoque les capacités à produire de l'oral et de l'écrit de « façon claire et organisée » et à argumenter. La notion de discours adapté à une situation et des interlocuteurs spécifiques est également mentionnée. Par ailleurs, les différents usages de la langue sont pris en compte : « [L'élève] emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis », « il apprend que la langue française a des origines diverses et qu'elle est toujours en évolution ». Au regard de nos lectures en didactique analysant le socle mis en place en 2006 (Auger, 2010 ; Azaoui, 2014), il semblerait que le socle de 2015 prenne davantage en considération l'élève comme un être social qui apprend les différents usages du français selon des situations de communication et non pas seulement ses codes et ses règles linguistiques.

En ce qui concerne les EANA, la circulaire de 2012 préconise l'accueil de ces élèves dans un dispositif spécifique dénommé Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Ainsi, l'élève allophone inscrit initialement dans une classe ordinaire sera également pris en charge dans cette structure spécialisée à raison de 9h à 12h par semaine. Des ajustements peuvent être réalisés au cours de l'année selon les besoins de l'élève. La circulaire ajoute par ailleurs la possibilité d'assurer un suivi linguistique au-delà de la première année de scolarisation en France si cela s'avère nécessaire. Si l'on s'appuie sur les recherches de Boyzon-Fradet et Chiss (1997), on comprend que les situations en classe ordinaire et en UPE2A apportent à l'élève un apprentissage à la fois implicite de la langue par imprégnation ainsi qu'un apprentissage plus explicite et institutionnel. L'EANA scolarisé en France profitera donc d'environnements d'enseignement/apprentissage où sont exploitées les didactiques du FLM (principalement en classe ordinaire) et du FLS (principalement en UPE2A) dont la didactique est toutefois à considérer comme un continuum entre FLM et FLE.

Par ailleurs, les groupes de travail initiés par les Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (désormais CASNAV) concrétisent la notion de transversalité des didactiques pour les EANA. Des travaux ont en effet mené à la réalisation d'outils pour les enseignants créant ainsi un répertoire de « ressources FLSCO ». En octobre 2012, un document a notamment été créé afin d'aider à évaluer les EANA tout au long de l'année scolaire (M.E.N., 2012b). En mêlant socle commun, programmes et Cadre Européen Commun de Référence pour

---

<sup>6</sup>Voir supra 1.1.1.

les Langues (CECRL), ce document propose à la fois une grille d'évaluation complète ainsi que des pistes pédagogiques pour l'enseignant. C'est un complément au Livret Scolaire Unique (LSU) qui suit tous les élèves jusqu'au cycle 4. Notons que ce document ne contient pas les nouveaux éléments des Instructions Officielles de 2015. Il reste cependant un outil très intéressant pour le suivi des EANA et marque la volonté d'inclusion pour les élèves allophones.

Dans ce même sens, Auger (2010, p. 80) mentionne dans son ouvrage la nécessaire « transculturalité méthodologique » des différents champs d'enseignement/apprentissage du français menant ainsi à une culture commune en FL1 et FLS. Ce qui nous amène à réfléchir aux pratiques envisageables en classe dans la partie suivante.

### *Enseignant en FLS : un spécialiste du FLM et du FLE ?*

Si l'objectif des EANA est d'atteindre les objectifs du FL1, ce sont les approches complémentaires du FL1 et du FLE/FLS qui pourront les y aider. La notion de continuum FL1/FLS/FLE explicitée précédemment<sup>7</sup> nous incite ainsi à approfondir les conséquences sur les pratiques et conceptions méthodologiques envisageables.

Les approches communicative et actionnelle du FLE permettent d'envisager l'enseignement/apprentissage de la langue seconde en contexte : selon des situations de communication pour lesquelles le locuteur met en œuvre des actes de langage mobilisant ainsi ses connaissances linguistiques. La dimension de l'oral étant primordiale dans ces approches, cela permet de compenser le peu d'intérêt du FL1 pour ce canal de communication (Auger, 2010). Le FLE a aussi apporté l'importance de l'analyse des besoins et de la centration sur l'apprenant (Cortier, 2012). C'est également ce que confirme Auger (2010) en évoquant l'enseignant de FOS qui s'intéresse à ses apprenants afin de monter des séquences d'apprentissage au plus près des besoins de son public. L'auteure fait ainsi le parallèle avec le concept de différenciation pédagogique en FL1 permettant de gérer l'hétérogénéité d'une classe. Au-delà des besoins linguistiques et communicationnels, elle énumère différents besoins sociolinguistiques des EANA comme : relativiser les représentations liées aux langues, aux cultures et aux parcours migratoires ainsi que devenir un locuteur à l'école et hors école. Ces objectifs ne font pas partie des objectifs du FL1, décidés par les programmes, car ils seraient considérés comme acquis chez les locuteurs natifs. Auger précise en ce sens la considération envers l'individu en situation d'apprentissage :

[Cette prise en compte] est confortée par la popularisation des théories socioconstructivistes. L'enseignant de FLE aide l'apprenant à construire son apprentissage (par l'appropriation des savoirs mais aussi des savoir-faire), à découvrir ses stratégies et ses styles d'apprentissage (savoir-apprendre) pour se construire en tant que personne (savoir-être) (2010, p. 76).

---

<sup>7</sup>Voir supra 1.1.2.

Cette dernière dimension de savoir-être nous rappelle le rapport étroit entre l'apprentissage d'une langue et la construction identitaire d'un apprenant. D'après Vigner (2008), c'est un aspect non négligeable et qui, à l'école élémentaire, soumet l'apprentissage à des facteurs cognitifs et développementaux.

L'analyse des besoins et la centration sur l'apprenant rappellent par ailleurs que les enseignants accueillant les EANA doivent prendre en compte les compétences de ces élèves déjà acquises antérieurement. L'enseignement des savoirs disciplinaires, tel qu'il est fait en FL1, peut ainsi être un moyen au service de l'apprentissage du français chez les allophones à condition que les différents enseignants puissent harmoniser leurs pratiques (Auger, 2010). C'est aussi ce qu'a constaté Davin-Chnane (2008) grâce à ses observations dans les premier second degrés. Elle développe d'ailleurs un dispositif d'accueil et d'intégration efficace en collège où les enseignants de toutes les disciplines s'impliquent pour favoriser l'apprentissage du FLS et l'acquisition du socle. La chercheuse précise aussi que l'enseignant en dispositif d'accueil se doit d'être polyvalent et si possible, formé tant en FLE qu'en FL1. Afin de permettre aux EANA d'atteindre les éléments du socle, comment envisager des remédiations par l'évaluation pour ces élèves ? Il semble également possible d'appréhender une complémentarité des approches du FL1 et du FLE.

### *Évaluer les compétences langagières : complémentarité des approches*

Si des équipes enseignantes seraient en mesure d'aménager à bon escient l'emploi du temps des EANA et de communiquer quant à leur pédagogie, le sujet de l'évaluation du FLS est encore flou. Auger (2010, p. 43) s'interroge d'ailleurs sur la formulation « maîtrise de la langue » largement utilisée par les programmes et les acteurs de l'éducation. Si l'on se réfère au Trésor de la Langue Française, la « maîtrise » est la faculté de dominer des êtres ou des choses. « Maîtriser » la langue renverrait donc au contrôle du langage écrit et du langage oral. Sur quels critères concrets peut-on s'appuyer afin d'évaluer cette capacité de maîtrise chez les élèves qu'ils soient allophones ou francophones ? Les Instructions Officielles évoquent très largement des compétences orthographiques, syntaxiques et textuelles. L'évaluation tend alors à mesurer l'écart entre la production de l'élève et la norme. Auger (2010) met en garde devant cette correction normative en rappelant que le langage est une pratique sociale. L'enseignant doit ainsi être conscient des variations langagières possibles selon le contexte social, culturel ou encore géographique des élèves. Il doit prendre en compte que la langue de l'école est aussi une de ces variations. Vigner (2008) critique en outre « l'omniprésence de l'écrit »<sup>8</sup> dans l'enseignement du français, devenant ainsi « une langue de référence ». Les deux auteurs

---

<sup>8</sup>Nous approfondirons cette caractéristique plus bas (voir infra 1.2.)

justifient cela par la facilité d'évaluation de la trace écrite par rapport à l'oral et Auger (2010) ajoute le lien à la littérature qui est un type d'écrit de prestige.

Si les pratiques actuelles en classe tendent peu à peu à prendre en compte les fonctions du langage, les approches du FLE permettraient de modifier ou du moins d'aider à modifier le regard sur l'évaluation de la langue. En effet, les échelles précises du CECRL permettent de mesurer clairement différents degrés de « maîtrise » en prenant en compte les canaux de communication oral et écrit et divers actes de parole. Le niveau B1 serait adapté aux élèves en élémentaire. Cet outil permet de mesurer les progressions mais aussi de motiver davantage les apprentissages selon Auger (2010).

La partie qui suit va nous permettre d'approfondir cette notion de l'évaluation en reprenant les éléments évoqués qui ont mis au jour un continuum des didactiques FL1/FLS/FLE. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons tout particulièrement au langage écrit. Il convient donc à présent de définir les enjeux et les caractéristiques de l'écrit à l'école.

## 1.2. L'écrit à l'école

Puisque notre recherche s'intéresse à la production écrite des élèves en cycle 3, nous tenterons de caractériser l'écrit à l'école élémentaire. D'abord, nous approfondirons les enjeux de l'apprentissage des compétences écrites en abordant le concept de littératie et en faisant un tour d'horizon sur la construction du langage écrit. Ensuite, nous développerons les types d'écrits de l'école pour être en mesure d'affiner la description des tâches écrites en contexte scolaire. Enfin, nous nous intéresserons aux éléments d'analyse et d'interprétation des erreurs pour évaluer les activités d'écriture.

### 1.2.1. Construction du langage écrit

Produire et comprendre des écrits est l'un des objectifs principaux de l'enseignement à l'école. En effet, le Conseil National d'Évaluation du Système SCOLAIRE (désormais CNESCO, 2018, p. 5) rappelle que maîtriser l'écrit est « nécessaire à la réussite scolaire et indispensable à la construction d'un parcours social et professionnel ». La notion de *littératie* nous éclaire sur la complexité et les pratiques de ce langage.

#### *Construire et acquérir des savoirs grâce à l'écrit : la littératie*

C'est à partir des années 1980 que les communautés de recherches commencent à parler de *littératie*, terme venant de l'anglais *literacy*. L'OCDE (2000) définit la littératie comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». Chiss (2008) précise que la littératie entre dans le débat sur l'échec scolaire, notamment en réaction aux résultats des enquêtes nationales et internationales montrant les lacunes de la France dans la maîtrise de la langue. L'auteur déplore alors le manque de réflexion sur les relations complexes entre langue, culture et cognition. Il évoque les travaux de Goody (1979) qui définit la littératie comme une « technologie de l'intellect ». En effet, c'est par l'utilisation de l'écrit que les savoirs se construisent et s'acquièrent. Cole et Scribner (2010) vont également en ce sens en parlant des effets intellectuels de l'écriture lorsque la littératie est considérée comme une pratique visant un objectif particulier et mettant en œuvre l'application d'un savoir-faire ainsi que l'utilisation d'un matériel spécifique.

Pour revenir à la littératie en contexte scolaire, Chiss (2008) rajoute que la quantité de connaissances transmises par l'école est telle, qu'il est indispensable d'avoir recours à l'écrit dans un souci de mémorisation. Ces enjeux sont tout autant importants en ce qui concerne les élèves allophones, pour qui le français est une langue seconde. Selon Davin-Chnane (2008), le développement de la littératie est, pour eux, indispensable. Ainsi, Barré-de Miniac (2002) tente de faire réfléchir les enseignants sur leur propre rapport à l'écrit pour revoir leurs pratiques et

l'intérêt d'apprendre l'écriture chez les élèves. L'auteure nous fait donc prendre conscience que l'explicitation du sens de l'apprentissage de l'écrit est essentiel.

Dans la partie qui suit, nous développerons donc les différentes compétences en jeu permettant à l'élève de produire des écrits.

### *Construction du langage écrit*

Si la construction du langage écrit est l'un des axes majeurs de l'apprentissage à l'école c'est parce que son acquisition est un réel enjeu. Entrer dans un processus d'écriture demande la mobilisation de plusieurs savoirs et savoir-faire et peut être difficile à appréhender.

Apprendre à écrire, c'est apprendre un geste grapho-moteur pour tracer des lettres puis des mots. Le futur scripteur doit par ailleurs développer sa conscience phonologique c'est-à-dire se rendre compte que les mots sont composés d'unités plus petites (syllabes et phonèmes) que l'on peut isoler, manipuler ou encore combiner. Parallèlement, apprendre à lire et écrire demande d'être en mesure de faire des correspondances graphophonologiques et de comprendre que ce qui est dit peut être écrit grâce à un code ; c'est le principe alphabétique. La langue française est régie par plusieurs règles que l'apprenti scripteur doit donc peu à peu acquérir. Outre le code alphabétique, l'élève en élémentaire doit combiner des connaissances diverses sur la langue d'ordre orthographiques, lexicales et syntaxiques. Les programmes des cycles 2 et 3 mentionnent en ce sens « l'étude de la langue » divisée en plusieurs domaines : l'orthographe, le vocabulaire, la conjugaison et la grammaire. La production des écrits ne se définit toutefois pas uniquement par l'association de différentes règles linguistiques comme nous venons de citer, d'autres dimensions doivent être prises en compte.

Reuter (1996) explique en effet que l'écriture est une pratique sociale. L'analyse de l'écrit doit ainsi prendre en compte l'individu scripteur. En cela, l'activité d'écriture s'articule autour de dimensions cognitives, psycho-affectives et socio-culturelles. L'auteur nous rappelle également que l'acte d'écriture se déroule dans une situation donnée dans laquelle l'espace, le temps, les outils et les supports peuvent varier. C'est ce qui nous renvoie aux situations de communication dans les approches en didactique du FLE. Au fur et à mesure de leur scolarité, les élèves sont menés à lire et écrire des textes dont la forme, le sens et la finalité sont divers. Doquet (2011) évoque également cet aspect pragmatique primordial dans l'enseignement de l'écriture. L'usage explicite d'écrits fonctionnels que les élèves sont amenés à rencontrer au quotidien (lettres, recettes par exemple) peut accroître l'investissement dans l'apprentissage de l'écrit. La littérature, qui a longtemps été le modèle prépondérant de l'écrit scolaire, doit être abordée tout autant que les écrits sociaux niant ainsi toute supériorité ou infériorité textuelle.

Apprendre à écrire c'est donc apprendre à distinguer des genres de discours<sup>9</sup> pour faire des choix énonciatifs et structurels (Crinon & Marin, 2014). Développer les compétences de l'écrit c'est aussi appréhender la matérialité et la durabilité de sa production. En 1991, le groupe EVA synthétise les phases de la procédure de la tâche d'écriture : la planification du contenu et de l'enjeu du texte, la rédaction c'est-à-dire la mise en mots et en phrases, puis la révision qui conduit le scripteur à une réécriture. Mettre les élèves dans ces différentes phases de travail participe à la construction d'une posture d'auteur, mentionnée par les programmes, pour faire évoluer et partager son texte.

Dans un rapport très récent sur l'écriture et la rédaction, le CNESCO (2018) recommande l'articulation de l'enseignement/apprentissage de l'écriture avec celui de la lecture et l'enseignement de la production de textes avec celui de l'étude de la langue. Une autre recommandation concerne la sensibilisation à la variété des textes qui peut se faire avant même l'apprentissage de l'écriture. Afin de recueillir les éléments théoriques nécessaires à notre travail de recherche, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux types d'écrits auxquels peuvent être confrontés les élèves.

### 1.2.2. Types d'écrits et types de textes à l'école

Selon les recommandations du CNESCO (2018), les élèves devraient être confrontés à divers textes, dans plusieurs champs disciplinaires, afin d'appréhender des propriétés communes et des différences. Jaubert et Rebière (2005) tentaient déjà de mettre un point d'honneur à la prise en compte des accords communicationnels implicites qui structurent les discours. Selon le type de texte, les élèves devraient apprendre à identifier les fonctions du langage<sup>10</sup> utilisées pour opérer des choix énonciatifs pertinents. Si les auteurs évoquent leurs travaux selon le *genre* des textes utilisés (scientifiques et littéraires), nous choisissons ici d'approfondir la notion de *type* de texte afin de préciser les fonctions du langage produits en contexte scolaire.

Doquet (2011), tout comme Crinon et Marin (2014), rappelle la dimension pragmatique du langage par la réalisation d'actes de parole. Le terme « discours » ajoute alors cette nuance par rapport au terme « texte » qui insiste quant à lui sur la structure et la cohérence interne. Crinon et Marin précisent cet enjeu d'apprentissage d'ordre discursif :

Écrire suppose une intention de la part de l'auteur, tout autant que parler. Le comprendre est une des clés de l'entrée des élèves dans les conduites langagières écrites. [...] Quelques grands types d'intentions

---

<sup>9</sup>Nous développerons les genres de discours ainsi que les types d'écrits plus bas (voir infra 1.2.2.).

<sup>10</sup> Cela nous rappelle le schéma de la communication de Jakobson qui prend en compte les facteurs d'une situation de communication (contexte, interlocuteurs, message notamment) pour identifier six fonctions basiques du langage (i.e. à quoi sert le langage produit).

manifestées dans les discours écrits peuvent être identifiés : raconter, écrire, argumenter, expliquer, dialoguer... (2014, p. 21)

Les élèves devraient ainsi appréhender la finalité du texte produit selon la consigne donnée ou la situation de communication. Reuter (1996) précise cette notion de finalité de l'écriture en mentionnant deux catégories qui peuvent être envisagées sous forme d'un continuum : l'écrit peut être soit le but de l'action, soit un moyen de l'action. Le didacticien mentionne la possibilité de trouver une majorité d'exercices à l'école qui réunissent ces deux objectifs c'est-à-dire « écrire pour produire un écrit mais aussi pour apprendre, pour être évalué, etc. »

Analyser la finalité d'une production écrite permet de distinguer des types de textes (ou des genres discursif) caractérisés par des indices énonciatifs particuliers. Or, un même type de texte peut être observable dans différents types d'écrits. Prenons pour exemple le discours argumentatif (marqué, entre autres, par des connecteurs logiques de but, de cause, des verbes modaux etc). Celui-ci peut être repéré dans un texte documentaire, un slogan publicitaire ou une lettre ; et bien moins dans une recette ou une notice. Le groupe de recherche EVA (1991) parle bien *d'écrits* au pluriel et propose une typologie des écrits en distinguant d'une part les écrits d'information et d'autre part les écrits littéraires. Si l'on reprend la catégorisation de Reuter (1996), ces écrits auraient pour finalité un but à atteindre selon leur contexte et leur intérêt de production est facilement décelable. Pour reprendre l'exemple du type de texte (ou discours) argumentatif : l'élève écrit une lettre au directeur pour le convaincre d'autoriser les ballons en récréation. La finalité de ce type d'écrit, la lettre, peut aussi être un moyen d'évaluation : par exemple, quels caractéristiques du texte argumentatif l'élève est-il en mesure d'utiliser ? La lettre est-elle convaincante ?

Un type d'écrit rarement mentionné dans les ouvrages sur la production écrite à l'école concerne les exercices, activité pourtant généralisée en contexte scolaire. Ce type d'écrit touche de nombreuses disciplines et la finalité de la production écrite serait ici un moyen pour apprendre et/ou être évalué sur une notion précise (d'après la catégorisation de Reuter, 1996). Les didacticiens distinguent différents types d'exercices pouvant prendre diverses formes et dont les objectifs permettent de structurer l'apprentissage :

- Les activités de découverte permettent d'entrer dans une nouvelle notion souvent par la recherche et la résolution d'un problème.
- Les activités de systématisation ou d'entraînement permettent, par la répétition, de consolider la notion étudiée. En ce qui concerne les exercices d'étude du français, Vigner (2016) explique que l'exercice est un outil pour stabiliser la langue. Ces

exercices concernent majoritairement des entraînements à l'échelle du mot voire de la phrase.

- Les activités d'utilisation ou de réinvestissement permettent aussi de consolider la notion étudiée mais à l'échelle de phrases ou de textes courts. Un élément de contextualisation est ainsi ajouté.

Si l'on ne développera pas ici toutes les formes que peuvent prendre les exercices, précisons toutefois que « les consignes sont généralement exhaustives » et la variabilité des réponses possibles est faible voire nulle. De plus, il semble que le niveau de performance requis ne peut être atteint « qu'au terme d'un certain nombre d'essais » (Vigner, 2016, p. 4).

Dans le but d'analyser les compétences écrites pour notre recherche, nous pourrions donc distinguer les types d'écrits (récits, reportages, exercices) ainsi que les types de textes ou genres discursifs (narratif, descriptif, argumentatif).

D'après les différents types d'écrits cités précédemment, nous pouvons encore mentionner la richesse des supports écrits potentiellement présents à l'école. Les élèves rencontrent de l'écrit de la cour à la salle de classe en passant par les couloirs et la cantine : panneaux d'information, tableau noir, leçons du cahier, exercices du manuel, emploi du temps, notices, menus etc. L'élève doit prendre conscience de cette présence de l'écrit sous des formes diversifiées afin d'élaborer des stratégies de compréhension et d'enrichir ses connaissances d'apprenti scripteur/lecteur. Cela participe aussi à atteindre les compétences « produire des écrits variés » et « recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre » décrites dans les programmes.

Nous nous rendons donc bien compte de l'omniprésence de l'écrit à l'école, sous toutes ses formes, comme le mentionne Vigner (2001). Reuter (1996) synthétise ce que nous venons de développer précédemment dans sa définition sur la sphère scolaire :

[...] il s'agit d'un lieu où l'on apprend à écrire et où l'écriture sert à apprendre ; où le rapport entre le professeur et l'élève est fondamental avec des enjeux évaluatifs constants [...] (1996, p. 60).

Dans l'objectif d'atteindre les compétences du socle, nous nous interrogeons maintenant sur les moyens mis en place par l'enseignant grâce à des critères et à des outils d'évaluation.

### 1.2.3. L'évaluation de l'écrit

C'est par l'évaluation que l'enseignant sera en mesure d'envisager des remédiations afin de permettre à l'élève d'atteindre les compétences attendues. Nous nous intéresserons dans cette partie à l'évaluation de l'écrit sur deux niveaux : les compétences attendues selon les textes officiels et didactiques ainsi que les possibles interprétations de l'erreur à des fins formatives.

#### *Les compétences à évaluer selon les Instructions Officielles*

Depuis la rentrée 2016, les Instructions Officielles prévoient l'utilisation d'un outil de référence afin d'évaluer les élèves tout au long de la scolarité obligatoire : le Livret Scolaire Unique. Le suivi des acquis scolaires est proposé d'une part à chaque trimestre et d'autre part à chaque fin de cycle. Le bilan périodique rend compte des objectifs d'apprentissage non atteints, partiellement atteints, atteints ou dépassés selon les éléments du programme travaillés pendant la période et pour chaque domaine d'enseignement. Le bilan de fin de cycle est moins exhaustif et fait part du degré de maîtrise de l'élève dans les huit composantes du SCCCC : les quatre objectifs de connaissances et de compétences du premier domaine et les quatre autres domaines du socle. La moitié des items est donc consacrée aux langages. Quatre degrés de maîtrise sont proposés : insuffisante, fragile, satisfaisante, très bonne.

Les nouveaux supports institutionnels issus de la loi de Refondation de l'École de 2013 considèrent l'écrit comme une pratique complexe mêlant les dimensions cognitive, affective et sociale<sup>11</sup> devant être travaillée au quotidien. En fin de cycle 3, un élève devrait être capable d'« écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire » et « après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle. » Pour cela, le programme de français décline plusieurs compétences et connaissances à atteindre sous cinq objectifs principaux :

- Écrire à la main de manière fluide et efficace c'est-à-dire automatiser son écriture cursive, effectuer une copie efficace et écrire sur un clavier.
- Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre c'est-à-dire être capable d'écrire des écrits de travail (pour résumer, lister, hiérarchiser) et des écrits réflexifs (pour argumenter, justifier).
- Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture en mettant notamment en place une démarche de production de textes (organiser des idées, élaborer des phrases puis les enchaîner avec cohérence, élaborer des formes

---

<sup>11</sup> Nous avons développé ces dimensions plus haut (voir infra 1.1.3. §*Apports des textes institutionnels* et 1.2.1. §*Construction du langage écrit*).

d'organisations textuelles) et en mobilisant ses connaissances sur la langue (orthographe, accords, ponctuation) et sur les types d'écrits.

- Réécrire à partir de consignes ou faire évoluer son texte en appréhendant la dimension durable de l'activité d'écriture.
- Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser c'est-à-dire prendre en compte la notion de paragraphe selon les genres et types d'écrits, prendre conscience des éléments qui assurent la cohérence du texte (connecteurs, temps verbaux) et mobiliser ses connaissances sur l'orthographe lexicale et grammaticale ainsi que sur la ponctuation et la phrase.

Les programmes évoquent aussi la capacité à utiliser les outils de la classe disponibles afin d'atteindre ces objectifs.

La question de l'évaluation, domaine déjà complexe devant l'hétérogénéité des classes, n'en est pas moins simplifiée lorsqu'on accueille un élève allophone. Qu'en est-il alors de l'évaluation des compétences écrites pour les EANA ?

### *Évaluation du FLS : mise en perspective des outils du FL1 avec ceux du FLE*

Les Instructions Officielles actuelles encouragent l'inclusion par, entre autres, une pédagogie différenciée. L'objectif de ces élèves est d'acquérir les mêmes connaissances et compétences que leurs camarades et ils bénéficient de la création de leur LSU dès leur inscription dans un établissement scolaire. Cet outil est commun à tous les élèves et il est possible de rajouter la mention UPE2A en rajoutant la rubrique « modalité d'accompagnement pédagogique spécifique » au verso du bilan périodique (à condition qu'une UPE2A prenne en charge l'élève). Si nous comprenons bien l'intérêt d'un livret unique et similaire à tous servant l'intérêt inclusif de l'école, nous pouvons nous interroger cependant sur l'évaluation des compétences langagières, et plus précisément écrites, des élèves allophones.

Il existe un seul document mis en ligne par le Ministère de l'Éducation National (2012b)<sup>12</sup> qui ne reprend cependant pas les programmes actuels. Bien qu'il soit toutefois possible de trouver des documents d'aide à l'évaluation des élèves allophones, ceux-ci sont distincts selon les académies. Il semblerait donc que des CASNAV, en collaboration avec des enseignants en UPE2A, créent leurs propres dispositifs d'évaluation en langue française. D'après notre expérience, nous avons encore remarqué que chaque enseignant pouvait avoir une organisation particulière pour évaluer et rédiger les bilans à destination de l'enseignant en classe ordinaire et des familles. Certaines circonscriptions proposent la participation aux DELF

---

<sup>12</sup> Nous avons décrit plus haut ce document (voir supra 1.1.3.).

Prim/Scolaire/Junior<sup>13</sup>, ce qui permet d'harmoniser les modalités évaluatives grâce à cet outil officiel et basé sur le CECRL. Auger (2010) évoque encore le Portfolio européen des langues qui permet de participer à l'élaboration de pratiques communes<sup>14</sup> mais il ne semble pas toujours connu du corps enseignant.

Afin de comprendre comment évaluer les différents objectifs d'apprentissage que nous venons de citer, nous nous intéresserons aux outils didactiques à disposition des enseignants.

### *Comment évaluer les compétences visées ?*

Par le site Web Eduscol (<http://eduscol.education.fr>), le Ministère de l'Éducation Nationale propose des documents d'accompagnement permettant aux enseignants d'enrichir leurs connaissances et de varier leurs pratiques pour évaluer l'écriture. Ces documents reposent sur des recherches récentes en didactique de l'écrit et visent à rendre l'évaluation positive par la différenciation pédagogique et en prenant en compte les effets des textes produits. Doquet (2011) précise que l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'écriture vers l'exploitation des écrits fonctionnels<sup>15</sup> a encouragé la transformation des modalités d'évaluation des textes produits par les élèves. L'auteure évoque les grilles d'évaluation généralement utilisées en classe qui reprennent les caractéristiques de la tâche écrite et peuvent permettre aux élèves de s'autoévaluer. Depuis les années 1980, les didacticiens préconisent l'élaboration de ces grilles par les élèves eux-mêmes et la confrontation des premiers jets individuels en petits groupes pour envisager leur révision voire une réécriture. Le CNET (2018) recommande d'ailleurs encore aujourd'hui ce travail collaboratif pour améliorer les compétences individuelles. Les grilles d'évaluation visent généralement un nombre limité de critères et ceux-ci sont adaptés à la tâche d'écriture que les élèves peuvent s'approprier.

Que peut-on observer concrètement dans une production écrite ? Les recherches du groupe EVA (1991, p. 57) ont abouti à l'élaboration d'un tableau de classement des critères d'évaluation<sup>16</sup>. Cet outil permet « d'interroger » tout texte à partir de douze catégories de questions afin d'analyser et d'évaluer les textes produits par les élèves. Le premier principe de classement repose sur trois unités prises en compte (en ligne) : le texte dans son ensemble, les relations entre les phrases ainsi que la phrase elle-même. Le second principe consiste à envisager trois points de vue d'analyse sur ces unités (en colonne) : morphosyntaxique, sémantique et pragmatique. À ces points de vue sont ajoutés les aspects matériels concernant

---

<sup>13</sup> Diplôme d'Études en Langue Française destinés à des jeunes publics, remis par le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP, opérateur du ministère de l'Éducation Nationale).

<sup>14</sup> Ce document personnel recueille les connaissances, compétences et expériences linguistiques de l'apprenant ainsi que ses objectifs d'apprentissage et ses progrès (Conseil de l'Europe, 2018).

<sup>15</sup> Nous avons parlé précédemment des différents types d'écrits et de leur dimension pragmatique à prendre en compte dans les apprentissages (voir supra 1.2.2.).

<sup>16</sup> C.f. Annexe 1

par exemple les supports ou la mise en page. Si les cases du tableau ainsi déterminées peuvent paraître bien cloisonnées, elles doivent cependant être considérées comme étanches et liées. Nous retrouvons dans cet outil les éléments explicités précédemment sur les caractéristiques linguistiques et pragmatiques du langage écrit. Les chercheurs du groupe EVA sembleraient avoir visé des productions écrites en langue première dans leurs travaux. Si nous avons cité plus haut les évaluations par le DELF, nous pouvons donc nous intéresser plus précisément aux outils en langue seconde.

Marquilló Larruy (2003) propose une trame générale d'observation des textes qui permet de guider l'étude des corpus écrits. Elle distingue quatre degrés d'analyse : le niveau pragmatique (adéquation à la consigne et au type de texte), le niveau textuel et transphrastique (cohérence globale du texte), le niveau de la phrase (ordre des mots, constructions verbales) et le niveau infraphrastique (correspondance graphie/phonie, choix du lexique, orthographe). Bien qu'organisées différemment, nous retrouvons ici les catégories du tableau EVA. Nous pouvons par ailleurs faire un tour d'horizon de ce que propose la didactique du FLE en nous appuyant sur le CECRL et les grilles d'évaluation de productions écrites des DELF Scolaire. Les échelles du CECRL structurent les compétences selon six niveaux A1, A2 (utilisateur élémentaire), B1, B2 (utilisateur indépendant) et C1, C2 (utilisateur expérimenté). Les échelles sont interconnectées et basées sur une approche didactique actionnelle.

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

Par la notion d'actes de parole et la prise en compte du contexte des interactions langagières, nous retrouvons l'importance de la dimension pragmatique du langage. Les épreuves de production écrite du DELF Scolaire (A1 à B2)<sup>17</sup> valorisent en ce sens les écrits sociaux dans lesquels différents types de textes sont attendus :

- A1 : Compléter un formulaire et rédiger des phrases simples sur des sujets de la vie quotidienne (cartes postales, messages, légendes...).

---

<sup>17</sup> Les caractéristiques de ces épreuves sont détaillées sur le site Web du Centre International d'Études Pédagogiques (<http://www.ciep.fr>)

- A2 : Rédiger deux courtes productions écrites (lettre amicale ou message) où il faut décrire un événement ou des expériences personnelles ainsi qu'écrire pour inviter, remercier, s'excuser, demander, informer, féliciter...
- B1 : Exprimer une attitude personnelle sur un thème général (essai, courrier, article...).
- B2 : Prendre une position personnelle argumentée (contribution à un débat, lettre formelle, article critique...)

Ajoutons que les échelles globales du CECRL mentionnent à partir du niveau B1 la capacité à décrire un événement réel ou imaginé et à raconter une histoire. L'approche didactique du FLE envisage, outre les écrits fonctionnels, une place à l'écriture créative. Dès le niveau A1, les grilles d'évaluation prennent en compte la correction sociolinguistique et différentes capacités concernant la finalité des textes (informer, raconter, décrire, convaincre...). La cohérence du texte et la cohésion des phrases sont aussi évaluées en plus des compétences lexicales et grammaticales. Nous retrouvons encore ici les catégories du tableau de classement du groupe EVA. Dès lors, l'exploitation des documents de préparation au DELF (en ce qui concerne la production écrite) pourrait donc être utile à la formation linguistique voire à l'évaluation des EANA puisque les attentes rejoignent celles pour les élèves en classe ordinaire. De la même manière, nous comprenons que les productions des EANA peuvent être évaluées comme celles d'élèves francophones c'est-à-dire avec les mêmes exigences et objectifs d'apprentissage.

Afin d'être en mesure de compléter ce tableau de critères à des fins d'analyse, nous devons encore nourrir notre réflexion sur l'écrit à l'école en abordant le statut et l'interprétation des erreurs.

### *Interprétation de l'erreur*

« Erreur » ou « faute » ? Le langage courant pourrait ne pas distinguer ces deux lexèmes. Or, il convient de les discerner pour une étude en didactique des langues. Une faute relève de l'inattention et pourrait être corrigée par l'élève lui-même si on lui sait la notion maîtrisée. Au contraire, une erreur relève de la méconnaissance d'une règle et l'élève ne peut donc pas se corriger seul (Marquilló Larruy, 2003).

En réfléchissant aux différents modes de correction en langue seconde, Corniaire et Raymond (2008, p. 90) concluent que les erreurs font partie intégrante du texte (de son contenu, de sa forme et de la situation d'écriture). Il faudrait donc « apprendre à [en] tolérer un certain nombre » et prendre conscience qu'il est irréaliste que tous les apprenants puissent un jour écrire sans faute. Pour Marquilló Larruy (2003), l'enseignant devrait éviter la correction

systematique de toutes les erreurs mais aussi éviter l'absence systematique de correction. Il doit tenter d'avoir une conduite bienveillante et attentive. Corniaire et Raymond (2008) ajoutent que l'apprentissage devrait être envisagé comme un processus de progrès dans lequel l'élève est peu à peu en mesure de se corriger. Nous retrouvons ici le modèle d'enseignement/apprentissage constructiviste qui, comme le rappelle Astolfi (1997), donne un statut positif à l'erreur.

Le but visé est bien toujours de parvenir à les éradiquer des productions des élèves, mais on admet que pour y parvenir, il faut les laisser apparaître – voire même quelquefois les provoquer – si l'on veut réussir à mieux les traiter. (Astolfi, 1997, p. 16).

L'erreur est donc un outil pour enseigner. Si l'ouvrage d'Astolfi (1997), au titre bien explicite, évoque l'erreur dans toutes les disciplines, nous considérons effectivement que les erreurs dans les productions écrites sont porteuses de sens dans le processus d'apprentissage des élèves. L'enseignant doit donc être en mesure d'analyser puis d'interpréter ces erreurs selon chaque apprenant afin de leur apporter un étayage pertinent et leur permettre de progresser. Marquilló Larruy (2003) précise que le terme « interprétation » doit être envisagé comme une aide à la « compréhension » des erreurs. L'auteure décrit plusieurs approches théoriques sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer pour analyser et comprendre les erreurs en langue seconde :

- L'analyse contrastive a priori vise à comparer les systèmes linguistiques de la langue première et de la langue cible. Cela permet d'anticiper les difficultés possibles pour les apprenants mais aussi d'appivoiser les interférences d'une langue sur une autre ainsi que l'intercompréhension des langues voisines.
- L'analyse d'erreurs a posteriori précise la distinction entre « l'erreur » et « la faute » à partir des travaux de Pit Corder (1980). Le terme « erreur » renvoie à des compétences systematiques toutefois transitoires. Le terme « faute » renvoie à une erreur de performance non systematique. L'erreur est donc bien « la manifestation naturelle de l'apprentissage » et l'évolution peut être visible sur trois niveaux : d'abord, l'apprenant n'est pas en mesure d'identifier l'erreur. Puis, il est capable de trouver la forme erronée sans pour autant la corriger. Enfin, le « niveau de la pratique » mène l'apprenant à réfléchir sur sa production pour tenter de corriger ses erreurs.
- Les recherches sur les interlangues visent la description des systèmes transitoires des élèves. Les interlangues sont évolutifs et marquent la perméabilité entre la langue première et la langue cible. En observant un processus d'apprentissage/acquisition sur le

long terme, on peut distinguer des simplifications, des complexifications de règles ou encore des régressions et des fossilisations d'erreurs.

- Les travaux sur les parlars bilingues font émerger des locuteurs au « répertoire verbal mixte » qui présentent des choix de langues ou des alternances codiques selon leur interlocuteurs. L'erreur peut donc parfois être considérée comme « un savoir-faire discursif » ou une stratégie pour interagir dans un contexte plurilingue.

Un même type d'erreur peut ainsi être compris de différentes manières selon les apprenants comme le précise Marquilló Larruy (2003) en donnant l'exemple « les chevaux » : cette erreur peut soit correspondre à une faute (un oubli) soit à une erreur due à une méconnaissance des règles des pluriels irréguliers ; elle peut encore rendre compte de l'influence de la langue première.

Interpréter l'erreur est une tâche délicate et subjective qui permet toutefois à l'enseignant de réajuster son enseignement et d'envisager des pistes de remédiations pour chaque élève.

Au début de ce chapitre, nous avons pu envisager l'apprentissage de la langue pour les EANA comme un continuum entre les didactiques du FL1/FLS/FLE<sup>18</sup>, nous pouvons à présent souligner les exigences similaires en terme d'évaluation de la production écrite en FLS et en FL1. Il nous semblera ainsi pertinent d'utiliser le tableau de critères EVA dans le cadre de notre recherche. Par ailleurs, la compréhension des erreurs analysées pourra reposer sur différentes approches théoriques et nous gardons à l'esprit que les interprétations pourront être multiples. Rappelons encore que l'élève allophone n'est pas vierge de compétences langagières. Plus précisément, l'EANA antérieurement scolarisé est en mesure d'exploiter des compétences disciplinaires et écrites pour une tâche en français ; c'est ce qui mobilise notre travail de recherche.

---

<sup>18</sup> Voir supra 1.1.

Pour conclure ce premier chapitre, rappelons notre problématique : *Dans quelle mesure des élèves allophones scolarisés antérieurement atteignent-ils les compétences du cycle 3 dans la production de textes et d'exercices de systématisation ?* À la lumière de nos lectures, nous avons mis au jour la transversalité des didactiques du FL1/FLS/FLE au service de l'enseignement/apprentissage auprès des EANA. Nous avons cerner les enjeux de l'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'école en nous intéressant aux différents types d'écrits ainsi qu'aux caractéristiques de l'évaluation des compétences écrites. Nous en retenons les différentes approches d'interprétation des erreurs et le tableau de classement de critères EVA qui nous permettra de traiter notre corpus de productions écrites.

Notre bagage théorique nous semble désormais solide pour pouvoir effectuer notre recherche sur les compétences écrites des élèves allophones. Dans le chapitre suivant, nous présenterons notre terrain de recherche ainsi que la méthodologie de collecte et d'analyse de données.

## Chapitre II : Terrain et méthodologie de recherche

Dans ce second chapitre, nous présenterons notre terrain de recherche ainsi que la méthodologie de collecte et d'analyse de données. Nous avons recueilli d'une part des données auprès d'enseignants avec un questionnaire et d'autre part nous avons collecté différentes productions écrites d'élèves allophones scolarisés dans notre classe de CM1. Nous présenterons donc dans une première partie les choix effectués pour la réalisation du questionnaire. Dans une deuxième partie, nous détaillerons le profil des élèves et les types de productions écrites recueillies. Nous présenterons également la grille d'analyse utilisée pour ces productions.

### 2.1. Questionnaire : constatations générales d'enseignants

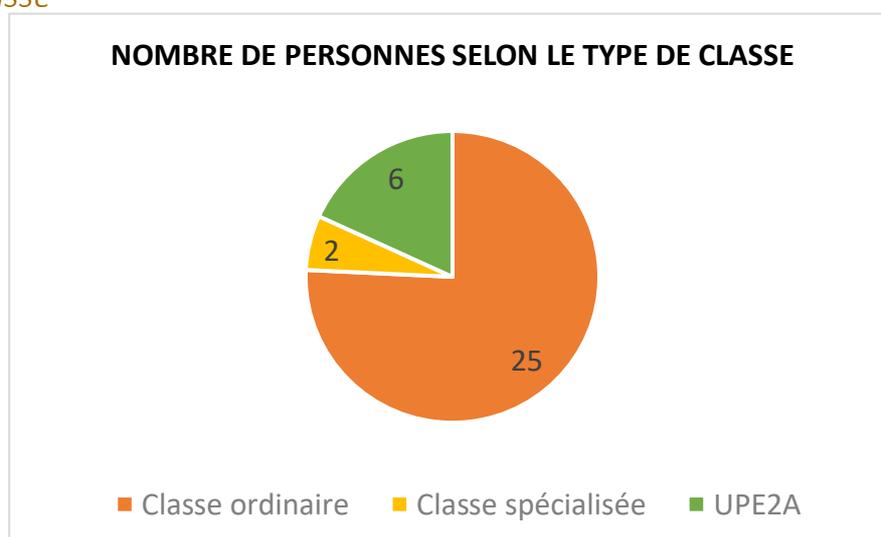
L'intérêt du questionnaire est de récolter les constats d'autres enseignants sur les compétences des EANA en cycle 3. Le questionnaire<sup>19</sup> a été réalisé en ligne à partir du site Internet *Google Forms*.

#### 2.1.1. Personnes interrogées

Nous avons fait parvenir le questionnaire à tous nos collègues et anciens collègues enseignant actuellement en cycle 3 ou susceptibles d'avoir pu travailler dans ce cycle. Certains ont par ailleurs transmis le lien du questionnaire à d'autres personnes. L'introduction du questionnaire précisait bien que celui-ci s'adressait aux enseignants accueillant ou ayant accueilli des EANA en cycle 3. Du 30 mars au 20 avril 2018, nous avons ainsi obtenu les réponses de 33 enseignants.

Les graphiques suivants, issus des résultats du questionnaire, nous donnent le profil des enseignants interrogés.

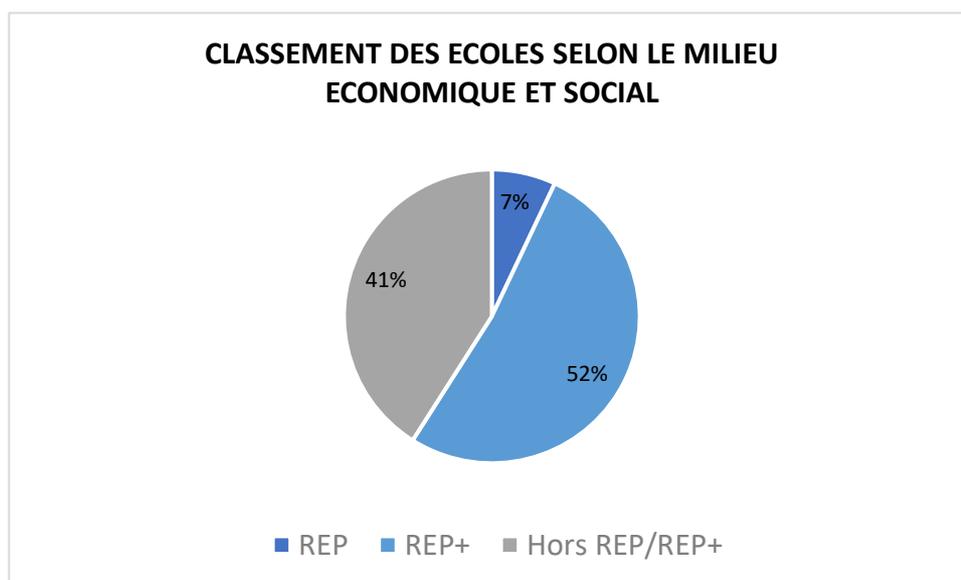
#### Type de classe



<sup>19</sup>C.f. Annexe 2

Vingt-cinq enseignants ayant répondu au questionnaire enseignant en classe ordinaire, cela représente trois quarts de notre échantillon. Six enseignants interrogés interviennent dans des UPE2A et deux personnes ont un poste dans une classe spécialisée.

### *Milieu économique et social de l'école*

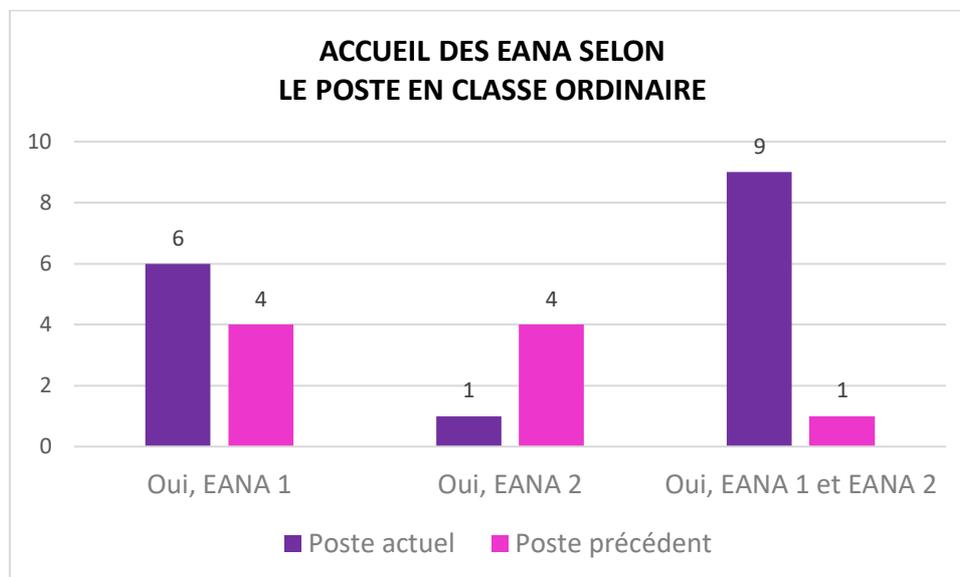


Près de la moitié des personnes interrogées enseignent dans un Réseau d'Éducation Prioritaire (renforcé ou non). Les écoles de ces territoires rencontrent des difficultés scolaires et le corps enseignant est donc susceptible de profiter d'une action pédagogique et éducative consolidée.

### *Accueil d'élèves allophones*

Nous avons précisé dans le questionnaire ce que nous entendions par EANA1 et EANA2 afin d'harmoniser les dénominations. Un EANA1 est un élève allophone scolarisé depuis moins d'un an n'ayant pas encore effectué une année scolaire complète en France. Un EANA2 est un élève allophone scolarisé depuis deux ans ayant effectué au moins une année scolaire complète en France.

Nous avons demandé aux personnes interrogées quel(s) profil(s) d'élève allophone elles accueillait, et si elles les prenaient en charge sur leur poste actuel ou précédent afin d'obtenir plus de données. Quant aux types d'EANA accueillis par les enseignants en UPE2A, leur poste spécifique les invite en effet à prendre en charge des EANA1 et des EANA2 tout au long de leur carrière. Nous considérerons que les réponses obtenues concerneront les deux types d'EANA envisagés. Un enseignant en classe spécialisée accueille actuellement un EANA1, l'autre accueillait un EANA1 auparavant.



En ce qui concerne les 25 enseignants en classe ordinaire, 16 accueillent actuellement des EANA et 9 en accueilleraient auparavant. Nous comptons dix enseignants ayant pris en charge des EANA1 et des EANA2. Dix enseignants ont uniquement accueilli des EANA1, et cinq enseignants uniquement des EANA2. À partir de cet échantillon, nous pouvons dire que le profil d'EANA1 est un peu plus représenté que l'autre.

### 2.1.2. Rubriques du questionnaire

Le questionnaire est construit avec différentes rubriques. En fonction des premières réponses de la personne interrogée (rubriques 1 à 3), l'algorithme de *Google Forms* l'invitait à répondre aux rubriques adaptées à son profil<sup>20</sup>. Le questionnaire visait le constat de compétences atteintes ou partiellement atteintes chez des EANA en cycle 3. Ainsi, les enseignants ayant répondu favorablement à la question « Avez-vous remarqué si des EANA atteignaient les compétences attendues en cycle 3 ? » (rubrique 4 à 6) avaient accès à une nouvelle rubrique pour préciser leurs constatations (rubrique 7). Le questionnaire prenait fin par un espace libre de remarques pour chaque participant au questionnaire (fin de la rubrique 7 et rubrique 8).

C'est la rubrique 7 qui est le cœur de notre questionnaire et nous permet d'approfondir notre recherche. Nous avons fait des propositions de réponses pour les quatre premières questions. Une ligne « autre » permettait d'apporter une réponse libre. Les deux premières questions étaient générales et concernaient les disciplines et les types d'activités dans lesquelles les enseignants ont observé des réussites. La question suivante s'intéressait plus précisément à la production écrite et les propositions de réponses étaient des éléments du programme de français du cycle 3. La quatrième question interrogeait les enseignants sur une explication hypothétique des compétences mentionnées auparavant. Enfin, les deux dernières questions de

<sup>20</sup> Mentionnés précédemment (voir supra 2.1.1.)

la rubrique attendaient une réponse libre et concernaient les adaptations mises en place pour les EANA en classe ordinaire ainsi que les gestes professoraux potentiellement utiles pour les EANA et les francophones.

En parallèle de ce questionnaire auprès d'enseignants familiers avec l'accueil de publics allophones en cycle 3, nous avons recueilli des productions écrites réalisées en classe. Ces deux types de données nous semblent complémentaires pour notre recherche. En effet, les résultats du questionnaire mettraient en lumière les potentielles compétences des EANA à partir d'observations d'enseignants et l'analyse du corpus permettrait de valider ou d'invalider ces constats.

## 2.2. Étude de cas particuliers : deux élèves en CM1

Dans l'objectif d'analyser les compétences écrites d'élèves allophones, nous avons sélectionné les écrits de deux élèves scolarisés dans la même classe de CM1. Notre recherche est donc d'ordre qualitatif. Celle-ci a eu lieu dans une école élémentaire à Montpellier, dans la classe que nous prenons en charge à temps partiel. Cette école classée en REP+ accueille assez largement des familles issues de l'immigration et dispose d'une UPE2A.

### 2.2.1. Profil des élèves

Les deux élèves allophones de notre classe ont été scolarisés antérieurement. Les noms sont ici modifiés dans un souci d'anonymat. Nous avons veillé à sélectionner des élèves pour qui aucune pathologie langagière n'a été détectée au cours de la scolarité. La description des profils décrits ci-dessous a été réalisée à partir de nos observations et de nos interactions informelles avec les élèves. Nous avons également consulté les documents administratifs disponibles (fiches de liaison et livret scolaire).

- Isidor est un EANA de 10 ans, italophone et arabophone. Sa famille est originaire du Maroc. Isidor parle principalement en italien avec ses frères et sœurs et en arabe avec ses parents. Il vit en France depuis le mois d'août 2017 et a suivi une scolarité régulière en Italie jusqu'au niveau *quarta elementare* inclus c'est-à-dire l'équivalent du CM1. Isidor devrait être scolarisé dans la classe équivalente au CM2. Il a été choisi de l'inscrire dans une classe inférieure afin de lui permettre d'acquérir les compétences attendues du début du cycle 3 en langue française. Cet élève est inscrit dans le pôle UPE2A de l'école à raison de six heures hebdomadaires pour l'année scolaire 2017/2018. Dès son arrivée à l'école Senghor, Isidor s'est montré attentif et concentré tant en classe ordinaire qu'en UPE2A. Au fil des mois, sa participation a été de plus en plus active.

- Yosef est un élève de 10 ans, italoophone, francophone et arabophone. Sa famille est originaire du Maroc. Il parle français et italien avec ses frères et sœurs et français ou arabe avec ses parents. Il vit en France depuis le mois de juin 2015 et a été scolarisé régulièrement en Italie jusqu'au niveau *prima elementare* inclus c'est-à-dire l'équivalent du CP. Cet élève a été intégré dans le pôle UPE2A de l'école à raison de six à neuf heures hebdomadaires pendant l'année scolaire 2015/2016. Il a ensuite bénéficié d'un renforcement linguistique en UPE2A d'une heure et demie hebdomadaire de janvier à juin 2017. Nous étions l'enseignante UPE2A cette année-là. Les enseignants de CE2 de Yosef ont souhaité un accompagnement supplémentaire afin de consolider le passage à l'écrit et les connaissances et compétences en étude de la langue. Nous avons observé cette année-là une assez bonne facilité pour Yosef à accomplir des tâches d'écriture ; les principaux écueils ayant été la ponctuation et les accords des groupes nominaux et verbaux.

Nous avons récolté certaines productions écrites de ces élèves pour notre recherche dont le contenu sera développé dans la partie suivante.

### 2.2.2. Types de données recueillies

En tant que professeure stagiaire, les domaines d'étude de la langue que nous prenons en charge sont l'enseignement du vocabulaire et de la conjugaison. Nous partageons avec notre binôme les domaines de la lecture/compréhension et de l'écriture. Nous avons choisi d'analyser des écrits produits en notre présence afin de pouvoir en décrire plus facilement les objectifs et les conditions de réalisation. Seuls certains textes écrits par Isidor, dont l'emploi du temps était aménagé, ont été récupérés dans son cahier utilisé en UPE2A.

Nous avons recueilli deux types d'écrit chez les deux élèves : d'une part des activités de systématisation en vocabulaire et en conjugaison et d'autre part des textes narratifs et descriptifs. Les prochains paragraphes seront consacrés à la description analytique de ces activités mobilisant des compétences écrites.

#### *Activités de systématisation en vocabulaire et conjugaison*

Toutes les activités présentées dans cette partie sont issues du manuel de français *Millefeuille CMI* (Nathan, 2017). Des activités de découverte et une phase d'institutionnalisation ont été réalisées en amont.

<u>Type d'écrit</u> : Exercice de systématisation		<u>Domaine d'étude de la langue</u> : Vocabulaire
<u>Manuel</u> : 1 page 205	<u>Prérequis</u> : Connaître les caractéristiques des synonymes.	
<u>Dispositif</u> : Individuel	<u>Aide envisageable</u> : Rappel de la leçon sur les synonymes / Utilisation du dictionnaire.	
<u>Objectif</u> : Associer des mots selon une relation de synonymie.		
<u>Énoncé</u> :  <b>Recopie chaque mot de la série a avec un synonyme de la série b.</b> <b>a.</b> abandonner • acéré • caverne • excusable • à peu près <b>b.</b> pointu • grotte • quitter • environ • pardonnable		<u>Réponses attendues</u> : abandonner – quitter / acéré – pointu / caverne – grotte / excusable – pardonnable / à peu près - environ
<u>Conditions de réalisation</u> : Lecture et reformulation de la consigne puis lecture des mots de chaque série à haute voix. Ensuite, 15 minutes pour réaliser l'exercice au cahier du jour.		

<u>Type d'écrit</u> : Exercice de systématisation		<u>Domaine d'étude de la langue</u> : Vocabulaire
<u>Manuel</u> : 7 page 201	<u>Prérequis</u> : Connaître les caractéristiques des préfixes.	
<u>Dispositif</u> : Individuel	<u>Aide envisageable</u> : Rappel de la leçon sur la formation des mots.	
<u>Objectif</u> : Transformer un mot par un préfixe pour exprimer un contraire.		
<u>Sous-objectif</u> : Utiliser le préfixe in- et ses variantes sans oublier de doubler les consonnes si nécessaire.		
<u>Énoncé</u> :  <b>Écris le contraire des mots suivants. Utilise le préfixe in- ou une de ses variantes: il-, im-, ir-.</b> patient • perméable • poli • légal • logique • régulier • responsable • réparable • parfait • rationnel		<u>Réponses attendues</u> : patient – impatient / perméable – imperméable / poli – impoli / logique – illogique / régulier – irrégulier / responsable – irresponsable / réparable – irréparable / parfait – imparfait / rationnel - irrationnel
<u>Conditions de réalisation</u> : Lecture et reformulation de la consigne puis lecture des mots proposés. Le premier exemple « patient - impatient » a été donné en groupe classe. Ensuite, 15 minutes pour réaliser l'exercice au cahier du jour.		

<u>Type d'écrit</u> : Exercice de systématisation		<u>Domaine d'étude de la langue</u> : Conjugaison
<u>Manuel</u> : 2 page 157	<u>Prérequis</u> : Savoir distinguer des verbes selon leur temps / Connaître les terminaisons du futur simple.	
<u>Dispositif</u> : Individuel	<u>Aide envisageable</u> : Recours à la leçon sur le futur simple / Observation des affichages de conjugaison de la classe.	
<u>Objectif</u> : Reconnaître des verbes conjugués au futur simple.		
<u>Énoncé</u> :		<u>Réponses attendues</u> :
<p><b>2</b> ●●● <b>Recopie uniquement les verbes conjugués au futur. Puis entoure leur terminaison.</b></p> <p>il parlait • nous serons • il aura • elle travaillait • je finirai • vous partiez • tu feras • on a vu • vous effacerez • ils apprendront • tu as • elle achètera • vous partez • elles diront</p>		<p>nous ser<u>ons</u> / il aur<u>a</u> / je finira<u>i</u> / tu fera<u>s</u> / vous efface<u>rez</u> / ils apprendr<u>ont</u> / elle achètera<u>t</u> / elles dir<u>ont</u></p>
<u>Conditions de réalisation</u> : Lecture et reformulation de la consigne puis lecture des verbes proposés. Ensuite, 15 minutes pour réaliser l'exercice au cahier du jour.		

<u>Type d'écrit</u> : Exercice de systématisation		<u>Domaine d'étude de la langue</u> : Conjugaison
<u>Manuel</u> : 11 page 157	<u>Prérequis</u> : Savoir distinguer des verbes selon leur temps / Connaître la construction du futur simple.	
<u>Dispositif</u> : Individuel	<u>Aide envisageable</u> : Recours à la leçon sur le futur simple / Observation des affichages de conjugaison de la classe.	
<u>Objectif</u> : Conjuguer des verbes à l'infinitif au futur simple dans une phrase.		
<u>Énoncé</u> :		<u>Réponses attendues</u> :
<p><b>11</b> ●●●● <b>Conjugué les verbes au futur.</b></p> <p>a. Nous (<i>plier</i>) les draps tous les deux. b. On (<i>expédier</i>) le cadeau de Léa demain. c. Qui (<i>distribuer</i>) les fournitures à la rentrée ? d. Tu (<i>secouer</i>) la couverture avant de la laver. e. Vous (<i>remuer</i>) la sauce de temps en temps.</p>		<p>a. Nous <u>plierons</u> les draps tous les deux. b. On <u>expédiera</u> le cadeau de Léa demain. c. Qui <u>distribuera</u> les fournitures à la rentrée ? d. Tu <u>secoueras</u> la couverture avant de la laver. e. Vous <u>remuerez</u> la sauce de temps en temps.</p>
<u>Conditions de réalisation</u> : Lecture et reformulation de la consigne. Verbalisation de la première phrase avec le verbe conjugué. Ensuite, 15 minutes pour réaliser l'exercice au cahier du jour.		

Ces activités sont des tâches d'entraînement sur une notion particulière. Pour simplifier la mention de ces exercices dans nos analyses, nous proposons les codes suivants : VocaSYN (**synonymes** à trouver), VocaPREF (**préfixes** à utiliser), ConjREC (verbes à **reconnaitre**), ConjPHRA (**phrases** à compléter).

## Textes narratifs et descriptifs

Nous avons choisi des textes de types narratif et descriptif, réalisés pendant des séances de production écrite. Rappelons brièvement les caractéristiques de ces textes. L'acte de langage principal du texte narratif est « raconter ». Ce type de texte se retrouve dans des écrits comme le conte, le roman ou les faits divers. Les indices verbaux peuvent être le passé simple, le présent de narration ou l'imparfait et le passé composé. On peut encore retrouver divers marqueurs temporels structurant l'enchaînement des actions. Le texte descriptif est caractérisé par les actes de langage « préciser » ou « montrer ». On utilise ce type de texte pour décrire des portraits ou des paysages. Les indices énonciatifs sont des termes concrets et précis (adjectifs), l'utilisation du présent ou de l'imparfait. On peut aussi observer des marqueurs spatiaux.

Les tableaux qui suivent décrivent chaque activité de production écrite.

<u>Type d'écrit</u> : production écrite > récit	<u>Type de texte</u> : narratif
<p><u>Objectif</u> : Écrire la suite d'une aventure.</p> <p><u>Sous-objectifs</u> : respect du temps du texte (présent) / cohérence sémantique et thématique / construction des phrases et ponctuation.</p>	
<p><u>Support</u> : <u>Demi-Lune</u> (extrait de <i>Je lis, je comprends</i>), d'après R. Goigoux (1993).</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p>Demi-Lune prépare ses affaires : un sac de provisions, une couverture et une lance.  Aujourd'hui c'est le grand jour. Il doit tuer un aigle et ramener une plume pour faire preuve de son courage. Il monte sur son cheval et se met en route.</p> <p style="text-align: right;"><i>Demi-Lune</i>, extrait, R. Goigoux (1993)</p> </div> <p>Le texte initial est écrit au passé simple. Il aurait été difficile pour les élèves d'utiliser correctement ce temps dans leur récit. Nous avons donc transformé le texte au présent afin que les élèves puissent écrire la suite avec le même temps verbal, la conjugaison de celui-ci étant plus à leur portée.</p>	
<p><u>Prérequis</u> : Avoir étudié le texte support / Conjuguer les verbes au présent.</p>	
<p><u>Consigne</u> : Écris la suite des aventures de Demi-Lune (10 phrases minimum).</p>	
<p><u>Remarques</u> : La différence des temps entre le texte initial étudié en lecture/compréhension et le texte support pour l'activité d'écriture a été mentionnée. Il a donc été précisé aux élèves d'écrire leur récit au présent.</p>	
<p><u>Dispositif</u> : Individuel</p>	<p><u>Aide envisageable</u> : Dictée à l'adulte / Oralisation individuelle de la suite de l'histoire / Utilisation du dictionnaire et de tous les outils d'étude de la langue.</p>
<p><u>Conditions de réalisation</u> : Rappel du texte étudié sur Demi-Lune puis verbalisation des possibles suites de son aventure (en groupe classe). Ensuite, séance de 30 minutes pour réaliser le premier jet au brouillon. Après révision avec l'enseignante, une deuxième séance d'écriture dans le cahier d'écrivain est proposée.</p>	

<u>Type d'écrit</u> : production écrite > récit	<u>Type de texte</u> : narratif
<u>Objectif</u> : Écrire une courte histoire.	
<u>Sous-objectifs</u> : cohérence sémantique et thématique / construction des phrases et ponctuation / orthographe correcte des mots clés.	
<u>Support</u> : Photo de trois dés (du jeu Story Cubes).	
Les images évoquent les mots suivants : la tortue, l'animal / le pont, la rivière, l'eau / la pomme, le fruit, manger etc.	
<u>Prérequis</u> : Savoir écrire une phrase simple.	
<u>Consigne</u> : Écris une petite histoire à l'aide des trois images (entre 3 et 5 phrases).	
<u>Dispositif</u> : Individuel	<u>Aide envisageable</u> : Dictée à l'adulte / Oralisation individuelle de l'histoire / Utilisation du dictionnaire et de tous les outils d'étude de la langue.
<u>Conditions de réalisation</u> : Observation des images et recueil des mots possibles (en groupe classe). Ces mots sont écrits au tableau. Ensuite, 15 minutes sont données pour réaliser le premier jet au brouillon. Après révision avec l'enseignante, une deuxième séance d'écriture dans le cahier d'écrivain est proposée.	

Nous proposons de coder ces activités NarrSUITE (**suite** d'un aventure) et NarrINV (**invention** d'une histoire). Isidor était en classe UPE2A pour ces deux activités de productions écrites. Nous avons donc choisi une autre activité du type NarrINV ainsi qu'une activité de réécriture réalisée en classe UPE2A.

<u>Type d'écrit</u> : production écrite > récit	<u>Type de texte</u> : narratif
<u>Objectif</u> : Écrire une histoire.	
<u>Sous-objectifs</u> : développer l'attrait pour l'écriture / cohérence sémantique et thématique / construction des phrases et ponctuation	
<u>Support</u> : Dés du jeu Imagidés (chez Gigamic) et plaquette de vocabulaire associée (pour chaque image des dés un mot est proposé)	
<u>Prérequis</u> : Mobiliser ses connaissances de la langue pour écrire un texte.	
<u>Consigne</u> : Écris une petite histoire à l'aide des images.	
<u>Dispositif</u> : Individuel	<u>Aide envisageable</u> : Utilisation du dictionnaire et de tous les outils d'étude de la langue.
<u>Conditions de réalisation</u> : Le support est mis à disposition pour des temps d'autonomie (lorsqu'une activité obligatoire est terminée). L'élève réalise donc seul son texte et peut le soumettre à la correction de l'enseignante puis le lire à la classe et/ou le proposer dans la bibliothèque de la classe.	

Nous codons cette activité par NarrINV. Isidor a proposé un premier jet réalisé en autonomie à partir des images/mots « cheval », « surprise » et « dragon ».

<u>Type d'écrit</u> : production écrite > récit	<u>Type de texte</u> : narratif
<u>Objectif</u> : Réécrire une histoire traditionnelle.	
<u>Sous-objectifs</u> : cohérence sémantique et thématique / utilisation d'indicateurs textuels / construction des phrases et ponctuation / orthographe correcte (des mots étudiés en classe).	
<u>Support</u> : Mots clés au tableau.	
<u>Prérequis</u> : Avoir participé aux séances exploitant l'histoire des trois petits cochons (exploitation de plusieurs albums) et avoir participé à la verbalisation de l'histoire.	
<u>Consigne</u> : Raconte l'histoire des trois petits cochons.	
<u>Dispositif</u> : Individuel	<u>Aide envisageable</u> : Utilisation du dictionnaire et de tous les outils d'étude de la langue.
<u>Conditions de réalisation</u> : L'enseignante demande d'écrire l'histoire en plusieurs paragraphes pour respecter le schéma narratif (situation initiale, péripéties, situation finale). Les mots clés de l'histoire étudié précédemment sont écrits au tableau.	

Nous avons choisi de coder cette activité par NarrREECR (**réécriture**).

De plus, nous avons sélectionné deux activités de production de textes descriptifs.

<u>Type d'écrit</u> : production écrite > portrait	<u>Type de texte</u> : descriptif
<u>Objectif</u> : Faire le portrait physique et moral d'un personnage fictif ou d'une personne réelle.	
<u>Sous-objectifs</u> : structure du texte et organisation de la page / cohérence sémantique et thématique / construction des phrases et ponctuation / morphologie verbale et nominale selon les leçons étudiées.	
<u>Support</u> : - Fiche de vocabulaire pour décrire le physique et le moral, la personnalité. - Images de personnages fictifs en guise d'exemples.	
<u>Support de différenciation pour Isidor</u> : fiche avec images pour décrire le physique.	
<u>Prérequis</u> : Avoir participé aux séances sur le portrait i.e. lecture/compréhension d'un texte sur le Leprechaun, analyse de la structure du texte (introduction, portrait physique, portrait moral, conclusion), explication de la fiche-outil de vocabulaire.	
<u>Consigne</u> : J'écris le portrait d'un personnage ou mon auto-portrait (10 phrases minimum).	
<u>Dispositif</u> : Individuel	<u>Aide envisageable</u> : Dictée à l'adulte / Oralisation individuelle de la description / Utilisation du dictionnaire et de tous les outils d'étude de la langue.
<u>Conditions de réalisation</u> : Rappel de la structure de texte attendue par rapport aux séances précédentes puis séance d'écriture de 30 minutes pour le premier jet. Après révision avec l'enseignante, une deuxième séance d'écriture dans le cahier d'écrivain est proposée.	

Isidor était en classe UPE2A pendant les séances de préparation/découverte du portrait. Il a produit un texte plus court, uniquement sur la description physique à l'aide d'une fiche de vocabulaire adaptée. Nous avons aussi sélectionné une activité du même type dans son cahier UPE2A. Nous codons ce type de production DescPORT (description de **portrait**).

<u>Type d'écrit</u> : production écrite > projet	<u>Type de texte</u> : descriptif
<u>Objectif</u> : Décrire ses futures vacances (contrainte d'utilisation du futur simple).	
<u>Sous-objectifs</u> : cohérence sémantique et thématique / construction des phrases et ponctuation / utilisation et morphologie correcte du futur simple.	
<u>Support</u> : Liste des activités avec verbes à l'infinitif réalisée en amont au brouillon.	
<u>Prérequis</u> : Connaître la construction du futur simple.	
<u>Consigne</u> : J'écris un texte pour raconter mes futures vacances. J'utilise le futur simple.	
<u>Dispositif</u> : Individuel	<u>Aide envisageable</u> : Dictée à l'adulte / Oralisation individuelle de la description / Recours à la leçon sur le futur simple / Observation des affichages de conjugaison de la classe.
<u>Conditions de réalisation</u> :	
- Phase de mobilisation du vocabulaire au brouillon (lister les activités que l'on fera pendant les vacances avec les verbes à l'infinitif) / Lecture des listes par les élèves volontaires.	
- Phase d'écriture du texte au cahier du jour.	

Nous codons cette activité par DescPROJ (description de **projets**).

Les exercices et les textes réalisés par les élèves sont intégrés dans les annexes 3 à 11. Afin de les analyser dans le chapitre 3, nous proposons d'élaborer des grilles d'évaluation dans la partie suivante.

### 2.2.3. Grilles d'évaluation des productions écrites

#### Activités de systématisation en vocabulaire et conjugaison

Afin d'analyser les exercices recueillis, nous nous intéresserons à la compréhension de la consigne, aux réponses données et à l'objectif visé. Nous proposons ainsi la grille suivante.

Code de l'activité :	Prénom :
<b>La consigne est-elle respectée ?</b>	<i>Oui/ non/ partiellement.</i>
<b>Analyse des réponses données.</b>	<i>Réponses attendues présentes/absentes. Analyse des difficultés.</i>
<b>Observations complémentaires.</b>	<i>Commentaires sur les conditions de réalisation de l'activité et sur l'accompagnement effectué.</i>
<b>D'après cet exercice, l'objectif d'apprentissage est-il atteint ?</b>	<i>Objectif atteint, partiellement atteint ou non atteint (en fonction des réponses données).</i>

#### Textes narratifs et descriptifs

S'il est possible d'envisager qu'un objectif d'apprentissage soit atteint ou non à partir d'un exercice de systématisation, cela n'est pas le cas pour les textes. En effet, l'écriture créative fait appel à plusieurs savoirs et savoir-faire. Pour analyser les textes produits, nous exploiterons le tableau des critères de classement du groupe de recherche EVA (1991)<sup>21</sup>. À partir des questions du tableau, nous ferons donc des commentaires qualitatifs selon les sous-objectifs attendus pour chaque activité d'écriture NarrSUITE, NarrINV, NarrREECR, DescPORT, DescPROJ. Nous prévoyons également une ligne supplémentaire pour apporter des remarques sur la réalisation de l'activité.

Prénom :	Activité : Code (Rappel de l'objectif)		
	(Rappel des sous-objectifs)		
<b>Unités Points de vue</b>	<b>Texte dans son ensemble</b>	<b>Relations entre phrases</b>	<b>Phrases</b>
<b>Pragmatique</b>			
<b>Sémantique</b>			
<b>Morphosyntaxique</b>			
<b>Aspects matériels</b>			
<b>Observations complémentaires</b>	<i>Commentaires sur les conditions de réalisation de l'activité et sur l'accompagnement effectué.</i>		

À partir de ces tableaux d'analyse, nous sommes en mesure d'évaluer les productions des élèves concernant d'un côté les exercices de systématisation et d'un autre côté les textes écrits.

<sup>21</sup> Tableau d'évaluation mentionné plus haut (voir supra 1.2.3.), c.f. Annexe 1.

## Chapitre III : Analyse des données et résultats

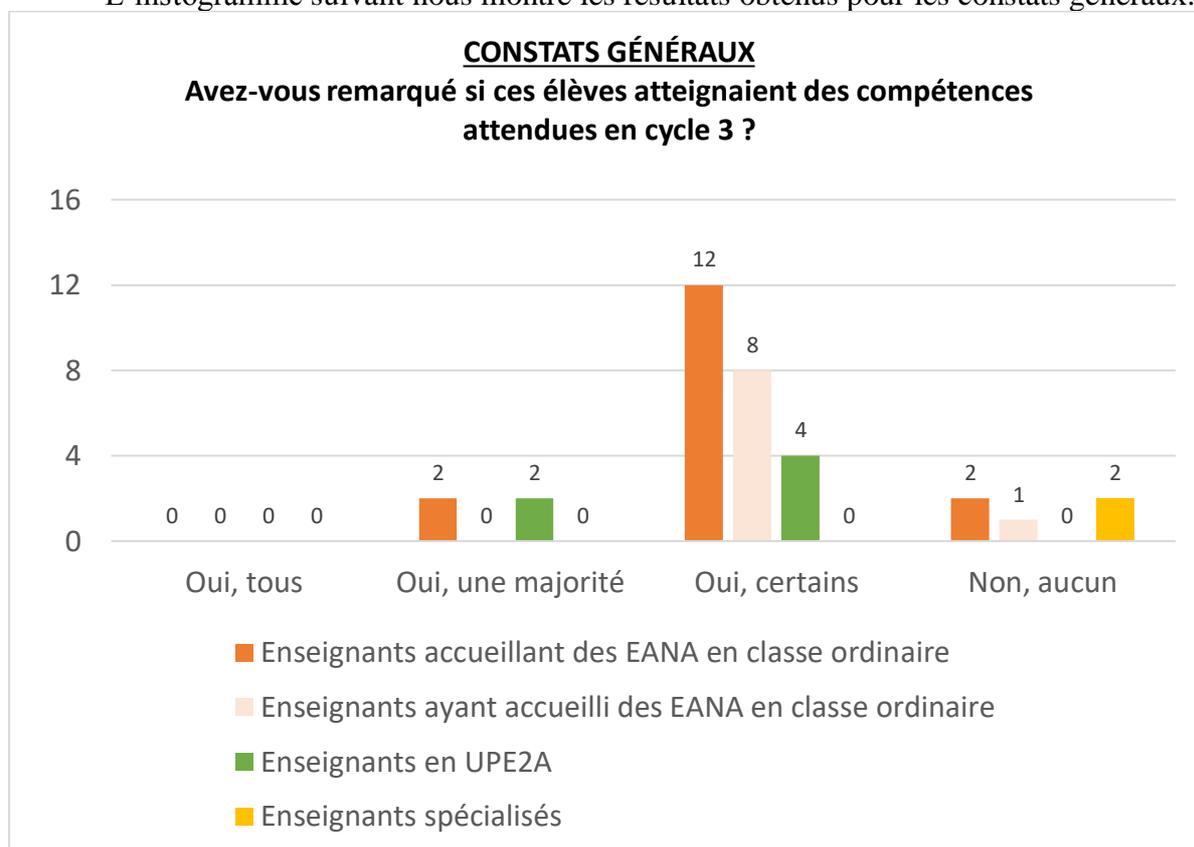
À partir de notre questionnaire ainsi que le recueil des exercices et des textes réalisés par nos élèves, nous allons tenter de répondre à notre problématique : *Dans quelle mesure des élèves allophones scolarisés antérieurement atteignent-ils les compétences du cycle 3 dans la production de textes et d'exercices de systématisation ?* Nous analyserons tout d'abord les réponses des enseignants au questionnaire puis nous réaliserons une étude de cas grâce à notre corpus de productions écrites.

### 3.1. Questionnaire

Grâce aux résultats du questionnaire, nous allons appréhender les constats des enseignants en ce qui concerne la capacité des EANA à atteindre les compétences mentionnées par les programmes. Si ces résultats ne répondent pas en tant que tel à la problématique, cela nous permet d'élargir le prisme des constatations en classe sur les EANA.

#### 3.1.1. Compétences globales en cycle 3

L'histogramme suivant nous montre les résultats obtenus pour les constats généraux.



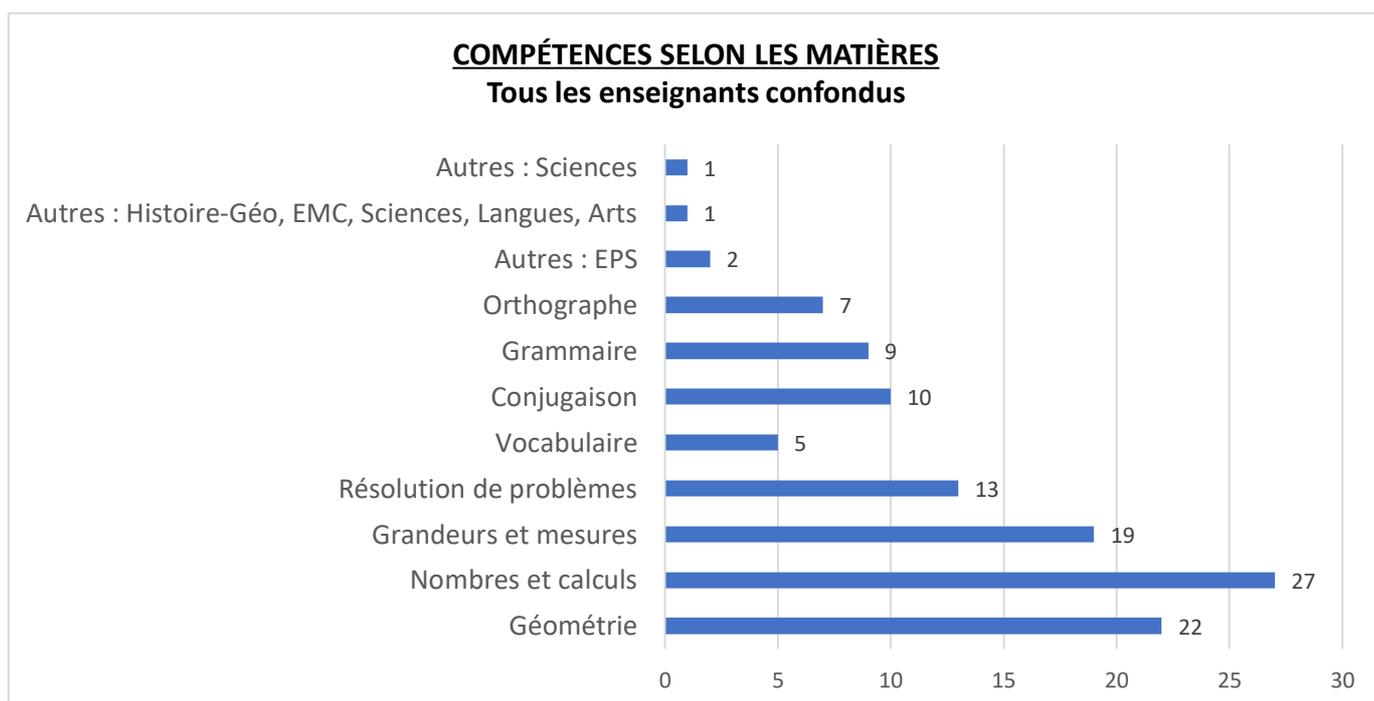
Sur les 33 enseignants interrogés, 24 d'entre eux estiment que certains EANA sont en mesure d'atteindre des compétences du cycle 3 et 4 d'entre eux évoquent plutôt une majorité d'EANA. Ce constat général positif représente près de 85% de notre échantillon. 15% des enseignants interrogés (soit 5 personnes sur 33) ont, par contre, remarqué qu'aucun EANA n'atteignaient de compétences du cycle 3. Trois personnes sur cinq ont commenté leur réponse. Un enseignant de classe ordinaire précise que « l'EANA était accueilli depuis moins d'un

mois » et un enseignant spécialisé dit également que l'élève en question « n'a été scolarisé qu'un trimestre, il a ensuite quitté l'école ». Il est donc compréhensible de ne pas avoir remarqué de compétences spécifiques dans un laps de temps si court. Un autre enseignant commente : « Il s'agit bien entendu d'EANA 1 et 2. Vos questions ne tiennent pas compte des EANA 3 ou plus. » Cette personne suggérerait que les EANA 3 ou plus seraient en mesure d'atteindre des compétences mais pas des EANA 1 ou 2. L'expression « bien entendu » nous interpelle : serait-ce évident que des élèves scolarisés depuis deux ans ou moins en France ne puissent atteindre de compétences attendues ? Il est possible qu'avec cette formulation, l'enseignant veuille seulement préciser qu'il a bien compris que le sondage concernait les EANA 1 et 2 et qu'il coche « Non, aucun » d'après son expérience et sans jugement de valeur. Ce commentaire propose toutefois une interrogation quant aux représentations du corps enseignant sur les capacités des EANA.

Nous allons à présent observer plus précisément les résultats qui concernent les types d'activité et la production écrite. Notons qu'aucun enseignant spécialisé n'a constaté de compétences atteintes chez les EANA, les résultats concerneront donc les observations des enseignants UPE2A et des enseignants en classe ordinaire.

### 3.1.2. Compétences selon les types d'activité

Les graphiques qui suivent montrent les observations de compétences selon les matières.

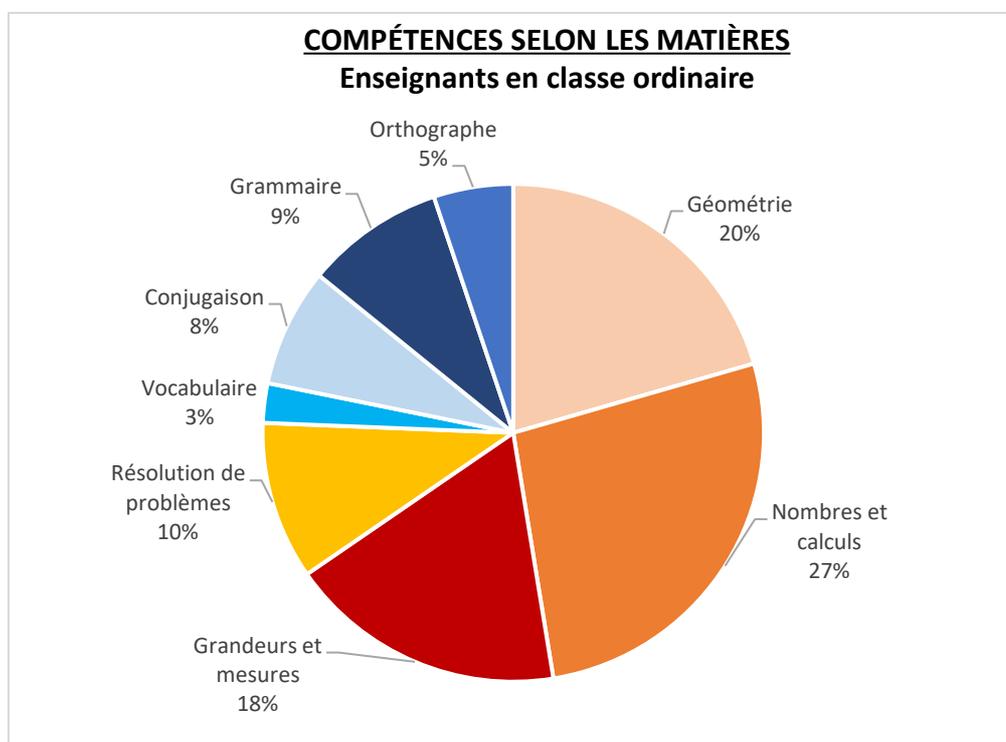


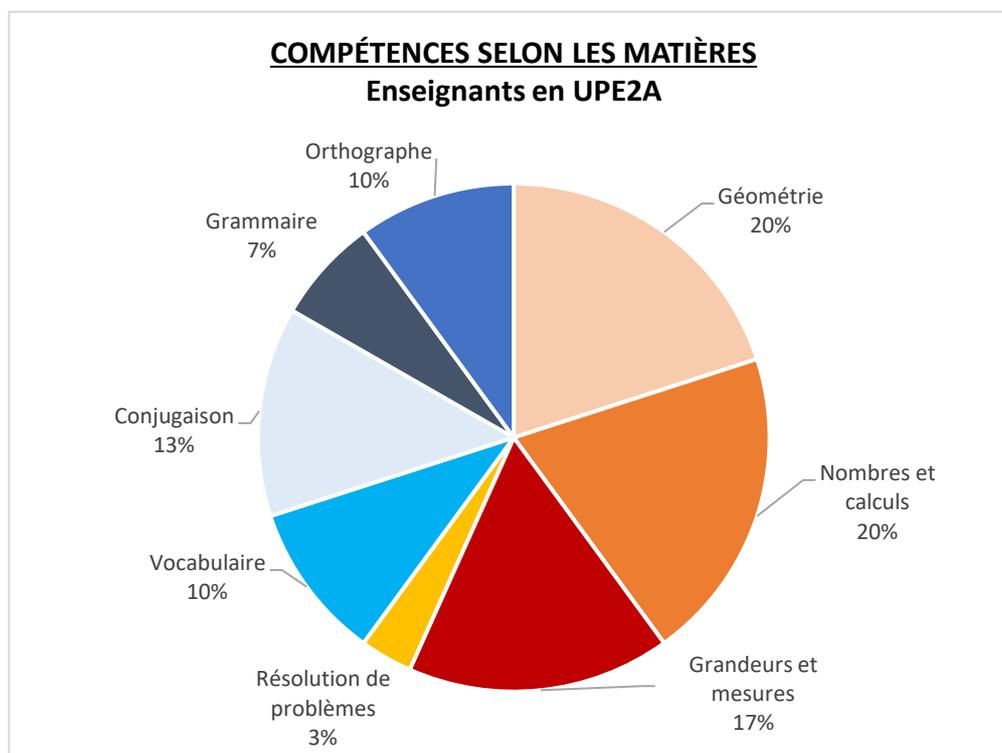
Les enseignants sondés estiment que les EANA ont davantage de compétences dans le domaine des mathématiques plutôt que dans le domaine du français. Près de 82% des personnes interrogées ont observé des savoirs et savoir-faire au niveau des nombres et des calculs. Cet

enseignement/apprentissage impose en effet des réponses assez courtes et linguistiquement restreintes ; ce qui rend ce domaine peut-être plus accessible aux EANA. Notons cependant l'enjeu important des consignes pour la réalisation de ces activités. Celles-ci doivent être explicitées ou reformulées pour permettre une compréhension optimale afin que l'élève allophone puisse effectivement mettre en œuvre les compétences mathématiques attendues.

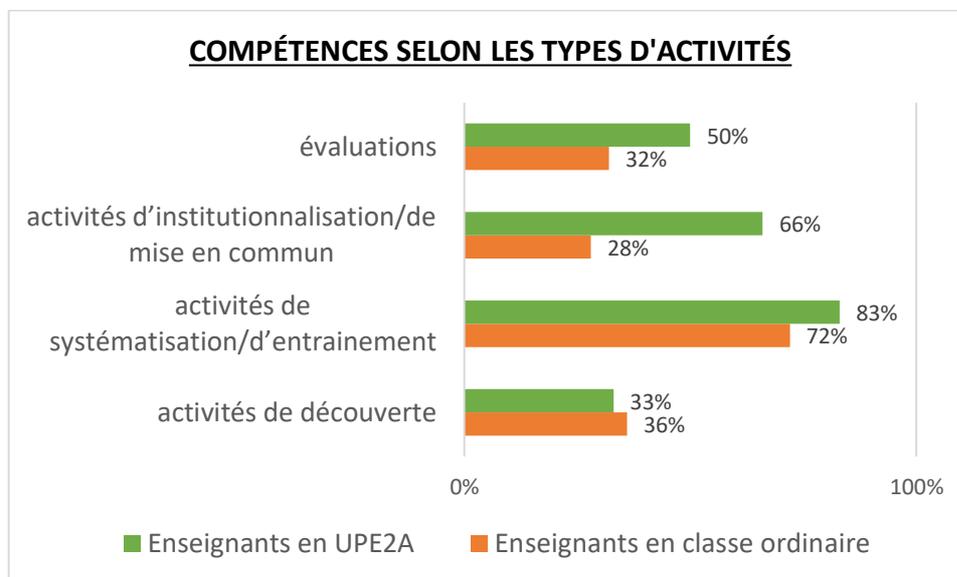
Rappelons que les échantillons selon les postes ne sont pas similaires (6 enseignants UPE2A et 25 enseignants en classe ordinaire). Pour les graphiques qui vont suivre, nous avons donc traduit les scores obtenus en pourcentages afin d'avoir des données facilement comparables entre enseignants UPE2A et enseignants en classe ordinaire.

Dans les deux secteurs suivants nous avons associé des couleurs chaudes pour les mathématiques et des couleurs froides pour le français afin de repérer plus facilement les parts pour chaque domaine. On retrouve une partie plus importante pour les mathématiques.





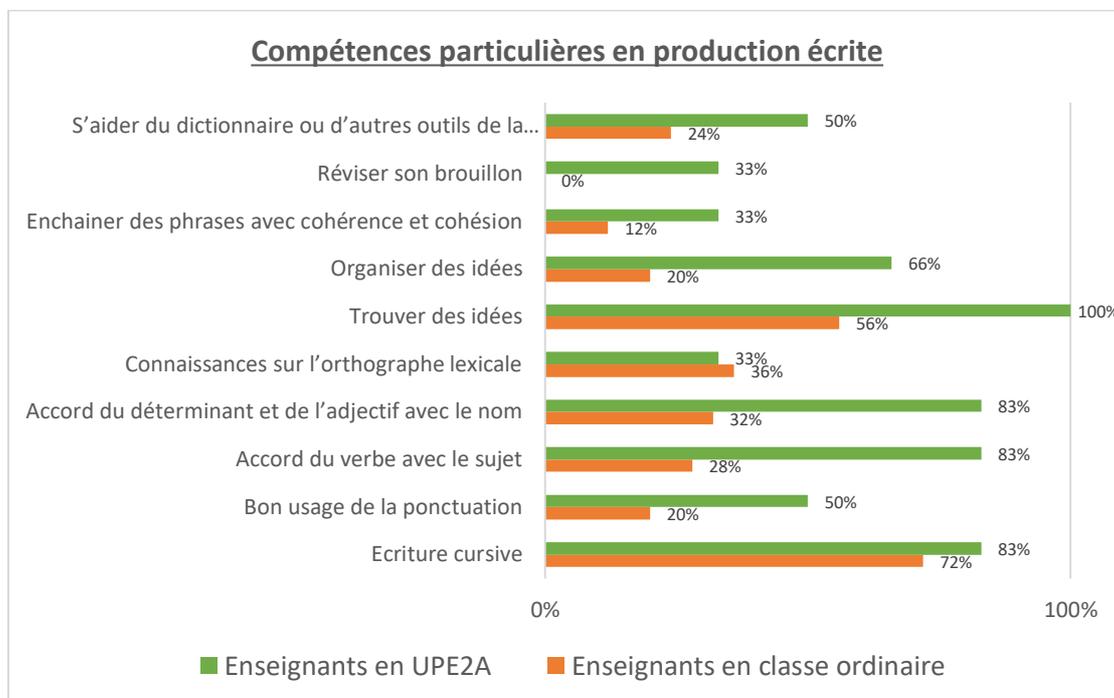
Les enseignants en UPE2A observent moins de compétences en *résolution de problème* et en *nombre et calculs* par rapport aux enseignants en classe ordinaire. Il est possible qu'ils enseignent moins ces disciplines. Les professeurs en UPE2A et en classe ordinaire sont, par contre, tous susceptibles d'aborder chaque domaine du français. Nous observons que les enseignants UPE2A observent davantage de compétences que les enseignants en classe ordinaire en *vocabulaire*, *conjugaison* et *orthographe*. Une remarque d'une des personnes interrogées nous permet de comprendre ce résultat : « Si l'on considère tous les enfants qu'on a déjà pris en charge, bien sûr on répond oui à tout (selon les enfants, on en a tous vu qui réussissent soit dans un domaine soit dans un autre, il n'y a aucun de tes items qui n'ait jamais été atteint par aucun enfant) ». Les résultats obtenus s'expliqueraient par le très grand nombre d'EANA auxquels les enseignants UPE2A peuvent faire référence pour répondre à ce questionnaire (contrairement aux enseignants de classe ordinaire). Ce commentaire nous ferait conclure que, selon l'expérience d'enseignants en UPE2A, il est possible pour des EANA d'atteindre les différentes compétences mentionnées dans les programmes.



Nous observons que l'activité de systématisation serait le type d'exercice le plus réussi par les EANA : 72% des enseignants de classe ordinaire (soit 18 personnes sur 25) et 83% des enseignants en UPE2A (soit 5 personnes sur 6) ont remarqué des compétences atteintes pour ces activités. Pendant les exercices d'entraînement, les élèves peuvent généralement avoir accès à leur leçon ou profiter de l'étayage individualisé de l'enseignant. Leur aspect répétitif et court rendrait aussi ces activités plus accessibles aux EANA. Entre 28% et 36% des enseignants de classe ordinaire (soit entre 7 et 9 personnes sur 25) ont constaté que des EANA réussissaient les activités de découverte et d'institutionnalisation ainsi que les évaluations. Notons que les « activités d'utilisation/de réinvestissement » n'apparaissent pas comme proposition de réponse : nous l'avons confondu aux « activités d'institutionnalisation/de mise en commun » alors que ces activités auraient pu être distinctes. Il est possible que les personnes interrogées aient eu donc à inclure les exercices de réinvestissement dans la catégorie des exercices d'institutionnalisation.

### 3.1.3. Compétences en production écrite

L'histogramme suivant montre des compétences potentiellement atteintes par les EANA selon le domaine « écrire » du programme de cycle 3.



Tous les enseignants en UPE2A constatent que les EANA sont en mesure de trouver des idées pour se lancer dans une tâche d'écriture. 56% des professeurs en classe ordinaire (soit 14 personnes sur 25) l'observe également. Près de trois quarts de ces enseignants (soit 18 personnes sur 25) constatent que les EANA sont en mesure d'écrire de manière cursive. Moins de 24% d'enseignants en classe ordinaire (c'est-à-dire moins de 6 personnes sur 25) ont observé des compétences au niveau des relations entre les phrases (le bon usage de la ponctuation, la cohérence et cohésion) ainsi qu'au niveau méthodologique (révision du brouillon et utilisation d'outils). Entre 28% et 36% des enseignants en classe ordinaire ont observé des compétences au niveau de la phrase (orthographe et morphologies nominale et verbale). 83% des enseignants en UPE2A ont observé des réussites en grammaire (soit 5 personnes sur 6) alors que 33% d'entre eux ont constaté des compétences en orthographe (soit 2 personnes sur 6). En somme, d'après notre échantillon, les EANA seraient surtout en mesure d'acquérir des compétences concernant la syntaxe. Ceci peut s'expliquer par l'objectif principal pour les enseignants de faire d'abord acquérir la structure (simple) de la phrase en français. Les élèves sont ainsi menés à travailler davantage sur cette unité de l'écrit. Il est aussi possible que les exigences premières d'enseignement/apprentissage soient de l'ordre morphosyntaxique et que des exercices dans ce domaine leur soient principalement proposés, l'unité textuelle viendrait secondairement. Par ailleurs, les EANA montrent aussi très généralement la capacité à utiliser l'écriture cursive et à trouver des idées, attentes potentiellement similaires dans la scolarisation en langue première.

### 3.1.4. Conclusion intermédiaire

La majorité des enseignants interrogés estime que *certaines EANA* sont en mesure d'atteindre des compétences en UPE2A. De par certaines remarques complémentaires, gardons bien à l'esprit que les 33 réponses obtenues ne reflètent pas les capacités de 33 élèves. Il s'agit bien de constats généraux sur plusieurs EANA (EANA 1 et 2) ayant été pris en charge par les personnes sondées. Ainsi, bien que plusieurs items pour chaque question aient pu être cochés, cela correspond à la singularité de plusieurs élèves rencontrés. Des tendances sont toutefois observables telle qu'une plus grande réussite aux exercices de systématisation. Aussi, lors des tâches de productions écrites, les EANA semblent principalement atteindre des compétences au niveau syntaxique.

Nous constatons des réponses différentes entre les enseignants UPE2A et les enseignants en classe ordinaire<sup>22</sup>. En ce qui concerne les types d'activités, les résultats des enseignants en UPE2A sont plus homogènes : les EANA auraient ainsi presque tout autant de compétences pour tout type d'exercice. Nous avons également observé que les enseignants en UPE2A accordent davantage de réussites concernant l'orthographe, le vocabulaire et la conjugaison. Une interprétation possible ferait appel aux pratiques de différenciation pédagogique. Les enseignants en UPE2A ont en principe la possibilité de travailler avec un groupe restreint permettant ainsi une individualisation des apprentissages et un fort étayage, ce que l'enseignant en classe ordinaire n'est pas toujours en mesure de proposer en groupe classe. Cela pourrait expliquer une réussite moindre aux activités concernant la langue en classe ordinaire. Nous pourrions encore interpréter ces divergences par un regard différent selon le poste de l'enseignant. Le constat d'un enseignant de classe ordinaire sur un élève allophone pourrait être biaisé par une comparaison avec les autres élèves de la classe dont la langue première est le français. Les enseignants en UPE2A pourraient quant à eux ne pas se reporter à ce genre de référence mais apprécier un travail ou observer des progrès en se basant uniquement sur les tâches effectives des EANA.

Le questionnaire soumis à des enseignants du cycle 3 nous a permis de mettre en évidence des constats généraux quant aux compétences que peuvent atteindre des EANA. L'analyse du corpus d'activités écrites va nous permettre à présent d'observer les savoirs et savoir-faire de deux élèves allophones.

---

<sup>22</sup> Notons que ces résultats auraient pu être totalement différents si les échantillons selon les postes (UPE2A, classe ordinaire) avaient été similaires.

## 3.2. Étude de cas

L'étude de cas sera qualitative. Nous analyserons deux types d'activités où sont mobilisées des compétences écrites : l'exercice de systématisation ainsi que le texte (narratif et descriptif)<sup>23</sup>. Les productions des élèves ainsi que les grilles d'évaluation associées se trouvent dans les annexes. Les parties qui suivent présenteront les éléments saillants de l'analyse pour chaque activité.

### 3.2.1. Analyse des exercices de systématisation

#### *Exercices de vocabulaire*

Les réalisations des élèves accompagnées des grilles d'analyse pour l'activité VocaSYN sont en annexe<sup>24</sup>. Cette activité vise à associer des synonymes. Les deux élèves atteignent les objectifs attendus sans aide de l'adulte. Les mots de l'exercice ont vraisemblablement été compréhensibles pour les élèves et ils ont pu les associer selon leur synonymie. La paire « acéré – pointu » aurait pu poser plus de difficultés. On aurait tendance à observer des stratégies dans l'élaboration de l'exercice : Yosef (Annexe 3a) a écrit cette paire de mots à la fin, il a probablement trouvé le mot synonyme « pointu » par élimination des autres mots dont il connaissait le sens. Isidor (Annexe 3b) a peut-être travaillé de la sorte également en ayant écrit d'abord chaque mot de la série **a** les uns en dessous des autres et en les complétant de manière aléatoire avec les mots de la série **b**. Il est possible qu'Isidor ait pu faire cette association en se basant sur le mot italien « spinato » ressemblant à « pointu ».

Les réalisations des élèves accompagnées des grilles d'analyse pour l'activité VocaPREF sont en annexe<sup>25</sup>. Cette activité vise à transformer un mot par un préfixe pour exprimer un contraire. Yosef (Annexe 4a) atteint partiellement l'objectif visé. Il est globalement en mesure de donner un mot de sens contraire avec le bon préfixe *im-*, *il-* ou *ir-* (un mot contraire erroné sur dix) mais ne double jamais la consonne pour les mots construits avec les deux derniers affixes. Isidor (Annexe 4b) atteint l'objectif de cet exercice. Nous avons observé qu'il s'est servi de sa leçon, ce qui était possible pour cette activité d'entraînement.

#### *Exercices de conjugaison*

Notons que les deux exercices de conjugaison concernent le temps du futur simple. Pour les verbes réguliers en italien, ce temps se construit à partir du radical du verbe suivi des terminaisons -erò/-erai/-erà/-eremo/-erete/-eranno. Si ces terminaisons semblent bien différentes en français, nous notons toutefois la présence du « r » commune aux deux langues.

---

<sup>23</sup> Voir supra 2.2.2.

<sup>24</sup> C.f. Annexes 3a et 3b.

<sup>25</sup> C.f. Annexes 4a et 4b.

Les réalisations des élèves accompagnées des grilles d'analyse pour l'activité ConjREC sont en annexe<sup>26</sup>. L'objectif de cette activité est de reconnaître des verbes conjugués au futur simple. Yosef (Annexe 5a) n'atteint pas l'objectif d'apprentissage visé. Il semble recopier les verbes de l'énoncé sans répondre à la consigne et n'a pas terminé l'exercice. De plus, il n'entoure pas les terminaisons du futur comme l'indique la deuxième partie de la consigne. Isidor (Annexe 5b) propose les verbes corrects en entourant généralement la bonne terminaison. Pour le premier verbe, il n'entoure par le « r » caractéristique des verbes conjugués au futur simple. Il est possible que cela soit une faute d'inattention. Le fait qu'Isidor oublie d'entourer la terminaison du verbe « il achètera » (dernier verbe écrit) et qu'il ne mentionne pas les deux derniers verbes conjugués au futur dans l'énoncé nous laisse croire qu'il a manqué de temps pour terminer l'exercice. Il est envisageable qu'Isidor se soit appuyé sur les affichages de la classe ou qu'il ait transféré ses connaissances de l'italien en observant la présence du « r ».

Les réalisations des élèves accompagnées des grilles d'analyse pour l'activité ConjPHRA sont en annexe<sup>27</sup>. Cette activité vise la conjugaison de verbes au futur simple. Yosef (Annexe 6a) n'atteint pas l'objectif visé. La première phrase est correctement conjuguée après une autocorrection (l'élève a barré la conjugaison au présent pour écrire la terminaison du futur simple). Pour la deuxième phrase, on observe que le radical contient bien le « r » mais pas le « e » du verbe « expédier ». De plus, l'élève propose la terminaison de la deuxième personne du pluriel au lieu de la troisième personne du singulier. Ceci peut s'expliquer par la difficulté de conjuguer avec le pronom « on » qui implique sémantiquement plusieurs personnes mais qui, morphologiquement, fait appel à la troisième personne du singulier. Ce pronom personnel n'existe pas en italien. Pour les trois dernières phrases, Yosef ne propose qu'un radical erroné. Il a supprimé « -er » des verbes donnés à l'infinitif. Il est vrai que les dernières leçons concernant le présent imposaient cette technique de construction mais l'élève ne semble pas avoir acquis que le futur simple se construit différemment, en conservant la totalité du verbe à l'infinitif pour les verbes réguliers. En ce qui concerne Isidor (Annexe 6b), nous observons que quatre radicaux sur cinq sont corrects (il manque le « e » de « plier »). Il est possible qu'Isidor se soit appuyé sur la leçon ou sur la construction du futur en italien qui présente aussi un « r ». Pour la première et la dernière phrase, les terminaisons sont exactes. On observe la même difficulté que Yosef pour la terminaison du pronom « on » puisqu'Isidor ajoute la terminaison de la première personne du pluriel.

L'analyse des activités de systématisation concernant le vocabulaire met au jour des compétences d'ordre méthodologique dans la réalisation des exercices : trouver des réponses

---

<sup>26</sup> C.f. Annexes 5a et 5b.

<sup>27</sup> C.f. Annexes 6a et 6b.

par élimination ou par recours à la leçon. Les éléments de réussite concernent la reconnaissance de verbes conjugués au futur simple ou la production correcte du radical de verbes à ce temps. Cela nous laisse croire à une analogie avec l'italien pour qui le graphème « r » est également systématiquement présent à ce temps verbal.

Après avoir observé des exercices d'entraînement sur l'étude de la langue, nous allons à présent analyser des productions écrites de textes narratifs et descriptifs. Rappelons que les analyses cibleront les objectifs attendus lors de la proposition des activités<sup>28</sup>.

### 3.2.2. Analyse des textes narratifs

Afin d'analyser les compétences d'Isidor et de Yosef dans la production de textes narratifs, nous observerons pour les deux élèves une activité du type NarrINV<sup>29</sup> qui consiste à inventer une histoire à partir de mots/images donnés. Pour Yosef, nous examinerons aussi l'activité NarrSUITE<sup>30</sup> qui consiste à écrire la suite d'une aventure. Pour Isidor, qui était absent pendant plusieurs activités d'écriture, nous analyserons l'activité NarrREECR<sup>31</sup> réalisée en classe UPE2A.

Yosef produit deux textes (NarrINV Annexe 7a et NarrSUITE, annexe 8) qui appartiennent au genre discursif de la narration. L'activité NarrSUITE a été réalisée en octobre et NarrINV en janvier. Pour ces deux productions, Yosef montre la capacité à assurer une cohérence thématique. Les événements sont en effet enchaînés avec logique. On observe un seul connecteur temporel « puis » dans NarrSUITE. La cohérence sémantique est également assurée dans les deux textes : nous n'avons pas observé de contradictions entre les phrases et les pronoms de reprises sont adéquats. Notons que Yosef considère le personnage du texte support de NarrSUITE, Demi-Lune, comme une fille. Il est possible qu'il ait fait l'analogie avec le genre féminin du nom « lune ». Le texte initial comporte pourtant bien le pronom de reprise « il » pour ce personnage. Si la cohérence sémantique est assurée au sein du texte de Yosef, elle ne l'est donc plus lorsque le texte produit est effectivement mis à la suite du texte support. D'un point de vue morphosyntaxique, Yosef n'utilise pas un système de temps homogène sur l'ensemble de ses textes. Entre les phrases, la concordance des temps n'est pas non plus toujours respectée. Par ailleurs, au niveau de la phrase, nous observons que la ponctuation semble mal maîtrisée et ne délimite pas assez les unités du discours. L'élève accumule ainsi le connecteur « et ».

---

<sup>28</sup> Voir supra 2.2.2.

<sup>29</sup> C.f. Annexe 7a et 7b.

<sup>30</sup> C.f. Annexe 8.

<sup>31</sup> C.f. Annexe 9.

En somme, Yosef est en mesure de proposer des textes cohérents et cohésifs bien qu'il n'exploite pas la ponctuation à bon escient. Outre le peu ou non usage des points, des virgules et des majuscules, ses difficultés sont plutôt d'ordre morphosyntaxique (concordance des temps notamment). Nous notons encore que Yosef se lance assez aisément dans la tâche écrite. Il ne semble toutefois pas avoir compris l'utilité du brouillon afin de réviser et d'améliorer ses productions.

Isidor produit deux textes (NarrINV Annexe 7b et NarrREECR, annexe 9) qui appartiennent au genre discursif de la narration. L'activité NarrREECR a été réalisée en UPE2A en décembre et le texte correspondant à NarrINV a été rédigé en autonomie en classe ordinaire en février. Pour les deux textes, Isidor assure une cohérence sémantique et thématique et propose un titre. Dans NarrREECR, le guidage du lecteur par la numérotation des parties n'avait pas été demandé explicitement mais l'enseignante avait surtout insisté sur les paragraphes permettant de comprendre le schéma narratif de l'histoire. Les trois différentes parties, certes cohérentes, sont en réalité trois phrases. Aucun indicateur temporel n'est utilisé. Le connecteur « mais » est utilisé mais sous la forme linguistique italienne, à savoir « ma ». L'élève souhaitait évoquer une opposition et s'est vraisemblablement servi de ses connaissances en italien. Le passé composé est pertinent pour la production d'un récit bien que la morphologie verbale de ce temps ne soit pas tout à fait acquise. Isidor utilise d'abord le passé composé et emploie le présent ou des verbes à l'infinitif à la fin de son texte. Bien que le présent puisse avoir une valeur de narration, nous observons que le système de temps utilisé n'est pas homogène. Dans la production NarrINV, nous pouvons observer des progrès par rapport aux compétences que nous venons de développer. Dans ce dernier texte, Isidor est en mesure d'utiliser la ponctuation afin de distinguer des unités significatives de son texte. Il présente par ailleurs un système de temps homogène et pertinent en utilisant le passé composé et l'imparfait. Des erreurs morphologiques persistent toutefois. Isidor utilise aussi le connecteur temporel « quand » ainsi que le connecteur d'opposition « mais » en français. Pour les deux productions, d'un point de vue morphosyntaxique, Isidor n'utilise pas de pronom de reprise ou de mots synonymes et fait ainsi beaucoup de répétitions. Il a tendance à doubler le sujet de ses propositions (« Les trois petits cochons ils vont [...] », « Le cheval il est parti [...] »). Ceci est une des caractéristiques du langage oral, canal de communication sur lequel s'appuie l'élève pour une tâche d'écriture.

Pour récapituler, Isidor est capable de produire des textes narratifs cohérents en français. D'après les productions analysées, ses difficultés résident dans l'organisation syntaxique et parfois sémantique de la phrase (chaîne anaphorique, substituts nominaux). Notons par ailleurs qu'Isidor a choisi une activité de production écrite pendant un temps d'autonomie. Cela semble

montrer de la motivation et un goût pour la lecture et l'écriture que cela soit en langue première ou en langue seconde.

### 3.2.3. Analyse des textes descriptifs

Pour analyser les compétences dans la production de textes descriptifs, nous examinerons les activités DescPORT<sup>32</sup> et DescPROJ<sup>33</sup> pour les deux élèves. La première vise la production d'un portrait physique et moral et la seconde vise la description de projets de vacances.

Nous analyserons deux textes écrits par Yosef (DescPORT, Annexe 10a et DescPROJ, annexe 11a) pour lesquels nous pourrions observer les brouillons. L'activité DescPORT a été réalisée en novembre et DescPROJ en mars. Le texte final correspondant à DescPORT présente une faible cohérence thématique et la fin tend à devenir un texte narratif. En effet, l'élève choisit un personnage de dessin-animé qu'il apprécie et pour qui il semble souhaiter raconter ses aventures. Par ailleurs, Yosef s'approprie la consigne dans son cahier d'écrivain comme il l'entend en ajoutant un paragraphe sur ses propres goûts. Ce souhait d'expression est louable mais cela ne répond pas à la tâche d'écriture demandée. D'un point de vue morphosyntaxique, on retrouve une cohérence syntaxique satisfaisante dans les deux textes. Yosef propose toutefois une accumulation de propositions simples, reliées par le connecteur « et ». Les systèmes de temps sont généralement pertinents et la morphologie verbale est maîtrisée pour les formes au singulier. Des difficultés persistent pour les accords au pluriel. Il est possible que Yosef ait davantage eu à utiliser des structures à la première ou à la troisième personne du singulier dans les productions écrites et il est parfois plus facile d'écrire en parlant de soi ou d'une personne que l'on connaît bien. La segmentation des éléments des textes est inexistante, notamment pour la production DescPORT dans laquelle Yosef n'organise pas son texte en paragraphes. La ponctuation n'est pas maîtrisée : il n'utilise pas ou peu de points et les majuscules ne sont pas utilisées selon l'usage (début de phrase, nom de pays).

Pour synthétiser, les éléments relevés pour les textes descriptifs sont globalement similaires à ce que nous avons analysé pour la production de textes narratifs. Yosef semble prendre peu de risques dans la construction de ses phrases et accumule des propositions simples. L'organisation par paragraphes telle qu'elle a été étudiée pour le portrait n'est pas maîtrisée. Il semble en outre que Yosef n'envisage pas l'intérêt des premiers jets et de leurs révisions.

Nous analyserons trois textes écrits par Isidor (DescPORT, Annexes 10b et 10c ; DescPROJ, annexe 11b). L'activité DescPORT de l'annexe 10b a été réalisée en octobre en

---

<sup>32</sup> C.f. Annexes 10a, 10b et 10c.

<sup>33</sup> C.f. Annexes 11a et 11b.

UPE2A et celui de l'annexe 10c a été réalisé en classe ordinaire en novembre. Le texte correspondant à l'activité DescPROJ a été produit en mars. Nous pourrions en analyser le brouillon. Pour les trois textes, Isidor montre la capacité à présenter une cohérence thématique et sémantique. La construction des phrases est variée et les pronoms de reprise sont bien utilisés. Les propositions sont souvent reliées par le même connecteur « et » qui se trouve parfois en début de phrase dans DescPROJ. Des virgules pourraient ainsi être utilisées. La ponctuation est sinon bien maîtrisée pour segmenter les différentes unités du discours. Notons que d'après ces activités, il ne semble pas qu'Isidor maîtrise l'usage de majuscules pour les noms propres. D'un point de vue morphosyntaxique au niveau de la phrase, nous observons quelques erreurs de morphologie verbale et nominale. Dans DescPORT, le verbe « être » au pluriel semblait poser problème en octobre mais a pu être corrigé après révision avec l'enseignante. Isidor a montré une stratégie d'autocorrection dans DescPROJ en modifiant une forme verbale, commencée au futur proche, au futur simple, temps imposé par la consigne. Nous notons des difficultés pour cet élève à former correctement le futur simple : soit le radical soit la terminaison est erronée. Par rapport à l'exercice de systématisation ConjPHRA, Isidor a davantage de difficultés à réutiliser ses connaissances pour une tâche de production écrite. Malgré l'utilisation de la leçon, Isidor n'a pas pu corriger toutes les formes verbales. Le verbe « jouer » est écrit « juer » dans le brouillon et dans le texte final, ceci peut s'expliquer par la prononciation /u/ du graphème « u » en italien. Si cette erreur peut être comprise par l'interférence de l'italien, les autres recours à la langue première seraient plutôt d'ordre stratégique. En effet, dans DescPORT (Annexe 10b), Isidor souhaite utiliser les mots « bleu » et « et », pour cela, il utilise les termes italiens « blu » et « e ». À partir du mois de novembre, il semble qu'il n'utilise plus ce terme en italien pour le mot « et » en français. De plus, mentionnons la compétence d'Isidor à structurer ses textes : il utilise soit des numéros soit des sauts de lignes pour organiser ses écrits.

Pour résumer, nous avons observé qu'Isidor produit des textes descriptifs cohérents et assez bien structurés. Il semble être en mesure d'utiliser les outils à disposition pour écrire ou réviser ses écrits. Les difficultés sont d'ordre morphosyntaxique, notamment au niveau des verbes et il semble nécessiter d'un renforcement au niveau de la morphologie verbale malgré l'usage des leçons de conjugaison.

Les analyses décrites dans cette partie vont nous aider à appréhender l'acquisition/apprentissage de savoirs et de savoir-faire des EANA. La dernière partie de ce chapitre sera donc consacrée la discussion des résultats obtenus au questionnaire et dans l'analyse de cas.

### 3.3. Discussion des résultats

Cette partie va nous permettre de mettre en perspective les réponses du questionnaire et l'analyse de cas en proposant des interprétations possibles. Nous pourrions ainsi envisager des remédiations envers ces deux élèves allophones. Nous ferons donc un bilan des résultats selon les compétences morphosyntaxiques d'une part et les compétences pragmatiques et sémantiques d'autre part. Ensuite, nous développerons encore les compétences méthodologiques que nous avons pu observer. Dans une dernière partie, nous aborderons les limites de notre étude.

#### 3.3.1. Compétences morphosyntaxiques

Les exercices de systématisation analysés visent des compétences morphosyntaxiques au niveau du mot (VocaSYN, VocaPREF, ConjREC) et de la phrase (ConjPHRA). Les enseignants ayant répondu au questionnaire sélectionnent en premier lieu des compétences dans la réalisation des exercices de systématisation. Les activités de vocabulaire sont globalement réussies et cela pourrait s'expliquer par des transferts possibles avec l'italien ou un lexique en français suffisamment développé. Cette possibilité de transfert de la langue première et l'aspect répétitif de ce type d'exercice peut expliquer la réussite des EANA. L'utilisation de la leçon pour VocaPREF fut, semble-t-il, efficace pour la réalisation de l'exercice. Pour les activités de conjugaison sur le futur simple (ConjREC, ConjPHRA et DescPROJ), les éléments de réussite se situent surtout dans la reconnaissance de verbes conjugués. La production d'un verbe correctement formé paraît difficile pour les deux élèves. Il leur semble toutefois plus accessible d'écrire un radical correct plutôt qu'une terminaison. Cela nous laisse croire à une analogie avec l'italien dans lequel le graphème « r » est systématiquement présent pour ce temps verbal.

Les diverses activités de productions de textes ne visent pas systématiquement des compétences morphosyntaxiques au niveau de la phrase. Elles proposent plus souvent l'observation de la morphosyntaxe sur l'ensemble du texte et entre les phrases. Ainsi, nous avons analysé des systèmes de temps pertinents mais parfois non homogènes sur tout le texte. La concordance des temps n'est en effet pas toujours respectée. Nous notons par ailleurs des difficultés dans la construction de phrases. Yosef accumule généralement des propositions simples avec l'unique articulateur « et ». Isidor ose produire des phrases complexes mais n'est pas en mesure d'exploiter des substituts pronominaux ou nominaux pour éviter les répétitions.

Les compétences morphosyntaxiques des élèves présentent des limites. Il nous semble que, pour des activités concernant le sens des mots (comme VocaSYN), des entraînements au

niveau du texte permettraient d'enrichir le vocabulaire et d'affiner la compréhension et la production de certains lexèmes. Pour les activités sur la formation des mots (comme VocaPREF ou ConjREC), davantage d'activités de comparaison de mots français voire d'autres langues pourraient développer une compétence linguistique sur la morphologie nominale et verbale. Des activités de réutilisation ou de production de textes pourraient ensuite cibler le bon usage des termes ainsi étudiés.

D'après les enseignants interrogés, les élèves allophones présenteraient davantage de compétences syntaxiques<sup>34</sup>. Avec notre corpus d'activités, nous constatons toutefois des difficultés syntaxiques au niveau de la phrase, dans les productions de textes narratifs et descriptifs ou dans les exercices de systématisation. De plus, l'analyse des textes présente aussi des compétences atteintes d'un point de vue pragmatique et sémantique. Il convient donc d'approfondir ces capacités observées grâce à l'étude de cas.

### 3.3.3. Compétences pragmatiques et sémantiques

Des compétences pragmatiques et sémantiques sont visibles dans les textes narratifs et descriptifs des deux élèves. Isidor et Yosef sont capables de produire des textes thématiquement et sémantiquement cohérents. Généralement, les trames narratives sont rationnelles et les différentes parties cohésives. À défaut d'être en mesure d'utiliser des connecteurs pour guider le lecteur, Isidor utilise des numéros pour structurer ses textes (DescREECR et DescPORT 10). Yosef présente des difficultés à respecter une structure donnée pour la description d'un portrait. L'organisation en paragraphe n'est pas maîtrisée et l'utilité de l'usage de ce genre de disposition ne semble pas comprise. Par ailleurs, cet élève ne segmente pas les unités de son discours avec la ponctuation : les points et les majuscules sont rarement utilisés et aucune virgule n'est employée pour éviter les accumulations du connecteur « et ».

Un travail sur l'organisation textuelle serait donc pertinent pour permettre à ces élèves de structurer les enchaînements de leurs idées. Une remédiation avait déjà été donnée à Yosef pour l'activité DescPORT mais celle-ci n'a pas porté ses fruits : nous avons repris les idées de son texte initial en les segmentant en phrases sur plusieurs étiquettes. Yosef devait ainsi organiser ces étiquettes en fonction du portrait physique et du portrait moral de son personnage et aussi trouver les phrases d'introduction et de conclusion. Cette structure avait été analysée lors d'une séance précédente. Il est possible que le texte initial, enrichi par deux phrases concernant le portrait physique, fut compliqué à structurer de la sorte. En effet, si Yosef décrit bien un personnage et ses proches, il aurait tendance à produire un discours narratif en fin de texte pour raconter leurs prochaines aventures. Un travail sur l'intérêt de la structuration des

---

<sup>34</sup> Voir supra 3.1.3.

textes pourrait être envisageable. Le cas d'Isidor nous conduit à envisager un enrichissement des connecteurs tels que « d'abord », « ensuite », « enfin » ou « aussi », « également ». Ceci peut se faire par l'étude de textes comprenant ces organisateurs textuels. La lecture étant un moyen de performer les écrits.

Les productions des élèves allophones analysées ne nous dévoilent pas des compétences uniquement langagières, nous observons aussi des compétences d'ordre méthodologique qui semblent permettre l'acquisition de savoir et savoir-faire pragmatiques, sémantiques et morphosyntaxiques. Nous expliciterons ces compétences liées aux méthodes de travail dans la partie qui suit.

### 3.3.3. Compétences méthodologiques

L'analyse des activités de systématisation met au jour des compétences d'ordre méthodologique : les deux élèves tentent de trouver des réponses aux exercices par élimination et/ou par le recours à la leçon ou aux affichages de la classe. En ce qui concerne les productions écrites, nous observons qu'Isidor utilise souvent ses cahiers ou les panneaux de la classe. Lorsqu'il utilise des brouillons, ces derniers servent bien la tâche d'écriture à réaliser. Isidor semble s'appuyer sur ses connaissances en italien pour combler des lacunes lexicales (NarrREECR, DescPORT 10c) ou reconnaître des verbes (ConjREC). Yosef présente parfois des difficultés à respecter les consignes, notamment si celles-ci sont en deux temps (ConjREC) ou si les contraintes sont incomprises (DescPORT 10a).

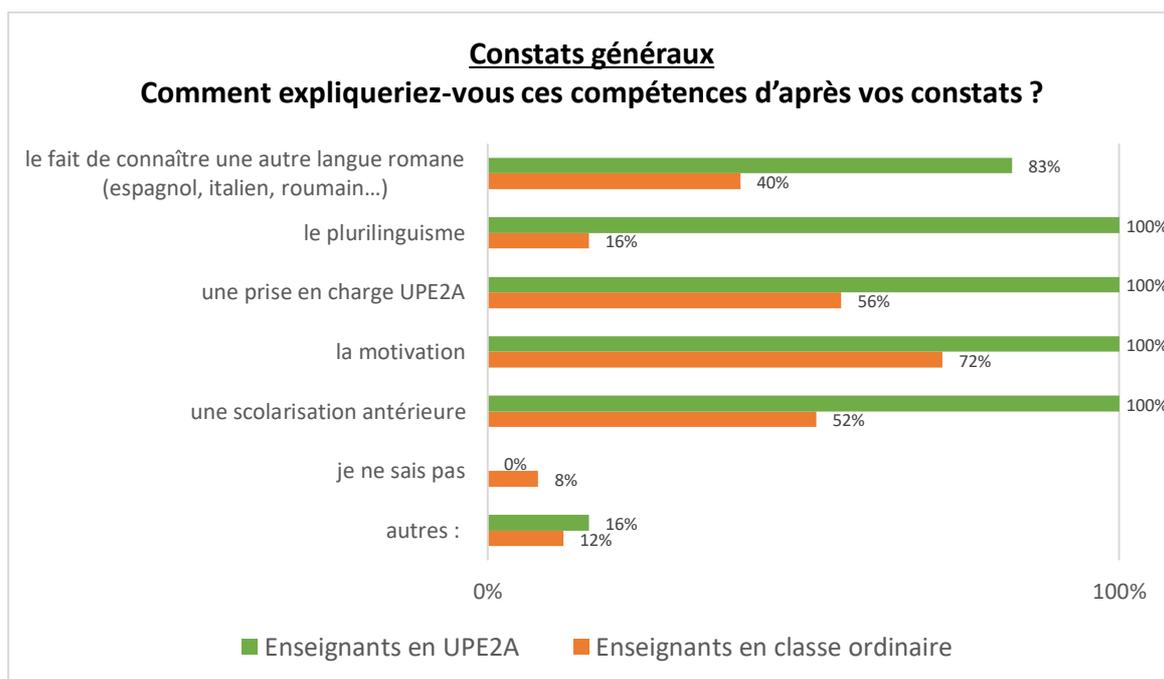
Isidor semble avoir recours assez largement aux outils de la classe. Cette capacité méthodologique peut s'expliquer par l'utilité que donne l'élève à ceux-là et/ou par les encouragements des enseignants en classe ordinaire (en Italie et en France) et en UPE2A à les utiliser pour différents travaux scolaires. Par ailleurs, cet élève a effectué toute une scolarité élémentaire en Italie. Il est ainsi possible qu'il ait pu développer des compétences stratégiques pour apprendre dans sa langue première. Cet élément nous laisse croire aussi qu'il ait pu approfondir des notions grammaticales en italien qu'il est en mesure d'exploiter et de transférer en français. Isidor, en ayant choisi une activité d'écriture pendant un temps d'autonomie, montre aussi de la motivation ainsi qu'un goût pour l'écriture. Bien que Yosef se lance également avec aisance dans les tâches de production écrite, une prise de conscience sur l'usage des premiers jets à réviser pour améliorer ses écrits serait à éveiller. Quand Yosef est arrivé en France dans une classe de CE1, il avait effectué l'équivalent du CP en Italie. Il a profité d'une UPE2A en CE1 et d'un soutien linguistique en CE2. Il est envisageable que cet élève n'ait pas pu développer des compétences pragmatiques et méthodologiques dans sa langue première pour envisager des transferts en français.

Les compétences observées chez les deux élèves allophones ont été recueillies à partir d'un corpus de données restreintes. Nous développerons les limites de notre étude dans la dernière partie de ce chapitre.

### 3.3.4. Origine des compétences observées : les limites de l'étude

Notre travail de recherche a été basé sur l'analyse de quatre exercices de systématisation et quatre à cinq activités de production écrite pour les deux élèves. Les interprétations proposées ont été envisagées à partir du profil et du parcours scolaire antérieur des élèves<sup>35</sup> ainsi que de nos observations en classe. Il est certain qu'il est possible d'approfondir cette étude pour envisager une interprétation plutôt qu'une autre ou avoir des éléments de compréhension supplémentaires. Nous pourrions ainsi envisager des entretiens individuels avec les élèves sur leurs productions écrites mais aussi sur leur rapport aux apprentissages et à l'écrit en langue première et seconde.

Le questionnaire adressé aux enseignants nous aiguillent toutefois afin de comprendre les constats de réussites des élèves allophones. Majoritairement, les enseignants ont remarqué que « certains » EANA atteignent des compétences du cycle 3. L'histogramme qui suit présente les explications envisagées des observations concernant la possibilité pour les EANA à atteindre des compétences attendues par les programmes.



Rappel : L'échantillon est de 6 personnes en UPE2A et de 25 en classe ordinaire. Nous avons traduit les scores en pourcentages afin de comparer plus facilement les résultats.

Nous remarquons que les enseignants en UPE2A ont presque tous coché toutes les réponses proposées. Nous pouvons le comprendre grâce à une remarque complémentaire d'un

<sup>35</sup> Profils décrit plus haut (voir supra 2.2.1.)

enseignant UPE2A qui évoque « des raisons différentes selon les élèves ». Une personne ajoute et précise que « la scolarisation antérieure pour certains, les efforts des enseignants de la classe dans une démarche de pédagogie différenciée pour d'autres et les heures de FLS/FLSco » concourent à l'acquisition de compétences. Il faudrait ainsi considérer que les résultats positifs des EANA dépendent de nombreux facteurs différents pour chaque élève. Les trois premières explications des enseignants en classe ordinaire sont *la scolarisation antérieure, la prise en charge UPE2A et la motivation*. Cette dernière relève de la personnalité de l'élève et de l'importance donnée aux enjeux de l'école. Un enseignant ajoute encore que les compétences acquises « ne relèvent pas de là langue apprise ou alors [elles] sont des bases de la nouvelle langue apprise (comme pour des CP) ». Cette personne semblerait évoquer une plus grande facilité à acquérir, par exemple, des compétences dans des disciplines où la langue n'est pas forcément un facteur de réussite (arts visuels, éducation physique et sportive ou les mathématiques si les consignes sont explicitées). Elle présente aussi l'accessibilité à l'apprentissage de savoirs complètement nouveaux. Un autre enseignant évoque « l'environnement familial » qui encourage l'entrée dans les apprentissages. Les justifications d'acquisition de compétences des enseignants en classe ordinaire paraissent donc d'ordres scolaire et culturel plutôt que linguistique.

Ces réponses rejoignent celles issues des travaux menés par Miguel Addisu (2016), auprès d'élèves allophones devenus « ordinaires » (d'après le titre de l'article) et ayant profité d'une UPE2A en école élémentaire. De cette recherche découle l'aspect socioculturel essentiel pour accéder et actualiser les compétences scolaires. Grâce au soutien et à l'accompagnement des parents ainsi qu'à l'aide de la socialisation à l'école (pairs et enseignants), les élèves allophones ont pu développer des stratégies d'apprentissage efficaces pour réussir à l'école. L'indice d'accrochage scolaire le plus prégnant semble être la prise de conscience que la langue est située dans des discours et qu'elle est au cœur de pratiques sociales. Pour les élèves interrogés, maîtriser le français « apparaît comme (re)prendre le pouvoir sur les savoirs et sur le monde » (2016, p. 13). En développant les difficultés envisageables au passage à l'écrit dans ses travaux, Nonnon (1991)<sup>36</sup> précise que la résolution de problèmes linguistiques dans la langue seconde met certes en jeu des connaissances linguistiques mais aussi et surtout des pratiques langagières préalablement intégrées dans la sphère familiale avec la langue première. Il est important pour l'enfant d'avoir été habitué, en langue d'origine, aux registres et aux fonctions du langage permettant divers usages. Dans son article, l'auteure ajoute que la

---

<sup>36</sup> Si les travaux de l'auteure concernent le cas d'enfants de migrants dits francophones (comme notre élève Aya), nous pourrions transférer certains résultats au cas des enfants allophones (comme Isidor et Yosef). En effet, les différents usages et variations de la langue française nous laisseraient croire à une francophonie plurielle. Nous pouvons donc nous interroger sur les frontières à partir desquelles un élève allophone devient francophone. Il nous semble complexe de pouvoir proposer des bornes précises à ces deux notions.

décontextualisation de l'écrit est un facteur problématique pour ces élèves. Rappelons que c'est pendant la même année, en 1991, que le groupe EVA publie ses travaux mettant en avant l'utilité d'exploitation des écrits fonctionnels à l'école. Ces difficultés d'accès à la langue écrite ont différentes conséquences dans les productions. En évoquant le rapport ambigu et complexe avec la norme, Nonnon (1991, p. 353) mentionne des textes « stéréotypés, sans implication personnelle » dans lesquels les élèves ont tendance à utiliser un « langage minimal » pour prendre le moins de risques possibles. C'est ce que nous avons pu repérer dans les productions de Yosef.

Il est ainsi possible d'envisager que l'attitude des personnes proches de l'élève allophone ainsi que les pratiques langagières en langue première sont un gage de réussite en langue seconde. Les recherches sur les élèves issus de famille migrantes nous font concevoir que l'accès à la langue écrite ne réside pas seulement dans la maîtrise de règles orthographiques et morphosyntaxiques mais aussi dans des pratiques sociales. Une des recommandations du CNETCO (2018, p. 7) encourage d'ailleurs l'articulation des apprentissages scolaires avec les pratiques d'écriture hors de la classe. Les auteurs du rapport précisent que « l'écrit gagne à être pratiqué dans le cadre familial [...] notamment lorsque le français n'est pas la langue maternelle ». Cela nous pousse à croire en la valorisation des langues d'origine ainsi qu'à la valorisation de tous types d'écrits personnels sans hiérarchisation avec des productions scolaires.

En somme, notre corpus de productions écrites met en avant des compétences pragmatiques, sémantiques et morphosyntaxiques mais aussi méthodologiques potentiellement atteintes par des élèves allophones. Si des difficultés peuvent persister dans l'une de ces compétences selon les productions réalisées, le regard de l'enseignant joue un rôle important sur l'évaluation des objectifs atteints. En analysant les productions écrites selon la grille EVA, nous avons remarqué que nous étions nous-même tombée dans le biais de corriger davantage que les objectifs réellement attendus. Nous avons en effet observé que pour certains textes du corpus déjà corrigés, nous avons souligné des erreurs qui, certes, auraient pu être corrigées à partir des leçons déjà étudiées (notamment des erreurs d'homonymie ou d'accords) mais qui n'entravaient pas forcément les attentes initiales de l'activité.

## Conclusion

---

Pour clore ce travail de recherche, nous ferons d'abord un rapide bilan de l'analyse des résultats et de leurs interprétations, en regardant dans quelle mesure ces conclusions permettent de répondre à notre problématique. Puis, nous verrons quelles sont les perspectives de cette recherche en évoquant les différentes pistes pouvant l'améliorer ou la prolonger.

Nous nous sommes interrogée d'une part sur les compétences écrites du cycle 3 atteintes par des élèves allophones antérieurement scolarisés et nous avons réfléchi d'autre part aux possibles remédiations pédagogiques pour ces élèves. De par leur situation sociolinguistique, les EANA ont a priori des difficultés à atteindre des objectifs en langue française. La singularité des élèves et donc la singularité de leurs parcours et de leurs difficultés nous a encouragé à observer l'état des compétences linguistiques mais aussi pragmatiques et méthodologiques. Savoir écrire, ce n'est pas seulement pas savoir respecter des règles morphosyntaxiques. Nous avons observé que ces élèves sont en mesure de trouver des idées, de respecter une progression thématique et d'enchaîner des phrases avec cohérence. Les élèves allophones transfèrent ainsi des compétences diverses probablement acquises durant leur scolarité antérieure. Un des EANA de notre étude semble aussi être en mesure d'exploiter des connaissances dans sa langue première afin de satisfaire des activités en langue seconde.

Nous avons observé que des savoirs et des savoir-faire étaient limités, différemment selon les élèves. Nous avons pu en interpréter les causes afin de proposer des pistes de remédiation. Ces limites résident notamment dans la morphologie verbale et dans l'organisation syntaxique. Une analyse comparative de la construction des mots et notamment des verbes pourrait ainsi être envisagée. Ces élèves nécessiteraient encore de découvrir et d'utiliser des connecteurs textuels et des substituts nominaux pour guider davantage le lecteur dans la compréhension des productions. Pour cela, des activités dans le domaine d'apprentissage de la lecture/compréhension autour de la phrase mais aussi des textes pourraient être utiles. Par ailleurs, les productions d'un de nos élèves nous font réfléchir à l'intérêt et aux méthodes de révisions des premiers jets afin de contribuer à la construction de la posture d'auteur stipulée par les programmes.

Les résultats de notre étude de cas nous évoquent l'ambition du CECRL de développer la compétence plurilingue et multiculturelle afin d'enrichir « la conscience linguistique et communicationnelle, voire des stratégies métacognitives » (2001, p. 105). Les pratiques envisageables afin de mettre en place une éducation plurilingue et interculturelle commenceraient déjà par une prise de conscience de la diversité des langues. À ce propos, Escudé & Janin (2010) consacrent un ouvrage à l'intercompréhension, concept qui se voudrait

« la clé du plurilinguisme » et qui vise l'apprentissage des langues *par* les langues. Le fondement de l'intercompréhension est en effet de proposer une comparaison et un croisement des langues. C'est bien ce qui construirait la compétence métalangagière mais aussi ce qui développerait la compréhension et rendrait les apprentissages plus efficaces.

Au fond, la véritable visée de l'intercompréhension, c'est de se donner les moyens d'apprendre à apprendre les langues. En ce sens, l'intercompréhension, loin de s'opposer à un apprentissage complet des langues (dans toutes ses dimensions de réception et de production), le prépare, le favorise et le rend efficace (Escudé & Janin, 2010, p. 97).

Pour ces auteurs, intégrer des pratiques de l'intercompréhension en classe répondrait à des enjeux éducatifs, politiques et éthiques. En ce sens, Auger (2010, p. 42) souligne et critique la représentation traditionnelle où la langue française serait « supérieure » et ferait ainsi du trio « École-langue-intégration [...] un facteur de cohésion nationale ». Or, c'est une démarche inclusive et pluriculturelle qui permettra aux élèves de trouver un équilibre entre leur identité personnelle et le monde globalisé actuel (Auger, 2010 ; Escudé & Janin, 2010).

Notre élève Aya, francophone et appartenant à une famille migrante, serait-elle concernée par cette éducation plurilingue et multiculturelle ? Si nous avons mis au jour les avantages d'une transversalité des didactiques du français pour les EANA dans notre premier chapitre, il nous semble possible d'envisager cette transversalité envers les élèves francophones. La situation sociolinguistique et scolaire d'une élève comme Aya nous laisse croire aux bénéfices que pourraient apporter un éveil à la diversité des langues et aux diverses fonctions du langage. De plus, la didactique du FLE mais aussi les travaux du groupe EVA mettent en avant la pertinence d'explorer en classe des écrits fonctionnels tout autant que littéraires, toutes disciplines confondues. C'est donc une pratique qui mériterait d'être davantage exploitée. Les résultats de notre étude de cas, qui a mis au jour des réussites et des difficultés en production écrite chez les élèves allophones, nous permet d'envisager des perspectives pédagogiques pour la classe ordinaire. Il semblerait intéressant d'améliorer les compétences méthodologiques des élèves par l'explicitation du fonctionnement et de l'utilité des outils de la classe (leçon et affichages) mais aussi par la création de supports d'apprentissage personnalisés (rédaction de brouillon, élaboration de cartes heuristiques). Par ailleurs, il semble que le regard ainsi que les modes de correction de l'enseignant sur les productions des élèves soient un facteur de motivation et d'apprentissage pour atteindre les objectifs visés. Dans son rapport très récent, le CNESCO évoque que « les enseignants tendent à se concentrer plus sur la forme que sur le fond, particulièrement pour les élèves présentant le plus de difficultés. » (2018, p. 19). Les facteurs d'apprentissage/enseignement de l'écrit sont donc diversifiés.

En somme, nous avons mis en lumière que les EANA présentent des aptitudes satisfaisantes d'ordres linguistique mais aussi pragmatique et sémantique pour produire des écrits en français. À travers cette recherche, nous voyons ainsi que des élèves allophones peuvent mettre en œuvre des transferts de connaissances et de savoir-faire pour répondre aux différents objectifs du domaine « écrire » du programme de français du cycle 3. Nous avons conscience que notre étude reste encore limitée et qu'elle demande donc à être complétée et prolongée par d'autres contributions. La recherche pourrait être approfondie à partir d'analyses de types d'écrits plus diversifiés voire avec une étude de cas longitudinale auprès d'élèves aux profils différents. Un angle sociologique pourrait aussi davantage éclairer les éléments de compréhension possibles grâce à des entretiens avec les élèves voire les familles et les enseignants. Les résultats de notre recherche nous poussent aussi à croire à la conscientisation des différents usages de l'écrit ainsi qu'à la valorisation d'une éducation plurilingue et multiculturelle pour apprendre à écrire et rédiger.

# Bibliographie

---

- ASTOLFI, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF Éditeur.
- AZAOU, B. (2014). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paul Valéry, Montpellier 3.
- AUGER, N. (2010). *Élèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- BARRE-DE-MINIAC, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Eduquer*, 2. En ligne <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/283>.
- BOYZON-FRADET, D. & CHISS, J-L (dir.). (1997). *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration*. Paris : Nathan.
- CHISS, J-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite, *Pratiques*, 165-178. En ligne <https://pratiques.revues.org/1158>.
- CNESCO. (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse*. En ligne <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>.
- COLE, M. & SCRIBNER, S. (2010). La littératie sans l'école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture, *Langage et société*, 133, 25-44. En ligne <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2010-3-page-25.htm>.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Éditions Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2018). *Utiliser le portfolio européen des langues*. En ligne sur le site du Conseil de l'Europe <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>.
- CORNIAIRE, C. & RAYMOND, P M. (2008). *La production écrite*. Paris : Clé International.
- CORTIER, C. (2012). Du français langue étrangère au français langue seconde et de scolarisation : de l'émergence d'une problématique à l'institutionnalisation d'une approche. In C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 21-30). Chasseneuil-du-Poitou : CNDP.
- CRINON, J. & MARIN, B. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression*. Paris : Nathan.

CUQU, J-P. (1995). Le FLS : un concept en question, *Tréma*, 7, 3-11, En ligne

<http://trema.revues.org/2153>.

DAVIN-CHNANE, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France, orientations officielles et dispositifs didactiques. In J-L. Chiss (dir.), *Immigration, École et didactique du français* (p. 23-61). Paris : Didier.

DOQUET, C. (2011). *L'écriture débutante. Analyse linguistique des pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

ESCUDÉ, P. & JANIN, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé International.

GOODY, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Édition de Minuit.

GROUPE EVA et l'équipe de l'INRP. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette.

JAUBERT, M. & REBIERE, M. (2005). S'essayer à l'écriture littéraire à l'école élémentaire : un enjeu pour la littéracie. In C. Barré-de Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 113-127). Paris : L'Harmattan.

MARQUILLO LARRUY, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé International.

MIGUEL ADDISU, V. (2016). Le français à l'école : indices d'accrochage d'élèves

« allophones » devenus « ordinaires ». *Repères*, 53, 79-96. En ligne

<https://journals.openedition.org/reperes/1024>.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2012a). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2012. En ligne [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536).

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2012b). *Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés*. En ligne [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/12/3/Document\\_evaluation\\_121009\\_c\\_228902\\_356123.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/12/3/Document_evaluation_121009_c_228902_356123.pdf).

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2015a). *Programmes des cycles 2 3 et 4*. Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2015b). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2016). *Circulaire de rentrée 2016*.

Bulletin officiel n° 15 du 14 avril 2016.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2017). *Circulaire de rentrée 2017*.

Bulletin officiel n° 10 du 9 mars 2017.

NONNON, E. (1991). Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse. *Enfance, tome 45,4*. 335-354. En ligne [http://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1991\\_num\\_44\\_4\\_1989](http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1989).

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES. (2000). La littératie à l'ère de l'information. En ligne <http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/39438013.pdf>.

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF Editeur.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé international.

VIGNER, G. (2016). L'exercice, un outil de formation méconnu. *Carnets*, 8, 1-16. En ligne <http://carnets.revues.org/1850>.

# Annexes

## Annexe 1 – Tableau de classement des critères pour évaluer les écrits (Groupe EVA, 1991)

Questions pour évaluer les écrits					
Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase	
Pragmatique	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'auteur tient-il compte de la <b>situation</b> (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ?</li> <li>- A-t-il choisi un <b>type d'écrit</b> adapté (lettre, fiche technique, conte...)?</li> <li>- L'écrit produit-il l'<b>effet recherché</b> (informer, faire rire, convaincre...)?</li> </ul>	<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La <b>fonction de guidage</b> du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organismes textuels : <i>d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...</i>)</li> <li>- La <b>cohérence thématique</b> est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)</li> </ul>	<p>7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La <b>construction des phrases</b> est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)</li> <li>- Les <b>marques de l'énonciation</b> sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)</li> </ul>	
	Sémantique	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'<b>information</b> est-elle pertinente et cohérente ?</li> <li>- Le choix du <b>type de texte</b> est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...)</li> <li>- Le <b>vocabulaire</b> dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</li> </ul>	<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La <b>cohérence sémantique</b> est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicités...)</li> <li>- L'<b>articulation entre les phrases</b> ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)</li> </ul>	<p>8</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le <b>lexique</b> est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)</li> <li>- Les phrases sont-elles <b>sémaniquement acceptables</b> ? (absence de contradictions, d'incohérences...)</li> </ul>
	Morphosyntaxique	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le <b>mode d'organisation</b> correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisis(s) ?</li> <li>- Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le <b>système des temps</b> est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...)</li> <li>- Les <b>valeurs des temps</b> verbaux sont-elles maîtrisées ?</li> </ul>	<p>6</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La <b>cohérence syntaxique</b> est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)</li> <li>- La <b>cohérence temporelle</b> est-elle assurée ?</li> <li>- La <b>concordance des temps et des modes</b> est-elle respectée ?</li> </ul>	<p>9</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La <b>syntaxe de la phrase</b> est-elle grammaticalement acceptable ?</li> <li>- La <b>morphologie verbale</b> est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison)</li> <li>- L'<b>orthographe</b> répond-elle aux normes ?</li> </ul>
Aspects matériels	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le <b>support</b> est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...)</li> <li>- La <b>typographie</b> est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...)</li> <li>- L'<b>organisation de la page</b> est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)</li> </ul>	<p>11</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La <b>segmentation</b> des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...)</li> <li>- La <b>punctuation</b> délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, punctuation du dialogue...)</li> </ul>	<p>12</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La <b>punctuation</b> de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...)</li> <li>- Les <b>majuscules</b> sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)</li> </ul>	

### Tableau EVA

I.N.R.P., EVA, Janvier 1991.

## Élèves allophones : leurs compétences écrites en classe ordinaire

Vous avez enseigné ou vous enseignez actuellement en cycle 3 ?  
Vous avez accueilli au moins une fois un élève allophone dans votre classe ou vous êtes enseignant en UPE2A ?  
Ce sondage vous concerne !

Dans le cadre de mon mémoire de Master 2 MEEF, je m'intéresse aux compétences écrites des élèves allophones. Merci d'accorder 5 minutes à ce sondage pour faire avancer ma recherche.

Sigles utilisés dans ce sondage :

EANA (élève allophone nouvellement arrivé)  
EANA 1 (élève allophone scolarisé en France depuis moins d'un an)  
EANA 2 (élève allophone scolarisé en France depuis deux ans)  
UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants)

**Vous occupez un poste :**

- En REP
- En REP+
- Hors REP/REP+
- Autre...

**Vous occupez un poste :**

- En classe ordinaire
- En UPE2A
- En classe spécialisée
- Autre...

Après la section 1 **Passer à la section suivante** ▼

## Vous êtes enseignant en classe ordinaire ou spécialisé (ou autre).

Description (facultative)

⋮

Accueillez-vous cette année un ou des élèves allophones dans votre classe ?

- Oui, EANA 1
- Oui, EANA 2
- Oui, EANA 1 et EANA 2
- Non

Après la section 2 [Passer à la section suivante](#)

Avez-vous remarqué si ces élèves atteignent des compétences attendues en cycle 3 ? \*

- Non, aucun
- Oui, certains
- Oui, une majorité
- Oui, tous

Après la section 4 [Envoyer le formulaire](#)

## Postes précédents

Description (facultative)

Avez-vous accueilli un ou des élèves allophones dans des classes précédentes ?

- Oui, EANA 1
- Oui, EANA 2
- Oui, EANA 1 et EANA 2
- Non

Après la section 3 [Passer à la section suivante](#)

## Vous avez accueilli un EANA 1 ou un EANA 2

Description (facultative)

Ce/Ces élèves étaient-ils pris en charge parallèlement en UPE2A ?

- Oui
- Non lorsqu'il n'y avait pas/plus de besoins
- Non, car il n'y avait pas d'UPE2A dans la circonscription
- Autre...

Avez-vous remarqué si ces élèves atteignaient des compétences attendues en cycle 3 ? \*

- Non, aucun
- Oui, certains
- Oui, une majorité
- Oui, tous

Après la section 6 Passer à la section suivante

## Vous êtes enseignant en UPE2A.

Description (facultative)

Avez-vous remarqué si des EANA, inscrits en cycle 3, atteignaient des compétences attendues dans ce cycle ? \*

- Non, aucun
- Oui, certains
- Oui, une majorité
- Oui, tous

Après la section 5 Passer à la section suivante

## Vous accueillez actuellement un EANA 1 ou un EANA 2

Répondez selon votre expérience (actuelle et antérieure s'il y a lieu) avec les élèves allophones.

Ces élèves sont-ils / étaient-ils pris en charge parallèlement en UPE2A ?

- Oui
- Non lorsqu'il n'y avait pas/plus de besoins
- Non car il n'y a pas d'UPE2A dans ma circonscription
- Autre...

## Vous avez remarqué que des EANA atteignaient des compétences attendues en cycle 3.

Description (facultative)

Dans quelles matières ? \*

- Résolution de problèmes
- Géométrie
- Nombres et calculs
- Grandeurs et mesures
- Vocabulaire
- Conjugaison
- Grammaire
- Orthographe
- Autre...

## Pour quel(s) type(s) d'activité ? \*

- Activités de découverte
- Activités de systématisation/d'entraînement
- Activités d'institutionnalisation/de mise en commun
- Évaluations
- Autre...

...

## Au niveau de la production écrite, quelles compétences attendues en cycle 3 \* vous semblaient atteintes ou partiellement atteintes ?

- Ecriture cursive
- Bon usage de la ponctuation
- Accord du verbe avec le sujet
- Accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom
- Connaissances sur l'orthographe lexicale
- Trouver des idées
- Organiser des idées
- Enchaîner des phrases avec cohérence et cohésion (non contradictions, utilisation de connecteurs logiques...)
- Réviser son brouillon
- S'aider du dictionnaire ou d'autres outils de la classe
- Autre...

D'après vos constats, comment expliqueriez-vous ces compétences ? \*

- La motivation
- Une prise en charge UPE2A
- Le plurilinguisme
- Le fait de connaître une autre langue romane (espagnol, italien, roumain...)
- La scolarisation antérieure
- Je ne sais pas
- Autre...

Si vous êtes en classe ordinaire, avez-vous mis en place une ou des adaptations pour ce/ces élèves dans votre classe?

Réponse longue

Selon vous, certains gestes professionnels ou dispositifs envers les EANA seraient-ils aussi utiles pour les élèves francophones ? Si oui, lesquels ?

Réponse longue

⋮

Avez-vous des remarques complémentaires ?

Réponse longue

Après la section 7 Envoyer le formulaire

Rubrique 8 sur 8



De manière générale, vous n'avez pas remarqué que des EANA, inscrits en cycle 3, atteignaient certaines compétences attendues dans ce cycle.

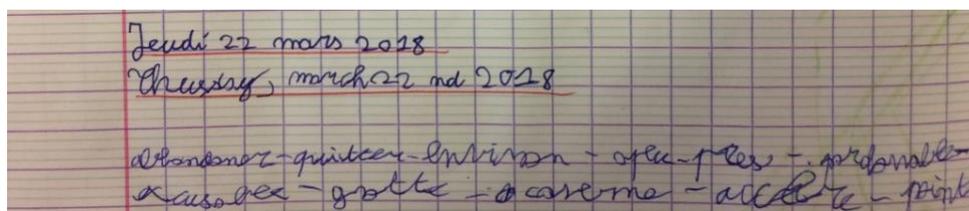
Description (facultative)

Avez-vous des remarques complémentaires ?

Réponse courte

Annexe 3 – VocaSYN : associer des synonymes.

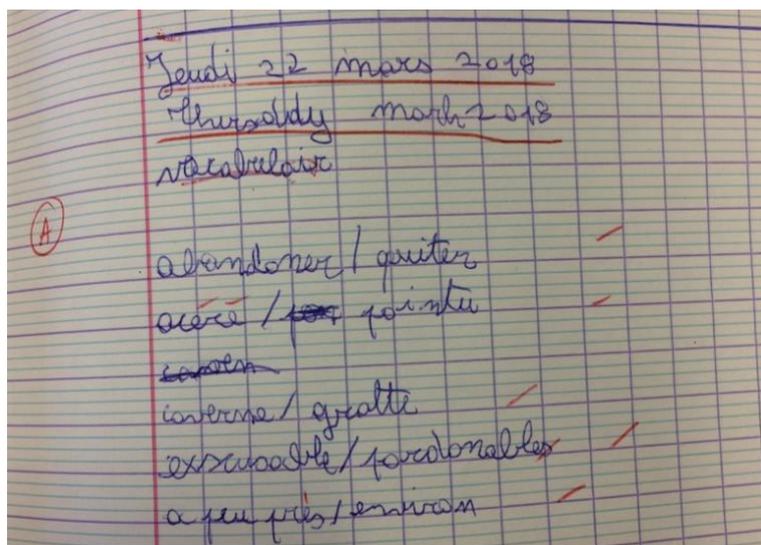
Annexe 3a – VocaSYN Yosef



Yosef

Code de l'activité : VocaSYN	Prénom : Yosef
<b>La consigne est-elle respectée ?</b>	Oui.
<b>Analyse des réponses données.</b>	Toutes les réponses attendues sont présentes.
<b>Observations complémentaires.</b>	Yosef n'a pas eu besoin d'étayage individuel. On observe l'absence des accents sur les mots donnés (ce qui n'altère pas la réussite de l'exercice). L'organisation des réponses est en ligne, ce qui n'est pas tout à fait clair pour le lecteur. L'écriture est difficilement lisible.
<b>D'après cet exercice, l'objectif d'apprentissage est-il atteint ?</b>	Objectif atteint.

Annexe 3b – VocaSYN Isidor

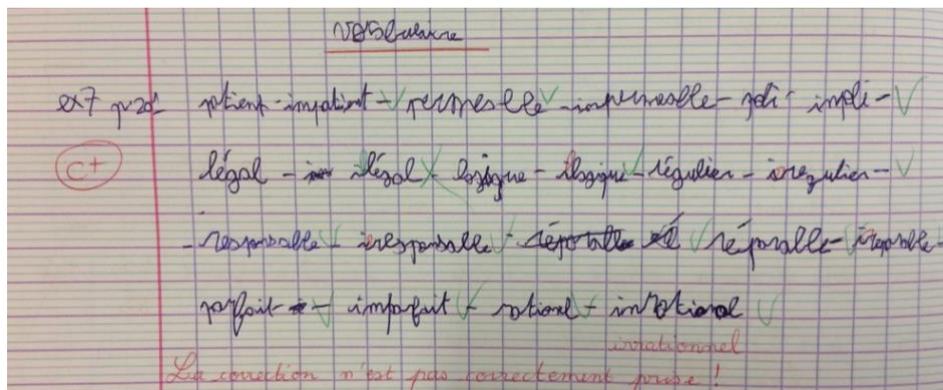


Isidor

Code de l'activité : VocaSYN	Prénom : Isidor
<b>La consigne est-elle respectée ?</b>	Oui.
<b>Analyse des réponses données.</b>	Toutes les réponses attendues sont présentes.
<b>Observations complémentaires.</b>	Isidor n'a pas eu besoin d'étayage individuel. On observe des erreurs de copie qui n'altèrent pas la réussite de l'exercice. L'organisation des réponses est claire pour le lecteur.
<b>D'après cet exercice, l'objectif d'apprentissage est-il atteint ?</b>	Objectif atteint.

Annexe 4 - VocaPREF : transformer un mot par un préfixe pour exprimer un contraire.

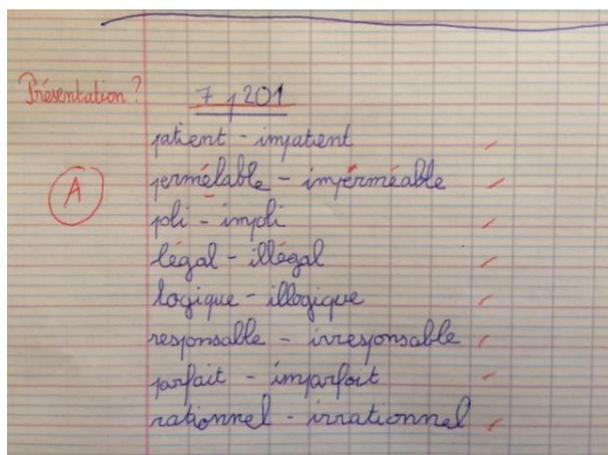
Annexe 4a – VocaPREF Yosef



Yosef

<b>Code de l'activité :</b> VocaPREF	<b>Prénom :</b> Yosef
<b>La consigne est-elle respectée ?</b>	Oui.
<b>Analyse des réponses données.</b>	4 réponses sur 10 sont correctes. Yosef a utilisé les bons préfixes sauf pour le contraire de « rationnel ». Il ne double pas les consonnes pour <i>ir-</i> et <i>il-</i> .
<b>Observations complémentaires.</b>	L'organisation des réponses par paires n'est pas tout à fait claire pour le lecteur car tous les mots sont séparés par un tiret. L'écriture est difficilement lisible.
<b>D'après cet exercice, l'objectif d'apprentissage est-il atteint ?</b>	Objectif partiellement atteint.

Annexe 4b – VocaPREF Isidor

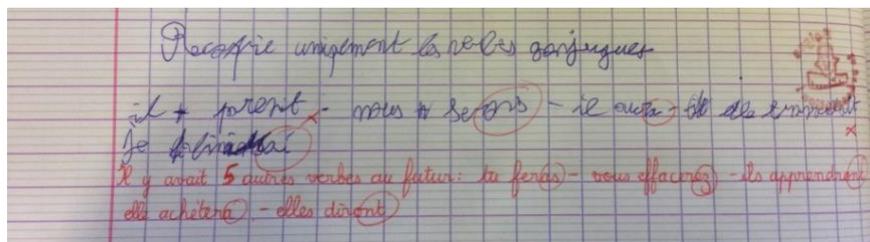


Isidor

<b>Code de l'activité :</b> VocaPREF	<b>Prénom :</b> Isidor
<b>La consigne est-elle respectée ?</b>	Oui.
<b>Analyse des réponses données.</b>	Les réponses attendues sont présentes, il manque la paire « régulier – irrégulier ».
<b>Observations complémentaires.</b>	L'organisation des réponses est claire pour le lecteur. Isidor a fait des efforts de graphisme. Isidor a utilisé sa leçon.
<b>D'après cet exercice, l'objectif d'apprentissage est-il atteint ?</b>	Objectif atteint.

Annexe 5 – ConjREC : reconnaître des verbes conjugués au futur simple.

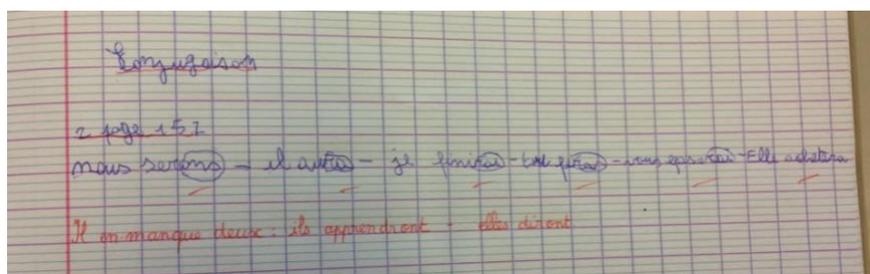
Annexe 5a – ConjREC Yosef



Yosef

<u>Code de l'activité</u> : ConjREC	<u>Prénom</u> : Yosef
<b>La consigne est-elle respectée ?</b>	Partiellement. Yosef n'a pas entouré les terminaisons.
<b>Analyse des réponses données.</b>	3 réponses sur 8 sont correctes. Il manque 5 verbes. 2 verbes donnés sont erronés car conjugués à l'imparfait : « il parlait » et « elle travaillait ».
<b>Observations complémentaires.</b>	Yosef a recopié les 5 premiers verbes dans l'ordre de l'énoncé.
<b>D'après cet exercice, l'objectif d'apprentissage est-il atteint ?</b>	Objectif non atteint.

Annexe 5b – ConjREC Isidor

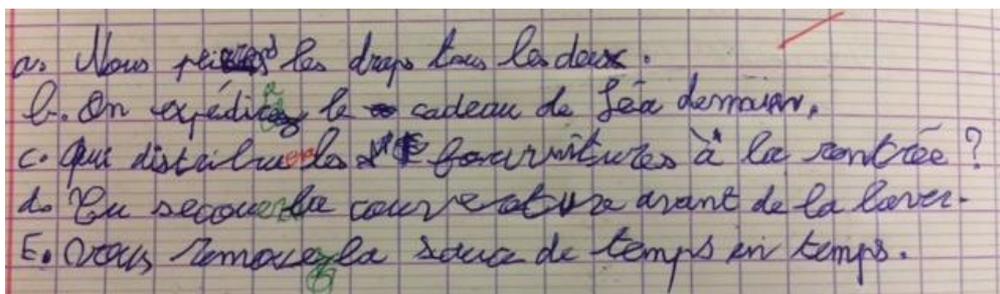


Isidor

<u>Code de l'activité</u> : ConjREC	<u>Prénom</u> : Isidor
<b>La consigne est-elle respectée ?</b>	Oui.
<b>Analyse des réponses données.</b>	6 réponses correctes sur 8 sont données. Il manque « ils apprendront » et « elles diront ».
<b>Observations complémentaires.</b>	Il semblerait qu'Isidor n'ait pas eu le temps de terminer l'exercice.
<b>D'après cet exercice, l'objectif d'apprentissage est-il atteint ?</b>	Objectif atteint.

Annexe 6 – ConjPHRA : conjuguer des verbes au futur simple.

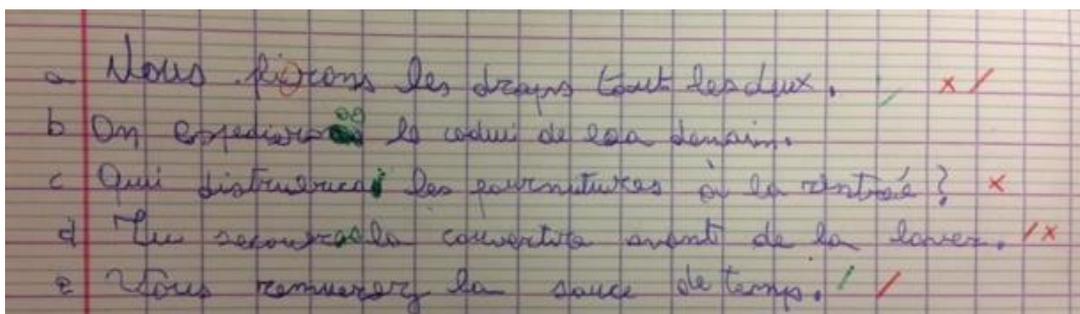
Annexe 6a – ConjPHRA Yosef



Yosef

Code de l'activité : ConjPHRA	Prénom : Yosef
La consigne est-elle respectée ?	Oui.
Analyse des réponses données.	Un réponse attendue sur cinq est présente : radicaux et terminaisons erronés. Difficulté de la terminaison pour le pronom « on » (singulier mais qui implique sémantiquement du pluriel).
Observations complémentaires.	Yosef semble vouloir appliquer la même construction que les verbes au présent (en retirant l'affixe de l'infinitif, ici « -er »). Des efforts de lisibilité.
D'après cet exercice, l'objectif d'apprentissage est-il atteint ?	Objectif non atteint.

Annexe 6b – ConjPHRA Isidor

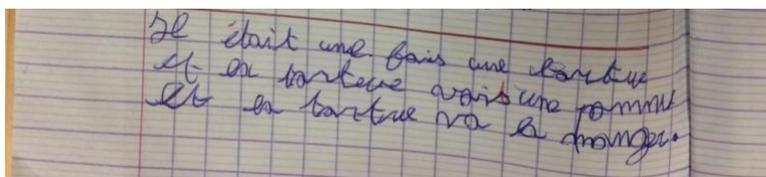


Isidor

Code de l'activité : ConjPHRA	Prénom : Isidor
La consigne est-elle respectée ?	Oui.
Analyse des réponses données.	Une réponse exacte sur cinq est donnée. Les radicaux sont toutefois corrects sauf pour la première phrase. Les terminaisons au singulier posent problème.
Observations complémentaires.	/
D'après cet exercice, l'objectif d'apprentissage est-il atteint ?	Objectif partiellement atteint.

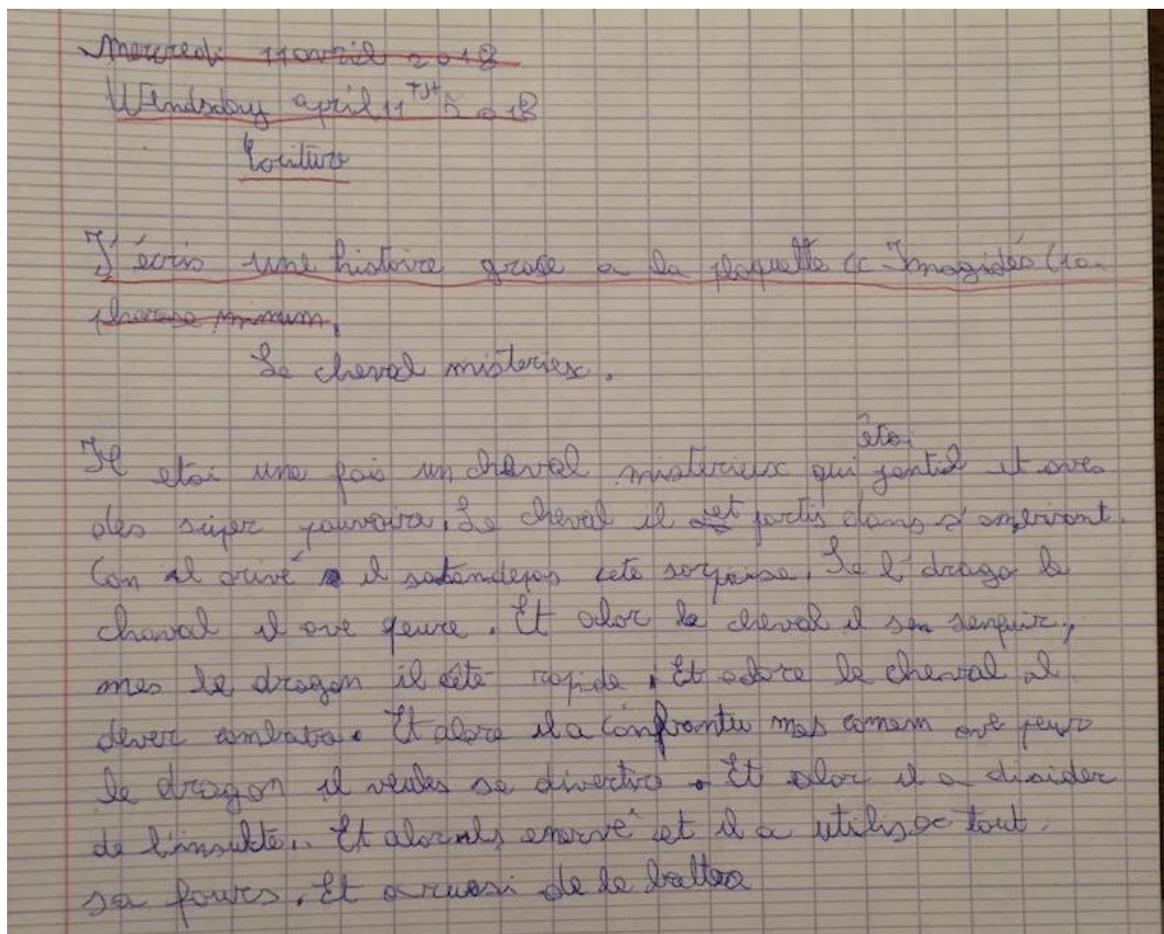
Annexe 7 - NarrINV: Écrire une courte histoire à partir d'images.

Annexe 7a – NarrINV Yosef



Cahier d'écrivain de Yosef

Prénom : Yosef		Activité : NarrINV (Inventer une histoire à partir de mots clés/d'images)	
		Cohérence sémantique et thématique / construction des phrases et ponctuation / orthographe correcte des mots clés.	
Unités Points de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrases
<b>Pragmatique</b>	Écriture d'un récit dans un cadre purement scolaire.	Cohérence thématique satisfaisante.	/
<b>Sémantique</b>	Type de texte narratif. Selon consigne : oubli du mot clé/image « pont » ou « rivière »	Cohérence sémantique assurée.	/
<b>Morphosyntaxique</b>	Système de temps non homogène : imparfait, présent, futur proche.	Cohérence syntaxique partiellement assurée : pronom « la » pour « la pomme » mais triple répétition de « la tortue ».	Orthographe respectée.
<b>Aspects matériels</b>	/	La ponctuation ne délimite pas assez les unités du discours.	Majuscule conforme à l'usage.
<b>Observations complémentaires</b>	Yosef n'a pas fait de brouillon.		

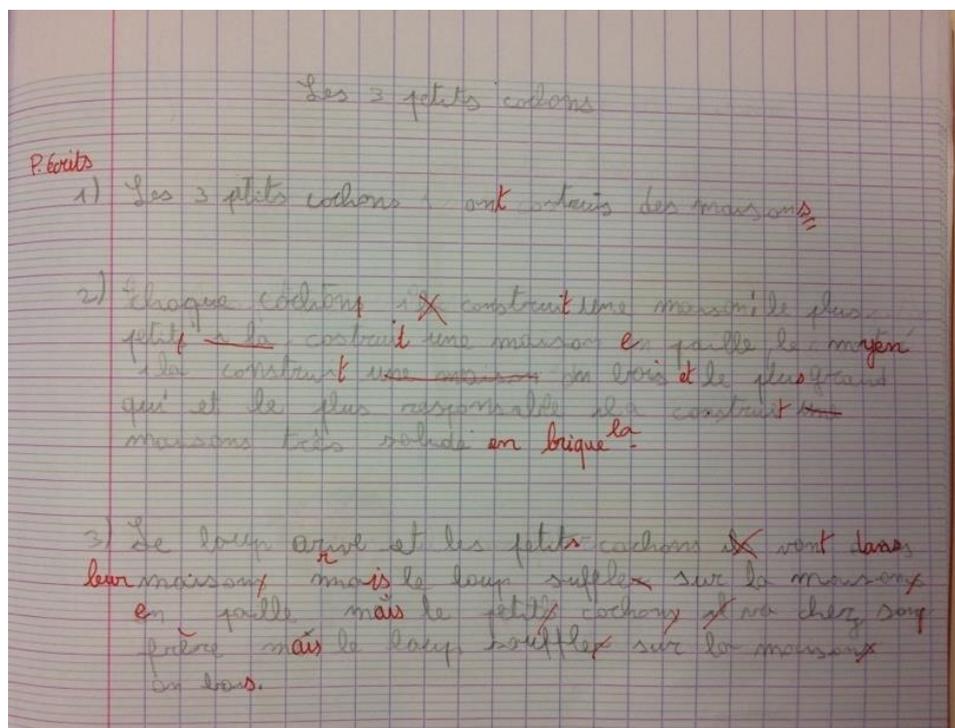


Brouillon d'Isidor

Prénom : Isidor		Activité : NarrINV (Inventer une histoire à partir de mots clés/d'images)		
Cohérence sémantique et thématique / construction des phrases et ponctuation				
Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrases
Pragmatique		Écriture d'un récit dans un cadre purement scolaire.	Guidage temporel par le connecteur unique « et alors » Cohérence thématique satisfaisante.	Constructions assez variées au début du texte : pronom relatif « qui »
Sémantique		Type de texte narratif.	Articulation des propositions efficace avec les connecteurs « quand », « mais » et « et ».	Phrases sémantiquement acceptables.
Morphosyntaxique		Système de temps pertinent et homogène : passé-composé/imparfait.	Concordance des temps respectée. Cohérence syntaxique partiellement assurée : on ne sait pas toujours à quoi renvoie le pronom « il ».	La syntaxe de la phrase n'est pas toujours acceptable : COI en début de phrase, double sujet (nom puis pronom). Morphologie verbale partiellement maîtrisée.
Aspects matériels		Présence d'un titre.	Ponctuation maîtrisée.	Majuscules utilisées conformément à l'usage.
Observations complémentaires	Ceci est le 1 <sup>er</sup> jet d'Isidor, sans aucun accompagnement.			



<u>Prénom</u> : Yosef		Activité : NarrSUITE (Inventer la suite d'une histoire)	
		Respect du temps du texte (présent) / cohérence sémantique et thématique / construction des phrases et ponctuation	
<b>Unités</b> <b>Points de vue</b>	<b>Texte dans son ensemble</b>	<b>Relations entre phrases</b>	<b>Phrases</b>
<b>Pragmatique</b>	Écriture d'un récit dans un cadre purement scolaire.	Guidage par le connecteur « puis » Cohérence thématique satisfaisante	/
<b>Sémantique</b>	Type de texte narratif.	Cohérence sémantique assurée. Le pronom de reprise est au féminin alors que le texte initial donne un pronom masculin (révisé au 2 <sup>ème</sup> jet)	Phrases sémantiquement acceptables bien qu'omission des points et accumulation du connecteur « et »
<b>Morphosyntaxique</b>	Système de temps utilisé non homogène.	Concordance des temps pas toujours respectée. Non-respect de la consigne d'écrire au présent (révisé au 2 <sup>ème</sup> jet)	/
<b>Aspects matériels</b>	/	La ponctuation n'est pas maîtrisée : un seul point à la fin.	Majuscules mal utilisées par rapport à l'usage (révisé au 2 <sup>ème</sup> jet).
<b>Observations complémentaires</b>	Yosef n'a pas eu besoin d'accompagnement pour se lancer dans l'activité d'écriture. Au brouillon, Yosef respecte la consigne. Or, il a recopié dans son cahier d'écrivain le texte initial au lieu de la révision de la suite de l'histoire qu'il a inventée.		

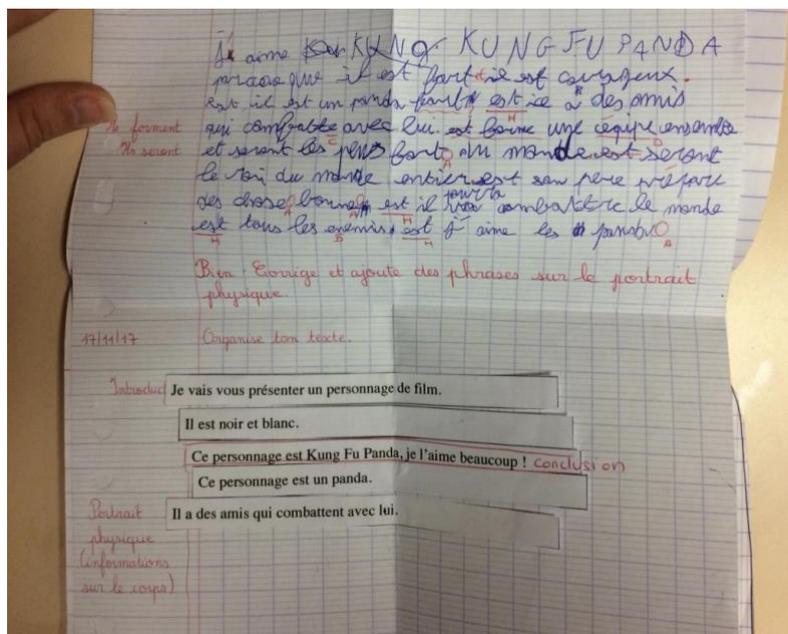


Cahier UPE2A  
Isidor

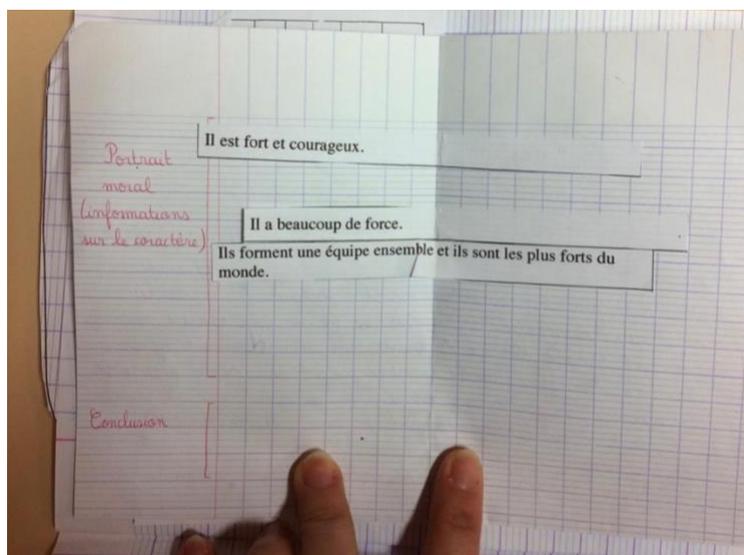
Prénom : Isidor		Activité : NarrREEC (Réécrire une histoire populaire)	
		Cohérence sémantique et thématique / utilisation d’indicateurs textuels / construction des phrases et ponctuation / orthographe correcte (des mots étudiés en classe)	
Unités / Points de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrases
<b>Pragmatique</b>	Écriture d’un récit dans un cadre purement scolaire.	Cohérence thématique assurée et histoire traditionnelle respectée. Guidage du lecteur par numérotation des étapes et non par des connecteurs. Connecteur « ma » (= « mais ») utilisé.	Construction des phrases adaptée : utilisation d’un pronom relatif « qui ».
<b>Sémantique</b>	Type de texte narratif.	Articulation des propositions efficace avec les connecteurs « mais » et « et ».	Phrases sémantiquement acceptables
<b>Morphosyntaxique</b>	Système de temps pertinent (passé-composé/imparfait) mais non homogène (présent ou infinitif dans la dernière partie).	Pas de pronom de reprises et de nombreuses répétitions.	Syntaxe des phrases globalement acceptable : apparition des doubles sujets (nom puis pronom). Orthographe correcte.
<b>Aspects matériels</b>	Présence d’un titre.	Segmentation pertinente des éléments du discours en 3 parties. La ponctuation n’est pas assez maîtrisée pour distinguer différentes unités du discours.	Majuscules utilisées conformément à l’usage.
<b>Observations complémentaires</b>		Ceci est le premier jet d’Isidor.	

Annexe 10 – DescPORT : Faire le portrait d'un personnage.

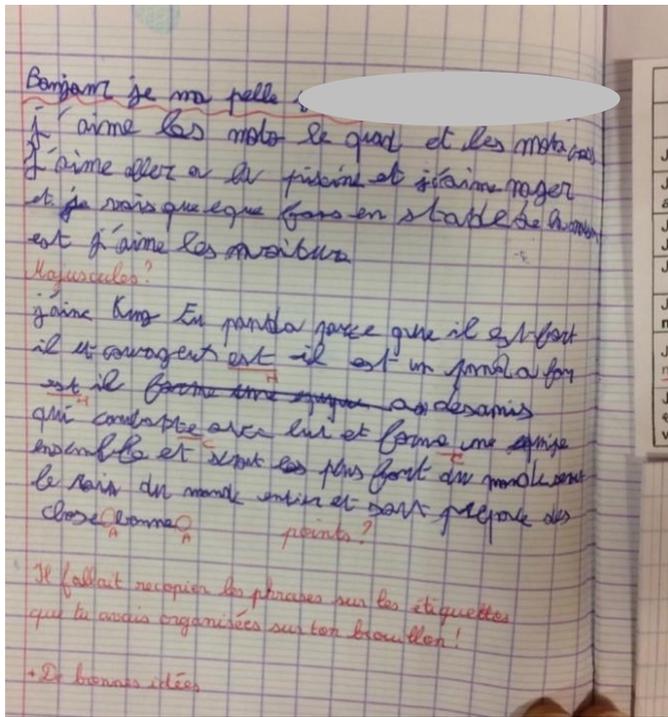
Annexe 10a – DescPORT Yosef



Brouillon de Yosef (1)

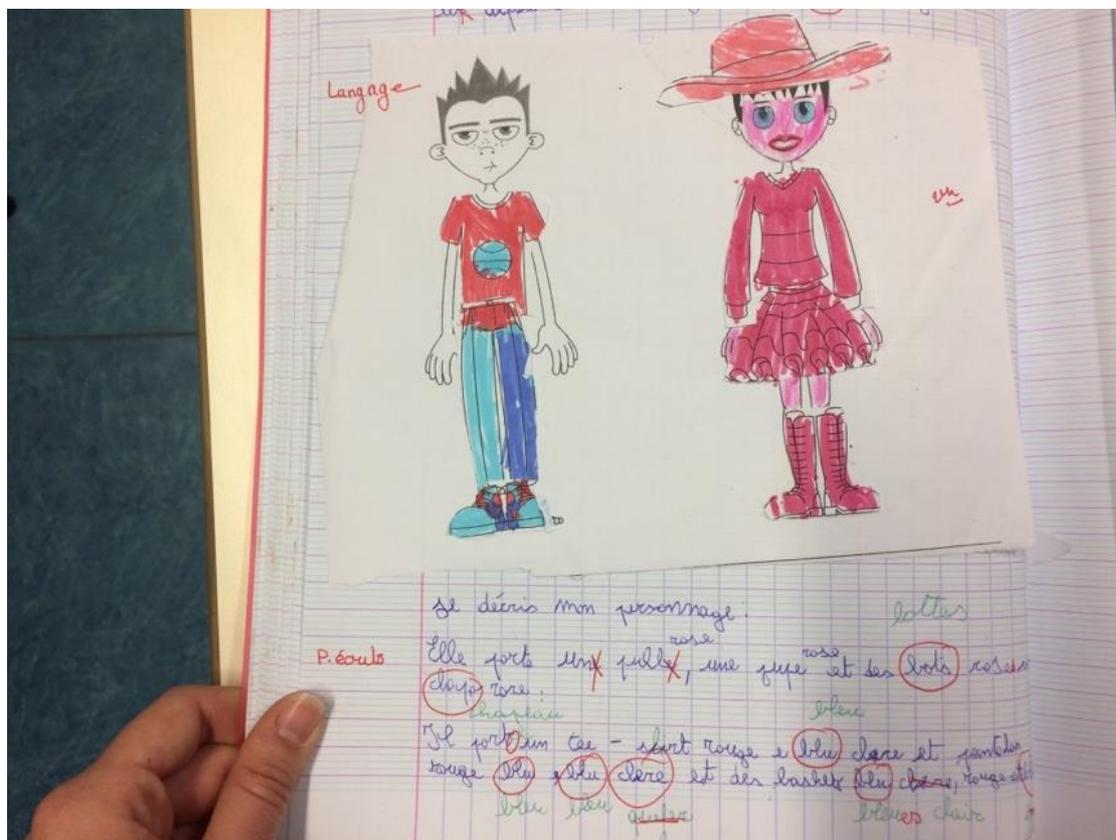


Brouillon de Yosef (2)



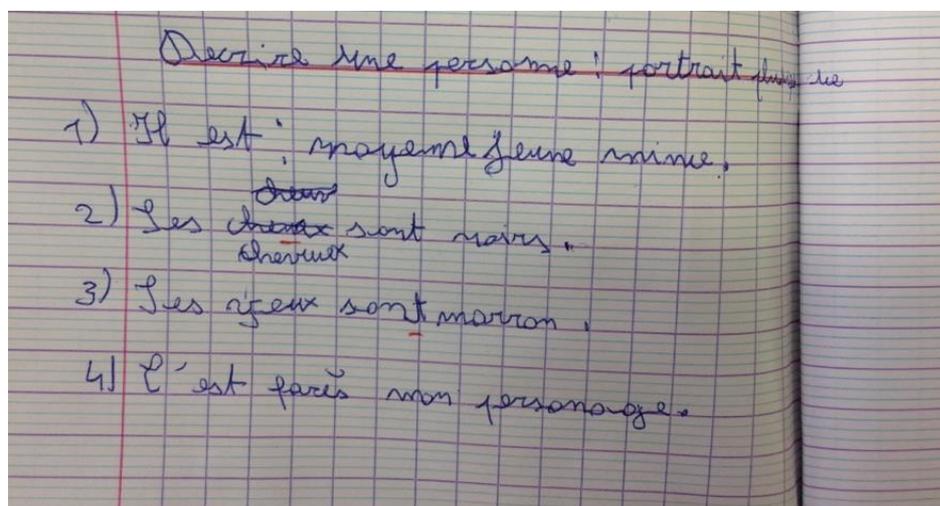
Cahier d'écrivain de Yosef

<u>Prénom</u> : Yosef	<u>Activité</u> : DescPORT (Faire le portrait d'une personne ou d'un personnage)		
	Structure du texte et organisation de la page / cohérence sémantique et thématique / construction des phrases et ponctuation / morphologie verbale et nominale selon les leçons étudiées.		
Points de vue \ Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrases
<b>Pragmatique</b>	Écriture d'un récit dans un cadre purement scolaire.	Aucun indicateur textuels pour guider le lecteur. L'introduction est inappropriée selon la consigne. Pas de cohérence thématique.	Marques d'énonciation peu diversifiées.
<b>Sémantique</b>	Type de texte descriptif.	Cohérence sémantique assurée.	Phrases sémantiquement acceptables bien qu'omission des points et accumulation du connecteur « et ».
<b>Morphosyntaxique</b>	Système de temps pertinent mais partiellement homogène (présence d'un verbe au futur).	Cohérence syntaxique plutôt maîtrisée : reprise pronominale, utilisation du connecteur « parce que ».	Orthographe correcte. Morphologie verbale et nominale partiellement maîtrisée (absence des marque du pluriel).
<b>Aspects matériels</b>	/	La segmentation des éléments du texte est inexistante : aucun paragraphe. La ponctuation n'est pas maîtrisée : aucun point.	Majuscules mal utilisées par rapport à l'usage.
<b>Observations complémentaires</b>	Afin de réviser son 1 <sup>er</sup> jet, une activité de remédiation avait été donnée à Yosef pour qu'il puisse appréhender la structure du texte et l'organisation attendue. Cette activité n'a pas été réinvestie dans le cahier d'écrivain : Yosef a réécrit son texte initial et a même rajouté un paragraphe sur ce qu'il aime. Il répond partiellement à la consigne donnée.		



Cahier UPE2A d'Isidor

Prénom : Isidor		Activité : DescPORT (Faire le portrait d'une personne ou d'un personnage)	
		Structure du texte et organisation de la page / cohérence sémantique et thématique / construction des phrases et ponctuation / morphologie nominale.	
Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrases
Points de vue			
<b>Pragmatique</b>	Écriture d'un récit dans un cadre purement scolaire.	Cohérence thématique satisfaisante.	Construction des phrases inchangée.
<b>Sémantique</b>	Type de texte descriptif.	Cohérence sémantique assurée : pas de contradictions.	Phrases sémantiquement acceptables marquées par l'accumulation du connecteur « et ».
<b>Morphosyntaxique</b>	Système de temps pertinent et homogène (présent).	Cohérence syntaxique assurée : pronoms de reprise corrects.	Orthographe ne répond pas toujours aux normes : « e », « blu ». (la correction de l'orthographe n'est pas totalement réalisée).
<b>Aspects matériels</b>	/	Une ligne sautée pour différencier la description des deux personnages.	Ponctuation partiellement maîtrisée (majuscule en début de phrase, point, « et » au lieu d'une virgule)
<b>Observations complémentaires</b>	Ceci est le premier jet d'Isidor.		

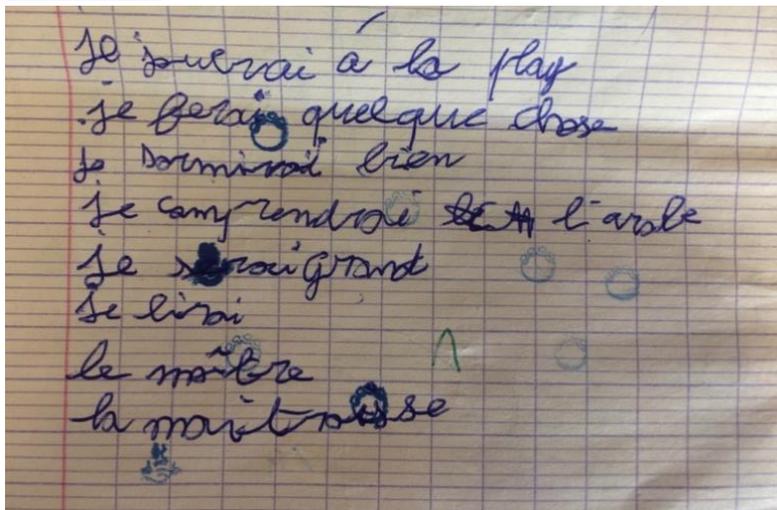


Cahier d'écrivain d'Isidor

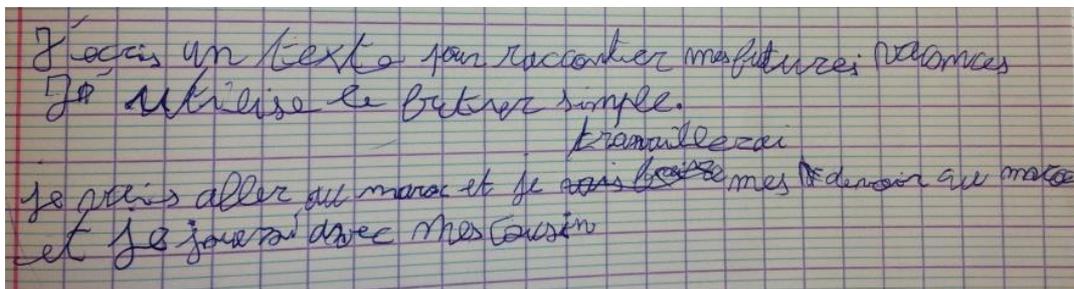
Prénom : Isidor		Activité : DescPORT (Faire le portrait d'une personne ou d'un personnage)	
		Structure du texte et organisation de la page / cohérence sémantique et thématique / construction des phrases et ponctuation / morphologie verbale.	
Unités Points de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrases
<b>Pragmatique</b>	Écriture d'un récit dans un cadre purement scolaire.	Cohérence thématique satisfaisante. Guidage du lecteur par numérotation des étapes et non par des connecteurs.	Construction des phrases variée.
<b>Sémantique</b>	Type de texte descriptif.	Cohérence sémantique assurée : description du plus général au plus précis.	Lexique adéquat.
<b>Morphosyntaxique</b>	Système de temps pertinent et homogène (présent).	Cohérence syntaxique assurée : pronoms possessifs cohérents, pronom de reprise correct (« il » pour « Farès »)	Morphologie verbale partiellement maîtrisée (verbe « être » au pluriel erroné puis corrigé après révision)
<b>Aspects matériels</b>	/	Dernière phrase de conclusion.	Majuscules utilisées conformément à l'usage (début de phrase et nom propre)
<b>Observations complémentaires</b>		Isidor n'a pas réalisé de brouillon et a utilisé a fiche de vocabulaire.	

Annexe 11 - DescPROJ : Décrire ses futures vacances.

Annexe 11a - DescPROJ Yosef à



Brouillon de Yosef



Cahier d'écrivain de Yosef

Prénom : Yosef	Activité : DescPROJ (Présenter un projet futur)		
	Cohérence sémantique et thématique / construction des phrases et ponctuation / utilisation et morphologie correcte du futur simple.		
Unités Points de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrases
Pragmatique	Écriture d'un récit dans un cadre purement scolaire.	Cohérence thématique satisfaisante.	Construction de proposition simples.
Sémantique	Type de texte descriptif.	Cohérence sémantique assurée.	Phrases sémantiquement acceptables.
Morphosyntaxique	Système de temps pertinent (futur simple et futur proche, qui n'était pas demandé). Les valeurs de ses de temps ne sont pas forcément maîtrisés.	Cohérence syntaxique satisfaisante. Phrases simples reliées par « et », omission des points.	Morphologie verbale maîtrisée pour la 1 <sup>ère</sup> personne du singulier.
Aspects matériels	/	La segmentation des éléments du texte est inexistante : aucun paragraphe. La ponctuation n'est pas maîtrisée : aucun point.	Majuscules mal utilisées par rapport à l'usage (début de phrase, nom de pays)
Observations complémentaires	Le brouillon n'est pas celui attendu mais est morphologiquement correct : Yosef décrit des activités en les conjuguant déjà au futur simple. Il ne réutilise pas son travail au brouillon pour créer son texte au cahier d'écrivain.		

