



HAL
open science

La correspondance scolaire : une médiation pour améliorer l'estime de soi chez des élèves de CLIS 1 et favoriser leur investissement dans les apprentissages

Marie Dufour

► To cite this version:

Marie Dufour. La correspondance scolaire : une médiation pour améliorer l'estime de soi chez des élèves de CLIS 1 et favoriser leur investissement dans les apprentissages. Education. 2010. dumas-00690609

HAL Id: dumas-00690609

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690609>

Submitted on 24 Apr 2012

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.

Bonjour Sabrina,
J'ai un livre de Michael Jackson. Dans
ce livre il y a les paroles des chansons.
Il y a des photos. Il y a la chanson
et le thriller.
Est-ce que tu as un livre ?
Delfine en a un.
Charlotte avec fraises
melle
J'ai un chien. Il s'appelle Pico.
Est-ce que tu aimes bien les
chiens ?
Audrey

-Marie DUFOUR-

IUFM 59-62 - Villeneuve d'Ascq



000000188864

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Ecole interne de l'Université d'Artois
D'une part

et
Mme Melle M.¹ DUFOUR Anne
né(e) le 22/06/1982
à
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

Mme Melle M.¹ DUFOUR Anne

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ²

La correspondance scolaire en CUIS

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet et extranet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Prêt	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Prêt entre bibliothèques	<input checked="" type="checkbox"/>	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

« Nous cultiverons avant tout ce désir inné chez l'enfant de communiquer avec d'autres personnes, avec d'autres enfants, surtout de faire connaître autour de lui ses pensées, ses sentiments, ses rêves, ses espoirs. Alors, apprendre à lire, à écrire, se familiariser avec l'essentiel de ce que nous appelons la culture sera pour lui une fonction aussi naturelle que d'apprendre à marcher. » C. Freinet

INTRODUCTION.....	1
1) LES REPERCUSSIONS D'UNE MAUVAISE ESTIME DE SOI SUR LES APPRENTISSAGES	2
1. 1 Définition et caractéristiques de l'estime de Soi	2
1. 2 Comment appréhender les signes d'un manque d'estime de Soi chez mes élèves?	4
1. 3 Liens entre estime de Soi, motivation et apprentissages	6
1. 4 L'importance des émotions positives liées à soi dans le processus de mémorisation	7
1. 5 Des élèves « <i>empêchés de penser</i> »	8
2) PROPOSITION DE MEDIATION : LA CORRESPONDANCE SCOLAIRE.....	9
2. 1 Présentation des élèves de la CLIS	9
2. 2 Présentation des objectifs du projet de correspondance scolaire	14
2. 3 Correspondre avec des élèves d'une autre CLIS	16
2. 4 Modalités du projet dans ma CLIS	16
3) LA CORRESPONDANCE AU SERVICE DES BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS DE MES ELEVES	19
3. 1 Situations d'apprentissage en français	19
3. 2 Situations d'apprentissage interdisciplinaires	23
3. 3 Liens avec les aspects conatifs et l'estime de Soi	24
3. 4 Autres effets du projet de correspondance scolaire sur les élèves	27
CONCLUSION	29
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	31

INTRODUCTION

La classe pour l'inclusion scolaire dans laquelle j'enseigne pour la quatrième année fait partie du groupe scolaire Balzac-Hugo de Tourcoing. Elle est plus précisément située dans l'école Victor Hugo qui regroupe les quatre classes du cycle 3 et la CLIS. Pendant cette année scolaire 2009-2010, cette classe accueille douze élèves qui ont entre 6 et 12 ans. Ces élèves présentent tous des troubles importants des fonctions cognitives. Il est donc essentiel, afin de leur proposer les pratiques adaptées, de définir les profils des élèves et de mettre en évidence leurs besoins éducatifs particuliers. Ainsi, il est précisé dans le Bulletin Officiel du 26/02/2004 que *« l'enseignant chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives s'attache à repérer chez les élèves, au-delà de l'origine des troubles et de la diversité de leur manifestation, l'expression de besoins éducatifs et pédagogiques permettant d'instaurer une dynamique de groupe favorable aux apprentissages »*.¹

Les évaluations et les observations que j'ai menées ainsi que les entretiens avec les familles et la psychologue scolaire me permettent d'affirmer que tous les élèves de cette classe ont des fonctions conatives et cognitives altérées. Pour les fonctions cognitives, les élèves manifestent pour la plupart une déficience intellectuelle. Ils ont un déficit de l'attention et de la mémoire. Ils ont également des difficultés langagières comme des difficultés d'abstraction. En ce qui concerne les fonctions conatives, on remarque une mauvaise estime de Soi, un manque de motivation ainsi qu'une affectivité peu souple, très dépendante d'autrui. De plus, ils ont tous vécu à un moment de leur scolarité des mises en échec scolaire qui impliquent une atteinte de leur image de Soi. Or, selon D. Calin *« l'enfant, relativement à l'adulte, a un Moi mal assuré, qui ne peut « tenir » que s'il peut s'appuyer, de façon suivie et concrète, sur « l'estime des autres » (ses parents, ses enseignants, ses camarades...). Autrement dit, l'enfant est narcissiquement dépendant, dans des proportions bien plus grandes que l'adulte. L'échec scolaire entame généralement gravement l'estime des autres, et tend à priver l'enfant de cet étayage narcissique psychologiquement vital pour lui. »*²

Ainsi, les élèves en échec ou en difficulté scolaire vont chercher à se protéger afin de préserver leur personnalité. Les élèves manifestent différents types de réactions défensives face au travail scolaire. Ces stratégies d'évitement montrent une forme de souffrance. On peut penser qu'elles sont liées à l'opinion que ces élèves ont d'eux-mêmes et influencent leur apprentissage. Ainsi,

¹ Bulletin Officiel n°4 du 26/02/2004, p.30.

² Calin D., (2004), *Les réactions psychologiques à l'échec scolaire*, dcalin.fr/textes/echec.html

elles peuvent les freiner. La psychologue scolaire a également décelé des signes d'une mauvaise estime de Soi chez mes élèves lors des entretiens qu'elle a menés avec eux.

Ma problématique consiste à savoir comment permettre aux apprentissages de prendre sens pour les élèves en tenant compte de leurs limitations cognitives et leurs caractéristiques conatives. Un double objectif de travail s'impose, il consiste à favoriser la restauration de l'estime de Soi des élèves et à intégrer leurs besoins éducatifs particuliers dans l'élaboration de leurs projets individualisés tout en maintenant une cohésion de groupe. Ma réflexion m'a amené à définir un axe de travail qui repose sur l'hypothèse que c'est en proposant un projet de correspondance aux élèves que l'on peut développer leur estime de Soi ainsi que leurs capacités cognitives.

L'objectif de ce travail est de mettre en évidence un éventuel bénéfice du projet de correspondance scolaire sur les caractéristiques conatives des élèves, sur leur implication scolaire et leurs compétences dans plusieurs disciplines. Il s'agit de répondre à la problématique: ***En quoi un projet de correspondance scolaire peut-il être un support pédagogique favorisant l'amélioration de l'estime de Soi des élèves et leur investissement dans les apprentissages ?***

Je vais, dans un premier temps, définir les répercussions d'une mauvaise estime de Soi sur les apprentissages, puis je développerai comment le projet de correspondance scolaire permet de faire revenir les élèves aux apprentissages en développant leur estime de Soi.

1) LES RÉPERCUSSIONS D'UNE MAUVAISE ESTIME DE SOI SUR LES APPRENTISSAGES

1.1 Définition et caractéristiques de l'estime de Soi

Le besoin d'estime de Soi est le quatrième type de besoins à satisfaire selon la théorie des besoins de l'Homme d'A. Maslow³. Celui-ci définit l'Homme comme un tout, présentant des aspects physiologiques, psychologiques, sociologiques et spirituels. Il détermine une hiérarchie des besoins : la satisfaction des besoins physiologiques doit précéder toute tentative de satisfaction des besoins de protection et de sécurité; lesquels doivent être satisfaits avant les besoins d'amour, qui précèdent les besoins d'estime de Soi. Au sommet de la pyramide se trouvent les besoins de réalisation de Soi.

³ Cf. Annexe 1

Selon I. Duhalde⁴, l'estime de Soi est la combinaison d'un double sentiment : le sentiment de compétence et le sentiment de valeur personnelle. Le sentiment de compétence consiste en ce que le sujet sait faire (domaine de l'action) et le sentiment de valeur personnelle consiste en ce que le sujet vaut (domaine de la relation). La valeur qu'un sujet se donne se construit tout d'abord dans le temps des processus primaires. C'est ce que montre D. W. Winnicott qui insiste sur le rôle de miroir que le visage de la mère peut jouer pour l'enfant dès les premières interactions entre elle et lui. « *Peut-être un bébé au sein ne regarde-t-il pas le sein. Il est plus vraisemblable qu'il regarde le visage [...] Que voit le bébé quand il tourne son regard vers le visage de sa mère ? Généralement, ce qu'il voit, c'est lui même...* »⁵. Puis au moment des processus secondaires l'enfant cherche des renforcements de ce sentiment de valeur personnelle. L'estime de Soi, parce qu'elle est formée de ces deux éléments n'est pas donnée une fois pour toutes. Elle fluctue et a besoin d'être régulièrement alimentée et stimulée.

Ainsi, on peut penser que le contexte scolaire a un rôle dans la construction de l'estime de Soi et même qu'il est indispensable de travailler cette composante. En effet, selon F. Bariaud et C. Bourcet⁶ les enfants ayant une bonne estime de Soi sont capables de mettre en place des ressources et des stratégies adaptées comme l'anticipation positive de l'avenir ou la recherche de soutien social tandis que les enfants ayant une estime de Soi faible peuvent avoir des attitudes dysfonctionnelles comme la tristesse, le fatalisme, l'anticipation négative, l'évitement, la passivité ou le déni. Ces enfants vivent la difficulté scolaire et l'échec comme une menace de leur intégrité. P. Mazet évoque le « *sentiment d'impuissance*⁷ » qui pousse l'élève à démissionner rapidement.

Il me semble donc important d'accompagner mes élèves non seulement dans leurs apprentissages scolaires mais également, de manière plus générale, dans le renforcement de leur estime de Soi. C'est l'un des axes prioritaires de mon projet de classe. Parmi plusieurs scénarii pédagogiques possibles, j'ai choisi de faire une grande place aux activités d'expression (écrite, orale, création sonore, arts visuels etc.) pour que mes élèves soient actifs et responsables. Au travers de la maîtrise du langage, c'est le rapport au monde des élèves qui est engagé. L'enfant va pouvoir agir sur le monde dans lequel il évolue. Il va pouvoir le questionner, le comprendre mais aussi le transformer et ainsi être acteur de son devenir. Je pense qu'en s'exprimant, en donnant à voir ce qu'ils produisent à d'autres et en recevant une réponse leur image de Soi peut être

⁴ Duhalde I., cours IUFM de Lille, année 2009-2010, *L'estime de soi et les apprentissages*.

⁵ Winnicott D. W., (1986), *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Éditions Gallimard

⁶ Bariaud F., Bourcet C., (1998), *L'estime de soi à l'adolescence*, Estime de soi : perspectives développementales, Paris, p. 125-146

⁷ Mazet P., (1988), *Penser-apprendre, actes du colloque de Bobigny*, Paris, Éditions ESHEL

restaurée. En effet, le sentiment de leur valeur personnelle est lié à l'image que les autres leur renvoient d'eux. C'est à partir de ces regards positifs qu'ils pourront « *se construire et maintenir un narcissisme secondaire qui viendra, pour partie, réparer le manque initial.* »⁸ Ainsi, l'activité d'expression que constitue la correspondance scolaire devient un outil pédagogique privilégié pour ces élèves qui ne se sont pas constitués comme ayant de la valeur pour l'autre. Forte de ces convictions et consciente des besoins de mes élèves (que je détaillerai plus loin), je me suis demandé comment la mise en œuvre d'une correspondance scolaire en CLIS 1 permet d'améliorer l'estime de Soi des élèves et favorise leur investissement dans les apprentissages.

1.2. Comment appréhender les signes d'un manque d'estime de Soi ?

L'estime de Soi est difficile à évaluer chez un enfant. Elle l'est encore plus lorsqu'il s'agit d'un enfant présentant des troubles importants des fonctions cognitives, tout simplement parce qu'elle recouvre des faits observables et des composantes de l'ordre de l'inobservable et de l'histoire du sujet. De plus, les critères retenus pour évaluer l'estime de Soi diffèrent selon les auteurs. Elle peut, en effet, être considérée comme pluridimensionnelle et donc mesurée par de multiples critères.

Dans un premier temps, j'ai travaillé à partir d'observations des élèves en situation d'apprentissages. En effet, certains comportements peuvent être considérés comme des révélateurs d'un manque d'estime de Soi. D. Calin⁹ explique que les enfants ayant une estime de soi défaillante se défendent de l'échec afin de « *sauvegarder l'essentiel de leur Moi.* » Il présente ainsi la compensation fantasmatique, l'inhibition, ou encore les comportements agressifs. La compensation fantasmatique, appelée aussi « *négation par le fantasme* » par A. Freud, est le développement d'une vie fantasmatique compensatoire qui peut parfois conduire à entraver les activités plus réalistes d'apprentissage. C'est l'usage excessif de ce mécanisme qui conduit à la résignation. Il s'agit en général d'enfants qui semblent apathiques en situation scolaire. D'autres enfants peuvent avoir cette apparence à cause d'une grande inhibition, nommée aussi « *réroaction du Moi* » chez A. Freud. D. Calin explique que « *lorsqu'elle est réactionnelle, l'inhibition consiste à désinvestir les activités décevantes ou blessantes, ou, plus exactement, les grandes fonctions du Moi sollicitées par ces activités. À l'extrême, l'inhibition peut se généraliser, et toucher toutes les grandes fonctions du Moi : fonction intellectuelle, bien sûr, quand il s'agit d'échec scolaire, mais aussi fonction de relation (repli sur soi, timidité, mutisme), voire fonction motrice, fonction perceptive, fonction fantasmatique.* » Il s'agit d'élèves sages et

⁸ Langlois A., (2002), *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*, La nouvelle revue de l'AIS

⁹ Calin D., (2004), *Les réactions psychologiques à l'échec scolaire*, dcalin.fr/textes/echec.html

calmes qui sont toujours d'accord avec l'adulte. Ils hésitent beaucoup et ont peur de se tromper ce qui les rend très lents.

Ces connaissances m'ont apporté des informations très intéressantes pour pouvoir observer finement le niveau d'estime de Soi de mes élèves. Afin de les compléter, j'ai choisi d'utiliser des outils d'évaluation comme un questionnaire ou encore une grille d'observation afin de préciser ces premiers éléments d'informations.

S. Lee-Nowacki¹⁰ utilise l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES) définie par N. Oubrayrie¹¹ pour étudier les aspects psychologiques de représentation de soi chez l'enfant déficient intellectuel. Cette échelle prend en compte cinq dimensions : le soi émotionnel, le soi scolaire, le soi social, le soi physique et le soi futur. S. Lee-Nowacki présente une recherche comparative sur l'estime de soi entre des enfants de classe spécialisée et des enfants du même âge réel en classe ordinaire. Elle montre que le soi scolaire est équivalent chez les enfants déficients intellectuels et chez les enfants « tout-venant ». Les enfants déficients intellectuels font donc preuve d'une surestimation du soi scolaire. Il pourrait en fait s'agir, selon elle, d'une forme de protection de l'estime de soi. En effet, la surestimation peut venir fonctionner comme un mécanisme de défense au service de la protection du Moi.

J'ai choisi de mettre en place dans ma classe un questionnaire¹² inspiré de cette Échelle Toulousaine de l'Estime de Soi (ETES) dont les énoncés ont été travaillés par une équipe d'enseignants pour être adaptés à de jeunes élèves¹³. Il ne s'agit en aucun cas d'un outil psychométrique mais d'un outil qui a pour but de m'aider en tant qu'enseignante à définir mes objectifs pédagogiques. Grâce à un système de numérotation des réponses, il est possible de construire le « quadrilatère de l'estime de soi » des élèves concernés. J'ai également soumis ce questionnaire à mes élèves à trois reprises dans l'année (le 20 novembre 2009, le 21 janvier puis le 11 mars 2010). Il s'agit en fait d'une auto-évaluation dans laquelle des énoncés sont lus à l'élève et pour lesquels il doit répondre « vrai » si cela le concerne et « faux » si non.

¹⁰ Lee-Nowacki S., (2002), L'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel, *Psychologie et Education*, n°48, 79-90, Paris

¹¹ Oubrayrie N., L'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent, 1997

¹² Cf. Annexes 2 à 5 : Questionnaire pour construire son quadrilatère de l'estime de Soi

¹³ Cet exercice a été mis en œuvre en 2002 et 2003 dans des ateliers de gestion des conflits au collège Jacques Decour, expérience qui a été relatée dans la *LETTRE éduquer à la non-violence et à la paix n°11, sur la Médiation*, à la suite de l'interview de Françoise Fiévet, alors professeure.

Afin de compléter ces prises de données, j'ai travaillé à partir d'une grille d'observation¹⁴ afin de savoir si l'élève a ou non une bonne vision de lui-même. Je me suis basée sur l'ouvrage de G. Duclos¹⁵ qui explique que l'estime de soi est constituée de quatre composantes : le sentiment de sécurité et de confiance, préalable à l'estime de soi, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence. J'ai travaillé à partir des trois dernières composantes car elles sont plus appropriées à ma problématique. G. Duclos décline chacune de ces composantes en une suite de signes observables que j'ai listés afin de créer une grille d'observation d'une bonne estime de Soi chez mes élèves. J'ai choisi de renseigner celle-ci, comme le questionnaire, à trois moments de l'année (le 20 novembre 2009, le 21 janvier puis le 11 mars 2010).

1.3. Liens entre estime de Soi, motivation et apprentissages

Ces outils permettent d'appréhender certains signes d'une mauvaise estime de Soi chez mes élèves que je décrirai plus loin. Les résultats de mes observations et surtout la connaissance que j'ai de mes élèves m'amènent à affirmer qu'il y a des répercussions sur leur motivation et sur leurs apprentissages qu'il me faut analyser. C'est d'ailleurs l'une des missions de l'enseignant spécialisé. En effet, la circulaire du 26 février 2004 stipule que « *l'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles des fonctions cognitives s'attache à repérer chez les élèves l'expression de besoins éducatifs et pédagogiques permettant d'instaurer une dynamique de groupe favorable aux apprentissages. [...] Il analyse les besoins éducatifs des élèves et leurs répercussions sur les apprentissages.* »

L'estime de Soi est indispensable au processus d'apprentissage. Ainsi, selon A. Langlois¹⁶ « *le désir de grandir, le désir d'apprendre est dépendant de la valeur que l'on s'accorde* ». Ce désir est très fortement lié à l'estime de Soi. Elle génère de l'engagement, de la persévérance et le sentiment d'efficacité. Au contraire, quand les élèves sont en échec, ils développent des attitudes défensives comme la démotivation ou l'opposition qui renforcent cet échec. Pour D. Martinot¹⁷, il s'agit d'une « *stratégie de protection de l'estime de soi [qui] est susceptible d'accroître l'échec scolaire et de conduire l'élève à rechercher d'autres dimensions (non-scolaires) pour se valoriser* ». Les élèves ayant une mauvaise estime de Soi se trouvent donc être moins motivés par les apprentissages et P.

¹⁴ Cf. Annexes 5 à 8 : Grille d'observation des composantes de l'estime de Soi

¹⁵ Duclos G., (2000), *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Éditions Hôpital Sainte-Justine, Montréal

¹⁶ Langlois A., (2002), *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*, La nouvelle revue de l'AIS

¹⁷ Martinot D., *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*, Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVII, n°3, 2001, p.483-502.

Perrenoud ¹⁸ explique que « *la motivation est trop souvent encore tenue pour un préalable, dont la force ne dépend pas du maître* ». Il propose, entre autre, de « *susciter le désir d'apprendre* » en stimulant le désir de savoir. Il ajoute qu' « *il n'est pas indispensable que le travail scolaire ressemble à un chemin de croix, on peut apprendre en riant, en jouant, en ayant du plaisir.* ». Cette dimension de plaisir dans les apprentissages me semble très importante à développer chez ces élèves qui ont bien souvent rencontré des échecs scolaires.

Pour G. Duclos, la motivation est ce qui incite une personne à accomplir une tâche ou à atteindre un objectif correspondant à un besoin. Elle est faite « *de désir et de volonté* »¹⁹. Elle dépend aussi de l'anticipation du plaisir et de l'utilité de la tâche à accomplir. P. Delamarre²⁰ explique que « *pour apprendre, l'enfant doit passer du statut d'objet à celui de sujet, c'est-à-dire d'une personne animée par son propre désir* ». B. Hourst²¹ explique qu'il n'y a pas de raison de souffrir pour apprendre. Il propose d'utiliser, en les adaptant, les stratégies naturelles d'apprentissage que nous avons petit enfant et garder ainsi le plaisir d'apprendre.

L'estime de Soi est donc la base de la motivation et du processus d'apprentissage. Selon F. Fenouillet²², motiver, c'est imaginer et mettre en place des contextes d'apprentissage stimulants. Il présente la théorie de R.M. Ryan et L. E. Deci qui explique qu'une activité peut engager deux temps de motivation. D'une part, une *motivation intrinsèque* : l'élève a envie d'apprendre, il pense qu'il est important et intéressant d'apprendre. Il se lance dans l'activité pour le plaisir de celle-ci et non pour en obtenir un bénéfice. D'autre part, une *motivation extrinsèque* : l'élève s'engage dans l'activité à condition d'obtenir un bénéfice. Il ressort de cette théorie motivationnelle qu'il existe au moins deux grandes clefs à la motivation : l'autodétermination et la perception de compétence. C'est notamment cette deuxième dimension qui est travaillée dans la correspondance scolaire.

1.4. L'importance des émotions positives liées à soi dans le processus de mémorisation

Dans un ouvrage dédié aux pédagogies coopératives, S. Connac ²³ explique que les émotions contribuent de manière importante aux apprentissages, il dit qu' « *elles agissent comme des*

¹⁸ Perrenoud P. (1999), Dix nouvelles compétences pour enseigner, Invitation au voyage, Paris, ESF

¹⁹ Duclos G., (2000), L'estime de soi, un passeport pour la vie, Éditions Hôpital Sainte-Justine, Montréal

²⁰ Delamarre P., (2003), *Du désir de savoir à l'acte d'apprendre*, Psychologie & Education n°55, p.13-28.

²¹ Hourst B., (1998), Susciter le plaisir d'apprendre, Le journal des psychologues, septembre 1998, n°160, p23-26.

²² Fenouillet F., (2003), La motivation, Paris, Dunod.

²³ Connac S., (2009), Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école, ESF Editeur

guides qui orientent les informations pour la constitution de souvenir. » Ainsi, la mémoire se construit à partir d'un tri d'informations guidé en grande partie par les émotions. Il précise que « *les émotions interviennent surtout au cours de la deuxième étape de la mémorisation, une fois passée la phase d'encodage, au cours du stockage des informations dans la mémoire à long terme.* ». Cette grande importance des émotions dans le processus de mémorisation amène à penser que tout apprentissage se base sur l'existence d'une relation. Le projet de correspondance scolaire ainsi que la structure coopérative de ma CLIS visent justement à développer des relations et, par là, à faire émerger des émotions afin d'articuler conation et cognition.

1.5. Des élèves « empêchés de penser »

Ce qui peut démotiver les élèves, c'est le fait même d'apprendre. En effet, apprendre c'est prendre des risques, ce qui génère des peurs. S. Boimare ²⁴ parle de *la peur d'apprendre* qui est provoquée par « *la remise en cause d'un équilibre personnel qui vacille devant les exigences inhérentes à la situation d'apprentissage* » Ainsi, ces enfants se retrouvent devant « *une menace psychologique* ». Il explique que les enfants qui manifestent une grande agitation en situation d'apprentissage ou parfois une grande inhibition ont en fait une réaction d'évitement du retour à soi.²⁵ Il explique que le doute déclenché par le fonctionnement intellectuel réveille en eux de l'inquiétude et leur corps prend le relais afin d'échapper à celle-ci. Ce sont en fait des élèves qui n'ont pas la possibilité d'être sûres dans le retour à eux-mêmes. Ainsi, ils développent des stratégies de contournement et ont besoin de certitudes. Ils vivent chaque apprentissage comme une véritable remise en cause. Ils se retranchent même parfois derrière un sentiment d'omniscience « je sais déjà ».

S. Boimare explique également que ces enfants ont de la difficulté à produire des images. Leur capacité imageante est défaillante car leur monde interne est pauvre et insécure. Ainsi, « *les images fabriquées ne sont pas assez riches, pas assez variées ou encore pas assez détachées des émotions pour pouvoir être le support du fonctionnement intellectuel. [...] En empêchant le passage du perceptif au représentatif, la difficulté à produire de l'image amène une coupure entre la maîtrise du sens et la conquête du code.* »²⁶ Cet *empêchement de penser* affaiblit les quatre piliers de l'apprentissage définis par S. Boimare comme la curiosité, les stratégies cognitives, le comportement et le langage.

²⁴ Boimare S., (2004), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod

²⁵ Boimare S., conférence du 09/12/09 à Lille, *Pourquoi un élève décroche ?*, les conférences du Nord

²⁶ Boimare S., (2008), *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod

2) PROPOSITION DE MEDIATION : LA CORRESPONDANCE SCOLAIRE

2.1. Présentation des élèves de la CLIS

C'est en rédigeant les projets pédagogiques individualisés des élèves au début de cette année scolaire que je me suis aperçue qu'ils avaient, en majorité, besoin de développer leur estime de Soi ainsi que leurs compétences en production d'écrit.

La scolarisation en CLIS implique que les élèves possèdent des capacités comportementales et communicationnelles permettant de supporter les contraintes et les exigences de la vie scolaire, mais également qu'ils peuvent afficher leur appartenance à un groupe par leur participation aux projets et activités proposées. Mes élèves sont âgés en début d'année scolaire de 6 à 11 ans, six d'entre eux quitteront la CLIS à la fin de l'année. Les difficultés majoritairement repérées sont les difficultés d'attention et la grande distractibilité. Ils ont également peur de l'échec et se démobilisent rapidement face à la difficulté. Ils ont des difficultés à construire du sens dans leurs apprentissages, ils s'enferment dans des exercices répétitifs qu'ils maîtrisent comme Marvin qui demande régulièrement à compter jusque 30 ou Victoria qui peut passer une heure à poser des additions. Ils sont pour la plupart découragés par l'apprentissage de la lecture. Ils ont du mal à se projeter. Mes élèves manquent également d'affirmation de Soi et manifestent des comportements de provocation ou encore des réactions comportementales vives.

Au niveau de la maîtrise de la langue française, en septembre 2009, les élèves présentent des niveaux bien sûr hétérogènes. En *lecture*, cinq élèves sont complètement non-lecteurs et n'ont que peu de projet de lecteur, trois élèves sont entrés dans le système syllabico-alphabétique, ils appartiennent au quatrième profil de lecteur en difficulté défini par N. Van Grunderbeeck²⁷. En effet, ils sont très centrés sur le code et décodent souvent le début des mots pour en deviner la fin sans toujours tenir compte du contexte ni de la syntaxe. De plus, ils sont trop concentrés sur le déchiffrage du texte et les erreurs sont nombreuses, ce qui entraîne un déficit de compréhension du texte lu. Les quatre derniers élèves de ma classe lisent avec hésitation ou couramment. En regroupant mes élèves au sein de groupes de besoins, je distingue cinq élèves pour lesquels l'objectif principal est d'attiser la curiosité envers le monde de l'écrit. Trois élèves doivent apprendre à combiner le code avec le contexte et avoir le réflexe de vérifier

²⁷ Van Grunderbeeck N., (1994), Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'interventions, Boucherville, Gaëtan Morin Editeur

leurs hypothèses. Quatre élèves doivent développer des capacités en compréhension et travailler la mise en voix des textes pour obtenir des lectures expressives.

Dans le domaine de l'*écriture*, quatre élèves sont en grande difficulté motrice à cause surtout d'une grande fatigabilité. Les autres élèves sont capables de copier un texte en écriture cursive lisible. Au niveau de la *production d'écrits*, quatre élèves sont capables de produire un texte bref (2 à 5 lignes). Un élève est capable d'écrire des textes longs (plus de 10 lignes), il est scolarisé la plupart du temps en CE2-CM1. Deux élèves sont capables d'écrire une ou deux phrases (avec plus ou moins d'erreurs dans les correspondances grapho-phonologiques). Les cinq autres élèves sont au stade de la dictée à l'adulte plus ou moins partagée. Ils sont parfois en mesure d'écrire quelques syllabes et des petits mots simples ou connus.

Afin d'évaluer plus finement les compétences des quatre élèves choisis, j'ai travaillé à partir du tableau de classement des critères d'évaluation du groupe EVA²⁸. J'ai évalué le premier jet (avant toute correction de ma part) de la première lettre individuelle envoyée aux correspondants au mois de novembre 2009. J'ai également décrit les comportements de ces élèves qui montrent un manque d'estime de Soi et l'analyse de la grille d'observation de l'estime de Soi basée sur les écrits de G. Duclos.

J'ai choisi de décrire quatre élèves de ma classe ayant des niveaux différents tant au niveau de la production d'écrits qu'au niveau de l'estime de Soi afin d'évaluer mon projet de correspondance scolaire.

Jordan est âgé de 11 ans en début d'année. Il est scolarisé dans la CLIS de l'école pour la troisième année. Il sera probablement orienté en SEGPA l'an prochain. En ce qui concerne la *production d'écrits*, les difficultés rencontrées par Jordan concernent principalement les aspects relevant des relations entre phrases. La cohérence thématique n'est pas toujours respectée. Tous les aspects relevant de la phrase ne sont pas encore maîtrisés comme la morphologie verbale ou encore l'orthographe. Les aspects matériels de la phrase comme la ponctuation interne à la phrase, les majuscules et la lisibilité ne sont pas acquises. En ce qui concerne *l'estime de Soi*, Jordan montre plusieurs comportements défensifs déjà évoqués. Il est d'une grande instabilité émotionnelle à l'école comme à la maison. Il ne sait pas gérer ses émotions et peut avoir des réactions extrêmement violentes quand il rencontre des frustrations (comme se frapper la tête sur le sol pour montrer son mécontentement ou insulter). C'est un

²⁸ Le groupe EVA est un ensemble de chercheurs (M.Mas, C. Garcia-Deban, C. Tauveron) ayant mené une recherche collective dans le cadre de l'I.N.R.P. sur les pratiques d'évaluation des écrits en classe à l'école primaire.

enfant qui a besoin de beaucoup bouger, il n'est pas capable de rester assis plus d'un quart d'heure. Il a toujours quelque chose à manipuler dans les mains. Il est déstabilisé dès qu'il rencontre une difficulté dans son travail. Il lui arrive par exemple de fermer son cahier et de refuser de travailler si cela lui semble trop difficile. Il a un retard de croissance ce qui peut peut-être expliquer qu'il ait besoin d'attirer l'attention des autres élèves en montrant qu'il est l'un des plus vieux de la classe. L'analyse de la grille d'observation de l'estime de Soi basée sur les écrits de G. Duclos montre que Jordan a une faible connaissance de Soi et un très faible sentiment de compétence. Le sentiment d'appartenance est plutôt bon dès ce début d'année scolaire.

Élodie est âgée de 10 ans en début d'année. Elle est scolarisée dans la CLIS de l'école pour la deuxième année. Elodie n'est pas lectrice et n'a pas de projet de lecteur. En ce qui concerne la *production d'écrits*, elle n'a donc aucune autonomie. Elle produit ses lettres en « dictée à l'adulte partagée ». Quand elle peut trouver un mot ou un son dans un de ses outils, je lui donne le crayon et c'est à elle de l'écrire. Ses difficultés principales se concentrent donc sur la phrase du point de vue morphosyntaxique. En ce qui concerne *l'estime de Soi*, Elodie n'est pas complètement entrée dans son métier d'élève. Quand elle travaille c'est pour faire plaisir à l'enseignante et le reste du temps elle cherche surtout à rire et faire rire. Elle a peu d'appétence scolaire et peut être très passive et rester sans rien faire. Elle ne demande jamais d'aide quand elle est face à une difficulté. Elle attend qu'un camarade, l'AVS-co ou l'enseignante s'en rende compte. L'analyse de la grille d'observation de l'estime de Soi basée sur les écrits de G. Duclos montre qu'Elodie a une très faible connaissance de Soi et un très faible sentiment de compétence. Le sentiment d'appartenance est plutôt bon dès ce début d'année scolaire.

Kévin est âgé de 11 ans en début d'année. Il est scolarisé dans la CLIS de l'école pour la troisième année. En ce qui concerne la *production d'écrits*, les difficultés qu'il rencontre concernent principalement les aspects relevant des relations entre phrases. La cohérence thématique n'est pas toujours respectée. Tous les aspects relevant de la phrase ne sont pas encore maîtrisés comme la morphologie verbale ou encore l'orthographe. Les aspects matériels de la phrase sont globalement acquis. En ce qui concerne *l'estime de Soi*, Kévin est un enfant sociable. Il est apprécié par les élèves de la classe. Il est très curieux. Il est volontaire et spontané. Il désire bien faire mais se montre très anxieux. Il a besoin de l'adulte pour oser. Kévin fait preuve de beaucoup d'anxiété. Il a le désir de bien faire et ne supporte pas de se lancer dans une tâche qu'il n'est pas sûr de réussir. Il ne se fait pas confiance et n'a pas le sentiment d'être compétent. L'analyse de la grille d'observation de l'estime de Soi basée sur les écrits de G.

Duclos montre qu'il a une faible connaissance de Soi. Les sentiments d'appartenance et de compétences semblent satisfaisants.

Lukas est âgé de 11 ans en début d'année. Il est scolarisé dans la CLIS de l'école pour la première année. Il était scolarisé dans une autre CLIS de la ville dans laquelle, selon l'enseignante référente et l'éducatrice du SESSAD, il n'avait pas trouvé sa place ce qui explique cette nouvelle orientation. Depuis deux ans, une scolarisation en ITEP a été proposée à la famille mais celle-ci la refuse. En ce qui concerne la *production d'écrits*, Lukas a beaucoup de difficultés pour accepter de laisser une trace écrite. Il a des difficultés scripturales ce qui le gêne beaucoup pour produire des écrits. En ce début d'année, il produit donc ses lettres en dictée à l'adulte. Il a des difficultés à prendre conscience de l'écrit, il est dans l'oral. Il ne regarde pas la main qui écrit, il ne tient pas compte du lecteur qui ne connaît pas toutes les informations. Il dicte une partie de phrase mais pas une phrase entière. En ce qui concerne *l'estime de Soi*, Lukas est apprécié de ses camarades. Il est cependant très instable émotionnellement et peut parfois se mettre en colère. Il lui arrive de délirer et d'avoir des hallucinations. Dans la cour, il joue avec les enfants de la classe et avec des enfants des autres classes. Lukas rejette la notion de règles de vie. Il a tendance à être violent et à menacer en cas de conflit. Il a des difficultés relationnelles avec certains élèves. Il peut être agressif et chercher la confrontation. Il a tendance à vivre de l'insécurité, à s'isoler, à réagir de façon démesurée et à avoir une faible estime de soi. Il est suivi au SESSAD de Tourcoing deux fois par semaine dans un petit groupe éducatif et en psychothérapie et une orientation en ITEP a été proposée à la famille mais refusée dans un premier temps. Lukas est motivé pour apprendre. Il aimerait savoir mieux lire. Il peut avoir du plaisir à travailler, surtout en mathématiques. Il est scolaire et volontaire mais il n'accepte jamais directement les activités proposées. Il oppose toujours un « non ». Ainsi, il lui arrive de se priver des activités et de profiter peu des occasions agréables. Il est parfois indisponible, il rêve et est ailleurs. Lukas n'est pas autonome et a beaucoup de difficultés à gérer et organiser son travail. Il prend peu d'initiatives. Il demande de l'aide constamment et n'a pas conscience de ses acquis. Il persévère peu dans l'activité. Il est extrêmement désordonné et il s'adapte difficilement aux changements. L'analyse de la grille d'observation de l'estime de Soi basée sur les écrits de G. Duclos montre que Lukas a une faible connaissance de Soi et un très faible sentiment de compétence. Chez lui, contrairement aux autres élèves, le sentiment d'appartenance semble inexistant.

Mes observations, croisées avec les résultats des questionnaires et de la grille d'observation m'ont aidé à définir les principaux besoins éducatifs particuliers de mes élèves. Je

me suis également appuyée sur les entretiens réguliers que je mène avec les parents pour évaluer ces besoins. Ils ont en effet une place importante dans la construction des projets individualisés des élèves.

Principaux besoins éducatifs particuliers des élèves

-besoin de soutenir les fonctions cognitives :

- Soutenir l'attention durablement
- Développer la mémoire
- Développer les capacités d'abstraction
- Développer les capacités langagières

-besoin de développer la fonction conative

- Favoriser l'estime de Soi
- Motiver
- Développer un style attributif interne
- Travailler à partir des intérêts résiduels des élèves
- Avoir un cadre contenant
- Faire partie d'un groupe
- Consolider sa personnalité

J'ai pris en compte ces besoins éducatifs particuliers afin de choisir les principaux axes du projet de fonctionnement de ma classe. Les textes officiels rappellent les objectifs visés par la démarche pédagogique adoptée par le maître spécialisé : *« instaurer une dynamique du groupe d'élèves » « individualiser les objectifs et les procédures pédagogiques » « limiter le handicap et accroître l'autonomie » « évaluer les résultats de l'action pédagogique »* (circulaire 91-304 du 18 novembre 1991). Ces orientations sont confirmées dans la circulaire 2002-113 du 30 avril 2002 : *« La constitution du groupe doit impérativement être effectuée en ayant le souci d'un projet pédagogique cohérent, condition indispensable du progrès des élèves. Il ne s'agit (...) pas de rechercher une homogénéité qui serait vide de sens, mais une compatibilité des besoins des élèves et des objectifs d'apprentissage, qui rende possible une véritable dynamique pédagogique. »* L'action pédagogique en CLIS 1 doit donc viser le développement optimal des capacités cognitives et favoriser la prise de conscience par les élèves de leurs possibilités réelles en créant les conditions permettant de révéler et d'affirmer ses capacités dans les domaines des

savoirs, savoir-être et savoir-faire. C'est ce que je vise dans mon projet de fonctionnement de classe dont voici les trois axes principaux :

AXE 1 – Accompagner et aider les élèves à donner du sens à l'école et aux apprentissages : il s'agit de recréer les conditions du désir et de la possibilité d'apprendre

- **Installer un sentiment de sécurité et un confort langagier** qui favorisent l'expression, indispensable pour que les élèves intègrent les outils nécessaires à la maîtrise de la langue
- **Favoriser des relations entre les élèves basées sur l'écoute, le respect et l'entraide**
- **Favoriser et développer les relations école- familles**
- **Offrir aux enfants des situations responsabilisantes** dans lesquelles ils pourront **se construire des projets**

AXE 2 – Développer la disponibilité des élèves pour les apprentissages : il s'agit de permettre aux élèves de faire face plus facilement aux contraintes scolaires (se concentrer, travailler avec les autres, respecter les règles et les consignes...) pour accéder plus facilement aux apprentissages

- **Offrir aux élèves des situations relationnelles variées** (« quoi de neuf ? », échanges directs, correspondance...) qui favorisent **l'expression de chacun, le dialogue et la coopération** (entraide, respect...)
- **Mettre en place d'un projet de correspondance** (*créer une situation authentique de communication source de nombreux apprentissages, motiver et donner du sens aux différentes productions dans la classe et à l'outil informatique*)
- **Favoriser et développer les relations école-familles**

AXE 3 – Permettre aux élèves de développer leurs outils langagiers et de se construire un bagage culturel : il s'agit d'accompagner les élèves vers une meilleure maîtrise de la langue, c'est-à-dire les aider à utiliser le langage pour dire, comprendre, réfléchir, échanger et construire de nouveaux savoirs

- **Permettre aux élèves de se confronter à de nombreuses expériences orales**
- **Permettre aux élèves de se confronter à de nombreuses expériences de compréhension de l'écrit et de production d'écrits**
- Participer à une correspondance avec une autre CLIS
- **Favoriser les activités de création et d'expression** pour permettre aux élèves de s'exprimer à travers différents types de langages

Ce projet de fonctionnement de classe s'inscrit entièrement dans le premier axe du projet d'école pour 2009/2012 dont l'objectif est d' « *améliorer les compétences rédactionnelles de nos élèves par l'augmentation en quantité et en qualité des écrits produits, l'amélioration des compétences langagières d'un point de vue lexical et l'acculturation au monde de l'écrit.* »

2.2. Présentation des objectifs du projet de correspondance scolaire

Le projet de correspondance scolaire tel que je le mets en place dans ma classe cette année est une médiation pour favoriser l'investissement des élèves. La médiation, au sens où

l'entend P. Meirieu ²⁹ désigne « à la fois ce qui, dans le rapport pédagogique, relie le sujet au savoir et sépare le sujet de la situation d'acquisition. Elle assure ainsi, contradictoirement mais indissolublement, la transmission du savoir et l'émancipation du sujet. Constituant un point fixe par rapport auquel apprenant et formateur se « mettent en jeu », elle est aussi grâce à quoi ils se « dégagent ». Des institutions, des règles, des objets, des méthodes peuvent constituer des médiations.»

La correspondance scolaire, introduite par C. Freinet dans les années 1920, avait pour but d'ouvrir les classes sur l'extérieur et ainsi d'enrichir leur culture. C'est également une forme de mise en œuvre de la pédagogie de projet. En effet, la pédagogie de projet a pour but de faciliter l'apprentissage à partir d'une tâche signifiante plutôt qu'à partir d'exercices répétitifs. La démarche de projet n'est pas une fin en soi. Les activités liées au projet de correspondance scolaire doivent être signifiantes pour les élèves, représenter un défi à relever, être exigeantes sur le plan cognitif et responsabiliser les élèves. Ainsi, dans le projet de correspondance, les élèves sont acteurs de leurs apprentissages. En effet, à chaque étape du projet, l'avis des élèves est pris en compte. Ils font des propositions pour le mener à bien au conseil des élèves par exemple et, par conséquent, se rendent compte des besoins qu'ils ont, de leurs points forts et de leurs lacunes.

Les élèves apprennent le sens des responsabilités puisque c'est en réunissant les différentes productions que l'objectif pourra être atteint. Chaque élève a donc la responsabilité de bien faire ce qu'il entreprend pour ne pas pénaliser le reste du groupe. En ce sens, le travail est reconnu et valorisé quel que soit le niveau de compétences de l'élève. Comme je l'ai précisé précédemment, le projet est une activité de coopération, d'entraide où chacun trouve sa place et a un rôle à jouer. Le travail et les idées de chacun doivent être respectés et pris en compte à tout moment de la réalisation.

Le projet n'aboutit pas en une seule activité. Il doit être découpé en sous objectifs qui seront réalisés les uns après les autres. Le plaisir de voir se réaliser le projet n'est donc pas immédiat. Les élèves doivent être capables de différer leur plaisir et de se projeter dans le temps. La pédagogie de projet remplit toutes les conditions pour inscrire les élèves dans des situations d'apprentissages riches et motivantes. De plus, elle permet à tous les élèves de se retrouver autour d'un même thème, d'un même objectif et ce fonctionnement par projet permet d'articuler entre eux les projets pédagogiques individualisés de mes élèves.

²⁹ Meirieu P., (1987-1995), Apprendre...oui, mais comment, Paris, ESF Editeur

2.3. Correspondre avec des enfants d'une autre CLIS

En arrivant dans la CLIS, après des difficultés en classe ordinaire, l'école constitue pour beaucoup de mes élèves un milieu artificiel et parfois même hostile. Introduire la correspondance c'est permettre le contact avec d'autres, semblables mais aussi tellement différents. Ainsi, on apprend d'eux comment ils vivent, mais on se penche également, afin de le décrire, sur notre propre milieu. Celui-ci est proche mais pourtant souvent méconnu. La correspondance est donc un des moyens privilégiés de connaître les autres, de les comprendre, d'accepter les différences mais aussi d'atteindre une meilleure connaissance de soi. C'est, comme nous l'avons montré, une composante essentielle de l'estime de Soi selon G. Duclos. Mais la correspondance est également une source de travaux scolaires détaillés plus loin : écriture des lettres, lecture des écrits reçus, mais aussi production d'albums de mathématiques, production et lecture de textes documentaires, poétiques, productions plastiques etc. Ainsi, des acquisitions ont lieu, des savoirs et savoir-faire sont maîtrisés parce qu'ils répondent à un besoin fondamental pour les élèves, celui de communiquer. En effet, la correspondance scolaire est une technique qui permet avant tout à l'enfant de s'exprimer et communiquer.

J'ai choisi de mener ce projet avec une autre CLIS qui se trouve, elle, à Roubaix car ces deux classes ont des effectifs et une hétérogénéité comparables. Il me semble que cela permet d'enrichir la diversité des échanges et que cela permet à chaque élève de trouver des intérêts. De plus, de nombreux intérêts et objectifs sont communs aux enseignantes des deux classes.

2.4. Modalités du projet dans ma CLIS

L'objectif général de notre projet de correspondance scolaire est de vivre de véritables situations de communication qui vont permettre notamment de valoriser les travaux réalisés en classe. R. Grouillon ³⁰ précise que « *parce qu'elle est authentique, qu'elle part du vécu, la correspondance scolaire suscite le désir d'apprendre naturellement* ».

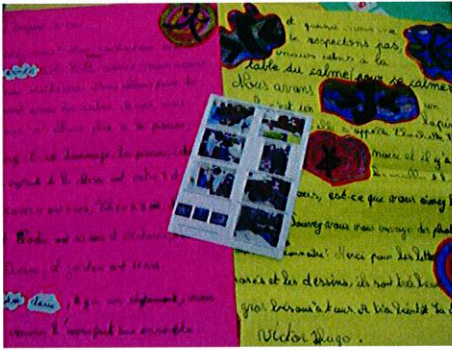
Afin de parvenir à cet objectif, j'ai travaillé étroitement avec la collègue de la CLIS de nos correspondants et établi un cadre précis. Ce cadre permet ensuite de s'adapter aux imprévus du projet. En effet, loin d'être figé, ce projet tient compte des élèves et de leurs envies particulières proposées lors des « conseils des élèves » par exemple. Nous nous connaissons bien, avec cette collègue de CLIS, ce qui nous a permis d'amener tous les ajustements nécessaires au cours de

³⁰ Grouillon R., (1995), *La correspondance scolaire*, Le Nouvel Educateur n°71, ICEM

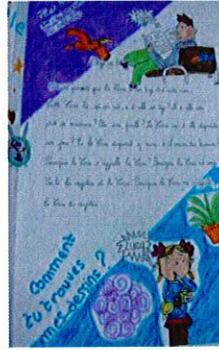
l'année, c'est ce qu'affirme également J-P Radix ³¹ quand il explique que « *la connaissance de l'équipier adulte est bien sûr, la plupart du temps, une assurance* ». Nous avons tout d'abord choisi les modalités de la correspondance. Celle-ci est **épistolaire**. Nous avons décidé de commencer par une correspondance collective puis après la première rencontre, d'y ajouter une correspondance individuelle. Ainsi, les lettres individuelles et les lettres collectives se croisent. En effet, le rythme est indispensable car il permet de maintenir l'intérêt des élèves. Cela permet à la correspondance d'être toujours présente dans les classes et pour les élèves. Ainsi, ce rythme favorise le sentiment de continuité indispensable à la construction d'une forme de sécurité dans l'apprentissage.

Les **lettres collectives** sont toujours accompagnées d'une production de la classe (albums mathématiques, productions d'arts visuels, productions d'écrits, exposé en découverte du monde etc.). Elles doivent être d'un grand format et belles à regarder. Le groupe-classe ou un groupe plus restreint d'élèves dicte un texte à l'adulte en répondant aux questions, racontant un ou des événement(s) de la classe, puis en posant des questions. Les **lettres individuelles** sont écrites en suivant le même plan dans des temps de travail individuel ou des temps consacrés à l'écriture des lettres. Les élèves écrivent seul, à deux ou avec l'aide de l'AVS-co ou de l'enseignante le brouillon de la lettre dans leur cahier de premiers jets. Après la correction par l'enseignante, ils peuvent la recopier au propre. Cette feuille est collée sur la première page d'une feuille A3 pliée en deux. L'intérieur de cet A3 sera occupé par des productions de l'élève. La dernière page est laissée libre pour pouvoir être collée dans le cahier de correspondance. En effet, chaque élève possède un **cahier de correspondance** sur lequel il colle les lettres qu'il a envoyées et celles reçues de son correspondant. Ce cahier est très utile : l'élève peut y chercher rapidement les mots dont il a besoin ou encore relire la lettre de son correspondant afin de vérifier qu'il a bien répondu à toutes les questions posées. Au delà de cet aspect, cela permet de garder les traces émotionnelles et cognitives de son travail. La visibilité de la trace maintient le désir et la motivation.

³¹ Radix J-P., (1994), La correspondance au centre des apprentissages, Le Nouvel Educateur n°63, novembre 1994, p.3-12.



Lettre collective



Lettre individuelle

Cahier de correspondance

Nous correspondons avec une CLIS de Roubaix. Nous envoyons et recevons des lettres collectives pour toute la classe et des lettres individuelles. Chaque enfant a un correspondant : il reçoit et écrit des lettres. Ce cahier recueille les lettres envoyées et les lettres reçues des correspondants. Il joue un rôle important dans l'apprentissage de la langue.

socle commun des connaissances et des compétences

Lire

- lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers ;
- dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ;
- manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires ;

Écrire

- La capacité à écrire suppose de savoir :
- copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ;
 - répondre à une question par une phrase complète ;
 - rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...);
 - adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ;
 - utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

Cahier de correspondance

Dès la première lettre, la question de la **rencontre entre nos deux classes** a été soulevée par les élèves. Auparavant, entre enseignantes, nous avions convenu de plusieurs rencontres dans l'année, ce qui a été facilité par la proximité de nos deux écoles. La préparation par toute la classe des rencontres est un des points forts de la correspondance. Elle est source de débats entre les élèves, de calculs et de lectures.

Afin de maintenir la mobilisation des élèves, j'ai choisi de mettre en scène la correspondance dans ma classe. Comme l'explique Foucher-Bachelard³², « *pour qu'une correspondance motive les enfants, il faut surtout qu'elle soit bien visible dans la classe* ». Cette mise en scène s'explique également par la nécessité de concrétiser notre relation aux correspondants en faisant vivre les absents. Ainsi, nous avons mis en place dans la classe un **coin correspondance** où nous affichons la dernière lettre collective reçue. Il y a là également une boîte à courrier dans laquelle nous mettons tout ce que nous voulons envoyer aux correspondants.

De plus, afin d'étayer et de soutenir la mobilisation des élèves et en conformité avec les prescriptions qui expliquent que « *[l'enseignant] présente aux parents le cadre et le travail proposés à leur enfant et favorise l'établissement de relations de confiance et de collaboration avec la famille.* » (BO 2004, p.31) j'ai choisi de présenter l'ensemble de ma démarche aux **parents**. Ainsi, je les ai informés lors de notre première réunion du projet de correspondance scolaire de la CLIS.

³² Foucher-Bachelard, (2004), La correspondance au pied de la lettre, Le Nouvel Educateur n°162, octobre 2004, p. 7-20.



Coin correspondance de la classe

10 recettes pour essayer de rater une correspondance³³

- S'abstenir de passer un contrat avec l'autre collègue.
- Organiser un échange de photos dès le début.
- Ne pas veiller à la réciprocité des échanges.
- Éviter de se soucier de la qualité des envois (lisibilité, orthographe, soin...).
- Laisser partir des envois sans lecture du responsable de la classe.
- Laisser les retards et les silences s'accumuler.
- Ne pas faire signe au collègue en cas de difficultés
- Accepter tout de suite l'échange des adresses personnelles.
- En cas d'absence ou de départ d'un élève, s'abstenir de prévenir son correspondant et le collègue.
- Ne pas veiller au moment de la clôture de la correspondance scolaire.

NB: Cette liste n'est, bien sûr, pas exhaustive, et son ordre plutôt arbitraire...

3) LA CORRESPONDANCE AU SERVICE DES BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS DE MES ÉLÈVES

3.1. Situations d'apprentissages en français

Le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé rappelle qu'il adapte « *l'approche pédagogique des disciplines, conçoit les intersections des champs disciplinaires, dans un objectif d'aide à l'accès aux savoirs.* ³⁴» La correspondance scolaire répond tout à fait à cette compétence professionnelle puisqu'elle a un caractère interdisciplinaire certain. Ainsi, les envois ont un contenu très riche avec des exposés de sciences, histoire ou géographie, des productions d'écrits, des productions d'arts visuels, des albums mathématiques, des écrits sur les activités d'EPS etc. Toutes les

³³ Geffard, (1994), La correspondance au centre des apprentissages, Le Nouvel Éducateur n°63, novembre 1994, p 3-12.

³⁴ Bulletin Officiel du 26/02/2004, p.31.

disciplines sont intégrées au projet. C'est ce que met en exergue J-P Radix³⁵ quand il explique que « *la correspondance est source inépuisable de travaux* ».

Bien sûr, la correspondance scolaire permet de travailler principalement des compétences de français. Voici les capacités et attitudes du socle commun des connaissances et des compétences travaillées au travers de ce projet :

PILIER 1 : LA MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE

Capacités travaillées:

Lire

- lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers ;
- dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ;
- manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires ;

Écrire

La capacité à écrire suppose de savoir :

- copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ;
- répondre à une question par une phrase complète ;
- rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...);
- adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ;
- utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

Attitudes développées:

L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :

- la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ;
- le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ;
- l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.

S. Connac ³⁶ résume ce que les recherches en sciences cognitives ont montré sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Voici les quatre points sur lesquels repose ma pratique d'enseignement de la lecture-écriture :

- *Apprendre en général et à lire en particulier est directement lié à l'affectivité (...).*
- *Apprendre à lire correspond à l'activité mentale de l'enfant et non à celle de l'adulte qui essaie de lui faire apprendre. S'il n'y a pas cette volonté, cette motivation, ce désir pour entrer dans le monde de l'écrit, il n'y a pas d'élan de recherche.*
- *On apprend à lire en même temps qu'on apprend à écrire et inversement. (...) apprendre à lire donne du sens à l'écriture et écrire permet un transfert réfléchi des compétences construites en lecture.*
- *L'acte d'écrire est une combinaison entre deux activités indissociables : utiliser le principe alphabétique du code (...) et mettre du sens dans la communication que l'on est en train de vivre (quand on lit, on reçoit un message, quand on écrit, on en envoie un).*

Ma pratique d'enseignement de la lecture-écriture s'inscrit donc dans une position postulant que l'enfant articule l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit. J.

³⁵ Radix J-P., (1994), La correspondance au centre des apprentissages, Le Nouvel Educateur n°63, novembre 1994, p.3-12.

³⁶ Connac S., (2009), Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école, ESF Editeur

Fijalkow ³⁷ dans le prolongement d'auteurs comme Montessori et Freinet, défend le principe d'une plus grande place à faire à l'écriture dans l'enseignement de la lecture. Il explique que le premier avantage à donner plus d'importance à l'écriture réside dans « *sa caractéristique fondamentalement active* ». Le second avantage est relatif à la clarté cognitive. « *Considérant que l'enfant se trouve confronté à un objet, la langue écrite, dont il ne comprend ni les fonctions ni les structures, le problème métalinguistique majeur qu'il a à résoudre pour s'appropriier l'objet est d'en comprendre les caractéristiques.* » Il ajoute que « *produisant lui-même les écrits [l'enfant] a la possibilité, sur un plan général, de prendre conscience de la nature langagière de l'écrit : il s'aperçoit qu'écrire consiste d'abord à coder d'une autre façon ce que l'on dit et que, par conséquent, l'écrit est d'abord le produit d'une telle action.* » Selon lui, le troisième avantage qu'il y a à privilégier des activités d'écriture est que « *l'écriture d'un mot inconnu oblige à un travail d'analyse phonographique qui amène l'enfant à comprendre qu'il existe des relations systématiques, bien que complexes, entre les phonèmes et les graphèmes, que le français est une langue alphabétique.* » Il cite encore un quatrième avantage qui est de permettre à l'enseignant de mieux évaluer les connaissances.

Ce sont au travers des situations de lecture et surtout de production écrite des lettres que je vais décrire maintenant, que sont travaillées ces capacités et ces attitudes de maîtrise de la langue. La lecture des lettres reçues par les élèves constitue une véritable situation-problème et l'envie d'en découvrir les contenus motive la compréhension. Quand on lit les lettres des correspondants, on lit pour un intérêt immédiat. Les élèves cherchent immédiatement du sens car ils sont face à un texte qu'ils ont vraiment besoin et envie de lire. Donc la lecture des lettres devient un « questionnement de texte » au sens du groupe de recherche d'Ecouen, c'est-à-dire « *une élaboration active de sens que fait un lecteur, à partir d'indices disparates, en fonction de ce qu'il cherche dans un texte pour répondre à un de ses projets* »³⁸.

Encore plus que les activités de lecture, ce sont les activités d'écriture des lettres qui mobilisent les capacités et attitudes citées plus haut. A. Ouzoulias ³⁹ explique que pour l'élève, « *l'écriture de textes éclaire l'acte de lecture* ». Il précise que le fait d'écrire un texte installe l'élève au départ de la « *boucle de communication, en position d'émetteur* ». Ainsi, quand il produit son texte l'élève doit être attentif au sens, au langage et à la langue, ce qui permet d'éclairer la position de récepteur.

³⁷ Fijalkow J., (2003), *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire?*, <http://www.bienlire.education.fr>,

³⁸ Jolibert J., Crépon C. (1994), *Former des enfants lecteurs de textes*, tome 2, Paris, Hachette Éducation.

³⁹ Ouzoulias A., (2004), *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE*, Retz/Sejer & CRDP de l'Académie de Versailles, Paris.

Mais, selon Fijalkow⁴⁰, si la lecture et l'écriture se stimulent l'une l'autre, elles se développent avec des décalages temporels. Ainsi les stratégies logographiques et orthographiques se développent d'abord en lecture tandis que la procédure alphabétique est d'abord acquise en écriture. D'où l'intérêt de faire écrire les élèves qui découvrent laborieusement le principe alphabétique et qui conceptualisent péniblement la syllabe et le mot écrits. Pour A. Ouzoulias⁴¹, l'écriture de texte chez le « grand débutant » peut être plus facile que la lecture et elle peut-être même « un meilleur moyen de prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture, ou y remédier » car produire un texte :

- Mobilise l'attention de façon plus efficace qu'en réception.
- Permet de se décentrer (se mettre à la place de celui à qui est destiné le message).
- Fait que lorsque un enfant redit son texte, il ne peut pas l'ânonner, car il sait ce qu'il a écrit « *et ce faisant, il se construit avant de savoir lire, le schème de la lecture orale* ».

A. Ouzoulias précise aussi que l'écriture favorise les apprentissages en lecture parce qu'elle favorise la mémorisation des connaissances. Ainsi, « *quand l'enfant écrit son texte, tous les problèmes qu'il a dû résoudre, toutes les solutions qu'il a trouvées et toutes les découvertes qu'il a faites laissent dans sa mémoire une trace durable, car c'était SON projet et c'est devenu SON texte.* » M. Brigaudiot ⁴² explique qu'on doit poser que « *l'activité de production d'écrit est considéré comme une activité langagière particulière parce qu'elle produit du langage qui est matérialisé sur un support, autonome par rapport à son auteur, c'est-à-dire compréhensible en dehors de la situation où il est produit* ». Elle précise que le langage écrit est un produit langagier qui vient de quelqu'un (l'auteur), qui s'adresse à quelqu'un (le destinataire) en visant un effet particulier (détendre, informer, expliquer, se souvenir, faire rire...). C'est bien ce qui est visé dans le projet de correspondance scolaire dans lequel les élèves sont invités à écrire pour communiquer au travers des lettres. Ainsi, écrire des lettres, c'est chercher à s'exprimer et à se faire comprendre d'un destinataire réel. Cela, en produisant l'écrit que l'on est capable d'élaborer. Il s'agit donc d'une véritable activité de résolution de problème. Selon J. Jolibert et C. Sraïhi⁴³, plusieurs processus mentaux interviennent dans la production d'un texte :

- Planifier son activité, élaborer un projet cognitif
- Élaborer progressivement une représentation complète, continue, cohérente du texte à produire.

⁴⁰ Fijalkow J., (2003), *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire?*, <http://www.bienlire.education.fr>,

⁴¹ Ouzoulias A., (2004), *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE*, Retz/Sejer & CRDP de l'Académie de Versailles, Paris.

⁴² Brigaudiot M., (2006), *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1, secteur spécialisé*, Hachette Education, Paris

⁴³ Jolibert J., Sraïhi C. et alii., (2006), *Des enfants lecteurs et producteurs de texte cycle 2 et 3*, Paris, Hachette Éducation.

- Établir des relations, dont des inférences, à partir de ses connaissances antérieures.
- Se forger une image mentale du texte à produire et la vérifier tout au long de l'activité.
- Évaluer, réguler, réajuster, au fur et à mesure, ses stratégies et ses conduites.

Étapes de la production écrite d'une lettre :

Étapes	Les questions qui se posent à l'élève
La recherche des éléments de contenu :	-de quoi vais-je parler? -quels éléments sont nécessaires? -quels éléments peuvent être tus?
L'organisation des éléments, la planification :	-que puis-je regrouper? -que faut-il ajouter pour être plus compréhensible? -que présenter en premier, ensuite et à la fin?
La mise en mots :	-comment formuler ce que j'ai choisi d'exprimer? -quels mots utiliser?
La révision :	-qu'est-ce qui rend la lettre difficile à comprendre? -quelles améliorations ou correction peut-on lui apporter?
La graphie, la mise en page	-quelle écriture adopter? -ai-je écrit lisiblement? Mon correspondant réussira-t-il à me lire? -quelle mise en page s'impose? - quels formats, support? -quelles illustrations choisir?
La remise de la lettre :	-comment la faire parvenir au destinataire? -comment la mettre en valeur?

3.2. Situations d'apprentissage interdisciplinaires

D'autres situations d'apprentissage sont apparues pendant ce projet. Ainsi, des apprentissages ont eu lieu et des savoirs ont circulé entre les deux classes grâce à l'avenir communicatif de toutes les productions des classes. En effet, lors des conseils de classe hebdomadaires, plusieurs élèves ont proposé d'envoyer les travaux de la classe aux correspondants. Les élèves ont développé le réflexe d'envoyer toutes les productions de la classe. Ainsi, nous avons reçu un album mathématique sur les formes géométriques puis en retour nous

avons envoyé un album mathématique sur la symétrie ou encore les *petits livres*⁴⁴ sur la Chine produits par les élèves.

L'album est une œuvre collective de mise en écrit des parcours d'apprentissage de la classe. Ainsi, dans ma CLIS on conçoit un album pour raconter ce que l'on a fait, découvert ou appris ensemble. L'album fait entrer l'élève dans le sens de l'écrit : on écrit pour communiquer et mettre en mémoire sa pensée, sa parole et ses émotions. C'est donc une manière de revisiter les apprentissages et de les fixer de manière forte. L'album est conçu collectivement : chacun participe à son niveau et selon ses compétences à la réalisation de l'œuvre commune. La démarche est simple : suite à une activité de classe, l'objectif d'écrire ce que l'on a fait est choisi. Un débat entre les élèves permet de reparler de l'activité, répartir les rôles et les différentes tâches.

Ainsi, nous avons reçu un album intitulé « Les formes de la classe » présentant des photographies de différents polygones. Naturellement, nous avons travaillé sur ces polygones et j'ai réuni les élèves par groupe de besoins pour que chacun puisse travailler à son niveau. D'autre part, les élèves ont décidé en conseil d'élèves d'envoyer à leur tour un travail en mathématiques. Nous avons donc confectionné un album sur la symétrie où chacun a ajouté des travaux selon ses capacités. L'accueil de cet album par notre classe de correspondants a été très chaleureux et les retours ont été positifs.

Nous avons également travaillé le domaine des arts visuels. La classe de nos correspondants nous a invités dans son école pour une journée et l'après-midi nous sommes allés au musée de La Piscine de Roubaix. Les élèves des deux classes ont été mélangés pour participer à un jeu dans le musée. Ensuite, nous avons organisé un atelier en classe sur les animaux rencontrés au musée.

La correspondance scolaire est donc source d'apprentissages dans de nombreuses disciplines. Elle participe également de la dimension conative des apprentissages.

3.3. Liens avec les aspects conatifs et l'estime de Soi

La correspondance scolaire fait le lien entre le registre cognitif et le registre affectif. B.Golse⁴⁵ explique que *« l'affectif et le cognitif ne sont ni clivés, c'est-à-dire complètement incompatibles, ni hiérarchisés »*, ils cohabitent.

⁴⁴ Les petits livres sont une manière de plier une feuille de papier pour former un livre d'un seul tenant. On peut y dessiner, y écrire des histoires, on peut les imprimer et les diffuser. Chaque élève peut ainsi devenir auteur. (petitslivres.free.fr/)

La correspondance scolaire favorise la connaissance de soi. S. Lee-Nowacki⁴⁶ nous dit que « *le fait d'être limité intellectuellement freine la prise de conscience de soi et influence par là même la représentation de soi chez l'enfant déficient.* » Il me semble que le fait de devoir se présenter, se donner à voir par l'intermédiaire des lettres oblige les élèves à chercher des informations sur soi que le correspondant ne connaît pas. Ainsi, cette activité participe de la connaissance que les élèves peuvent avoir d'eux-mêmes. Selon G. Duclos⁴⁷, juger de sa valeur personnelle implique une dimension cognitive. C'est parfois difficile pour un enfant car ses capacités intellectuelles ne sont pas assez développées pour qu'il jette un regard critique sur lui-même (surtout avant 7 ans). Ces difficultés sont bien sûr accentuées chez un enfant présentant des troubles importants des fonctions cognitives. La correspondance scolaire permet de nombreuses situations qui conduisent à l'élève à se connaître lui-même et donc à s'évaluer lui-même. G. Duclos ajoute que « *la connaissance de soi se développe chez l'enfant grâce à ses interactions avec les autres* ». C'est ce que souligne également A. Langlois⁴⁸ quand elle dit que « *l'être humain a ceci de particulier qu'il construit sa propre valeur à partir de la valeur que l'autre lui accorde.* » C'est donc à travers les interactions entre chaque élève et son correspondant que les élèves apprennent à se connaître. En effet, c'est en se percevant différent des autres que l'enfant découvre ce qu'il a d'unique. Grâce à la correspondance, l'élève prend conscience qu'il possède un ensemble de compétences et d'habiletés qui lui sont propres, qu'il est le seul à avoir certains traits de caractère. C'est en observant l'autre et en faisant des comparaisons qu'il réalise qu'il est unique. Grâce à sa perception des différences et des ressemblances par rapport aux autres, l'élève finit par bien se connaître.

La correspondance favorise le sentiment d'appartenance. L'un des objectifs du projet de correspondance scolaire est de souder le collectif classe. Il s'agit d'un projet commun où chacun a sa place et qui permet à chaque élève d'être reconnu par les autres. Cela permet de regrouper tous les élèves de la CLIS sur un même projet et ainsi de favoriser le sentiment d'appartenance des élèves. Ainsi, même Luc qui est intégralement inclus en CE2 en cette fin d'année scolaire, participe à ce projet.

⁴⁵ Golse B., (1997), Psychodynamique de l'apprentissage et de l'échec scolaires, Les cahiers de Beaumont n°74/75, mai-juin 1997

⁴⁶ Lee-Nowacki S., (2002), L'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel, Psychologie et Education, n°48, 79-90, Paris

⁴⁷ Duclos G., (2000), L'estime de soi, un passeport pour la vie, Éditions Hôpital Sainte-Justine, Montréal

⁴⁸ Langlois A., (2002), *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*, La nouvelle revue de l'AIS

La correspondance favorise le sentiment de compétence. G. Duclos insiste sur le fait que « *développer l'estime de soi, c'est permettre à l'enfant de réaliser ce qu'il y a de meilleur en lui* »⁴⁹. La correspondance permet de valoriser l'élève et ses productions. Cette valorisation se compose de l'avenir communicationnel de chaque production des élèves ainsi que des retours positifs des correspondants. Les élèves prennent alors conscience de leur valeur, de leurs acquis et de leurs qualités.

La correspondance provoque la recherche. Elle motive l'élève à présenter ses projets et ses comptes-rendus de recherche et à les partager avec les autres. Ce projet a été également à la base de nombreux projets d'apprentissages donc quelques-uns ont déjà été évoqués. Pendant cette année scolaire, la correspondance entretient la dynamique de travail de ma classe. Elle devient un réflexe pour tout projet et toute activité que l'on veut partager. Ainsi, régulièrement les élèves disent : « Je vais écrire un texte pour mon correspondant », « Ce dessin, c'est pour ma correspondante », « Ça, on pourra le raconter à nos correspondants ». Ce projet permet de donner du sens à une grande partie du travail de la classe. F. Dubet⁵⁰ affirme que « *le propre du travail scolaire est d'être un travail qui doit avoir du sens pour celui qui l'accomplit* », il ajoute que « *le travail scolaire ne peut être fait de manière routinière, il faut lui donner du sens.* ». C'est le but de ce projet. A. Langlois explique que « *face à la difficulté d'apprendre, il convient aussi bien d'interpeller la place du désir que celle des stratégies d'apprentissage* »⁵¹ Cette expérience de la correspondance scolaire a permis de mettre en marche le désir d'apprendre des élèves. Comme nous le dit C. Bolotte⁵² l'entrée dans l'écrit est une marque du désir d'apprendre. Elle explique qu'« *apprendre à lire et à écrire suppose que l'enfant ait accédé au désir, au désir d'apprendre, et que le désir d'apprendre soit le sien* ». Elle affirme que l'entrée dans l'écrit est un moment de construction de l'abstraction. Elle reprend L. Vigotsky qui explique que « *le développement du langage écrit, fut-ce minime, exige un haut niveau d'abstraction. C'est un langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale, sans tout son aspect sonore. C'est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral – le son matériel.* » Comme A. Langlois l'affirme, « *la difficulté ou le refus d'apprendre chez l'enfant déficient intellectuel ou même en difficulté scolaire, ne peut se traiter uniquement en utilisant l'axe des seules médiations ou remédiations cognitives* ». La correspondance permet de prendre en compte les aspects émotionnels, motivationnels et conatifs dans les apprentissages.

⁴⁹ Duclos G., (2000), *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Éditions Hôpital Sainte-Justine, Montréal

⁵⁰ Dubet F., (2006), Pourquoi la motivation des élèves est-elle un problème ?, *Animation & Education*, juillet/octobre 2006, n°193-194, p.18-23.

⁵¹ Langlois A., (2002), *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*, La nouvelle revue de l'AIS

⁵²C. Bolotte est professeur de Philosophie et de Sciences de l'Éducation à l'IUFM des Pays de la Loire

La correspondance exige et génère un climat de classe qui sollicite l'écoute, l'accueil et la tolérance. Ainsi **elle favorise la coopération** et les interactions dans la classe car elle est dégagée de toute idée de compétition. Les élèves ont plaisir à travailler ensemble et à proposer des productions à envoyer. La correspondance socialise. Elle participe à l'ouverture sur le monde et à la connaissance des autres. Elle responsabilise l'enfant dans sa relation à l'autre.

La correspondance scolaire met en jeu des aspects métacognitifs. J-M Zakhartchouk évoque un dispositif qui permet de développer une attitude métacognitive chez les élèves. C'est ce que permet la correspondance scolaire car elle est l'occasion de parler de « soi en train d'apprendre ». Il explique que « *parler de soi reste une puissante source de motivation et il faut développer à l'école le « lire-écrire à la première personne », en précisant qu'ici il s'agit bien du sujet cognitif, l'apprenant en train d'apprendre.* »⁵³ P. Fuster⁵⁴ cite Luria qui affirme que « *le langage n'est pas seulement un moyen de communication mais aussi un instrument de pensée.* ». En effet, le langage aide à penser grâce à la distance qu'il instaure avec l'activité réflexive.

3.4. Autres effets du projet de correspondance scolaire sur les élèves

Les élèves ont globalement bien progressé en production d'écrit. Les élèves autonomes maîtrisent le texte de la lettre dans son ensemble. Ils ont fait des progrès au niveau de la phrase du point de vue pragmatique et du point de vue sémantique. Les éléments morphosyntaxiques sont encore à travailler. Les élèves non-autonomes ont globalement progressé vers une dictée à l'adulte de plus en plus partagée. Ils sont donc plus autonomes.

Jordan est âgé de 12 ans en cette fin d'année. En ce qui concerne la **production d'écrits**, tous les aspects relevant de la phrase ne sont pas encore maîtrisés comme la morphologie verbale ou encore l'orthographe. Les aspects matériels de la phrase comme la ponctuation interne à la phrase, les majuscules et la lisibilité sont en cours d'acquisition. Dans le domaine de ***l'estime de Soi***, Jordan montre beaucoup moins de comportements défensifs. Il commence à gérer ses émotions. Il a pris confiance en lui et se montre moins déstabilisé quand il rencontre une difficulté dans son travail. L'analyse de la grille d'observation de l'estime de Soi basée sur les écrits de G. Duclos montre que Jordan a une meilleure connaissance de Soi et un meilleur sentiment de compétence. Son sentiment d'appartenance est très bon en cette fin d'année scolaire.

⁵³ Zakhartchouk J-M., (2006), Comment entretenir la motivation ? « Recommandations à l'usage de tout motivateur », Animation & Education, juillet/octobre 2006, n°193-194, p. 24-25.

⁵⁴ Fuster P., Jeanne P., (2000), Enfants handicapés et intégration scolaire, Paris, Bordas.

Élodie est âgée de 10 ans en fin d'année. Elle n'est toujours pas lectrice mais semble avoir un peu plus envie d'apprendre à lire. En ce qui concerne la *production d'écrits*, elle a gagné en autonomie. Elle produit ses lettres en dictée à l'adulte partagée et parfois en complète autonomie. Ses difficultés principales concernent toujours la phrase du point de vue morphosyntaxique. En ce qui concerne *l'estime de Soi*, l'analyse de la grille d'observation montre qu'Élodie a acquis un meilleur sentiment de compétence. Elle a encore une très faible connaissance de Soi. Le sentiment d'appartenance est meilleur qu'en début d'année scolaire mais il est vrai que pour cette élève, les progrès sont minimes. Il m'est très difficile de savoir si ce projet lui plaît vraiment car elle exprime très peu ses émotions. Cependant, elle écrit toujours ses lettres facilement mais ne se montre pas très curieuse des lettres qu'elle reçoit.

Kévin est âgé de 12 ans en cette fin d'année scolaire. En ce qui concerne la *production d'écrits*, les difficultés qu'il rencontre concernent principalement les aspects relevant des relations entre phrases. La cohérence thématique est maintenant respectée. Tous les aspects relevant de la phrase ne sont pas encore maîtrisés comme la morphologie verbale ou encore l'orthographe. Les aspects matériels de la phrase sont globalement acquis. Il a beaucoup d'idées, s'est mis à écrire des poèmes et en a envoyé un à son correspondant. Le retour a été très positif et quelques élèves se sont essayés à l'écriture poétique. En ce qui concerne *l'estime de Soi*, l'analyse de la grille d'observation de l'estime de Soi montre qu'il a une bien meilleure connaissance de Soi. Le sentiment d'appartenance est satisfaisant. Kévin a surtout progressé dans le sentiment de compétence. C'est l'un des élèves les plus investis dans la correspondance scolaire.

Lukas est âgé de 12 ans en fin d'année. En ce qui concerne la *production d'écrits*, Lukas était non-lecteur et refusait complètement de laisser une trace écrite en début d'année scolaire. Au mois de février, il connaît la majorité des sons et accepte d'écrire lui-même une grande partie de son premier jet. Il a même pris l'initiative de recopier une partie d'une de ses lettres pour montrer ses progrès à son correspondant. Ce projet lui a permis de développer le goût de l'effort. Quand il produit un texte en dictée à l'adulte, il ralentit maintenant son débit et dicte mot à mot. Il a encore des problèmes de rédaction (cohésion) et de composition (cohérence). En ce qui concerne *l'estime de Soi*, Lukas est cependant toujours très instable émotionnellement et peut parfois se mettre en colère. Il a des difficultés relationnelles avec certains élèves. Il a toujours tendance à les sentir en insécurité, à s'isoler, à réagir de façon démesurée. Il accepte maintenant toutes les activités proposées avec parfois un petit temps d'adaptation avant de s'intégrer à l'activité. L'analyse de la grille d'observation de l'estime de Soi

montre que Lukas a surtout un meilleur sentiment de compétence. Il commence juste à avoir un sentiment d'appartenance et la connaissance de Soi est en progrès. Le sentiment d'appartenance semble inexistant. La correspondance scolaire est très importante pour Lukas qui a lié très vite de forts liens d'amitié avec son correspondant. Il attend ses lettres avec une grande impatience et un échange de grande qualité s'est développé entre eux.

CONCLUSION

En début d'année scolaire, j'ai pu observer des enfants ayant une mauvaise estime de Soi et peu mobilisés pour les apprentissages et n'ayant pas ou très peu de désir d'apprendre. La mauvaise connaissance d'eux-mêmes, leur impression de ne pas être compétent et leurs âges et profils très différents, étaient une barrière à leurs apprentissages. Les émotions contribuant de manière importante aux apprentissages, j'ai été amenée à considérer que tout apprentissage suppose nécessairement l'existence d'une relation.

Fort de ce constat, j'ai proposé de multiplier les occasions de communiquer le travail de la classe avec l'extérieur pour que naissent de nouveaux projets d'apprentissage. C'est cet avenir communicatif de toutes les productions de la classe que centralise le projet de correspondance scolaire. Il permet ainsi de lier les aspects cognitifs et conatifs des apprentissages. Ainsi, la correspondance scolaire s'est avérée cette année être un outil précieux de motivation, d'investissement scolaire et de prise de conscience pour les élèves de leur propre compétence. Ce projet prend en compte les besoins et les capacités de chaque élève, en visant à favoriser la connaissance de Soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence.

Je retiens de cette riche expérience toute l'importance de la motivation et de l'estime de Soi dans l'apprentissage et dans la relation à l'autre. J'ai trouvé dans cette activité de correspondance scolaire un support idéal permettant d'améliorer l'estime de Soi des élèves, leur mobilisation et leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ce projet de correspondance scolaire s'inscrit plus généralement dans un contexte de classe coopérative où la place de l'enseignant fait l'objet d'interrogations. En effet, le but est de laisser une place importante aux élèves pour que ceux-ci disposent de véritables espaces de liberté pour s'engager de façon authentique et vivante. Cela, parce que je pense que c'est dans l'activité que les enfants apprennent selon leurs besoins éducatifs particuliers et que les élèves retiennent mieux les réponses aux questions qu'ils se posent. Le projet de correspondance scolaire s'inscrit dans ma conviction que l'ouverture sur la vie et sur le monde permet de donner du sens à ce que l'on apprend à l'école.

D'autres formes de correspondance sont envisageables pour poursuivre ce travail comme une correspondance avec une classe de SEGPA, une UPI ou un IMPRO ou encore une classe ordinaire de France ou d'un autre pays francophone. Se pose alors la question du nombre d'élèves, il faudrait envisager une correspondance collective. Il serait également possible de poursuivre une correspondance individuelle *via* Internet et des échanges par mails ou encore par la création d'un «blog des correspondants».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bariaud F., Bourcet C., (1998), *L'estime de soi à l'adolescence*, Estime de soi : perspectives développementales, Paris, p. 125-146

Bertrand, D. et Duclos, G., (1997), *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer...* Guide théorique et recueil d'activités pour favoriser l'estime de soi des enfants de 3 à 6 ans, Montréal, Éditions Hôpital Saint-Justine

Boimare S., (2004), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod

Boimare S., (2008), *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod

Brigaudiot M., (2006), *Première maîtrise de l'écrit : CP, CE1, secteur spécialisé*, Hachette Education, Paris

Calin D., (2004), *Les réactions psychologiques à l'échec scolaire*, dcalin.fr/textes/echec.html

Charmeux E., (1983), *L'écriture à l'école*, Cedi

Connac S., (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école*, ESF Editeur

Delamarre P., (2003), *Du désir de savoir à l'acte d'apprendre*, *Psychologie & Education* n°55, p.13-28.

Dubet F., (2006), *Pourquoi la motivation des élèves est-elle un problème ?*, *Animation & Education*, juillet/octobre 2006, n°193-194, p.18-23.

Duclos G., (2000), *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Éditions Hôpital Sainte-Justine, Montréal

Duhalde I., cours IUFM de Lille, 2009-2010, *L'estime de soi et les apprentissages*.

Fenouillet F., (2003), *La motivation*, Paris, Dunod.

Fijalkow J., (2003), *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire?*, <http://www.bienlire.education.fr>

Foucher-Bachelard, (2004), *La correspondance au pied de la lettre*, Le Nouvel Educateur n°162, octobre 2004, p. 7-20.

Fuster P., Jeanne P., (2000), *Enfants handicapés et intégration scolaire*, Paris, Bordas.

Geffard F., « *La correspondance au centre des apprentissages* », dans *Le Nouvel Éducateur*, n°63, novembre 1994

Golse B., (1997), *Psychodynamique de l'apprentissage et de l'échec scolaires*, Les cahiers de Beaumont n°74/75, mai-juin 1997

Grouillon R., (1995), *La correspondance scolaire*, Le Nouvel Educateur n°71, ICEM

Hurst B., (1998), *Susciter le plaisir d'apprendre*, Le journal des psychologues, septembre 1998, n°160, p23-26.

Jolibert J., Crépon C. (1994), *Former des enfants lecteurs de textes*, tome 2, Paris, Hachette Éducation.

Jolibert J., Sraïhi C. et alii. (2006), *Des enfants lecteurs et producteurs de texte cycle 2 et 3*, Paris, Hachette Éducation.

Langlois A., (2002), *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*, La nouvelle revue de l'AIS

Lee-Nowacki S., (2002), *L'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel*, Psychologie et Education, n°48, 79-90, Paris

Martinot D., *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*, Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVII, n°3, 2001, p.483-502.

Mazet P., (1988), *Penser-apprendre, actes du colloque de Bobigny*, Paris, Éditions ESHEL

Meirieu P., (1987-1995), *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF Editeur

Ouzoulias A., (2004), *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE*, Retz/Sejer & CRDP de l'Académie de Versailles, Paris.

Perrenoud P. (1999), Dix nouvelles compétences pour enseigner, Invitation au voyage, Paris, ESF

Radix J-P., (1994), *La correspondance au centre des apprentissages*, Le Nouvel Educateur n°63, novembre 1994, p.3-12.

Roussel V., (2009), La lettre, *Eduquer à la non-violence et à la paix n°12*, janvier 2009

Van Grunderbeeck N., (1994), Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'interventions, Boucherville, Gaëtan Morin Editeur

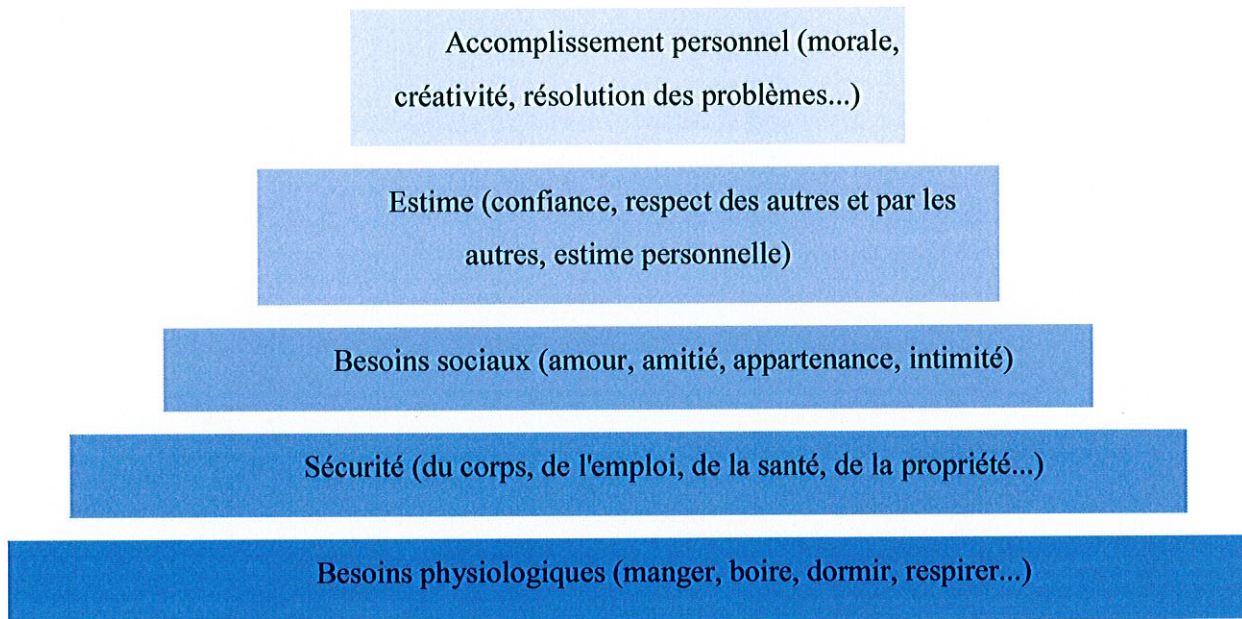
Winnicott D. W ., (1986), Jeu et réalité, L'espace potentiel, Éditions Gallimard

Zakhartchouk J-M., (2006), Comment entretenir la motivation ? « Recommandations à l'usage de tout motivateur », *Animation & Education*, juillet/octobre 2006, n°193-194, p. 24-25.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Pyramide des besoins selon A. Maslow	35
Annexe 2 : Questionnaire pour construire son quadrilatère de l'estime de Soi d'Elodie	36
Annexe 3 : Questionnaire pour construire son quadrilatère de l'estime de Soi de Jordan	39
Annexe 4 : Questionnaire pour construire son quadrilatère de l'estime de Soi de Lukas	42
Annexe 5 : Questionnaire pour construire son quadrilatère de l'estime de Soi de Kévin	45
Annexe 6 : Grille d'observation de l'estime de Soi d'Élodie	48
Annexe 7 : Grille d'observation de l'estime de Soi de Jordan	50
Annexe 8 : Grille d'observation de l'estime de Soi de Lukas	52
Annexe 9 : Grille d'observation de l'estime de Soi de Kévin	54
Annexe 10 : Tableau EVA	56
Annexe 11 : Tableau EVA de la production d'Élodie du 26 novembre 2009	57
Annexe 12 : Tableau EVA de la production d'Élodie du 4 mars 2010	58
Annexe 13 : Tableau EVA de la production de Jordan du 26 novembre 2009	59
Annexe 14 : Tableau EVA de la production de Jordan du 4 mars 2010	60
Annexe 15 : Tableau EVA de la production de Lukas du 27 novembre 2009	61
Annexe 16 : Tableau EVA de la production de Lukas du 2 mars 2010	62
Annexe 17 : Tableau EVA de la production de Kévin du 27 novembre 2009	63
Annexe 18 : Tableau EVA de la production de Kévin du 12 mars 2010	64

ANNEXE 1 : Pyramide des besoins selon A. Maslow



Pyramide des besoins

Annexe 2 : Questionnaire pour construire son quadrilatère de l'estime de Soi d'Elodie

	n°	VRAI	FAUX
Je me mets facilement en colère.	1		x
Quand je discute avec mes parents, en général j'ai l'impression qu'ils me comprennent.	2	x	
Je me décourage facilement quand je ne comprends pas ou que je ne sais pas faire quelque chose en classe.	3	x	
Je pense que les autres me trouvent plutôt bien physiquement.	4	x	
Je me sens bien dans ma peau.	5	x	
J'ai l'impression que les autres doutent de moi.	6		x
Je me sens maladroit et je ne sais pas quoi faire de mes mains.	7	x	
Je pense que la majorité de mes professeurs sont satisfaits de moi.	8	x	
Je me trouve agité(e), tendu(e), stressé(e).	9		x
Je suis fidèle dans mes amitiés.	10	x	
J'ai du mal à m'organiser dans mon travail.	11		x
Je suis plutôt satisfait(e) de mon physique.	12	x	
Je suis rarement intimidé(e).	13		x
Je suis souvent anxieux (se).	14	x	
Je pense que je dors suffisamment pour être efficace dans mes activités quotidiennes.	15	x	
Je ne travaille pas suffisamment.	16		x
En général, j'ai confiance en moi.	17		x
Je tiens compte des compliments et des critiques que les autres me font.	18	x	

Pour avoir l'illusion de me sentir mieux, je consomme des sucreries, du chewing-gum etc.	19		x
En classe, je comprends assez vite.	20	x	
J'aime être interrogé(e) en classe.	21	x	
Je me trouve trop gros (se) ou trop maigre.	22		x
En général, j'aime les activités collectives.	23	x	
Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement.	24	x	
J'accorde de l'importance à ma présentation et à mon habillement.	25	x	
J'ai une bonne opinion de moi-même.	26	x	
Je pense que les autres s'ennuient avec moi.	27		x
J'ai confiance en moi quand je commence une nouvelle activité sportive.	28	x	
Le plus souvent, je réfléchis avant d'agir.	29	x	
Je me dispute souvent avec les autres.	30		x
En classe, quand je ne comprends pas, je n'ose pas le dire.	31	x	
Je passe facilement du rire aux larmes, ou réciproquement.	32	x	
Je suis gêné(e) quand on me regarde pratiquer un sport.	33		x
Je retiens bien ce que j'apprends.	34		x
Je suis plutôt optimiste.	35	x	
Je me sens mieux quand je suis seul(e).	36		x
J'ai tendance à me faire trop de soucis pour ma santé.	37		x
J'aime participer activement à un travail en petit groupe.	38	x	

J'ai l'impression de faire les choses moins bien que les autres.	39		x
J'aime qu'on me remarque et qu'on reconnaisse ma valeur dans un groupe.	40		x
Je manque de méthode dans mon travail.	41		x
Je pense que j'ai un physique peu attirant.	42	x	
Je pense avoir de l'influence sur les autres.	43	x	
Je perds facilement mes moyens quand on me fait des reproches.	44	x	
Je préfère prendre peu d'initiatives dans un groupe.	45	x	
Je suis content(e) de la façon dont mon corps se développe.	46		x
Dans un groupe, il m'arrive d'éprouver un sentiment d'isolement.	47		x
Je suis satisfait(e) de mes résultats scolaires.	48		x

ANNEXE 3 : Questionnaire pour construire son quadrilatère de l'estime de Soi de Jordan

	n°	VRAI	FAUX
Je me mets facilement en colère.	1	x	
Quand je discute avec mes parents, en général j'ai l'impression qu'ils me comprennent.	2		x
Je me décourage facilement quand je ne comprends pas ou que je ne sais pas faire quelque chose en classe.	3	x	
Je pense que les autres me trouvent plutôt bien physiquement.	4		x
Je me sens bien dans ma peau.	5		x
J'ai l'impression que les autres doutent de moi.	6		x
Je me sens maladroit et je ne sais pas quoi faire de mes mains.	7		x
Je pense que la majorité de mes professeurs sont satisfaits de moi.	8		x
Je me trouve agité(e), tendu(e), stressé(e).	9	x	
Je suis fidèle dans mes amitiés.	10	x	
J'ai du mal à m'organiser dans mon travail.	11		x
Je suis plutôt satisfait(e) de mon physique.	12		x
Je suis rarement intimidé(e).	13	x	
Je suis souvent anxieux (se).	14	x	
Je pense que je dors suffisamment pour être efficace dans mes activités quotidiennes.	15	x	
Je ne travaille pas suffisamment.	16	x	
En général, j'ai confiance en moi.	17		x

Je tiens compte des compliments et des critiques que les autres me font.	18		x
Pour avoir l'illusion de me sentir mieux, je consomme des sucreries, du chewing-gum etc.	19		x
En classe, je comprends assez vite.	20	x	
J'aime être interrogé(e) en classe.	21	x	
Je me trouve trop se) ou trop maigre.	22	x	
En général, j'aime les activités collectives.	23	x	
Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement.	24	x	
J'accorde de l'importance à ma présentation et à mon habillement.	25	x	
J'ai une bonne opinion de moi-même.	26	x	
Je pense que les autres s'ennuient avec moi.	27		x
J'ai confiance en moi quand je commence une nouvelle activité sportive.	28	x	
Le plus souvent, je réfléchis avant d'agir.	29		x
Je me dispute souvent avec les autres.	30	x	
En classe, quand je ne comprends pas, je n'ose pas le dire.	31		x
Je passe facilement du rire aux larmes, ou réciproquement.	32		x
Je suis gêné(e) quand on me regarde pratiquer un sport.	33		x
Je retiens bien ce que j'apprends.	34		x
Je suis plutôt optimiste.	35	x	
Je me sens mieux quand je suis seul(e).	36		x
J'ai tendance à me faire trop de soucis pour ma santé.	37	x	

J'aime participer activement à un travail en petit groupe.	38	x	
J'ai l'impression de faire les choses moins bien que les autres.	39		x
J'aime qu'on me remarque et qu'on reconnaisse ma valeur dans un groupe.	40	x	
Je manque de méthode dans mon travail.	41		x
Je pense que j'ai un physique peu attirant.	42	x	
Je pense avoir de l'influence sur les autres.	43	x	
Je perds facilement mes moyens quand on me fait des reproches.	44		x
Je préfère prendre peu d'initiatives dans un groupe.	45		x
Je suis content(e) de la façon dont mon corps se développe.	46		x
Dans un groupe, il m'arrive d'éprouver un sentiment d'isolement.	47	x	
Je suis satisfait(e) de mes résultats scolaires.	48		x

ANNEXE 4 : Questionnaire pour construire son quadrilatère de l'estime de Soi de Lukas

	n°	VRAI	FAUX
Je me mets facilement en colère.	1	x	
Quand je discute avec mes parents, en général j'ai l'impression qu'ils me comprennent.	2	x	
Je me décourage facilement quand je ne comprends pas ou que je ne sais pas faire quelque chose en classe.	3	x	
Je pense que les autres me trouvent plutôt bien physiquement.	4	x	
Je me sens bien dans ma peau.	5	x	
J'ai l'impression que les autres doutent de moi.	6	x	
Je me sens maladroit et je ne sais pas quoi faire de mes mains.	7		x
Je pense que la majorité de mes professeurs sont satisfaits de moi.	8		x
Je me trouve agité(e), tendu(e), stressé(e).	9	x	
Je suis fidèle dans mes amitiés.	10	x	
J'ai du mal à m'organiser dans mon travail.	11		x
Je suis plutôt satisfait(e) de mon physique.	12	x	
Je suis rarement intimidé(e).	13	x	
Je suis souvent anxieux (se).	14		x
Je pense que je dors suffisamment pour être efficace dans mes activités quotidiennes.	15		x
Je ne travaille pas suffisamment.	16		x
En général, j'ai confiance en moi.	17	x	
Je tiens compte des compliments et des critiques que les autres me font.	18	x	

Pour avoir l'illusion de me sentir mieux, je consomme des sucreries, du chewing-gum etc.	19		x
En classe, je comprends assez vite.	20	x	
J'aime être interrogé(e) en classe.	21	x	
Je me trouve trop gros (se) ou trop maigre.	22		x
En général, j'aime les activités collectives.	23		x
Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement.	24	x	
J'accorde de l'importance à ma présentation et à mon habillement.	25	x	
J'ai une bonne opinion de moi-même.	26	x	
Je pense que les autres s'ennuient avec moi.	27		x
J'ai confiance en moi quand je commence une nouvelle activité sportive.	28	x	
Le plus souvent, je réfléchis avant d'agir.	29	x	
Je me dispute souvent avec les autres.	30	x	
En classe, quand je ne comprends pas, je n'ose pas le dire.	31	x	
Je passe facilement du rire aux larmes, ou réciproquement.	32		x
Je suis gêné(e) quand on me regarde pratiquer un sport.	33		x
Je retiens bien ce que j'apprends.	34	x	
Je suis plutôt optimiste.	35		x
Je me sens mieux quand je suis seul(e).	36	x	
J'ai tendance à me faire trop de soucis pour ma santé.	37		x
J'aime participer activement à un travail en petit groupe.	38		x

J'ai l'impression de faire les choses moins bien que les autres.	39	x	
J'aime qu'on me remarque et qu'on reconnaisse ma valeur dans un groupe.	40	x	
Je manque de méthode dans mon travail.	41	x	
Je pense que j'ai un physique peu attirant.	42		x
Je pense avoir de l'influence sur les autres.	43	x	
Je perds facilement mes moyens quand on me fait des reproches.	44		x
Je préfère prendre peu d'initiatives dans un groupe.	45		x
Je suis content(e) de la façon dont mon corps se développe.	46	x	
Dans un groupe, il m'arrive d'éprouver un sentiment d'isolement.	47	x	
Je suis satisfait(e) de mes résultats scolaires.	48	x	

ANNEXE 5 : Questionnaire pour construire son quadrilatère de l'estime de Soi de Kévin

	n°	VRAI	FAUX
Je me mets facilement en colère.	1	x	
Quand je discute avec mes parents, en général j'ai l'impression qu'ils me comprennent.	2		x
Je me décourage facilement quand je ne comprends pas ou que je ne sais pas faire quelque chose en classe.	3	x	
Je pense que les autres me trouvent plutôt bien physiquement.	4		x
Je me sens bien dans ma peau.	5		x
J'ai l'impression que les autres doutent de moi.	6	x	
Je me sens maladroit et je ne sais pas quoi faire de mes mains.	7	x	
Je pense que la majorité de mes professeurs sont satisfaits de moi.	8		x
Je me trouve agité(e), tendu(e), stressé(e).	9	x	
Je suis fidèle dans mes amitiés.	10	x	
J'ai du mal à m'organiser dans mon travail.	11	x	
Je suis plutôt satisfait(e) de mon physique.	12		x
Je suis rarement intimidé(e).	13		x
Je suis souvent anxieux (se).	14	x	
Je pense que je dors suffisamment pour être efficace dans mes activités quotidiennes.	15		x
Je ne travaille pas suffisamment.	16	x	
En général, j'ai confiance en moi.	17		x
Je tiens compte des compliments et des critiques que les autres me font.	18	x	

Pour avoir l'illusion de me sentir mieux, je consomme des sucreries, du chewing-gum etc.	19	x	
En classe, je comprends assez vite.	20		x
J'aime être interrogé(e) en classe.	21	x	
Je me trouve trop gros (se) ou trop maigre.	22	x	
En général, j'aime les activités collectives.	23		x
Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement.	24	x	
J'accorde de l'importance à ma présentation et à mon habillement.	25	x	
J'ai une bonne opinion de moi-même.	26		x
Je pense que les autres s'ennuient avec moi.	27		x
J'ai confiance en moi quand je commence une nouvelle activité sportive.	28		x
Le plus souvent, je réfléchis avant d'agir.	29	x	
Je me dispute souvent avec les autres.	30	x	
En classe, quand je ne comprends pas, je n'ose pas le dire.	31	x	
Je passe facilement du rire aux larmes, ou réciproquement.	32		x
Je suis gêné(e) quand on me regarde pratiquer un sport.	33	x	
Je retiens bien ce que j'apprends.	34	x	
Je suis plutôt optimiste.	35		x
Je me sens mieux quand je suis seul(e).	36		x
J'ai tendance à me faire trop de soucis pour ma santé.	37	x	
J'aime participer activement à un travail en petit groupe.	38	x	

J'ai l'impression de faire les choses moins bien que les autres.	39	x	
J'aime qu'on me remarque et qu'on reconnaisse ma valeur dans un groupe.	40	x	
Je manque de méthode dans mon travail.	41	x	
Je pense que j'ai un physique peu attirant.	42	x	
Je pense avoir de l'influence sur les autres.	43		x
Je perds facilement mes moyens quand on me fait des reproches.	44	x	
Je préfère prendre peu d'initiatives dans un groupe.	45		x
Je suis content(e) de la façon dont mon corps se développe.	46		x
Dans un groupe, il m'arrive d'éprouver un sentiment d'isolement.	47	x	
Je suis satisfait(e) de mes résultats scolaires.	48		x

ANNEXE 6 : Grille d'observation de l'estime de Soi d'Elodie

La connaissance de Soi	Nov. 2009	Janv 2010	Mars 2010
Il est capable de reconnaître en lui une habileté ou une difficulté. Il en fait part dans une de ses lettres.			
Il est capable de reconnaître en lui une habileté ou une difficulté intellectuelle. Il en fait part dans une de ses lettres.			
Il est capable de reconnaître en lui une habileté ou une difficulté relationnelle. Il en fait part dans une de ses lettres.			
Il est capable de reconnaître en lui une habileté ou une difficulté créatrice. Il en fait part dans une de ses lettres.			
Il est capable de déterminer ce qui le différencie des autres.			
Il est capable de faire des choix. Il prend l'initiative des sujets abordés dans sa lettre.			
Il est capable d'exprimer ses goûts et ses idées. Il en fait part dans une de ses lettres.			
Il est capable d'exprimer ses sentiments. Il en fait part dans une de ses lettres.			
Il est capable d'exprimer ses besoins. Il ose demander de l'aide.			
Il est capable de conserver le souvenir de succès passés. Il en fait part dans une lettre.			
Le sentiment d'appartenance			
Il semble détendu lorsqu'il est en groupe (traits du visage détendus, regard non fuyant). .	x		
Il communique facilement avec les autres.			x
Il est capable de partage et d'entraide. Il propose son aide à un camarade qui semble en avoir besoin.			
Il suggère, à l'occasion, des idées pouvant servir au groupe lors des conseils des élèves.			x
Le sentiment de compétence			
Il se souvient de ses réussites passées.			x
Il anticipe du plaisir face à une activité. Il exprime des préférences.			x

Il perçoit l'utilité des activités ou des apprentissages proposés. Il sait les exprimer.		x	x
Il manifeste de la fierté à la suite d'une réussite. Il en parle aux autres.			
Il manifeste le goût d'apprendre.			
Il manifeste de la curiosité intellectuelle. Il pose des questions.			
Il est capable de persévérance malgré les difficultés.	x	x	x
Il se lance seul dans une tâche nouvelle.			
Il est capable de reconnaître et d'accepter ses erreurs.			x
Il semble détendu lors des activités d'apprentissage (traits du visage détendus, regard non fuyant).			
Il aime être interrogé en classe. Il se porte volontaire, il lève la main.			x

ANNEXE 7 : Grille d'observation de l'estime de Soi de Jordan

La connaissance de Soi	Nov. 2009	Janv 2010	Mars 2010
Il est capable de reconnaître en lui une habileté ou une difficulté. Il en fait part dans une de ses lettres.			
Il est capable de reconnaître en lui une habileté ou une difficulté intellectuelle. Il en fait part dans une de ses lettres.			
Il est capable de reconnaître en lui une habileté ou une difficulté relationnelle. Il en fait part dans une de ses lettres.			
Il est capable de reconnaître en lui une habileté ou une difficulté créatrice. Il en fait part dans une de ses lettres.			
Il est capable de déterminer ce qui le différencie des autres.			
Il est capable de faire des choix. Il prend l'initiative des sujets abordés dans sa lettre.			
Il est capable d'exprimer ses goûts et ses idées. Il en fait part dans une de ses lettres.	x	x	x
Il est capable d'exprimer ses sentiments. Il en fait part dans une de ses lettres.			
Il est capable d'exprimer ses besoins. Il ose demander de l'aide.	x	x	x
Il est capable de conserver le souvenir de succès passés. Il en fait part dans une lettre.	x	x	x
Le sentiment d'appartenance			
Il semble détendu lorsqu'il est en groupe (traits du visage détendus, regard non fuyant). .	x	x	x
Il communique facilement avec les autres.	x	x	x
Il est capable de partage et d'entraide. Il propose son aide à un camarade qui semble en avoir besoin.		x	x
Il suggère, à l'occasion, des idées pouvant servir au groupe lors des conseils des élèves.	x	x	x
Le sentiment de compétence			
Il se souvient de ses réussites passées.			
Il anticipe du plaisir face à une activité. Il exprime des préférences.			

Il perçoit l'utilité des activités ou des apprentissages proposés. Il sait les exprimer.			x
Il manifeste de la fierté à la suite d'une réussite. Il en parle aux autres.		x	
Il manifeste le goût d'apprendre.	x	x	x
Il manifeste de la curiosité intellectuelle. Il pose des questions.			x
Il est capable de persévérance malgré les difficultés.			
Il se lance seul dans une tâche nouvelle.			
Il est capable de reconnaître et d'accepter ses erreurs.			
Il semble détendu lors des activités d'apprentissage (traits du visage détendus, regard non fuyant).			
Il aime être interrogé en classe. Il se porte volontaire, il lève la main.		x	x

ANNEXE 8 : Grille d'observation de l'estime de Soi de Lukas

La connaissance de Soi	Nov. 2009	Janv 2010	Mars 2010
Il est capable de reconnaître en lui une habileté ou une difficulté. Il en fait part dans une de ses lettres.			X
Il est capable de reconnaître en lui une habileté ou une difficulté intellectuelle. Il en fait part dans une de ses lettres.			
Il est capable de reconnaître en lui une habileté ou une difficulté relationnelle. Il en fait part dans une de ses lettres.			
Il est capable de reconnaître en lui une habileté ou une difficulté créatrice. Il en fait part dans une de ses lettres.			
Il est capable de déterminer ce qui le différencie des autres.			
Il est capable de faire des choix. Il prend l'initiative des sujets abordés dans sa lettre.		X	X
Il est capable d'exprimer ses goûts et ses idées. Il en fait part dans une de ses lettres.			X
Il est capable d'exprimer ses sentiments. Il en fait part dans une de ses lettres.	X	X	X
Il est capable d'exprimer ses besoins. Il ose demander de l'aide.	X	X	X
Il est capable de conserver le souvenir de succès passés. Il en fait part dans une lettre.			
Le sentiment d'appartenance			
Il semble détendu lorsqu'il est en groupe (traits du visage détendus, regard non fuyant).			
Il communique facilement avec les autres.			
Il est capable de partage et d'entraide. Il propose son aide à un camarade qui semble en avoir besoin.			X
Il suggère, à l'occasion, des idées pouvant servir au groupe lors des conseils des élèves.			X
Le sentiment de compétence			
Il se souvient de ses réussites passées.			X
Il anticipe du plaisir face à une activité. Il exprime des préférences.	X	X	X

Il perçoit l'utilité des activités ou des apprentissages proposés. Il sait les exprimer.			
Il manifeste de la fierté à la suite d'une réussite. Il en parle aux autres.			x
Il manifeste le goût d'apprendre.		x	x
Il manifeste de la curiosité intellectuelle. Il pose des questions.	x	x	x
Il est capable de persévérance malgré les difficultés.			x
Il se lance seul dans une tâche nouvelle.			
Il est capable de reconnaître et d'accepter ses erreurs.		x	x
Il semble détendu lors des activités d'apprentissage (traits du visage détendus, regard non fuyant).			
Il aime être interrogé en classe. Il se porte volontaire, il lève la main.			

ANNEXE 9 : Grille d'observation de l'estime de Soi de Kévin

La connaissance de Soi	Nov. 2009	Janv 2010	Mars 2010
Il est capable de reconnaître en lui une habileté ou une difficulté. Il en fait part dans une de ses lettres.			
Il est capable de reconnaître en lui une habileté ou une difficulté intellectuelle. Il en fait part dans une de ses lettres.			x
Il est capable de reconnaître en lui une habileté ou une difficulté relationnelle. Il en fait part dans une de ses lettres.			
Il est capable de reconnaître en lui une habileté ou une difficulté créatrice. Il en fait part dans une de ses lettres.			x
Il est capable de déterminer ce qui le différencie des autres.			
Il est capable de faire des choix. Il prend l'initiative des sujets abordés dans sa lettre.		x	x
Il est capable d'exprimer ses goûts et ses idées. Il en fait part dans une de ses lettres.		x	x
Il est capable d'exprimer ses sentiments. Il en fait part dans une de ses lettres.		x	x
Il est capable d'exprimer ses besoins. Il ose demander de l'aide.	x	x	x
Il est capable de conserver le souvenir de succès passés. Il en fait part dans une lettre.			
Le sentiment d'appartenance			
Il semble détendu lorsqu'il est en groupe (traits du visage détendus, regard non fuyant). .	x	x	x
Il communique facilement avec les autres.	x	x	x
Il est capable de partage et d'entraide. Il propose son aide à un camarade qui semble en avoir besoin.	x	x	x
Il suggère, à l'occasion, des idées pouvant servir au groupe lors des conseils des élèves.	x	x	x
Le sentiment de compétence			
Il se souvient de ses réussites passées.	x	x	x
Il anticipe du plaisir face à une activité. Il exprime des préférences.	x	x	x

Il perçoit l'utilité des activités ou des apprentissages proposés. Il sait les exprimer.	x	x	x
Il manifeste de la fierté à la suite d'une réussite. Il en parle aux autres.			
Il manifeste le goût d'apprendre.	x		
Il manifeste de la curiosité intellectuelle. Il pose des questions.	x	x	x
Il est capable de persévérance malgré les difficultés.			
Il se lance seul dans une tâche nouvelle.		x	x
Il est capable de reconnaître et d'accepter ses erreurs.			x
Il semble détendu lors des activités d'apprentissage (traits du visage détendus, regard non fuyant).			x
Il aime être interrogé en classe. Il se porte volontaire, il lève la main.			x

ANNEXE 10 : Tableau EVA

	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Point de vue pragmatique	<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'auteur tient-il compte de la situation? -A-t-il choisi un type d'écrit adapté? -L'écrit produit-il l'effet recherché? 	<p>4)</p> <ul style="list-style-type: none"> -La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée? -La cohérence thématique est-elle satisfaisante? 	<p>7)</p> <ul style="list-style-type: none"> -La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit? -Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées?
Point de vue sémantique	<p>2)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'information est-elle pertinente et cohérente? -Le choix du type de texte est-il approprié? -Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langage sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit? 	<p>5)</p> <ul style="list-style-type: none"> -La cohérence sémantique est-elle assurée? -L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement? 	<p>8)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le lexique est-il adéquat? -Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables?
Point de vue morphosyntaxique	<p>3)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le mode d'organisation correspond-il au type de texte choisi? -Le système des temps est-il pertinent? -Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées? 	<p>6)</p> <ul style="list-style-type: none"> -La cohérence syntaxique est-elle assurée? -La cohérence temporelle est-elle assurée? -La concordance des temps et des modes est-elle respectée? 	<p>9)</p> <ul style="list-style-type: none"> -La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable? -La morphologie verbale est-elle maîtrisée? -L'orthographe répond-elle aux normes?
Aspects matériels	<p>10)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le support est-il bien choisi? -La typographie est-elle adaptée? -L'organisation de la page est-elle satisfaisante? 	<p>11)</p> <ul style="list-style-type: none"> -La segmentation des unités de discours est-elle pertinente? -La punctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée? 	<p>12)</p> <ul style="list-style-type: none"> -La punctuation de la phrase est-elle maîtrisée? -Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage?

ANNEXE 11 : Tableau EVA de la production écrite d'Elodie du 26 novembre 2009

	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Point de vue pragmatique	1) Enjeu : communicationnel Type d'écrit : lettre Effet recherché produit	4) Bonne cohérence thématique	7) La construction des phrases est peu variée. Les phrases sont adaptées au type d'écrit.
Point de vue sémantique	2) Information cohérente et convenablement organisée. Type de texte : choix conforme à la situation (lettre)	5) Respect de la cohérence sémantique. Peu de liens entre les phrases.	8) Lexique adéquat
Point de vue morphosyntaxique	3) Mode d'organisation de la lettre respecté Bonne utilisation des temps (imparfait/passé composé/présent)	6) Respecte des cohérences temporelles et syntaxiques	9) syntaxe de la phrase, orthographe et morphologie verbales ne sont pas maîtrisés <i>difficilement évaluable car lettre écrite en dictée à l'adulte partagée</i>
Aspects matériels	10) Choix du support correct. Typographie : le problème ne s'est pas posé à l'élève. <i>difficilement évaluable car lettre écrite en dictée à l'adulte partagée</i>	11) Absence de paragraphes. Ponctuation mal maîtrisée. <i>difficilement évaluable car lettre écrite en dictée à l'adulte partagée</i>	12) Absence de virgule. Absence de majuscules. Lisibilité correcte. <i>difficilement évaluable car lettre écrite en dictée à l'adulte partagée</i>

ANNEXE 12 : Tableau EVA de la production écrite d'Elodie du 4 mars 2010

	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Point de vue pragmatique	1) Enjeu : communicationnel Type d'écrit : lettre Effet recherché produit	4) Bonne cohérence thématique	7) La construction des phrases est variée. Les phrases sont adaptées au type d'écrit.
Point de vue sémantique	2) Information cohérente et convenablement organisée. Type de texte : choix conforme à la situation (lettre)	5) Respect de la cohérence sémantique. Peu de liens entre les phrases.	8) Lexique adéquat
Point de vue morphosyntaxique	3) Mode d'organisation de la lettre respecté Bonne utilisation des temps (imparfait/passé composé/présent)	6) Respecte des cohérences temporelles et syntaxiques	9) syntaxe de la phrase, orthographe et morphologie verbales ne sont pas maîtrisés <i>difficilement évaluable car lettre écrite en dictée à l'adulte partagée</i>
Aspects matériels	10) Choix du support correct. Typographie : le problème ne s'est pas posé à l'élève. <i>difficilement évaluable car lettre écrite en dictée à l'adulte partagée</i>	11) Absence de paragraphes. Ponctuation mieux maîtrisée. <i>difficilement évaluable car lettre écrite en dictée à l'adulte partagée</i>	12) Absence de virgule. Absence de majuscules. Lisibilité correcte. <i>difficilement évaluable car lettre écrite en dictée à l'adulte partagée</i>

ANNEXE 13 : Tableau EVA de la production écrite de Jordan du 26 novembre 2009

	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Point de vue pragmatique	1) Enjeu : communicationnel Type d'écrit : lettre Effet recherché produit	4) Bonne cohérence thématique	7) Bonne maîtrise des pronoms Phrases interrogatives adéquates
Point de vue sémantique	2) Information cohérente et convenablement organisée. Type de texte : choix conforme à la situation (lettre)	5) Respect de la cohérence sémantique.	8) Lexique adéquat
Point de vue morphosyntaxique	3) Mode d'organisation de la lettre respecté mais manque formule de politesse à la fin et date au début Bonne utilisation des temps (passé composé/présent)	6) Respect de la cohérence temporelle	9) Structures de phrases souvent très simples Erreur fréquentes dans l'orthographe des verbes (formes pas toujours phonétiquement correctes) Accords mal maîtrisés
Aspects matériels	10) Choix du support correct. Typographie : le problème ne s'est pas posé à l'élève.	11) Absence de paragraphes. Ponctuation mal maîtrisée.	12) Absence de virgule. Absence de majuscules. Lisibilité difficile.

ANNEXE 14 : Tableau EVA de la production écrite de Jordan du 4 mars 2010

	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Point de vue pragmatique	1) Enjeu : communicationnel Type d'écrit : lettre Effet recherché produit	4) Bonne cohérence thématique	7) Bonne maîtrise des pronoms Phrases interrogatives adéquates
Point de vue sémantique	2) Information cohérente et convenablement organisée. Type de texte : choix conforme à la situation (lettre)	5) Respect de la cohérence sémantique.	8) Lexique adéquat
Point de vue morphosyntaxique	3) Mode d'organisation de la lettre respecté Bonne utilisation des temps (passé composé/présent)	6) Respect de la cohérence temporelle	9) Structures de phrases souvent très simples Erreur fréquentes dans l'orthographe des verbes Accords mieux maîtrisés
Aspects matériels	10) Choix du support correct. Typographie : le problème ne s'est pas posé à l'élève.	11) Absence de paragraphes. Ponctuation beaucoup mieux maîtrisée.	12) Absence de virgule. Présence de majuscules. Lisibilité difficile.

ANNEXE 15 : Tableau EVA de la production écrite de Lukas du 27 novembre 2009

	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Point de vue pragmatique	1) Enjeu : communicationnel Type d'écrit : lettre Effet recherché produit	4) Peu de cohérence thématique	7) Bonne maîtrise des pronoms Phrases interrogatives adéquates
Point de vue sémantique	2) Information pas toujours cohérente Type de texte : choix conforme à la situation (lettre)	5) Respect de la cohérence sémantique.	8) Lexique adéquat
Point de vue morphosyntaxique	3) Mode d'organisation de la lettre non respecté	6) Respect de la cohérence temporelle	9) Structures de phrases souvent très complexes <i>non évalué car lettre écrite en dictée à l'adulte</i>
Aspects matériels	10) Choix du support correct. Typographie : le problème ne s'est pas posé à l'élève.	11) <i>non évalué car lettre écrite en dictée à l'adulte</i>	12) <i>non évalué car lettre écrite en dictée à l'adulte</i>

ANNEXE 16 : Tableau EVA de la production écrite de Lukas du 2 mars 2010

	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Point de vue pragmatique	1) Enjeu : communicationnel Type d'écrit : lettre Effet recherché produit	4) Cohérence thématique	7) Bonne maîtrise des pronoms Phrases interrogatives adéquates
Point de vue sémantique	2) Informations cohérentes Type de texte : choix conforme à la situation (lettre)	5) Respect de la cohérence sémantique.	8) Lexique adéquat
Point de vue morphosyntaxique	3) Mode d'organisation de la lettre respecté	6) Respect de la cohérence temporelle	9) Structures de phrases moins complexes <i>difficilement évaluable car lettre écrite en dictée à l'adulte partagée</i>
Aspects matériels	10) Choix du support correct. Typographie : le problème ne s'est pas posé à l'élève.	11) <i>difficilement évaluable car lettre écrite en dictée à l'adulte partagée</i>	12) <i>difficilement évaluable car lettre écrite en dictée à l'adulte partagée</i>

ANNEXE 17 : Tableau EVA de la production écrite de Kévin du 27 novembre 2009

	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Point de vue pragmatique	1) Enjeu : communicationnel Type d'écrit : lettre Effet recherché produit	4) Bonne cohérence thématique	7) Bonne maîtrise des pronoms Phrases interrogatives adéquates mais il manque la ponctuation
Point de vue sémantique	2) Information cohérente et convenablement organisée. Type de texte : choix conforme à la situation (lettre)	5) Respect de la cohérence sémantique. L'articulation entre les phrases n'est pas marquée efficacement.	8) Lexique adéquat. Phrases sémantiquement acceptables.
Point de vue morphosyntaxique	3) Mode d'organisation de la lettre respecté mais manque formule de politesse à la fin. Bonne utilisation des temps (passé composé/présent)	6) Respect de la cohérence temporelle	9) Structures de phrases souvent très simples Erreur fréquentes dans l'orthographe des verbes (formes pas toujours phonétiquement correctes) Accords mal maîtrisés
Aspects matériels	10) Choix du support correct. Typographie : le problème ne s'est pas posé à l'élève.	11) Absence de paragraphes. Ponctuation mal maîtrisée.	12) Absence de virgule. Il manque des points. Absence de majuscules. Bonne lisibilité.

ANNEXE 18 : Tableau EVA de la production écrite de Kévin du 12 mars 2010

	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Point de vue pragmatique	1) Enjeu : communicationnel Type d'écrit : lettre Effet recherché produit	4) Bonne cohérence thématique	7) Bonne maîtrise des pronoms Phrases interrogatives adéquates
Point de vue sémantique	2) Information cohérente et convenablement organisée. Type de texte : choix conforme à la situation (lettre)	5) Respect de la cohérence sémantique.	8) Lexique adéquat. Phrases sémantiquement correctes
Point de vue morphosyntaxique	3) Mode d'organisation de la lettre respecté Bonne utilisation des temps (passé composé/présent)	6) Respect de la cohérence temporelle	9) Structures de phrases souvent très simples Erreur fréquentes dans l'orthographe des verbes Accords en cours d'acquisition
Aspects matériels	10) Choix du support correct. Typographie : le problème ne s'est pas posé à l'élève.	11) Ponctuation mieux maîtrisée.	12) Bonne lisibilité.

Mots clefs :

Classe d'Inclusion Scolaire
Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers
Correspondance scolaire
Connaissance et estime de Soi
Motivation
Communication