



HAL
open science

La correspondance scolaire au CP

Fanny Baroni

► **To cite this version:**

| Fanny Baroni. La correspondance scolaire au CP. Education. 2017. dumas-01625481

HAL Id: dumas-01625481

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01625481>

Submitted on 27 Oct 2017

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE présenté par :
Fanny BARONI

soutenu le : **28 juin 2017**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Education, de la Formation**

Discipline : Français

La correspondance scolaire au CP

Mémoire dirigé par :
Geneviève Layat

Professeure agrégée de Lettres, Centre Val de Loire, Blois

JURY

Virginie Actis

Professeure agrégée de Lettres, Centre Val de Loire, Blois
Président du jury

Emmanuelle Roland

Professeure des écoles, Maître formateur, Vineuil

Fanny BARONI

La correspondance scolaire au CP

La classe de cours préparatoire (CP) est une année fondamentale pour les élèves car ils y débentent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de manière formelle. Face au manque d'autonomie des élèves dans ces compétences, certains professeurs des écoles estiment qu'il est difficile de mettre en place un projet de correspondance scolaire. Pourtant, cette dernière amène les élèves à écrire des textes authentiques et qui ont du sens pour eux. Elle peut donc être source de motivation. Je me suis donc demandée en quoi la correspondance scolaire pouvait-elle être une aide dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP.

Dans ce mémoire, les compétences attendues en lecture et en écriture ont été mises en parallèle aux bénéfices qu'une correspondance pouvait apporter dans ces domaines. Puis un recueil de données a été mis en place afin de démontrer quelles compétences spécifiques l'écriture et la réception d'une lettre faisait travailler.

Le dispositif de recherche a montré que la correspondance scolaire faisait travailler des compétences en lecture, en production d'écrit et participait à la prise de conscience des élèves de la fonction communication de l'écrit.

Mots clés : lecture, écriture, correspondance scolaire, fonction de l'écrit

The first year of primary school is a very important year for pupils during which they start to learn reading and writing. Due to their lack of autonomy in these skills, some teachers think that running a letter exchange project is too complex. However, this project brings pupils to write real texts which make sense to them. Hence, it can be source of motivation. I asked myself if a letter exchange project can be an help in the learning of reading and writing in the first year of primary school.

In this essay, learning and writing skills waiting at this level have been compared to the benefits that a letter exchange project can bring. Then a data collection was analysed to demonstrate what benefits the writing and reading can bring.

The procedure showed that a letter exchange project develops skills in reading, writing and could make the pupils aware of the communicative function of writing.

Keys words: reading, writing, letter exchange, communication function

Remerciements :

Je remercie Madame Geneviève Layat, ma directrice de mémoire pour son aide précieuse tout au long de la rédaction de ce mémoire, pour sa disponibilité et ses relectures.

Je remercie M. Proust et Mme Roland pour leurs conseils et leur soutien tout au long de l'année.

Je remercie Jordan pour m'avoir donné cette idée de sujet ainsi que pour ses encouragements et son soutien durant toutes mes études.

Sommaire

Introduction	1
1. Partie théorique	2
1.1 L'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP	2
1.1.1 La lecture	2
1.1.2 L'écriture	7
1.1.3 Les fonctions de l'écrit	10
1.2 La correspondance scolaire : un acte authentique de communication	13
1.2.1 Définition et origine de la correspondance scolaire	13
1.2.2 La correspondance scolaire dans les programmes	16
1.2.3 Les apports de la correspondance scolaire	17
2. Partie pratique : les apports de la correspondance scolaire dans une classe de CP	21
2.1 Cadre, problématique et hypothèses	21
2.1.1 Remarques générales sur la classe et la correspondance	21
2.1.2 Problématique et hypothèses	22
2.2 Recueil et analyses de données	25
2.2.1 Recueil et analyse de données pour la lecture	25
2.2.2 Recueil et analyse de données pour la production d'écrit	29
2.2.3 Recueil de données pour la fonction communication de l'écrit	34
2.3 Conclusion de la partie pratique	37
3. Conclusion	38
Bibliographie	39
Annexes	

Depuis le début de ma formation d'enseignante, j'ai été animée par l'envie de trouver des activités qui font sens pour les élèves, c'est pourquoi la correspondance scolaire m'a toujours intéressée. Ayant des contacts avec une école en Angleterre, j'avais tout d'abord souhaité étudier les bénéfices qu'une correspondance avec une classe anglaise pourrait apporter dans ma classe de CM1. Cependant, professeure de cette classe seulement un jour par semaine dans le cadre de mon stage, j'ai renoncé à ce projet qui aurait exigé beaucoup trop de temps.

C'est le témoignage d'un proche au sujet d'une correspondance à laquelle il avait participé dans son enfance qui m'a poussée à étudier le sujet actuel de mon mémoire. Il s'agissait d'une correspondance mise en place dans une classe de CE1 avec une autre classe française. Cela m'a fait prendre conscience que correspondre avec une classe francophone pouvait aussi avoir des bénéfices, surtout pour les jeunes élèves. En effet, ce proche se souvient encore de la motivation que ses échanges avec son partenaire lui procuraient pour lire et écrire des lettres. J'ai tout de suite aimé le défi que cela représentait de faire échanger par écrit des enfants qui ne savaient encore au mois de septembre ni lire, ni écrire.

Le second quart temps qui m'avait été attribué, une classe de CP, me permettait de faire cette expérience. L'argument du manque de temps avancé précédemment ne me paraissait pas justifié car d'une part le titulaire de la classe supportait le projet et était prêt à y participer, d'autre part cela me semblait plus facile pour des élèves de CP de communiquer par écrit en français que pour des élèves de CM1 de communiquer en anglais. J'ai conscience aujourd'hui que la seconde justification est loin d'être vraie et le manque de temps a finalement été un problème majeur dans la correspondance.

Ainsi, au mois de septembre 2016, j'ai pris la décision de faire vivre l'expérience de la correspondance scolaire à des élèves de CP et d'en étudier les bienfaits dans ce mémoire. J'ai décidé de ne m'intéresser ici qu'aux élèves de ce niveau et parfois, plus généralement, au cycle 2.

1. Partie théorique

Afin d'étudier les apports qu'une correspondance scolaire pourrait apporter à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans une classe de CP, il est tout d'abord nécessaire de comprendre en quoi consiste l'apprentissage de la lecture et de l'écriture puis ce qu'est la correspondance scolaire.

1.1 L'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP

Lire et écrire sont sans aucun doute les apprentissages fondamentaux de la classe de CP, et plus généralement de l'école primaire. Que signifie lire et écrire et comment se déroule ces apprentissages dans une classe de CP ?

1.1.1 La lecture

- **Définition :**

Le dictionnaire *Trésor de la Langue Française Informatisée (TLFI)* définit la lecture en deux parties. Il s'agit d'une part d'établir « la relation entre les séquences de signes graphiques (alphabétiques, idéographiques) d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales) » et d'autre part de « prendre connaissance du contenu d'un texte »¹. Si la première partie de la définition correspond au fait de déchiffrer les mots (associer à un signe le son qu'il représente), la seconde partie renvoie à la compréhension, au fait de joindre une signification aux mots déchiffrés.

Cette définition en deux parties fait l'objet d'un consensus aujourd'hui. Ainsi, dans son rapport *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire* de novembre 2005, l'ONL (l'Observatoire National de la Lecture), définit la lecture comme le fait « d'extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent »². C'est aussi

¹ Lecture : TLFI. *Trésor de la langue française informatisé* [en ligne]. ATILF - CNRS & Université de Lorraine, [Consulté le 21 mai 2017]. Disponible à l'adresse :

<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?53;s=4228070850;?b=0>

² OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, p. 9, 2005.

le cas de Gérard Chauveau, chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) en science de l'éducation et en psychologie et ancien instituteur qui s'est intéressé à l'apprentissage de la lecture chez les enfants. Il explique dans son ouvrage *Comprendre l'enfant apprenant à lire* que l'écrit est « un message verbal mis par écrit »³. Lire n'est pas seulement le décodage de mots, mais c'est aussi la compréhension de ce message et son appropriation. Par conséquent, il y a selon l'auteur deux « traitements » simultanés du texte : le décodage et la compréhension⁴.

Cependant, cette définition a pendant un temps été confrontée à celle dite « phonocentriste » : la lecture consiste uniquement à décoder les mots. Pour savoir lire, la conscience phonologique (ou phonique), à savoir la capacité à « décomposer un mot oral en phonème »⁵ suffit. C'est par exemple la conception soutenue par **José Morais** dans son ouvrage *L'acte de lire* (1994)⁶. Il donne l'exemple d'un homme aveugle qui apprend à sa fille à lire le grec. Cette dernière y parvient alors même qu'elle ne comprend pas ce qu'elle lit. Comme pour les autres partisans de la conception phonocentriste, si la recherche de sens est la finalité de la lecture, elle se situe « au-delà de la lecture », après le décodage.

Aujourd'hui, la conception phonocentriste est rejetée et l'on admet que la lecture englobe à la fois le décodage et la compréhension de ce qui est lu.

- **L'apprentissage de la lecture au CP**

Au CP les élèves commencent véritablement l'apprentissage de la lecture. L'existence de deux traitements de l'écrit avancé par Gérard Chauveau est soutenue par Elisabeth Demont et Jean-Emile Gombert dans leur article « L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite », paru dans la revue *Enfance* (2004). Pour ces derniers, il existe le traitement qualifié de « bas niveau », la reconnaissance des mots écrits et le traitement qualifié de « haut niveau », la compréhension⁷.

³ CHAUVEAU Gérard, *Comprendre l'enfant apprenant à lire*, p. 6, 2010.

⁴ Ibid, p. 8.

⁵ Ibid, p. 7.

⁶ Ibid, p. 6.

⁷ DEMONT Elisabeth, GOMBERT Emile. « L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite ». *Enfance*, mars 2004, vol. 56, p. 249.

➤ La reconnaissance des mots écrits :

Elisabeth Demont (professeure en psychologie du développement cognitif) et Jean-Emile Gombert (professeur des universités spécialiste en psychologie cognitive des apprentissages) expliquent dans leur article que, depuis les années 80, les chercheurs ont démontré qu'il existait trois stades de lecture. Chaque stade est caractérisé par une « procédure particulière d'identification des mots »⁸ :

- **La procédure logographique** : cette procédure se résume à l'identification globale d'un mot mémorisé visuellement et traité comme une image.

- **La procédure phonologique ou procédure alphabétique** : la reconnaissance des mots se fait par un « recours systématique à des règles de correspondance graphophonologique » en application du principe alphabétique : à chaque graphème (lettre ou groupe de lettres) correspond un phonème (un son). Pour utiliser cette procédure, les élèves doivent avoir la conscience phonologique (conscience de l'existence de syllabes et de phonèmes à l'intérieur des syllabes). De plus, les correspondances graphophonologiques doivent leur être enseignées. Les élèves pourront alors avoir recours à ce que l'on appelle la **médiation phonologique** pour décoder un mot. Cette procédure dite « indirecte » exige beaucoup de « ressources attentionnelles » aux élèves si elle n'est pas automatisée. Cela signifie que toute l'attention de l'élève, toute son énergie, est fixée sur le décodage. L'apprentissage du code (correspondances graphèmes/phonèmes) est un travail qui doit être quotidien avec les élèves de CP. Ainsi, les programmes de cycle 2 de 2016 affirment que les élèves doivent pratiquer des activités sur le code « nombreuses et fréquentes » afin de parvenir à « l'automatisation de l'identification des mots »⁹.

- **La procédure orthographique ou procédure directe** : selon Elisabeth Demont et Emile Gombert, le lecteur reconnaît les mots « par un traitement des configurations orthographiques visuelles sans recours systématique à la conversion phonologique ». Cela signifie que le lecteur a mémorisé des formes orthographiques et les retrouve

⁸ Ibid, p. 249.

⁹MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Programme d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*, p. 15, 2015.

directement dans le « lexique orthographique mental »¹⁰ qu'il s'est constitué. Le rapport de l'ONL affirme que cela n'est possible que grâce à une rencontre fréquente des mots et rejoint ainsi les programmes scolaires du cycle 2.

Elisabeth Demont et Jean Emile Gombert expliquent dans la suite de leur article que les stades ne sont pas strictement successifs. En effet, si chez l'enfant ils peuvent apparaître comme tels, il existe de longues périodes pendant lesquelles ils se chevauchent. C'est aussi le cas chez le lecteur expert qui rencontre un mot inconnu : soit il associe le nouveau mot à des formes déjà mémorisées dans son lexique orthographique, soit il faut décoder le mot en passant par la médiation phonologique¹¹.

Le rapport de l'ONL précise aussi qu'il n'est pas aisé d'apprendre à lire avec le système alphabétique français car la langue possède des spécificités qui constituent des difficultés pour le lecteur débutant. Entre autres, il existe des lettres muettes, des lettres qui peuvent prendre des valeurs différentes, des phonèmes qui peuvent être représentés par plusieurs lettres ou assemblages de lettres...¹²

➤ La compréhension :

La compréhension est la seconde composante de l'acte de lire. Le rapport de l'ONL indique que l'élève doit accéder au sens de l'écrit de « façon autonome »¹³. De plus, les programmes de cycle 2 de 2016 indiquent que « la compréhension est la finalité de toutes les lectures »¹⁴ et que par conséquent « les démarches et les stratégies permettant la compréhension sont enseignées explicitement »¹⁵. La recherche de sens lors de la lecture doit donc faire l'objet d'un apprentissage particulier.

Nous l'avons vu précédemment, le décodage des mots est très coûteux pour les élèves au niveau de l'attention. Par conséquent, ils ne peuvent pas se concentrer sur le sens tant que l'étape de déchiffrement des mots n'est pas automatisée. Cette idée est affirmée à la fois par le rapport de

¹⁰ ONL, Op. cit., p. 13.

¹¹ DEMONT Elisabeth, GOMBERT Emile, Op. Cit., p. 250.

¹² ONL, Op. Cit., p. 10.

¹³ Ibid. p. 12.

¹⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, Op. Cit., p. 16.

¹⁵ Ibid., p. 11.

l'ONL¹⁶ et par Elisabeth Demont et Jean Emile Gombert dans leur article évoqué précédemment¹⁷.

Selon le rapport de l'ONL, la compréhension est « la construction mentale d'une représentation de ce qui est écrit »¹⁸. La compréhension est composée de trois pôles :

- le traitement du lexique : si le lexique doit faire l'objet d'un véritable apprentissage à l'école, le rapport de l'ONL précise que c'est en lisant que les élèves vont en acquérir. En effet, la rencontre d'un mot inconnu et son explication en classe dans le contexte permet aux élèves d'amplifier leurs « connaissances lexicales »¹⁹.
- le traitement de la syntaxe : le *Trésor de la langue française* définit la syntaxe comme l'« étude (...) permettant de déterminer les unités qui composent les énoncés et d'établir les relations hiérarchiques que ces unités entretiennent entre elles »²⁰. Il s'agit de la place des mots dans la phrase, des désinences (« élément variable à la finale d'un mot, qui, ajouté au radical sert à marquer chacune des formes verbales (...) ou nominales »²¹), des mots grammaticaux (déterminants, prépositions, conjonctions de subordination et de coordination...). Cela permet aux élèves de repérer la structure de la phrase et d'avoir « une représentation globale, cohérente et homogène de la phrase et du texte »²². Le rapport de l'ONL précise que la « maîtrise de cette structure syntaxique »²³ fait donc partie intégrante de l'apprentissage de la lecture au cycle 2 sans pour autant entrer dans l'analyse grammaticale de la nature et de la fonction des mots ou groupes de mots. Par exemple, l'élève de CP doit savoir prendre en compte une marque de pluriel, un marqueur de temps ou encore savoir à quoi renvoi un substitut du nom.

¹⁶ ONL, Op. cit., p. 13.

¹⁷ DEMONT Elisabeth, GOMBERT Emile, Op. Cit., p. 249.

¹⁸ ONL, Op. cit., p. 14.

¹⁹ Ibid, p.14.

²⁰ Syntaxe : TLFi. Op cit., [Consulté le 21 mai 2017]. Disponible à l'adresse : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?28;s=701906370;?b=0>;

²¹ Désinence : TLFi. Op cit., [Consulté le 21 mai 2017]. Disponible à l'adresse : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?53;s=701906370;?b=0>;

²² ONL, Op. cit., p. 15

²³ Ibid, p. 15.

- **l'élaboration de représentations cohérentes** : le lecteur doit trouver des informations données soit par les indices du texte, soit par ses connaissances et « les processus » qui permettent « d'interpréter les indices » ou de « combler les manques du texte »²⁴. Le rapport de l'ONL précise que le lecteur peut rencontrer deux types d'obstacle. Le premier type concerne le traitement des inférences, à savoir « la mise en relation entre des éléments du texte et des connaissances non explicitement évoquées dans le texte »²⁵ que le lecteur doit faire pour comprendre les situations décrites et leur continuité. Le second obstacle est le traitement des substituts nominaux et pronominaux qui assurent la continuité de l'information dans le texte. Les élèves doivent les associer, ainsi que les informations qu'ils apportent, à la bonne entité.

Pour conclure, la lecture est à la fois le décodage de ce qui est écrit et sa compréhension. Les élèves de CP doivent apprendre le code et automatiser le décodage des mots. Ils doivent aussi travailler la compréhension du texte : acquérir du lexique, comprendre la syntaxe des phrases, gérer les substituts et trouver dans un texte les informations explicites et implicites en prenant en compte les inférences. Qu'en est-il de l'écriture ?

1.1.2. L'écriture

- **Définition**

Selon Eveline Charmeux, dans un article intitulé « Lecture et écriture : quelles relations entre elles ? » publié sur son blog²⁶, le verbe « écrire » recouvre deux éléments. Il s'agit de produire un écrit, de mettre sa pensée, sa parole par écrit (nécessitant des compétences linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques) mais aussi de savoir graphier (qui nécessite des compétences motrices et perceptivo-motrices). C'est aussi l'idée que l'on retrouve dans le dictionnaire *Le Robert* (1991) : l'« écriture » est un « système de signes visibles, tracés, représentant le langage parlé »²⁷.

²⁴ Ibid, p. 16.

²⁵ Ibid, p. 16.

²⁶ CHARMEUX Eveline. *Lecture et écritures : quelles relations entre elles ?* [en ligne]. Eveline Charmeux, 28 mai 2014. (consulté le 10 mai 2017). Disponible à l'adresse : <http://www.charmeux.fr/blog/index.php?2014/05/28/242-lecture-et-ecriture-queelles-relations-entre-elles>

²⁷ Ecriture : REY A. (éd.). *Le Robert dictionnaire d'aujourd'hui: Langue française, histoire, géographie, culture générale*. p. 333. 1995.

Qu'en est-il de ces deux composantes au CP ?

➤ La graphie :

Les élèves de CP doivent apprendre le tracé normé des lettres. Le programme de 2016 du cycle 2 parle d'apprentissage du geste « graphomoteur »²⁸ jusqu'à son automatisation.

➤ La production d'un écrit :

La production d'un écrit est un exercice complexe auquel les élèves sont confrontés dès le CP. Nous ne nous intéressons pas ici à la copie. Les programmes de 2016 du cycle 2 précisent que les élèves doivent être confrontés à des tâches de « production d'écrit » et visent divers exercices : « production d'une phrase pour répondre à une question, production d'une question, élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier. »²⁹. Les élèves doivent apprendre à « écrire des textes de genre divers » et pour cela « établir les caractéristiques du texte »³⁰. Bien sûr, on ne peut attendre au CP les mêmes productions que des élèves de fin de cycle (CE2) : ils doivent réaliser des textes courts, en lien avec la lecture avec comme support, par exemple, des textes d'appui sur lesquels les élèves effectuent des transformations³¹. Les programmes indiquent aussi que les élèves doivent s'approprier une « démarche de production de textes »³².

On demande à des élèves aussi jeunes, qui entrent seulement dans la lecture et dans l'écriture, ce type de tâches très complexes pour deux raisons : d'une part pour automatiser le geste graphique, d'autre part parce que l'écrit permet de progresser dans la lecture. En effet ces deux activités sont « intimement liées » selon les programmes de 2016 du cycle 2³³ qui ajoutent que « les activités de lecture et d'écriture sont quotidiennes et les relations entre elles sont permanentes »³⁴. Cela s'explique par le fait qu'il s'agit de deux activités qui « s'enrichissent mutuellement »³⁵ selon Eveline Charmeux. En effet, « écrire un l'un des moyens d'apprendre à lire »³⁶, l'activité sur le code (copie, encodage) permet un travail de mémorisation des formes

²⁸ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Op. Cit., p. 20.

²⁹ Ibid., p. 20.

³⁰ Ibid., p. 20.

³¹ Ibid, p. 22.

³² Ibid., p. 21

³³ Ibid., p. 15.

³⁴ Ibid., p. 11.

³⁵ CHARMEUX Eveline. Op. cit.

³⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Op. Cit., p. 15.

orthographiques que l'élève pourra ensuite restituer dans la lecture pour permettre une meilleure identification des mots. Cette idée est aussi affirmée par le rapport de l'ONL : « l'écriture contribue autant que la lecture à la découverte du principe alphabétique (c'est en se demandant comment coder les syllabes qu'il a appris à décoder dans un mot que l'élève comprend le principe de notre code alphabétique) »³⁷.

Que signifie acquérir une démarche de production de textes comme cela est indiqué dans les programmes ? Il a été observé que la production d'un écrit passe par trois étapes : la planification, la mise en texte, la révision. Ce modèle a été développé dans les années 80 par Hayes et Flower³⁸ et repris par de nombreux auteurs dont Fayol. C'est sur ce dernier et sur son ouvrage *L'acquisition de l'écrit* (2013) que nous nous appuyerons pour décrire rapidement ces trois étapes³⁹ :

- La planification : il s'agit de « définir le contenu et la forme du texte » en fonction du destinataire et de « l'effet recherché ». Les élèves cherchent les idées, les réorganisent en se remémorant le but du projet. Pour des élèves de CP, les productions étant très modestes, on peut leur demander de produire l'énoncé à l'oral avant de passer à la seconde étape.
- La mise en texte : il s'agit de la « sélection des mots », la production des propositions, la gestion de « l'enchaînement des phrases », l'orthographe, la graphie.
- Le retour sur le texte : il faut relire la production, « détecter des manques et erreurs » et reprendre le texte pour l'améliorer.

Il faut préciser ici que ces trois étapes ne sont pas strictement successives. Annie Piolat, dans son article « Approche cognitive de l'activité de rédaction et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », se demande si l'on n'est pas constamment obligé de revenir à l'une ou l'autre de ces étapes plusieurs fois au cours de la production⁴⁰.

³⁷ ONL, Op. cit., p. 14.

³⁸ PIOLAT A., « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », *Linx* [En ligne], 51 | 2004, mis en ligne le 28 janvier 2011, consulté le 23 février 2017. URL : <http://linx.revues.org/174>

³⁹ FAYOL M., *L'acquisition de l'écrit*, p. 24, 2013.

⁴⁰ PIOLAT A., Op. cit.

Si l'acquisition de la démarche de production d'écrit commence dès le CP, il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'une tâche très lourde pour des élèves aussi jeunes : encodage très lent qui mobilise l'ensemble des capacités cognitives des élèves, risque de fatigue et de découragement...

On ajoute parfois à ces trois étapes celles de la motivation, de l'édition et de la diffusion. Le texte produit peut alors rentrer dans un véritable projet : c'est la pédagogie de projet. Prônée par de nombreux auteurs et chercheurs (Jolibert, 2006, Reverdy, 2013), la pédagogie de projet consiste à faire réaliser une production concrète aux élèves, individuellement ou collectivement, de plus ou moins grande ampleur. Les élèves doivent alors s'engager, décider et ils sont acteurs de leur apprentissage en produisant une réalisation qui fait sens, qui est concrète. La motivation est alors beaucoup plus forte et, entre autres, la correspondance scolaire est un projet à part entière.

1.1.3 Les fonctions de l'écrit à l'école

Selon le rapport de l'ONL, les fonctions et les usages de l'écrit sont des composantes de l'apprentissage de l'écrit⁴¹.

- **Typologie des fonctions de l'écrit**

On entend ici par « écrit » à la fois les textes que l'on écrit mais aussi ceux que l'on lit. Il existe une multitude de classement des fonctions de l'écrit. J'ai choisi de présenter rapidement celui d'Eveline Charmeux ainsi que celui de Bernadette Gromet et Marlise Weiss.

Eveline Charmeux, sur son site internet, a fait le choix de distinguer les fonctions de la lecture (à quoi servent les textes que l'on lit ?) et de l'écriture (à quoi servent les textes que l'on écrit ?). Elle dénombre six fonctions pour la lecture : s'informer, expliquer quelque chose (répondre à une question que l'on se pose), argumenter (lire peut aider à se former une opinion), faire, se divertir et enfin, communiquer. Concernant l'écriture, on retrouve selon l'auteur une fonction de mémorisation (conserver des traces), de structuration (mettre sa pensée en forme), une fonction ludique et d'expression et, là encore, une fonction de communication⁴².

⁴¹ ONL, Op. cit., p. 34.

⁴² CHARMEUX Eveline. *Enseigner le français avec Eveline Charmeux*. [en ligne]. Eveline Charmeux. [consulté le 10 mai 2017]. Disponible à l'adresse : <https://www.charmeux.fr/commentfairelect.html>

Bernadette Gromet et Marlise Weiss, toutes deux professeures de lettres, ont regroupé les fonctions de l'écriture et de la lecture dans leur ouvrage *Apprendre à lire* (1996). Lire-écrire sert à communiquer. Les auteures donnent bien sûr l'exemple de la correspondance scolaire, mais aussi ceux d'une invitation, d'un remerciement, d'un mot pour les parents, d'écrits qui interviennent pour l'organisation d'une sortie... On lit et on écrit pour se souvenir, pour faire (une recette, un jeu), pour le plaisir. Enfin, la lecture permet d'accéder à des informations⁴³.

- **Les fonctions de l'écrit dans les programmes**

D'après les programmes de 2016 du cycle 2, les élèves doivent rencontrer des textes qui leur feront découvrir les fonctions de l'écrit. Ainsi, les élèves doivent « pratiquer différentes formes de lectures » : lectures « fonctionnelles » (écrits scolaires), lectures « documentaires » (manuels, ouvrages, encyclopédies...) et les lectures de « textes de fiction, de genres variés : extraits et œuvre intégrale »⁴⁴. Concernant l'écriture, les élèves doivent produire une variété de formes textuelles : « récits, devinettes, poèmes et jeux poétiques, protocoles et comptes rendus d'expériences, règles du jeu, lettres, synthèses de leçon, questionnaires, réponses à des questions, courriels, contributions à des blogs »⁴⁵. Les élèves doivent donc rencontrer des écrits qui leur permettent petit à petit de prendre conscience de leurs multiples fonctions.

- **Conséquence de l'étude des fonctions : conscience des fonctions de l'écrit et motivation**

La conscience des fonctions de l'écrit est quelque chose qui manque aux élèves selon Jacques Bernardin. Instituteur, maître formateur et docteur en sciences de l'éducation, il a mené une étude sur des élèves de CP et remarque qu'ils ont peu conscience de la fonction sociale de l'écrit. Il annonce que cette dernière est « lacunaire, voire inconnue » dans leur esprit⁴⁶. Pour beaucoup d'élèves, lire ne sert que dans le cadre scolaire ou ne va avoir qu'un usage ludique (lire des histoires). Il se demande alors si c'est parce que l'école ne présente pas assez d'occasions de découvrir les fonctions sociales de l'écrit, si l'école n'est pas trop coupée du monde.

⁴³ GROMET Bernadette, WEISS Marlise. *Apprendre à lire*. p. 29. 1996.

⁴⁴ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Op. Cit., p. 18.

⁴⁵ Ibid., p. 21.

⁴⁶ BERNARDIN Jacques. *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. p. 30, 2002.

En plus de prendre conscience que la lecture et l'écriture ont des fonctions sociales plus larges que celle d'être ludique, travailler sur des écrits ayant d'autres fonctions aura un véritable impact pour la motivation des élèves. D'une part parce que, prenant conscience de l'utilité de savoir lire et écrire, les élèves seront motivés dans leurs apprentissages, d'autre part parce que la lecture ou l'écriture de textes qui ont une fonction apporte un véritable but et du sens au travail qui est demandé. Il ne s'agit plus de faire une tâche pour l'enseignant mais de produire quelque chose qui sera utile.

On comprend donc ici l'importance de proposer aux élèves des tâches qui ont du sens, des situations qui sont authentiques et qui ont un enjeu véritable. On retrouve là encore cette idée chez différents auteurs. Chauveau Gérard par exemple indique qu'on lit forcément pour quelque chose (pour s'informer, pour communiquer, pour répondre à une question...) car « l'acte de lire s'inscrit dans une pratique sociale ou culturelle »⁴⁷. Eveline Charmeux dénonce sur son site internet les « rédactions », situation d'apprentissage artificielle⁴⁸.

- **Quelques difficultés rencontrées à l'école primaire**

Le rapport de l'ONL a fait le point sur les difficultés que l'enseignement de la lecture et de l'écriture pouvait rencontrer au cycle 2. Cela constitue une analyse intéressante de ce qui se passe en classe. Si le rapport pointe des problèmes en matière de lecture (insuffisance du travail sur la compréhension notamment) et d'écriture (trop souvent travaillée indépendamment de la lecture) en CP⁴⁹, il n'aborde pas le travail fait sur les fonctions de l'écrit qui nous intéresse ici.

Eveline Charmeux a analysé le travail de « rédaction » souvent demandé aux élèves. Il s'agit de demander aux élèves de « produire un texte sur un sujet ». Elle reproche à cette tâche d'avoir pour enjeu réel seulement de « démontrer que l'on sait écrire » et dénonce le fait que les enseignants n'ont que faire du contenu. Selon elle, cette situation sans « expression véritable » ni communication est un écrit socio-scolaire et non social, sans rapport avec les écrits de la société⁵⁰.

⁴⁷ CHAUVEAU Gérard, Op. cit., p.6.

⁴⁸ CHARMEUX Eveline. Op. cit.

⁴⁹ ONL. Op. cit. p. 22.

⁵⁰ CHARMEUX Eveline. Op. cit.

En effet, dans les classes, on peut observer que les fonctions sociales de l'écrit, quand elles sont abordées, le sont souvent de manière artificielle : étude d'une recette de cuisine ou d'un mode d'emploi qui ne seront jamais mis en œuvre, observation des caractéristiques et rédaction d'une lettre que l'on n'enverra pas... Or, toutes ces situations artificielles ne sont pas motivantes pour les élèves et c'est pourquoi la correspondance scolaire, véritable situation de communication, peut prendre toute sa place à l'école : les élèves apprennent à lire et à écrire à travers une situation concrète.

1.2 La correspondance scolaire : un acte authentique de communication

1.2.1 Définition et origine de la CS

- **Définition de la correspondance scolaire et ses différentes modalités**

Le dictionnaire *Trésor de la langue française informatisé* définit la correspondance comme « une relation, une communication entre deux personnes »⁵¹. « Scolaire » signifie que cet échange se déroule dans le cadre de l'école. Il peut s'agir d'un échange entre deux classes ou des lettres qu'une classe peut envoyer pour toute sorte d'occasion : remerciement, invitation, demande de subvention pour une sortie, mot pour les parents... Les échanges peuvent être individuels ou collectifs (toute la classe ou par groupe).

La correspondance peut être internationale ou non, dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère. Le choix du lieu de la correspondance est très important car il peut être source de points d'étonnement pour les élèves. Le numéro de mars 1983 des *Guides pratiques de l'Ecole Moderne*, publié sur le site internet de l'ICEM (Institut coopératif de l'Ecole Moderne) précise que ce n'est pas la distance qui est importante mais le dépaysement. Or, les élèves les plus jeunes sont facilement dépayés. C'est pourquoi une classe d'une même ville, d'un même

⁵¹ Correspondance : TLFi. Op cit., [Consulté le 21 mai 2017]. Disponible à l'adresse : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?19;s=2155816410;?b=0;>

quartier peut déjà être bénéfique et permet de plus de faire des rencontres et de rendre la communication moins abstraite⁵².

La correspondance peut être sur papier ou électronique. Cette dernière modalité, plus rapide, permet de communiquer avec des personnes situées très loin et de développer des compétences informatiques. Une correspondance peut prendre plusieurs formes : lettres, articles de journaux, cassettes audio ou vidéo, posters et toute production peut devenir objet de la correspondance (comptes rendus, poèmes, recherches mathématiques, productions artistiques des élèves...).⁵³

- **Une des origines de la correspondance scolaire : Célestin Freinet et la méthode naturelle de lecture**

C'est dans les années 20 que Célestin Freinet lançait sa première correspondance scolaire avec la classe dont il avait la charge. Instituteur et pédagogue français au début du XX^e siècle, il est l'instigateur de ce que l'on appelle aujourd'hui la pédagogie Freinet. L'ensemble de ses travaux a été regroupé par Madeleine Freinet dans *Les œuvres pédagogiques* et l'on retrouve sa pédagogie et la manière de l'appliquer dans les écoles aujourd'hui dans la revue ICEM.

Célestin Freinet est parti du constat que les enfants s'ennuyaient à l'école et l'explique par le fait que cette dernière n'est pas assez ouverte sur le monde. Dans *Les œuvres pédagogiques, Tome II* (1994) est expliqué un des piliers des idées de Célestin Freinet : la méthode naturelle de lecture. Le pédagogue part du principe que des connaissances telles que lire, écrire, compter, peuvent être acquises selon le même processus « naturel » que parler se tenir debout, marcher⁵⁴. Cette méthode naturelle est basée sur le principe du tâtonnement expérimental : l'enfant essaie toutes les possibilités « physiologiques et techniques » possibles et retient les essais qui ont réussi. Grâce à une « répétition systématique », il fixe les manières de faire⁵⁵. Nicolas Go explique dans l'article « La méthode naturelle de Freinet » écrit pour l'ICEM que de la même

⁵² COHEN Claude, CHAMPAGNE Guy. « Le pourquoi comment de la pédagogie Freinet. Correspondance scolaire et voyage-échange ». *Guide pratique de l'école moderne* [en ligne]. mars 1983. Disponible sur : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5397> (consulté le 15 mai 2017)

⁵³ BIZIEAU C. « La correspondance au centre des apprentissages ». *Le nouvel éducateur* [en ligne]. novembre 1994. Numéro 63. Disponible sur <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15831> (consulté le 15 mai 2017)

⁵⁴ FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques 2*, p. 212.

⁵⁵ Ibid. p. 229.

manière que « c'est en parlant qu'il apprend à parler, c'est en écrivant qu'il apprend à écrire »⁵⁶. Ainsi, selon Freinet, grâce à la méthode naturelle, « l'enfant lit et écrit bien avant d'être en possession des mécanismes de base »⁵⁷.

La correspondance scolaire entre entièrement dans la pédagogie de Célestin Freinet et dans la méthode naturelle car il s'agit d'un acte authentique « qui donne du sens à nos activités, les fonctionnalise et les socialise »⁵⁸. Célestin Freinet lui-même disait :

« 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 »⁵⁹.

Les élèves vont donc avoir un besoin naturel de répondre à leur correspondant et donc, pour cela, progresser dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. C Bizieau, dans l'article « La correspondance au centre des apprentissages » paru dans *Le nouvel éducateur*, résume ce que la correspondance peut apporter à de jeunes élèves dans la question suivante :

« Au CP notamment, quoi de plus naturel et motivant pour les enfants qui apprennent à lire et à écrire que d'essayer de comprendre ce qu'ont bien pu écrire les « copains », que de tenter de trouver les mots du message qu'on leur destine ? »⁶⁰.

Il poursuit en affirmant que les acquisitions qui seront faites répondent au besoin « fondamental » de l'enfant de communiquer.

⁵⁶ GO Nicolas. *La méthode naturelle Freinet* [en ligne]. ICEM [consulté le 23 mai 2017]. Disponible sur : https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/la_methode_naturelle_de_freinet.pdf

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ GROUILLON Régis. « La correspondance scolaire ». *Le nouvel éducateur*. [en ligne]. Septembre 1995. Numéro 71. Disponible sur <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/13692> (consulté le 15 mai 2017).

⁵⁹ COHEN Claude, CHAMPAGNE Guy. Op. cit.

⁶⁰ BIZIEAU C. Op. cit.

1.2.2 La correspondance scolaire dans les programmes

Si Célestin Freinet lance sa première correspondance scolaire au début du XX^e siècle, il est difficile de savoir précisément si ce type d'activité est recommandé dans les programmes, notamment avant les années 60. Par la suite, la correspondance scolaire va être évoquée positivement dans tous les programmes qui concernent le cycle 2, sauf le programme du 19 juin 2008 et les progressions du 5 janvier 2012 qui lui sont rattachées :

- Circulaire du 4 décembre 1972 « instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire » : le journal scolaire et la correspondance scolaire sont évoqués comme pouvant être à l'origine d'une « motivation très stimulante »⁶¹.
- Arrêté du 18 mars 1977 « horaires, objectifs et programmes du cours préparatoire » : les élèves sont incités à « écrire une courte lettre à l'attention d'un correspondant soit en réponse à des questions posées, soit pour faire part d'une information familiale »⁶².
- Arrêté du 23 avril 1985 et du 15 mai 1985 : concernant l'apprentissage de l'expression écrite, il est recommandé de rédiger des textes « à fonction diverses (récits, lettres (...)) »⁶³.
- Arrêté du 22 février 1995 « les programmes de l'école primaire » : si la correspondance scolaire n'est pas telle quelle évoquée, il est indiqué que « les productions d'écrits avec leurs différentes fonctions sont constamment présentes sous une forme ou sous une autre. »⁶⁴.

⁶¹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Circulaire n°72-474 du 4 décembre 1972 : Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire.* [en ligne]. Disponible sur : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1972_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=d62507854e9172644b51afcf88485825 (consulté le 23 mai 2017). p. 17.

⁶² MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Arrêté du 18 mars 1979 : *horaires, objectifs et programmes du cours préparatoire* [en ligne]. Disponible sur : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1977_2.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=03c451b76eab5939ecedd6851ff96a9 (consulté le 23 mai 2017). p. 6.

⁶³ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Arrêté du 23 avril 1985 et du 15 mai 1985 : *horaires, programmes et instructions pour l'école élémentaire.* [en ligne]. Disponible sur : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1985_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=d62507854e9172644b51afcf88485825 (consulté le 23 mai 2017) p. 7.

⁶⁴ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Arrêté du 22 février 1995 : *les programmes de l'école primaire.* [en ligne]. Disponible sur : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=d62507854e9172644b51afcf88485825 p. 26.

- Arrêté du 25 janvier 2002 « les programmes d'enseignement de l'école primaire » : aucun exemple de travaux d'expression écrite n'est donné en français. Cependant on retrouve la correspondance à d'autres endroits du programme. En effet, on parle de « correspondance électronique » dans la partie « vivre ensemble », afin de « dépasser l'horizon de l'école »⁶⁵.
- Arrêté du 9 novembre 2015 « programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) » : les élèves sont invités, entre autres, à produire des lettres.

1.2.3 Les apports de la correspondance scolaire

- **Les apports de la correspondance scolaire dans l'apprentissage de la langue française**

- L'oral :

La lecture d'une lettre et la préparation de la suivante, qu'elle soit collective ou personnelle peut être à l'origine de nombreux moments de parole : discuter de ce que l'on a reçu, de ce que l'on peut envoyer, échanger des idées de réponses ou de questions à poser...

- La lecture :

La lecture, apprentissage fondamental de la classe de CP est bien évidemment indispensable dans une correspondance. L'élève va s'exercer sur les lettres qu'il reçoit : il s'entraîne à décoder et automatise les correspondances graphème/phonème connues, il respecte la ponctuation ou découvre de nouveaux signes, il cherche à comprendre ce qu'il lit.

- La production d'écrit :

Plusieurs compétences sont travaillées ici. Tout d'abord, l'élève s'exerce à encoder des mots et à produire des textes. De plus, tous les types de texte peuvent être travaillés via la correspondance : une description de sa classe ou de son école, une narration pour relater un événement vécu par l'élève ou par la classe, un texte injonctif pour partager une recette ou un

⁶⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Arrêté du 25 janvier 2002 : horaires et programmes de d'enseignement de l'école primaire.* [en ligne]. Disponible sur : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2002_1.pdf. p. 50.

mode d'emploi, un texte argumentatif dans le cas d'un débat par lettre... Les élèves travaillent aussi la construction des phrases interrogatives et négatives. Il va ensuite découvrir ce qu'est une lettre : sa structure (date, formule de politesse pour ouvrir et fermer la lettre, signature) et ce qui s'y rattache (l'enveloppe, l'adresse, le timbre, le rôle de la poste et du facteur...). Enfin, la correspondance scolaire va aider l'élève à comprendre que derrière chaque écrit il y a un auteur, ici son correspondant. Et lorsqu'il écrit une lettre, il sera encouragé à prendre en compte son lecteur (il ne faut pas oublier de mots, il faut écrire proprement pour pouvoir être relu...), ce qui est exigé par les programmes de 2016 du cycle 2 (les élèves « prennent en compte leur lecteur »⁶⁶).

➤ Pour l'enseignant : l'évaluation des acquis des élèves

La correspondance scolaire va permettre à l'enseignant d'évaluer les acquis des élèves et de juger l'efficacité et les manques des leçons qui sont faites à côté de la correspondance s'il y en a.

Ainsi en lecture, l'enseignant va pouvoir évaluer où en est globalement l'élève dans les trois stades de la lecture : phases logographique, phases phonologique, phase orthographique. La lecture d'une lettre va aussi permettre de vérifier quelles sont les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes vues en classe qui n'ont pas été acquises et qui doivent encore être travaillées et celles qui, au contraire, ont été automatisées par les élèves. Enfin, on va pouvoir tester la compréhension de l'élève : arrive-t-il à restituer ce qu'il a lu ? Arrive-t-il à retrouver les informations dans le texte au bon endroit ? Peut-il parler de son correspondant ?

Concernant la production d'écrit, là encore, l'écriture d'une lettre pour son correspondant va permettre d'évaluer un certain nombre de compétences. L'élève a-t-il réussi à produire un énoncé seul ? Les phrases produites sont-elles acceptables d'un point de vue sémantique et syntaxique ? L'élève a-t-il pu encoder seul des mots, soit parce qu'il a mémorisé sa forme, soit parce qu'il a su l'encoder ? L'élève respect-il la grammaire de phrase (ponctuation, majuscule, maîtrise de la morphologie verbale, création de phrases complexes...) et la grammaire de texte (choix de temps pertinent, organisation des idées, utilisation de connecteurs, progression de

⁶⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Op. Cit., p20.

l'information pertinente...)? L'élève respecte-t-il les normes graphiques? A-t-il su se relire pour trouver les manques de sa lettre (mots ou lettres manquantes, phrases non correctes...)?

Que ce soit pour la lecture ou pour l'écriture, l'enseignant évalue le degré d'autonomie qu'ont atteint ses élèves lorsqu'ils essayent de lire ou d'écrire seuls leur lettre dans le cadre de la correspondance.

- **Les apports de la correspondance scolaire dans les autres matières**

Les mathématiques tout d'abord peuvent tirer parti d'une correspondance pour proposer des exercices concrets aux élèves. Par exemple, Dans le dossier *La correspondance scolaire* de l'ICEM, un professeur raconte comment ses élèves ont spontanément, à la réception d'un colis, pesé ce dernier, calculer le prix des timbres...⁶⁷

Pour la découverte du monde, les élèves vont prendre conscience de l'existence d'espaces autres que celui qui leur est familier (quartier, ville, région, voire pays) et un travail autour du lieu de vie des correspondants pourra être fait.

En langue étrangère, dans le cas d'une correspondance avec une classe non francophone, les élèves seront en contact avec un interlocuteur réel, ce qui leur permettra de progresser. Cependant on comprend facilement que cela est difficile à mettre en place avec une classe de CP qui débute l'anglais.

En éducation morale et civique, la correspondance scolaire favorise l'apprentissage de la tolérance, les élèves allant à la rencontre de l'autre. De plus, cela favorise la coopération dans les classes : les élèves doivent se mettre d'accord sur ce qu'ils vont envoyer, à quelle fréquence...

Pour finir, on peut ajouter que la correspondance ajoute une motivation supplémentaire à tous les travaux qui sont produits et qui peuvent être envoyés : défis mathématiques, productions artistiques, productions d'écrits, défis scientifiques...

⁶⁷ ICEM, *La correspondance scolaire*. p41

- **Les apports non scolaires de la correspondance**

Au travers des nombreux articles de l'ICEM et des témoignages que l'institut a recueilli, on prône de nombreux avantages qui ne sont pas, à proprement parlé, scolaires. Tout d'abord la motivation des élèves est forte. Elle provient du fait qu'ils font une réalisation concrète qui a du sens. L'autonomie des élèves se développe : ils écrivent et lisent des lettres seuls ! Le CP est un moment clé dans la conquête de cette autonomie : de la nécessité de passer par la dictée à l'adulte en début d'année, les élèves petit à petit écrivent leur lettre seuls. Enfin, l'école s'ouvre sur la société : l'élève découvre le fonctionnement de la poste, il apprend à écrire une adresse...

2. Partie pratique : les apports d'une correspondance scolaire dans une classe CP

2.1. Cadre, problématique et hypothèses

2.1.1 Remarques générales sur la classe et sur la correspondance

L'expérience a été menée dans une classe de Cours Préparatoire (CP) d'une école péri-urbaine. La classe était constituée de 19 élèves. L'un des élèves, en situation de handicap, n'y était inclus que pour les mathématiques et l'anglais. Il avait cependant été décidé de ne pas l'exclure du projet afin de renforcer son sentiment d'appartenance au groupe classe et de lui permettre de bénéficier des apports de la correspondance.

Mettre en place une correspondance en CP peut représenter un véritable défi. En effet, les élèves débutent seulement leur apprentissage de la lecture et sont très peu autonomes. Les demandes doivent donc nécessairement être modestes. De plus, lire et écrire demande énormément d'attention : les élèves peuvent ressentir de l'appréhension et se bloquer face à une activité qu'ils jugeraient trop difficile.

La classe choisie pour correspondre avec nous était constituée d'élèves de CP-CE1 et était située dans une école du centre-ville de la commune limitrophe. Cette proximité était recherchée car, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, les jeunes enfants sont facilement dépaysés. Il s'agissait d'une classe 27 élèves dont deux élèves malentendants (ce qui a été source de questionnements et de découvertes pour les élèves de ma classe). Cette classe a été choisie pour que les élèves soient à peu près tous au même niveau en lecture et d'écriture. La présence d'élèves de CE1 aurait pu être un véritable atout pour la constitution des binômes. Ils auraient pu échanger avec certains de mes élèves qui progressaient rapidement dans la lecture et dans l'écriture. Cependant, la répartition des correspondants ayant été faite par l'autre classe sans discussion entre les enseignants, le niveau des élèves n'a pas été pris en compte dans la constitution des paires.

J'ai estimé qu'il serait plus motivant pour les élèves d'envoyer des lettres individuelles afin qu'ils puissent parler d'eux-mêmes, les enfants de cet âge étant très autocentrés. C'est sur ces lettres individuelles que je me suis basée pour ce mémoire. Cependant les élèves ont aussi envoyé des lettres collectives afin de présenter la classe, ses animaux, les projets et les activités auxquels ils avaient ou allaient participer. Il a aussi été choisi de correspondre via des lettres manuscrites, l'apprentissage de l'écriture étant une priorité.

Les élèves ont reçu et échangé environ un courrier par période. Chargée des lettres individuelles pour répondre à ma problématique et étant en quart temps dans cette classe, les échanges n'ont pas pu être plus nombreux (de plus, l'enseignante de l'autre classe chargée de la correspondance n'y travaillait elle-même qu'à mi-temps). Lors de la première période, mes élèves ont envoyé une carte d'identité pour se présenter ainsi qu'une lettre collective pour présenter la classe. Les correspondants ont envoyé le même type de carte à un élève en particulier, formant ainsi les binômes en période 2. Certains élèves de ma classe ont alors émis le souhait de changer de correspondant, en ne s'appuyant que sur quelques informations basiques (âge, sexe, lieu d'habitation) et sur leur photographie, comme l'avait fait l'autre classe. La motivation et l'envie étant deux facteurs très importants dans une correspondance, j'ai laissé ces élèves changer de correspondant. J'ai cependant regretté que les niveaux des élèves des deux classes n'aient pas été pris en compte : des paires d'élèves au niveau très hétérogène ont été formées et des élèves de ma classe, fragiles en lecture et en écriture, ont eu deux correspondants alors qu'un seul aurait suffi dans un premier temps.

C'est seulement en période 3 que mes élèves ont envoyé leur seconde lettre, occasion d'effectuer une première observation. La période 4 a été marquée par la réception d'un courrier et la rencontre des deux classes. Enfin, en début de période 5, les élèves ont écrit une nouvelle lettre.

2.1.2 Problématique et hypothèses

- **problématique et hypothèses de départ**

La problématique choisie pour ce mémoire est la suivante : **en quoi la correspondance scolaire peut-elle être une aide dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP ?**

Trois hypothèses avaient été formulées à l'origine :

- Hypothèse 1 : les élèves seront motivés pour lire ou écrire des lettres à leur correspondant car il s'agit d'une tâche concrète et ayant du sens.
- Hypothèse 2 : à l'écrit, les élèves vont s'appliquer davantage car ils ont conscience du fait que leur lettre sera lue par un véritable destinataire, qui plus est un élève de leur âge et pas seulement par leur enseignant.
- Hypothèse 3 : les élèves vont découvrir et intégrer une des fonctions de l'écrit, à savoir la communication.

- **première observation et première analyse de résultats**

Dès la période 3 (janvier – février), j'ai mis en place un protocole afin d'observer et de vérifier les hypothèses 1 et 2. Les élèves devaient répondre à la carte d'identité envoyée par leur correspondant lors de la période 2. Etant encore peu autonomes, j'avais décidé de les faire tous écrire sur un même sujet afin de faciliter l'encodage. Suite à une phase de remémoration du projet, nous avons retenu en classe la proposition d'un élève d'écrire sur le ou les sports qu'ils pratiquaient. Nous avons encodé en classe le début de deux phrases que tous les élèves pouvaient reprendre : « je pratique » et « j'aime » (pour ceux qui ne pratiquaient aucune activité). Puis les élèves devaient encoder seuls le reste de la phrase et pouvaient venir me voir pour obtenir de l'aide. Nous avons ensuite ajouté une question (« as-tu un animal ? »), produite et encodée collectivement en classe.

J'avais choisi d'observer 3 élèves au profil intéressant :

- L'élève C, présentant de grandes difficultés pour décoder et encoder les mots. Au mois de janvier il ne reconnaissait pas certaines lettres rencontrées fréquemment et ne mémorisait pas les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes étudiées en classe. Je me demandais si la correspondance scolaire lui permettrait de rentrer plus facilement dans la lecture et l'écriture grâce à son désir d'échanger.
- L'élève J qui, s'il était déjà presque lecteur au mois de janvier et très autonome à l'écrit participait très peu en classe. La correspondance allait-elle être source de motivation et de participation pour cet élève ?
- L'élève N présentait des difficultés pour former les lettres. La conscience qu'un lecteur autre que ses enseignants lirait sa lettre allait-il lui permettre d'améliorer son écriture ?

Une grille d'observation a été créée avec les critères suivants : l'élève a-t-il de l'intérêt (écoute, regard sur l'enseignant...) ? L'élève participe-t-il ? L'élève essaie-t-il d'encoder seul des mots ? L'élève a-t-il conscience qu'il envoie une lettre à un destinataire réel (il peut parler du destinataire, connaît son prénom, peut expliquer le projet de correspondance...) ? L'élève s'applique-t-il à former les lettres, à ne pas oublier de mot ?

Lors des séances de production de la lettre, la grille d'observation a été remplie pour les trois élèves (annexe 1). Cependant, le recueil de données n'a pas été à la hauteur de mes espérances. En effet, l'élève C n'a pas progressé grâce à l'écriture d'une seule lettre, ce qui était prévisible. L'élève J n'a pas participé davantage et l'élève N, malgré ses efforts, n'a pas pu améliorer son écriture aussi facilement, même s'il a pris conscience de l'importance de bien écrire pour pouvoir être relu. D'un point de vue individuel, j'ai considéré que le protocole n'avait rien donné de concluant.

Concernant la motivation, il ne fait aucun doute qu'elle était présente pour tous les élèves de la classe. J'ai ressenti lors des séances de production une effervescence dans la classe, une énergie, car tous les élèves étaient occupés à créer un écrit qui avait du sens pour eux. Chaque élève a travaillé à son rythme pendant une cinquantaine de minutes, deux semaines consécutives, sans décrocher de leur tâche. Mais comment apporter la preuve de cette motivation ? Il me semblait artificiel d'interroger les élèves sur leur envie d'écrire à leur correspondant.

- **la nécessité de formuler de nouvelles hypothèses**

La correspondance apporte de la motivation aux élèves qui ont envie de lire et d'écrire. Mais elle ne permet pas de s'améliorer miraculeusement en lecture et en écriture. Elle est un moyen supplémentaire de s'y exercer, mais un moyen qui a du sens pour les élèves. Suite à mes premières observations décevantes, j'ai formulé d'autres hypothèses, davantage tournées vers les compétences travaillées grâce à la correspondance scolaire.

- hypothèses 1 : en lecture, les élèves sont amenés à décoder des mots et à travailler la compréhension.
- hypothèses 2 : en écriture, les élèves apprennent à produire des textes et à encoder des mots.

- hypothèses 3 : la correspondance scolaire permet d'appréhender la fonction communication de l'écrit.

2.2 Recueils et analyses de données

Un protocole a été mis en place afin de vérifier les trois hypothèses formulées. Chaque hypothèse a fait l'objet d'un recueil de données. Pour les deux premières, le protocole a consisté à observer et à évaluer les compétences des élèves qui lisent et qui écrivent leur lettre. Il s'agissait d'une évaluation formative car, suite à cela, j'ai adapté mon enseignement après avoir constaté certains besoins. Pour la troisième hypothèse, j'ai fait passer des entretiens à des élèves de deux classes.

2.2.1 Recueil et analyse de données pour la lecture

- **Méthodologie**

- Déroulement de l'évaluation :

Le jour de la réception des lettres (période 4 : mars-avril), les élèves ont disposé d'une dizaine de minutes pour ouvrir leur lettre, essayer de la lire, la montrer à leurs camarades. Il m'a semblé que ce temps où les élèves ont pu extérioriser leur joie de recevoir du courrier était nécessaire pour ne pas restreindre leur envie de le lire. Puis les élèves ont eu un temps pour faire une première lecture individuelle de leur lettre. Ils ont ensuite été répartis dans des ateliers dans lesquels ils devaient travailler en autonomie et, un par un, ils sont venus me lire leur courrier. Cette modalité a été choisie afin d'éviter aux autres élèves de s'ennuyer pendant la lecture de chacune des lettres mais aussi pour que le lecteur ne ressente aucune pression de la part des autres élèves. De plus, il m'a semblé qu'un temps de préparation pour les élèves de ce niveau était indispensable pour plusieurs raisons : leur laisser le temps de découvrir le texte et de se remémorer les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes connues ou les mots connus, leur donner de l'assurance lors de la lecture à voix haute et aussi gagner un peu de temps, la lecture étant plus fluide lorsqu'on lit un texte pour la seconde fois. Cependant, j'ai

pris garde à ce que les élèves décodent seuls la lettre et ne se fassent pas aider par un camarade, afin de ne pas fausser l'évaluation.

Ensuite, lorsqu'un élève lisait sa lettre, je le laissais décoder un maximum seul. Cependant, le niveau de l'élève a été pris en compte et les plus faibles en lecture pouvaient être aidés (mise en avant d'une lettre que l'élève n'avait pas pris en compte dans un mot, rappel d'un digramme ou d'un trigramme (ai, an, en, eau...), voire décodage d'une syllabe ou d'un mot). Les élèves pouvaient s'aider des outils à leur disposition et notamment des affichages de la classe.

Enfin, après la lecture de la lettre, des questions de compréhension ont été posées à l'élève afin de voir s'il était capable de restituer les informations lues.

➤ La grille d'évaluation et les critères retenus :

Afin d'évaluer les élèves en lecture, j'ai conçu une grille d'observation en m'appuyant sur les trois stades de la lecture. Mon but était de situer les élèves dans ces stades et de noter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes qui avaient été acquises et celles qui au contraire avaient encore besoin d'être travaillées. Cependant, comme il l'a été expliqué, les stades ne sont pas successifs et un lecteur, même expert, peut se situer dans deux stades à la fois. Observer chez un élève s'il est déjà entré dans l'automatisation des formes orthographiques ou si, au contraire, il est encore complètement dans la phase alphabétique va permettre de différencier le travail par la suite et de concentrer son attention sur les élèves en difficulté.

La grille d'évaluation a été complétée au fur et à mesure que les élèves lisaient : les mots lus grâce à un recours à la médiation phonologique ont été placés dans le « stade alphabétique » (par ailleurs, les mots que les élèves n'ont pas réussi à décoder ont eux aussi été inscrits) et ceux qui au contraire ont été lus très rapidement ont été placés dans le « stade orthographique » car il a semblé que l'élève n'avait pas eu le temps de passer par la conversion phonologique. Cela est le signe que les formes orthographiques du mot ont été mémorisées. Pour les lecteurs les plus faibles, une attention particulière a été donnée aux mots lus rapidement : en effet il peut arriver qu'un élève lise un mot mais n'arrive pas par la suite à transposer la forme orthographique supposée mémorisée à un autre mot. On peut alors penser qu'il a retenu la forme du mot (stade logographique). Ce classement en trois stades est complexe, particulièrement

pour un enseignant débutant, car les élèves se situent souvent entre deux stades et cela relève de mécanismes complexes internes à l'élève.

Une fois les mots lus répartis dans les trois stades, je me suis intéressée tout particulièrement aux mots inscrits dans la colonne « stade alphabétique ». Je me suis appuyée sur la progression de l'année afin d'établir un classement des correspondances : celles qui devaient être acquises par les élèves car étudiées en classe et vues un certain nombre de fois, celles qui, si elles n'ont pas fait l'objet d'une étude particulière avec les élèves ont été vues plusieurs fois et auraient pu être mémorisées par les élèves et enfin celles qui n'ont été rencontrées que très rarement par la classe. Pour chaque élève et pour chaque mot inscrit dans la colonne « stade alphabétique » j'ai pu déterminer d'une part les élèves qui n'avaient pas intégrés certaines correspondances pourtant vu à de multiples reprises et d'autre part les élèves qui avaient mémorisé des formes rencontrées seulement ponctuellement au cours de leur lecture.

Concernant la compréhension, j'ai estimé que l'élève avait compris les informations, le plus souvent explicites, transmises dans la lettre par son correspondant, lorsqu'il arrivait à répondre à des questions sans avoir à relire sa lettre ou en retrouvant aisément l'endroit où l'information était écrite.

- **Analyse des données**

- Analyse des résultats des élèves :

La grille d'évaluation se trouve dans l'annexe 2. On observe notamment que :

- 10 élèves de la classe peuvent être considérés comme étant autonomes dans la lecture : ils déchiffrent seuls les mots inconnus (sauf quelques mots complexes pour certains), ils ont automatisé certaines formes orthographiques et comprennent ce qu'ils ont lu. Ces élèves semblent majoritairement dans la phase alphabétique mais entre petit à petit dans la phase orthographique.
- 4 élèves arrivent à décoder presque tous les mots mais n'ont pas encore automatisé les correspondances et les formes orthographiques. Le décodage est donc assez lent. Ils se situent dans la phase alphabétique.
- 3 élèves connaissent de grandes difficultés : ils n'arrivent pas à reconnaître certaines lettres et ne se souviennent pas de correspondances entre les phonèmes et les

graphèmes pourtant étudiées dès le début de l'année. La compréhension est difficile du fait du décodage laborieux. S'ils semblent majoritairement dans la phase alphabétique, on peut se demander si certains mots n'ont pas été reconnus de manière logographique car des sons associés à des graphèmes dans un mot ne le sont pas quand ils sont rencontrés dans un autre mot. Cependant, cela étant difficile à savoir, aucun mot n'a été placé dans la colonne phase logographique.

➤ Analyse du protocole mis en place :

Evaluer ses élèves sur la lecture d'une lettre présente des avantages. Tout d'abord les élèves sont motivés pour faire cet exercice car il s'agit d'un texte réel avec un enjeu : obtenir des informations sur leur correspondant. Ils sont intéressés par le contenu du texte et donne le maximum pour parvenir à le déchiffrer. Le fait de leur avoir laissé quelques minutes pour se préparer a fait que beaucoup d'élève ont été en situation de réussite, ce qui est très satisfaisant pour eux.

Cependant on peut relever quelques inconvénients : certaines lettres étaient mal formées (même si cela permet de rappeler à l'élève la nécessité de bien écrire pour pouvoir être relu), certains graphèmes n'avaient pas encore été étudiés... De plus, il était difficile de différencier : les correspondants n'ayant pas été regroupés par niveau, les élèves pouvaient recevoir des lettres qui ne correspondaient pas à leurs capacités.

Concernant la grille d'observation, je souhaite rappeler qu'il était difficile de « classer » les élèves et les mots lus dans l'une ou l'autre des trois phases car il m'était parfois impossible de savoir si l'élève était passé par la conversion phonologique ou non.

Pour la compréhension, la lecture d'une lettre écrite par un élève de CP ou de CE1 n'est pas le meilleur outil pour travailler et évaluer cette compétence : le lexique est connu, la syntaxe est simple et les informations sont le plus souvent explicites. Il n'y a pas d'information implicite, pas de lien à faire entre les éléments du texte et les connaissances de l'élève (inférences). De plus, il n'y a pas ou très peu d'emploi de substituts nominaux ou pronominaux. Il est donc nécessaire de travailler sur des textes en parallèle de la correspondance, texte lus par l'élève ou par l'enseignant.

Pour conclure, les élèves se sont entraînés à décoder des mots et à comprendre un texte motivant : leur lettre.

2.2.2 Recueil et analyse de données pour la production d'écrit

- **Méthodologie**

- Présentation de la production d'écrit et déroulement :

Les élèves devaient répondre à la lettre de leur correspondant. Etant en période 5 (mai-juin), j'avais décidé de leur laisser une certaine autonomie. Ainsi, ils pouvaient choisir librement le sujet de leur lettre. Une phase de planification orale et collective a cependant été mise en place afin que les élèves rappellent les sujets abordés dans le dernier courrier reçu et les questions auxquelles ils devaient répondre. Puis ils ont proposé des idées de sujets et des exemples de phrases à écrire. Par la suite, des contraintes ont été imposées : les élèves devaient insérer une formule de politesse au début, signer la lettre à la fin et écrire trois phrases environ. Il leur avait été précisé que cette quantité pourrait être ajustée en fonction des élèves.

Après cette phase collective, les élèves ont individuellement réfléchi à leur production future. Avant de passer à l'écrit, je leur ai demandé de venir me dire leur énoncé à l'oral afin de vérifier le respect des contraintes, le sens des phrases et leur syntaxe et de les aider à choisir des mots simples et connus si possible pour faciliter l'encodage.

Une fois leur lettre rédigée au brouillon, les élèves ont dû reprendre leur texte. Ils sont venus individuellement me voir afin que je les aide : faire relire l'élève pour qu'ils se rendent compte de mots ou de lettres manquantes, le guider dans l'encodage en l'orientant vers les affichages de la classe ou en lui rappelant un mot connu ayant une même forme orthographique, encoder devant lui en lui expliquant les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes utilisées...

- Critères d'évaluation :

Un certain nombre de critères d'évaluation ont été pris en compte pour faire cette évaluation :

- l'élève a conscience qu'il envoie une lettre à un destinataire réel (il peut parler du destinataire, connaît son prénom, peut réexpliquer le projet...).

- l'énoncé est sémantiquement acceptable (il n'y a pas de contradiction ou d'incohérence).
- l'énoncé est syntaxiquement acceptable (ordre des mots, présence d'un sujet et d'un verbe).
- l'élève a produit seul un énoncé qui respecte les contraintes.
- encodage : l'élève a su encoder les mots composés de phonèmes connus ou retrouver l'orthographe de mots connus.
- en grammaire de phrase : l'élève segmente correctement ses phrases, il respecte les marques graphiques de la phrase (points et majuscules).
- concernant la graphie : l'élève trace les lettres selon la norme, il s'applique car il sait que sa lettre va être lue (tracé des lettres, propreté, pas d'oubli de mot).

Les critères ici choisis n'ont pas tous la même importance : la priorité est que l'élève ait bien conscience qu'il va envoyer une lettre à un camarade de son âge et que ce n'est pas son enseignante qui va la lire. Cela devrait impacter sa motivation et son application dans la rédaction de la lettre. Ensuite, il est indispensable que des élèves de CP sachent produire un énoncé correct sur le plan du sens et de la syntaxe. Enfin, j'ai été très attentive à l'encodage des mots (afin de repérer les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes mal acquises par les élèves). Concernant les contraintes à respecter, les formules de politesse ont été proposées par les élèves qui ont pris exemple sur leurs correspondants mais elles ne sont pas indispensables. On peut donc en attendre le respect chez les élèves à l'aise avec la production d'un énoncé et son encodage. Le nombre de phrases a été imposé pour donner un cadre aux élèves et restreindre ceux qui souhaitaient écrire beaucoup (la charge d'encodage pouvant être déjà très lourde avec trois phrases). S'agissant de la grammaire de phrase, la segmentation des phrases, les majuscules et la place des points ont été travaillés ponctuellement à l'oral tout au long de l'année. L'évaluation de cette compétence semble judicieuse pour savoir quels sont les élèves qui l'ont acquise ou non à cette période de l'année. Enfin, concernant la graphie, le but est que les élèves prennent eux-mêmes conscience de l'importance de bien écrire pour être relu. Il faudra donc leur signaler (en faisant relire par un autre élève par exemple) pour qu'ils puissent s'en rendre compte.

Un certain nombre de compétences n'a pas été évalué car la longueur de la production demandée ne le permettait pas. Cela concerne la grammaire de texte notamment : organisation

du texte, présence de connecteurs, progression de l'information, utilisation d'un système de temps pertinent... Cependant, si de tels éléments sont apparus dans la lettre de l'élève, cela a été souligné. Il en a été de même pour certains points de la grammaire de phrase : présence de phrases complexes, respect de la morphologie verbale à l'oral (phonétiquement), voire à l'écrit (orthographiquement), respect des désinences nominales de genre et de nombre.

- **Analyse des données**

- Analyse des résultats :

Pour évaluer les compétences je me suis principalement appuyée sur le premier brouillon des élèves qui reflète leurs capacités avant mes interventions.

J'ai considéré dans le tableau récapitulatif (annexe 3) que les énoncés produits par 14 élèves étaient corrects du point de vue de la syntaxe et du sens : aucun mot ne manquait ou n'était pas à sa place et les phrases signifiaient quelque chose. Cependant, je n'ai pas pris en compte les marques graphiques (les points notamment) pour faire cette constatation car les élèves en avaient une mauvaise maîtrise. Les phrases ont donc été mal, voire pas du tout, segmentées (voir plus loin). J'ai donc fait abstraction de ces signes pour considérer si la phrase était correcte ou non et si les élèves avaient respecté la contrainte du nombre de phrases.

Pour déterminer le nombre de phrases produites par un élève, je me suis appuyée sur les constituants de la phrase (présence d'un groupe nominal et d'un verbe au minimum) et sur le sens que l'élève a voulu donner à son écrit. 6 élèves ont écrit 3 phrases et 8 élèves ont écrit 2 phrases. Le fait que beaucoup aient écrit 2 phrases seulement ne me dérange pas. En effet, sur les 8 élèves qui n'ont écrit que 2 phrases, 3 élèves sont considérés comme étant en difficulté et 2 élèves ont eu recours à des phrases complexes (deux propositions subordonnées par le pronom relatif « qui »). Une élève n'a écrit qu'une phrase mais il s'agit de deux propositions complexes (composées dans les deux cas de deux propositions subordonnées par le pronom relatif « qui ») coordonnées par la conjonction de coordination « et ». Parmi les élèves qui ont écrit 3 phrases, une seule élève a produit une phrase complexe composée de deux propositions subordonnées par le pronom relatif « qui ». Enfin, deux élèves ont écrit plus de 3 phrases : 4 et 5 phrases simples. Outre ces deux élèves, d'autres auraient été dans la capacité d'écrire davantage. Ils ont été encouragés à le faire mais ont refusé. Cela n'a pas été une obligation car il me semblait

artificiel de contraindre un élève à écrire précisément un nombre de phrases sans tenir compte de l'inspiration de l'élève et de ses envies quant à ce qu'il souhaite écrire ou non à son correspondant.

Pour revenir sur les marques graphiques de la phrase, 6 élèves n'ont pensé ni aux majuscules, ni aux points. 2 élèves ont oublié toutes les majuscules et parmi les 10 élèves restants, aucun n'a placé avec succès toutes les majuscules et tous les points. Parmi eux, 2 élèves ont sursegmenté leurs phrases : ils ont ainsi placé un point juste avant la conjonction de coordination « et ». Enfin, 2 élèves ont placé des points à la fin des lignes et non des phrases, posant des problèmes quant au sens de leur phrase. Il s'agit d'une compétence qu'il faudra sans aucun doute revoir avec les élèves, mais que l'écriture de la lettre a permis de travailler une fois de plus.

Concernant l'encodage des mots, le code couleur mis en place a parfois été difficile à respecter. En effet, il faut différencier les mots présentant des difficultés (en rouge) que les élèves ont su encoder phonologiquement même s'ils n'ont pas mémorisé l'orthographe exacte et ceux que les élèves n'ont pas su encoder, même phonologiquement. De plus, certains mots pouvaient être considérés comme connus pour certains élèves mais pas pour d'autres. On remarque que ce qui a posé le plus de problème sont les désinences verbales et nominales : pour les premières, il s'agit principalement de la conjugaison des verbes et de l'accord des participes passés. Cependant cela n'a pas fait l'objet d'une leçon en classe et ne peut donc pas être attendu des élèves. Cependant une attention particulière a été donnée à la conjugaison du verbe « avoir » et du verbe « être » à la première personne du singulier qui ont souvent été rencontrés. Concernant les désinences nominales, il s'agit notamment de la marque du pluriel des noms (principalement le « s ») qui a été oublié des élèves. Il ne ressort pas qu'une correspondance entre les graphèmes et les phonèmes ait été moins acquise que les autres par les élèves.

Concernant le respect des contraintes, certains élèves n'ont pas écrit la formule de politesse ou leur signature, ou les ont mal placées dans la lettre. Il s'agit, je pense, le plus souvent d'oublis, mais ces oublis peuvent être le signe que les élèves n'en ont pas compris l'utilité (notamment dans les cas où la signature a été placée en début de lettre ou la formule de politesse à la fin). Il aurait fallu pour leur permettre de mieux comprendre ces deux éléments partir de l'observation de lettres, ce qui n'a pas été fait avec mes élèves (j'avais considéré à l'époque que l'étude de

lettres authentiques afin de déterminer les caractéristiques de ce type d'écrit avec les CP serait trop compliquée).

La majorité des élèves s'est appliquée lors de l'écriture de leur lettre et cette dernière est souvent propre et bien écrite (les brouillons n'ont pas été pris en compte pour ce critère). Pour les élèves dont le brouillon était peu lisible, afin de les pousser à porter une plus grande attention à la formation des lettres dans les mots, leur écrit avait été relu par un autre élève. Ce dernier, souvent dans l'incapacité de tout lire, faisait alors remarquer que c'était à cause de l'écriture. Si toutes les lettres sont lisibles, je regrette de ne pas en avoir réécrite moi-même certaines afin de permettre aux correspondants de s'entraîner à la lecture sans être gênés par la forme de certaines lettres.

Enfin pour finir, on remarque que très peu d'élèves ont utilisé de connecteur. Cela s'explique par le fait qu'il y ait peu de contenu dans leur lettre : en effet, le plus souvent, 2 ou 3 phrases ne nécessitent pas d'être organisées. 4 élèves ont utilisé la conjonction de coordination « et » en début de phrase comme un connecteur. Cela n'est pas correct, « et » servant à relier deux propositions ou deux groupes nominaux. Par conséquent il n'aurait pas dû être précédé d'un point.

Pour conclure, sur les 17 élèves observés, seulement 3 ne me semblent pas encore autonomes dans la production d'écrit (élèves C, Q et I). Les autres sont capables d'écrire 2 à 3 phrases seuls qui sont correctes du point de vue du sens et de la syntaxe mais qui ne le sont pas concernant les marques graphiques des phrases. Ils doivent ensuite être guidés pour l'orthographe.

➤ Analyse du protocole :

Le protocole m'a semblé satisfaisant : les élèves sont autonomes et ne viennent me voir principalement que pour l'orthographe des mots. Je regrette qu'il n'y ait pas eu d'observation de courriers auparavant pour en établir les caractéristiques. De plus, le critère du nombre de phrases afin de déterminer la longueur de l'écrit n'est pas totalement satisfaisant. En effet, il a dû être adapté : j'ai considéré comme respectant la contrainte les écrits de deux phrases complexes ou de 4 phrases simples par exemple. J'aurais pu avoir recours au nombre de lignes mais là encore je trouve cette contrainte assez artificielle surtout pour des élèves de cet âge.

En conclusion, la correspondance scolaire permet sans aucun doute de travailler les compétences citées précédemment en production d'écrit. Les élèves sont grandement autonomes dans cet exercice et sont motivés car ils écrivent à une connaissance et non pour l'enseignant.

2.2.3 Recueil de données pour la fonction communication de l'écrit

Selon l'hypothèse 3, la correspondance scolaire permet de faire intégrer aux élèves qu'écrire est un moyen de communication. J'ai donc interrogé mes élèves sur l'utilité de savoir lire et écrire en espérant que la fonction communication ressortirait.

Avant de faire cet entretien, il avait été abordé en classe dès la période 1 (dès l'envoi de la première lettre) le rôle du facteur, de la poste et d'une boîte aux lettres. Cependant, je n'avais pas été plus loin avec mes élèves (comprendre ce qu'est l'adresse et l'écrire sur une enveloppe, comprendre le rôle du timbre) car cela me semblait déjà beaucoup pour de jeunes élèves de CP de recevoir du courrier.

- **Méthodologie**

Les entretiens ont été passés à la fin de la période 3 (début février) avec des élèves de deux classes de CP : ceux de ma classe qui avait travaillé sur la correspondance (classe B) et ceux d'une autre classe de CP de la même école qui n'avait pas abordé la fonction communication de l'écrit (classe A).

La question de départ posée à tous les élèves était la suivante : « A ton avis, à quoi cela sert de savoir lire et écrire ? ». Les entretiens étaient semi-directifs. En effet, face au jeune âge des élèves qui n'ont pas de recul sur leurs pratiques de la lecture et de l'écrit, ces derniers étaient facilement déstabilisés par cette question très large. Je les ai donc guidés quand ils ne « savaient pas » ou du moins ne pouvaient pas répondre à la question. J'avais prévu d'autres questions pour aider les élèves à me donner des éléments de réponse : « Est-ce que tu lis et tu écris à l'école ? Est-ce que tu lis et tu écris à la maison ? Est-ce que tu vois tes parents lire ou écrire ? ». Mon but était de voir si les élèves évoqueraient ou non la fonction de communication,

c'est-à-dire la volonté de transmettre un message à quelqu'un ou d'en recevoir un. Je ne me suis pas intéressée aux autres fonctions de l'écrit évoquées par les élèves.

J'espérais lors de ces entretiens individuels que les élèves de ma classe évoqueraient plus la fonction communication que les élèves de l'autre classe ce qui aurait permis de penser que le travail autour de la correspondance avait porté ses fruits. Bien sûr, dès lors, des réserves auraient été émises, notamment car les élèves ont pu acquérir la fonction communication grâce à leur famille. Nous allons voir que les résultats obtenus n'ont pas été ceux espérés.

- **Analyse des données recueillies**

Les entretiens ont été retranscrits dans l'annexe 4. Concernant la classe A, à savoir la classe de CP qui n'avait pas travaillé avec la correspondance, 16 élèves ont été interrogés sur l'utilité de la lecture et de l'écriture. 5 élèves ont évoqué la fonction communication. Cela signifie deux choses : soit l'élève a répondu que lire et écrire permettait d'envoyer des lettres (voire des « mails » pour l'un d'entre eux), soit l'élève a évoqué le fait qu'il envoyait parfois des mots ou des lettres. La fonction communication apparaît donc à travers les pratiques de l'élève, même si ce dernier n'a pas le recul nécessaire pour se rendre compte que c'est grâce à la lecture et à l'écriture qu'il peut faire cela. Ces élèves n'ayant pas étudié de lettres à l'école, on peut donc penser que c'est grâce à leur expérience familiale qu'ils ont intégré la fonction communication de l'écrit. Parmi les 11 autres élèves, certains ont évoqué des fonctions intéressantes (ludique entre autres) mais pas celle de la communication et d'autres n'ont pas apporté d'élément de réponse suffisamment intéressant pour percevoir leurs représentations sur les fonctions de l'écrit.

Dans la classe B, celle qui a travaillé sur la correspondance, sur 18 élèves interrogés, 9 n'ont pas du tout évoqué la fonction communication de l'écrit. Bien sûr le fait qu'ils n'en aient pas parlé ne veut pas dire qu'ils n'ont pas conscience de la possibilité de communiquer grâce à l'écrit. Il se peut qu'ils n'y aient pas pensé à ce moment précis. Pour les 9 autres qui ont évoqué la fonction de communication de l'écrit, différents profils se dessinent. Seulement 2 d'entre eux ont pensé à parler du travail fait avec les correspondants. 4 ont pensé à cette fonction mais n'ont pas évoqué ce dernier. 2 d'entre eux considèrent que le travail fait avec les correspondants ne sont pas des lettres, notamment parce qu'ils n'ont pas écrit l'adresse sur l'enveloppe.

A l'issue de ces entretiens, j'ai été étonnée que la classe B (ma classe) n'ait pas plus pensé à la fonction communication, et que parmi ceux qui y avaient pensé, beaucoup l'ont fait grâce à leur expérience familiale (ils écrivent des lettres à leur famille, à leurs amis...). Très peu ont évoqué le travail de correspondance. Cela peut s'expliquer pour plusieurs raisons. Je pense principalement que la correspondance n'a pas été assez active et les échanges pas assez nombreux (3 courriers envoyés, 3 courriers reçus sur l'année). Ainsi, beaucoup de semaines se sont écoulées entre chaque lettre, ce qui fait que les élèves n'avaient pas constamment à l'esprit ce projet. De plus, on peut penser que certains « gestes » auraient marqué davantage les élèves : écrire et lire une adresse, coller un timbre, aller poster sa lettre dans une boîte aux lettres, ouvrir et fermer une vraie enveloppe... Cela a été fait par la suite, pour le courrier envoyé en période 5.

- **Analyse du protocole**

J'ai regretté que les élèves n'aient pas eu le temps de réfléchir avant l'entretien à la question posée. Cette dernière pouvait être déstabilisante car peu précise, notamment pour des élèves de cet âge qui ont peu de recul sur leurs pratiques de lecture et d'écriture.

Pour conclure, on peut dire que mes entretiens rejoignent l'analyse faite par Jacques Bernardin évoquée dans la partie théorique : les élèves de CP ont principalement à l'esprit les fonctions ludiques et scolaires de l'écrit, et très peu la fonction communication. Cependant dans mon cas je ne peux pas conclure que les élèves qui ont acquis la fonction communication l'ont fait grâce à la correspondance, d'une part parce que très peu d'élèves de ma classe l'ont évoquée, d'autre part parce que le milieu familial doit être pris en compte. On peut se demander si tous les élèves n'auraient pas acquis cette fonction communication si les échanges avaient été plus nombreux.

2.3 Conclusion de la partie pratique.

Le protocole mis en place m'a permis de prouver que la correspondance scolaire fait travailler un certain nombre de compétences. En lecture, l'élève s'entraîne à décoder et à comprendre des textes. En écriture, l'élève s'exerce à encoder et à produire un écrit (produire un énoncé correct, respecter les marques graphiques de la phrase, maîtriser les désinences verbales et nominales simples, utiliser des connecteurs, respecter la graphie des lettres...). De plus, il prend conscience que son écrit sera lu par une personne autre que son enseignant. J'ai pu évaluer mes élèves sur des compétences de ces deux domaines grâce aux lettres reçues et écrites. Si la correspondance mise en place dans ma classe ne permet pas à elle seule de faire prendre conscience de la fonction communication de l'écrit à tous les élèves, elle y participe certainement avec le milieu familial.

3. Conclusion

Mon questionnement de départ était le suivant : « quels seraient les bénéfices d'un projet tel que la correspondance scolaire dans une classe aussi particulière que le CP ? ». Il mène à la problématique suivante : « **en quoi la correspondance scolaire peut-elle être une aide dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP ?** ». Ce mémoire m'a permis de rendre compte que la correspondance scolaire permettait aux élèves de travailler des compétences d'une part dans le domaine de la lecture, d'autre part dans le domaine de la production d'écrit. Cependant il faut préciser que ces compétences sont aussi travaillées tout au long de l'année en dehors de ce projet. De plus, l'écrit et l'envoi de courrier semble contribuer à faire intégrer aux élèves la fonction communication de l'écrit.

De plus, l'écriture de ce mémoire m'a fait prendre conscience que la correspondance scolaire permet davantage que cela : elle motive les élèves car les apprentissages s'appuient sur des textes réels qui ont du sens pour eux. Elle ouvre l'école sur la société et permet aux élèves de prendre conscience de leur environnement et de leur quotidien en les confrontant à ceux des autres. Il s'agit de bénéfices auxquels j'aurais aimé m'intéresser. J'aurais aussi trouvé intéressant d'étudier les bienfaits de la correspondance scolaire dans un autre cycle ou en langue vivante, les problématiques étant différentes.

Ce mémoire, en plus de me permettre d'étudier profondément la didactique de la lecture et de la production d'écrit, m'a permis de tester dès ma première année d'enseignement un projet tel que la correspondance. L'expérience vécue cette année m'a donné envie de recommencer en changeant un certain nombre de choses : communiquer davantage avec le professeur partenaire, essayer d'orienter le choix des correspondants en fonction du niveau des élèves et non seulement de leur photographie, faire des échanges plus nombreux, penser à recopier les lettres mal écrites pour ne pas mettre le correspondant en difficulté, organiser plus de rencontres. La correspondance doit être le projet prioritaire dans une classe pour qu'elle ait du sens et que les élèves progressent grâce à elle. C'est pourquoi j'attendrai d'être titulaire d'une classe à temps plein, ou au minimum à mi-temps avant de refaire ce genre de projet.

Ce mémoire m'a aussi permis de travailler un certain nombre des compétences professionnelles qui sont attendues de moi : prendre en compte la diversité des élèves ainsi qu'évaluer leurs progrès et leurs acquisitions.

Bibliographie :

BERNARDIN J. *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz, 2002. 228 p.

BIZIEAU C., BACHY M., LE MENAHEZE F. *La correspondance scolaire*. Nantes : Institut Coopératif de l'École Moderne-Pédagogie Freinet, 2007. 147 p.

CHAUVEAU G. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris : Retz, 2010. 190 p.

DEMONT, Elisabeth, GOMBERT, Emile. « L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite ». *Enfance*, mars 2004, vol. 56, p.245-257.

FAYOL M. *L'acquisition de l'écrit*. Paris : Presses universitaires de France, 2013. 127 p.

FREINET C. *Œuvres pédagogiques 2*. Paris : Seuil, 1994. 720 p.

GROMER B., WEISS M. *Apprendre à Lire*. Paris : A. Colin, 1996. 112 p.

JOLIBERT J., SRAIKI C., BLANCHARD [et al.]. *Des enfants lecteurs et producteurs de textes: Cycles 2 et 3*. Paris : Hachette Education, 2006. 302 p.

OBERSERVATOIRE NATIONALE DE LA LECTURE. *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Paris : IGEN, 2006. 35 p. (Rapport n°2005-123)

REY A. (éd.). *Le Robert dictionnaire d'aujourd'hui: Langue française, histoire, géographie, culture générale*. Le Robert, 1995. 1091 p.

Textes officiels :

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Programme d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. Journal officiel spécial, n°11, du 26 novembre 2015, 386 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Circulaire n°72-474 du 4 décembre 1972 : Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*. [en ligne]. Disponible sur :

http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1972_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=d62507854e9172644b51afcf88485825 (consulté le 23 mai 2017). 33p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Arrêté du 18 mars 1979 : *horaires, objectifs et programmes du cours préparatoire* [en ligne]. Disponible sur : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1977_2.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=03c451b76eab5939eced6851ff96a9 (consulté le 23 mai 2017). 31p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Arrêté du 23 avril 1985 et du 15 mai 1985 : *horaires, programmes et instructions pour l'école élémentaire*. [en ligne]. Disponible sur : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1985_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=d62507854e9172644b51afcf88485825 (consulté le 23 mai 2017). 27 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Arrêté du 22 février 1995 : *les programmes de l'école primaire*. [en ligne]. Disponible sur :

http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=d62507854e9172644b51afcf88485825. 50 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Arrêté du 25 janvier 2002 : horaires et programmes de d'enseignement de l'école primaire*. [en ligne]. Disponible sur : http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2002_1.pdf. 94 p.

Sites internet :

BIZIEAU C. « La correspondance au centre des apprentissages ». *Le nouvel éducateur* [en ligne]. novembre 1994. Numéro 63. Disponible sur <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15831> (consulté le 15 mai 2017)

CHARMEUX Eveline. *Lecture et écritures : quelles relations entre elles ?* [en ligne]. Eveline Charmeux, 28 mai 2014. [consulté le 10 mai 2017]. Disponible à l'adresse : <http://www.charmeux.fr/blog/index.php?2014/05/28/242-lecture-et-ecriture-quelles-relations-entre-elles>

CHARMEUX Eveline. *Enseigner le français avec Eveline Charmeux*. [en ligne]. Eveline Charmeux. [consulté le 10 mai 2017]. Disponible à l'adresse : <https://www.charmeux.fr/commentfairelect.html>

COHEN Claude, CHAMPAGNE Guy. « Le pourquoi comment de la pédagogie Freinet. Correspondance scolaire et voyage-échange ». *Guide pratique de l'école moderne* [en ligne]. mars 1983. Disponible sur : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5397> (consulté le 15 mai 2017)

GO Nicolas. *La méthode naturelle Freinet* [en ligne]. ICEM [consulté le 23 mai 2017]. Disponible sur : https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/la_methode_naturelle_de_Freinet.pdf

GROUILLON Régis. « La correspondance scolaire ». *Le nouvel éducateur*. [en ligne]. Septembre 1995. Numéro 71. Disponible sur <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/13692> (consulté le 15 mai 2017).

PIOLAT ANNIE, « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail » [en ligne]. *Linx*, 28 janvier 2011. Consulté le 10 mai 2017. Disponible à l'adresse : <http://linx.revues.org/174>

REVERDY Catherine. Des projets pour mieux apprendre ? ». *Veille et analyses*. [en ligne]. 2013, n°82. Disponible à l'adresse : <http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>

REY A. (éd.). *Le Robert dictionnaire d'aujourd'hui: Langue française, histoire, géographie, culture générale*. Paris : Le Robert, 1991. 1091 p. ISBN : 978-2-85036-221-7.

TLFi. *Trésor de la langue française informatisé* [en ligne]. ATILF - CNRS & Université de Lorraine, [Consulté le 21 mai 2017]. Disponible à l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/>

ANNEXES

Annexe 1

Observation n°1, période 3 (mercredi 4 et jeudi 5 janvier)

	C	J	N
Intérêt de l'élève : l'élève est attentif (écoute, regard sur l'enseignant...)	L'élève semble intéressée par le projet, il est même volontaire pour avoir un second correspondant. Cependant lors des explications collectives il est dissipée (il cherche des choses dans sa case, discute avec sa voisine, fait tomber des objets...)	L'élève semble attentif pendant les phases de discussion collective. Cependant des signes font penser qu'il est peu motivé : il ne souhaite pas prendre de second correspondant, il se contente d'écrire une seule phrase alors qu'il a les capacités d'écrire beaucoup plus et qu'il a été encouragé à le faire.	L'élève était très attentif, comme à son habitude tout au long des explications et des recherches collectives.
Participation de l'élève.	Aucune participation lors de la phase de remémoration. L'élève est volontaire ensuite pour aller encoder des mots au tableau.	Aucune participation orale de l'élève. Il se propose cependant pour apporter son aide aux autres, notamment pour écrire la lettre de l'élève en situation de handicap.	L'élève participe beaucoup (il lève le doigt pour prendre la parole à chaque occasion).
L'élève essaie d'encoder seul les mots.	L'élève recopie les mots (au tableau, sur sa voisine) mais n'encode pas seul. Par exemple, il n'encode pas des mots aussi simples que « la ». De plus, l'élève n'arrive pas à relire les mots encodés la semaine précédente.	L'élève encode seul sa lettre sans aucune difficulté et ne commet sur les deux phrases qu'une erreur d'orthographe sur un mot qui lui était inconnu (« tennis »).	L'élève encode les mots de sa lettre sans difficulté et sans erreur.
L'élève a conscience qu'il envoie une lettre à un destinataire réel (il peut parler du destinataire,	L'élève ne se souvient plus du prénom de son correspondant d'une semaine à l'autre. Il ne peut en parler spontanément et ne fait que répondre aux questions.	L'élève peut parler du projet de correspondance et de son correspondant sans aucune difficulté.	L'élève peut parler du projet de correspondance et de son correspondant sans aucune difficulté.

connait son prénom, peut réexpliquer le projet).			
L'élève s'applique à former les lettres, à ne pas oublier de mot...	Les lettres sont mal formées et l'élève ne semble pas être dans la capacité de s'améliorer (malgré les multiples sollicitations, l'écrit ne s'améliore pas).	La lettre est très bien écrite et très propre.	L'élève n'oublie aucun mot mais si il essaie de faire des efforts pour mieux écrire (ayant conscience que son correspondant ne pourra pas la relire), il n'y a pas de différence avec ses écrits habituels.
Bilan	On remarque peu de changement dans le comportement et les difficultés de l'élève.	Comme à son habitude, l'élève participe très peu. On peut se demander s'il n'aurait pas été motivé davantage si on lui avait donné un correspondant ayant un niveau supérieur au sien.	Malgré son investissement et sa volonté de bien faire, son écriture ne s'est pas améliorée.

Annexe 2

La correspondance, moyen d'évaluation des acquis des élèves en lecture.

Observations menées le jeudi 9 mars 2016.

Deux élèves non évalués : l'élève en situation de handicap et une élève absente.

Code couleur des mots décodés par les élèves :

- **En vert**, les mots que les élèves étaient censés savoir lire parce qu'ils sont composés de graphèmes étudiés en classe ou parce qu'il s'agit de mots rencontrés régulièrement en classe.
- **En rouge**, les mots sur lesquels les élèves pouvaient rencontrer des difficultés : mots composés de graphèmes encore peu rencontrés, mots ayant une ou plusieurs particularités, mots assez longs, mots étrangers...

Elève et bilan	Phase logographique	Phase alphabétique (correspondance phonique)	Phase orthographique (liste des mots que les élèves semblent avoir lus sans passer par la médiation phonologique)	L'élève a saisi le sens de ce qu'il a lu et peut le restituer.
<p>A</p> <p>Revoir les lettres b et d Multiplier les occasions pour l'élève de lire afin de favoriser l'automatisation du décodage.</p>		<p>Les mots décodés par l'élève : <i>toi, fait, les, vacances, chat, qui, s'appelle, Tigrou, l'autre, as, tu, animal, suis, allée papi, mamie, visité</i></p> <p>Les mots que l'élève n'a pas su décoder : <i>Pendant, Zoom, Grounette, moulin</i></p> <p>Remarque : Décodage lent.</p>	<p><i>j'ai, un, les, et, je, ma</i></p>	<p>On aurait pu penser que l'élève ne comprendrait pas le sens de ce qu'elle lisait, le décodage étant assez lent (toute l'attention de l'élève semblait alors happée par ce dernier) mais elle a su restituer les informations de la lettre sans avoir à la relire.</p>

		Beaucoup de confusion entre le « b » et le « d ». L'élève fait des remarques sur la lettre de son correspondant : « elle a oublié le « s », elle a mal fait le « n » ».		
B L'élève fait preuve d'une grande autonomie dans la lecture et est entré dans l'automatisation d'un certain nombre de formes orthographiques.		Tous les mots ont été déchiffrés, même des mots inconnus comme Basket .	j'ai, un, animal, les, suis, allé, au, ski, à, la, montagne	L'élève est capable de restituer ce que son correspondant a écrit sans avoir à relire la lettre.
C L'élève n'est pas autonome dans la lecture et aurait peut-être besoin de s'entraîner sur des textes plus simples pour automatiser les correspondances qu'elle est censée connaître et prendre confiance.		Les mots décodés par l'élève : maison, je, suis, pendant, les, vacances Les mots que l'élève n'a pas su décoder: La, ai, en, école, du, Sofia → l'élève n'arrive pas à déchiffrer des mots très simples, ni même parfois à reconnaître des lettres.		Malgré ses difficultés, l'élève a réussi à restituer le contenu de la lettre sans avoir à la relire.
D L'élève n'a bloqué que sur des mots présentant des difficultés.		Les mots que l'élève a su décoder: N'ai, animal, toi, as-tu, un, est, ta, préféré, moi, c'est, bleu, pendant, les, vacances, Auchan, lundis, tous Les mots que l'élève n'a pas su décoder:	je, pas, quelle, suis, allé, vais	Restitution des informations de la lettre sans avoir à la relire.

		Couleur, ciel, week-end, bowling		
E L'élève n'a eu de difficulté que sur des mots présentant des difficultés. Elle arrive à décoder des mots inconnus.		Les mots que l'élève a su décoder : Fais de la gymnastique pendant les vacances suis allée au ski passé mon une chatte du le mercredi chez ma grand-mère Sarah Les mots que l'élève n'a pas su décoder: Flocon, poney, légos Remarques : beaucoup de mots étaient mal écrits.	j'ai, poissons, je	L'élève peut restituer le contenu de la lettre et réagit au fur et à mesure de la lettre, signe qu'elle comprend ce qu'elle lit.
F La lecture de l'élève est très fluide.		Tous les mots de la lettre ont été décodés, même ceux compliqués ou inconnus.	chère, Inès, j'ai, un, une, je, fais, du, suis avec,	L'élève arrive à tout restituer sans avoir à relire sa lettre.
G La lecture de l'élève est très fluide. Adrien est autonome dans la lecture.		Tous les mots de la lettre ont été déchiffrés sans aucune difficulté, même ceux compliqués ou inconnus.	j'ai, vacances, je, suis, allé, au, en	L'élève a restitué les informations de la lettre sans avoir besoin de la relire.
H L'élève doit continuer à s'entraîner pour automatiser la reconnaissance des graphèmes et améliorer la fluidité.		L'élève est arrivée à lire tous les mots de la lettre, notamment des mots difficiles : nouveaux, Bretagne, piscine, mariage Remarque : l'élève arrive à se corriger seule lorsqu'elle a mal lu un mot (exemple : lecture de « coussin » au lieu de « cousin »).	Je, avec, suis, petit, allée, à, Romane, en, pendant, les, vacances	L'élève peut restituer le contenu de la lettre et réagit au fur et à mesure de la lettre, signe qu'elle comprend ce qu'elle lit.

<p>I</p> <p>L'élève connaît de grosses difficultés en lecture mais ne se décourage pas.</p>		<p>Remarque : cet élève connaissant de grande difficulté en lecture, il ne devait lire que les petits mots composés de graphèmes simples et connus. Je me suis chargée de la lecture des mots les plus longs ou complexes afin de ne pas décourager l'élève.</p> <p>Les mots que l'élève a su décoder : je, n'ai, pas, d', et, les</p> <p>Les mots simples et vus en classe que l'élève n'a pas su décoder : fais, de, la, du, je, allée, en...</p> <p>Remarque : l'élève ne reconnaît pas certaines lettres telles que le d, le p... Il n'arrive pas à relire le prénom de son correspondant.</p>		<p>L'élève ne se souvient pas du prénom de son correspondant, il donne des informations qui ne sont pas dans la lettre (par exemple, il affirme que son correspondant fait du cirque et de la danse alors que cela n'est pas indiqué dans la lettre).</p>
<p>J</p> <p>L'élève est très autonome en lecture : il est entré dans l'automatisation de certaines formes orthographiques, il décode les mots inconnus et</p>		<p>L'élève est arrivé à lire tous les mots de la lettre, même les plus difficiles : basket, première, deuxième...</p>	<p>cher, Thomas, je, fais, du, n'ai, pas, d'animaux, tout, dans, j'ai, fait, du, ski, de, fond, et, de, la, luge, suis, allé, chez, mes</p>	<p>L'élève réagit au fur et à mesure de la lecture de la lettre. Il peut répondre aux questions posées soit en se souvenant des informations lues soit en retrouvant les informations au bon endroit dans la lettre.</p>

comprend ce qu'il lit. La lecture est rapide et fluide.				
K Multiplier les occasions de lire afin d'automatiser le décodage.		<p>Les mots que l'élève a su décoder : Cher, Adam, j'ai, un, chat, qui, s'appelle, loulou, son, vrai, nom, est, petit, loup, poules, et, mes, jouets, préférés, sont, je, suis, allé, à, deux,</p> <p>Les mots que l'élève n'a pas su décoder : coq, parce, que, peu, que, fois, fais, pendant, Mc donald</p> <p>Remarque : le décodage est très lent.</p>	Automatisation de petits mots : un, est, et, des, je, les	L'élève n'a pas su restituer les informations de mémoire mais a su retrouver les informations dans le texte.
L L'élève est autonome dans la lecture, elle arrive à décoder presque tous les mots. La lecture est fluide.		<p>Les mots que l'élève a su décoder : Chère, Asma, animal, s'appelle, pendant</p> <p>Les mots que l'élève n'a pas su décoder : gribouille, bowling</p>	j'ai, un, c'est, chat, il, et, tu, vacances, fait, du	L'élève peut répondre aux questions posées soit en se souvenant des informations lues soit en retrouvant les informations au bon endroit dans la lettre.
M L'élève est autonome dans la lecture : elle automatise les formes orthographiques mémorisées, décode les mots nouveaux et comprend les		L'élève a su décoder tous les mots de sa lettre (pas de mot présentant de difficulté particulière).	Aurai, un, chien, dans, et, je, mes	L'élève restitue les informations de la lettre sans avoir besoin de la relire.

informations. La pratique permettra de fluidifier la lecture.				
N L'élève est autonome dans la lecture : elle automatise les formes orthographiques mémorisées, décode les mots nouveaux et comprend les informations. La pratique permettra de fluidifier la lecture.		L'élève a su décoder tous les mots de sa lettre (pas de mots présentant de difficulté particulière). L'élève a rencontré des problèmes pour lire les mots dont les lettres étaient mal formées.	Je, suis, allée, à, la, montagne, du, dimanche, au, jeudi, lit	L'élève restitue les informations de la lettre sans avoir besoin de la relire.
O L'élève est autonome dans la lecture : il automatise les formes orthographiques mémorisées, décode les mots nouveaux et comprend les informations. La pratique permettra de fluidifier la lecture.		L'élève a su décoder tous les mots de sa lettre, même les plus difficiles : football, Allemagne.	pas, je, fais, du, le, samedi	L'élève restitue les informations de mémoire ou en les retrouvant au bon endroit dans la lettre.
P		L'élève a su décoder tous les mots de sa lettre (pas de mots présentant de difficulté particulière).	poisson, un, chat, en, je, fais, de, la	L'élève peut restituer les informations données dans la lettre pour répondre aux

L'élève est autonome dans sa lecture qui est très fluide.				questions sans avoir besoin de la relire.
<p>Q</p> <p>Des textes plus simples devraient peut-être être proposés à l'élève afin qu'elle s'entraîne et automatise les correspondances graphèmes / phonèmes les plus simples.</p>		<p>Les mots que l'élève a su décoder : chère, Inès, je, n'ai, pas, fais, du, basket, le, samedi, les, vacances, grand parents, à, la, maison</p> <p>Les mots que l'élève n'a pas su décoder : animaux, pendant, ski, en, chez, Cyril, Suisse, médaille, deuxième</p> <p>Remarques : le décodage est très lent.</p>		Trop absorbée par le décodage, l'élève ne se souvient pas du contenu de sa lettre.

Annexe 3

Evaluation de la production d'une lettre

Observations effectuées le mercredi 26 avril, le jeudi 27 avril, le jeudi 4 mai.
Deux élèves non évalués : l'élève en situation de handicap et un élève absent.

Code couleur des mots décodés par les élèves :

- en vert, les mots que l'élève aurait dû savoir écrire soit parce que les graphèmes qui le composent ont déjà été étudiés en classe, soit parce qu'il s'agit d'un mot connu.
- en rouge, les mots qui présentent des difficultés, soit parce que certains de ses graphèmes n'ont pas été étudiés, soit parce qu'ils présentent des spécificités orthographiques.

	<p>L'élève a conscience qu'il envoie une lettre à un destinataire réel. La phrase produite est correcte au niveau du sens et de la syntaxe. Les contraintes sont respectées.</p>	<p>L'élève a su encoder des mots connus ou des mots inconnus mais composés de phonèmes connus. (certains mots n'ont pas pu être répertoriés car beaucoup d'élève effaçaient leur premier essaie après mes indications).</p>	<p>Les phrases sont correctement segmentées. L'élève a mis des majuscules en début de phrase et des points en fin de phrase.</p>	<p>Le tracé des lettres est correct et l'élève a soigné sa lettre.</p>	<p>Autres : -la présence de connecteurs (si rien n'est indiqué cela signifie qu'il n'y a aucun connecteur). -la présence de phrases complexes (si rien n'est indiqué cela signifie que l'écrit n'est composé que de phrases simples). -un choix des temps non pertinent. -la maîtrise de la morphologie verbale du point de vue oral (phonétiquement), voire orthographiquement. -la maîtrise des désinences nominales (marques de nombre et de genre à la fin des noms).</p>
--	---	--	---	---	---

R	<p>L'élève peut expliquer qui est son correspondant et donner des informations sur lui.</p> <p>Les phrases produites sont correctes du point de vue de la syntaxe et du sens.</p> <p>Respect des contraintes : formule de politesse, signature, deux phrases.</p>	<p>Mots que l'élève a su encoder : pour, je, à, la, maison, poisson</p> <p>Mots que l'élève n'a pas su encoder ou orthographier correctement : chien, invite, j'ai</p>	<p>Oubli des majuscules et des points à la fin des phrases.</p>	<p>Le tracé des lettres respecte la norme et la lettre est soignée.</p>	<p>Oubli des « s » à la fin des noms au pluriel.</p>
I	<p>L'élève n'arrive pas à se souvenir du prénom de son correspondant, ni du contenu de sa dernière lettre.</p> <p>Il arrive à formuler 3 phrases correctes mais il a oublié la formule de politesse.</p>	<p>Un autre élève à encodé pour lui car il ne sait encoder que des syllabes très simples et n'est pas autonome. On aurait pu lui faire encoder certains mots très simples ou des mots déjà rencontrés qu'il aurait retrouvé dans ses cahiers. Cependant cela nécessitait beaucoup d'attention de ma part, attention que je ne pouvais lui donner car j'étais sollicitée par les autres élèves.</p>			
G	<p>L'élève peut expliquer qui est son correspondant et donner des informations sur lui.</p>	<p>Mots que l'élève a su encoder : bonjour, je suis lasco quatre, j'ai, un, chat</p>	<p>Deux majuscules sur six. Aucun point n'a été</p>	<p>La taille des lettres ne respecte pas les lignes de</p>	<p>Maîtrise de la morphologie verbale phonétiquement (alé, sui) et orthographiquement (j'ai).</p>

	Les phrases produites sont correctes du point de vue de la syntaxe et du sens. Respect des contraintes : formule de politesse, signature, 3 phrases.	Mots que l'élève n'a pas su encoder ou orthographier correctement : allé (alé, allet), pendant (pandan), vacances (vacanses) chez (chet)	placé sur le premier brouillon.	la feuille. La lettre est propre si ce n'est la rature d'un mot.	Mauvaise maîtrise de la morphologie verbale, même phonétiquement : je sui allet L'élève pense à mettre des « s » à la fin des noms au pluriel.
J	L'élève peut expliquer qui est son correspondant et donner des informations sur lui. Les phrases produites sont correctes du point de vue de la syntaxe et du sens. Respect des contraintes : formule de politesse, signature, 4 phrases.	Mots que l'élève a su encoder : bien, que, tu, le, samedi, juin, les, vacances, je, suis, l'avion, et, dans, une, grotte Mots que l'élève n'a pas su encoder ou orthographier correctement : j'aimerais (jemere), viennes (viene), anniversaire (aniverser), pendant (pandan), prendre (prandre)	1 majuscule sur 5. Aucun point dans le brouillon d'origine.	Le tracé des lettres respecte la norme et la lettre est soignée.	Utilisation de la conjonction de coordination « et » en début de phrase. Maîtrise de la morphologie verbale phonétiquement (viene, allé) et orthographiquement (suis). Mauvaise maîtrise de la morphologie verbale même phonétiquement : jemere, jé
N	L'élève peut expliquer qui est son correspondant et donner des informations sur lui.	Mots que l'élève a su encoder : j'ai, je, poule, et, faire, du, cirque	Les phrases de l'élève ne sont segmentées par aucune	Le tracé des lettres respecte la norme et la	Utilisation de la conjonction de coordination « et » en début de phrase

	<p>Les phrases produites sont correctes du point de vue de la syntaxe et du sens. Respect des contraintes : formule de politesse, signature, 3 phrases.</p>	<p>Mots que l'élève n'a pas su encoder ou orthographe correctement : compagni (compani), animal (animale)</p>	<p>ponctuation. L'élève a oublié les majuscules dans le premier brouillon puis dans la lettre au propre.</p>	<p>lettre est soignée. On peut préciser que cette élève connaît des difficultés pour tracer les lettres depuis le début de l'année.</p>	<p>Maîtrise de la morphologie verbale phonétiquement (vè). Mauvaise maîtrise de la morphologie verbale : « c'est des poules ». Mauvais choix de désinence nominale pour le pluriel d'animal : « j'ai deux animale), oubli du « s » pour les noms au pluriel.</p>
H	<p>L'élève peut expliquer qui est son correspondant et donner des informations sur lui. Les phrases produites sont correctes du point de vue de la syntaxe et du sens. Respect des contraintes : signature, 3 phrases. La formule de politesse a été placée à la fin de la lettre, juste avant la signature.</p>	<p>Mots que l'élève a su encoder : je, à, la, maison, rat, les</p> <p>Mots que l'élève n'a pas su encoder ou orthographe correctement : t'invite (invit) j'ai (gai), deux (de), pendant (panden), suis (sui), amusé (amuzé).</p>	<p>Une seule majuscule sur les trois. Les points sont bien placés.</p>	<p>Le tracé des lettres respecte la norme et la lettre est soignée.</p>	<p>Une phrase avec la conjonction de coordination « et ». Maîtrise de la morphologie verbale phonétiquement (gai, sui). Pas d'accord du participe passé « amusée » (ce qui ne peut être attendu d'un élève de ce niveau).</p>
E	<p>L'élève peut expliquer qui est son correspondant et donner des informations sur lui.</p>	<p>Mots que l'élève a su encoder : j'ai, un, chat, qui, lapin, je, suis</p>	<p>Aucune majuscule sauf aux prénoms. Les points sont bien placés.</p>	<p>Les lettres sont bien formées sauf les majuscules. Certaines</p>	<p>Une phrase complexe : « j'ai un chat qui s'appelle ... » → conjonction de subordination « qui » qui remplace « un chat ».</p>

	<p>Les phrases produites sont correctes du point de vue de la syntaxe et du sens. Respect des contraintes : formule de politesse, signature, 3 phrases.</p>	<p>Mots que l'élève n'a pas su encoder ou orthographier correctement : Chère (Chêre), prpne (?), allé (alé), s'appelle (sabélé).</p>		<p>lettres ont été repassées plusieurs fois et ne sont plus très lisibles.</p>	<p>Maîtrise de la morphologie verbale phonétiquement (sui, alé) et orthographiquement (j'ai). Oubli des « s » à la fin des noms au pluriel.</p>
F	<p>L'élève peut expliquer qui est son correspondant et donner des informations sur lui. Les phrases produites sont correctes du point de vue de la syntaxe et du sens. Respect des contraintes : formule de politesse, signature, 2 phrases.</p>	<p>Mots que l'élève a su encoder : j'ai, un, chat, grisou, il, a, mois. Mots que l'élève n'a pas su encoder ou orthographier correctement : s'appelle (s'apelle)</p>	<p>Oubli d'une majuscule en début de phrase. Aucun point n'a été placé.</p>	<p>La taille des lettres ne respecte pas les lignes de la feuille.</p>	<p>Une phrase complexe : « j'ai un chat qui s'appelle ... » → conjonction de subordination « qui » qui remplace « un chat ». Maîtrise de la morphologie verbale orthographiquement (j'ai, appelle, a).</p>
D	<p>L'élève peut expliquer qui est son correspondant et donner des informations sur lui. Les phrases produites sont correctes du point de vue de la syntaxe et du sens. Respect des contraintes : formule de politesse, signature, 1 phrase seulement.</p>	<p>Mots que l'élève a su encoder : j'ai, un, chien, aussi, poisson Mots que l'élève n'a pas su encoder ou orthographier correctement : s'appelle</p>	<p>Aucune majuscule n'a été placée dans le premier brouillon. Un point a été placé avant la conjonction de coordination « et ».</p>	<p>Le tracé des lettres respecte la norme et la lettre est soignée.</p>	<p>Une phrase complexe : deux propositions subordonnées relatives reliées par la conjonction de coordination « et ». Un connecteur logique d'addition « aussi » → « j'ai un chien qui s'appelle Ulysse et aussi j'ai un poisson qui s'appelle samy » Maîtrise de la morphologie verbale orthographiquement (j'ai, appelle).</p>

<p>M</p>	<p>L'élève peut expliquer qui est son correspondant et donner des informations sur lui. Les phrases produites sont correctes du point de vue de la syntaxe et du sens. Respect des contraintes : formule de politesse, signature, 2 phrases.</p>	<p>Mots que l'élève a su encoder : je, maison, pyjama</p> <p>Mots que l'élève n'a pas su encoder ou orthographier correctement : T'inviter (tinviter), faire (fer), soirée (coirée), voudrais (voudré), suis (si), allée (alé), centerparc (centerparse)</p>	<p>1 majuscule sur 3 seulement. Aucun point n'a été placé.</p>	<p>La taille des lettres ne respecte pas les lignes de la feuille.</p>	<p>Maîtrise de la morphologie verbale phonétiquement (tinvité, fer, alé). Mauvaise maîtrise de la morphologie verbale même phonétiquement : voudré, si (suis)</p>
<p>P</p>	<p>L'élève peut expliquer qui est son correspondant et donner des informations sur lui. Les phrases produites sont correctes du point de vue de la syntaxe et du sens. Respect des contraintes : Signature placée en haut de la lettre, juste avant la formule de politesse. 3 phrases au brouillon, 2 phrases seulement sur la lettre au propre.</p>	<p>Mots que l'élève a su encoder : j'ai, un, chat, papi</p> <p>Mots que l'élève n'a pas su encoder ou orthographier correctement : Qui (Ki), s'appelle (sapaile), pendant (pandan), vacance (vacanse), suis (sui), partie (pati), aussi (osi), allée (alé), chez (chai), mes (mai), mamie (mamie)</p>	<p>Ni point, ni majuscule (sauf aux prénoms).</p>	<p>La taille des lettres ne respecte pas les lignes de la feuille. Les lettres sont mal formées. L'élève a oublié certaines lettres. La lettre reste cependant lisible.</p>	<p>Utilisation du connecteur d'addition « aussi » (dans le brouillon). Maîtrise de la morphologie verbale phonétiquement (sui alé) et orthographiquement (j'ai). Oubli du « s » à la fin des noms au pluriel.</p>

L	L'élève peut expliquer qui est son correspondant et donner des informations sur lui. Les phrases ont dû être reprises plusieurs fois avant d'être satisfaisantes du point de vue du sens. Notamment, l'élève a écrit : « j'ai un animal, c'est une fille, elle s'appelle Ticht » → l'espèce de l'animal n'était pas précisée. Respect des contraintes : formule de politesse et signature. 2 très courtes phrases seulement.	L'élève a su encoder : j'ai un animal une fille Mots que l'élève n'a pas su encoder ou orthographier correctement : c'est (c)	Aucun point, aucune majuscule.	La taille des lettres ne respecte pas les lignes de la feuille. Les lettres sont mal formées. La lettre reste cependant lisible.	Maîtrise de la morphologie verbale phonétiquement (s'appel) et orthographiquement (j'ai).
K	L'élève peut expliquer qui est son correspondant et donner des informations sur lui. Les phrases produites sont correctes du point de vue de la syntaxe et du sens. Respect des contraintes : formule de politesse, signature, 2 phrases.	Mots que l'élève a su encoder : un, chien, qui, parapente Mots que l'élève n'a pas su encoder ou orthographier correctement : s'appelle (sa pel), fais (fai)	Aucun point, aucune majuscule dans le premier brouillon.	Le tracé des lettres respecte la norme et la lettre est soignée	Une phrase complexe : « j'ai un chien qui s'appelle ... » → conjonction de subordination « qui » qui remplace « un chien ». Maîtrise de la morphologie verbale phonétiquement (sa pel, fai).
B	L'élève peut expliquer qui est son correspondant	Mots que l'élève a su encoder :	Aucune majuscule,	Le tracé des lettres	Utilisation de la conjonction de coordination « et ».

	<p>et donner des informations sur lui. Les phrases produites sont correctes du point de vue de la syntaxe et du sens. Respect des contraintes : formule de politesse, 3 phrases. Oubli de la signature.</p>	<p>Un, et, une, du, la, maison, je, du, foot</p> <p>Mots que l'élève n'a pas su encoder ou orthographier correctement : j'ai (ger), chien (chiaïn), chienne (chiaïne), s'appelle (s'apél), fais (fais), sport (spor)</p>	<p>aucun point dans le premier brouillon.</p>	<p>respecte la norme et la lettre est soignée</p>	<p>Maîtrise de la morphologie verbale phonétiquement (s'apél, fai). Mauvaise maîtrise de la morphologie verbale même phonétiquement (ger)</p> <p>Oubli du « s » à la fin de « il », pronom personnel de la troisième personne du pluriel.</p>
Q	<p>L'élève ne répond aux questions sur son correspondant que par oui ou non. Elle n'arrive pas à redonner son prénom et doit aller le chercher dans les anciennes lettres. Elle ne donne pas d'informations d'elle-même sur son correspondant. Sur le premier brouillon, les phrases ne sont pas correctes (« j'ai en vacance »). Respect des contraintes : formule de politesse, 2 phrases. Oubli de la signature.</p>	<p>Les mots que l'élève a su encoder : cheval</p> <p>Mots que l'élève n'a pas su encoder ou orthographier correctement : j'étais (j'ét, j'été), en (an) vacance (vakanse), faire (fer)</p>	<p>Aucune majuscule. Les points sont bien placés.</p>	<p>Certaines lettres ont été mal tracées (notamment les « l »), une rature en début de lettre.</p>	<p>Maîtrise de la morphologie verbale phonétiquement (jété fer). Mauvaise maîtrise de la morphologie verbale même phonétiquement (jét)</p>

<p>C</p> <p>Remarque : pour palier à ses difficultés, il a été observé que l'élève a adopté une stratégie : elle a retrouvé les mots de sa lettre dans d'autres écrits (lettre de son correspondant, cahiers, affichages...).</p>	<p>L'élève ne se souvient plus des prénoms de ses correspondants, elle répond seulement par « oui » ou « non » ou « je ne sais pas » aux questions.</p> <p>L'élève a écrit une phrase qui n'a pas de sens « Pendant les vacances. » → On peut se demander si l'élève a compris ce début de phrase ou si elle l'a recopié de la lettre de son correspondant sans comprendre.</p> <p>Respect des contraintes : formule de politesse, signature, 3 phrases.</p>	<p>Presque tous les mots de la lettre ont été correctement recopiés ou encodés : je, n'ai, pas, d'animaux, du, cirque, avec, l'école</p> <p>L'élève a fait une erreur de copie, montrant qu'elle n'a pas elle-même encodé les mots : « rhère » au lieu de « chère ».</p>	<p>Majuscule à chaque début de phrase. Les points sont placés à la fin de chaque ligne et non de chaque phrase.</p>	<p>Difficultés à respecter la taille des lettres et les lignes du cahier. cependant la lettre est propre et lisible.</p>	<p>Mauvaise maîtrise de la morphologie verbale : « je fair »</p>
<p>A</p>	<p>L'élève peut expliquer qui est son correspondant et donner des informations sur lui.</p> <p>Les phrases produites sont correctes du point de vue de la syntaxe et du sens.</p> <p>Respect des contraintes : formule de politesse, 2 phrases. Oubli de la signature.</p>	<p>Les mots que l'élève a su encoder : je, Bretagne, et, je, suis, à, la, plage, des</p> <p>Mots que l'élève n'a pas su encoder ou orthographier correctement : suis (ci), allé (a les), ramasser, coquillages (quillaje)</p>	<p>Aucune majuscule, aucun point dans le premier brouillon.</p>	<p>Le tracé des lettres respecte la norme et la lettre est soignée.</p>	<p>Utilisation de la conjonction de coordination « et » en début de phrase.</p> <p>Maîtrise de la morphologie verbale phonétiquement (« a les »).</p> <p>Mauvaise maîtrise de la morphologie verbale même phonétiquement : « ci » pour « suis ».</p>

					Oubli du « s » à la fin des noms au pluriel.
--	--	--	--	--	--

ANNEXE 4

Entretiens semi-directifs : les fonctions sociales de l'écrit

Remarque : les abréviations suivantes ont été utilisées : « E » pour élèves et « PE » pour professeur des écoles.

Rappel de la question initiale : « à ton avis, à quoi cela sert de savoir lire et écrire ? »

Classe A (élèves qui n'ont pas étudiés la fonction communication de l'écrit) :

1

E : Ça sert à acheter des maisons. A bien travailler à l'école, écrire des mots pour l'école, pour la maîtresse.

→ lire et écrire n'a pas une fonction uniquement scolaire mais l'élève n'a pas évoqué la fonction communication.

2

Long silence

E : Lire des trucs durs.

PE : Quand tu es chez toi, tu lis ?

E : Le cahier de son.

PE : Tu ne lis que des choses pour l'école ?

E : Oui.

PE : Et tu écris ?

E : Je sais écrire.

PE : Tu écris quoi ?

E : Des mots durs.

PE : A ton avis, écrire peut servir pour autre chose que pour l'école ?

E : Quand je serais grand.

PE : Et quand tu seras grand, tu écriras quoi ?

E : Je ne sais pas.

→ Lire et écrire n'a pour l'instant qu'une fonction essentiellement scolaire pour l'élève (« quand je serais grand » étant une réponse très vague).

3

E : Lire des histoires tout seul. Tu peux lire pour la maîtresse, lire les phrases qu'elle nous donne.

PE : Et écrire, à quoi ça sert ?

E : Faire une lettre. Tu peux écrire des histoires, dire des choses sur une feuille.

→ La fonction communication est évoquée par l'élève.

4

E : Quand on est grand.

PE : Ça sert à quoi quand on est grand ?

E : Au travail on peut lire.

PE : Et toi tu lis un peu ?

E : Oui.

PE : Où ?

E : A la maison, les devoirs. Je lis des poésies à papa que j'apprends à l'école.

PE : Et écrire cela sert à quoi ?

E : Ça sert à pouvoir écrire des mots.

PE : Pour faire quoi ?

E : Par exemple au travail. On peut faire une liste.

PE : Et cela sert à autre chose que le travail ?

E : Ils peuvent écrire une lettre.

→ La fonction de communication est évoquée.

5

E : Je sais pas.

PE : Est-ce que tes parents ils lisent ou ils écrivent ?

E : Oui.

PE : Ils lisent et écrivent quoi ?

E : Je sais pas.

PE : Chez toi, tu lis ?

E : Oui.
PE : Tu lis quoi ?
E : Je ne sais plus.
PE : Tu lis pour les devoirs ?
E : Oui.
PE : Et tu lis quoi d'autre ?
E : Des mots.
PE : Tu écris des fois ?
E : Oui.
PE : Tu écris quoi ?
E : Je ne sais pas.

→ Elève peu enclin à répondre aux questions, ce qui ne permet pas de faire des hypothèses sur ses savoirs quant à la fonction communication de l'écrit.

6

L'élève n'a pas d'idée, il ne répond pas à la question.

PE : Tu sais un peu lire ?
E : Non pas trop.
EP : Et tu écris ?
E : Un petit peu.
PE : Tu écris quoi ?
E : Du travail.
PE : Tu écris pour autre chose que pour le travail ?
E : Oui on fait d'autre travail.
PE : Chez toi, tes parents lisent ou écrivent ?
E : Oui on colle le travail et on fait le travail.
PE : Mais tes parents ?
E : Ils écrivent.
PE : Ils écrivent quoi ?
E : Pour le travail.

→ Lire et écrire ne semblent être utile que pour « le travail » (l'école puis le travail pour les adultes).

7

E : Quand on sera grand on pourra lire des histoires aux enfants, lire le journal.
PE : Et écrire à quoi cela sert ?
E : Envoyer des mails ou écrire des enveloppes. Avant je ne savais pas lire alors j'ai écrit à tata « je sais lire maintenant ».

→ fonction communication évoquée par l'élève qui pense même à évoquer la communication possible via les mails.

8

E : Ça sert à bien travailler quand on est grand. Pour un travail.
PE : Tes parents, tu les vois lire ou écrire autre chose que pour le travail ?
E : Payer des choses, remplir des chèques et compter.
PE : Et toi à la maison ?
E : Je fais des lignes.
PE : Et tu lis à la maison ?
E : Je lis des histoires à mon frère.

→ La fonction communication n'a pas été évoquée.

9

E : Ça sert à apprendre.
PE : Quoi par exemple ?
E : Des écritures. Des lettres.
PE : Et à quoi ça sert de savoir écrire les lettres ?
E : A bien apprendre.
PE : Et quand tu sauras bien écrire, à quoi ça va te servir ?
E : Je ne sais pas.
PE : Et lire à quoi ça sert ?
E : Je sais pas.
PE : Tu lis chez toi ?
E : Des histoires.
PE : Et tu écris à la maison ?
E : Oui.
PE : Tu écris quoi ?
E : Des mots.
PE : Pour l'école ?
E : Oui et pour ma maman.
PE : Et tes parents, ils écrivent et ils lisent ?
E : Oui ils lisent et ils écrivent mais je sais pas quoi.

→ La fonction communication n'est pas évoquée.

10

Silence

E : Je ne me souviens plus.

PE : Toi à la maison, tu lis ?

E : Je lis des livres et des fois j'écris sur une feuille ce que je dois faire le lendemain. Par exemple le samedi ce que je fais le dimanche.

PE : Et donc pour toi à quoi ça sert de savoir lire et écrire ?

E : A avoir du travail, à avoir de l'argent.

PE : Comment cela ?

E : Quand on travail on a de l'argent.

PE : Et toi tu écris des listes et tu écris d'autres choses des fois ?

E : Oui.

PE : Tu écris quoi ?

E : Pour consoler mes parents. Ma mère n'avait plus de travail donc je lui avais écrit quelque chose sur une feuille. Je voulais rendre l'argent qu'elle m'avait donné.

PE : Et tes parents ils écrivent et ils lisent ?

E : Ma mère elle écrit et elle lit. Mon père lit et écrit sur son ordinateur et des histoires.

→ Même si l'élève ne parle pas de lettre, la fonction communication est évoquée (mot pour sa maman).

11

E : Ça sert à bien écrire.

PE : Et à quoi ça sert de bien avoir écrire ?

E : Je ne sais plus.

PE : Et lire ?

E : Lire à tout le monde de la classe.

PE : Tu peux lire quoi ?

E : Une phrase.

PE : Et à la maison à quoi ça sert de savoir lire ?

E : Les devoirs.

PE : Et à part lire pour les devoirs ?

E : Je lis un texte.

PE : Pourquoi ?

E : Pour l'école.

PE : Et tes parents, ils écrivent ou ils lisent ?

E : Ils écrivent.

PE : Ils écrivent quoi ?

E : Je ne sais pas.

→ Lire et écrire n'ont qu'une utilité scolaire.

12

E : Quand on a une petite sœur on peut lui lire un livre.

PE : Et écrire ?

E : Ça sert à bien comprendre les lettres.

PE : Quelles lettres ?

E : Les « g », les « a »...

PE : Et à quoi ça sert de bien comprendre les lettres ?

E : On peut écrire des mots.

PE : Quoi par exemple ?

E : Papa.

PE : Tu écris à la maison ?

E : Oui. J'écris « papa ».

PE : Et tu lis à la maison ?

E : Oui, et je dois écouter papa, je dois mettre la table.

PE : Mais est-ce que tu lis ?

E : Non.

→ Elève qui semblait perdu pendant l'entretien. Il n'a pas évoqué la fonction de communication.

13

E : Ça sert à lire ce qu'il y a sur les cahiers.

PE : Tu peux lire quoi d'autre ?

E : Des lettres, en attaché et en script.

PE : Et écrire à quoi ça sert ?

E : A apprendre quand on sera grand.

PE : A la maison tu écris ?

E : Oui des fois.

PE : Tu écris quoi ?

E : Des trucs.

PE : Tu peux me donner un exemple ?

E : Les devoirs, quand on doit apprendre la dictée.

PE : Tu lis à la maison ?

E : Oui, des fois maman elle lit des histoires.

PE : Et toi des fois tu lis des histoires ?

E : Oui.

PE : Et maman et papa, des fois ils lisent ou ils écrivent ?

E : Je ne sais pas.

→ La fonction communication n'est pas évoquée.

14

E : Pour savoir tout.

PE : Et tes parents ils lisent ou ils écrivent ?

E : Oui.

PE : Ils lisent et ils écrivent quoi ?

E : Plein de trucs.

PE : Tu peux me donner des exemples ?

E : Je ne sais pas.

PE : Tu lis à la maison ?

E : Oui, plein de trucs.

PE : Par exemple ?

E : Je lis une poésie.

PE : Pour l'école ?

E : Oui.

→ La fonction communication n'est pas évoquée.

15

E : Ça sert à apprendre.

PE : A apprendre quoi ?

E : Des choses.

PE : Tu peux me donner des exemples ?

Silence

PE : Et quand tu seras grande, ça servira à quoi de lire et d'écrire ?

E : Je ne sais pas.

PE : Tes parents ils lisent ou ils écrivent ?

E : Ils écrivent sur une feuille ou sur un tableau.

PE : Ils écrivent quoi ?

E : Ils écrivent des trucs qu'il faut acheter.

PE : D'autres choses ?

E : Non

PE : Ils lisent des fois ?

E : Oui.

PE : Ils lisent quoi ?

E : Comment ça s'appelle, combien ça coûte.

PE : Ils lisent autre chose ?

E : Non.

→ La fonction communication n'est pas évoquée.

16

Silence.

E : Je ne sais pas.

PE : Tu lis un peu ?

E : Oui.

PE : Tu lis quoi ?

E : Parfois maman, elle me fait lire des livres.

PE : Donc ça sert à lire des livres ?

E : Oui.

PE : Est-ce que ça sert à autre chose ?

E : Je ne sais pas.

PE : Tu écris chez toi ?

E : Oui

PE : Tu écris quoi ?

E : Parfois j'écris des lettres.

PE : Tu écris des lettres à qui ?

E : A ma maman

PE : Et tes parents ils lisent ou ils écrivent ?

E : Je ne sais pas.

→ L'élève dit qu'elle écrit des lettres à sa maman. La fonction communication est donc évoquée.

17

E : Pour savoir ce qu'il y a d'écrit.

PE : Où ?

E : Sur une feuille.

PE : Et écrire ça sert à quoi ?

Silence

E : Je ne sais pas.

PE : Quand tu seras grand ça servira à quoi de savoir écrire ?

E : Pour que les autres ils lisent.

PE : Tu lis à la maison ?

E : Parfois je lis des livres.

PE : Et tu écris ?

E : Oui.

PE : Tu écris quoi ?

E : Des mots.

PE : Et tes parents ils écrivent ?

E : Oui.

PE : Ils écrivent quoi ?

E : Je ne sais pas.

→ La fonction communication n'est pas évoquée par l'élève.

CLASSE B (élèves de ma classe) :

P :

E : Ça sert à passer à la classe suivante, pour devenir parent lire des histoires à des enfants.

PE : Et toi des fois tu lis et tu écris ?

E : Oui des fois je fais des lettres avec maman.

PE : Et à l'école tu fais des lettres ?

E : Je sais pas, je sais pas où il habite, je sais pas la rue, donc je ne lui envoie pas de lettre.

→ Fonction communication évoquée. Cependant, l'élève considère que les lettres envoyées aux correspondant n'en sont pas de véritables parce qu'elle ne connaît pas l'adresse.

A :

E : ça sert à apprendre pour quand on saura lire et écrire.

PE : Et quand tu sauras lire et écrire, ça pourra te servir à quoi ?

E : A écrire une chanson.

PE : Et à d'autres choses ?

E : Dans le magasin, on a besoin d'écrire et de lire des choses. Et au téléphone s'il nous dit des choses.

PE : Et toi, pour quoi tu lis et tu écris ?

E : Hier j'ai lu toute seule une page d'un livre.

PE : Et des fois tu écris ?

E : Oui pour les devoirs des fois j'écris.

PE : Et ton papa et maman, ils lisent ou ils écrivent ?

E : Pour lire les papiers de la banque.

PE : Et à l'école ? Avec les correspondants ?

E : Ah oui il faut écrire aux correspondants !

→ La fonction communication n'est pas évoquée spontanément.

Q

Silence

E : Je ne sais pas.

PE : Tu lis et tu écris toi ?

E : Oui.

PE : Tu lis et tu écris quoi ? *silence*. Tu peux me donner un exemple ?

E : Cheval.

PE : Tu lis des mots ? Où Ça ?

E : Dans un livre.

PE : Et tu écris ?

E : Oui.

PE : Tu écris pourquoi ?

E : J'écris pour mes parents.

PE : Et à l'école tu écris ?

E : Pour apprendre.

PE : Et tes parents, tu les vois lire ?

E : Non

→ La fonction communication n'est pas évoquée.

E

E : Ça sert à apprendre.

PE : A apprendre quoi ?

E : Pour après lire des histoires aux parents, aux nounours.

PE : Et écrire ça sert à quoi ?

E : C'est pour si les parents nous demandent d'écrire un mot. Si on nous demande de faire un dessin et d'écrire à l'intérieur.

PE : Et cela sert à d'autres choses ?

E : Pour faire des anniversaires.

PE : Comment cela ?

E : Si on veut faire une grande affiche avec écrit « bon anniversaire ». Si on veut écrire le nom sur les cadeaux, si on veut lire des livres à des copains et des copines.

PE : D'accord, tu as d'autres idées ?

E : Si on veut lire des journaux, lire des affiches au cinéma, si on va à Auchan pour lire les fruits et les légumes, pour lire les devoirs, lire chez le docteur des livres.

→ La fonction communication n'est pas évoquée.

N

Silence

E : Lire des trucs.

PE : Comme quoi ?

E : Des histoires.

PE : Seulement des histoires ?

E : Des magazines, des panneaux, des affiches accrochées quand on a perdu quelque chose, quand on veut acheter un truc à manger.

PE : Et tes parents ils lisent et ils écrivent à la maison ?

E : Ils écrivent des lettres.

PE : Et toi tu écris des lettres ?

E : Oui.

PE : Tu écris des lettres à qui ?

E : A personne.

PE : Et à l'école ?

E : Ah oui à nos correspondants !

→ La fonction communication est évoquée mais le travail avec les correspondants ne lui vient pas tout de suite à l'esprit.

J

E : Pour moi, ça sert à se repérer sur la route parce que parfois mon papa se trompe, il lit pas les panneaux. Ça sert à lire les papiers qu'on nous donne. Le courrier du facteur.

PE : Et écrire ?

E : Ça sert à envoyer des messages.

PE : A qui par exemple ?

E : Des enveloppes, on met des lettres.

PE : Et toi, tu envoies des lettres ?

E : Oui.

PE : Quand ça, à qui ?

E : Pour les anniversaires.

PE : Et à l'école, tu envoies des lettres ?

E : Au correspondants, on envoie des lettres.

→ La fonction de communication est évoquée.

H

E : Quand on lit on sait écrire et après on peut faire des choses. Par exemple, mon père il est dessinateur, ma mère elle est chef. Quand on est grand on peut faire un travail et lire et écrire ça nous permet de gagner des sous.

PE : Et toi, tu lis chez toi ?

E : Oui on a un livre de lecture avec tous les sons.

PE : Tu lis d'autres choses ?

E : Non.

PE : Et à l'école ?

E : Je m'entraîne à écrire sur le cahier vert et sur l'ardoise.

PE : Et avec moi tu écris ?

E : J'envoie des lettres à ma maman et à mon père. Et des invitations.

PE : Et les correspondants ?

E : Ah oui et des lettres aux correspondants.

→ La fonction communication est évoquée mais là encore les correspondants ne sont pas évoqués spontanément.

G

E : Pour lire les panneaux.

PE : et à quoi ça sert d'écrire ?

E : A envoyer des messages.

PE : Envoyer des messages à qui ?

E : A d'autres personnes.

PE : Tu envoies des messages à qui par exemple toi ?

E : A des copains.

PE : Et à l'école, tu envoies des lettres ?

E : Non.

PE : Et nos correspondants ?

E : Oui.

PE : Et tes parents, ils lisent et ils écrivent ?

E : Parfois ils lisent pour ne pas se tromper, ils relisent les mots qu'ils écrivent.

→ La fonction communication est évoquée mais les correspondants ne sont pas évoqués spontanément.

M

E : Quand on sera grand on pourra lire et écrire et envoyer des messages au téléphone. On pourra écrire des mots et des phrases.

PE : Tu pourras envoyer des messages à qui ?

E : Notre tata et notre mamie.

PE : Et toi tu envoies des messages ?

E : Non

PE : Même pas à l'école ?

E : Avec la maîtresse on avait écrit et on avait envoyé des lettres aux correspondants.

PE : Et ça sert à autre chose de savoir lire et écrire ?

E : Ça sert à écrire sur des feuilles pour envoyer

s petits mots gentils aux parents, pour donner un cadeau dans une enveloppe avec un petit mot.

→ La fonction communication est évoquée (message par téléphone, mot, enveloppe).

D

E : Ça sert à lire des histoires.

PE : Et ça sert à autre chose ?

E : A lire le travail, savoir comment on fait.

PE : Et écrire ?

E : Je ne sais pas.

PE : Et tes parents, ils lisent ou ils écrivent ?

E : Des fois.

PE : Quoi par exemple ? Et à la maison tu lis et tu écris toi ?

E : Oui. Quand on donne des mots pour le travail j'écris sur le cahier.

PE : Et des fois tu écris pour autre chose que pour l'école ?

E : Non.

→ La fonction de communication n'est pas évoquée.

K

E : Pour pouvoir envoyer des lettres aux personnes.

PE : Et toi tu envoies des lettres ?

E : Non c'est mes parents qui en envoient.

PE : Même à l'école tu n'envoies jamais de lettres ?

E : Si aux autres CP de Blois.

PE : Et ça peut servir à autre chose de lire et écrire ?

E : Non ma mère me donne des choses et je dois recopier. Et des fois j'écris des lettres à mamie.

→ La fonction de communication est évoquée mais pas le travail avec les correspondants.

O

E : A lire des histoires.

PE : Tu as d'autres idées ?

E : Non.

PE : Tu lis à la maison ?

E : Non

PE : Et tu écris ?

E : Oui

PE : Quoi ?

E : Des histoires.

PE : Et tes parents, ils lisent ou ils écrivent ?

E : Ils lisent ce que j'ai recopié.

PE : Ils lisent d'autres choses ?

E : Des histoires.

PE : Et à l'école tu écris ?

E : J'ai écrit un mot à mon correspondant.

PE : Tu lui as écrit une lettre ?

E : Non, ça ressemblait pas à une lettre.

PE : Pourquoi ?

E : Je ne sais pas.

→ La fonction de communication n'est pas évoquée spontanément. L'élève considère que les mots envoyés à son correspondant n'étaient pas des lettres.

C :

Long silence

E : A être grand.

PE : Et à quoi cela sert de lire et écrire quand on est grand ?

silence

PE : Tes parents ils lisent ou ils écrivent à la maison ?

E : Oui.

PE : Quoi ?

E : Ils lisent des livres.

PE : Ils lisent d'autres choses ? Ils écrivent ?

E : Je ne sais pas.

PE : Et toi tu lis ou tu écris à la maison ?

E : J'écris et des fois je joue à la maîtresse pour savoir lire et écrire.

→ La fonction de communication n'est pas évoquée.

R :

E : Pour savoir lire et écrire quand on est grand.

PE : Et ça sert à lire quoi quand on est grand ? Tu as des exemples ?

E : Lire les voitures, les papiers.

PE : Quoi par exemple comme papiers ?

E : Des journaux, des jeux, les papiers des billets, les papiers de bonbons. Pour ne pas se tromper.

PE : Toi tu écris des fois ? Tu écris quoi ?

E : Je sais pas

→ La fonction de communication n'est pas évoquée.

L

E : Ça sert à apprendre les mots

PE : Et à quoi ça sert de savoir lire les mots ?

Silence

PE : Tes parents, ils lisent ou ils écrivent à la maison ?

E : Ils lisent.

PE : Ils lisent quoi ?

E : Des histoires.

PE : Et toi tu lis ou tu écris ? Tu écris quoi ?

E : J'écris une phrase.

PE : Tu écris à qui ?

Silence

→ La fonction de communication n'est pas évoquée

B

E : Lire et écrire ça sert à réfléchir. Ecrire sur un cahier, des lettres.

PE : Et à quoi cela sert de savoir lire ?

E : On peut lire des livres, des feuilles, des tableaux, on peut écrire sur un tableau.

PE : Et tes parents, tu les vois lire ou écrire ?

E : Ils lisent le journal je crois.

→ La fonction de communication n'est pas évoquée.

I

E : Ça sert à grandir.

PE : Et quand on est grand, à quoi cela sert de lire et écrire ?

E : A travailler.

PE : Tu écris toi ?

E : J'écris A B C D E F G...

PE : Tu envoies des lettres des fois ?

E : A Arthur.

PE : Et à l'école tu envoies des lettres ou tu en reçois ?

E : Non. Ah si y a une boîte aux lettres. On reçoit du courrier pour l'école.

PE : De qui ?

E : De l'école

→ La fonction de communication n'est pas évoquée spontanément. Le travail fait avec les correspondants ne lui vient pas à l'esprit.

F

E : C'est bien de savoir lire. On apprend plein de choses.

PE : Quoi par exemple ?

E : Ecrire des syllabes, des mots.

PE : Et une fois que tu sais bien écrire, à quoi ça te sert ?

Silence.

PE : Tes parents tu les vois lire ou écrire ?

E : Oui, ils écrivent des messages sur le téléphone, sur des feuilles, sur des petits courriers.

PE : Et toi tu envoies des courriers ?

E : Oui des fois à Thays.

PE : Et à l'école on envoie du courrier ?

E : Oui, à d'autres maîtresses.

→ La fonction communication est évoquée (envoi de messages et de courriers) mais l'élève ne parle pas du travail fait.