



**HAL**  
open science

# Les bénéfices d'un travail de correspondance dans les apprentissages de l'écrit

Anne Grimaldi

► **To cite this version:**

Anne Grimaldi. Les bénéfices d'un travail de correspondance dans les apprentissages de l'écrit. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03363913

**HAL Id: dumas-03363913**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03363913>**

Submitted on 4 Oct 2021

**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.

Université de Bordeaux – INSPE de l'académie de Bordeaux  
Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation  
Mention premier degré

# Les bénéfices d'un travail de correspondance dans les apprentissages de l'écrit

Mémoire présenté par Anne GRIMALDI

Sous la direction de Monsieur Maurice NIWESE

Année universitaire : 2020-2021

# Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, M. Niwese, pour sa disponibilité, ses conseils et ses nombreux apports de références et de connaissances qui m'ont permis d'avancer dans ce projet sans trop de craintes.

Je souhaite remercier Alexandra Leport-Poyer et Vincent Laborde, les enseignants des classes observées, qui ont su trouver du temps pour répondre à mes questions et m'apporter les éléments nécessaires à l'élaboration de ce mémoire. Je remercie également leurs élèves qui ont accepté de me laisser analyser leurs productions.

Je remercie ma famille et mes proches pour leur présence, leur tendresse et leur soutien.

Enfin, je remercie Garance, ma source de motivation principale et ma meilleure alliée dans ce parcours de reprise d'études qui nous engage toutes les deux.

# Les bénéfices d'un travail de correspondance dans les apprentissages de l'écrit

INTRODUCTION.....	1
1. LE CADRE THÉORIQUE .....	2
1.1. La pédagogie de projet .....	2
1.2. Le projet de correspondance dans la pédagogie de Célestin Freinet .....	5
1.3. Ecrire .....	7
1.3.1. Définition d'écrire .....	7
1.3.2. La compétence scripturale .....	7
1.3.3. Le processus d'écriture .....	11
1.4. L'ancrage dans les programmes scolaires de cycle 3 .....	15
2. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....	17
2.1. Le mode de recueil des informations – L'entretien compréhensif .....	17
2.2. Le contexte .....	18
2.3. Le projet mis en place.....	19
2.4. Le déroulement du projet.....	21
2.5. Les étapes intermédiaires dans la production d'un courrier .....	23
2.6. Schématisation du dispositif .....	27
3. L'ANALYSE .....	28
3.1. Mesure de l'évolution des textes .....	29
3.1.1. Volume d'expression textuelle (VET) .....	29
3.1.2. Evolution du nombre de caractères .....	30
3.2. Analyse des types d'opérations de réécriture .....	31
3.2.1. Répartition du type d'opérations.....	31
3.2.2. Taux d'opérations sur 100 mots réécrits.....	32
3.2.3. Nature des erreurs relevées .....	34
3.2.4. Détails des productions de chaque élève.....	36
CONCLUSION .....	48
BIBLIOGRAPHIE .....	50
LISTE DES ANNEXES.....	53

# INTRODUCTION

Lors de la deuxième année du Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, mention 1<sup>er</sup> degré, à l'INSPE de l'académie de Bordeaux, les étudiants sont amenés à effectuer un stage de 7 semaines dans un établissement scolaire public du premier degré. Ainsi, j'ai donc effectué ce stage durant l'année scolaire 2020-2021 dans une classe de CM1 de l'école Olympe de Gouges, située dans la ville de Bruges en Gironde.

Pour la réalisation de mon mémoire de fin d'études, j'avais fait le choix de travailler sur la thématique de l'écrit en cycle 2 et 3 et je souhaitais ancrer ce travail de recherche dans le contexte de mon stage, afin de lier mes réflexions à une expérience personnelle concrète. Lors de ma première semaine de stage, j'ai donc relevé différents sujets qui pouvaient, selon moi, faire l'objet d'une étude. Après un échange avec mon directeur de mémoire j'ai finalement choisi de m'intéresser plus précisément au projet de correspondance mis en place dans cette classe de CM1.

Après un temps d'observation du dispositif mis en place, j'en suis venue à me questionner sur l'intérêt que ce type de projet pouvait avoir dans les apprentissages des élèves et quels éléments entraient en jeu dans cette pratique d'écriture et de réécriture. Ce mémoire cherchera donc à répondre à la question : quels sont les bénéfices qu'un travail de correspondance peut apporter dans les apprentissages de l'écrit ?

Afin de répondre à cette problématique, nous nous intéresserons dans un premier temps à ce qu'est une pédagogie de projet et ce qu'a apporté Célestin Freinet à ce type de pédagogie, plus particulièrement à travers son travail sur la correspondance. De plus, nous chercherons à définir la pratique de l'écriture, notamment en nous appuyant sur les travaux des chercheurs Dabène (1991), Barré-De-Miniac (2002), Fabre-Cols (2002), Niwese (2010) et Colognesi (2015). A la suite de cela, nous présenterons le dispositif de correspondance mis en place dans les deux classes observées. Enfin, nous analyserons les productions écrites d'élèves de ces deux classes afin de relever et analyser quels éléments de cette pratique écrite y sont travaillés et de quelle manière.

# 1. LE CADRE THÉORIQUE

## 1.1. La pédagogie de projet

Afin de pouvoir étudier en quoi la pédagogie de projet mène à des apprentissages, il paraît tout d'abord nécessaire de prendre le temps de définir ce qu'est un projet.

Dans la 9<sup>e</sup> édition du *Dictionnaire de l'Académie Française*, un projet est défini comme « dessein, intention qu'on a de réaliser quelque entreprise, et qui prend en compte les moyens utiles à sa mise en œuvre ; ce que l'on se propose d'accomplir ». Cette définition pointe deux éléments importants à prendre en compte : la finalité établie mais également les étapes à planifier afin d'atteindre ce but. Niwese (2012 : 128) établit que « les acteurs du projet se fixent des buts, anticipent les résultats, définissent les actions à mener et prévoient les moyens à mobiliser et les mécanismes d'évaluation de ce qui est mis en œuvre ». Ainsi, la pédagogie de projet nécessite un projet, et par cela un objectif final concret, mais également des étapes menant à celui-ci, ainsi que ses moyens propres d'évaluation.

Par ailleurs, afin qu'un projet soit inscrit dans une démarche pédagogique, Huber (2020 : 47) insiste sur un point : « Ce produit sera socialisé ». La réalisation finale doit sortir du lieu de production et celui qui produit prévoit et espère un retour sur son travail. Il doit donc y avoir un impact sur le milieu des participants au projet. Ce défi d'un retour positif, à travers une réalisation concrète et matérialisable, sera alors une véritable source de motivation et d'engagement dans la démarche. Cet entrain apparaît comme un moyen d'apporter du sens aux apprentissages des élèves, dans le cadre scolaire de cette pédagogie de projet. En effet, l'apprenant possède déjà des savoirs et des compétences qui lui ont permis d'arriver au stade où il se trouve dans le processus du projet, il en acquerra de nouveaux à chaque franchissement des différentes étapes. Par exemple, dans un projet de journal scolaire, l'élève peut avoir des connaissances sur le fonctionnement de la langue et la manière d'organiser ses idées à l'écrit, ce qui lui permettra de produire un texte au contenu adapté au contexte. En revanche, il peut ne pas connaître les normes rédactionnelles d'un article de presse. Afin de pouvoir écrire un article pour le journal de l'école, il devra donc progresser sur ce point. Reverdy (2013 : 50) considère que « L'aspect concret des projets est la source première de motivation des élèves, car ils relient ainsi ce qui est appris en classe aux expériences vécues en dehors de la classe ». La pédagogie de projet privilégie donc la conception concrète d'un projet qui entrainera l'acquisition de savoirs.

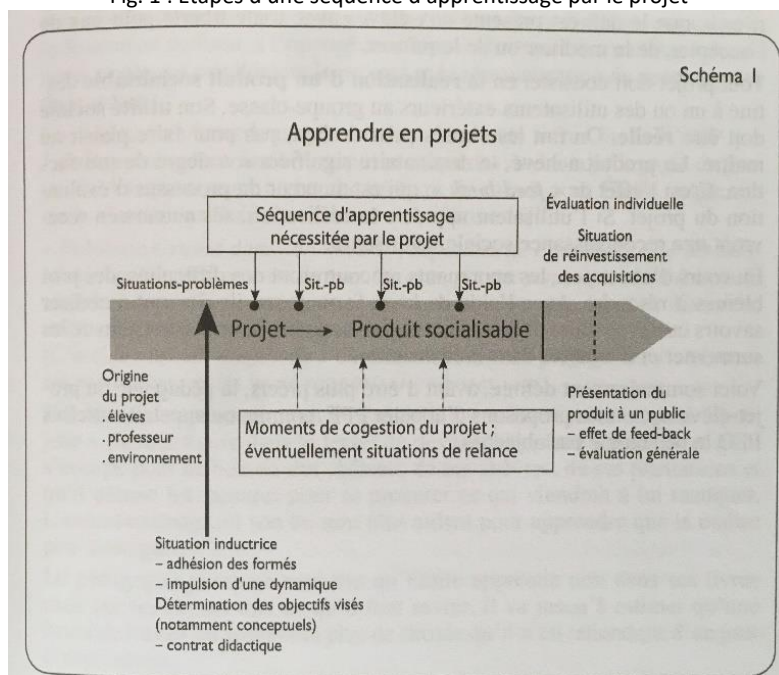
De plus, pour qu'une pédagogie de projet soit correctement menée, Huber (2020 : 43) indique que l'enseignant doit adapter son comportement selon les étapes du projet, afin de permettre aux apprenants de s'autonomiser dans l'acquisition et l'utilisation de ses savoirs.

[La] réalisation du projet se heurtera à des situations-problèmes successives, générera des conflits cognitifs internes et socio-cognitifs, dont le dépassement favorisera l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir nouveaux, selon une formulation propre à De Ketele ou l'intégration de concepts, schèmes d'action, méthodologies, comportements. Pour favoriser cela, l'enseignant doit savoir s'effacer lorsque cela est nécessaire, après avoir donné aux apprenants les moyens de pouvoir s'autoévaluer, afin qu'ils puissent être acteurs de leurs corrections.

Afin de mener un projet de manière concluante, l'enseignant se devra donc d'alterner différents rôles : animateur de projet, personne-ressource et transmetteur de savoir.

Le schéma ci-dessous, proposé par Huber (2020 : 17), permet d'appréhender les étapes d'un projet selon sa méthodologie :

Fig. 1 : Etapes d'une séquence d'apprentissage par le projet



Le projet démarre lorsque l'enseignant annonce ce dernier aux élèves. Il est nécessaire que la finalité concrète soit alors discutée et parfaitement définie afin que les acteurs s'engagent dans le processus, identifient leur rôle et ce qui est attendu d'eux. Comme cela a été rappelé précédemment, l'adhésion des formés est essentielle pour la réussite du projet et le franchissement des étapes lorsque cela demande des efforts. Pour y parvenir, ils doivent donc pouvoir définir leur place dans le dispositif.

Par la suite, les différentes étapes permettront d'avancer dans le projet, et là encore ces dernières devront être connues et comprises par les élèves afin qu'ils adhèrent à la démarche. De

plus, les critères de réussite devront être clairement définis, et consultables à tout moment, afin de permettre l'autoévaluation et l'autonomie dans l'acquisition ou la manipulation des nouveaux savoirs.

Une fois toutes les étapes franchies, le produit final sera valorisé grâce à sa présentation. Une évaluation globale de la séquence pourra ainsi être effectuée. Ce moment peut également ouvrir sur un dernier moment d'échange et de retour sur la pratique.

Au-delà de ces étapes de suivi de projet, Huber insiste sur la combinaison et l'alternance de trois types de temps au cours de cette séquence :

- Les temps de réalisation. Par le biais de l'éclatement du projet principal en sous-projets, les élèves passent du concept à l'acte en agissant et produisant de manière autonome, tout en bénéficiant de l'étayage de l'enseignant si cela est nécessaire. Ces temps permettent la mise en place concrète des compétences et des savoirs théoriques.
- Les temps didactiques. Dans ces moments, l'enseignant apporte et met en place de nouveaux savoirs et propose des solutions aux problèmes rencontrés. Il y a, cette fois, un passage de l'action à la théorie en transformant des représentations en éléments institutionnalisés.
- Les temps pédagogiques. Du sens est ici donné aux deux temps précédents, en évaluant l'avancée dans le projet, en faisant un point sur les acquisitions individuelles et en relançant la dynamique si cela se justifie.

Reverdy (2013 : 54) dresse finalement une liste non exhaustive des avantages qu'elle attribue à la pédagogie de projet pour les élèves :

- Développer des compétences non strictement disciplinaires
- Visualiser des interactions de concepts difficiles
- Faciliter la construction des modèles mentaux
- Augmenter les performances individuelles (à travers un apprentissage coopératif)
- Développer la motivation (en s'appuyant sur les acquis de l'élève)
- Prendre conscience de l'effort fourni et à fournir
- Acquérir de l'autonomie
- Se responsabiliser (vis-à-vis de l'objectif final)

Ainsi, la pédagogie de projet est donc une pratique de pédagogie qui mène les élèves à construire des savoirs qui leur sont nécessaires pour atteindre un but concret, ce qui motive leur engagement. Cette conception de l'apprenant comme acteur de ses apprentissages s'inscrit dans la pédagogie de l'Education nouvelle ainsi que dans celle de Frenet qui s'en est inspiré.



## **1.2. Le projet de correspondance dans la pédagogie de Célestin Freinet**

Célestin Freinet est un pédagogue français né en 1896 et décédé en 1966. Il inscrit sa pédagogie dans l'idéologie de l'Education Nouvelle qui défend le principe d'une participation active des individus à leur formation. Ainsi, il considère que le savoir ne naît pas de l'école mais de l'individu, au travers de son expérience de la vie quotidienne et de l'intelligence sociale. Freinet remet alors en question la place de l'enseignant dans le processus d'apprentissage de l'élève, « le maître doit seulement le guider dans son apprentissage. L'enfant ne doit plus être une machine qui apprend, mais un être qui réfléchit » (Lafon, 1999 : 16). Ce souci de liberté chez l'élève, et d'émancipation, est par ailleurs très influencé par les idées du Front Populaire, ou encore celles de la révolution russe, qui donnent « une orientation sociale à sa pédagogie » (Panabière, 2017 : 7). Freinet considère que « l'éducateur révolutionnaire doit former non plus des enfants, mais de futurs citoyens, à l'esprit critique, capable de lutter contre toute forme d'asservissement » (Lafon, 1999, 24).

Selon Freinet, le travail est naturel chez l'enfant et c'est donc à l'enseignant d'organiser les activités afin qu'elles stimulent l'envie d'apprendre chez les élèves. « Le jeu ne doit pas amener au travail, mais le travail doit parvenir à être jeu » (Lafon, 1999 : 18). Il va fonder sa pédagogie autour de trois grands principes : la coopération dans l'apprentissage, le tâtonnement expérimental et la nécessaire place laissée à l'élève pour la communication et l'expression de ses pensées.

Afin que les enfants apprennent à lire et à écrire, Freinet considère que cela doit se développer à travers ce qu'il appelle le tâtonnement expérimental. « A partir du premier acte réussi par tâtonnement expérimental, l'individu répète cet acte jusqu'à ce que la trace soit creusée de façon indélébile, qu'elle soit devenue mécanique et technique de vie. Le temps de cet exercice varie selon la perméabilité à l'expérience » (Freinet, 1961 : 213). Ainsi, dans sa pédagogie de la langue écrite, il considère que la démarche du geste d'écriture apparaît lorsque l'enfant, alors qu'il souhaite communiquer avec son entourage, se met à vouloir écrire ce qu'il exprime oralement. La lecture fera suite à ce besoin de communication. Freinet crée alors des dispositifs motivants pour les élèves afin d'installer des situations d'apprentissages auxquelles ils participent avec entrain, devenant ainsi acteurs de l'élaboration de leurs savoirs. L'un des outils qu'il a développé autour de l'apprentissage de l'écriture et la lecture est l'imprimerie.

En 1926, Freinet et ses collaborateurs mettent au point un dispositif permettant aux enfants de manipuler l'écrit à travers des caractères d'imprimerie, les menant à la tâche finale de l'impression de leur production écrite (ICEM, 2008 : 6). Les enfants vont tout d'abord exprimer

oralement des mots ou des phrases que l'adulte va reproduire graphiquement au tableau, cette technique est aujourd'hui intitulée « dictée à l'adulte ». Le groupe lit la phrase, puis cette dernière sera composée par l'enfant à l'aide des caractères d'imprimerie puisqu'il devra ensuite l'imprimer. Les textes imprimés serviront par la suite d'outils pour d'autres constructions d'écrits par des découpages ou des reconstitutions.

Par cet exercice, les enfants sont amenés à réfléchir à leur production écrite dès la première étape de la formulation orale de leur phrase, puis par la décomposition en mots à écrire et enfin en lettres avec l'utilisation des caractères d'imprimerie. Par la suite, ils auront à travailler à partir de leurs textes produits et à les manipuler dans les contextes différents. Ainsi, au-delà de l'apprentissage du décodage des mots, de la lecture et de l'orthographe, c'est donc une première étape vers l'usage de la réécriture.

L'observation de ce dispositif met également l'accent sur une notion très présente dans la pédagogie de Freinet : la contextualisation et la socialisation. Cette notion, en accord avec la pédagogie de projet, vient trouver dans la correspondance un nouveau domaine d'application particulièrement adapté.

En effet, dans une situation d'échange épistolaire, l'écrit produit par l'élève a pour objectif d'être lu par quelqu'un d'autre que seulement l'enseignant qui l'évaluera, ou les parents lorsqu'ils souhaitent se faire une idée du travail effectué en classe. De plus, il s'agit ici d'une situation de communication qui utilise un autre média que l'oral. L'élève n'est plus uniquement dans l'application d'un exercice demandé, mais dans la démarche de sociabiliser avec un interlocuteur physiquement absent. En liant ces textes à la situation de communication, le scripteur développerait des compétences linguistiques afin d'être compris, ainsi que des compétences culturelles puisqu'il devra considérer son univers proche et personnel avec un regard différent. « La production textuelle sera mise en avant, développée, améliorée, prendra plus généralement sens dans la dynamique communicationnelle de la correspondance épistolaire. » (Lebrun & Romain, 2010 : 2)

« Placée au centre des activités de la classe, la correspondance est source de réalisations. Elle induit les apprentissages et favorise des activités qui n'étaient que scolaires et deviennent fonctionnelles. Ainsi la lecture, l'écriture, l'histoire, la géographie, les mathématiques, l'observation, l'acquisition d'une langue étrangère, entre autres, seront fortement motivées » (ICEM, 1983 : 13).

La rédaction n'est plus seulement un exercice, elle répond à un besoin. Ces apports viennent donc positionner la correspondance scolaire dans une démarche double : la pédagogie de projet et la pratique de l'écriture et de la réécriture.

## **1.3.Ecrire**

### **1.3.1. Définition d'écrire**

La 9<sup>e</sup> version du dictionnaire de l'Académie française propose cinq définitions du verbe écrire, cette variété exprime la polysémie de ce terme.

La première aborde l'écriture du point de vue technique, écrire c'est retranscrire du langage oral : « Représenter pour la lecture les sons, les mots d'un langage et les notions qu'ils expriment ». La deuxième est en lien avec l'idée de communiquer, le scripteur s'adresse à un destinataire physiquement absent, « rédiger une correspondance transmise par la poste ou par un autre moyen ». La définition suivante intègre l'acte d'écrire dans une démarche créative : « Composer un ouvrage qui soit une création originale de l'esprit ». La quatrième définition, dépasse la création afin de viser davantage le travail sur la forme choisie, « s'exprimer par écrit d'une certaine façon, dans une certaine forme, un certain style ». Enfin la dernière définition intègre la notion de permanence d'un événement, la volonté de laisser une trace. Ecrire est ici « appliqué à des évènements mémorables, glorieux (...) Écrire une page de l'Histoire. »

A travers la pluralité de ces définitions, l'écriture apparaît donc tant comme l'acte produit qu'à travers l'objectif visé par celui qui écrit et Colognesi (2015 : 27) définit l'écriture comme « le résultat d'une action langagière constituant une unité de communication scripturale où l'on ne peut dissocier le résultat du processus de production ». Cette activité d'écriture inclurait alors trois pôles : le sujet scripteur, le processus d'écriture et le produit de cette activité. Le scripteur mobilise des compétences dans ce but, dont la compétence scripturale.

### **1.3.2. La compétence scripturale**

Cette notion a été élaborée par Dabène (1987 : 38), elle est le résultat de la coexistence de trois éléments : les savoirs, les savoir-faire et les représentations. « Ces composantes hétérogènes renvoient à des savoirs implicites ou explicites, à des savoir-faire potentiels ou actualisés et à des représentations et motivations. Elles ne se confondent pas les unes avec les autres, elles s'associent et se contraignent mutuellement. »

#### **1.3.2.1. Les savoirs**

Trois grands types de savoirs sont identifiés par Dabène (1991 : 16), et repris par Colognesi (2015 : 28) : les savoirs linguistiques, les savoirs sémiotiques et les savoirs sociopragmatiques.

- Les savoirs linguistiques sont en lien avec la connaissance sur la langue, de manière implicite ou explicite. Il s'agit donc de savoirs sur le lexique, la morphosyntaxe ou l'orthographe. Cela inclut également les savoirs ayant trait au fonctionnement des textes.
- Les savoirs sémiotiques sont les savoirs des signes, ce que Dabène (1991 : 16) identifie comme « le signifiant graphique ». Cela concerne tous les éléments non verbaux, les objets graphiques, tels que la calligraphie, la typographie mais également l'organisation de « l'aire scripturale » (Dabène, 1991 : 16).
- Les savoirs sociopragmatiques « renvoient aux fonctions sociales de l'écrit dans une société donnée, à la diversité apparente des discours écrits et à la relative uniformité des représentations qui leur sont attachées » (Dabène, 1991 : 16). Ainsi, les unités syntaxiques utilisées dans l'écrit se doivent d'être cohérentes avec le contexte linguistique et situationnel afin d'avoir du sens.

Colognesi (2015 : 29), retenant les apports de Dabène, nous signifie que les savoirs « ne peuvent exister pour eux-mêmes, comme des savoirs déclaratifs isolés sans mobilisation et mise en acte » et nécessitent une mise en pratique à travers des savoir-faire.

#### 1.3.2.2. Les savoir-faire

Les savoirs précédemment énoncés n'ont de valeur que par leur mise en pratique à travers des actes d'écriture. Pour cela, deux savoir-faire entrent en jeu : le savoir-faire textuel et le savoir-graphier.

##### 1.3.2.2.1. Le savoir-faire textuel

Ce savoir-faire se divise également en deux composantes : celle linguistique et celle pragmatique. La composante linguistique sollicite les savoirs du code. Elle est tournée vers la forme de l'écrit et « permet de répondre aux questions d'ordre lexical, morphologique et syntaxique » (Colognesi, 2015 : 29), tandis que la composante pragmatique concerne le contenu, le message communiqué par le texte et l'effet visé par l'auteur sur le destinataire. Ainsi, cela « renvoie à la visée littéraire et traite des questions de ton, de genre, de dimension poétique, etc. » (Niwese, 2010 : 57).

##### 1.3.2.2.2. Le savoir-graphier

Ce savoir-faire est tourné vers les aspects matériels de l'écriture, c'est-à-dire ce qui lie le geste et la vue. Ainsi, il s'agit notamment de la calligraphie, de la typographie ou encore de

l'organisation de l'espace. Colognesi cite Dabène (1987 : 60) et Lafont-Terranova (2009 : 95) pour rappeler que l'orthographe intervient également dans ce domaine puisque « la maîtrise, en situation, des relations entre les sons du langage et les signes qui servent à les représenter entre en jeu » (2015 : 30).

Ces savoirs et savoir-faire apparaissent essentiels dans l'acte d'écrire, cependant ils ne peuvent s'activer indépendamment du rapport à l'écrit du scripteur.

### 1.3.2.3. Le rapport à l'écrit et ses représentations

Barré-De Miniac (2002 : 29) définit le rapport à l'écriture comme ce qui « désigne l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages ». Lorsqu'il écrit, le scripteur ne peut dissocier son action des aspects cognitifs alors mobilisés, notamment sur les aspects affectifs, culturels et sociaux.

Ce rapport à l'écrit se décompose en cinq dimensions : affective, axiologique, conceptuelle, praxéologique et métascripturale.

#### 1.3.2.3.1. La dimension affective

Comme l'intitulé de cette dimension l'indique, cet aspect concerne l'affectivité, c'est-à-dire « les sentiments, émotions, voire les passions entourant l'écrit » (Colognesi, 2015 : 41). Le scripteur, en produisant, s'investit émotionnellement à travers l'intérêt qu'il porte à son action ainsi que par la quantité d'énergie qu'il y consacre. Lorsque le scripteur est en situation de production, son investissement dans la tâche sera fortement influencé selon que les émotions ressenties soient positives ou négatives. Certains facteurs, cités par Colognesi reprenant les travaux de Chartrand et Prince (2009) permettent d'influencer ces émotions et donc la dimension affective :

- La pratique est-elle volontaire ou non ? Dans quel but ?
- Dans quel lieu social les activités d'écriture sont-elles menées ?
- Dans quel contexte se déroulent-elles (tâche, projet, ...) ?
- Quel est le temps disponible ou le délai déterminé ?
- Quelle est la fréquence (choisie ou imposée) ?
- Quel genre de texte est produit ?
- Sur quel support le texte est-il réalisé ?
- Quel est l'effet de l'activité (en termes de bénéfices objectifs ou symbolique) ?

De plus, ces facteurs orientent les sentiments liés à ces situations d'écriture selon que les scripteurs y adhèrent ou non et s'ils se sentent acteurs de leur production. Par exemple, le fait d'imposer un exercice d'écriture sans avoir défini un but peut limiter l'engagement de l'élève. De la même manière, demander une réécriture sans apporter de sens aux modifications

nécessaires et demandées peut créer un rejet de cette tâche par l'élève qui n'y voit qu'un travail laborieux sans y trouver son intérêt.

#### 1.3.2.3.2. La dimension axiologique

Cette dimension concerne les opinions et attitudes du scripteur concernant l'écriture. Dans le cadre d'une pratique à l'école, cela rejoint alors les sentiments et les critères liés à la réussite scolaire, et sociale, puisque l'écrit est considéré comme un outil déterminant et incontournable. Il apparaît dans les recherches de Barré-De Miniac (2002 : 13) que cet aspect du rapport à l'écrit varie en fonction du groupe social auquel chacun appartient.

Pour les parents de secteurs scolaires peu favorisés et cosmopolites (où la volonté d'intégration est forte) l'école est très investie, et l'écriture en particulier, moins en tant que telle, qu'en ce qu'elle est perçue comme outil incontournable de réussite scolaire, et par là sociale. Dans le secteur scolaire culturellement très favorisé où nous avons mené nos investigations, l'écriture est paradoxalement faiblement associée à l'école, et les attentes à l'égard de celle-ci en matière d'apprentissage de l'écriture sont beaucoup moins fortes.

#### 1.3.2.3.3. La dimension conceptuelle

Il s'agit ici de la fonction, ou rôle, accordés à l'écrit dans l'apprentissage, qu'il soit scolaire ou non. Colognesi (2015 : 42) relève dans les travaux de Lafont-Terranova et Colin (2002 ; 2006) deux représentations pouvant freiner les scripteurs : « le fait de croire que l'écriture est un simple codage et croire que l'écriture est un don ». La première représentation n'attribue à l'écriture qu'un rôle d'activité d'encodage servant de support à une réflexion qui est, elle, élaborée. L'acte d'écrire requiert alors des connaissances complexes sur le fonctionnement de la langue, mais n'est pas considéré comme un mode spécifique de pensée. La seconde, très répandue, est particulièrement limitante dans le développement de l'écrit puisqu'elle sous-entend que la réussite de cette activité ne résulte pas d'un travail dédié à cela mais d'un don possédé ou non par le scripteur.

#### 1.3.2.3.4. La dimension praxéologique

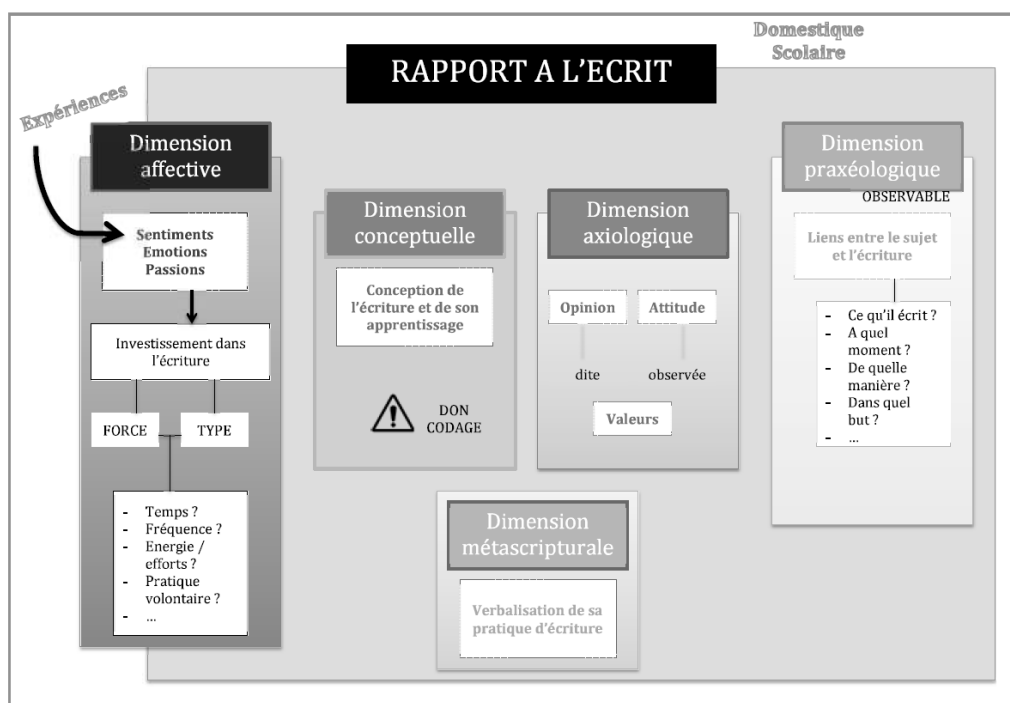
Cette dimension traite des « activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture : ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, la manière, le contexte, la finalité » (Chartrand & Prince, 2009 : 321), ainsi que le temps consacré à ces activités. Leur pratique, dans des contextes personnels, scolaires ou encore professionnels développent les compétences à écrire et Blaser-Lampron & Simard-Dupuis (2015 : 58) forment l'idée qu'en progressant vers des usages de l'écrit au fort contrôle sur la tâche, le scripteur voit son rapport à l'écrit positivement renforcé.

### 1.3.2.3.5. La dimension métascripturale

Cette dernière dimension renvoie à la manière dont le sujet verbalise ses pratiques. Cela englobe alors le discours tenu sur sa démarche, ses choix, l'état de son travail, les difficultés qu'il rencontre, etc. Colognesi, en citant Falardeau et Grégoire (2006 : 35) spécifie qu'il s'agit de « la façon dont les scripteurs parlent de leurs démarches d'écriture. »

Pour conclure sur la présentation de ces notions, Colognesi (2015 : 44) propose un schéma du rapport à l'écrit. Ce dernier représente les cinq dimensions en y indiquant leurs caractéristiques. Leur disposition rappelle que si les dimensions conceptuelle, axiologique et praxéologique sont directement intégrées au rapport à l'écrit, la dimension affective a une position un peu différente. Elle apparaît imbriquée dans le rapport à l'écrit tout en dépendant également de l'influence extérieure des expériences personnelles à travers le vécu domestique et scolaire. Cette position à gauche, comme le point de départ d'un processus, montre également l'incidence que cette dimension a sur les autres.

Fig. 2 : schématisation du rapport à l'écrit



### 1.3.3. Le processus d'écriture

En entrant dans l'acte d'écrire, en se situant dans une activité de production, les élèves se retrouvent dans une situation-problème qui mobilise, comme vu précédemment, de nombreux savoirs et savoir-faire. Les obstacles rencontrés vont permettre aux scripteurs apprenants de

mettre en place des stratégies menant par la suite à des apprentissages. Si les activités de production écrite sont régulièrement pratiquées, les ressources que cela mobilise deviendront à terme automatisées comme chez le scripteur expert.

L'écrit final sera donc issu d'améliorations à travers des réécritures nécessitant plusieurs étapes. Trois opérations mentales sont distinguées afin d'atteindre l'objectif visé, des « composantes actives correspondant à des opérations mentales générales » (Fayol, 2007 : 22) : la planification, la mise en texte et le retour sur le texte.

#### 1.3.3.1. La planification

Cette première étape passe par le questionnement, conscient ou non, de la situation de communication en jeu dans l'écrit à produire. Afin de pouvoir penser le contenu, définir les informations à transmettre ou les idées à partager, il est nécessaire pour le scripteur de répondre à qui écrit ? Pour qui ? Dans quel but ? Avec quelles intentions ? Quels effets sont attendus par le destinataire ? Cette phase ne se concentre pas uniquement sur le fond de l'écrit, mais également sur la forme. Cavanagh (2006 : 162), cité par Colognesi (2015 : 52), admet ainsi que la planification est une phase « où le scripteur se concentre sur l'organisation d'ensemble de son texte », et va ainsi définir le squelette de son texte. Cette élaboration de contenus est segmentée en trois sous-processus imbriqués que Coen (1997 : 396) cité par Colognesi (2015 : 52) distingue ainsi :

- La conception, qui fait appel aux connaissances qu'a déjà le sujet scripteur sur le type de production qu'il envisage.
- L'organisation, menant à un tri, selon des critères personnels, d'informations telles que la chronologie, la pertinence des idées ou encore la hiérarchisation des thèmes.
- Le recadrage, à travers l'évaluation des deux processus précédents et les choix effectués en fonction des objectifs définis.

C'est à la suite de ces étapes que la mise en pratique d'activités de rédaction peut alors s'exercer.

#### 1.3.3.2. La mise en texte

Il s'agit du premier moment de production écrite. Cette étape mobilise chez le sujet scripteur de nombreuses compétences menant à des choix lexicaux, à la gestion des structures syntaxiques, aux marques de cohésion, aux indicateurs de temps, aux organisateurs textuels, etc. A la difficulté que provoque la recherche de cohérence entre le contenant et le contenu vient s'ajouter l'obstacle de l'orthographe correcte qui n'est pas nécessairement une compétence



automatisée. La mise en texte est donc une étape complexe et il semble difficilement envisageable qu'elle soit aboutie dès la première production puisque, comme l'énumère Colognesi (2015 : 53), l'écrivain doit prendre en compte que :

- Le texte a une cohérence d'ensemble assuré par une suite de phrases liées entre elles ;
- Chaque phrase est construite en fonction de balises lexicales (choix des mots), morphologiques (variations) et syntaxiques (structure de la phrase et des groupes qui la composent) ;
- Les mots – unités minimales de la phrase – sont constitués de relations entre les graphèmes et les phonèmes.

#### 1.3.3.3. Le retour sur le texte

L'étape de retour sur le texte est renommée révision par Colognesi (2015 : 53). Elle a lieu après la première production, sous la forme d'une relecture, d'apport de corrections, de reformulations, d'une mise au point ou d'une modification de la mise en forme. En ce sens, Colognesi (2015 : 53) cite Fayol (2007 : 23) en indiquant que la révision « consiste en la relecture de ce qui a déjà été produit, en la détection des manques et erreurs et en la reprise plus ou moins importante de la version précédente du texte ». Cela mène à ce que Bucheton nomme « les écrits intermédiaires » (2014 : 15). Le texte n'est donc pas un élément produit en une seule fois mais qui s'érige grâce à des retours et des réécritures.

En constatant le nombre conséquent de procédures cognitives et pratiques que l'acte d'écrire requiert, il apparaît parfaitement understandable que cela soit ressenti comme laborieux pour des élèves non experts et pour qui ces tâches sont loin d'être automatisées. Ainsi, Niwese appuie l'idée que « la réécriture favorise l'autocorrection et diminue la surcharge cognitive » (2010 : 59) puisqu'elle permet à l'écrivain de différer certaines tâches.

#### 1.3.3.4. La réécriture

##### 1.3.3.4.1. Définition de réécriture

Le terme de réécriture englobe les différentes procédures menant à la modification du texte initial puis des textes intermédiaires. Grésillon (1994 : 245) définit la réécriture comme « toute opération qui revient sur le déjà-écrit ». Niwese et Hajj (2020 : 5) rappellent qu'au niveau didactique, la réécriture « permet de voir ce que le scripteur peut faire avec ou sans aide et d'ouvrir un espace avec soi-même ou entre soi et autrui ». De plus, cette démarche permet de désacraliser l'idée d'un don inné pour l'écriture dont seulement quelques rares personnes bénéficient. Elle replace le produit final dans un processus raisonné et progressif dont il est l'aboutissement.

Grésillon (1994 : 246) nomme ces opérations des variantes et ce sont ces éléments qui vont permettre de distinguer les différentes versions d'un texte. Cette « unité verbale qui diffère d'une autre forme, antérieure ou postérieure » est identifiable sous quatre formes : l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement.

#### 1.3.3.4.2. L'ajout

L'ajout d'une variante consiste à ajouter un élément absent dans la version précédente sans pour autant déplacer d'autres termes. Fabre-Cols (2002 : 84) décrit ainsi l'ajout :

Ajouter (réaliser un ajout, ou addition) consiste à placer dans un état de texte un élément X qui ne se substitue à aucun élément d'un état précédent, de sorte que la séquence AB du premier état devient l'une des séquences XAB, AXB ou ABX dans l'un des états suivants.

Niwese (2010 : 395) précise que les ajouts peuvent se diviser en différentes catégories puisqu'ils peuvent notamment rétablir un élément manquant, apporter un nouveau sens ou encore introduire des liens dans les propos du texte.

#### 1.3.3.4.3. La suppression

La suppression consiste à retirer de l'écrit un élément sans pour autant le remplacer par un autre terme, c'est donc l'opération opposée à l'ajout. Les travaux de Fabre-Cols (2020 : 110) relèvent que cette opération peut survenir chez les scripteurs novices afin d'éviter une difficulté, « plutôt que de travailler sur un problème, le scripteur peut renoncer et tout effacer ». A l'inverse, l'utilisation de cette opération peut intervenir lors d'un « affrontement de la réalité » (Fabre-Cols, 2002 : 110) qui mène à rendre le contenu plus pertinent. Cela nécessite alors une attitude distanciée qui est plutôt retrouvée chez les scripteurs experts.

#### 1.3.3.4.4. Le déplacement

Il s'agit ici de la combinaison d'une suppression puis d'un ajout. Fabre-Cols (2002 : 144) nous apprend que, parmi tous les niveaux de scripteurs, cette opération « représente environ 2% de l'ensemble des modifications, ce qui en fait un phénomène statistiquement négligeable ». Elle est la moins utilisée car considérée comme la plus complexe. Le déplacement d'un mot, groupe de mots ou phrase peut venir déstabiliser la structure de l'écrit et cela explique probablement le peu de recours à cette variante.

#### 1.3.3.4.5. Le remplacement

Selon Fabre-Cols (2002 : 59), cette variante consiste à remplacer « un élément par un autre (on dit aussi substituer un élément à un autre), c'est supprimer le premier de ces éléments, tandis que le second est ajouté et mis à la place du premier ». C'est l'action qui est la plus représentée dans les écrits intermédiaires des scripteurs non experts qui « pratiquent régulièrement, quand ils relisent leurs écrits, des modifications formelles, dites de surface et très peu de contenu, en particulier par ajout » (Fabre-Cols, 2002 : 86).

Finalement Niwese (2010 : 393) fait le constat que les variantes sont issues nécessairement d'un remplacement comme l'indique son tableau :

Tableau 1 : Le remplacement comme prototype de toutes les opérations (Niwese, 2010 : 393)

Opération	Remplacement	Ajout	Suppression	Déplacement
Formule	$R = XRY$	$A = XR\emptyset$	$S = \emptyset RX$	$D = \emptyset RX \& XR\emptyset$

Les quatre opérations représentées dans ce tableau s'expliquent de cette manière : lors d'une opération de remplacement, le nouvel élément X remplace l'élément précédent Y et la formule obtenue est alors  $R = XRY$ . Pour l'opération d'ajout, le nouvel élément X remplace cette fois un élément zéro. La formule correspond alors à  $A = XR\emptyset$ . Lors d'une suppression, c'est cette fois l'élément  $\emptyset$  qui remplace un élément X et la formule est alors  $S = \emptyset RX$ . Enfin, lors d'un déplacement, il s'agit d'une opération de suppression et d'ajout, la formule ainsi obtenue sera  $D = \emptyset RX \& XR\emptyset$ .

### 1.4. L'ancrage dans les programmes scolaires de cycle 3

D'après le Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) n°31 paru le 30 juillet 2020 intitulé *Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*, l'écrit occupe une part importante dans les recommandations pour le cycle 3, celui dit de consolidation. Le cycle 2 doit avoir permis l'acquisition de la lecture et de l'écriture, ainsi les élèves doivent désormais consolider leurs acquis et « la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 qui doit assurer à tous les élèves une autonomie suffisante pour aborder le cycle 4 » (BOEN n°31, 2020 : 3). De plus, tous les enseignements deviennent des contextes de manipulation et de perfectionnement des différents types de langages. A ce titre, les élèves doivent être très régulièrement « encouragés à s'exprimer et à communiquer [en étant] capables de réfléchir sur le choix et l'utilisation de ceux-ci » (BOEN n°31, 2020 : 4).

L'écrit demeure une catégorie du champ du français utilisée comme outil et support pour l'étude de la langue, mais également comme moyen d'entrer dans la compréhension à travers l'expression écrite. « La pratique de l'écriture doit être quotidienne, les situations d'écriture variées, en lien avec les lectures, la conduite des projets et les besoins des disciplines » (BOEN n°31, 2020 : 10).

La pratique de l'écriture en cycle 3 demande également aux élèves de s'engager dans cette activité en s'attachant à apprécier justement les caractéristiques du texte attendu ainsi que son objectif visé. Le travail sur les écrits intermédiaires prend alors une place importante dans les activités d'écriture menées en classe :

La réécriture peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs, mais peut aussi prendre la forme de nouvelles consignes, en lien avec l'apport des textes lus. Tout comme l'écrit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé. A cette fin sont mis en place brouillons, écrits de travail, versions successives ou variations d'un même écrit, qui peuvent constituer des étapes dans ce processus. L'élève acquiert ainsi progressivement une plus grande autonomie et devient de plus en plus conscient de ses textes (BOEN n°31, 2020 : 18).

Ainsi, le travail d'écriture mène à deux attendus de fin de cycle bien définis : savoir écrire un texte adapté à son destinataire et obtenir un texte graphiquement lisible, qui apparaîtra organisé et cohérent grâce à sa révision lors d'étapes de réécritures aux critères d'évaluation bien définis et connus par l'élève afin qu'il puisse progresser dans cette situation de manière autonome.

Il apparaît donc, à la lecture de ces programmes, qu'un projet de correspondance entre dans les pratiques d'écriture en lien avec un projet. De plus, selon la manière dont il est mis en place dans les classes, cette activité peut mener à des activités de réécriture et permet de diversifier les contextes de mise en situation de l'écrit. Les retours sur les différentes versions des courriers pourront, par ailleurs, permettre aux élèves d'être des supports pour l'étude de la langue.

## 2. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

### 2.1. Le mode de recueil des informations – L’entretien compréhensif

Théorisé par Jean-Claude Kaufmann dans l’ouvrage *L’entretien compréhensif*, l’entretien compréhensif place le discours des personnes interrogées en tant que matériau essentiel pour la mise en forme de la réalité de l’objet observé. A l’opposé de la démarche déductive qui utilise les enquêtes pour vérifier une hypothèse, cette méthode nécessite le « renversement du mode de construction de l’objet » (Kaufmann, 1996 : 11). Le chercheur théorise grâce à l’accumulation de ses observations. « Le terrain n’est plus une instance de vérification d’une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation » (Kaufmann, 1996 : 20). Il s’agira donc de définir une question de départ afin de délimiter le sujet observé, le contenu théorique se construira par la suite autour de cette hypothèse qui restera volontairement souple puisqu’amenée à évoluer en fonction des observations.

Cette méthode s’adapte à la compréhension du module de correspondance mis en place entre les deux classes. En effet, les uniques détenteurs d’informations sur les motivations de ce projet, la logistique mise en place et les étapes nécessaires à la rédaction des courriers sont les enseignants des classes observées. Il apparaît donc essentiel d’organiser un entretien avec chacun des enseignants, afin de pouvoir recomposer la trame commune de ce projet, mais également de saisir leurs spécificités propres dans l’organisation indépendante de chacune des classes.

Ainsi, avant d’entamer les entretiens, l’objet étudié est ce projet de correspondance, et la question de départ serait : « Comment fonctionne ce projet de correspondance entre les deux classes ? ». Pour cela, en délimitant les contours de cet objet comme le recommande Kaufmann (1996 : 51), la grille de questions s’articule autour de trois catégories : le contexte, le projet et l’organisation du dispositif (grille d’entretien en annexe 1). Cependant, en menant un entretien compréhensif, il paraît essentiel de garder à l’esprit « [qu’]il y a un monde à découvrir, plein de richesses inconnues. » (Kaufmann, 1996 : 51). A ce titre, l’enquêteur ne doit pas considérer cette grille comme un carcan rigide mais au contraire comme un guide souple et volontiers adaptable en fonction des informations qui surgissent lors de l’entretien, c’est d’ailleurs pour cette raison que Jean-Claude Kaufmann (1996 : 39) définit les outils d’entretiens comme « instruments évolutifs ».

Une fois ces entretiens menés et retranscrits (Annexes 2 et 3), la formalisation du projet par l’enquêteur pourra alors se construire en prélevant et organisant les informations recueillies, en reliant les données communes aux deux classes, ainsi qu’en distinguant les variables. Pour des

raisons de clarté de lecture, la première classe citée est nommée classe A et la deuxième classe B. Lors de la retranscription des entretiens, les interventions de l'enquêteur et de l'enseignant ont été numérotées, cela permettra ainsi de pouvoir de les retrouver lors de citation grâce à ce code :

- Entretien classe A : ECA
- Entretien classe B : ECB
- Enquêteur, intervention X : ENQX
- Professeur classe A intervention X : PCAX
- Professeur classe B intervention X : PCBX

Ainsi, si par exemple une citation est extraite de l'entretien avec l'enseignant de la classe B, lors de la 6<sup>e</sup> intervention de l'enseignant de la classe B, cela sera alors identifié comme « ECB : PCB6 », ou si une autre citation provient de l'entretien avec l'enseignant de la classe A, lors de la 12<sup>e</sup> intervention de l'enquêteur, alors cela sera identifié comme « ECA : ENQ12 ».

## **2.2.Le contexte**

Pour la rédaction de ce mémoire portant sur les bénéfices qu'apporte un projet de correspondance dans les compétences des pratiques de l'écrit, nous avons étudié deux classes différentes, reliées par ce projet commun d'échange épistolaire.

La classe A est intégrée dans une école élémentaire de 16 classes de la ville de Bruges. Sa situation en centre-ville, au sein d'un quartier résidentiel, amène une faible mixité sociale et un contexte relativement favorisé (ECA : PCA1). Les classes ont des effectifs ne dépassant pas 25 élèves et peu d'élèves sont en difficulté. « On travaille dans de très bonnes conditions », selon l'enseignant y exerçant (ECA : PCA1).

La classe A comprend 23 élèves de CM1. Il n'y a pas d'enfant en situation de handicap ni d'inclusion. L'enseignant (ECA : PCA2) considère que « c'est une classe qu'on pourrait qualifier de très facile et qui demande assez peu de différenciation ».

La classe B, est intégrée dans une école élémentaire de huit classes, dont une classe ULIS, au centre-ville de Blanquefort, également en Gironde. On y trouve une petite mixité sociale du fait de la présence d'un quartier pavillonnaire à proximité, cependant le contexte est différent de celui de la classe A puisqu'une grande partie des familles est dans un contexte social défavorisé. L'enseignant remarque que, dans cette école, les familles en difficulté viennent de pays avec une culture éloignée de celle enseignée, ce qui demande beaucoup d'efforts d'adaptation aux élèves dont le premier obstacle reste, parfois encore en cycle 3, l'usage correct de la langue française à l'oral (ECB : PCB6).

La classe B comprend 25 élèves, 7 en CM1 et 18 en CM2. Lors de la répartition des élèves, du fait de cette organisation en double niveau, les élèves orientés dans ce CM1 sont ceux qui savent travailler de manière autonome. D'un point de vue global, l'enseignant constate qu'ils sont d'ailleurs plus performants que certains de ses élèves de CM2 (ECB : PCB7). En effet, puisque l'école n'a qu'une autre classe de CM2 en plus de cette demi-classe, certains élèves de CM2 en difficulté se trouvent également dans ce double niveau. Ainsi, 3 élèves font l'objet d'une demande de 6<sup>e</sup> SEGPA<sup>1</sup> (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) et l'un d'eux va bientôt bénéficier d'un AESH<sup>2</sup> (Accompagnant d'Elève en Situation de Handicap).

### **2.3. Le projet mis en place**

Durant quelques années, les enseignants des deux classes ont eu l'occasion d'exercer leur métier dans la même école, en l'occurrence l'école actuelle de la classe B. Par cette expérience, ils se connaissent et savent de quelle manière chacun travaille. De plus, leurs écoles respectives sont géographiquement très proches et permettent, dans un contexte sanitaire ordinaire, d'organiser facilement des sorties communes puisque seulement deux arrêts de tramway les séparent.

Un projet de correspondance a déjà été mis en place entre leurs deux classes l'année scolaire précédente, 2019-2020. Cependant, la situation sanitaire, avec les risques de contagion au coronavirus et les mesures de confinement, n'a pas permis d'atteindre les objectifs prévus. C'est donc pour cette raison que ce projet a été repris pour l'année scolaire actuelle, 2020-2021.

Il y a quatre ans, l'enseignant de la classe B a commencé à prendre en charge des classes de cycle 3. C'est lors de ce changement qu'il a décidé de mettre en place des projets de correspondance. Chaque année, il change la classe destinataire de l'échange. Il définit une finalité de projet différente, en fonction de l'établissement avec lequel les élèves échangent. Ainsi, en correspondant avec une école en milieu rural, les classes ont échangé autour des thématiques du programme de géographie et ont organisé une rencontre autour d'épreuves d'EPS (Education

---

<sup>1</sup> « La SEGPA accueille des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, et présentent des lacunes importantes qui risquent d'obérer l'acquisition de celles prévues au cycle de consolidation. » « Par les méthodes pédagogiques spécifiques qu'ils mettent en œuvre, ils permettent aux élèves qui bénéficient de la SEGPA de poursuivre leurs apprentissages tout en préparant leur projet professionnel » *Bulletin officiel n°40 du 29 octobre 2015*

<sup>2</sup> « Les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) sont des personnels chargés de l'aide humaine. Ils ont pour mission de favoriser l'autonomie de l'élève en situation de handicap, qu'ils interviennent au titre de l'aide humaine individuelle, de l'aide humaine mutualisée ou de l'accompagnement collectif. » « Les missions de l'AESH sont précisées dans le projet personnalisé de scolarisation (PPS) et dans le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-Sco) de chaque élève en situation de handicap. » *Circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017*

Physique et Sportive). Lors d'un échange avec une école dans les Landes, la thématique de l'étude du contexte géographique était encore d'actualité, mais les épreuves d'EPS permettaient cette fois de découvrir les sports traditionnels de la région (ECB : PCB9).

En revanche, si l'objectif final diffère en fonction des années, la manière d'introduire la correspondance vient toujours à la suite d'un travail d'EMC (Enseignement Moral et Civique) amenant les élèves à se présenter, à définir leur singularité au sein d'un groupe, puis leur place au sein d'une communauté. Ces échanges s'inscrivent donc dans un travail sur l'ouverture à l'autre (ECB : PCB21).

Dans la classe A, l'enseignant a déjà l'expérience du projet entamé l'année précédente. Par ailleurs, il a expérimenté la correspondance il y a 15 ans lors d'un échange avec une classe de 65 élèves au Burkina Faso. Cependant, il considère que les différences sont très grandes car la logistique d'acheminement des courriers était complexe. De plus, il n'y avait pas de possibilité de se rencontrer, même virtuellement, étant donné qu'il ne disposait pas des outils de communication disponibles aujourd'hui tels que les appels avec vidéo (ECA : PCA3).

Dans les deux classes, les enseignants constatent qu'au moment de l'annonce de ce projet d'échange, peu de réactions sont à relever de la part des élèves (ECB : PCB22). Ils notent également que certains ne parviennent pas à comprendre ce que signifie la notion de correspondants (ECA : PCA21 ; ECB : PCB22). C'est seulement au moment du premier courrier, reçu ou produit, qu'ils comprennent vraiment ce qui est organisé. A ce moment, la très grande majorité des élèves s'engage positivement dans ce projet. La correspondance devant mener, théoriquement, à des rencontres par le biais de sorties, les familles ont également été informées du projet lors des réunions de rentrée.

Il est également à noter que dans les classes A, comme B, il n'y a pas de travail fait en parallèle autour du concept de correspondance (ECB : PCB15 ; ECA : PCA7). Les deux enseignants ont, par le passé, intégré une étude de ce format par la littérature avant la rédaction des premiers courriers, mais ne l'ont pas reproduite cette année par manque de temps. S'ils reconnaissent l'intérêt de cette démarche, ils considèrent que l'absence de cette étape ne vient pas créer un véritable écart de niveau dans les premières productions (ECB : PCB16 ; ECA : PCA7).

Concernant les autres travaux sur l'écrit, la classe B pratique quotidiennement la dictée avec une correction négociée en groupe classe. En revanche, il n'y a pas de travail de production écrite supplémentaire pour le moment (ECB : PCB12). Dans la classe A, la dictée quotidienne est



également organisée, une fois produite, les élèves se relisent et modifient leur production si besoin, l'enseignant corrige ensuite et le lendemain la dictée est recopiée en prenant les corrections en compte. Ainsi, un jour est dédié à la dictée et le lendemain à la copie. Par ailleurs, les élèves ont également un cahier de lecteur sur lequel ils échangent de manière individualisée avec l'enseignant, autour des lectures qu'ils font en commun dans la classe. Ils répondent aux questions posées et y écrivent leurs réactions ou remarques au sujet des ouvrages étudiés. L'orthographe n'y est pas évaluée. Enfin, l'école de la classe A a un projet d'échange avec l'EHPAD proche, les élèves sont donc sollicités lors d'envois de cartes décorées à certaines périodes de l'année. Un travail autour de la production de poésie est également prévu dans la programmation (ECA : PCA5).

## **2.4. Le déroulement du projet**

Les deux classes sont reliées à travers un projet de correspondance ayant pour thématique le développement durable. Il est prévu que les élèves correspondent, en duo fixe sur toute l'année, afin de se présenter puis pour échanger sur les différents projets réalisés en classe. Les envois transitent entre les deux classes par le biais de L., une élève de la classe A, qui est la fille de l'enseignant de la classe B. Il était également prévu que les élèves se rencontrent peu après la rentrée de septembre, qu'ils visitent les deux écoles au cours de l'année, puis se retrouvent en juin autour d'un événement avec la surfrider foundation<sup>3</sup> afin de participer au nettoyage d'une plage. Cependant, le contexte sanitaire actuel ne permet pas les rencontres, ni les sorties, ces points du projet restent donc en attente actuellement. Les deux enseignants le regrettent mais « on est resté sur une correspondance scolaire sans rien de plus », comme le précise l'enseignant de la classe A (ECA : PCA11).

Si la situation perdurait sur toute l'année, il serait alors question d'organiser une visioconférence entre les deux classes afin de permettre une forme de rencontre aménagée.

C'est la classe A qui a commencé la correspondance en produisant le premier envoi. Les élèves avaient à disposition des modèles de sac à dos ou de sweat à décorer avec des éléments à remplir les définissant tels que leur prénom, leur animal préféré, le métier qu'ils veulent faire, etc.

---

<sup>3</sup> « Surfrider Foundation Europe est une association à but non lucratif, chargée de la protection et de la mise en valeur des lacs, des rivières, de l'océan, des vagues et du littoral. Elle regroupe à ce jour plus de 13 000 adhérents et intervient sur 11 pays via ses antennes bénévoles. Surfrider Foundation Europe intervient sur 3 domaines spécifiques sur lesquels l'organisation a acquis une expertise reconnue depuis presque 30 ans : les déchets aquatiques, la qualité de l'eau et la santé des usages, l'aménagement du littoral et le changement climatique. » <https://surfrider.eu/l-organisation/>

Fig. 3 : Modèles au choix permettant aux élèves de se décrire



Une fois effectuées, les productions ont été transmises à l'autre classe qui a alors réalisé le même exercice.

Ces dessins d'introduction ont été présentés lors de regroupement dans chaque classe. Les élèves ont ainsi pu se découvrir et, à la suite, émettre trois vœux de binôme. Les enseignants ont regroupé ces souhaits, ont pu réaliser un premier paquet de paires réunissant environ les deux tiers des enfants. Il y a eu une nouvelle présentation des dessins à ceux qui restaient et ainsi cela a permis d'attribuer un correspondant à chacun. Comme cela a été dit précédemment, ces duos demeurent les mêmes tout au long de l'année et à partir de ce moment les élèves peuvent s'adresser directement à leur correspondant et plus à la classe.

Un échange est prévu à chaque période de l'année, cependant les enseignants n'ont pas défini de date précise pour ces derniers. La pratique de cette activité a lieu lorsque la situation de classe le permet, une fois que s'est déroulé l'événement que l'enseignant a prévu d'intégrer au courrier. De plus, l'enseignant de la classe A a adapté les contenus prévus pour les courriers à sa programmation de production écrite (ECA : PCA14). Cela comprend l'usage d'un texte descriptif (leur propre présentation), d'un texte informatif (le compte rendu d'une visite ou la présentation d'un animal ou d'un personnage célèbre si les sorties ne sont toujours pas possibles), un texte

prescriptif (explication des étapes de la création d'un travail manuel), un texte argumentatif à définir et la production d'un texte poétique.

Dans les deux classes, ce sont les élèves qui conservent les éléments de la correspondance. Ils ont dans leur classeur un onglet « correspondance » dans lequel ils peuvent retrouver les différentes étapes de leurs productions, ainsi qu'une photocopie de l'élément définitif envoyé. Ils y consignent également les courriers reçus.

## 2.5. Les étapes intermédiaires dans la production d'un courrier

Lors de la production d'un courrier, on retrouve dans chacune des classes la nécessité de passer par des étapes intermédiaires avant l'envoi puisque les premiers jets contiennent des erreurs nécessitant une réécriture.

Dans la classe A, au moment de la production d'une nouvelle lettre, l'enseignant distribue aux élèves une grille qu'elle a conçue en amont et qui reprend les différents items qu'elle veut retrouver dans le texte produit. La grille comprend des éléments de contenu comme la formule d'appel, l'explication d'un projet, ou encore un sujet à questionner, mais également des éléments de présentation et de maîtrise de la langue tels que la qualité de l'écriture, la ponctuation, le respect des accords, etc.

L'enseignant explique à la classe ce qui est attendu et présente la grille adaptée au courrier à produire, ensuite les élèves produisent un premier jet. Par exemple, ci-dessous, la grille visible est celle distribuée aux élèves lors de la production du premier jet du premier courrier à destination de la classe B.

Tableau 2 : exemple de grille de critères de réussite établie par l'enseignant A pour le premier courrier

1er jet	Items réussis	Items à retravailler
<b>La présentation</b>		
Ton écriture est bien formée et le texte est soigné.		
Tu as fait deux paragraphes.		
<b>Le contenu</b>		
Tu as écrit entre 5 et 8 lignes.		
Tu as commencé ta lettre par une formule d'appel.		
Tu as parlé de toi.		
Tu as raconté un moment de tes vacances.		
Tu as posé une question à ton correspondant.		
<b>La maîtrise de la langue</b>		

Tu as utilisé la ponctuation adaptée (majuscules en début de phrases, points...).		
Tu as vérifié les accords.		
2 <sup>ème</sup> jet :	Items réussis	Items à retravailler
Tu as tenu compte des remarques de la maîtresse.		
Tu as corrigé les fautes d'orthographe et de grammaire qui t'ont été signalées.		

L'objectif de ce tableau est de permettre à l'enseignant, ainsi qu'à l'élève, d'évaluer la progression dans la production de l'écrit et le respect des conditions menant à la réussite du projet convenu. Cette grille peut mener à des améliorations dans différents domaines comme les intitulés des items le précisent : la présentation, le contenu et la maîtrise de la langue.

L'utilisation de ce tableau est donc en adéquation avec les programmes scolaires et leurs recommandations concernant le travail de réécriture. La démarche est explicitée aux élèves et ils ont la grille comme témoin pour progresser dans leurs apprentissages de manière autonome.

Fig. 4 : Code CHAMPIONS

	Les erreurs
<b>C</b>	<b>Conjugaison</b> : Erreur ou oubli d'accord du verbe avec le sujet. <i>Ex</i> : ils dansent
<b>H</b>	<b>Homophones</b> : confusion. <i>Ex</i> : a / à ; son / sont ; et / est ; on / ont ; ou / où ; me / mais ; ce / se ; ces / ses ; cat / cette
<b>A</b>	<b>Accord</b> : Erreur ou oubli d'accord entre le déterminant et le nom et/ou l'adjectif, de l'attribut <i>Ex</i> : les petits canards sont jaunes.
<b>M</b>	<b>Majuscule</b> : erreur ou oubli, ajoute-la ou retire-la. <i>Ex</i> : Il vit à <u>M</u> arseille.
<b>P</b>	<b>Ponctuation</b> : erreur ou oubli. Place la ponctuation correcte. <i>Ex</i> : . ? ! , ; -
<b>I</b>	<b>Infinitif ?</b> : Confusion entre l'infinitif et le participe passé. <i>Ex</i> : Il aime manger. Elles ont mangé.
<b>O</b>	<b>Orthographe</b> : erreur de graphie. <i>Ex</i> : châte au lieu de château
<b>N</b>	<b>Non présent</b> : il manque un mot, ajoute-le.
<b>S</b>	<b>Son</b> : confusion <i>Ex</i> : jambé au lieu de jambé

Par la suite, l'enseignant effectue une première correction avec l'enfant présent à ses côtés. En effet, selon lui : « Ça marche beaucoup, beaucoup mieux de leur expliquer, même s'ils ne font pas de deuxième jet tout de suite après. En général c'est le lendemain ou surlendemain » (ECA : PCA36). Il utilise alors le code CHAMPIONS, visible ci-contre.

Ce type de code de correction, utilisé dans la classe A uniquement dans le contexte de ce projet de correspondance, fonctionne selon le fait qu'à chaque lettre du mot CHAMPIONS correspond un type d'erreur à corriger. Les élèves rédigent leur texte en laissant une ligne vide entre chaque ligne rédigée. C'est sur cette ligne vide, sous la partie concernée, que l'enseignant inscrira la lettre s'il y a une correction à effectuer.

L'intérêt de ce type de code de correction est double pour l'enseignant : un gain de temps et une meilleure visibilité pour l'élève. Concernant le gain de temps, une fois qu'il a lui-même mémorisé le code, il n'a plus qu'à inscrire une lettre au lieu de recopier chaque mot ou élément nouveau apporté. De plus, n'inscrivant qu'une seule lettre, les textes ne sont pas

surchargés d'annotations rajoutées par leur enseignant et les éléments modifiables sont plus facilement identifiables.

De plus, l'intérêt de ce type de correction vise également l'élève et ses apprentissages. Dans cette situation, l'enseignant ne leur apporte pas directement la réponse, il leur donne un guide qui les mène à réfléchir sur la nature de l'erreur identifiée. Il leur faut donc ensuite donner du sens de l'élément relevé et proposer une correction qui leur paraît appropriée. Ils autonomisent leurs apprentissages en franchissant seul l'obstacle identifié par leur enseignant. Une grille parallèle au code est également disponible, indiquant les outils à leur disposition pour une correction adéquate s'ils ne parviennent pas à corriger directement, tel que le dictionnaire lors d'une erreur orthographique.

La production du deuxième jet n'a pas lieu le jour même, mais généralement le lendemain. Au maximum dans la même semaine, sans quoi les élèves ne seraient plus reliés à ce qu'ils ont produit la première fois et cela demanderait certainement davantage de réécriture. La deuxième production est à nouveau vérifiée par l'enseignant et ne nécessite généralement pas de nouvelle correction. Cependant, s'il jugeait une deuxième réécriture nécessaire après relecture de la première, cette étape serait parfaitement possible. Il n'y a pas de limite dans le nombre d'étapes de production (ECA : PCA44).

En cas de contenu trop éloigné de l'objectif du courrier, ou si le sens manque, l'enseignant s'autorise à réorienter les élèves et à intervenir sur ce qu'ils proposent tout en les laissant décisionnaires du contenu final (ECA : PCA45).

Les productions finales sont systématiquement évaluées, avec en support la grille-outil utilisée par les élèves. L'enseignant relève alors si les items ont été respectés et les corrections demandées correctement faites.

Dans la classe B, les élèves ont d'abord observé différents exemples de lettres. Après cela, la classe et l'enseignant ont construit ensemble une grille permettant de relever la structure d'un courrier et les éléments essentiels qui le composent de manière systématique. Ensuite, les élèves proposent des thématiques ou des événements de la période et un sujet principal commun est décidé avec les points essentiels à rapporter (ECB : PCB26). Cela vient définir les attendus de la lettre, et cette grille permettra à l'enseignant d'évaluer le document final envoyé au correspondant en vérifiant que les critères décidés sont bien respectés.

Le premier jet est produit par les élèves à l'aide de cette grille en soutien, à la suite de quoi l'enseignant relève les courriers et les corrige. Il utilise également le code CHAMPIONS

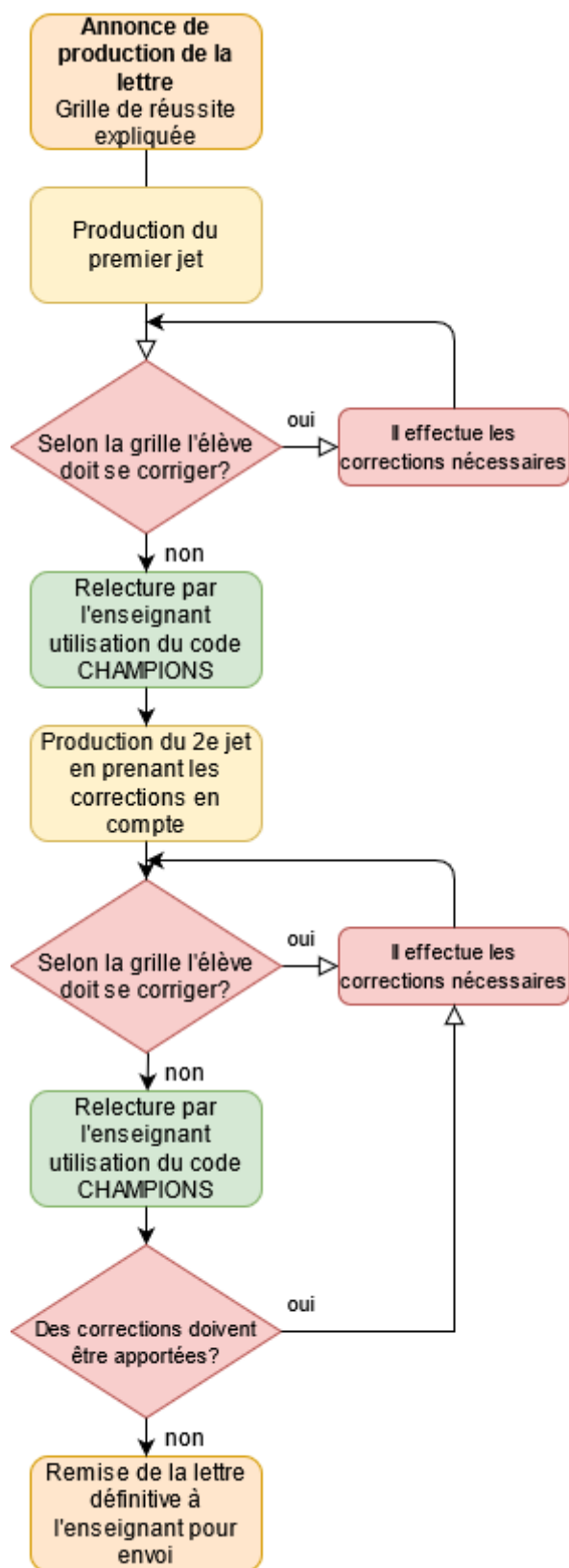
pour sa correction, il fait ce choix car : « ça me permet de faire très peu d'annotations et laisse le document plus lisible » (ECB : PCB27). Dans cette classe, cet outil est utilisé dès qu'une correction sur la maîtrise de la langue écrite a lieu donc les élèves le manipulent davantage que dans la classe A.

Les courriers corrigés sont ensuite redistribués aux élèves qui proposeront une nouvelle version lors d'un moment d'autonomie. L'enseignant regrette de ne pas pouvoir corriger les courriers en étant sur le moment avec l'élève ; cependant, il considère que la gestion de son cours double ne lui laisse pas le temps nécessaire à cette organisation (ECB : PCB28).

Les courriers définitifs font là aussi l'objet d'évaluations systématiques en se basant sur le respect des consignes d'écriture et le fait de tenir comptes des annotations et conseils (ECB : PCB31).

## 2.6. Schématisation du dispositif

Fig. 5 : Schématisation du processus de rédaction et correction d'un courrier



### 3. L'ANALYSE

L'analyse menée cherche à identifier quelles sont les compétences de l'écrit travaillées à travers le projet de correspondance observé. Dans ce but, il conviendra de lier les éléments relevés au cadre théorique construit.

L'analyse des textes produits et réécrits se détache ici d'une approche normative par le choix d'échantillons limités. En effet, ces textes sont les deux versions des courriers de 6 élèves des classes A et B. Le nombre de documents analysés ne mène donc pas à la recherche d'une définition générale des comportements de réécriture chez les élèves mais d'une analyse qualitative de leurs opérations de réécriture.

Les élèves 1, 2 et 3 sont dans la classe A et les élèves 4, 5 et 6 sont dans la classe B. La version 1 (V1) est le premier jet effectué après l'annonce des thématiques à aborder et produit avec pour support la grille fournie par l'enseignant. La deuxième version (V2) correspond au courrier définitif envoyé pour tous les élèves, réécrit après l'étape de correction de l'enseignant durant laquelle il annote la V1 à l'aide du code CHAMPIONS. Il n'existe pas de version intermédiaire entre ces deux textes.

Le choix a été fait de sélectionner dans les classes A et B des couples d'élèves au niveau identifiés par les enseignants comme équivalents. Ainsi les élèves 1 et 4 sont des élèves dits performants, les élèves 2 et 5 sont des élèves dont les résultats apparaissent dans la norme attendue lors des évaluations pratiquées dans leurs classes respectives, et les élèves 3 et 6 sont des élèves qui rencontrent actuellement des difficultés dans leurs apprentissages.

Les courriers ont été numérisés puis ressaisis sous Word afin de pouvoir bénéficier des outils de statistiques du logiciel. Les textes ont également été analysés par le logiciel en ligne MEDITE afin d'extraire les différentes opérations effectuées par les élèves sur leurs textes.

Pour cette analyse, nous faisons le choix de nous concentrer sur des aspects spécifiques de la compétence scripturale : le savoir-faire textuel. Nous allons par ailleurs préciser davantage l'objet d'étude puisque l'analyse cherchera à saisir ici les évolutions de la composante linguistique.

Afin de pouvoir dégager de ces observations les éléments travaillés par les élèves, nous allons en premier lieu constater si une transformation du volume textuel a eu lieu, et si c'est le cas de quelle manière, puis nous étudierons le type d'opérations de réécriture produites. Cette procédure d'analyse s'apparente à ce que Fabre-Cols (2002 : 46) appelle l'analyse des opérations



de révision. Enfin, pour comprendre les bénéfices de ce type de réécriture dans les apprentissages de l'écrit, nous analyserons les corrections effectuées par les élèves à l'aide des annotations de leur enseignant à partir de la grille d'autocorrection mise à leur disposition : le code CHAMPIONS. Cette autre procédure d'analyse est ici en lien avec l'analyse en modifications de surface et modifications textuelles de Fabre-Cols (2002 : 46).

### 3.1. Mesure de l'évolution des textes

#### 3.1.1. Volume d'expression textuelle (VET)

Niwese (2010 : 380) rappelle que les travaux de Fabre (1990), Geunier (1993), Lafont (1999) et Lafont-Terranova (2009) utilisent l'étude du volume de l'expression textuelle comme un des indicateurs d'évaluation des compétences en écriture. Cependant, il insiste également sur le fait que la variation seule de ce volume entre deux versions d'un texte ne peut pas être nécessairement un indice de qualité dans la réécriture, mais uniquement le signe d'une évolution positive ou négative. Cette étude du volume a donc ici une valeur de point de départ pour amorcer l'analyse des variations, s'il en apparaît.

Afin de calculer le pourcentage d'évolution du volume d'expression textuelle entre la V1 des 6 courriers relevés dans les classes A et B et la V2 de ces mêmes textes, nous reprenons la formule admise par Niwese (2020 : 383) :

$$100 \times \frac{(\text{Nombre de mots V2} - \text{Nombre de mots V1})}{\text{Nombre de mots V1}}$$

Les résultats de ce calcul sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : Pourcentage d'évolution du VET

	Nombre de mots V1	Nombre de mots V2	Evolution du VET en %
Elève 1	95	95	0%
Elève 2	114	127	11%
Elève 3	100	101	1%
Elève 4	86	85	-1%
Elève 5	106	104	-2%
Elève 6	83	84	1%
<b>TOTAL</b>	<b>584</b>	<b>596</b>	<b>2%</b>

Nous pouvons constater que le volume d'expression textuelle évolue globalement assez peu. En effet, seuls les courriers de l'élève 2 connaissent une variation conséquente puisque le volume augmente de 11% entre la V1 et la V2. En dehors de cette situation, les variations sont relativement faibles puisque les productions des élèves 3 et 6 augmentent leur nombre de mots de seulement 1 élément tandis que la production de l'élève 4 en a 1 de moins. L'élève 5 ajoute 2 mots entre la V1 et la V2 de son courrier et enfin le courrier de l'élève 1 ne connaît aucune variation du nombre de mots.

Nous sommes alors face à une situation qui interroge l'exercice de réécriture de ces courriers puisqu'en se basant uniquement sur ces données, nous pourrions être amenés à conclure que les productions des élèves n'ont pas ou peu connu de modifications. Il convient donc de compléter ces calculs par l'apport d'autres éléments d'analyse.

### 3.1.2. Evolution du nombre de caractères

Afin de vérifier cette faible évolution, le calcul et la comparaison du nombre de caractères, espaces compris, vient compléter l'observation de l'évolution des volumes produits. Le calcul s'inspire de celui du pourcentage d'évolution du VET proposé par Niwese (2010 : 383) et se présente donc ainsi :

$$100 \times \frac{(\text{Nombre de caractères (espaces compris) V2} - \text{Nombre de caractères (espaces compris) V1})}{\text{Nombre de caractères (espaces compris) V1}}$$

Les résultats de ce calcul sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4 : Pourcentage d'évolution du nombre de caractères

	Nombre de caractères (espaces compris) V1	Nombre de caractères (espaces compris) V2	Evolution du nombre de caractères en %
Elève 1	489	496	1%
Elève 2	628	688	10%
Elève 3	537	553	3%
Elève 4	452	454	0,44%
Elève 5	535	541	1%
Elève 6	410	416	1%
TOTAL	3051	3148	3%

Les résultats obtenus par ce calcul nous permettent de constater que le volume de caractères a augmenté dans tous les courriers. Ces données permettent donc de nuancer les informations apportées par le premier calcul puisqu'il apparaît ici que tous les courriers connaissent une variation positive du nombre de caractères entre la V1 et la V2, même les courriers ayant une évolution négative du nombre de mots. Ainsi, un travail de modification entre la V1 et la V2 a donc bien été opéré et il convient désormais de chercher quelle est la nature de ces variations pour comprendre par la suite l'apport pour le texte de ces dernières.

Afin de pouvoir progresser dans cette analyse, nous allons tout d'abord chercher la nature et la part des types de variantes dans ces réécritures pour ensuite étudier les savoirs et savoir-faire en jeu dans ces changements.

### **3.2. Analyse des types d'opérations de réécriture**

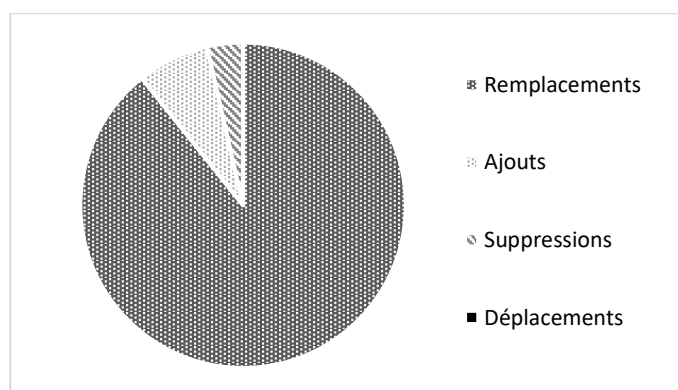
#### **3.2.1. Répartition du type d'opérations**

Dans les productions des élèves, afin de pouvoir identifier la nature et la part de chacun des quatre types d'opérations identifiés précédemment, à savoir les remplacements, les ajouts, les suppressions et les déplacements, les V1 et V2 ont été déposées sur le logiciel en ligne MEDITE. Ce logiciel a extrait les variantes que nous pouvons visualiser dans le tableau ci-dessous.

Tableau 5 : Types d'opérations de réécriture entre V1 et V2

	Remplacements	Ajouts	Suppressions	Déplacements	Total
Elève 1	7	1	1	0	9
Elève 2	25	2	1	0	28
Elève 3	13	2	1	0	16
Elève 4	6	0	0	0	7
Elève 5	18	3	2	0	23
Elève 6	12	1	1	0	13
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>97</b>
Part du total	83%	10%	6%	0%	100%

Fig. 6 : Répartition des types d'opération entre la V1 et la V2 dans la totalité des courriers



Les données rassemblées nous indiquent que les opérations de réécritures sont sollicitées par les élèves de cette manière :

Remplacements > Ajouts > Suppressions > Déplacements

Dans ce contexte, le remplacement est l'opération que les élèves utilisent très majoritairement puisque cela représente 83% de la totalité des modifications entre la V1 et la V2 dans les six productions. De plus, si ces données nous indiquent que les ajouts sont supérieurs aux suppressions, l'écart reste très faible, généralement d'une seule opération. Nous pouvons d'ailleurs noter que les élèves 1 et 6 effectuent le même nombre d'ajouts et de suppressions et que l'élève 4 ne fait aucune de ces opérations. Les travaux de Fabre-Cols (2002 : 81) relèvent la prédominance des opérations de remplacement chez les scripteurs débutants en affirmant que « Le remplacement représente, à tous les niveaux du cursus, la moitié de toutes les modifications : il s'agit de la variante fondamentale dans les débuts de l'écrit. »

En considérant que, dans l'intégralité des textes, le nombre de mots varie très peu et que le type d'opération principale est le remplacement, nous comprenons alors que les opérations effectuées par les élèves semblent tenir à la modification des caractères au sein des mots déjà écrits plutôt qu'à des évolutions de leurs phrases initiales. C'est donc bien la composante linguistique qui serait ici principalement travaillée.

### 3.2.2. Taux d'opérations sur 100 mots réécrits

Il demeure une information encore non relevée à propos de ces données : la part des modifications dans les productions de chacun de ces élèves. En effet, nous avons ici observé la quantité des opérations relevées par le logiciel MEDITE ainsi que la part qu'elles représentaient parmi l'intégralité des opérations, cependant ces chiffres ne nous permettent pas de savoir ce que

cela représente dans les productions de chacun de ces élèves, et si la part de réécriture est importante ou non comparée à la totalité produite.

Pour pouvoir répondre à cette interrogation, et ainsi comprendre si la part réécrite est conséquente ou pas, il nous faut à nouveau nous inspirer des travaux de Niwese (2010 : 387) et mesurer le taux d'opérations sur 100 mots à travers la formule qu'il utilise :

$$100 \times \left( \frac{\text{Nombre d'opérations}}{\text{Nombre de mots de la V1}} \right)$$

L'application de cette formule permet alors d'établir le tableau suivant :

Tableau 6 : Taux d'opération sur 100 mots réécrits

	Nombre de mots de la V1	Nombre d'opérations	Taux d'opérations sur 100 mots réécrits
Elève 1	95	9	9,47%
Elève 2	114	28	24,56%
Elève 3	100	16	16,00%
Elève 4	86	6	6,98%
Elève 5	106	23	21,70%
Elève 6	83	13	15,66%
TOTAL	584	98	16,27%

Il est intéressant de considérer ce tableau en le confrontant aux niveaux de performance attribués par les enseignants des élèves. Pour rappel, les résultats des élèves 1 et 4 sont considérés comme performants, ceux des élèves 2 et 5 dans la norme et enfin les élèves 3 et 6 rencontrent des difficultés d'apprentissages. Or, ces couples d'élèves rencontrent des taux d'opérations proches malgré un nombre de mots qui n'est pas systématiquement équivalent. De plus, les élèves dont les résultats sont dans la norme sont les élèves qui connaissent les taux d'opération les plus élevés mais également le plus grand nombre de mots dans leurs courriers. Si notre analyse ne vise pas à étudier la composante pragmatique dans les productions de ces élèves, nous pouvons tout de même supposer que les élèves performants useront de moins de mots car choisissent un vocabulaire plus spécifique et n'ont alors pas à faire l'usage de périphrase. Concernant les variations entre les élèves aux résultats dans la norme et ceux rencontrant des difficultés, la différence pourrait s'expliquer par un engagement dans l'activité plus assuré. Les élèves aux résultats dans la norme s'autoriseraient à s'écarter de la grille d'autocorrection, tandis que les

élèves en difficulté se limiteraient à remplir la demande sans pour autant chercher à développer leurs propos, ce qui nécessiterait de franchir des obstacles qu'ils estiment trop complexes.

Ce tableau nous permet là encore de confirmer que chaque production connaît des opérations visant à modifier la V1. Il n'est pas possible en revanche de corrélérer l'évolution du nombre de caractère et du taux d'opérations puisque par exemple les textes des élèves 1, 5 et 6 ont tous les deux une évolution du nombre de caractère de 1% et pourtant le taux d'opérations sur 100 mots est clairement différent puisqu'il est de 9%, 21% et 15%.

Si le taux d'opérations sur les mots connaît une variation plus forte que le nombre de caractères il est possible de faire l'hypothèse que les remplacements opérés ont lieu au sein même des mots et que ces opérations interviennent au niveau d'un signe, ou caractère. Afin de pouvoir confirmer cette déduction, nous aurions pu nous appuyer directement sur la grille-outils utilisée par les élèves et les enseignants afin de relever les erreurs à corriger : le code CHAMPIONS, et observer les catégories faisant l'objet d'opérations de réécriture. Cependant, après analyse des différentes productions et des annotations des enseignants, il apparaît que ces derniers ne catégorisent pas toujours les erreurs de la même manière. Ce biais pourrait créer des erreurs d'analyse et une mauvaise interprétation. De plus, certains éléments de corrections n'ont pas de code, comme lorsque l'enseignant indique « répétition » au-dessus de « j'espère » que l'élève 6 écrit pour la deuxième fois dans sa phrase. Puisque cela mène à une modification dans la V2, il convient pourtant de l'observer. Face à cette situation, le choix a été fait de relever toutes les erreurs faites par les élèves et les catégoriser dans une grille identique pour tous, inspirée de celle utilisée en classe, et permettant de réunir tous les éléments que nous détaillerons par la suite.

### 3.2.3. Nature des erreurs relevées

Pour classer et relever ces erreurs, chaque V1 a été relue avec comme outil la grille ci-dessous, et chaque erreur annotée par l'enseignant a ainsi été pointée au fil de la lecture, menant au tableau ci-dessous :

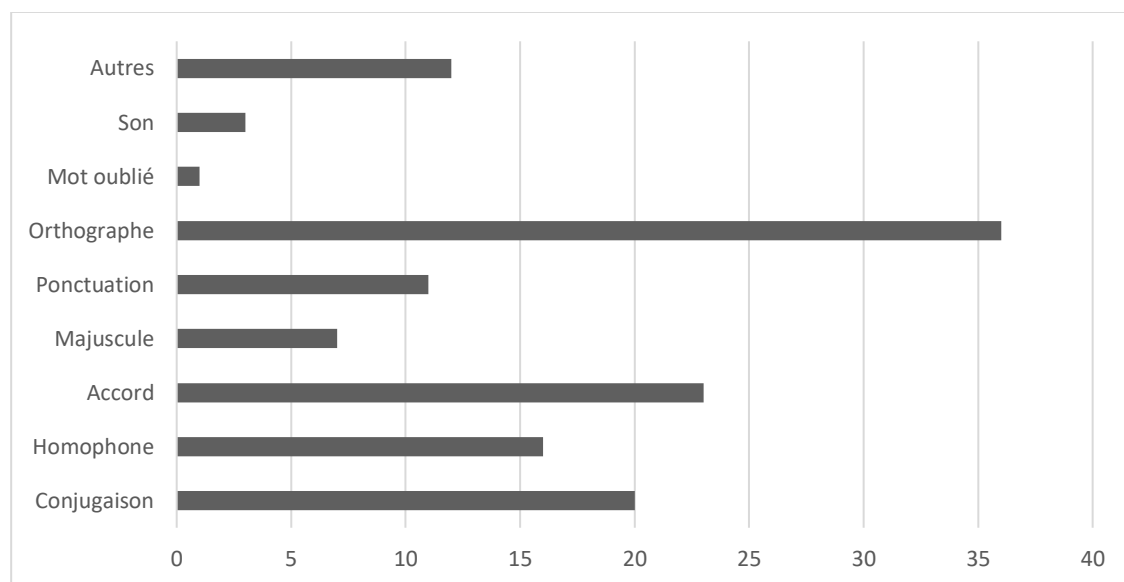
Tableau 7 : nature des erreurs relevées dans la V1

	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6	TOTAL
Conjugaison	1	8	5		5	1	20
Homophone	4	6	1		3	2	16
Accord	2	6	8	1	2	4	23
Majuscule		1	2		4		7

Ponctuation		1	2		7	1	11
Orthographe	1	9	2	4	16	4	36
Oubli de mot		1					1
Son				1		2	3
Autres		2	5	1	1	3	12
TOTAL	8	34	25	7	38	14	130

Par ce tableau, nous pouvons constater que les erreurs commises par les élèves sont hétérogènes et qu'elles sont au minimum de quatre natures différentes chez les élèves 1, 4 et 6. Les élèves 3 et 5 commettent des erreurs de sept natures différentes et l'élève 2 de huit natures. Parallèlement à ce relevé, le diagramme ci-dessous nous permet de visualiser plus clairement la répartition globale de ces types d'erreurs :

Tableau 8 : Types d'erreurs relevées dans les V1



Grace à ce diagramme, nous pouvons donc établir que, prises dans leur globalité, les erreurs se répartissent dans l'ordre décroissant de cette manière :

Orthographe > Accord > Conjugaison > Homophone > Ponctuation > Majuscule >  
Son > mot oublié

La catégorie « autres » est volontairement exclue de ce classement puisqu'elle contient des éléments inclassables et variés.

### 3.2.4. Détails des productions de chaque élève

Après l'analyse globale des types d'opérations identifiées ainsi que des erreurs annotées menant à ces opérations de réécriture, nous allons désormais observer individuellement les textes produits. Pour cela, nous prendrons comme support le comparatif produit par le logiciel MEDITE entre la V1 et la V2 pour chacun des élèves et analyserons les opérations choisies par ces derniers afin de réécrire les erreurs relevées. Nous observerons la version finale afin de comprendre si ces opérations ont mené à des propositions linguistiquement correctes, et donc à des manipulations de texte amenant les élèves à progresser dans leurs apprentissages du fonctionnement de la langue française en manipulant leur texte. Enfin, si d'autres opérations indépendantes des annotations sur la V1 ont eu lieu, nous étudierons leur nature et questionnerons le rôle de cette opération.

Le comparatif effectué par le logiciel MEDITE, observable dans les analyses à suivre, propose un code couleur afin d'identifier dans les deux versions les opérations effectuées. Les éléments en bleu correspondent aux ajouts, ceux en rouge aux suppressions et ceux en vert aux remplacements. Comme nous avons pu le constater précédemment, il n'y a pas eu d'opérations de déplacements effectuées dans les textes observées, il convient donc de ne pas s'y intéresser.

Les courriers observés chez les élèves 1, 2 et 3 sont rédigés en décembre, ils sont produits en ayant pour consignes la grille ci-dessous fournie par l'enseignant :

1er jet	Items réussis	Items à retravailler
La présentation		
Ton écriture est bien formée et le texte est soigné.		
Tu as fait deux paragraphes.		
<b>Le contenu</b>		
Tu as écrit entre 8 et 12 lignes.		
Tu as commencé ta lettre par une formule d'appel.		
Tu as répondu aux questions de ton correspondant.		
Tu as parlé de la nouvelle école.		
Tu as expliqué comment on avait fait du papier recyclé.		
Tu as salué en souhaitant de bonnes fêtes de fin d'année.		
<b>La maîtrise de la langue</b>		
Tu as utilisé la ponctuation adaptée (majuscules en début de phrases, points, ...).		
Tu as vérifié les accords.		
<b>2e jet :</b>		
Tu as tenu compte des remarques de la maîtresse.		
Tu as corrigé les fautes d'orthographe et de grammaire qui t'ont été signalées.		

Tableau 9 : Grille support de correction pour la classe A

Cette grille a été distribuée aux élèves, puis présentée au groupe-classe afin que les consignes soient connues et comprises par tous. Comme cela a été indiqué dans le cadre méthodologique, les élèves vont produire la V1 de leur courrier en ayant comme document-



ressource cette grille qui leur permet une première auto-évaluation. A la suite de ce premier moment d'écriture, l'enseignant de la classe annotera les erreurs présentes dans l'écrit et l'élève sera à ses côtés afin de discuter les éléments de cette correction et participer à cette étape en anticipant donc la réflexion nécessaire à la réécriture lors de la production de la V2. Cette V2 sera effectuée avec, en support, la V1 comprenant les éléments annotés ainsi que la grille complétée par l'enseignant.

### 3.2.4.1. Elève 1

Fig. 7 : Comparatif MEDITE de l'élève 1

First Text	Second Text
<p>Bonjour Laura,            J'espère que tu vas bien, je suis en CM1,            j'aime la nature, j'ai une sœur et j'aime            ma famille et mes amies. Pour la nouvelle            école, les <b>traveaux son</b> en cours mais on            ne pourra pas encore y <b>allé</b>. Elle est            blanche et <b>marrons</b>, grande et jolie.            On a réalisé un atelier avec les boites            d'œufs, on les <b>à déchirés</b> en petits            morceaux, on les <b>à mouillés, mélangés</b>, on            les <b>à mixés</b>, puis on a fait des petits sablés            avec la patte obtenue.            Je te souhaite un joyeux Noël et à bientôt.            Arij</p>	<p>Bonjour Laura,            J'espère que tu vas bien, je suis en CM1,            j'aime la nature, j'ai une <b>petite</b> sœur et            j'aime ma famille et mes amies. Pour la            nouvelle école, les <b>travaux sont</b> en cours            mais on ne pourra pas encore y <b>aller</b>. Elle            est blanche et <b>marron</b>, grande et jolie.            On a réalisé un atelier avec les boites            d'œufs, on les <b>a déchirées</b> en petits            morceaux, on les <b>a mouillés, mélangées</b>,            on les <b>mixés</b>, puis on a fait des petits            sablés avec la patte obtenue.            Je te souhaite un joyeux Noël et à bientôt.            Arij</p>

Lors de la correction de la V1 par l'enseignant, 8 erreurs ont été relevées :

Tableau 10 : Types d'erreurs de l'élève 1

	Conjugaison	Homophone	Accord	Majuscule	Ponctuation	Orthographe	Mot oublié	Son	Autres	TOTAL
Elève 1	1	4	2			1				8

Lors du comparatif MEDITE, 8 opérations sont relevées :

Tableau 11 : Opérations entre V1 et V2 pour l'élève 1

	Remplacements	Ajouts	Suppressions	Déplacements	Total
Elève 1	7	1	1	0	9

Observons de quelle manière ces opérations extraites sont en lien avec les annotations d'erreurs de l'enseignant sur la V1 et si la réécriture a participé à une réflexion sur le fonctionnement de la phrase ou encore l'acquisition de l'orthographe lexicale et grammaticale. Dans cette situation, comme lors des autres observées par la suite, il est nécessaire de prendre les chiffres relevés avec vigilance car des biais d'interprétation peuvent avoir lieu. Parfois, deux

interventions de l'enseignant peuvent être regroupées en une seule opération de réécriture comme c'est par exemple le cas de « à » et « mélangés » annotées comme deux erreurs lors du retour de l'enseignant et considérées comme une seule opération de remplacement lors de l'analyse du logiciel MEDITE, passant de « à mélangés » à « a mélangées ». De plus, un nombre similaire entre les types d'erreurs et les opérations ne signifie pas nécessairement que l'élève a tout corrigé puisque certaines opérations peuvent avoir lieu sans être liées à une annotation et d'autres peuvent être oubliées lors de la réécriture.

Les opérations de remplacement utilisées par l'élève 1 interviennent sur les erreurs de conjugaison, d'inversion d'homophones et d'accords. Ainsi, les blocs du texte « travaux », « sont », « aller », « marrons », « a déchiré » et « a » étaient annotés par l'enseignant et l'élève les a modifiés correctement, démontrant sa réflexion sur ces points du texte menant à une réécriture correcte d'éléments de son texte. En revanche, probablement dans la continuité de sa réflexion sur les accords, l'élève a modifié « mélangés » en « mélangées ». Cet accord pourrait se justifier s'il était en lien avec « boîtes » mais l'accord précédent masculin semble davantage en lien avec « morceaux », il y a donc une confusion dans le sens voulu et cela vient créer une erreur qui n'existait pas dans la V1.

L'opération d'ajout n'était pas suggérée par l'enseignant, c'est l'élève qui a décidé lors de la réécriture d'ajouter cet élément afin d'enrichir son propos. Là encore, l'effet de la réécriture nous indique que l'élève ne reproduit pas son texte mécaniquement sans y apporter une relecture et il témoigne d'une volonté de transmettre une information. Cet élément nous indique une réflexion de sa part sur ce qu'il produit.

Enfin, deux erreurs se sont à nouveau insérées dans la V2, la suppression du mot « à » qui comportait une erreur dans la V1 mais qui est supprimé au lieu d'être corrigé, et le mot « patte » qui est reproduit comme tel alors qu'il y a une erreur d'homophone et donc une inversion avec le mot « pâte ». Nous ne pouvons pas savoir pour quelle raison l'élève 1 a écrit ces erreurs dans la V2, cependant nous pourrions supposer que, puisque ces éléments sont en fin de production, l'élève y a moins prêté attention pour diverses raisons telles qu'un manque de temps ou une fatigue cognitive par exemple.

### 3.2.4.2. Elève 2

Fig. 8 : Comparatif MEDITE de l'élève 2

First Text	Second Text
<p><b>Chère</b> Liam            Notre école s'appelle Olympe de Gouges <b>mes</b> avant elle <b>s'appeler</b> Camille <b>Clodelle</b>. <b>Parlone</b> de notre <b>futur</b> école, j'ai <b>hatte dit-</b> aller, on n'est pas <b>encorde</b> dans la nouvelle école parce <b>que il</b> y avait le <b>confinemen est on</b> pouvait pas <b>sortire</b>. <b>Parlone du reciclabè</b>. Nous avons <b>déchirer</b> des <b>bouatte d'œuf</b> puis après on <b>à ranverser</b> les <b>petit bou</b> dans <b>un</b> saladier, on <b>la mouiller on à éSORer, on a micser</b> on les <b>à mis</b> dans des <b>amporte piese</b> et enfin on a mis les <b>graine</b>. Ma couleur <b>préférer et</b> le violet, <b>mon</b> sport que je <b>fait</b> et la <b>gym, j'adord</b> Noël, j'aime pas <b>tros</b> Tintin, <b>j'adord</b> mon école, <b>j'adord</b> ma classe.            Joyeux Noël</p>	<p><b>Cher</b> Liam            Notre école s'appelle Olympe de Gouges <b>mais</b> avant elle <b>s'appelaît</b> Camille <b>Claudèl</b>. <b>Parlons</b> de notre <b>future</b> école, j'ai <b>hâte d'y</b> aller, on n'est pas <b>encore</b> dans la nouvelle école parce <b>qu'il</b> y avait le <b>confinement et on ne</b> pouvait pas <b>sortir</b>. <b>Parlons du recyclage</b>. Nous avons <b>déchiré</b> des <b>boites d'œufs</b> puis après on <b>a renversé</b> les <b>petits bouts</b> dans <b>le</b> saladier, on <b>les a mouillés, on a éSORé, on a mixé, on a renversé de la colle, on a mixé à nouveau,</b> on les <b>a mis</b> dans des <b>emporte-pièces</b> et enfin on a mis les <b>graines</b>. Ma couleur <b>préféréé est</b> le violet, <b>le</b> sport que je <b>fais</b> et la <b>GYM, j'adore</b> Noël, j'aime pas <b>trop</b> Tintin, <b>j'adore</b> mon école, <b>j'adore</b> ma classe.            Joyeux Noël  <b>Mélyne</b></p>

Lors de la correction de la V1 par l'enseignant, 34 erreurs ont été relevées :

Tableau 12 : Types d'erreurs de l'élève 2

	Conjugaison	Homophone	Accord	Majuscule	Ponctuation	Orthographe	Mot oublié	Son	Autres	TOTAL
Elève 2	8	6	6	1	1	9	1		2	34

Lors du comparatif MEDITE, 28 opérations ont été relevées :

Tableau 13 : Opérations entre V1 et V2 pour l'élève 2

	Remplacements	Ajouts	Suppressions	Déplacements	Total
Elève 2	25	2	1	0	28

La V2 de l'élève 2 comporte de très nombreuses opérations car il y a dans la V1 de nombreuses erreurs de catégories très diverses. La lecture de cette V1 donne le sentiment qu'elle a été écrite sans se soucier particulièrement de la forme mais davantage orientée sur les consignes de contenu. Ainsi les éléments attendus sont présents mais la réflexion sur la langue ne semble pas priorisée à ce moment-là.

Les composantes de la V1 nécessitant des corrections sont réécrites correctement, indiquant ici que l'élève 2 est capable de produire des phrases correctes en respectant les normes de la langue, une fois en situation de réfléchir sur ce point.

De plus, des éléments modifiés permettent également d'indiquer que, lors de la production de la V2, l'élève prend du recul sur sa production et insère de lui-même des éléments correctement utilisés et apportant des informations supplémentaires à son propos. Ainsi, la partie « on la mouiller on à éssorer, on a micser on les à mis dans des amporte piese » devient « on les a mouillés, on a éssoré, on a mixé, on a renversé de la colle, on a mixé à nouveau, on les a mis dans des emporte-pièces ». Si le mot « essoré » comporte toujours une erreur d'accent, nous pouvons cependant constater que les nombreuses autres erreurs de la V1 ont été correctement corrigées. L'élève a également ajouté les éléments « on a renversé de la colle, on a mixé à nouveau » dans sa description afin de l'enrichir, et cela dans un usage lexicalement et grammaticalement correct. Ce passage indique que l'élève, en plus de réfléchir sur le sens et le contenu de son message, utilise les corrections et la réflexion sur la langue en cours à ce moment-là pour produire correctement un complément à sa phrase.

Enfin, l'élève ajoute son prénom pour signer son courrier, ce qu'il n'a pas fait dans la V1 et qui n'a pourtant pas été relevé par l'enseignant lors de ses annotations. Peut-être qu'à ce moment de la production de son écrit, l'élève se détache de l'exercice de production écrite à contraintes pour entrer ici dans la production à visée de communication.

### 3.2.4.3. Elève 3

Fig. 9 : Comparatif MEDITE de l'élève 3

First Text	Second Text
<p>Cher Clément            Notre classe est décoré de plein de boule de Noël en papier. On fait des baux décoration de Noël on fait des sapin de carte de Noël, des étoile de Noël et d'autres choses. Et je suis Hâte pour la nouvelle école ODG2. On à déchirer des boite d'œuf imbiber + enlever le surplus d'eau. Après tu mixe puis tu ajoute une grosse cuillère à soupe de colle. Après on essore au torchon et mettre dans les emporte-pieces et la derniere il faut retourner sur les torchons, mettre les graine.            Je te souhaite de belle année scolaire.            Keyroan</p>	<p>Cher Clément            Notre classe est décorée de plein de boules de Noël en papier. On fait de belles décorations de Noël, on fait des sapins, des cartes de Noël, des étoiles de Noël et d'autres choses. Et j'ai hâte pour la nouvelle école ODG2. On a déchiré les boites d'œufs, imbibé et enlevé le surplus d'eau. Après tu mixes, puis tu ajoutes une grosse cuillère à soupe de colle. Après on essore au torchon et on met la pâte dans les emporte-pièces Et enfin il faut retourner sur les torchons, mettre les graines.            Je te souhaite une belle année scolaire.            Keyroan</p>

Lors de la correction de la V1 par l'enseignant, 25 erreurs ont été relevées :

Tableau 14 : Types d'erreurs de l'élève 3

	Conjugaison	Homophone	Accord	Majuscule	Ponctuation	Orthographe	Mot oublié	Son	Autres	TOTAL
Elève 3	5	1	8	2	2	2			5	25

Lors du comparatif MEDITE, 16 opérations ont été relevées :

Tableau 15 : Opérations entre V1 et V2 pour l'élève 3

	Remplacements	Ajouts	Suppressions	Déplacements	Total
Elève 3	13	2	1	0	16

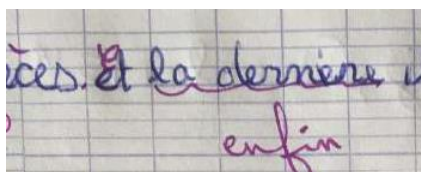
Les éléments remplacés entre la V1 et la V2 portent sur des corrections que nous pouvons retrouver chez les autres élèves, telles que des erreurs de conjugaison, orthographe, etc. On relève ici que l'élève fait des erreurs telles que l'oubli de l'accord féminin avec l'utilisation du verbe être notamment, mais également des situations d'erreurs dans lesquelles l'élève ne prend pas en compte le genre du nom. Il produit donc une formulation incorrecte en écrivant « des beaux décoration de Noël ». Il y a ici une faute d'accord avec le nom féminin décoration, ainsi que l'oubli d'accord au pluriel. Il fait également des erreurs de formulation en écrivant « je suis hâte » qui doit être utilisé avec « avoir ». Ainsi, le travail de réécriture ajoute ici une forme de corrections absente des situations observées précédemment puisqu'elle sollicite des connaissances lexicales, manifestement encore fragiles, en plus de celles grammaticales.

Nous pouvons également constater que la première production de l'élève 3 est très dépendante des demandes formulées par l'enseignant en termes de contenus. En effet, ce dernier a compris les consignes et pris en compte le fait de devoir expliquer comment la classe a fabriqué du papier recyclé. Cependant, il rédige son texte en imitant parfois les formulations utilisées lors de recettes ou de tutoriels techniques. Ainsi, il utilise des verbes à l'infinitif « mettre les graines » ou encore il relie les éléments de sa phrase avec des signes comme « + » dans la partie « imbiber + enlever le surplus d'eau ». La difficulté à se détacher de la consigne en s'appropriant la situation de communication se constate également dans la dernière phrase de son courrier dans laquelle il propose « je te souhaite de belle année scolaire », reprenant l'item de la grille « de bonnes fêtes de fin d'année » sans réécrire correctement la proposition afin de l'adapter à son contenu.

Les annotations effectuées par l'enseignant et la réécriture de l'élève permettent d'aboutir à une V2 dont les éléments réécrits corrigent les erreurs relevées. L'élève retravaille les accords de manière appropriée et sa conjugaison ne pose plus de problème. Cependant, les annotations de l'enseignant sont dans cette situation plus détaillées et comprennent parfois la correction à apporter au lieu du code relevé sur les autres productions. Cet étayage plus renforcé laisse penser que l'élève a besoin d'être plus accompagné dans ses apprentissages. Nous pouvons d'ailleurs

constater que, malgré les corrections, certaines situations demeurent fragiles, comme lors de l'extrait visible ci-dessous :

Fig. 10 : Annotations sur la V1 de l'élève 3



Ici, le point avant « et » est ajouté en violet et la majuscule « E » est écrite afin d'indiquer qu'il faut terminer la phrase précédente et en recommencer une autre à cet endroit précis. Pourtant, l'élève n'ajoute pas le point dans sa V2. Il ajoute la majuscule, mais n'a peut-être pas vu le point ajouté. Cela indique qu'il n'a pas encore mis de sens à la présence de cette majuscule qui sous-entend une ponctuation précédemment.

L'analyse des travaux des élèves 4, 5 et 6 est faite à partir de courriers produits en réponse à ceux de la classe A observés précédemment. Ils sont travaillés en janvier, et la grille support proposée par l'enseignant, et à partir de laquelle la classe élabore sa production écrite, est la suivante :

Tableau 16 : Grille support de correction pour la classe B

Voici les points à respecter pour ta production d'écrit :		oui	à revoir
Respect des contraintes	Tu as utilisé une écriture lisible.		
	Tu as écrit en respectant les différentes étapes de la lettre.		
	Dans la partie texte, tu as créé un paragraphe à chaque changement de thème.		
	Tu as évoqué tous les thèmes imposés.		
Orthographe Grammaire Conjugaison	Tu as vérifié l'orthographe des mots inconnus dans le dictionnaire.		
	Tes phrases sont correctement construites (sens).		
	Tu as utilisé les marques de ponctuation.		
	Tu as respecté les accords dans le GN.		
2e jet	Tu as été attentif à la conjugaison des verbes (temps, personne).		
	Tu as tenu compte des remarques suite au 1er jet.		
	Tu as suivi le code de correction.		

Le cadre méthodologique nous rappelle que, dans la classe B, les thèmes abordés dans le courrier sont discutés et validés en groupe classe. C'est pour cette raison qu'ils n'apparaissent pas dans cette grille qui sert à chacun des courriers.

### 3.2.4.4. Elève 4

Fig. 11 : Comparatif MEDITE de l'élève 4

First Text	Second Text
Chère Sarah, Bonne année ! As-tu passé un bon Noël ? Moi oui. Je suis allée au <b>Pay</b> -Basque et il y avait de la neige. Nous étions dans une ferme avec des <b>chèvres</b> , des moutons, des cochons, des poules et des vaches. Parfois, le monsieur nous emmenait les <b>traires</b> . <b>A propo</b> du papier ensemencé, qu'avez-vous fait pour les personnes <b>âgés</b> ? A Noël, j'ai <b>étais</b> bien gâtée mais avant tout j'ai eu des chocolats ! Le flocon de Noël <b>ta</b> t-il plus ? Meilleurs vœux Aloyse	Chère Sarah, Bonne année ! As-tu passé un bon Noël ? Moi oui. Je suis allée au <b>Pays</b> -Basque et il y avait de la neige. Nous étions dans une ferme avec des <b>chèvres</b> , des moutons, des cochons, des poules et des vaches. Parfois, le monsieur nous emmenait les <b>traire</b> . <b>A propos</b> du papier ensemencé, qu'avez-vous fait pour les personnes <b>âgées</b> ? A Noël, j'ai <b>été</b> bien gâtée mais avant tout j'ai eu des chocolats ! Le flocon de Noël <b>t'a</b> -t-il plus ? Meilleurs vœux Aloyse

Lors de la correction de la V1 par l'enseignant, 7 erreurs ont été relevées :

Tableau 17 : Types d'erreurs de l'élève 4

	Conjugaison	Homophone	Accord	Majuscule	Ponctuation	Orthographe	Mot oublié	Son	Autres	TOTAL
Elève 4			1			4		1	1	7

Lors du comparatif MEDITE, 7 opérations ont été relevées :

Tableau 18 : Opérations entre V1 et V2 pour l'élève 4

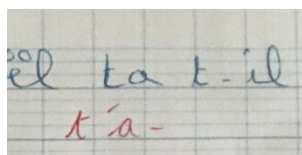
	Remplacements	Ajouts	Suppressions	Déplacements	Total
Elève 4	6	0	0	0	6

Entre la production de la V1 et de la V2, l'élève n'effectue que des remplacements dans son texte. Chaque opération correspond à un élément pointé par l'enseignant lors de ses annotations, l'écart entre le nombre de types d'erreurs et le nombre des opérations ne se justifie que par le fait que le logiciel MEDITE considère le changement de « traire. *Retour à la ligne* A propo » en « traire. *Retour à la ligne* A propos » comme une même opération.

Les annotations de l'enseignant ne sont que les lettres correspondant au code CHAMPIONS et indiquant la nature de l'erreur. De plus, nous savons que dans la classe B les élèves ne sont pas aux cotés de l'enseignant lorsqu'il fait la correction de la V1. Ainsi, l'élève 4 a réussi à effectuer sa réécriture de manière pertinente et a donc corrigé les erreurs d'orthographe, d'accord et de son en faisant appel à ses connaissances ou aux outils à sa disposition afin que les remplacements soient corrects. On note également que la V1 comporte une erreur que

l'enseignant a choisi de corriger directement sur la V1 sans faire appel au code, comme nous pouvons l'observer ci-dessous.

Fig. 12 : Annotations sur la V1 de l'élève 4



Nous pouvons supposer que la spécificité de cette formulation est probablement peu utilisée en classe et que l'indication du code attribué à cette erreur ne mènerait pas l'élève à une correction appropriée. L'absence de l'élève lors de la correction empêche la discussion et l'explication de cette situation. L'enseignant fait donc le choix d'une réécriture ici simplifiée en proposant directement la solution à cet obstacle.

### 3.2.4.5. Elève 5

Fig. 13 : Comparatif MEDITE de l'élève 5

First Text	Second Text
<p>Bonjour Hugo <b>bonne</b> année 2021.            Je <b>vé</b> te parler de mes vacances de Noël et <b>après</b> les cadeaux de Noël.            Chez ma maman <b>je sui</b> allé faire une balade en vélo et chez mon papa le soir de Noël <b>ont à manger</b> un grand repas qui <b>étaient</b> très bon. <b>Mintement je vé</b> te dire mes cadeaux de Noël.            J'ai eu un cache <b>coup</b> des ensembles <b>militere</b> et j'ai eu des jeux de <b>sosiéter</b> et je <b>vé</b> avoir la PS5 <b>bintôt</b> et aussi j'ai eu un <b>ticherte simsonne</b> et aussi <b>ru</b> les <b>dernier jordanne</b>. <b>Orvoir</b> Hugo <b>j'aisper</b> que <b>tois aussii</b> ta passer des <b>bonne</b> vacances. <b>Signer</b> Aaron.</p>	<p>Bonjour Hugo.  <b>Bonne</b> année 2021.            Je <b>vais</b> te parler de mes vacances de Noël et <b>après</b> les cadeaux de Noël.            Chez ma maman, <b>je suis</b> allé faire une balade en vélo et, chez mon papa, le soir de Noël, <b>on a mangé</b> un grand repas qui <b>était</b> très bon.  <b>Maintenant, je vais</b> te dire mes cadeaux de Noël. J'ai eu un cache <b>cou</b>, des ensembles <b>militaires</b> j'ai eu des jeux de <b>société</b> et je <b>vais</b> avoir la PS5 <b>bientôt</b>. <b>Et</b> aussi j'ai eu un <b>tee-shirt Simpson</b> et aussi les <b>dernières Jordan</b>. <b>Aurevoir</b> Hugo, <b>j'espère</b> que <b>toi aussi</b> ta passer des <b>bonnes</b> vacances. <b>Signé</b> Aaron.</p>

Lors de la correction de la V1 par l'enseignant, 38 erreurs ont été relevées :

Tableau 19 : Types d'erreurs de l'élève 5

	Conjugaison	Homophone	Accord	Majuscule	Ponctuation	Orthographe	Mot oublié	Son	Autres	TOTAL
Elève 5	5	3	2	4	7	16			1	38



Lors du comparatif MEDITE, 26 opérations ont été relevées :

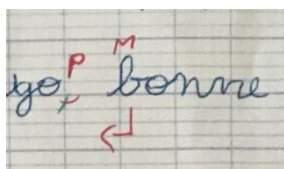
Tableau 20 : Opérations entre V1 et V2 pour l'élève 5

	Remplacements	Ajouts	Suppressions	Déplacements	Total
Elève 5	18	3	2	0	23

Dans la situation de l'élève 5, des erreurs communes à toutes les productions sont visibles entre la V1 et la V2 telles que des inversions d'homophones témoignant d'un manque de sens accordé à l'orthographe de ces termes, mais également des accords de pluriels qui ne sont pas faits ou des conjugaisons dont l'utilisation reste fragile.

En revanche, on trouve dans ce courrier des erreurs qui n'ont pas encore été relevées dans les productions précédentes. C'est premièrement le cas des erreurs dans l'utilisation des noms propres ou d'anglicismes. En effet, l'élève 5 énumère des cadeaux reçus et souhaite préciser leur nature en apportant des éléments afin de les définir le mieux possible. Ces éléments sont probablement peu utilisés dans les travaux scolaires et l'élève n'en a l'usage qu'à l'oral. Il produit donc des tentatives d'écriture de ces termes en s'appuyant sur l'unique connaissance orale de ces derniers. C'est ainsi qu'il propose « Simsonne » à la place de « Simpson » ou encore « Jordanne » à la place de « Jordan ». Nous pouvons par ailleurs noter qu'il fait souvent appel à cette transcription du son en forme écrite pour des mots dont il ne connaît pas l'orthographe comme lorsqu'il écrit « mintenant », « militere » ou encore « orvoir ». Dans ce travail de réécriture, nous pouvons également constater qu'un travail est fait sur l'organisation visuelle du texte de l'élève. Ainsi les ajouts et une suppression interviennent pour créer une organisation des paragraphes différente entre la V1 et la V2 et permet de créer des unités par thématique, permettant une lecture plus fluide. Pour amener l'élève à faire un retour à la ligne, l'enseignant a annoté la V1 de cette manière :

Figure 14 : Annotations sur la V1 de l'élève 5



Le retour à la ligne est suggéré en indiquant avec le « P » la fin d'une phrase par l'ajout d'un point, puis le « M » pour la présence d'une majuscule et le début d'une nouvelle phrase. La demande d'un retour à la ligne est indiquée par l'annotation du même symbole que celui visible sur un clavier d'ordinateur et permettant cette action sur un logiciel de traitement de texte. Nous pouvons supposer que les élèves connaissent déjà ce symbole puisque le retour à la ligne est effectivement réalisé comme demandé.

Enfin, nous pouvons constater à nouveau que l'élève 5 a terminé sa deuxième version en laissant des erreurs qui étaient pourtant notées comme à modifier. Là encore, peut-être que le nombre important de corrections effectuées lors de la réécriture a pris du temps à l'élève et a sollicité beaucoup de ressources cognitives. Arrivant à la fin de cette réécriture, il peut être amené à être moins vigilant.

### 3.2.4.6. Elève 6

Figure 15 : Comparatif MEDITE de l'élève 6

First Text	Second Text
Salut Noémie Je viens d'avoir <b>mais</b> 10 ans le 24 décembre. J'espère que <b>ta</b> passé de <b>bonne fête</b> <b>j'espère</b> que tu vas bien. Tu as <b>aimé</b> le flocon de neige <b>con fais</b> . Tu as eu <b>quoid</b> à Noël ? J'ai eu une <b>plange</b> de surf pro, une pocky ball, <b>un jeux de fléchette</b> , des chaussures de <b>skate...</b> J'espère <b>de ta</b> famille va bien <b>qui elle</b> est en bonne <b>senté</b> . Vous avez fait quoi d'autre pour les personnes âgées ? Bonne année 2021 Timéo	Salut Noémie Je viens d'avoir <b>mes</b> 10 ans le 24 décembre. J'espère que <b>t'a</b> passé de <b>bonnes fêtes et</b> que tu vas bien. Tu as <b>aime</b> le flocon de neige <b>qu'on a fait</b> . Tu as eu <b>quoi</b> à Noël ? J'ai eu une <b>planche</b> de surf pro, une pocky ball, <b>un jeu de fléchettes</b> , des chaussures de <b>skate expert...</b> J'espère <b>que ta</b> famille va bien, <b>qu'elle</b> est en bonne <b>santé</b> . Vous avez fait quoi d'autre pour les personnes âgées ? Bonne année 2021 Timéo

Lors de la correction de la V1 par l'enseignant, 17 erreurs ont été relevées :

Tableau 21 : Types d'erreurs de l'élève 6

	Conjugaison	Homophone	Accord	Majuscule	Ponctuation	Orthographe	Mot oublié	Son	Autres	TOTAL
Elève 6	1	2	4		1	4		2	3	17

Lors du comparatif MEDITE, 28 opérations ont été relevées :

Tableau 22 : Opérations entre V1 et V2 pour l'élève 6

	Remplacements	Ajouts	Suppressions	Déplacements	Total
Elève 6	12	1	1	0	14

L'élève 6 intervient dans son texte par le biais de remplacements afin de modifier les éléments relevés par l'enseignant qui, là encore, le font travailler les homophones comme « mais » et « mes » ou « ta » et « t'as ». Nous pourrions d'ailleurs interroger cette réécriture du « ta » qui est davantage adaptée à un discours oral qu'écrit et nécessiterait plutôt une réécriture en « tu as ». Peut-être que le fait de relever cette erreur comme une inversion d'homophone n'a pas amené l'élève à reconsidérer l'utilisation de cette formulation. Cela peut également expliquer

qu'il n'a pas correctement corrigé l'auxiliaire « avoir » et a donc écrit « t'a » au lieu de « t'as » en ne réfléchissant pas à l'usage de ce qu'il était en train d'écrire.

L'opération d'ajout et celle de suppression surviennent ici après l'intervention de l'enseignant, sollicitant un retour à la ligne comme pour l'élève 5. Cela permet ainsi d'aérer le texte et d'apporter plus de lisibilité dans le courrier.

De plus, nous pouvons ici observer que cet exercice de retour sur le texte et de réécriture amène l'élève 6 à opérer des ajouts, non codés comme tels par le logiciel MEDITE puisqu'inclus dans des blocs subissant des remplacements. Ainsi, alors que l'enseignant relève une répétition dans le 3<sup>e</sup> paragraphe avec la succession de deux « j'espère », l'élève fait le choix de remplacer le 2<sup>e</sup> « j'espère » par un « et ». Ce choix est pertinent et la phrase correcte ainsi. Il complète également le groupe nominal « des chaussures de skate » en y ajoutant « expert » afin de définir plus précisément ce dont il parle. Là aussi la démarche est correctement effectuée et survient sans intervention précédente de l'enseignant. Ces opérations témoignent d'une réécriture effectuée dans une volonté de communiquer des informations à un interlocuteur et non uniquement dans un exercice de copie de corrections détaché de la situation de correspondance.

## CONCLUSION

A travers ce mémoire, nous avons analysé des productions d'élèves participant à un projet de correspondance mis en place entre deux classes de Gironde. Nous nous sommes demandé quels pouvaient être les bénéfices dans les apprentissages de l'écrit que ce type de projet apportait aux élèves.

Au cours de cette analyse, nous avons fait le choix de nous concentrer sur les évolutions de la composante linguistique entre les premières versions proposées par les élèves et leurs deuxièmes versions écrites à la suite d'une relecture annotée par leurs enseignants respectifs.

Finalement, après l'observation de ces productions d'élèves, nous pouvons constater une très grande hétérogénéité dans leurs opérations entre la V1 et la V2. Si, comme nous l'avons indiqué précédemment, le but de cette analyse n'était pas de dégager des normes observables dans l'acte de réécriture, nous pouvons en revanche retenir les thématiques travaillées par les élèves et menant à la manipulation en contexte de leurs apprentissages concernant l'usage de la langue française.

Ainsi, tous les élèves ont pu, par des opérations de remplacements essentiellement, effectuer des corrections majoritairement pertinentes sur les éléments annotés par leur enseignant lors de la relecture. Le fait d'utiliser ce code CHAMPIONS mène les élèves à une réflexion et une proposition de correction personnelle puisque la solution n'est pas directement indiquée, du moins la plupart du temps. En effet, nous pouvons relever que, dans certaines situations, l'enseignant peut être amené à proposer à l'élève la solution et donc différencier l'apport de cette relecture en fonction des besoins de l'élève. Lors de l'entretien avec l'enseignant de la classe A, ce dernier précisait à ce sujet que « pour des enfants qui ont énormément de correction et qui risquent de s'y perdre (...) J'utilise le code en début de copie et, sur la fin, je leur donne les corrections » (ECA : PCA43).

Cette réécriture permet également d'identifier les points témoignant encore de connaissances fragiles chez certains élèves. Les erreurs lors de la V1 sont moins révélatrices que celles de la V2 puisque nous pouvons remarquer que, dans certaines situations, les élèves sont concentrés sur la consigne du message à transmettre et délaissent la forme au bénéfice du fonds. Cette forme est par la suite correctement réécrite dans la V2. Cependant, chez certains élèves, la réécriture identifie bien les savoirs encore lacunaires puisque la correction effectuée comprend

toujours des erreurs et témoigne alors d'un manque de compréhension de l'erreur initiale. C'est donc également un outil de repérage des besoins des élèves pour l'enseignant.

Enfin, nous pouvons constater que des opérations apparaissent dans les V2 alors qu'elles n'ont pas fait l'objet d'une demande par l'enseignant. Ces dernières viennent compléter le message transmis par l'élève et indiquent qu'il s'engage dans sa production en considérant la situation de communication et en prenant en compte son interlocuteur. Ainsi, le travail de correspondance effectué n'est pas occulté par le travail de la langue et sa relecture et réécriture mène l'élève à enrichir son message, en plus d'en retravailler la forme.

## BIBLIOGRAPHIE

Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°113-114, 29-40. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2002\\_num\\_113\\_1\\_1943](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1943)

Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Éduquer*, 2 | 3e trimestre. Repéré à <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/283>

Bachy, M., Bizieu, C. & Le Menaheze F. (2002). *La correspondance scolaire*. Éditions ICEM-Pédagogie Freinet.

Clanché, P., Debarbieux, E. & Testanière, J. (1999). *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*. Presses universitaires de Bordeaux.

Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. (Thèse, Louvain, Belgique : Université de Louvain, Louvain-la-Neuve). Repéré à <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:161327>

Colognesi, S. & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian journal of education*, 41 | 223–249. Repéré à <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:202490>

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°4, Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. 9-22. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1991\\_num\\_4\\_1\\_2030](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030)

Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. ESF Editeur

Huber, M. & Barbier, J.-M. (2020). *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*. Chronique sociale.

Kaufmann, J.-C. & de Singly, F. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.

Lafon, D. (1999). *Célestin FREINET ou la révolution par l'école* (Mémoire de maîtrise d'histoire, Nice : Université de Nice / Sophia-Antipolis).

Lebrun M. & Romain C. (2010) L'impact d'une correspondance scolaire sur la construction identitaire d'élèves défavorisés de 6 ans. *Trema*, 33 - 34 | 88 – 104. Repéré à <https://journals.openedition.org/trema/2556>

Montamat K. (2018). *Evaluation diagnostique de la production d'écrits en classe de CMI sur la base des évaluations diagnostiques de la circonscription de Lormont : enjeux, force et limites* (Mémoire de master, Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine).

Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation* (Thèse, Louvain, Belgique : Université de Louvain, Louvain-la-Neuve). Repéré à <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:29039>

Niwese, M. (2012). Balises pour un atelier d'écriture adapté à un public adulte en difficulté. *LIDIL* 45, 123-137. Repéré à <http://lidil.revues.org/3199>

Niwese, M. & El Hajj, K. (2020). « Réécriture et développement de la compétence scripturale des étudiants allophones ». *Travaux de didactique du FLE* 76. Repéré à <https://revue-tdfle.fr/revue-76-24/1545-r-eacute-eacute-criture-et-d-eacute-veloppement-de-la-comp-eacute-tence-scripturale-des-eacute-tudiants-allophones->

Panabière, S. (2017). *Le texte libre selon Célestin Freinet, Enjeux pédagogiques en 2017* (Mémoire de master, Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine).

Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet : de la recherche. *Technologie*, 186 | Mai-Juin 2013. Repéré à [https://eduscol.education.fr/sti/ressources\\_techniques/lapprentissage-par-projet-le-point-de-vue-de-la-recherche-technologie-ndeg186](https://eduscol.education.fr/sti/ressources_techniques/lapprentissage-par-projet-le-point-de-vue-de-la-recherche-technologie-ndeg186)

Saparart, C. (2017). *Les effets de la réécriture* (Mémoire de master, Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine).





## **LISTE DES ANNEXES**

Annexe 1 : Grille d'entretien avec les enseignants .....	54
Annexe 2 : Transcription d'entretien - Enseignant de la classe A .....	56
Annexe 3 : Transcription d'entretien - Enseignant de la classe B.....	62

# Annexe 1 : Grille d'entretien avec les enseignants

## Entretien avec les enseignants

### CONTEXTE

Est-ce que vous pouvez me présenter l'école dans laquelle vous exercez ?

Nombre de classes ? Milieu social général ?

Pouvez-vous me décrire la classe que vous avez en charge ?

Niveau ? Nombre d'élèves ? Âges ?

### PROJET

Pouvez-vous nommer ce projet de classe ?

Est-ce la première fois que vous faites ce type d'échanges ?

Y a-t-il d'autres projets sur l'écriture dans la classe ? Les élèves ont-ils déjà participé à ce type de projet dans des classes précédentes ?

Travaillez-vous en parallèle sur la correspondance ? Si oui, comment ? Quels supports ?

Quand et comment avez-vous décidé de mettre en place ce projet ?

Pourquoi avec cette autre classe ?

Combien de temps cela dure-t-il ?

Combien d'échanges sont prévus ?

La pratique de cette correspondance est ritualisée ?

Des dates d'envoi et de réception sont prévues ? Annoncées aux élèves ?

Chaque courrier a un objectif précis ? Si oui, quels sont ces objectifs ?

Une rencontre est-elle prévue ? Si oui, à quel moment du projet ?

Un autre objectif final ?

Comment cela a-t-il été présenté aux élèves ?

Quelle réaction globale ressentie face à cela ?

Les élèves échangent de classe à classe ou à un élève en particulier ?

Est-ce toujours le même élève ?

Comment ce duo/trio a été choisi ?

Comment les courriers sont transmis ?

Qui garde les courriers envoyés ? Où ?

Qui garde les courriers reçus ? Où ?

#### ORGANISATION DU DISPOSITIF

Reprenons les différents courriers prévus. Pouvez-vous me décrire les étapes intermédiaires de chaque échange ?

Est-ce fait en un seul jour ?

Les élèves ont-ils des outils les aidant à la rédaction ?

Si oui, lesquels ? Ont-ils été construits en classe ou fournis finalisés ?

Le courrier est-il corrigé ?

Si oui, par qui ? Combien de fois ? Entraîne-t-il une réécriture ?

Quels sont les points corrigés ?

## Annexe 2 : Transcription d'entretien - Enseignant de la classe A

Intervenant	Propos rapportés
Enquêteur 1	Alors, j'ai réparti mes questions en trois grands items : le contexte de l'école, le projet de correspondance et l'organisation du dispositif. Donc tout d'abord sur le contexte, est ce que tu peux me présenter l'école globalement avec le nombre de classes, le milieu social général, etc.
Enseignant classe A 1	Alors on est une école de 16 classes, une grosse école de centre-ville avec un milieu plutôt favorisé. Une petite mixité sociale, mais pas très importante, assez peu d'élèves en difficulté globalement sur l'école. Voilà, on travaille dans de très bonnes conditions, les classes ne sont pas très chargées aussi, c'est assez idéal.
Enquêteur 2	Tu peux me décrire la classe que tu as en charge ?
Enseignant classe A 2	La classe donc est de 23 élèves, en cours simple, pas d'enfants en situation de handicap, pas d'inclusion. C'est une classe qu'on pourrait qualifier de très facile et qui demande assez peu de différenciation au final.
Enquêteur 3	D'accord, donc ça c'était sur le global du contexte. Par rapport au projet donc que moi j'ai appelé projet de correspondance, est-ce que c'est la première fois que tu fais ce type d'échanges ?
Enseignant classe A 3	Alors, non, l'année dernière on avait commencé le même projet avec la même classe, le même enseignant, on a décidé de le poursuivre parce qu'on n'avait pas été au bout. Et puis parce-que ça nous avait bien plu ce qu'on avait commencé à faire. Il y a assez longtemps, une quinzaine d'années j'avais fait un projet de correspondance avec une classe du Burkina Faso. C'était très différent parce qu'il y avait 65 élèves dans la classe et que c'était extrêmement long quand on envoyait des courriers. C'était différent.
Enquêteur 4	Et là quand vous que tu dis que vous reprenez le projet il n'y a pas d'élèves que vous retrouvez ?
Enseignant classe A 4	Alors non, voilà on n'a pas gardé d'élèves, ni mon collègue ni moi. Mais ça ne m'aurait pas empêché de poursuivre le projet.
Enquêteur 5	D'accord. Est-ce qu'il y a d'autres projets sur l'écriture dans la classe ?
Enseignant classe A 5	Alors des projets ponctuels, on va avoir des projets d'écriture autour de la poésie au cours de l'année. Et cette année non, pas de projet particulier d'écriture.
Enquêteur 6	D'accord et est-ce que tu sais si les élèves de cette classe-là ont déjà participé à des projets un peu de ce type-là dans une classe précédente ?
Enseignant classe A 6	Alors, de ce que je sais, ceux de l'école, en tout cas ceux qui sont dans cette école-là, non.
Enquêteur 7	Ok, est-ce qu'en parallèle dans la classe vous travaillez sur la correspondance et si oui comment ? Sur quel support ?
Enseignant classe A 7	Alors cette année non, l'année dernière j'avais fait une étude de ce qu'était la lettre, etc. et je n'ai pas reprise cette année par manque de temps et au final ça n'a pas tellement manqué.
Enquêteur 8	D'accord, donc du coup quand est-ce que tu as décidé de mettre en place ce projet-là dans la classe ?

Enseignant classe A 8	L'année dernière en arrivant dans cette école. J'étais avant dans une école à Blanquefort, dans laquelle mon collègue enchainait les projets de correspondance, il s'appuyait systématiquement dessus et il changeait à chaque fois de l'école pour les correspondants et quand c'est moi qui ai bougé je lui ai proposé qu'on le fasse du coup.
Enquêteur 9	Donc du coup j'allais demander pourquoi avec cette autre classe, parce que tu connaissais cet enseignant ?
Enseignant classe A 9	Alors parce-que je connaissais l'enseignant, il avait l'habitude, et aussi parce que géographiquement on est assez proches, on est à deux arrêts de tram donc c'est vraiment pratique pour monter les projets et les sorties. On avait en fait ça se basait quand même sur une année avec beaucoup de sorties. Le contexte a fait que ça a changé des choses mais à la base on a beaucoup de sorties et l'objectif du projet c'était donc de travailler sur tout ce qui était environnement et de faire une sortie commune en fin d'année avec la surfrider fondation pour faire le nettoyage de la plage.
Enquêteur 10	D'accord voilà donc ça c'était le projet initial.
Enseignant classe A 10	C'était le projet initial donc en juin on n'a pas pu le faire, on avait on avait déjà fait quand même deux sorties communes, donc une au muséum d'histoire naturelle et une à la forteresse de Blanquefort.
Enquêteur 11	D'accord, ça c'était sur le projet de l'année dernière alors. Et sur celui de cette année, c'est prévu sur combien de temps ?
Enseignant classe A 11	Sur toute l'année, et donc on a prévu des choses mais pour l'instant on n'a rien pu mettre en place au niveau des sorties donc on est resté sur une correspondance scolaire sans rien de plus.
Enquêteur 12	Et est-ce que vous avez prévu le nombre d'échanges de courriers ?
Enseignant classe A 12	Alors non on n'a pas prévu le nombre d'échanges de courriers, moi sur ma programmation j'ai un petit peu marqué, on a une programmation de cycle sur la production d'écrits et j'ai marqué quels thèmes allaient être utilisés dans la correspondance. En général on fait au moins un échange par période.
Enquêteur 13	D'accord, la pratique de la correspondance n'est pas vraiment ritualisée dans la classe, c'est ponctuellement ?
Enseignant classe A 13	Oui
Enquêteur 14	Est-ce que chaque courrier a un objectif précis ?
Enseignant classe A 14	Oui tout à fait, et ça suit justement la programmation. On a commencé par faire sur la première correspondance le portrait donc ils se sont décrits. Ensuite la lettre on l'avait traitée en même temps puisqu'on avait fait la formule d'appel et vu l'organisation des paragraphes et là on a travaillé sur le programme de construction. Donc on a repris le travail qu'on avait fait pour le papier recyclé et on s'est arrangé pour en parler aux correspondants.
Enquêteur 15	D'accord
Enseignant classe A 15	Voilà et la prochaine, alors dans la programmation on a le compte rendu, la carte d'identité d'un monument, d'un animal ou d'un personnage historique donc tout ça a priori était en fonction des sorties et il était prévu que ça rentre dans la correspondance.
Enquêteur 16	D'accord donc là tu en as d'autres qui sont prévus et n'ont pas encore été faits ?
Enseignant classe A 16	Donc là je prévois de faire le compte rendu si on arrive à faire une sortie, alors je le repousse à chaque fois. Au final si on n'y arrive pas on le fera avec une animation, la venue du CAIO, quelque chose comme ça. Et la carte d'identité d'un monument moi j'espérais le faire aussi à la suite d'une sortie mais c'est pareil je le basculerai sur un personnage historique ou un animal en fonction de ce qu'on peut faire. On est obligé de s'adapter du coup.

Enquêteur 17	J'avais prévu de demander si une rencontre était prévue. Donc initialement c'était le cas, mais là pour l'instant...
Enseignant classe A 17	Initialement c'était une première rencontre en début d'année autour d'une sortie au muséum d'histoire naturelle comme ce qu'on avait mis en place l'année dernière, ensuite on avait prévu d'aller dans leur école, puis qu'eux aussi viennent dans l'école et en fin d'année une sortie commune. Donc l'année dernière on a réussi à aller dans leur école puis on a été en confinement. Cette année, pour l'instant, on en est donc là.
Enquêteur 18	Si des rencontres ne peuvent pas se faire est ce qui est un autre objectif final quand même de prévu ?
Enseignant classe A 18	Oui en fin d'année dernière on avait fait une visio, on avait mis les classes en visio. On avait prévu de le faire cette année avant Noël et puis on n'a pas eu le temps. Mais ça sera prévu.
Enquêteur 19	D'accord, est-ce que ça a été l'objectif a été communiquée aux élèves ?
Enseignant classe A 19	Non. Euh, alors si, l'objectif initial qui était de retrouver à la fin les correspondants pour faire le ramassage sur les plages avec surfrider fondation ça a été communiquée aux élèves et aux parents d'élèves à la réunion de rentrée. Avec donc tous les bémols liés à la situation sanitaire.
Enquêteur 20	Et tout le dispositif en lui-même ça a été présenté comment aux élèves comment aux parents ?
Enseignant classe A 20	Aux parents c'était à la réunion de rentrée, et aux élèves en début d'année quand on a présenté le projet de correspondance. Pas en tout début d'année mais au moment de lancer la première lettre, c'était rapide, c'était peut-être la troisième semaine de septembre.
Enquêteur 21	Et leur réaction globale ?
Enseignant classe A 21	Ah ils étaient contents. Il y en a qui ne comprenaient pas de quoi il s'agissait mais une fois qu'ils ont compris ils étaient assez contents. Alors ils étaient surtout contents quand ils ont reçu leur première lettre.
Enquêteur 22	Qui est-ce qui a commencé ?
Enseignant classe A 22	Alors nous on a envoyé en premier.
Enquêteur 23	Alors, même si j'ai la réponse je te pose tout de même la question : les élèves échangent de classe à classe ou à un élève en particulier ?
Enseignant classe A 23	A un élève en particulier.
Enquêteur 24	Est-ce que c'est toujours le même ?
Enseignant classe A 24	Oui
Enquêteur 25	D'accord, alors je sais qu'il y a des duos, parfois des trios, cela a été choisi comment ?
Enseignant classe A 25	Alors ils ont fait des vœux, donc d'abord ils se sont présentés. On leur a fait faire un dessin, c'était un sweat ou un sac à dos avec des cases et dans chaque case ils devaient mettre le personnage de fiction qu'ils aimaient, leur plat préféré, leur sport et donc mettre tout un tas d'informations sur eux de manière un peu illustrée. On a envoyé tout ça, on se les est échangés, et à partir de ce qu'ils voyaient ils ont dû faire des vœux. Chacun faisait 3 vœux et on a fait des paires comme ça. Un premier paquet de paires qui a les deux tiers des enfants et ensuite avec ceux qui restaient on a représenté aux élèves et on a refait. Et a priori on a réussi à se débrouiller pour que tout le monde ait un enfant.
Enquêteur 26	Et comment tu as fait pour leur présenter ceux de tous les autres ?
Enseignant classe A 26	On a regardé, on a passé un temps en regroupement pour les regarder, « celui-là il aime ça, celui-là il aime ça » voilà et après une fois que c'était décidé je leur donnais le sac à dos du correspondant.

Enquêteur 27	D'accord, et globalement ces choix-là leur convenaient ?
Enseignant classe A 27	Au début, sur la première partie, ils choisissaient tous un peu les mêmes, principalement ils choisissaient ceux qui coloriaient bien, leur dessin était plus joli. Surtout les filles, les garçons c'est un peu sur les sports. Mais après ça s'est très vite bien remis, à la fin on n'a pas eu trop de problèmes à les appareiller et alors à la fin on a fini au téléphone nous deux, pour voir un peu les personnalités.
Enquêteur 28	D'accord et ils ont été satisfaits au final ?
Enseignant classe A 28	Oui tout à fait, il n'y a pas eu de... Quand il y avait vraiment un truc qui n'allait pas, on mettait un trio en fait, mais là cette année on n'a pas eu tellement besoin de le faire. L'année dernière beaucoup plus.
Enquêteur 29	D'accord, comment est-ce que les courriers sont transmis ?
Enseignant classe A 29	C'est par l'intermédiaire de Laly, puisque c'est son père le prof de l'autre classe. Et l'année dernière pareil puisque Laly était dans l'école, ou je donnais à la femme de Vincent.
Enquêteur 30	Et vous transmettez les originaux ?
Enseignant classe A 30	Alors je transmets les originaux et je fais une photocopie, en couleur quand je peux, de l'original et je donne la photocopie dans le classeur pour avoir une trace.
Enquêteur 31	Oui, j'allais dire « qui garde les courriers qui sont envoyés » ?
Enseignant classe A 31	Oui donc ils les gardent eux.
Enquêteur 32	Donc eux gardent une copie dans leur classeur de ce qu'ils envoient et envoient l'original, et ce qui est reçu ?
Enseignant classe A 32	Pareil, dans le classeur. On a un onglet correspondance.
Enquêteur 33	D'accord, et pareil ils reçoivent l'original ?
Enseignant classe A 33	Oui pareil, alors du côté de mon collègue je ne sais pas s'il fait une copie car je sais qu'ils sont beaucoup plus limités en photocopies, surtout en couleurs, donc je ne sais pas.
Enquêteur 34	Je verrai avec lui, je lui demanderai.
Enseignant classe A 34	Oui
Enquêteur 35	Par rapport aux différents courriers qui sont prévus, alors là ça va être un petit peu plus long, mais par rapport à ce que tu as fait est-ce qu'on peut voir s'il y a des étapes intermédiaires lors de chaque courrier qui a été fait ?
Enseignant classe A 35	Ah oui, alors moi je pars d'une grille en fait, j'explique aux élèves tout ce qui est attendu d'eux dans le courrier, on a une grille récapitulative qui marque les attendus. Alors souvent ce sont des étapes donc : écrire une formule d'appel, répondre aux questions de son correspondant, parler de telles sorties, voilà ça fait partie de la grille. Après dans la grille il y a d'autres choses comme vérifier les majuscules etc. vérifier les accords. Donc première étape, c'est le premier jet. Pour cette classe qui a plutôt des facilités souvent on s'en sort avec deux jets. Donc les premiers jets, correction, pour ceux qui ont besoin correction en vert en dessous de mes propres corrections avec le code champions, puis recopie, et puis pour certains élèves directement la recopie en notant les corrections.
Enquêteur 36	Tout ça, c'est fait sur la même journée ?

Enseignant classe A 36	Non, alors premier jet sur une journée a priori, je me fais un atelier tournant pour être disponible pour les faire corriger, ils viennent régulièrement, je corrige avec eux à côté. Ça marche beaucoup, beaucoup mieux de leur expliquer même s'ils ne font pas de deuxième jet tout de suite après. En général c'est le lendemain ou surlendemain. Par contre j'essaie de tasser pour qu'ils n'oublient pas les conseils.
Enquêteur 37	Et c'est là que tu utilises le code champions.
Enseignant classe A 37	Oui
Enquêteur 38	Qu'ils utilisent ailleurs où c'est vraiment que là ?
Enseignant classe A 38	Alors les correspondants l'utilisent aussi en dictée mais nous on ne l'utilise pas ailleurs.
Enquêteur 39	Et ils ont bien assimilé ?
Enseignant classe A 39	Oui, ça marche bien.
Enquêteur 40	Donc du coup les outils qu'ils ont là pour la rédaction, la grille dont tu me parlais, c'est quelque chose que tu leur as fourni ou que vous avez fait ensemble ?
Enseignant classe A 40	Non, ça c'est moi qui la prépare. C'est pour pas perdre de temps, ça serait intéressant de faire avec eux, mais j'ai pas tellement le temps.
Enquêteur 41	D'accord, donc tu leur présentes avant qu'ils commencent à rédiger ?
Enseignant classe A 41	Oui, on la lit ensemble et ça fonctionne assez bien parce que même les enfants en difficulté c'est rare qu'ils ratent des étapes. Ils s'y réfèrent.
Enquêteur 42	D'accord et ils n'ont pas à côté de ça de type d'écrit en exemple.
Enseignant classe A 42	Non, pour la première on avait juste expliqué la formule d'appel et les paragraphes pour aérer un petit peu le texte et ça n'a pas posé de souci.
Enquêteur 43	Là le courrier est corrigé s'il y a besoin mais ça n'est pas toi qui fais la correction, tu pointes ce qui doit être modifié.
Enseignant classe A 43	Sauf pour des enfants qui ont énormément de correction et qui risquent de s'y perdre, qui prendront beaucoup de temps. J'utilise le code en début de copie et, sur la fin, je leur donne les corrections.
Enquêteur 44	Est-ce qu'il y a un nombre de fois limité où ils peuvent re proposer autre chose ?
Enseignant classe A 44	Alors non, Robinson par exemple m'a fait 3 ou 4 jets la dernière fois avant d'avoir quelque chose de correct. Non, il n'y a pas tellement de limite.
Enquêteur 45	Et toi est-ce que tu peux intervenir sur le contenu ? Ou juste sur la forme ?
Enseignant classe A 45	Oui le contenu quelquefois ils n'ont pas parlé de quelque chose par exemple, je leur demande de le rajouter.
Enquêteur 46	D'accord, aussi est-ce que ça peut être parce que, c'est un peu abrupt dit comme ça mais pour saisir l'idée, de dire que ça par exemple c'est pas intéressant ?
Enseignant classe A 46	Ah oui alors ça peut être, par exemple, pour Sidney, son correspondant avait demandé « qu'est-ce que tu aimes ? » et alors il avait fait une liste d'une page complète avec les hamburgers, les drapeaux de je sais pas quoi, enfin des trucs complètement euh, enfin une liste immense, et comme je leur donne une limite de lignes, une fourchette, je lui ai dit que ça risquait de ne pas intéresser son correspondant et qu'il fallait qu'il choisisse certaines choses parce que la liste était trop longue et qu'il allait perdre son correspondant. Donc là j'ai pas dit pas intéressant, mais...
Enquêteur 47	Et tu l'as laissé sélectionner ?



Enseignant classe A 47	Oui il a sélectionné tout seul. Il y a des enfants à qui je dis « écoute là c'est un peu long, on va peut-être enlever ça », je les oriente mais après s'ils veulent vraiment mettre quelque chose bon...
Enquêteur 48	Et est-ce que ça va être évalué ?
Enseignant classe A 48	J'évalue systématiquement. Donc j'évalue, dans le tableau, la grille que je leur donne, il y a acquis ou à retravailler, et à la fin j'évalue le second jet en voyant les corrections faites correctement, j'évalue la présentation, la lisibilité, etc. et ça me donne une espèce de note globale.
Enquêteur 49	Mais cette évaluation, t'as pas l'impression qu'elle influence ce qu'ils mettent dans leur correspondance ?
Enseignant classe A 49	Ah non, je crois pas, ils sont trop jeunes. Bah ça les oblige oui, respecter les consignes, à le faire oui.
Enquêteur 50	Mais ça ne crée pas un stress ou une retenue particulière ?
Enseignant classe A 50	Non je ne crois pas.
Enquêteur 51	Ok, j'ai terminé mes questions, est-ce que tu penses à quelque chose que je n'aurais pas questionné sur cette thématique ?
Enseignant classe A 51	Non c'est bon je crois.

### Annexe 3 : Transcription d'entretien - Enseignant de la classe B

Intervenant	Propos rapportés
Enquêteur 1	Bonjour, merci beaucoup d'être disponible, alors je ne sais pas si Alexandra vous a expliqué un peu ce que je fais, enfin dans quel but je vous demande d'échanger avec moi ?
Enseignant classe B 1	C'est pour votre mémoire, c'est ça ?
Enquêteur 2	C'est ça moi je suis en master 2 MEEF et je fais un mémoire qui va en gros travailler autour la pédagogie de projet, et je me questionne sur l'intérêt de la correspondance et du lien social pour progresser dans l'écriture. J'ai décidé d'aller piocher un peu dans les projets qui étaient mis en place dans la classe d'Alexandra pour essayer de trouver quelque chose d'intéressant à faire. J'avais commencé à voir les enfants rédiger leur courrier pour votre classe et je me suis orientée sur cette thématique. Donc là l'intérêt d'échanger avec vous c'est de voir comment s'est mis en place un peu dans la classe et comment vous voyez ça. Parce que c'est vrai que moi je vois beaucoup ce qui se passe dans la classe d'Alexandra, mais a priori, de ce qu'elle m'a dit très rapidement, c'est pas forcément le même contexte et puis en plus de ça vous organisez forcément la classe et les enseignements d'une manière différente. Donc du coup c'est intéressant pour moi de voir les deux côtés. Peut-être qu'à terme, si c'est possible pour vous, ça serait chouette que je puisse voir ce qu'ils ont produit eux, vos élèves. Parce que j'imagine qu'ils n'envoient pas la première production, alors si c'est possible à un moment de voir ce qu'ils ont fait, ça peut être pas mal. Ça peut être juste deux trois élèves.
Enseignant classe B 2	C'est vrai que là, moi, à chaque fois je photocopie ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont produit en version définitive pour qu'ils les gardent quand même dans les notes et je leur laisse aussi leurs brouillons. Mais du coup je pourrai oui. Là on commence en plus un écrit justement pour la classe d'Alexandra, donc je vais pouvoir faire des photocopies sur les brouillons, c'est ça qui vous intéresse ?
Enquêteur 3	Oui, je pense. Après je vais voir à l'usage, mais je pense à un exemple avec Alexandra là, sur leur dernière lettre, où les élèves répondaient à un courrier qu'ils avaient déjà reçu, donc de vos élèves, et eux avaient proposé une première version de réponse. Donc moi j'ai regardé cette version-là, puis j'ai regardé les corrections apportées par Alexandra, ou les propositions, parce que c'est intéressant de voir sur quel type de correction l'enseignant décide de pointer des choses. C'est-à-dire est-ce qu'il s'agit d'une correction sur le sens, d'une correction sur le sujet ou est-ce que c'est juste de la correction dans la formulation même juste de l'orthographe. Donc voilà ça aussi ça m'intéresse. Par exemple y a un élève qui a eu une proposition de correction et en fait la deuxième proposition de courrier qu'il a faite n'avait rien à voir avec la première. Du coup il avait aussi changé un peu ce qu'il proposait, ce qui n'était pas décalé hein, ce qu'il proposait, mais du coup il voit là, lui-même, le fait de relire faisait qu'il se questionne sur ce qu'il disait et qu'il a un peu changé ce qu'il avait envie de raconter. Donc ça c'est intéressant pour moi, de me dire « mais l'effet de la relecture et de la réécriture fait que l'élève, peut-être, c'est une hypothèse, va justement euh, se plonge plus dans ce qu'ils se racontent, ce qu'ils vont raconter à l'autre, et à ce moment-là va plus s'investir dans ce qu'ils ont envie de dire et se détacher du format de travail scolaire.

Enseignant classe B 3	Oui, moi j'ai deux élèves aussi qui ont fait ça cette année notamment un qui a complètement modifié son courrier. C'est assez vrai que c'est compliqué parce qu'on a des moments où on essaye de respecter des limites au niveau des dates, pour envoyer les courriers, que tout le monde soit cohérent là-dessus et il a voulu tout changer. Sauf qu'après il faut intervenir à nouveau sur une correction et c'est un peu compliqué du coup peut-être que là cette fois-ci, dès le début, il sera peut-être plus attentif à ce qu'il va vouloir écrire. Je pense aussi que dans son courrier ses idées partent un petit peu dans tous les sens et je pense que la relecture ça lui a permis de se dire « là faut que je modifie peu mon mode de construction ». Et pourtant ensemble, avant de commencer un courrier, à chaque fois on établit comme un plan des idées qu'on peut évoquer. Mais sans rester bloqué là-dessus, c'est à dire qu'ils peuvent proposer d'autres choses, mais ça leur permet d'avoir un guide pour certains élèves qui seraient plus en difficulté, pour trouver des idées.
Enquêteur 4	Là du coup c'est ce qui est intéressant, c'est aussi de voir justement le prochain courrier de cet élève-là. Est-ce que, quelque part, l'expérience de la fois d'avant a mis en place un fonctionnement pour ce courrier-là ou est ce qu'il va retrouver les mêmes biais. C'est aussi pour ça que je dis que ça peut être deux ou trois élèves à suivre, histoire de le voir l'évolution. Pourquoi pas un élève qui est assez performant, un élève un peu moins performant et un élève en difficulté. Qu'on voit au fil des courriers ce qu'il en est.
Enseignant classe B 4	Ok, ok, je pense aussi à un élève qui faisait un blocage, il ne voulait pas produire. Et à l'approche de l'envoi je lui ai dit « tu vois là il y a la classe qui est prête à envoyer les courriers et c'est toujours pas commencé », il me répond « je ne sais pas quoi dire ». « On a fait un guide, il faut que tu t'en serves ». En plus, on a utilisé le modèle d'une lettre pour savoir comment présenter, donc il y avait des choses qu'il pouvait faire, même sans rentrer dans l'écrit par rapport à l'autre. Mais même ça, il n'arrivait pas à se lancer. Je pense que c'était un blocage en dehors de ses difficultés d'apprentissage. Mais c'est passer à « je vais à la rencontre de l'autre » peut-être.
Enquêteur 5	Oui, c'est l'enjeu du contact avec un pair mais qu'il ne connaît pas forcément. Il y a peut-être un truc bloquant, alors que ça va être hyper stimulant pour d'autres d'ailleurs non ? Est-ce que dans la classe ils en parlent entre eux ? C'est quelque chose sur lequel ils échangent ?
Enseignant classe B 5	Alors c'est un peu compliqué cette année par rapport aux autres années. C'est la quatrième année que je lance ce type de projet et le fait de ne pas avoir de vue sur la durée, ne pas savoir quelle rencontre on pourra mettre en place, c'est difficile pour eux de s'investir davantage. C'est vrai que je ressens cette année moins d'envie quand même. Les projets à développer sont moins porteurs parce qu'il y a un aboutissement qui n'est pas d'aller dans la rencontre, à la rencontre de l'autre réellement.
Enquêteur 6	D'accord, alors maintenant je vais vous poser mes questions de manière un peu formelle, mais c'est juste pour avoir les mêmes questions que celles que j'ai posées à Alexandra. Alors, est-ce que vous pouvez me présenter l'école dans laquelle vous exercez de manière un peu succincte. Par exemple le nombre de classes, le milieu social un peu global, comment ça fonctionne, etc.
Enseignant classe B 6	Alors donc il y a huit classes dont une classe ULIS. Que dire de particulier sur l'école ? Le public est assez mixte avec une population qui habite proche du centre de Blanquefort, et un contexte social difficile pour une partie des familles. Et puis après comme il y a aussi une zone pavillonnaire il y a des familles plus aisées avec une culture plus développée. Dans les familles en difficulté sociale souvent aussi il y a des familles qui viennent d'autres pays, qui ont une culture commune liée à la France moins stable, moins développée. C'est vrai que les référentiels ne sont pas les mêmes voilà. On a des élèves en difficulté, ne serait-ce que pour l'apprentissage de la langue à l'oral. Donc c'est vrai que c'est ce qui marque. Cette école c'est ce profil-là.
Enquêteur 7	D'accord, et par rapport à la classe précisément que vous avez en charge ?

Enseignant classe B 7	Alors j'ai peu d'élèves de CM1, j'en ai 7 et 18 élèves de CM2. Les élèves de CM1, dans la répartition qu'on a fait avec les collègues, sont des élèves qui sont plutôt performants. Donc en soit, on décide de mettre dans un double niveau des enfants qui ont une certaine autonomie, pas forcément des niveaux très très performants mais on sait qu'ils vont pouvoir fonctionner au moins seuls. Mais du coup j'arrive à avoir des élèves de CM1 qui sont beaucoup plus performants que certains CM2. Alors voilà, pour les CM2, la difficulté étant qu'on a moins de deux classes disponibles pour leur répartition, on n'a que ma classe de CM1/CM2 et une classe de CM2, du coup c'est vrai que ma collègue ne peut pas non plus avoir que des élèves en difficulté. Donc dans ces élèves-là, j'ai par exemple fait trois propositions pour aller en 6 <sup>e</sup> SEGPA par exemple. Donc ça montre bien les difficultés qui peuvent être encourues et puis j'ai eu deux refus. Donc ça aussi c'est quelque chose qui est important, avec des familles pour lesquelles la communication avec l'école est très difficile. Et qui trouvent que la prise en charge de leurs enfants leur convient comme c'est, qu'il n'y a pas besoin de plus ou de moins. Voilà, il faut que ça avance mais eux ne font pas de démarches pour aller vers cette aide dont leur enfant a besoin. Ils ont du mal à entendre ça. Ils se cachent un petit peu la vue quoi. Et puis la troisième famille en fait c'est autre chose qui a été mise en place mais là il y a plus de dialogue et du coup c'est vrai qu'on va essayer d'avoir une aide, une AVS pour cet enfant. Donc ça dépend des cas, mais c'est vrai que souvent les cas les plus en difficulté on a du mal à accrocher les familles pour aller vers des aides qui pourraient les porter, sachant que c'est des enfants qu'on a repéré depuis le CP et pour lesquelles on essaye chaque année d'avancer un petit peu. Mais c'est extrêmement long toujours de faire modifier l'esprit des familles et puis de mettre des mots sur leurs difficultés avec leurs enfants. Ils ont du mal à prendre ce recul-là et à entendre aussi la parole des enseignants, voire des autres corps de métiers que ce soit médical, etc.
Enquêteur 8	D'accord, ok ça me permet de voir un peu le contexte de l'école, après la plus sur le projet de correspondance en soit. Vous me disiez que c'est pas la première fois que vous faites ce type d'échange ?
Enseignant classe B 8	Oui, donc ça commencé quand j'ai eu des élèves de CM. J'avais donc une ancienne collègue et on était désormais dans deux écoles différentes, elle avait aussi un CM1/CM2. Donc on s'est dit qu'on pouvait mettre en place ce type de projets et on s'est lancés. Elle aussi c'était la première fois et dès cette année-là on a mis en place un échange qui, à terme, pour la fin de l'année, permettait de se rencontrer, de faire une sortie de fin d'année dans l'une des villes des écoles, et puis inversement.
Enquêteur 9	Et donc ça n'a pas eu lieu avec le confinement ?

Enseignant classe B 9	Non c'était il y a quatre ans et ça a eu lieu. L'objectif aussi étant que moi j'étais donc sur Blanquefort, une ville plutôt urbanisée, et elle était dans un lieu plutôt rural du côté du bassin d'Arcachon. On voulait aussi faire un travail sur l'aspect géographique, historique du développement de ces communes. Donc il y a eu tout un travail là-dessus et autour des activités d'activités sportives aussi. Ça permettait de faire aussi du lien entre les élèves, c'est vrai qu'on est allé là-bas, on a fait un jeu de piste dans la commune parce que c'était assez pratique, moins dangereux qu'un centre-ville et puis l'année d'après j'ai fait la même chose mais avec une autre connaissance, une enseignante qui est dans les Landes, donc pareil sur les différences entre milieux urbain et rural. Là on a axé à nouveau sur ces choses-là, pour la géographie et aussi pour l'EPS avec les sports traditionnels des Landes notamment. On a réussi à faire les deux échanges. En tout début d'année, on avait essayé de faire la rencontre le plus tôt possible, ce qui permettait aussi de déclencher une correspondance plus active dès le début, il y avait plus d'investissements. On l'avait fait je crois fin octobre et on s'était lancé sur la mythologie en allant dans Bordeaux. On était allé voir les vestiges du monde Romain, On a essayé d'aller voir s'il y avait des marques de mythologie aussi sur le Grand Théâtre et des choses comme ça. Donc ça a déclenché dès le départ, dès le début de l'année une certaine motivation. Et aussi, l'année dernière, avec Alexandra, au mois de septembre on s'était retrouvé au muséum d'histoire naturelle de bordeaux.
Enquêteur 10	Et est-ce que dans la classe cette année vous avez d'autres projets qui sont basés sur l'écriture au-delà de celui de correspondance ?
Enseignant classe B 10	Non c'est le principal, c'est celui qui me guide en fait sur l'année.
Enquêteur 11	D'accord, et est-ce qu'il y a un autre travail ritualisé sur l'écrit ?
Enseignant classe B 11	Non
Enquêteur 12	D'accord vous avez pas par exemple, je ne sais pas, de la dictée quotidienne ou de l'échange autour de lectures.
Enseignant classe B 12	Ah oui, si, je parlais de production d'écrits en fait. Il y a la dictée quotidienne bien entendu, avec débat argumenté ensuite sur l'écriture pour la correction.
Enquêteur 13	Et est-ce qu'ils font de l'écriture d'invention ?
Enseignant classe B 13	Ça non, j'ai pas fait, pas assez développé. Ce sont des choses pour lesquelles, quand on a des projets comme ça, on n'arrive pas à tout placer.
Enquêteur 14	Mais c'est assez intéressant en fait de savoir justement si c'est quelque chose qui accompagne les élèves dans leurs productions ou pas. Ça me permettra juste de mieux étudier ce qu'ils produisent en fait de savoir s'ils ont l'habitude de le faire. Est-ce que, en parallèle, vous avez travaillé sur la correspondance ou pas du tout ? Par rapport par exemple la fiction ou est-ce que vous avez regardé la construction d'une lettre par exemple ?
Enseignant classe B 14	Ça oui, la construction d'une lettre ça c'est quelque chose qu'on a travaillé et après sur la correspondance par exemple vous pensiez à un livre ?
Enquêteur 15	Oui, c'est ça.
Enseignant classe B 15	C'est quelque chose que j'avais fait il y a deux ans, que je n'ai pas réitéré parce que c'était mon collègue qui m'avait fait le prêt de ses livres et que je ne les ai plus. C'était intéressant c'est vrai.
Enquêteur 16	Ça avait créé une différence ou pas tant finalement ?
Enseignant classe B 16	Non mais c'est vrai que ça peut donner certaines idées, mais voilà c'était pas hyper marquant la différence que ça a pu créer.
Enquêteur 17	Donc là le projet que vous avez décidé de mettre en place cette année, c'est suite à ce que vous aviez déjà fait avec Alexandra ?

Enseignant classe B 17	Oui, ça serait pas mal d'essayer d'aller au bout mais le contexte sanitaire va pas aider.
Enquêteur 18	Donc là, l'échange, il est prévu pour toute l'année normalement, vous avez prévu un nombre d'échanges particulier ou c'est au fil ?
Enseignant classe B 18	Non en fonction du temps qu'on a pour le faire, et puis de tout ce qui est autour, d'autres projets. Enfin moi je sais par exemple que juste avant les vacances de février j'ai une semaine entière qui est dédiée aux sports olympiques et paralympiques, donc par exemple ça va me prendre beaucoup de temps en amont et la semaine aussi va être très chargée. Pour faire rentrer le reste des activités ça va être difficile.
Enquêteur 19	J'imagine. Ok, est-ce que sur chaque courrier vous avez déjà en amont fixé un objectif précis ? Où c'est plus les événements qui font que vous allez placer ce sujet-là lorsqu'ils vont échanger ? Et est-ce que d'ailleurs vous fixez un objectif ou est-ce que chacun parle de ce dont il a envie ?
Enseignant classe B 19	Alors il y avait l'objectif là, pour Noël, d'échanger sur quelque chose de manuel, une activité manuelle que les élèves d'Alexandra ont décrit par rapport aux cartes ensemencées. Et puis nous la production du flocon de Noël à travers l'utilisation de géométrie. Et après c'est lié surtout au contexte de l'actualité. Là ça va être autour des fêtes de Noël donc il y a ça, mais c'est vrai que les rendez-vous qu'on se donnait pour se retrouver avant permettaient de dynamiser davantage les propos oui.
Enquêteur 20	Parce que là, pour l'instant, l'idée d'une rencontre si c'était possible, reste quand même envisagée ou vous travaillez en partant du principe qu'il n'y en a pas et s'il y en a ça sera en plus ?
Enseignant classe B 20	Oui mais pour l'instant, on s'est par contacté là, ces derniers temps, mais il faudrait qu'on refasse le point. C'est vrai qu'on n'a pas d'objectifs et on fait avec ce qu'on peut parce qu'on ne sait pas vraiment sur quoi on peut tabler.
Enquêteur 21	Oui bien sûr et comment est-ce que vous le projet, là en revenant vraiment au tout début, comment vous l'avez présenté aux élèves ? Vous leur avez expliqué quoi ?
Enseignant classe B 21	Alors là ça fait partie d'un objectif de connaissance de soi d'abord. Parce que, en début d'année, ce que j'axe en EMC est un travail sur comment se connaître, qui je suis notamment. Et c'est ce qui permet après d'aller vers les autres pour savoir qui sont les autres et après je fais aussi un travail de philosophie là-dessus, sur la place de l'individu à travers à la société. Donc du coup cette connaissance de soi permet d'aller vers les autres ensuite, pour les découvrir, et comme ça ils se présentent aussi. Ça se passe dans la classe, et après on extrapole et on passe à une autre classe et une autre ville. C'est l'ouverture aux autres hein, de manière générale.
Enquêteur 22	Et lorsque vous leur avez parlé de ce projet de correspondance ça a été bien accueilli ? Globalement ça avait l'air de les intéresser ?
Enseignant classe B 22	Alors à chaque fois il n'y a pas de réaction sur le moment. Ils ne se rendent pas bien compte j'ai l'impression. Et c'est quand les échéances approchent qu'ils commencent à se poser davantage de questions. Comment ça va se passer etc. Et les moments où il y a eu des rencontres étaient des moments très importants pour eux. On sentait que ça les travaillait, ils étaient intimidés. Et puis finalement on essayait mettre en place des activités qui débloquent tout de suite la situation et mettent en place le dialogue. Ça se passait très bien, alors il y a eu quelques cas de binôme qui n'ont pas forcément fonctionnés, mais dans l'ensemble c'était très intéressant.
Enquêteur 23	Ok, et alors, maintenant, dans le fonctionnement dans la classe, lorsque vous faites les productions des courriers que vous envoyez, au-delà de ce qui est envoyé, d'abord il y a le premier courrier produit, puis il est corrigé pour ensuite être envoyé. Mais ces étapes-là vous les gardez ? Et si oui, qui les garde et comment ?

Enseignant classe B 23	Oui chaque élève garde ses travaux, c'est conservé dans le classeur, dans la partie production d'écrits.
Enquêteur 24	Ok, ils gardent une copie aussi de ce qu'ils ont envoyé ?
Enseignant classe B 24	Voilà, toute la correspondance est à cet endroit-là.
Enquêteur 25	D'accord, ce qu'ils reçoivent aussi ils le mettent là ?
Enseignant classe B 25	Voilà, c'est ça.
Enquêteur 26	Est-ce que, euh, quand les élèves produisent un courrier c'est un peu toujours les mêmes étapes ? Expliquez-moi comment vous proposez ça la première fois ?
Enseignant classe B 26	Donc la première fois c'était découvrir un modèle d'écriture d'une lettre, à travers la découverte de plusieurs modèles, aller repérer quels étaient les différents éléments qu'on pouvait retrouver à chaque fois. Et puis ensuite on discute ensemble des thèmes qu'on peut aborder donc c'est la partie du texte qui nous intéresse, les informations qu'on va faire passer, et on fait une liste avec des choses qu'on est obligé d'utiliser, de revoir après dans le texte. Donc ça c'est ce qui est sur les attendus et après ils ont aussi une part d'écrit libre où ils peuvent raconter ce qu'ils veulent à leur correspondant.
Enquêteur 27	Alors suite à ça ils produisent leur écrit et ensuite vous, vous les corrigez c'est ça ?
Enseignant classe B 27	Ouais c'est ça donc moi j'utilise le code de correction champion, et du coup ils font une relecture après et ils se recorrigent. Ça me permet de faire très peu d'annotations et ça laisse le document plus lisible pour les élèves, mais aussi d'avoir une possibilité d'intervenir sur la construction de leurs écrits et le sens qu'ils vont apporter, la syntaxe qu'ils vont utiliser, des constructions de phrases à revoir.
Enquêteur 28	Cette correction, vous la faite de manière individuelle avec l'élève à côté, ou vous la faites et après vous leur redistribuez ?
Enseignant classe B 28	Oui je la fais et après je la redistribue. C'est très rare que j'arrive à faire à côté d'eux, ça arrive quelquefois mais souvent c'est quand il faut se dépêcher. Mais voilà en ayant le double niveau c'est assez compliqué de se libérer.
Enquêteur 29	Mais quand vous travaillez sur la correspondance vous le faites avec les deux niveaux ensemble ?
Enseignant classe B 29	Oui mais après ils peuvent y revenir une fois qu'on a lancé en fait la production, ils vont y revenir sur un temps d'autonomie, donc il va y avoir des moments comme ça où ils vont pouvoir avancer sans que je sois avec eux.
Enquêteur 30	Hum, et est-ce qu'ils sont limités dans ce qu'ils doivent écrire ? Dans le nombre de lignes, etc.
Enseignant classe B 30	Alors c'est pas dit, mais l'élève qui avait produit énormément la première fois et qui a changé après, il avait fait je crois 3 pages. Donc ça commençait à faire un sacré écrit, sachant que lorsqu'il s'est rendu compte que ses idées étaient peu organisées c'est ce qui lui a fait modifier pas mal de choses. Mais voilà j'ai très peu d'élèves qui vont jusqu'à cette limite-là donc je n'ai pas de limites sur la quantité. Mais c'est vrai que si j'ai quelque chose à un écrit ou il y a très peu d'informations, en général je fais référence aux thèmes qu'on avait de dit d'aborder et on se rend bien compte que tous les thèmes n'ont pas été abordés. Donc forcément ce qu'ils ont écrit est très court. Donc je ne leur demande pas « je veux tant de lignes » mais il faut que chacun de ces sujets soient abordés. Là en l'occurrence il en manque, donc ils vont compléter.
Enquêteur 31	Et est-ce que c'est évalué ?

Enseignant classe B 31	Alors il y a une partie que j'évalue là sur le premier trimestre, qui était plus sur la manière de produire ses écrits. Donc j'ai j'évalué le respect des consignes d'écriture et le fait de tenir compte des annotations et des conseils.
Enquêteur 32	Ok, grâce à une grille ?
Enseignant classe B 32	Oui oui avec ça.
Enquêteur 33	Alors je vous ai posé toutes mes questions, est-ce que vous avez quelque chose à rajouter d'important sur lequel je ne vous aurais pas questionné à propos de ce projet ?
Enseignant classe B 33	Je ne crois pas, on a bien fait le tour, il me semble.
Enquêteur 34	D'accord, si par hasard j'ai d'autres questions qui me viennent je peux vous recontacter ?
Enseignant classe B 34	Oui bien-sûr, et donc je vous transférerai des modèles d'écriture des élèves.
Enquêteur 35	Oui, ça va bien m'aider, merci beaucoup.