

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Kheider – Biskra

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Langues étrangères

Filière de Français

Système LMD



**LA CORRESPONDANCE SCOLAIRE :
OUTIL EDIFICATEUR DES COMPETENCES SCRIPTURALES**

DANS L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU F.L.E

Cas des apprenants de la 3^{ème} année moyenne

Ecole : Les Frères Menaser - Tolga

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option : Didactiques des Langues-Cultures

Sous la direction de :

M^{me} GUETTAFI Sihem

Présenté par :

HANINE Wahiba

Année universitaire :

2011 - 2012

REMERCIEMENT

Tout d'abord, je remercie ALLAH Tout Puissant de m'avoir donné la force et le courage pour réaliser ce travail.

Je tiens à remercier mon encadreur, M^{me} GUETTAFI Sihem, pour son encouragement, son attention, sa patience et surtout ses orientations très avisées qui nous ont aidés à poursuivre cette étude jusqu'à la dernière minute.

Un grand remerciement à tous nos chers enseignants, pour les efforts extraordinaires afin de nous nous faire découvrir, ce qui expriment l'amour qu'ils aient envers leurs étudiants.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

À la mémoire de ma grand-mère (Allah yarhamha)

À mes chères parents : mon père (Kamel) et ma mère (Radjiha), qui m'ont encouragé à chaque étape de ma vie

À ma sœur (Hassina) pour son soutien moral aussi bien qu'intellectuel

À mon frère (Abdel Hafidh)

À mon directeur Mr. D. Lâbidi

À mes élèves et à mes collègues enseignants

Et finalement, à toutes mes chères amies et camarades

Wahiba

TABLE DES MATIERES

DEDICACE

REMERCIEMENT

INTRODUCTION GENERALE.....	04
----------------------------	----

CHAPITRE I : FONDEMENTS METHODOLOGIQUES

I.1. L'approche communicative	10
I.1. Définition et caractéristiques de l'approche.....	10
I.2. Pourquoi cette approche ?.....	14
I.3. Les compétences visées.....	16
I.3.1. Compétence lexicale.....	19
I.3.2. Compétence orthographique.....	19
I.3.3. Compétence grammaticale.....	19
I.3.4. Compétence syntaxique.....	20
I.3.5. Compétence pragmatique.....	20
I.2. Le socioconstructivisme.....	20
I.2. Définition et caractéristiques de l'approche.....	20
I.2.1. Définition.....	20
a. Interactions disymétriques.....	21
b. Interactions symétriques.....	22
I.2.2. Caractéristiques.....	23
I.3. Pourquoi cette approche ?.....	24
I.3. Pédagogie du projet et statut de l'erreur.....	25
I.3. La pédagogie du projet.....	25
I.3.1. Pourquoi cette pédagogie ?.....	27
I.3.2. Le transfert des apprentissages.....	29
I.4. Le statut actuel de l'erreur.....	30
I.4.1. De la faute à l'erreur.....	30
I.4.2. Dédramatisation de l'erreur.....	33

CHAPITRE II : LA CORRESPONDANCE : ELEMENT PROVOCATEUR DE L'ECRIT

II.1 Qu'est ce qu'écrire ?.....	37
II.1.1. Ecrire c'est agir langagièrement.....	38
II.1.2. Ecrire c'est lire et faire lire.....	39
II.1.3. Ecrire une lettre : un besoin de médiation.....	40
II.2 La correspondance scolaire.....	42
II.2.1. Définition.....	42
II.2.2. Les pionniers de la correspondance scolaire.....	43
II.2.3 Ouvrir l'école sur la vie	44
II.2.4. La correspondance et l'apprentissage du FLE.....	45
II.2.5. Ecrire dans une situation réelle de communication.....	47
II.3. Produire dans un atelier d'écriture.....	47
II.3.1. La notion d'atelier d'écriture.....	48
II.3.2. L'intérêt du travail en groupe dans un atelier d'écriture.....	49
II.3.3. Déroulement de l'atelier d'écriture.....	51
II.3.3.1. Avant l'atelier.....	52
II.3.3.2. Pendant l'atelier.....	52
II.3.3.3. Après l'atelier.....	53

CHAPITRE III : DEMARCHE ET DEROULEMENT DU PROJET

III.1. Description des choix.....	55
III.1.1. Le choix des écoles.....	55
a. Ecole 1 : C.E.M Les Frères Menaser.Tolga.....	55
b. Ecole 2: C.E.M Chikh El Mohamed Abed. Biskra.....	56
III.1.2. L'échantillon.....	56
a. Public du C.E.M 1.....	56
b. Public du C.E.M 2.....	57
III.2. Déroulement du projet de la correspondance.....	57
III.2.1. Avant l'expérimentation.....	57
III. 2.1.1. La sensibilisation et la négociation.....	57
III.2.1.2. Activités pré- rédactionnelles.....	58

III.2.1.3. Présentation et lecture des lettres modèles.....	59
III.2.2. Pendant l'expérimentation.....	61
III.2.2.1. La consigne d'écriture.....	61
III. 2.2.2. L'écriture de la première lettre : Se présenter.....	62
III. 2.2.2.1. La correction et le compte rendu.....	63
Grille d'évaluation.....	64
III.2.2.2.2. Analyse des mal-formations	66
III.2.2.3. L'écriture de la deuxième lettre : Description de la région....	67
III.2.2.3.1. Compte rendu et correction.....	67
Grille d'évaluation.....	67
III.2.2.3.2. Analyse des mal-formations.....	68
III.2.4. Après l'expérimentation.....	69
Analyse comparative des données recueillies.....	69
CONCLUSION GENERALE.....	72
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	76
ANNEXES	76

L'écrit demeure et demeurera encore, pour longtemps, le propre de l'expression de l'individu, c'est un désir impérieux qui reste essentiel malgré le développement vertigineux de divers moyens de communication. Mais, devant la page blanche, tout le monde éprouve une souffrance et une angoisse incontournable lorsqu'on est seul, uniquement avec sa feuille et soi-même, c'est pourquoi il n'y a pas de plus difficile que mettre une idée sur le papier

La lettre est aussi un moyen d'expression par excellence, pour que la personne extériorise ses idées, ses pensées, enfin c'est une manière « aimable » de dire ce qu'on aime, de donner de ses nouvelles, de s'informer de la santé de féliciter, de souhaiter des meilleurs vœux à l'occasion d'une fête ou d'un anniversaire, etc.

Convaincue de tous les avantages de la rédaction d'une lettre et en s'inscrivant dans le domaine de la didactique, j'ai opté pour un travail traitant le sujet de la « correspondance », qui représente préalablement un intérêt pédagogique ainsi que linguistique et culturel, notamment pour les apprenants d'une langue étrangère, afin de promouvoir leur niveau en communication écrite.

Partant de la réalité que l'objectif ultime de toute langue est de « communiquer » et d'interagir verbalement avec l'autre, j'ai pensé transposer cette pratique de correspondance à l'école, particulièrement à la classe du FLE, par conséquent, contribuer à élaborer un mini-projet de correspondance inter-élèves destiné à donner aux écrits des apprenants une dimension autre que celle de simples exercices scolaires systématiques et ennuyeuses.

On est parti d'un constat qu'il ya peu ou presque pas de motivation à l'écriture. L'élève dans la plus part des cas ignore ce

qu'il écrit, à qui ? Et pour quelle raison écrit – il ? le seul destinataire est le professeur qui, le plus souvent, sanctionne, note, relève les « erreurs » ou plutôt les « fautes », mais pas de véritable échange, pas de communication réelle, par la suite, l'apprenant arrive à se sentir impuissant ou déçu notamment face aux nombreuses *fautes* qui ne cessent d'augmenter.

De là, notre souci, à travers cette modeste étude est de développer chez le jeune apprenant des compétences scripturales, visant, dans la mesure du possible, à conduire l'élève à produire des textes, à faire preuve d'une certaine créativité tout en suscitant en lui une attitude de vigilance vis-à-vis des erreurs commises lors de sa rédaction. Annie Rouxel pense à propos de l'aptitude de l'enfant à produire : « [...] *presque malgré lui, l'enfant qui sait lire, prend-il la plume : il faut qu'il écrive, il y a un trop plein de mots, de connaissances, de pensées, d'énergie qui doit s'écouler.* »¹

Et pour ce faire, c'est avéré très intéressant d'exercer la pratique de correspondance sur terrain, là où l'enseignant est conçu autant qu'animateur, les apprenants de leur part sont des sujets participants/scripteurs, le groupe travaille dans ce qu'on appelle l'« *Atelier d'écriture* », une conception longtemps marginalisée malgré sa réputation durant les années 1970 en France sous l'écho du courant surréaliste d'André Breton. Marlène Le Brun le définit comme étant « *une approche didactique préconisée vise à libérer l'écriture des*

¹ ROUXEL, Annie, *Quelle place pour la subjectivité : hier et aujourd'hui* (note en bas de page, cité par Roustan), disponible sur : <http://www.aix-mrs.iufm.fr/recherche/publ/skhole/pdf/04.HS1.41-48>, consulté le 10/01/2012, à 12 :15

élèves en privilégiant l'expression de l'émotion et des sentiments à partir d'une thématique forte et impliquante »²

Par l'Atelier, nous allons fournir à l'élève un espace de liberté pour écrire, et une occasion parfaite pour s'élancer dans une activité collaborative favorisant l'expression personnelle de l'élève qui se donne volontairement à la construction de son savoir (que ce soit linguistique, culturel ou communicatif). De plus, il sera invité à mettre en œuvre quelques aspects de son vécu par le biais de la lettre. De la sorte, l'apprenant va s'initier à être de plus en plus autonome dans ses rédactions.

Notre recherche s'intitule : « La Correspondance scolaire : Un outil édificateur des compétences scripturales dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE. Cas des élèves de la 3^{ème} année moyenne école frère Menaser -Tolga » et dont le but est de revenir à une pratique entièrement négligée par les nouvelles méthodes d'enseignement, son absence presque totale dans les programmes scolaires, nous a motivé à s'interroger sur la possibilité de l'insérer à l'école, particulièrement en classe de FLE.

Cette réflexion nous amènera à prendre en compte l'apport ainsi que le rôle fécond de la correspondance scolaire dans l'acquisition et le développement des compétences à l'écrit en classe de FLE, suivant une pédagogie qui place l'élève au cœur de l'apprentissage, et qui

² LE BRUN, Marlène : *Didactique de la lecture et de l'écriture littéraire*, disponible sur : <http://www.aix-mrs.iufm.fr/recherche/publ/skhole/pdf/04.HS1.00.pdf> , consulté le : 19/01/2012, à 08 :00

divorce avec l'ancienne idée du « Behaviorisme » fortement liée au conditionnement du « sujet scripteur ».

Sachant que ce travail se situe à la croisée de plusieurs disciplines, il est opérant dans presque tous les domaines de la langue :compréhension, production orale et écrite, j'ai tenté de le nourrir par le souffle de l'approche communicative qui s'intéresse à la mise en œuvre d'une langue ancrée dans une situation de communication particulière, comme il s'intègre parfaitement dans les activités basées sur l'esprit socioconstructiviste de Vigotsky qui insiste sur le rôle majeur des interactions sociales ainsi que de l'aspect de la négociation entre les individus (enseignant-apprenant/apprenant-apprenant) lors de l'élaboration des connaissances.

Pour entreprendre ce thème, on souligne la problématique suivante :

- Comment la correspondance inter-élèves pourrait –elle être un support pédagogique efficace, susceptible de renforcer les compétences de l'écrit chez les jeunes apprenants ?

En d'autres termes, amener l'élève à une situation réelle de communication, pourrait lui permettre d'acquérir l'habilité à soigner ses écrits des diverses troubles langagiers ?

A cet effet, on avance les hypothèses suivantes :

Le taux de fréquentation des écrits via la correspondance inter-élèves permet d'instaurer intuitivement une certaine vigilance vis-à-vis des "erreurs" commises.

Une fois que l'élève sache que sa production sera lue par un interlocuteur réel, cela va lui donner l'envie de soigner et même d'affiner ses écrits.

Mon premier objectif est d'abord de placer les jeunes apprenants dans une situation réelle de communication, car le destinataire n'est plus uniquement le professeur, mais un camarade, un pair de même ou d'une autre classe, voire d'une autre école, d'une autre ville.

Deuxième objectif, c'est de valoriser les diverses productions des apprenants en leur donnant un motif d'expression réelle.

Troisième objectif, qui constitue l'idée maitresse de mon travail de recherche, c'est d'améliorer l'écrit des élèves.

En vue de concrétiser cette réflexion, je vais d'abord me baser sur « l'observation de la classe » où va se dérouler la scène de d'écriture des lettres avant de s'élancer éventuellement à la planification de cet exercice qui va s'étaler sur environ trois semaines

Les démarches adoptées jugées nécessaires pour l'étude ? sont : premièrement, la démarche descriptive qui sert à repérer, puis classer les lacunes et les erreurs commises durant la rédaction des lettres du premier jet en fonction de leur typologie. Ensuite, je vais entamer l'étape analytique qui consiste à chercher les causes de ces maladresses afin d'y remédier dans le 2^{ème} jet par la collaboration de tous les élèves participants dans cette activité

Pour ce faire j'ai envisagé un plan composé de deux parties

La partie théorique de la recherche comporte deux chapitres :

Le premier est réservé à la présentation du fondement méthodologique et l'ensemble des approches adoptées (l'approche communicative, le socioconstructiviste et la pédagogie de projet).

Le deuxième chapitre s'intitule La Correspondance : Elément provocateur de L'écrit, où abordera l'idée de la *correspondance scolaire* dans un atelier d'écriture, entant que support pédagogique dans l'apprentissage du FLE.

La deuxième partie de l'étude est exclusivement consacrée à la pratique, elle contient un chapitre dans lequel figure les démarches et les divers scénarios de notre expérience.

Finalement, le travail sera couronné par une conclusion générale et une bibliographie.

Parmi une série d'approches en didactique des langues étrangères, qui au fil des siècles n'ont pas hésité à répondre aux multiples besoins de l'apprenant. Deux courants non négligeables sont apparus comme un urgent secours, orienté à accomplir une fonction évidente de la langue qui est celle de "*communiquer*". L'approche communicative et l'approche socio-constructiviste, dont on va consacrer le premier chapitre de ce travail, donnent lieu, en effet, à certaines manières d'enseigner, elles interviennent fortement afin de favoriser plus de liberté au sujet écrivant et exclure toute rigidité imposée par les anciennes pratiques didactiques, sans qu'il y'ait, bien sur, une rupture catégorique entre le passé et le présent.

I.1. L'APPROCHE COMMUNICATIVE

1.1. Définition et caractéristiques de l'approche

Définition

A l'arrivée des années 70, les pédagogues ont recensé certaines carences des anciennes méthodologies¹ qui révèlent leur incapacité à résoudre des problèmes liés au processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. A ce moment, l'appropriation d'une compétence communicative semble une nécessité première face aux nouvelles données : politiques, économiques, sociales, etc. Car on a pris conscience que, savoir communiquer une langue ne se réduit pas à une simple connaissance de la langue, mais implique la mise en œuvre des structures langagières dans des contextes communicatifs bien déterminés. C'est la raison pour laquelle, l' (les) approche(s) communicative(s), comme son nom l'indique tend (ent) à : « [...]

¹ Les méthodes audio-oral (MAO) et audio-visuel (SGAV)

s'appliquer au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer.»²

Sur le plan de la recherche, les travaux de Hymes aux États-Unis « *On communicative competence* » (1971)³, ainsi que ceux d'un groupe d'experts du Conseil de l'Europe *Threshold level English* (1975)⁴ / Un Niveau Seuil, vont donner le coup d'envoi à une nouvelle conception de la langue, qui repose essentiellement sur les principes de "**l'approche communicative**".

Son émergence dans la nouvelle terminologie didactique correspond à une vision de l'apprentissage basé sur le "*sens*"⁵ et le "*contexte*" de l'énoncé dans une situation de communication, ce qui signifie que la langue ne s'apprend que dans la combinaison du réel avec la dimension spatio-temporelle.

Elle est fondée, contrairement aux méthodologies antérieures, sur l'aspect significatif de la langue en choisissant le code adéquat aux besoins et aux objectifs de communication qu'on espère atteindre. Ceux-ci s'organisent à partir des "*fonctions*" ou des savoir-faire langagiers (voir **figure 01**) permettant d'être opérationnel dans des situations de communication à l'étranger :

« [...] "*se présenter*", "*demander son chemin*", "*acheter un billet de train*" [...] et ils (les savoir-faire) s'inscrivent dans un certain nombre de notions telles que "*le temps*", "*l'espace*", "*les sentiments*", "*les relations sociales*", etc.»⁶

² CUQ. Jean – Pierre, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Ed, CLE International, Paris, 1993, p.24.

³ CORNAIRE. Claudette, RAYMON. Patricia Mary, *La production écrite*, Ed « Clé International, Paris, 1994, p. 11.

⁴ Ibid.

⁵ BAILY. Nadine, COHEN. Michael, *L'approche communicative*, [en ligne] disponible sur : http://www.flenet.es/toudetoile/N.Baily_MCohen.html, consulté le 03/02/2012, à 23 :12.

⁶ Ibid.

L'apprenant est conçu, sous cette perspective, comme un acteur social auquel on attribue un ensemble de tâches à accomplir dans un domaine précis et dans des circonstances particulières. Il s'agit de développer des compétences à communiquer tout en exerçant des habiletés langagières lui permettant de générer des énoncés personnels, oraux ou textuels, portant sur des thématiques diversifiées. De la sorte, l'apprenant accèdera naturellement à un statut d'*autonomie* dans son apprentissage, et par conséquent, il réussit à se construire une personnalité dans la langue qu'il apprend, Evelyne BERARD confirme que :

« L'approche communicative accorde une place importante aux productions des apprenants dans le sens où, elle essaie de favoriser ces productions : donner à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère, l'aider à surmonter ses blocages, ne pas le corriger systématiquement... »⁷

La "*doctrine communicative*", selon les termes de P.Martinez⁸, accorde à l'écrit une place privilégiée, bien qu'on note sa présence très timide dès début de cette approche, durant les années 1990, la production écrite reconnaît une réintégration dans les contenus de l'approche, comme le souligne Jean Pierre CUQ et I. GRUCA :

« L'écrit est réhabilité dès les débuts de l'apprentissage, même si la production écrite est le parent pauvre de l'approche communicative. L'impacte de la didactique de l'écrit se fera toutefois sentir au cours de la décennie 1990 [...]. Une place somme toute importante est accordée à la créativité à coté des exercices de production plus classiques »⁹

⁷ BERARD. Evelyne, *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Ed, Clé International, Paris, 1991, [en ligne], disponible sur : www.edufle.net/pour-une-approche-communicative.html, consulté le : 05/03/2012 à 19 :50.

⁸ MARTINEZ. Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Ed, Que sais-je ? Paris, 2004, p.69.

⁹ CUQ. Jean-Pierre, GRUCA. Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère*, Ed, PUG, Grenoble, 2005, p.268.

•Caractéristiques de l'approche

A L'encontre des méthodologies précédentes, l'approche communicative se caractérise par sa "souplesse" et sa "flexibilité", du fait qu'elle tolère un large éventail de pratiques adaptables selon les intérêts et les styles d'apprentissage: «*La progression dans un cours de type communicatif est caractérisée par sa souplesse et sa non-linéarité [...]»¹⁰*, ce qui rend difficile de la distinguer de l'approche éclectique, elle constitue, donc, l' "auberge espagnole" que ce soit pour l'enseignant ou pour l'apprenant.

Apprendre suivant une approche communicative veut dire, donner la primauté à la "compétence communicative", qui s'articule autour de quatre composantes essentielles¹¹, déterminant le degré de "maîtrise" de la langue cible (voir figure 02).

-Une composante linguistique : c'est –à- dire, la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. Cette composante constitue une condition nécessaire mais, insuffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère.

-Une composante sociolinguistique (socioculturelle) : qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, appropriées selon la situation et l'intention de communication.

-Une composante discursive : qui assure la cohésion et la cohérence de différents types de discours.

-Et enfin, **une composante stratégique** : c'est la capacité d'utiliser des stratégies verbales ou non verbales afin de combler les défaillances de la communication.

La valeur de l'approche communicative ne se résume uniquement pas dans les formes de travail et les divers procédés didactiques mis en

¹⁰ BERARD. Evelyne, Op.cit.

¹¹ CUQ. Jean Pierre, et al, Op.cit.

place dans une classe de langue, mais elle va jusqu'à rompre avec la "sur-consommation" du manuel, car de nombreux enseignants ne parviennent plus à se détacher des exigences du cadre scolaire qui impose l'application latérale des textes institutionnels. L'approche communicative, dans ce cas, suppose que l'enseignant possède certains savoir-faire efficaces. A ce propos, Valeria Catalano¹², compare la matière incluse dans les manuels à un ballon vide, et qu'il revient à l'enseignant de l'enrichir et de l'animer :

« La matière comprise dans le manuel ne constitue pas à elle seul une leçon de français. On peut la comparer à un ballon vide et plat. Le rôle du prof est de souffler dans le ballon jusqu'à ce qu'il devienne rond et léger, de l'envoyer aux élèves et de le rattraper quand les élèves le renvoient »¹³

I. 2. Pourquoi cette approche ?

Pour argumenter le choix de cette approche dite aussi "*Fonctionnelle-notionnelle*", il convient de tenir compte de certains points explicatifs :

- Pratiquer la correspondance en classe de langue, suscite le désir de se mettre en contact avec l'autre, c'est donc, communiquer et interagir en utilisant la langue (écrite) avec ses normes, devient une tâche spontanée, aisée et plus motivante.

- L'écriture de la lettre développe chez l'apprenant l'aptitude à composer des textes, à travers lesquels il marque son empreinte personnelle, à partir des " thématiques de préférence ", une idée très encouragée par l'approche communicative et ses tenants :

¹² Un enseignant à l'université de Limburg en Belgique, annonce par une belle formule, lors d'un séminaire de formation en didactique

¹³ CATALANO. Valera, *Atelier de didactique appliquée*, université de Limburg, Hasselt, Belgique, Polycopié du séminaire donné à l'université de Çukurova, Mai, 2006, [en ligne], disponible sur : <http://www.edufle.net/Pour-une-approche-communicative-de.html>, consulté le, 23/02/2012, à 16 :00

« C'est (la lettre), à notre avis, la meilleur façon de responsabiliser les élèves, de soutenir leur motivation et de les amener à prendre conscience du rôle et de l'importance de l'écrit. »¹⁴

- Au cours de la réalisation de projet, l'enseignant est appelé à détecter les difficultés particulières de ses apprenants. L'erreur, dans ce type d'activité est recherchée, elle et, selon l'approche communicative, un précieux outil pédagogique et un indice, qui permet à l'enseignant de préconiser le remède nécessaire.

- Les travaux de l'approche communicative se focalisent généralement sur trois axes principaux : le *savoir-dire*, le *savoir-faire* et le *savoir-être* ¹⁵ dont la correspondance offre l'univers le plus opportun pour les exercer :

a) **Savoir- dire** : Il s'agit de mettre en place des apprentissages spécifiques liés à l'écrit (texte), qui sont rendu indispensables par le biais de la correspondance, l'échange ; il est important pour l'élève de comprendre à quoi sert son écrit (sa visée) : informer, présenter, convaincre, séduire, etc.

b) **Savoir-faire** : cela nous conduit à effectuer des connaissances particulières liées à la mise en valeur des productions en fonction de leur lisibilité : associée à l'orthographe, à la syntaxe, à l'écriture, à la présentation ou à la mise en page*.

c) **Savoir-être** : c'est lorsqu'on s'attache à développer des capacités spécifiques à chacun :

¹⁴ DE MAN-DE VRIENDT. Marie-Jean, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : parcours et procédures de construction de sens*, Ed, De Boeck université, Bruxelles, 2000, p.247.

¹⁵ La correspondance scolaire individuelle et collective. Le journal, [en ligne], disponible sur : <http://www.icem-freinet.fr/archives/d-nduc/d-nduc-221/11-12.pdf>, consulté le : 09/2/2012, à 05 :40.

* La disposition graphique et l'agencement des différents éléments d'un texte écrit.

1. La capacité à être "autonome" qui s'aperçoit à travers la recherche d'un lexique adéquat, d'une expression propre et des thèmes originaux.
2. La capacité de travailler en petits groupes et de s'entraider : négociation des idées, concurrences entre les membres du groupe.
3. La capacité à être ponctuel : organiser et gérer convenablement son temps.
4. La capacité à communiquer oralement ou par " écrit ", une compétence qui doit être sollicitée.
5. La capacité à prendre des initiations, à proposer et à définir des projets.

En un mot, et conformément avec les fondements de l'approche communicative, l'échange de ce qui est écrit dans la classe donne effectivement aux réalisations un "sens" qu'ils n'ont pas quand elles étaient à caractère formel.

I. 3. Compétences visées

Rédiger, n'est pas une recette de cuisine à appliquer, mais c'est un processus cognitif complexe, c'est un effort à long terme et constamment contrôlé par le formateur.

A la lumière de l'approche communicative, dans cet élément, nous allons essayer de mettre le doigt sur quelques compétences rédactionnelles qui doivent être bâties, développées et rafraîchies à chaque instant de la production écrite.

Avant de s'élancer dans n'importe quel écrit, il est conseillé d'être armé, au préalable, de certaines habiletés scripturales assurant le progrès ainsi que le plaisir de mener la tâche d'écriture jusqu'au bout, qui sera, dans ce cas là, non pas un synonyme de " corvée" ou de "

blocage", comme la majorité des gens pense, elle évoquera plutôt, des projets à réaliser, elle doit être, une " envie", un " goût " et dont la puissance réside dans sa capacité à transmettre un message. C'est ainsi que nous avons pensé à la « correspondance » qui permet aux élèves d'aborder l'écriture avec jouissance.

Une fois que l'enseignant arrive à gagner la motivation de ses apprenants, il s'attachera à les faire acquérir une des premières compétences qui est celle de la " lecture". Le scripteur doit se familiariser avec cette habitude qui sert à nourrir son acte d'écrire. La lecture d'une batterie de textes* du même type d'écrit qu'il faut rédiger, précède toujours l'écriture. Sinon, comment pourrait-t- on connaître les normes d'un type de texte si on n'a pas eu l'occasion de lire d'autres écrits relevant du même genre*? D'après N. ALLONSO :

« Les écrits de référence sont amenés à jouer un rôle essentiel dans la maîtrise du savoir-écrire. En dehors d'une logique de simple imitation [...] ils s'intègrent dans la cohérence du projet d'écriture. »¹⁶

En outre, établir la relation "Lecture-écriture" cultive l'imagination de l'apprenant et lui pousse à réfléchir sérieusement sur les mécanismes scripturaux possibles à utiliser dans une activité d'écriture. J.P.CUQ et I.GRUCA affirment dans ce qui suit que :

« Sur le plan de l'apprentissage, la mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture-écriture : compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir le tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être une condition préalable à la production écrite. »¹⁷

* Tant qu'on vise l'écriture des lettres, le professeur devrait initier ses élèves à lire et apprécier d'autres lettres produites correctement.

* Appelés aussi «les écrits de référence »

¹⁶ ALLONSO. Natacha, *Comment développer les compétences scripturales par la réalisation d'un album en cycle 3*. [en ligne] disponible sur : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/mémoire/...a/4/.../05a4027.pdf>, consulté le : 23/02/2012.

¹⁷ CUQ. Jean-Pierre, GRUCA. Isabel, Op.cit, p.188.

Au fur et à mesure, l'élève ne doit pas négliger de développer en lui une capacité qui aide à chercher pour chaque situation un type de texte propice. N.ALLONSO ajoute que l'apprenant doit avoir : « *une représentation précise de la tâche d'écriture [...] il doit avoir recours à une stratégie d'ensemble* »¹⁸

Ces deux compétences mentionnées ci-dessus, vont donner naissance à d'autres qui sont à l'origine, des capacités « *automatisées par la répétition ou l'expérience* »¹⁹, et des habitudes techniques servant à "exprimer des idées". Des compétences scripturales conçues comme étant un ensemble de savoir-faire ou des habiletés particulières à l'écrit, « *the writing' skills* » censées être acquises et développés à partir :

« [...] de toutes premières années de la scolarisation, partant du simple signe ludique que représente le dessin enfantin, jusqu'aux premières lettres de l'alphabet. »²⁰

Comme nous l'avons cité dans l'élément précédent (voir la page 3), que pouvoir communiquer dans une langue requiert la maîtrise de ses quatre composantes. L'analyse de ces composantes nous amène à mettre en évidence "la composante linguistique" et "la composante socioculturelle " qui sont les plus concernées lorsqu'on aborde la question de l'amélioration de l'écrit, sous ses deux composantes se trouvent imbriquées des compétences intimement rattachées les unes

¹⁸ ALLONSO. Natacha, *Comment développer les compétences scripturales par la réalisation d'un album en cycle 3*. Op.cit.

¹⁹ CORNAIRE. Claudette, RAYMON. Patricia Mary, *La production écrite*. Op.cit, p.53.

²⁰ KHERBACHE. Ali, *Savoir refaire de l'écrit et taire la langue : Stratégie d'évitement et acquisition inappropriée du français à l'université*, Université de Annaba, Ed, Synergie Algérie n°09, 2010, [en ligne], disponible sur : <http://www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/kherbache.pdf>, consulté le : 12/02/2012, à 13 :50

aux autres pour réussir l'expression écrite d'un scripteur *néophyte*. **La composante linguistique** par exemple englobe (voir figure 03):

I.3.1. Compétence lexicale :

Le sujet scripteur doit posséder un répertoire lexical plus au moins volumineux et utilisable selon le besoin de la communication, à titre d'exemple, l'apprenant, peut commencer par l'utilisation d'un vocabulaire simple traduisant ses émotions et sentiments.

I.3.2. Compétence orthographique :

C'est une compétence fortement indispensable dans l'apprentissage de l'écrit, parce que commettre des erreurs "graves" d'orthographe, peut causer des problèmes sur le plan de la compréhension, donc il n'y aura une communication écrite efficace, sauf si elle est associée à un savoir orthographique correcte. Le professeur Magali Lagrange, insiste sur l'importance de cette compétence, non seulement dans le contexte scolaire mais également dans la vie de tous les jours:

« L'élève semble avoir saisi que l'orthographe n'était pas uniquement une compétence évaluée dans les dictées, mais qu'elle était essentielle dans la vie sociale et culturelle de l'individu »²¹

I.3.3. Compétence grammaticale :

C'est le fait d'employer à bon escient les règles qui régissent le fonctionnement de la langue enseignée, cela veut dire que les jeunes apprenants ont besoin d'apprendre et comprendre les règles de base, tels que les différences de temps (passé, présent, futur), la

²¹ LAGRANGE. Magali, *Dire et construire l'orthographe*, 2006, [en ligne] disponible sur : <http://www.langage.crdp.ac-creteil.fr> , consulté le 24/02/2012, à 19 :25.

concordance temporelle, l'accord du participe passé, les formes de phrases, etc.

I.3.4. Compétence syntaxique :

L'enseignant doit faire découvrir à ses élèves les régularités de la langue qui les amènent progressivement à bien arranger les mots ou les phrases avec le respect des rapports logiques de " cause " ou d' " effet ".

La composante socioculturelle de sa part comporte

I.3.5. Compétence Pragmatique :

Bien que cette compétence s'inscrive dans « *L'approche actionnelle* »²², nous avons trouvé sa présence dans l'écrit d'une utilité notable. Elle est une compétence qui exige l'analyse du contexte et l'intention de communication, ce qui signifie que l'apprenant scripteur ne doit pas passer sous silence devant certains paramètres culturels et sociaux de son interlocuteur (âge, sexe, lieu d'habitation, niveau intellectuel, préférences...), servant de balises au moment de sa rédaction.

Il sera également nécessaire, de sensibiliser les apprenants aux différents actes de paroles qui correspondent aux types de textes (descriptifs, narratif, argumentatif, lettres...)

I.2. LE SOCIOCONSTRUCTIVISME :

I.2. Définition et caractéristique de l'approche :

I.2.1. Définition :

L'activité qu'on propose à effectuer dans le présent travail, s'inspire également du Socioconstructivisme vygotkien. Cette théorie s'insère dans le prolongement des travaux menés par J. Piaget sur le

²² KHERBACHE. Ali, *Savoir refaire de l'écrit et taire la langue : Stratégie d'évitement et acquisition inappropriée du français à l'université*, Op.cit.

modèle constructiviste, elle se distingue par ses orientations vers le rôle primordial que peut jouer l'environnement et les interactions sociales dans la construction des savoirs. L'apprentissage, selon cette perspective, n'est qu'une perpétuelle mise en relation des «*nouvelles données avec les expériences vécues et les connaissances antérieures.*»²³, de ce fait, l'individu (l'apprenant) acquiert ses connaissances, grâce à une interaction permanente avec d'autres individus en intégrant simultanément, ses propres représentations et celles des autres afin de reconstruire un nouveau savoir, Vygotsky constate que :

*«L'apprentissage est un phénomène socio-cognitif produit d'une interaction continue entre l'organisme et ses capacités d'espèce d'une part et du milieu physique et historico-social d'autre part. »*²⁴ .

Le socioconstructivisme met l'accent donc, sur l'aspect *relationnel* de l'apprentissage qui renvoie, dans notre contexte, à la notion de l'échange et de la communication. Actuellement, les travaux centrés sur le rôle fondamental des interactions sociales, ont distingué deux catégories d'interaction :

a) Les interactions dysémitriques ou de guidage :

C'est lors qu'un apprenant est poussé et soutenu par quelqu'un apte d'occuper la fonction de tuteur ou de formateur, et qui n'est pas forcément un enseignant, ce sont des : « *interactions dans lesquelles,*

²³ HYEON. Yun, *Didactiques des langues et activités de clavardage : quelques repères pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, (2005), [thèse en ligne] disponible sur, http://www.didactic.net/IMG/pdf/Hyun-mémoire_DEA_pdf_.pdf, consulté le : 15/01/2012, à 8 :30.

²⁴ Ibid.

un sujet naïf est aidé par un sujet expert (adulte ou enfant plus avancé que le naïf)»²⁵

b) Les interactions symétriques :

Elle s'intéresse aux interactions caractérisées par une équivalence de statut et de rôles, une relation qui figure généralement entre pairs du même groupe de classe. Malgré que certains spécialistes marquent quelques réserves vis-à-vis de ce processus, d'autres ont éprouvé une grande aisance ; à ce propos, L. DUBOIS et P.C.DAGAU avancent :

« [...] le bénéfice cognitif peut apparaître sans que l'un des deux partenaires soit plus compétent que l'autre. Cependant comme le signalent Johsua et Dupen (1993) : « le progrès n'a pas toujours lieu : c'est lorsque les sujets ne maîtrisent pas encore les coordinations cognitives en jeu dans l'effectuation de la tâche » [...], en revanche, des progrès sont possibles même si aucun des sujets ne maîtrise totalement les opérations nécessaires pour la tâche »²⁶

Par ailleurs, la notion d' "autonomie", se place au cœur du processus d'apprentissage : les idées et les pensées de l'apprenant, quelque soit son âge, ne doivent pas être mises à l'écart ou marginalisées, parce qu'elles font partie intégrante de son système cognitif et donne lieu progressivement à une certaine indépendance par rapport à leur enseignant.

On vise alors à travers cette théorie, de rendre l'apprenant responsable en lui donnant la possibilité de prendre des initiatives ou même prendre : « [...] des décisions concernant son programme

²⁵ DUBOIS. Laurent, DAGAU. Pierre-Charles, *Les Modèles de l'apprentissage et les mathématiques*, [en ligne], disponible sur, <http://tecfa.unige.ch/~laurent/didact/résumé.htm>, consulté le 17/03/2012, à 07 :56.

²⁶ Ibid.

d'apprentissage : il sait définir des objectifs [...], il sait gérer son apprentissage dans le temps, il sait évaluer ses acquis [...]»²⁷

I.2.2. Caractéristiques de l'approche :

Dans sa thèse, Vygotsky met l'accent sur certains points substantiels qui caractérisent l'approche socioconstructiviste et qui se complètent avec ses aspects fondateurs cités précédemment ; entre autres :

La dimension affective ou motivationnelle, qui dans le contexte social, améliore la qualité et le rendement des apprentissages, elle a le mérite d'augmenter le désir d'apprendre chez l'enfant, et sans elle aucune connaissance n'est acquise :

*« L'apprenant [...] dans un premier temps, traite des informations affectives qui lui viennent de son propre vécu, de son expérience personnelle »*²⁸.

Le socioconstructivisme tend à provoquer des situations d'apprentissage qui cherchent à résoudre des conflits "*socio-cognitifs*" qui sont des processus *«résultant directement entre paires [...] et qui conduisent l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments [...]*»²⁹. Ces conflits sont généralement dues : premièrement ; à une désorganisation ou à un manque de cohérence entre les membres du groupe et deuxièmement, à une remise en question par l'apprenant des nouvelles représentations acquises et qui sont en contradiction avec ce qu'il possédait.

²⁷ CUQ. Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Op.cit, p.31.

²⁸ HYEON. Yun, *Didactiques des langues et activités de clavardage : quelques repères pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Op.cit.

²⁹ DUBOIS. Laurent, DAGAU. Pierre-Charles, *Les Modèles de l'apprentissage et les mathématiques*, Op.cit.

La pédagogie issue du socioconstructivisme est qualifiée d'être une pédagogie de *médiation* : l'ancienne perception de l'enseignant "*banque d'informations*" est bannie et substituée par celle de l'enseignant *facilitateur* et *médiateur*, qui intervient entre l'apprenant et son environnement afin que ce dernier soit susceptible à découvrir par lui-même le chemin vers ses besoins cognitifs.

I.3. Pourquoi cette approche ?

Plusieurs raisons sont à l'origine du choix de l'approche socioconstructiviste.

Il est évident que dans un milieu social, la communication, quelque soit sa forme (orale/écrite), s'effectue quotidiennement entre les membres du groupe. En considérant une classe de langue comme une société réduite, nous pouvons observer de nombreuses ressemblances à la communication en milieu social.

Ainsi, la valeur de la communication se mesure en termes de sa capacité à faire passer des contenus satisfaisants aux interlocuteurs, et plus particulièrement véhiculaire de savoirs, ce qui explique que l'apprenant n'apprend jamais seul, mais en interagissant avec d'autres personnes.

Les capacités à s'exprimer afin de transmettre le sens et de comprendre le point de vue de l'autre, selon cette théorie, constituent un élément essentiel de l'activité d'enseignement-apprentissage.

Donc, pratiquer la correspondance, à vraie dire, n'est qu'une traduction du vécu du locuteur, elle est, à la fois, un moyen de transmission et de construction : transmission de l'ensemble des expériences personnelles, des entités culturelles en vue de nouer des relations humaines. Et construction de compétences à l'écrit pour

lesquelles, la correspondance scolaire, représente un prétexte et un provocateur pour mobiliser des connaissances antérieures.

I.3. La pédagogie de projet et le statut de l'erreur

I.3. La pédagogie de projet :

Définition :

Tout savoir, n'est réellement acquis que s'il est intégré dans un projet : individuel, de classe, de groupe ou d'école.

Réaliser un projet, en classe de langue, implique l'ouverture sur la vie, en d'autres termes, la réussite du projet, dépendra essentiellement sur des éléments externes à l'école, qu'on emploie pour réaliser des objectifs bien déterminés, alors que l'école n'est qu'un lieu fabriqué et difficilement capable à concrétiser des situations réelles de la vie des apprenants, selon Minder, l'école est le « *cadre artificiel* » où se déroulent les apprentissages.

En vue de donner à notre expérimentation un aspect ludique et motivant, nous allons tenter de suivre la démarche de la pédagogie de projet, dont les fondements représentent une pure concrétisation de deux mouvements pédagogiques : le constructivisme et le socioconstructivisme de Vygotsky.

La pédagogie de projet s'intéresse à initier les élèves, en fonction de leurs besoins, à pratiquer leurs connaissances dans un cadre extrascolaire. Le but c'est d'arriver à une meilleure appropriation d'un savoir et savoir-faire « *solidement fixé* »³⁰.

Nous proposons dans cette section d'éclaircir quelques principes théoriques concernant cette pédagogie, qui vont nous aider à bien la maîtriser.

³⁰ Cours de M.MEKHNECH, enseignant de Master 2, module : La Pédagogie de projet, 2012.

Le concept de « projet »

Le terme « **projet** » trouve ses origines dans le vocabulaire latin « *projectum* », participe passé « *projicera* »³¹ qui veut dire « *jeter en avants* »

Tout au long de son évolution, le terme acquiert une multitude de significations qui se classent selon le domaine de l'activité visée.

En générale, le projet, se définit en tant qu' « *Esquisse dans l'avenir* », « *un compromis entre le réel et le souhaitable* »³², ce qui laisse réfléchir aux différents moyens susceptibles de réaliser le « souhaitable ». Il est aussi une « *aventure* » élançé par un véritable besoin et enrichit par les « *essais* », les « *erreurs* », les « *modifications* » apportés par son auteur.

En éducation, le mot « projet », ne s'éloigne pas des premières conceptions. Le Glossaire des termes de technologie éducative édité par l'Unesco, nous propose la définition suivante :

*« Le projet est une activité pratique signifiante, à valeur éducative, elle vise plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la **résolution des problèmes** et souvent, l'utilisation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un **contexte naturel et vrai.** »*³³.

La suivante définition englobe plusieurs paramètres qui conditionnent la réalisation d'un projet en classe, d'abord, elle met en avant, le critère de « *sens* », qui sans doute, représente la pièce maitresse de toute action pédagogique, c'est lorsque les élèves prennent conscience de leurs apprentissages et arrivent à répondre à la

³¹ Ibid.

³² Ibid.

³³ La pédagogie de projet. Pourquoi ? Comment ? [article en ligne] disponible sur : www.francparler.org/dossiers/projet.htm, consulté, le 6/2/2012, à 23 :00.

fameuse question « *pourquoi faites-vous cela ?* »³⁴. Ce paramètre doit suggérer des « *situations-problèmes* » auxquels l'élève va s'efforcer de résoudre par l'exploitation de tous les moyens qui sont à sa disposition, elles sont des « *situations concrètes proposées aux élèves qui doivent les faire réfléchir* »³⁵ et qui « [...] *font naître un véritable questionnement* »³⁶.

Par des questions argumentatives, C.Vicchi et N.Magnaldi nous invitent à réfléchir sur : à quel point la situation- problème elle est capable à modifier l'état d'esprit des apprenants en réalisant un projet :

*« Les situations-problèmes ne pourraient-elles pas motiver d'avantage, canaliser ce besoin d'échanges en le mettant au service de la construction des savoirs de chacun ? Détourner les bavardages en échanges d'idées, les disputes en débats [...] les agressions en écoute de l'autre ? »*³⁷

L'apprenant et son professeur sont les deux pôles-partenaires du projet, où chacun va contribuer à la négociation, l'organisation et la planification de ses diverses phases d'avancement qui seront certainement effectuées dans un environnement *réel*.

I.3.1 Pourquoi cette pédagogie ?

Après avoir explicité quelques points constitutifs de la pédagogie de projet, on pose la question suivante :

En quoi la pédagogie de projet peut elle nous servir à élaborer notre travail qui vise l'amélioration de l'écrit via la correspondance scolaire ?

³⁴ VICCHI. Gérard, CARMONA-MAGNALDI. Nicole, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Ed, HACHETTE éducation, Paris, 2002, p. 63.

³⁵ Ibid, p. 21.

³⁶ Ibid, p. 37.

³⁷ Ibid, p. 6.

Selon de nombreux didacticiens, la pédagogie du projet constitue une avancée décisive dans l'univers de l'écrit : « *L'oral, ainsi que les activités métalinguistiques, auront bien sûr une place privilégiée dans le processus, mais les efforts seront axés beaucoup plus sur l'écrit.* »³⁸

L'écrit reste l'activité la plus complexe, et la plus exigeante par rapport à toutes les autres activités d'apprentissage, elle nécessite, en effet, l'intervention régulière d'une démarche rigoureuse qui facilitera la tâche en s'appuyant sur des éléments du vécu. Au cours d'une telle activité, un tas de contraintes va émerger exigeant l'implication directe de l'apprenant pour les surmonter.

G.Vicchi nous donne une formidable explication insistant sur l'intérêt de ce qu'il appelle « les petits mots » comme de véritables moteurs dans la construction du texte, et comment ils peuvent engendrer des situations problèmes lors de leurs utilisation :

« [...] si on se donne comme objet, par exemple, de faire prendre conscience aux élèves de l'intérêt des « petits mots » (mots de liaison, connecteurs) ou de l'importance des terminaisons, de la ponctuation....proposer de reconstituer un texte en employant des termes de la langue française et leur demander comment ils ont fait, quels sont les indices qu'ils ont utilisé...peut ouvrir sur un ensemble de connaissances particulièrement intéressantes et souvent difficiles à aborder directement en leur donnant du **sens**. Cette activité constitue, pour nous, une situation-problème »³⁹

La pédagogie de projet s'avère donc, une parfaite démarche permettant à l'apprenant l'appropriation progressive des compétences scripturales afin de réussir la communication écrite avec d'autres personnes et produire par la suite, des textes variés issus d'une libre expression et d'un besoin purement personnel.

³⁸ La pédagogie e projet. Pourquoi ? Comment ?, Op.cit.

³⁹ VICCHI. Gérard, CARMONA-MAGNALDI. Nicole, Op.cit, p.16

I.3.2. Le transfère des apprentissages

Parmi les préoccupations majeures de la pédagogie de projet c'est d'optimiser les capacités des personnes à réutiliser leurs connaissances dans diverses situations de la vie quotidienne.

Depuis des années, l'école avait comme seule fonction d'amener l'élève à acquérir des savoirs et des compétences. On s'est habitué à le préparer, dès son bas âge, à aborder des savoirs transmissibles, c'est-à-dire que l'apprenant est appelé à apprendre par cœur des connaissances pour les restituer machinalement le jour de l'examen ou bien d'écrire des textes insignifiants. Toutefois, cette méthode avait confirmé incontestablement son échec, car l'élève plus tard, se trouvera incapable de se débrouiller dans des situations plus ou moins compliquées de sa vie courante, notamment lorsqu'il s'agit d'entrer en communication avec une autre personne.

En langue, les apprenants ont appris la grammaire, la conjugaison, l'orthographe,..., mais ils n'arrivent pas à produire un texte de manière correcte dans une situation concrète de sa vie :

*« [...] on dira que l'école ne leur rien appris [...] les enfants ont, en moyenne, douze années de scolarité, à la fin de leur secondaire, ils ont réussi leurs cours de français d'année en année et pourtant, lorsqu'il s'agit de rédiger un texte, une **lettre** ou une demande quelconque dans la vie de tous les jours, ils n'arrivent pas à écrire en respectant la qualité de la langue française. »⁴⁰*

L'idée de transfère des apprentissages met l'accent sur des différents moyens et démarches qu'il fallait adopter afin de favoriser la mobilisation des connaissances ;

Ce processus n'est jamais l'équivalent d'une simple application des ressources acquises par le biais des exercices restreints, mais c'est gérer à bien une masse d'opérations cognitives qui servent à :

⁴⁰ *Le transfert des apprentissages*, [en ligne], disponible sur : <http://cep.cyberscol.qc.ca/accueil.shtml>, consulté le 12/01/2012, à 08 :00.

Mais...COMMENT ? Serrait-il possible de transformer les **connaissances** en véritables **compétences** ?

Un rêve, qui ne sera réalisable qu'avec l'introduction des « *tâches intégratrices* »⁴¹ qui donnent aux apprenants l'opportunité d'exercer certaines compétences « simultanément » dans des contextes d'apprentissage réels.

L'une de ces tâches, est celle qu'on propose dans notre petite œuvre : *la correspondance scolaire*, une sorte d'activité constructive des savoir-faire scripturaux, dont on s'attachera à détailler sa mise en pratique dans les prochaines sections.

I.4. Le statut actuel de l'erreur

I.4.1. De la faute à l'erreur

A tout moment d'apprentissage, il est tout à fait naturel que l'élève commette des erreurs ou des fautes. La majorité des travaux penchés sur la didactique des langues étrangères pense que l'erreur est un phénomène incontournable dans le processus d'apprentissage. Il est clairement souligné par le Conseil de l'Europe (2004) que « *les erreurs sont inévitables, elles sont le produit transitoire de développement d'une interlangue par l'apprenant* »⁴² son omniprésence n'est pas exclusive pour les apprenants faibles ou les non autochtones, elle est détectées même dans les énoncés issus des sujets natifs : « [...] *les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs* »⁴³

⁴¹ *Le transfert des apprentissages*, Op.cit

⁴² DEMIRTAS. Lokman, GUMUS. Huseyin, *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*, Ed, Sénergies Turque, N°2, 2009, disponible [en ligne] : <http://www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Turquie2/lokman.pdf> , consulté le 09/01/2012, à 16:45.

⁴³ Ibid.

Le statut assigné à l'erreur dans les apprentissages ne cesse d'être un objet de longs débats sur sa conception ainsi que la meilleure façon dont on doit l'aborder.

A l'école, l'erreur constitue une source d'angoisse pour les enseignants de langue, notamment lors de la correction des productions écrites de leurs élèves, et dans la plus part des temps restent paralysés devant le nombre de fautes qui s'accumule fréquemment devant les quelles ils ne possèdent que le stylo rouge pour les signaler, mais cela demeure une tentation frivole de corriger les fautes rencontrées. Un acte nommé souvent par Aztolfi : « *le syndrome de l'ancre rouge* »⁴⁴

A cet égard, il nous importe de reconnaître quelle conception peut-t-on donner à la notion de l'erreur, et de s'interroger si l'ancienne perception persiste jusqu'à nos jours, ou elle est éclipsé par d'autres conceptions générées et poussées par les nouveaux mouvements pédagogiques, au fur et à mesure, nous essayerons de distinguer la faute de l'erreur afin d'enlever toute confusion faite entre les deux termes.

La faute :

Etymologiquement parlant, le mot « faute » est issu du mot latin « *fallita* », de « *falere* » qui veut dire *tromper*. La faute est considérée comme le « *manquement à une règle morale [...] à une norme, aux règles, d'une science [...] Une manière d'agir maladroit* »⁴⁵, « *erreur choquante, grossière, commise par ignorance* »⁴⁶.

⁴⁴ DRAGHICI. Alexandre, *l'erreur, un outil pour enseigner* », disponible sur : <http://www.unites.uqam.ca/pcpes/Astolfi.pdf>, consulté le 09/01/2012, à 09:45.

⁴⁵ LAROUSSE. Pierre, *Dictionnaire encyclopédique illustré*, éd, Larousse, Paris, 1997, p. 610.

⁴⁶ Le Petit Robert (1985), cité in, *De la faute à l'erreur, une pédagogie alternative*, Op.cit.

En didactique des langues étrangères, « *la faute a été successivement conçue comme une injure au bon usage (approche traditionnelle), comme une mauvaise herbe à extirper, une atteinte au système de la langue et une carence (méthode audiovisuelle de perspective béhavioriste)* »⁴⁷.

Selon cette perspective, dite *traditionnelle* à connotation étroitement péjorative, et sa manifestation répétée particulièrement dans les « *écrits* »* peut causer un blocage et taxer l'apprenant ainsi que son professeur d'incompétence ou encore preuve d'échec dans les démarches adoptées « *l'erreur est donc considérée comme "néfaste", et synonyme de défaillances de l'élève ou du maître, c'est-à-dire comme une faute* »⁴⁸

Dans ce sens, la correction devient, d'une part, une sorte de sanction appliquée rigoureusement afin d'en éviter la récurrence, et une manière de se rassurer pour ne pas avoir à se remettre en cause quand à la valeur professionnelle de l'enseignant d'une autre part.

L'erreur :

Au sens étymologique, le terme « erreur » vient du verbe latin « *error* », de « *errare* » qui veut dire (faire fausse route). D'après le dictionnaire de Larousse elle est une : « *action de se tromper, de s'écarter de la vérité, synonyme de : aberration, égarement* »⁴⁹

Il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies entant qu' « *écart par rapport à la représentation d'un*

⁴⁷ CUQ. Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Op.cit, p.101.

* A noter que les fautes d'écriture sont plus graves que les erreurs orales, car les gens ont moins de tolérance envers les erreurs écrites.

⁴⁸ CUQ. Jean-Pierre, GRUCA. Isabelle, Op.cit, p. 389.

⁴⁹ LAROUSSE .Pierre, Op.cit, p.564.

fonctionnement normé »⁵⁰, aujourd'hui les didacticiens des langues ont attribué à ce terme un caractère positif. Les philosophes et les experts dans ce domaine insistent sur la fonction constructive de l'erreur dans « *la genèse du savoir* ». Gilbert enchaine avec cette idée en qualifiant l'erreur d'être quelque fois l'unique moyen susceptible de bâtir une connaissance fructueuse. Yves Reuter, de sa part rappelle en (1984) que : « *l'erreur est un phénomène consubstantiel à l'apprentissage* »⁵¹

De cette reconnaissance du statut de l'erreur, il appartient aux praticiens de l'enseignement d'éprouver avant tout chose un esprit bienveillant face à l'erreur, il vaut mieux alors de la placer au centre de la démarche pédagogique au lieu de la sanctionner ou l'éviter tout en restant convaincu que seulement « *celui qui ne travaille pas ne casse pas la vaisselle* »⁵².

Oser, prendre le plaisir de s'aventurer, ne pas avoir peur de paraître ridicule, ... tous constituent des qualités indispensables à l'apprentissage des langues, de ce fait, la notion de l'erreur s'aperçoit, donc non pas une contrainte mais « *La marque d'une logique en action* »⁵³.

I.4.2. Dédramatisation de l'erreur

La voie vers la créativité dans l'écriture n'a jamais été le fruit du hasard, mais c'est un long parcours remplis d'essais, d'échecs, d'erreurs,..., cette dernière est la première source d'apprentissage qu'il faut prendre en charge afin d'augmenter la rentabilité des efforts fournis par les nos élèves. De ce fait, l'erreur doit être admise (si ce n'est pas recherché). Sa tolérance constitue un signe très fort de la

⁵⁰ CUQ. Jean-Pierre, Op.cit.

⁵¹ COLLOMBAT. Isabelle, Op.cit, p.47.

⁵² Ibid.

⁵³ Ibid. p. 47.

confiance au sein du groupe, mais cela ne veut pas dire la dissimuler ou ne pas la corriger, par contre, l'erreur doit être analysée afin de cibler les difficultés et les faiblesses des élèves sans qu'il y est une intention de censure préalablement injectée, car plus le maître réussit à émanciper ses enfants de leur peur, tout en accroissant leur *estime de soi*, plus ils ont de l'audace à approfondir leur imagination, plus les résultats seront éblouissants. Verena JENDOUBI affirme que « *l'élève doit donc se sentir autorisé de s'aventurer dans des découvertes, tout en sachant que le risque de se tremper est considéré comme partie intégrante de ce processus et non comme un accident aberrant* »⁵⁴.

Dans une conférence internationale CERI, on a montré que les émotions ont aussi une influence sur la motivation et la capacité de l'élève à régler lui-même son apprentissage par la manifestation de ses lacunes :

« [...] les professeurs ont souligné qu'il est important de sécuriser les élèves pour que ceux-ci osent prendre les risques et faire des erreurs en classe. Cette idée est en partie pratique : les élèves qui ont suffisamment confiance en eux [...] ont plus de chance de révéler ce qu'ils comprennent et ce qu'ils ne comprennent pas [...] »⁵⁵.

L'erreur lorsqu'elle est produite dans un climat de confiance entre l'apprenant et son maître, peut être « *génératrice de progrès* » et lui incite à produire (ou écrire) quelque chose.

Pour conclure, nous marquons deux points principaux :

⁵⁴ JENDOUBI. Verena, *Estime de soi et éducation scolaire*, [en ligne], disponible sur : www.comportement.net/publication/estime/estime04.PDF, consulté le 12/04/2012, à 13 :00.

⁵⁵ Centre pour la Recherche et l'Innovation : conférence internationale, *apprendre au XXIe siècle, évaluer l'apprentissage : évaluation formative*, [en ligne], disponible sur : www.oecd.org/dataoecd/7/35/40604126.pdf, consulté le 21/04/2012, à 12 :00.

Premièrement, l'erreur doit être repérée et rectifiée suite à une reconnaissance par l'élève lui-même pour que « *la conséquence la plus immédiate sera d'éviter aux autres de la reproduire* »⁵⁶.

Deuxièmement, l'erreur n'est pas « faute », et commettre une erreur lors d'une rédaction ne relève guère de l'ignorance du sujet écrivant, cependant, l'erreur reflète tout un travail en voie de se perfectionner :

*« L'erreur n'est pas ignorance, on se trompe pas sur ce qu'on ne connaît pas, on peut se tremper sur qu'on croit connaître. Un élève qui ne sait pas additionner ne fait pas d'erreur d'addition et celui qui ne sait pas écrire, ne commet pas de faute d'orthographe. C'est une banalité. Toute erreur suppose et révèle un savoir »*⁵⁷

⁵⁶ PRAX. Jean-Yves, *Le rôle de la confiance dans la performance*, [en ligne], disponible sur : www.polia-consulting.com/IMG/pdf/URL18348_confiance.pdf, consulté le 31/04/2012, à 17 :00.

⁵⁷ DESSUS. Ph, *Erreur et apprentissage*, [en ligne], disponible sur : www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/erreur.html, consulté le 12/04/2012, à 09 :00.

Dans ce chapitre, on s'attachera à mettre en évidence certaines notions clés de notre travail de recherche, dont l'explicitation s'avère nécessaire pour le déroulement du projet de la **correspondance**. Etant donné que cette dernière est avant tout, un acte d'écrire, nous allons commencer à exposer, dans la première section, certaines tentations de définir cette activité, ainsi que les critères qui conditionnent sa réussite. La deuxième section est consacrée à la description de la correspondance scolaire, et les étapes de son déroulement dans un atelier d'écriture.

II.1. Qu'est ce qu'écrire ?

Une question qui nous interpelle à réfléchir sur un acte considéré depuis longtemps, comme une faculté propre à l'être humain. En terme général, écrire c'est le fait de tracer des signes graphiques traduisant une pensée. Il est une « *représentation de la parole* ». Cet acte n'est opérationnel que s'il est pratiqué dans un code agréé et maîtrisé par les membres du groupe :

« Ecrire, c'est la maîtrise d'un système de signes conventionnels, commun à un groupe humain. C'est aussi respecter les règles de la langue »⁵⁸

En latin, le terme « écrire » c'est « *scribere* », qui veut dire « *tracer des signes, des caractères, de composer* »⁵⁹.

Pour certains, construire un texte constitue une mission plus difficile que l'on croit, c'est un travail qui ne se limite pas au simple fait de noircir une feuille blanche par une couleur d'ancre préférée,

⁵⁸ ZENAGA. Lynda, *Difficultés d'ordre cognitive à l'écrit, mémoire de magister, Batna, 2006, p.13.*

⁵⁹ LAROUSSE. Pierre, Op.cit, p.513.

*Chorégraphie c'est l'art de composer, de diriger des ballets et des danses.

mais il présente notamment pour les débutants scripteurs, un exercice dur et une activité assez pénible :

Pour d'autres, l'acte d'écrire est un plaisir, une audace, un besoin insatiable de partager de ses idées, de ses expériences dont le but c'est de communiquer :

« Ecrire c'est un bonheur, un loisir [...] En écrivant, on extrait de soi des choses intimes [...] Ecrire c'est aussi un partage, et de mon travail je poserai ce que je j'estimerai digne d'être lu [...]. On ne peut pas poser son stylo et dire, voilà c'est terminé, parce qu'il n'est jamais terminé [...] La réflexion n'est interrompue que par la mort, ou par la lassitude, ou par la faillite cérébrale [...] Il faut écrire, parce qu'écrire est une nécessité, plus encore qu'un hasard [...] »⁶⁰

II.1.1. Ecrire c'est agir langagièrement :

Ecrire c'est avant tout, communiquer, transmettre un message à un récepteur, en partageant avec lui des mots, des connaissances, des sentiments, ce qui demande une sérieuse étude des éléments constitutifs du contexte dans lequel le message est énoncé :

« Ecrire, c'est communiquer. Avant donc de commencer à rédiger, il est important d'analyser minutieusement le cadre dans lequel le message sera produit ou, plus précisément, le moment où l'on choisira de faire diffuser son texte, la façon de l'alcheminer, les champs d'expériences, et de connaissances des lecteurs visées.[...] Cette analyse qui ne doit pas être négligée, peut toutefois comporter quelques difficultés dans la mesure où certaines données [...] ne sont jamais connues ou accessibles dans leurs totalité . »⁶¹

Il est également nécessaire de bien appréhender la finalité de l'acte de communication, afin de favoriser une expression claire et explicite de la pensée, loin de toute confusion susceptible de dérouter ou d'entraîner des mal interprétations de la part du destinataire, car il

⁶⁰ FOURNY. Nicolas, *Pourquoi écrire ?* [en ligne], disponible sur : <http://www.nicolasfourny.com/article-3836046.html> consulté le : 12/03/2012, à 13 :00.

⁶¹ CORNAIRE. Claudette et al, Op.cit, p. 94.

s'agit d'établir un *contacte verbal* avec autrui et provoquer chez lui un effet d'appréciation ou de dépréciation.

A cet égard, l'activité d'écriture exige non seulement la maîtrise de connaissances liées au « code linguistique », mais aussi, la capacité de tenir compte des « aspects discursifs du texte »⁶², c'est-à-dire, l'intention d'écriture, le destinataire, l'organisation et la cohérence des idées.

II.1.2. Ecrire c'est lire et faire lire

Ecrire, c'est produire des textes à lire, c'est émettre un message qui sera reçu à travers un acte de lecture et ce n'est qu'à travers cet acte que l'écriture prend sens et réciproquement, la personne qui apprend à lire ne pourra donner du sens à son acte de lecture qu'à travers des activités d'écriture fructueuses.

En 1995, les instructions officielles de l'enseignement proposent la nécessité d'associer le travail de la lecture à la tâche d'écriture qui sert à construire un apprentissage solide et signifiant :

*« L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont parfaitement complémentaires [...] apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire (programme d'enseignement de 2002/2007) »*⁶³.

Egalement le psychologue, Jacques Filjakow a pu constater que :

*« la lecture et l'écriture sont conçues comme le recto et le verso d'une même feuille [...], il est indéniable que quelqu'un qui lit régulièrement et fait travailler son imagination, a plus de chance d'avoir de bonnes qualités rédactionnelles et un esprit créatif sans pareil. »*⁶⁴

⁶² ZENADA. Lynda, Op.cit, p. 60.

⁶³ FRAILE-DELON. Virginie, *Ecrire pour mieux lire : pratiques des jeux d'écriture en regroupement d'adaptation*, [mémoire en ligne], disponible sur : http://www.pédagogie.ac-toulouse.fr/.../pdf/memoire_fraile_dellon_virginie.pdf, consulté le : 16/3/2012, à 08 :00.

⁶⁴ Ibid.

Dans le cadre scolaire, raconter quelque chose qui sera lue conduit forcément l'apprenant à être claire, à soigner son écriture et à songer maintes fois à son orthographe, à structurer son texte, et à rendre explicite ce qui est implicite. Chose qui constitue la visée de notre projet d'écriture « **la correspondance** ». Un dispositif pédagogique vecteur des savoirs et des savoir-faire, fournissant un moment intéressant de réflexion sur la langue.

II.1.3. Ecrire une lettre : un besoin de médiation

Lorsque le cœur s'afflige, les idées s'écoulent, quand la plume s'apprête à tracer des lignes sur une feuille toute blanche, rien qu'une lettre ne peut assouvir ce besoin impérieux de faire passer des mots, des émotions, des moments pénibles ou de joie, à partager des « morceaux de vie » avec quelqu'un qu'on espère apte à nous écouter, avec quelqu'un qui donne un peu de son précieux temps pour lire nos créations, nos réflexions.

Voici une conception de la lettre que nous trouvons très belle, donnée par Sylvie Chaput qui incarne exactement ce qu'on ressent lorsqu'on écrit ou lorsqu'on lit une lettre d'un de nos correspondants :

« La lettre [...] est une pensée pour l'autre, un autre visage de ce que nous sommes. Et cet autre visage tente de s'approcher de l'autre. [...] Une lettre est le résultat de plusieurs siècles de travail sur le langage. Et ce langage, il nous permet de briser la distance entre les êtres. Bien plus qu'un appel téléphonique. Ce n'est pas la même voix, ce n'est pas tout à fait une voix. C'est d'abord un geste. Celui d'une plume qui griffonne sur un bout de papier. Je n'entends pas la voix de l'autre lorsqu'on m'écrit. J'imagine d'abord [...] son geste, sa main qui glisse sur du papier [...] Je pense à un lieu [...] que bien souvent je ne connais pas. De ce lieu viennent des mots pour moi [...]. Une

lettre c'est un geste, un décor, et, si c'est une voix, c'est celle qu'on n'entend pas, celles des grandes occasions. »⁶⁵

En s'appuyant sur cette définition, il nous semble que rien n'est plus difficile qu'écrire une lettre, qui a pour mission de tisser des liens entre individus, de fondre les distances spatiales et temporelles, elle est un moyen de se divulguer devant la personne à laquelle on s'adresse. C'est pourquoi la lettre doit être munie de certaines qualités indispensables pour une meilleure transmission de son message. D'abord la clarté : un critère qui fait appel à une compétence d'expression très performante en employant des procédés d'écriture propre à ce type de texte (fonctionnel) : les phrases devront s'enchaîner dans l'ordre le plus logique, le plus direct possible; les mots devront également être choisis avec soin pour s'exprimer ce que nous voulons dire.

La simplicité est la seconde qualité d'une bonne lettre. Si, par exemple, un joli mot, une plaisanterie, une tournure de phrase passe agréablement dans une conversation orale, cela ne sera pas le cas dans une conversation écrite, car l'auteur de la lettre reste toujours incapable de traduire fidèlement ce qu'il pense par écrit : le ton, le débit, les gestes,... sont de tels paramètres qu'on ne retrouve pas dans une lettre ou dans n'importe quel autre écrit.

Est-ce que c'est une défaillance ? absolument pas, puisque le lecteur va prendre le plaisir et le charme de se laisser emporter par les idées de son correspondant tout en découvrant, uniquement à travers les mots, ses sensations de joie, de chagrin, d'amour, de peur, ou même des mots suscitant le rire.

⁶⁵ CHAPUT. Sylvie, CHAPOT. Marc, *qu'est ce qu'une lettre* [article en ligne], disponible sur : <http://www.penal.over-blog.com/article-25911963.html>, consulté le 20/04/2012, à 17 :00.

Etre claire et simple dans l'acte d'écrire implique d'avantage, l'élimination de tous les éléments superflus ou qui paraissent gênants à la bonne réception du message.

Christiane Montécot dans son ouvrage indique que tout sujet écrivant doit faire en sorte de fournir à son interlocuteur des textes accessibles, des textes « [...] où leur parcours visuel et mental s'effectuent sans obstacle majeur »⁶⁶, ajoutant que le souci primordial et constant du sujet écrivant, est de mettre le lecteur à l'aise et en état de soulagement, vis-à-vis de son écrit. En gros, c'est favoriser « le confort visuel [ainsi qu'] intellectuel »⁶⁷

II.2.La correspondance scolaire

II.2.1. Définition

La correspondance scolaire est une technique pédagogique développée et presque officialisée dans l'école française, elle se veut une pratique en situation réelle de l'écriture (ou même de la lecture), elle permet de délaissier le manuel pour être plus près des demandes des apprenants. Elle est une activité qui met en place diverses compétences : transversales comme disciplinaires dans un climat coopératif, où règne l'esprit de la pédagogie de projet. Bien qu'elle soit une sorte de pratique qui nécessite préalablement un travail et une organisation rigoureuse, elle reste incontestablement *adorable* et très stimulante pour les apprenants.

Selon un article élaboré par Catherine Crespin et ses collègues, Nadine Dostaler et Pierre Jacob, la correspondance est :

« Un écrit adressé à un individu ou à un organisme dans un but précis et utilisant les formes et les codes de la correspondance

⁶⁶ MONTECOT. Christiane, *Techniques de communication écrites*, Ed, CHIHAB-EYROLLRS, Alger, 1996, p. 19.

⁶⁷ Ibid.

*universels. Dans le cadre scolaire, la correspondance est une activité pédagogique qui consiste à mettre en relation des élèves de classes différentes dans le but de communiquer sur un sujet préalablement déterminé. »*⁶⁸

Elle se présente alors, entant qu'arme à multiple tranchants, et dont sa mise en place sera sans doute un moyen destiné à travailler simultanément divers champs d'apprentissage (la culture, la lecture, l'écriture, etc.), mais notre volonté s'est orientée particulièrement vers l'apprentissage de l'écrit, l'aspect le plus compliqué de la langue, et dont sa socialisation entraîne la motivation au sein des apprenants et les conduit à une prise en charge personnelle de leurs propres apprentissages.

Une citation de C. Freinet, à travers laquelle, il insiste sur l'apport de la correspondance scolaire à accroître le désir d'apprentissage qui deviendra progressivement une activité spontanée et naturelle :

*« Nous cultiverons avant tout ce désir inné chez l'enfant de communiquer avec d'autres personnes, avec d'autres enfants, surtout de faire connaître autour de lui ses pensées, ses sentiments, ses rêves et ses espoirs. Alors, apprendre à lire, à écrire, se familiariser avec l'essentiel de ce que nous appelons la culture, sera pour lui une fonction aussi naturelle que d'apprendre à marcher. »*⁶⁹

II.2.2. Les pionniers de la correspondance scolaire

⁶⁸ CERSPIN. Catherine et al, *La correspondance scolaire* [article en ligne] disponible sur : <http://www.wikini-bakcup.tuxcafe.org/correspondanceScolaire> , consulté le : 24/02/2012, à 06 :00.

⁶⁹ *Correspondance scolaire et voyage-échange, nous ne sommes pas seuls ! Les comment-pourquoi de la pédagogie Freinet*. Guide pratique de l'école moderne, PEMF, Cannes, 1983, p. 3.

La correspondance scolaire n'est pas une pratique nouvelle : « *Au début des années 1920, [...] des instituteurs pratiquaient des échanges internationaux au profit de leurs élèves.* »⁷⁰.

Roger Lallemand avait annoncé sa pratique de la correspondance dès 1923 : « *1923, je commençais la correspondance interscolaire internationale [...] ce fut le premier " rayon de soleil ", comme le disait Freinet, qui éclaira la triste atmosphère de ma classe.* »⁷¹

En 1926, Freine* et René Daniel ont fait aussi correspondre leurs classes par courrier postal. Pour Freinet, la correspondance interscolaire a pour objectif de placer les apprenants dans une situation de communication réelle afin de donner un sens aux activités d'écriture. A l'épanouissement de la pédagogie active de l'école Moderne et la pédagogie de projet, la correspondance scolaire n'a cependant pas connu un développement massif, en raison de la « *lourdeur de la mise en place de ce type d'activité, de l'investissement qu'il demande et de la lenteur du courrier.* »⁷³

Depuis Freinet, la correspondance scolaire a évolué. Ces dernières années, elle connaît même un certain renouveau, grâce aux possibilités offertes par les nouvelles technologies et les moyens de communication comme, le courrier électronique ou les fameux réseaux sociaux tels que le Facebook, le Skype, etc.

II.2.3. Ouvrir l'école sur la vie

Grâce à la correspondance scolaire, les apprenants parviennent à découvrir d'autres cultures, d'autres modes de vie, d'autres façons de

⁷⁰ LALLEMAND. Roger, *L'espéranto dans le Monde Freinet*, Educateur magazine, n°9, 1967, p. 18.

⁷¹ Ibid.

* Célestin Freinet est un pédagogue français (1896 – 1966), il est l'inventeur d'une pédagogie rigoureuse fondée sur des techniques novatrices.

⁷³ CRESPIEN. Catherine, Op.cit.

pensée. Les apprenants sont mis en contact avec des élèves issus de régions différentes, d'écoles plus au moins éloignées géographiquement, ce qui suscite de faire "passer" des valeurs essentielles comme la tolérance ou le respect des différences.

Un autre objectif de la correspondance c'est de changer les représentations que l'on peut avoir de l'autre, sinon, les clichés et les préjugés vont s'accumuler dans les têtes des apprenants. Le projet de correspondance constitue un premier pas pour donner aux jeunes apprenants le sentiment d'être des « *citoyen monde* », chose qui sera possible par la rencontre et les échanges, qui ont plus d'impact qu'un long discours moralisateur portant sur ce thème.

Le passage suivant résume en quelques mots, l'utilité de la correspondance scolaire en se focalisant sur son rôle fondamental à fusionner les préoccupations scolaires des apprenants avec celles de leur vie quotidienne :

« Grâce à la correspondance, la vie extérieure se mêle à celle des élèves, le contact s'établit avec le monde extérieur par l'intermédiaire de la vie d'une autre classe ou de plusieurs autres classes avec laquelle ou lesquelles on coopère, on échange, on travaille. C'est aussi un moyen d'établir une liaison plus facile avec les parents toujours sensibles à la vie affective de leurs enfants, à leur désir d'écrire, à leur soif de recherche, stimulés par l'ambiance nouvelle que la correspondance ne manque pas de faire instaurer dans la classe. [...] il est intéressant de voir comment les enfants analysent leur vécu par rapport à ce qu'ils connaissent déjà. [...] La connaissance se construit toujours sur du solide. Et puis c'est ce qui touche l'enfant dans sa vie quotidienne qu'il retient [...] »⁷²

II.2.4. La correspondance et l'apprentissage du FLE

A l'instar de sa dimension culturelle et sa capacité à établir des liens entre les individus (les apprenants), la correspondance scolaire se

⁷² Correspondance scolaire et voyage-échange, *nous ne sommes pas seuls !* Op.cit, p.17.

présente comme un atout très efficace dans l'acquisition des apprentissages liés à l'appropriation des langues étrangères. Avec la correspondance, on peut aborder de nombreuses activités et développer des compétences, que ce soit au niveau des savoirs, savoir-faire, ou des savoir-être.

Plusieurs objectifs peuvent être définis par les enseignants au moment du démarrage du projet. Par exemple on peut viser l'amélioration des compétences dans la pratique des langues étrangères.

Dans le cadre de la didactique du français langue étrangère, FLE, notre projet de correspondance est axé sur *l'écrit*, il participe grandement à motiver une classe de niveau modeste et à déclencher l'intérêt pour l'expression écrite.

Suite à un entretien effectué par Letourneau avec un professeur de français en Roumanie qui a mené une correspondance de classes. M. Gabi Puscau témoigne de l'apport de cette dernière à récolter des résultats impressionnants sur le plan linguistique lors des rédactions :

« Au point de vue linguistique, les apports ont été nombreux : découverte de l'étymologie de certains mots migrants, enrichissement et mise en pratique du vocabulaire, etc. Le mode de la correspondance nous a aussi permis de mieux apprendre la morphologie et la syntaxe de la langue française. Depuis cette expérience, le dictionnaire français-romain est devenu le "meilleur ami" de mes élèves. »⁷³

Pour M. Bertrand, la correspondance est un moyen d'enrichissement et d'approfondissement de l'expression écrite, elle est aussi un exercice naturel et non conditionné facilitant l'acquisition de la langue :

⁷³ LETOURNEAU. Julie, *Mener une correspondance de classes*, 2007, [en ligne] disponible sur : <http://www.francparler.org/entretien.htm>, consulté le : 01/04/2012, à 12 :00.

« C'est bien compréhensible : l'acquisition d'une langue, c'est l'acquisition d'un comportement, d'un ensemble d'habitudes et d'automatismes, et quel exercice plus naturel que la pratique de la correspondance pourrait mieux favoriser cette acquisition ?[...] La correspondance est source de réalisation. Elle motive les apprentissages et établit un cadre souple pour le travail écrit qu'elle rend nécessaire. »⁷⁴

II.2.5. Ecrire dans une situation réelle de communication

L'un des avantages de la correspondance scolaire est qu'elle offre aux apprenants l'occasion d'écrire dans une situation de communication réelle. La curiosité et l'intérêt des apprenants peuvent être éveillés une fois qu'ils savent que leurs travaux seront intégrés dans un projet d'écriture réel et non pas fictif comme, ils avaient l'habitude de faire.

La correspondance est une activité parmi d'autres qui peut jouer un rôle privilégié pour débloquer l'écriture, qui devient non plus un exercice scolaire, mais un vrai désir d'échange avec l'autre. L'envie de produire, d'écrire va s'agrandir parce qu'il s'agit d'aller à la rencontre de l'inconnu, d'écrire à quelqu'un qui a une culture différente, mais qui existe vraiment et qui est proche de son âge. Pour Marino Baro, enseignante de lettres, cette pratique permet de diminuer des carences comme le non-plaisir de lire ou le refus d'aller à l'écrit :

« C'est une pédagogie plus adaptée aux démarches des élèves, pour répondre à leurs compétences, dans le but de les rendre plus actifs, acteurs et auteurs de leurs apprentissages. »

II.2. Produire dans un atelier d'écriture

Après avoir explicité quelques points essentiels sur la correspondance scolaire, ses avantages, ainsi que son apport non

⁷⁴ Correspondance scolaire et voyage-échange, nous ne sommes pas seuls ! Op.cit, p. 62.

négligeable à déclencher chez le jeune apprenant le désir d'écrire et de communiquer. Cela nous pousse à s'interroger sur la procédure ou plutôt l'environnement le plus approprié pour que notre projet se réalise méthodiquement, tout en optant pour un travail collaboratif où l'interaction, le dialogue et la production seront les maîtres mots.

II.3.1. La notion de l'atelier d'écriture :

L'une des techniques de l'enseignement de la production écrite, que l'enseignant peut aborder dans la classe **du** FLE, est *l'atelier d'écriture*. Cette technique est apparue en France pendant les années 70, ayant pour but de faciliter l'entrée dans l'écriture.

Généralement, l'expression de l'atelier d'écriture désigne un « *entraînement* » à l'écriture visant à développer la créativité des participants.

Jean Pierre CUQ le conçoit comme un lieu à la fois de travail et de création soumis à un ensemble de règles régissant son fonctionnement :

« [...] il fonctionne (l'atelier d'écriture) comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisation concrète, dans un ensemble défini par des objectifs proposés par un animateur. »⁷⁵

Alors que Mireille Baudouin avoue modestement son incapacité à donner une définition « univoque » de l'atelier de l'écriture, car cela poserait, selon ses termes, un problème de description en vue de l'hétérogénéité des pratiques. Cependant, elle s'est contentée d'évoquer la proposition faite par Voltz :

⁷⁵ CUQ. Jean-Pierre, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Op.cit, p. 27.

« [...] ce que nous avons appelé l'atelier d'écriture, c'est-à-dire des lieux et des moments où l'on se réunit à plusieurs, où l'on écrit : parfois seul, parfois en groupe, de toute façon toujours on y lit ce qu'on a produit, le groupe renvoie des échos, des questions, permet d'approfondir, de réécrire, d'améliorer. »⁷⁶

Dans un autre ouvrage, N. Voltz note que l'atelier d'écriture renvoie à l'idée de « *stratégie d'écriture* » qui cherche à soutenir les apprenants qui ont le désir d'écrire mais :

« [...] ne savent pas par quel bout commencer, ou qui, ayant commencé, se sont heurtés à des obstacles qui leur ont paru insurmontables. Mais aussi pour ceux qui croient que l'écriture, « ce n'est pas pour eux », que c'est pour les bons élèves, les premiers de la classe. Notre pratique (l'atelier d'écriture) et notre réflexion nous ont amenés à penser qu'au contraire une stratégie de l'écriture et par l'écriture pouvait être un remède aux situations d'échec scolaire. »⁷⁷

Mais quel intérêt pouvons-nous dégager de cette méthode ? Et quelle est la raison de l'adopter pour notre projet de correspondance ?

II.3.2. L'intérêt du travail en groupe dans un atelier d'écriture :

Rappelons que l'atelier d'écriture est une aventure collective autant qu'une histoire personnelle, et en se basant sur les travaux antérieurs des enseignants et des formateurs experts, qui ont pratiqué cette technique avec leurs apprenants, afin que ces derniers puissent développer de véritables compétences rédactionnelles, et réussissent par conséquent leur correspondance. Pour y arriver, nous avons pensé qu'introduire un espace de parole pourrait engendrer un espace d'écriture. Car l'écriture, même si elle est un apprentissage, elle est aussi un partage, une activité au sein de laquelle on peut confronter

⁷⁶ BOUDOIN. Mireille, *Un atelier d'écriture en classe : place et rôle*, Enjeux n° 057, Septembre, 2003. p.166.

⁷⁷ VOLTZ. Nicole et al, *L'atelier d'écriture : Eléments pour la rédaction du texte littéraire*, Ed, Arman Colin, Paris, 2005, pp. 11-12.

des idées, des expériences, proposer des solutions. Cette façon de procéder permet de combiner étroitement l'expression orale et écrite, afin d'éviter le cloisonnement qui amène, le plus souvent, à un état de blocage empêchant les apprenants d'intervenir sur leurs écrits dans un échange constructif et enrichissant.

Le travail en groupe facilite la prise de parole et permet de réduire certains facteurs qui paraissent paralysant pour l'acte d'écrire, tels que la timidité ou la peur de la « faute » :

« Le travail en groupe permet de pallier à certaines inhibitions liées à une éventuelle timidité, à une réticence par rapport à l'écriture ou à la peur de la « faute » [...]. Le coté ludique de l'activité permet à l'apprenant de ne pas se focaliser sur la dimension d'apprentissage alors qu'il se trouve totalement immerger. En effet, le dialogue qui s'instaure entre les membres du groupe, l'entraide, qu'ils apportent mutuellement à divers stades de l'activité, stimulent les processus de création et d'apprentissage. »⁷⁸

Travailler dans un atelier d'écriture suscitera. La mise en valeur de la production écrite élaborée collectivement : l'écriture de la lettre ne sera pas isolée des autres activités. La lecture à haute voix, par exemple, devient pour chaque apprenant une sorte de récompense, et une source d'une immense fierté :

« Le résultat de la création sera issu d'un effort collectif, ce qui motivera d'avantage les apprenants. Chacun apporte sa pierre à l'édifice, et contribue au projet dans la mesure de ses possibilités. Chaque individu sera mis en valeur par la réussite collective. »⁷⁹

L'écriture quand elle est suivie d'une lecture à haute voix, des « retours » s'établissent, qui, à leur tour, vont soulever des questions de sens et de techniques qui seront résolues par le scripteur :

⁷⁸ VIGNES. L, *Les ateliers d'écriture créative*, [en ligne] disponible sur : http://www.ac-nice.fr/lienash/2010/file/ateliers_écrit_créative.pdf , consulté le : 02/03/2012, à 08 :00.

⁷⁹ Ibid.

« [...] le jeune fait un effort de recherche en vocabulaire, qu'il enrichit de ce fait. De plus, la relecture et la réécriture du texte produit font travailler des règles de français. »⁸⁰

Outre que la lecture à haute voix, les activités de compréhension ou d'expression orale permettront de « [...] créer le "contexte" nécessaire à réaliser la tâche et à générer les idées. L'ensemble des activités visent à mobiliser et développer les connaissances, sociolinguistique, discursives, ... »⁸¹

Ce que nous avons évoqué, ne constitue qu'une tentative pour dire que l'objectif ultime de l'atelier d'écriture c'est de favoriser un univers idéal de liberté, en autorisant la spontanéité d'expression, ainsi qu'il contribue majoritairement à l'édification de certaines compétences à l'écrit et prépare les apprenants à atteindre, petit à petit, un stade d'autonomie dans leurs rédactions.

II.3.3. Déroulement de l'atelier d'écriture :

Habituellement, l'atelier d'écriture se déroule en trois temps, eux mêmes sont décomposables en sous unités, dont les durées sont adaptées en fonction du travail proposé.

Dans un premier temps, l'animateur donne lieu aux échanges verbaux, l'interaction constante de l'oral et l'écrit sera très privilégiée. On présentera et explicitera oralement le thème et le sujet de l'atelier (la correspondance scolaire), les écrivains ne se contenteront pas de rédiger, ils liront à haute voix, puis ils seront amenés à commenter, critiquer, apprécier les lettres exposés. Tout au long des séances, seul

⁸⁰ BRUNO. Tison, *Pratiquer l'atelier d'écriture*, [en ligne] disponible sur : <http://www.feedbooks.com/userbook/17842.pdf>, consulté le : 02/03/2012.

⁸¹ VIGNES. L, *Les ateliers d'écriture créative*, Op.cit.

le second temps sera consacré à l'acte d'écriture, où les sujets écrivant mettent en œuvre toutes les modalités discutées antérieurement.

II.3.3.1. Avant l'atelier :

Conduire un atelier d'écriture implique de mettre un processus de théorisation et de recherche personnelle de la part de l'animateur (l'enseignant), cela suppose qu'il fasse de son mieux afin d'élargir ses connaissances sur le thème proposé et les outils exploités avant d'impliquer le groupe dans le « monde de l'écrit » : « *La théorie est nécessaire pour passer à la pratique et pour évaluer les produits.*»⁸²

En ce qui concerne la correspondance, l'enseignant expose le projet aux apprenants, il en profite pour faire le point des connaissances au sein de la classe et organiser une recherche d'information sur la région concernée, en négociant avec eux les thèmes qu'en peut aborder.

II.3.3.2. Pendant l'atelier :

C'est la phase de la planification : l'enseignant est le maître à bord dans cette étape.

- Il décide des objectifs, à long ou à court terme, il repère les manques, les lacunes, les dysfonctionnements et tente de les combler.
- Il impose la consigne, les supports, les temps d'écriture. Il s'interroge ensuite sur les tâches proposées.
- Il autorise la prise de parole et les commentaires en guidant les échanges.
- Il accompagne l'activité d'écriture en fournissant des conseils, des propositions, des suggestions.

⁸² BOUDOIN. Mireille, *Un atelier d'écriture en classe : place et rôle*, Op.cit, p. 167.

Tant qu'il s'agit de la correspondance. L'enseignant va, d'abord, tâcher à faire apprendre à ses apprenants la manière de présenter une lettre en respectant la norme. Il écrit une lettre **modèle** au tableau en explicitant sa mise en forme. Cette lettre collective est recopiée par tous les apprenants car elle va accompagner l'écriture de toutes les autres lettres qui seront composées pendant les séances d'application.

II.3.3.3 Après l'atelier d'écriture :

Durant le déroulement de l'atelier d'écriture, cette étape est la plus cruciale. Pour la réussir, l'enseignant doit ajuster ou redéfinir ces objectifs, affiner ses consignes d'écriture, il doit également faire preuve d'une certaine disponibilité auprès de ses apprenants, en se mettant totalement au service de leur écriture.

Une fois l'activité est démarrée, il fera écrire chaque élève une lettre dans laquelle, il va se présenter à son futur correspondant en respectant les normes et les codes de présentation de la lettre comme il a été vu dans la séance précédente. De même, l'enseignant peut noter la consigne suivie d'une liste d'indications pratiques lui servant à rédiger sa lettre.

Ce travail doit être aussi « *entrecoupé* » par des corrections instantanées afin de permettre à l'apprenant de prendre conscience de ses « erreurs » et les éviter dans ses prochaines rédactions.

Les recherches menées récemment ont affirmé que l'enfant n'apprend à lire qu'en lisant, et à écrire qu'en écrivant. Acquérir une compétence scripturale s'avère d'une nécessité fondamentale, qui doit être installée dès le début de l'apprentissage.

A l'école, il est recommandé que l'apprenant participe à des activités d'écriture, à condition qu'ils soient motivants et adaptées à son niveau. En ce qui concerne un apprenant du moyen, faire acquérir une compétence de production écrite n'est pas un acte évident, il rencontre forcément des difficultés, notamment quand il s'agit d'une langue étrangère.

Dans le but de développer ces compétences et de mesurer le degré d'amélioration des productions, notre projet de correspondance, auquel on va soumettre certains apprenants issus de deux établissements (CEM), s'étendra dans une durée de trois semaines. Une période suffisante pour qu'on puisse obtenir des résultats raisonnables et qui seront par la suite, analysés et commentés dans le suivant chapitre.

III.1.1. Description des choix

1.1. Le choix des écoles

a. Ecole 01 C.E.M *Les Frères Menaser – Tolga*

Notre choix, concernant l'établissement, c'est porté sur le CEM *Les Frères Menaser* au centre de la commune de Tolga (à Biskra). L'école est l'un des grands CEM de cette commune, il se situe à côté des arrêts des bus, ce qui rend l'accès à cette école très facile et c'est également la raison pour laquelle le CEM abrite un nombre énorme d'apprenants venus de diverses régions de la commune.

Quant aux enseignants, ils étaient chaleureusement bienveillants, notamment M. Lakhdhari.H avec qui j'ai travaillé pendant presque un moi.

b. Ecole 02 (C.E.M *Chikh Mohamed El Abed – Biskra*)

Un CEM peu connu à Biskra, pourtant les résultats de ses apprenants sont très honorables, principalement en matière de français, grâce à leur enseignante Mme Tourki, qui n'a pas hésité un point d'encourager et de motiver ses apprenants d'explorer le monde de cette aventure.

L'école se situe à la cité Beni Mora auprès du fameux Lycée L'Arbi Ben Mhidi et la Direction du *Moudjahidine*.

III.1.2 L'échantillon

a. Public du C.E.M 01 :

Les apprenants que nous avons choisis comme objet pour notre projet, sont les élèves de la classe de 3^{ème} année moyenne, groupe 01, et dont les âges varient entre 14 et 16 ans.

Nombre de garçons = 12

Nombre de filles = 20

La plupart de ces apprenants sont issus du milieu modeste et à propos de leurs parents : la majorité des mères sont des femmes au foyer, quant aux pères, ils sont soit des enseignants, soit des chauffeurs, petits commerçants, ou des agriculteurs, et d'autres sont des chômeurs. Ce qui explique leur niveau rudimentaire en langue étrangère. Chose qui constitue pour nous une parfaite occasion pour effectuer l'expérience et vérifier la fiabilité de nos hypothèses.

b. Public du C.E.M 02 :

Contrairement au premier CEM, les élèves de *Chikh Mohamed El Abed* étaient une classe de 4^{ème} année moyenne, comme ils étaient « excellents »¹ en français. Cela est due essentiellement à leur entourage très aisé d'où ils parviennent : nous avons constaté, d'après quelques lettres de présentation, qu'ils manient parfaitement l'outil informatique (à travers l'internet, les divers réseaux sociaux ...), d'autres maîtrisent quelques instruments musicales (la guitare, le piano, la flûte, etc.), il y'en a même ceux qui ont des talents tels que la poésie, la lecture des romans, le dessin, la danse, le sport, etc.)

III.2. Déroulement du projet de la correspondance

III.2.1. Avant l'expérimentation

III.2.1.1. La sensibilisation et la négociation

Avant d'entamer l'acte d'écriture, il était nécessaire de passer par l'étape de la sensibilisation et la négociation afin de gagner la confiance ainsi que la motivation des apprenants, en leur montrant l'apport de cette agréable expérience sur leur niveau en expression écrite et comment elle peut favoriser le contact et l'échange entre les apprenants de différentes écoles et d'instaurer, au sein du groupe, un esprit de coopération.

Entant que stagiaire, j'ai trouvé presque impossible d'aller seule et travailler avec des apprenants que j'ignore (et qu'ils m'ignorent aussi), donc la collaboration de leur enseignant paraît obligatoire pour qu'on puisse s'entendre.

Cette phase comporte les tâches suivantes :

¹ C'est l'une des problèmes que nous avons rencontré, car cela avait créé une sorte de décalage de niveau entre les deux classes correspondantes.

- L'exposition du projet aux apprenants, d'une manière claire et nette.
- Echange verbale (enseignants-apprenant et apprenant-apprenant) destiné à vérifier les connaissances antérieures des apprenants.
- L'organisation du temps et l'explicitation des tâches à effectuer.
- Organisation des apprenants en petits groupes de 4 ou 5 effectifs.
- Négocier les thèmes ou les sujets à aborder lors de la correspondance qui se sont variés entre : se présenter, la description d'un lieu de vie, la vie familiale, les activités culturelles, etc.

III.2.1.2. Activités pré-rédactionnelles

Afin de faciliter le travail d'écriture, nous avons opté pour certains exercices d'entraînement. L'objectif c'était que l'apprenant soit en mesure de remplir une fiche d'identité personnelle. Les exercices se sont présentées sous forme de tableau à remplir et des textes à trous.

ACTIVITE 1 : complète le tableau par des éléments du texte qui concernent le personnage historique Nelson MENDELA.

« Ma tribu m'a surnommé Mdiba. Mais en réalité, je m'appelle Nelson MANDELA. Je suis né le 18 Juillet 1918 à Mvezo, dans la province du Cap, en Afrique du sud, j'ai consacré la majeure partie de ma vie à lutter pour la libération de mon peuple.

Je suis condamné à la prison et aux travaux forcés à perpétuité. Je suis libéré le 11 Février 1990, après 27 ans d'emprisonnement.»²

Nom	Prénom	Surnom	Date de naissance	Lieu de naissance	Nationalité

² Ministère de l'Education Nationale, *Le manuel scolaire de français : 1^{ère} Année Moyenne*, Ed, Onps, 2010-2011, p. 12.

ACTIVITE 02 : En t’inspirant de la première activité, élabore un tableau où figurent tes renseignements personnels :

- Nom, prénom
- Surnom
- Date et lieu de naissance
- Nombre de frères et de sœurs
- Fonction des parents
- Adresse
- Les activités préférées et loisirs

ACTIVITE 03 : En quelques lignes, présente- toi à tes camarades en complétant ce paragraphe avec tes propres renseignements :

Je m’appel Jené (e) le à , j’habite à, j’ai..... frères et sœurs.
A l’école, je suis en, dans le C.E.M, où on apprend le,.....et

Mes loisirs préférés sont :.....,,, et

III.2.1.3. Présentation et lecture de la lettre modèle :

Il est totalement aberrant de s’élancer dans l’écriture de la lettre sans qu’il y soit une connaissance préalable de ses différentes parties et ses normes qui doivent être respectées par le sujet-scripteur. Pour ce faire, nous avons proposé quelques lettres modèles accompagnées d’une explication détaillée de la procédure.

Ici nous présentons un exemple expliquant l’architecture et le plan d’une lettre amicale :

La lettre est datée et située en un lieu

Formule d'appelle et le prénom de son interlocuteur

Texte

.....
.....
.....
.....

Formule de politesse pour terminer

Signature

Le deuxième modèle est une lettre écrite d'une fille française à sa nouvelle amie qui habite au Maroc :

Saint-Dié le 12/03/2010

Chère Sabrina,

Je m'appelle Jessica MARQUAIRE, j'ai 13 ans et j'ai une petite sœur de 8 ans. Mes parents tiennent une boulangerie dans mon village.

J'adore le cinéma, la mode, et je fais du Judo, je suis ceinture jaune. Je suis très attirée par la fameuse émission *Arab's got talents*, mais j'aime aussi beaucoup le Rap et la danse... et toi ? Il me tarde de recevoir ta lettre, j'espère que nous nous entendrons bien.

Bien amicalement

Jessica



Après quelques lectures, nous avons posé oralement les questions suivantes, afin de vérifier l'assimilation du contenu de cette lettre.

Remarque : Les questions posées obéissent au schéma de la communication, de Jakobson

1. Qui est l'émetteur de la lettre ?
2. A qui est – elle destinée ?
3. Quand était – t – elle écrit ?
4. D'où l'a t – elle envoyé ?
5. Pourquoi écrit-elle cette lettre ?
6. Par quel canal est – elle envoyée ?
7. Quel est le code employé ?

III.2.2. Pendant l'expérimentation

III.2.1. La consigne d'écriture

La consigne d'écriture est un auxiliaire indispensable élaboré pour guider tout acte d'écriture. Elle sert à poser l'objet de la rédaction ainsi qu'offrir certaines indications utiles.

La consigne que nous avons proposée est la suivante

En vue de nouer une relation de connaissance avec un (e) ami (e) qui n'habite pas dans ta région.

Rédige en quelques lignes une lettre où tu te présente.

N'hésite pas de respecter la forme de la lettre.

Sois prudent aux erreurs d'orthographe et aux règles rédactionnelles que tu as apprises.

Aides – toi des renseignements cités dans les activités précédentes.

➤ **Indications à mettre en garde**

Ensemble de recommandations ou de conseils pratiques qui s'associent à la consigne, servant à canaliser les actions des apprenants au moment de la réalisation des lettres.

Ces indications peuvent être présentées de la sorte :

- a. Respecter l'organisation de la lettre : date, lieu, les formules nécessaires...
- b. Présenter convenablement le texte : commencer chaque paragraphe par un retrait, arranger-les en laissant une marge dans chaque.
- c. Employer tous les éléments de la fiche de présentation personnelle.
- d. Employer les verbes au présent.
 - e. Respecter l'orthographe des mots (l'accord des verbes, le pluriel, etc.)
- f. Consulter le dictionnaire pour vérifier l'orthographe et pour s'assurer des significations de certains mots.
- g. Obéir aux règles de ponctuation et les majuscules.
- h. Avoir une écriture lisible et éviter toute sorte de ratures.
- i. Employer des phrases courtes et simples à la compréhension.
- j. Utiliser un registre de langue approprié (le registre familier est le plus recommandé)
- k. Sois clair, bref et précis.

III.3.2.2.2. L'écriture de la première lettre : *se présenter*

Une fois que les apprenants sont munis de tous ces outils, le temps est venu pour s'appliquer.

La lettre est d'abord écrite sur le cahier de brouillon, comme on a laissé suffisamment le temps aux apprenants pour qu'ils réfléchissent aux idées et à la justesse des phrases employées dans leurs écrits.

Simultanément, nous avons³ essayé d'adopter une posture d'« animateur » en suscitant les apprenants et en les encourageant à s'exprimer.

Tout au long de leurs rédactions, nous n'avons pas cessé de circuler entre les rangées pour aider les apprenants « *en panne d'inspiration* », ou ceux qui ignorent l'usage de telle ou telle formule.

Lorsqu'un groupe termine son brouillon, nous commençons à corriger ensemble les erreurs, et ajustons certaines formules mal dites pour passer directement à la mise au propre.

III.2.2.2.1. La correction et le compte rendu

➤ Le tableau correctif

Suite à l'écriture de la première lettre, la correction des copies se fait collectivement. Nous choisissons à chaque fois une copie représentative puis faisant les apprenants découvrir leurs erreurs qui se classent dans un tableau en fonction de leur typologie :

erreurs	type	ajustement
cher amis	orthographique	chère amie,
et toi, Que préfères-tu ?	orthographique	et toi, que préfères-tu ?
je préfère musique, calme et les animaux marins	grammaticale	je préfère la musique, le calme et les animaux marins.
avec mes remercy	-interférence linguistique	avec mes sentiments distingués
je sui fiur dé algérien	- conjugaison -orthographe	je suis fier d'être algérien

³ Le « nous » ici, renvoie à l'enseignant et l'étudiante stagiaire.

	-phonétique	
j'ai 2 frères est 2 sœurs	orthographe et conjugaison	j'ai deux frères et deux sœurs

➤ Grille d'évaluation

Etant donné que la rédaction d'une lettre est avant tout, une sorte de « production écrite ». Il est important de préciser ce que nous entendrons par cette expression afin de bien comprendre la constitution de la grille d'évaluation. Produire un texte écrit, est défini par BRONCKART comme étant la capacité à réaliser « *une unité de production verbale véhiculant un message linguistique organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence.* »⁴

Un des points suggérés dans cette définition est le critère de la structuration du texte. Le scripteur doit présenter son texte avec un degré suffisant de cohérence pour créer chez le lecteur l'impression d'être face à un ensemble harmonieux de phrases. Ecrire une lettre, correspond alors à une activité relativement ouverte. Elle permet d'obtenir une image assez large sur les compétences de l'apprenant, elle permet également de lui donner la possibilité de faire preuve de ce qu'il est capable d'accomplir (savoir-faire), tout en mobilisant et combinant les différentes compétences langagières (orthographiques, grammaticales, lexicales, textuelles) qui peuvent être sujet d'une évaluation. Dans la suivante grille, nous avons essayé de mettre l'accent sur l'aspect formel de la langue qui représente notre souci majeur dans cette recherche.

En établissant cette grille d'évaluation, nous avons pris en compte trois grandes catégories de compétences.

⁴ BRONCKART.J-P, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, cité in ZENAGA. Lynda, Op.cit, p. 78.

➤ **Une compétence scripturale discursive** : critères de la lisibilité du texte (qualité d'écriture, ponctuation, majuscule...) et la cohérence des idées (ex : l'emploi des connecteurs logiques).

➤ **Une compétence pragmatique** : tout ce qui renvoie au type de la lettre (l'usage adéquat des formules, le respect de la mise en page propre à la lettre).

➤ **Une compétence linguistique** : qui souligne la maîtrise du lexique (orthographe, sens) et grammaire (morphologie, syntaxe)

	Catégories	Critères	Fréquence d'erreurs dans toutes les copies	Pourcentage %
Compétences évaluées	discursives	lisibilité	92	35.79
		cohérence des idées	28	10.89
	linguistiques	syntaxe morphologie orthographe	92	35.79
	pragmatiques	respect de la mise en page	25	9.72
		l'adéquation des formules	20	7.78
Total			257	100%

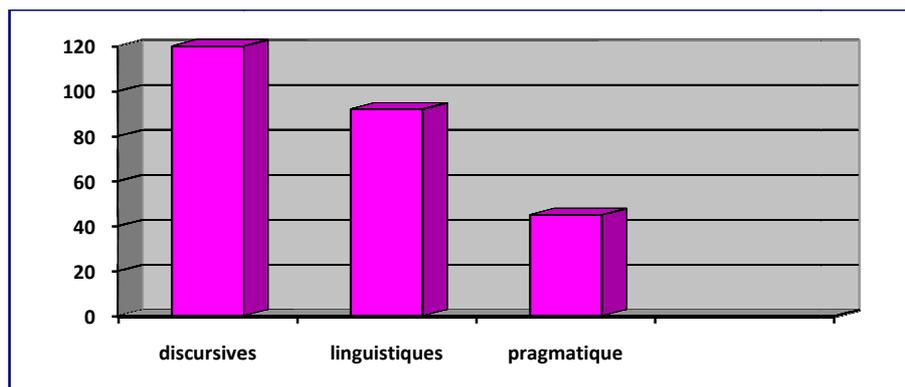


FIGURE 1 LA FREQUENCE D'ERREUR POUR CHAQUE COMPETENCE DANS LA 1^{ERE} LETTRE

III.2.2.2. Analyse des mal-formations

Les copies que nous avons choisies comme corpus à notre analyse sont celles de la 3^{ème} année moyenne du CEM Frères Menasar, et qui son en nombre de 07, ce qui correspond à 28 apprenants, puisque chaque groupe comporte 04 apprenants qui se livrent à rédiger une seul lettre.

Nous signalons aussi que certaines copies ont été éliminées du fait de leur illisibilité totale. Cela explique l'importance de ce critère à éclaircir le contenu de la production, et par conséquent, permettre à l'évaluateur à repérer les autres compétences, puis établir un jugement objectif et pertinent à propos de leur qualité.

Généralement, les résultats que nous avons obtenus, montrent que les apprenants manifestent une incapacité à mobiliser leurs acquisitions dès qu'il s'agit d'une production écrite. La maîtrise de la langue est globalement insuffisante (92%) par rapport à l'ensemble des erreurs commises, ainsi que la forme de la lettre n'était pas soigneusement respectée (25%).

Les idées sont peu cohérentes, et les connecteurs logiques sont presque absents dans la majorité des écrits.

Quant à la ponctuation et les majuscules, on a noté que la plupart des apprenants ignorent où doivent les placer.

III.2.2.3. L'écriture de la deuxième lettre : *Description de la région*

Après avoir envoyé les lettres de présentation, ensuite recevoir les réponses des apprenants du CEM Chikh Mohamed El Abed, nous avons opté pour un autre thème qui porte sur la *Description de la région de Tolga*.

Pour ce faire, on a proposé un modèle de lettre inachevé, afin de leur pousser à employer des énoncés personnels.

III.2.2.3.1. La correction et le compte rendu

➤ Grille d'évaluation

	Catégories	Critères	Fréquence d'erreurs dans toutes les copies	Pourcentage %
Compétences évaluées	discursives	lisibilité	15	12.19
		cohérence des idées	27	21.95
	linguistiques	syntaxe morphologie orthographe	54	43.9
	pragmatiques	respect de la mise en page	15	12.19
		l'adéquation des formules	12	9.75
Total			123	100%

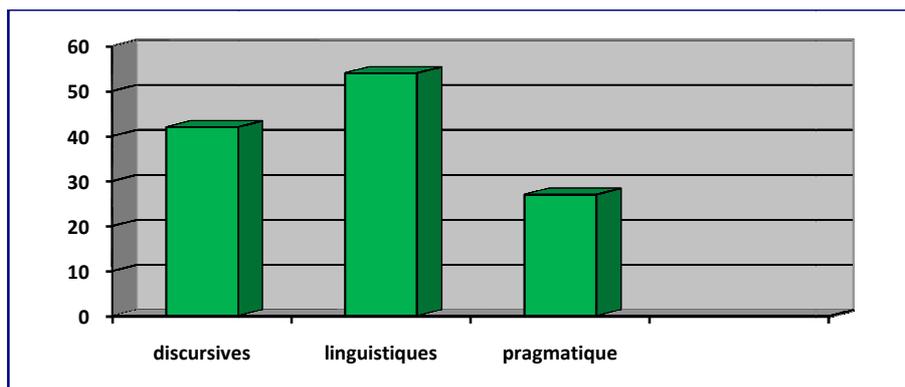


FIGURE 2: FREQUENCE D'ERREUR POUR CHAQUE COMPETENCE DANS LA 2^{EME} LETTRE

III.2.2.3.2. Analyse des mal-formations

Bien que nous ayons marqué quelques absences aux seins de certains groupes dans la classe⁵, cela ne nous a pas empêché de poursuivre l'expérience et aboutir à ces résultats :

Les statistiques qui figurent dans la graphique, nous montrent qu'il y'a relativement une diminution dans la totalité des valeurs obtenues.

Presque la moitié de l'ensemble des erreurs se sont dissipées : on a enregistré (123 erreurs), c'est-à-dire que la rédaction de la deuxième lettre avait donné l'occasion à certains apprenants de se rattraper et de découvrir leurs points faibles dans les nouvelles productions puis les ajuster.

Selon la (**figure 2**), les meilleurs réalisations sont majoritairement détectées dans la compétence pragmatique avec une fréquence d'erreur qui ne dépasse pas (12) et (15) dans les copies échantillons. Parallèlement, nous relevons une baisse remarquable du taux d'erreurs retenus pour la compétence linguistique (54).

En ce qui concerne la compétence discursive (la lisibilité et la cohérence), nous constatons un certains progrès, sauf quelques erreurs glissées, faute d'inattention.

⁵ A cause des grèves successives qui ont eu lieu récemment.

III.2.3. Après l'expérimentation

➤ Analyse comparative des données recueillies

Afin d'établir cette mise en parallèle, on a dressé un tableau comparatif où figurent les valeurs résultants, à la fois, de la 1^{ère} et la 2^{ème} lettre. L'objectif c'est de confronter les aboutissements et sortir d'une conclusion générale qui fera le bilan sommatif de notre recherche :

Catégories	Fréquence d'erreurs dans la 1^{ère} lettre	Fréquence d'erreurs dans la 2^{ème} lettre	L'écart	Le taux d'amélioration %
discursives	92	15	77	57
	28	27	01	0.007
linguistiques	92	54	38	28.35
pragmatiques	25	15	10	7.46
	20	12	08	5.97
Total	257	123	134	100

D'après le tableau suivant, nous pouvons nettement constater une grande différence entre le nombre d'erreurs qui figurent dans les deux lettres.

Premièrement, la compétence discursive : on note une réduction flagrante. L'écart égal à (77), ce qui correspond à un taux d'amélioration de 57.46%, cela prouve que les apprenants ont pu résoudre certains problèmes relevant essentiellement de la *lisibilité* du texte. La ponctuation, les majuscules..., sont généralement bien placées (voir annexe n° 2), comme ils ont appris à employer quelques connecteurs logiques qui ajoutent plus de lucidité aux textes rédigés.

Deuxièmement, la compétence linguistique : nous observons également une amélioration, (38) de différence dans l'ensemble des

erreurs, correspondant à un pourcentage d'aboutissement dépassant les 28 %. La majorité des apprenants qui ont été incapables d'employer l'auxiliaire être ou avoir dans un corps textuels, utilisent maintenant des structures où il y a même le mode subjonctif, par exemple l'énoncé « **j'espère que tu réussisses dans tes études** » n'était pas une structure facile à aborder. Ainsi, le problème de l'accord **sujet/verbe** était fréquemment soulevé lors des rédactions ou pendant la correction des copies.

Dernièrement, la compétence pragmatique : malgré sa complexité, nous n'avons pas hésité d'accorder un petit moment à réfléchir sur l'adéquation de certaines formules difficiles à dire en français. Les pourcentages obtenus ne montrent pas, comme c'était prévu, une progression consistante dans les réalisations (les taux varient entre 5.97% et 7.46%). Cela veut dire, qu'il leur fallut plus d'entraînement et beaucoup d'exercices d'écriture, afin qu'ils puissent acquérir l'habileté à manipuler soigneusement la langue.

Au cours de ce chapitre, nous avons essayé, dans la mesure du possible, d'exploiter et d'appliquer le maximum des données théoriques exposées dès le début de ce chapitre. Le projet de correspondance que nous ayons mené, et les lettres que les apprenants aient rédigées, n'ont pas été sans effet positif dans le renforcement des compétences scripturales. Les résultats communiqués dans ce chapitre révèlent la capacité de cette pratique à minimiser quelques erreurs gênantes à la bonne réception du message écrit.

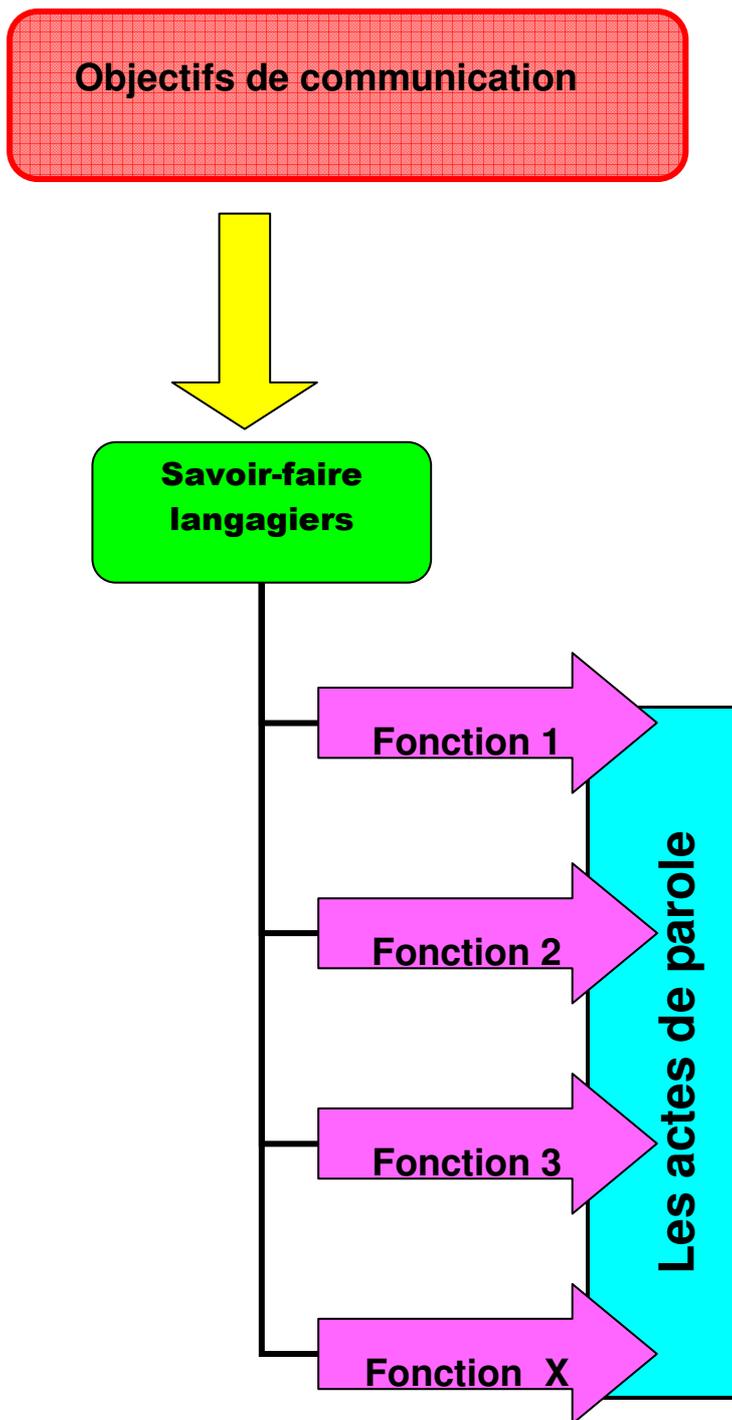


Figure 01: Les objectifs de communication selon l'approche communicative



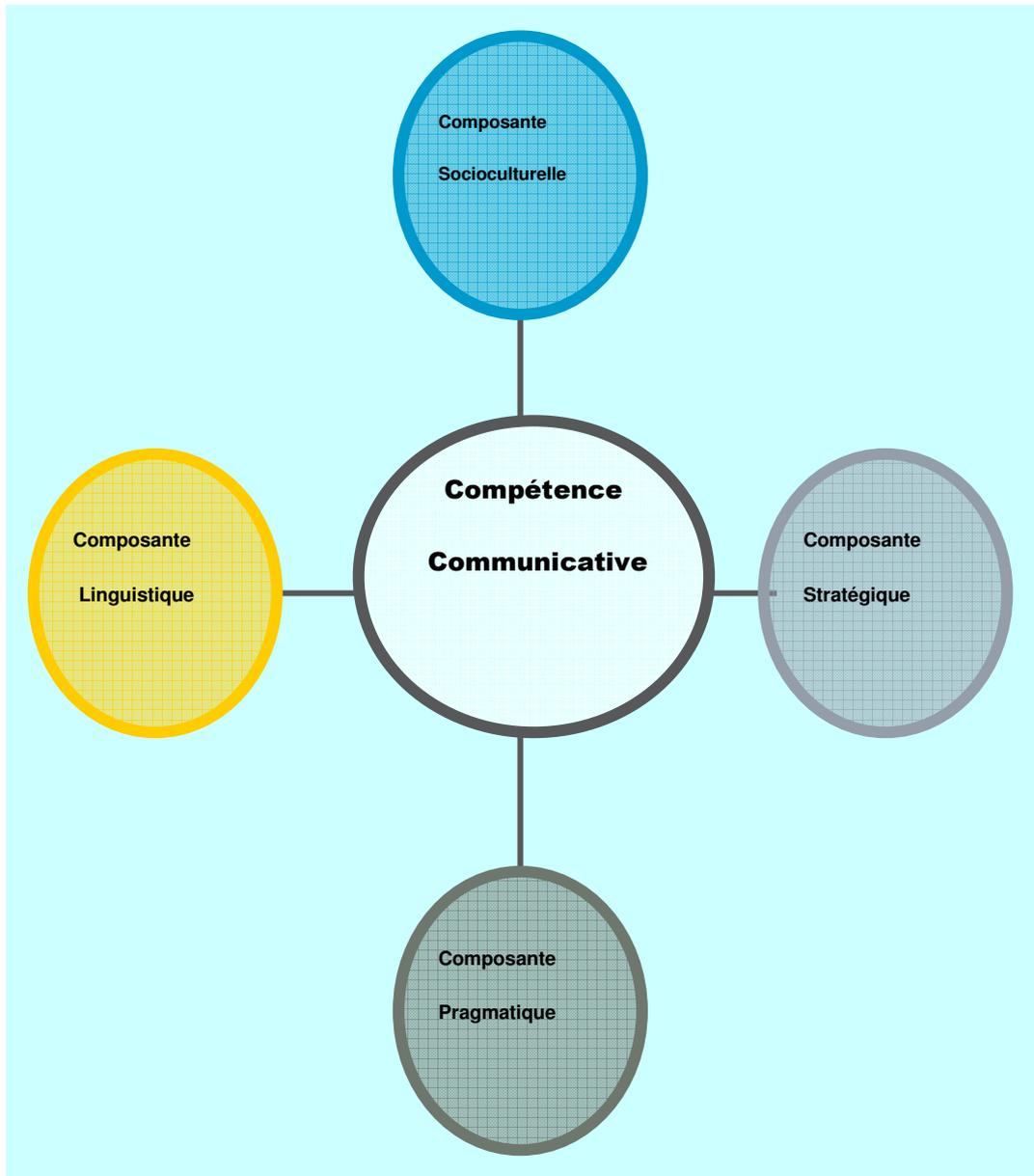


Figure 1: Les composantes de la compétence communicative

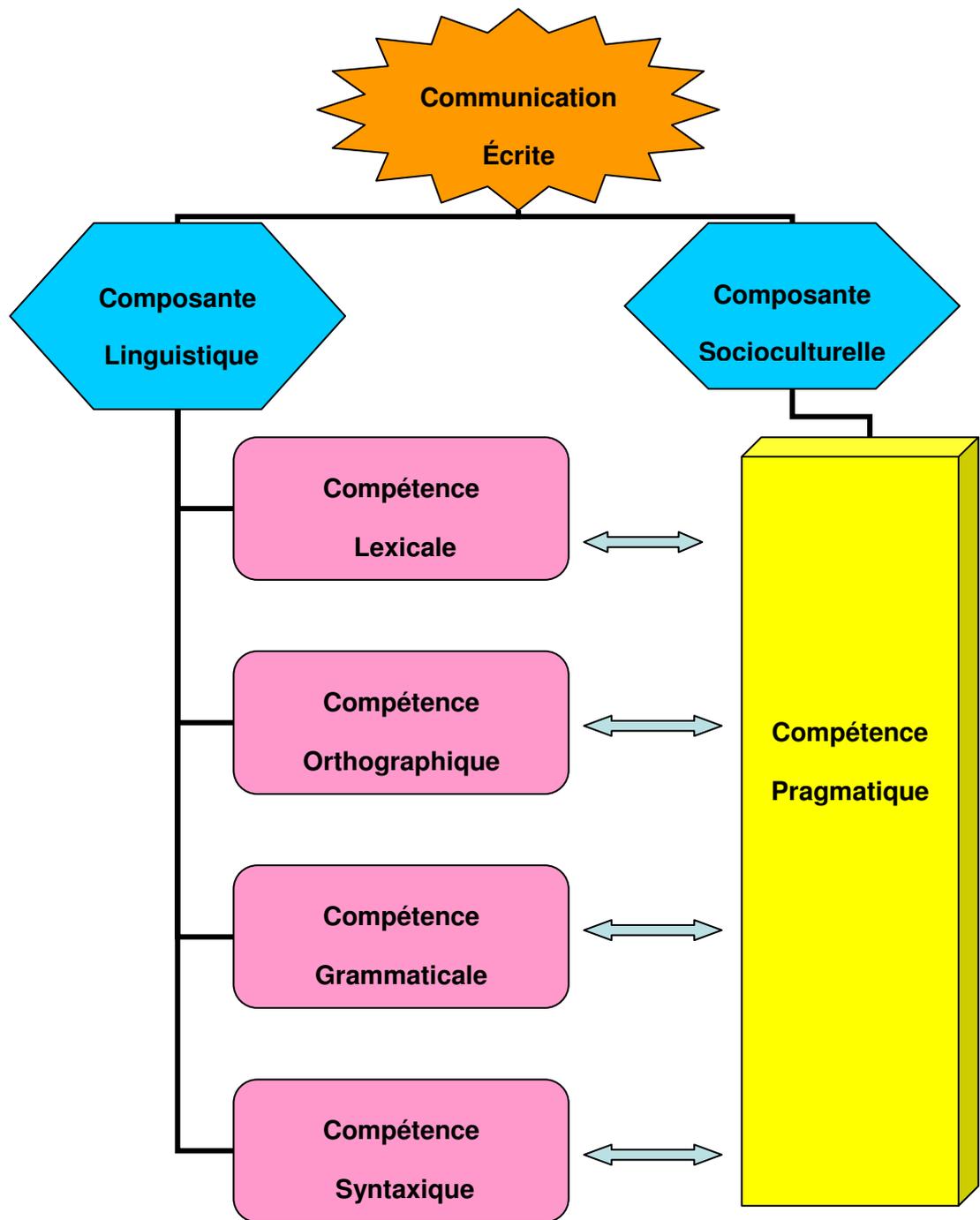


Figure 03 : Schéma récapitulatif des compétences scripturales visées dans une communication écrite.

Personne n'a pensé un instant, qu'une toute petite réflexion sur le mot « *lettre* » va donner naissance à un travail de recherche intitulé « *la correspondance scolaire : Outil édificateur des compétences scripturales dans le processus d'enseignement apprentissage du FLE* ».

Cette étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères, avait pour objectif d'inviter l'apprenant à contribuer dans une communication réelle afin d'optimiser ses compétences à l'écrit. L'activité nous paraît dans un premier temps impossible, mais progressivement, nous avons été encouragés, par ses nombreux avantages, à poursuivre le projet jusqu'au terme.

Réponse à la problématique posée dans l'introduction générale, qui s'interroge sur l'apport de la correspondance scolaire à renforcer des habiletés rédactionnelles chez un jeune apprenant au niveau moyen, en le poussant à écrire à un interlocuteur réel.

L'idée, en elle-même, a suscité beaucoup d'appréciation. Le projet était un évènement scolaire qui sort de l'ordinaire, et qui donne aux apprentissages un sens autre que les exercices figés et visant dans la plupart du temps, à évaluer l'assimilation de quelques notions langagières très limitées, et sans qu'il y'est une opportunité pour les exploiter, ou pour les mobiliser dans une tâche intégratrice, susceptible de mettre en valeur tous leurs acquis réunis pendant leur scolarisation. L'évaluation dans ce cas, ne se présente plus comme une sanction, mais un remède pour les erreurs commises.

L'établissement d'une grille d'évaluation nous a permis de cerner les difficultés rencontrées par les apprenants au cours de la rédaction de la première puis la deuxième lettre, dont le but, c'était de mesurer à quel point ils se sont améliorés.

L'analyse des résultats recueillis nous a permis d'affirmer nos hypothèses :

D'abord, les apprenants ont vraiment éprouvé un grand sentiment d'intérêt envers cette pratique, de plus, ils se sont efforcés à soigner leurs écritures, en prenant en considération tous les conseils et les corrections effectuées durant les rédactions, car on a signalé dès le début du projet, que les lettres seront reçues et lues par d'autres apprenants.

Ensuite, la fréquentation des écrits, sous forme de lettres rédigées ou lues, pendant cette correspondance, avaient réussi à instaurer, au sein les apprenants, une certaine sensibilité vis-à-vis des erreurs souvent commises. Les apprenants se sont habitués, à un certain degré à repérer leurs propres lacunes et même à s'auto-corriger.

A la lumière de cette expérience, nous avons retenu que : avoir un scripteur habile en production écrite, suppose un effort colossal de la part des deux partenaires du processus d'enseignement-apprentissage, notamment dans le domaine des langues étrangères. Réussir l'écriture, est la traduction d'un sérieux travail qui dure plusieurs années, non seulement quelques mois, voire quelques semaines, où l'apprenant se trouve coincé devant le facteur temps, l'empêchant de puiser à fond dans son imagination ou de consulter d'autres ressources susceptibles de l'aider.

Il convient, donc, à l'enseignant de créer des situations propices pour ses apprenants, afin de garantir leur implication directe dans les textes qu'ils écrivent.

L'enseignant doit également valoriser et éviter de sous-estimer les réalisations de ses apprenants, quelque soit leur niveau, le plus important, est qu'ils fassent preuve d'une créativité personnelle.

Finalement, nous ne pouvons pas prétendre avoir résolu entièrement le problème soulevé dans ce travail de recherche, le projet de correspondance, constitue *un* parmi des *milliers* d'autres pratiques, qui ont pour seul objectif de perfectionner un SAVOIR-FAIRE scriptural très recherché par nos institutions scolaires.

Mais, QUI ose pratiquer ?

Ouvrages théoriques :

- 1- CORNAIRE. Claudette, RAYMON. Patricia, *La production écrite*, éd Clé Internationale, Paris, 1994.
- 2- CUQ. Jean-Pierre, GRUCA. Isabelle, *Cours de didactique du Français langue étrangère*, éd, P U G Grenoble, 2005.
- 3- DE MAN-DE VRIENDI. Marie-Jean, *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde : parcours et procédures de construction de sens*, éd, De Boeck Université, Bruxelles, 2000.
- 4- DROULHIOLE. Michel, *200 lettres indispensables*, éd, LEDUCS, Paris, 2006.
- 5-MARTNEZ. Pierre, *La didactique des langues étrangères*, éd, Que sais-je, Paris, 2004.
- 6- MEKHNECH. Mohamed, enseignant de Master 2, Cours du module : La pédagogie de projet, 2012.
- 7- MONTECOT. Christiane, *Techniques de communication écrite*, éd, Chihab –Eyrollers, Alger, 1996.
- 8- VICCHI. Gérard, CARMONA-Magnaldi. Nicole, *Faire vire de véritables situations problèmes*, éd, Hachette éducation, Paris, 2002.
- 9-WESTHEIMER. Patricia, TOWNSEN GIBES. Vicki, *Savoir écrire pour diriger*, éd, Chihab –Eyrollers, Alger, 1996.
- 10- YOLTZ. Nicole et al, *L'atelier d'écriture : Eléments pour la rédaction du texte littéraire*, éd, Arman Colin, Paris, 2005.
- 11- Ministère de l'Education Nationale, *Le manuel scolaire de français : 1^{ère} Année Moyenne*, Ed, Onps, 2010-2011

Les Dictionnaires

- 1-CUQ. Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, éd, Clé International, Paris, 1993.
- 2-ARON. Paul, DENIS. Saint-Jacques, VIALA. Alin, *Le Dictionnaire du littéraire*, éd, Quadrige/Puf, Paris, 2002.

3- LAROUSSE. Pierre, *Dictionnaire encyclopédique illustré*, éd, Larousse, Paris, 1997.

Articles et périodiques

1- BOUDOIN. Nicole et al, *L'atelier d'écriture en classe : Place et Rôle*, éd, Enjeux n°57, Septembre, 2003.

2- LALLMAND. Roger, *L'espéranto dans le Monde Freinet*, Educateur magazine, n°09,1967.

3- Correspondance scolaire et voyage échange, nous ne sommes pas seuls, les comment pourquoi de pédagogie Freinet. Guide pratique de l'école moderne, PEMF, Cannes, 1983.

Les mémoires

- ZENAGA. Lynda, *Difficultés d'ordre cognitif à l'écrit*, Mémoire de magister, Batna, 2006.

La sitographie

1- ALONSO. Natacha, *comment développer les compétences scripturales par la réalisation d'un album en cycle 3*, [en ligne] : <http://www.crdpmontpellier.fr/ressources/memoir/...a/4/.../05a4d27.pdf>.

2-BAILY. Nadine, COHEN. Michal, *L'approche communicative*, [en ligne] disponible sur : [www. Flent.es/toudetoile/ N. Baily- Mcohen, html](http://www.Flent.es/toudetoile/N.Baily-Mcohen.html)

3- BERARD. Evelyne, *L'approche communicative : Théorie et pratique*, Clé Internationale, Paris, 1991. [en ligne] disponible sur : [WWW.eduple. Net/pourun apprendre-communicative.html](http://WWW.eduple.Net/pourunapprendre-communicative.html).

4-BRUNO.Tison, *Pratiquer l'atelier d'écriture*, [en ligne] disponible sur : [http:// www. feedbooks.com/ userbook/17842.pdf](http://www.feedbooks.com/userbook/17842.pdf).

5-CHAPUT. Sylvie, CHAPOT. Marc, *Qu'est qu'une lettre* [en ligne] disponible sur : [http:// www.penpal.over-blog.com /article-25911963.html](http://www.penpal.over-blog.com/article-25911963.html).

- 6- DEMIRTAS. Loknon, GUMUS. Husein, *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production en FLE*, éd, Sénergies Turques, N°02. 2009 [en ligne] disponible sur : [http : // w.ressource-cla.univ-fcompte.fr/gerfint/ Turquie 2/ lokman.pdf](http://w.ressource-cla.univ-fcompte.fr/gerfint/Turquie%20lokman.pdf).
- 7- DESSUS.Ph, *Erreur et apprentissage* [en ligne] disponible sur : [www.upmfgr.enoble .fr/ siè du pdessus/ sapea /erreur.html](http://www.upmfgr.enoble.fr/sièdu/pdessus/sapea/erreur.html)
- 8- DRAGHICI. Alexander, *L'erreur, un outil pour enseigner*, [en ligne] : [http : // www.unités.uqam.ca/pcpes/ Astolfi.pdf](http://www.unités.uqam.ca/pcpes/Astolfi.pdf).
- 9-DUBOIS. Laurent, DAGAU. Pierre-Charles, *Les Modèles de l'apprentissage et les mathématiques*, [en ligne] disponible sur : [http://www. tecfo. Unige.ch/laurent/ didact/ résumé.htm](http://www.tecfo.Unige.ch/laurent/didact/resum.htm).
- 10-FOURNY. Nicolas, *Pourquoi écrire ?* [en ligne] diponible sur : [http:// www. Pédagogie.ac-toulouse.fr/.../pdf/mémoire-fraileddlon.vigine.pdf](http://www.Pédagogie.ac-toulouse.fr/.../pdf/mémoire-frailedlon.vigine.pdf).
- 11- HYEON. Yun, *Didactique de langues et activités de clavardage : quelque repères pour l'enseignement/ apprentissage du FLE*, 2005 [en ligne] disponible sur : [http:// www. Didactic.Not/IMG/Hyun-mémoire DEA.pdf](http://www.Didactic.Not/IMG/Hyun-mémoireDEA.pdf) .
- 12- JEIYDOUBI. Verena, *Estime de soi et éducation scolaire*. [en ligne] disponible sur : [http : //www. Comportement. Ent/publication/estime/ostive 04.pdf](http://www.Comportement.Ent/publication/estime/ostive04.pdf).
- 13- KHERBACHE. Ali, *Savoir refaire de l'écrit et faire la langue : stratégie d'évitement et acquisition inappropriée de français*, Université de Annaba, Synergie, Algérie, n° : 09.2010 [en ligne] : [http://www. Ressources cla.univ- fcomte.fr/gerflint /Algérie 9/ kherbache.pdf](http://www.Ressourcescla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algérie9/kherbache.pdf).
- 14- LAGRANGE. Magali, *Dire et construire l'orthographe*. 2006 [en ligne] disponible sur : [http:// www.language.crdp:ac-creteil.fr](http://www.language.crdp.ac-creteil.fr)
- 15-LETOURNEAU. Julie, *Mener une correspondance de classe*, 2007, [en ligne] disponible sur : [http:// www.franc parler.org/entretien.htm](http://www.francparler.org/entretien.htm).

16- PERRENOUD. Philippe, *d'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?* [en ligne] disponible sur : [http : // www. Unige. Ch/ Fapse/ publications-ssed/.../ Pages de 45 ENCODED.pdf](http://www.Unige.Ch/Fapse/publications-ssed/.../Pages%20de%2045%20ENCODED.pdf).

17- PRAX.Jean-Yus, *Le rôle de la conférence*, [en ligne] disponible sur www.polia-consulting.com/IMG/pdf/URL18348-confiance.pdf.

18- Le transfert des apprentissages [en ligne] disponible sur : [http://www. Cep. Cyberscd.qc.ca/acceuil.shtml](http://www.Cep.Cyberscd.qc.ca/acceuil.shtml).

19- La pédagogie de projet. Pourquoi ? Comment ? [article en ligne] disponible sur : [www.frangparler.org/dossiers/ projet.htm](http://www.frangparler.org/dossiers/projet.htm).

20- La correspondance scolaire individuelle et collective -Le journal, [An ligne], disponible sur [http:// w.icem-freinet. Fr/archives/dnduc-221/1112.pdf](http://w.icem-freinet.Fr/archives/dnduc-221/1112.pdf).

21- Cours pour la recherche et Innovation : Conférence internationale, apprendre au XXIème siècle, évaluer l'apprentissage : évaluation formative, [en ligne] disponible sur [http:// www. Oecd.org/ data oecd 17/ 35/40604123.pdf](http://www.Oecd.org/data_oecd/17/35/40604123.pdf).

Les bases de données

1- La mémoire des mémoires, créée par CRDP, Académie de Montpellier, disponible sur : [http:// www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/consultation/index.htm](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/consultation/index.htm)

INTRODUCTION GENERALE

CHAPITRE I :

FONDEMENTS METHODOLOGIQUES

CHAPITRE II :
LA CORRESPONDANCE
ELEMENT PROVOCATEUR
DE L'ECRIT

CHAPITRE III : DEMARCHES ET DEROULEMENT DU PROJET

CONCLUSION GENERALE

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

ANNEXE I

Les élèves du C.E.M Les Frères Menaser entrain de rédiger

ANNEXE II

La première lettre : se présenter

ANNEXE III

**Les lettres réponses des élèves du
CEM Chikh Mohamed El Ayeb**

ANNEXE IV

La deuxième lettre : La description de la région de Tolga