



L'impact d'une correspondance scolaire sur la construction identitaire d'élèves défavorisés de 6 ans

Marlène Lebrun, Christina Romain

► To cite this version:

Marlène Lebrun, Christina Romain. L'impact d'une correspondance scolaire sur la construction identitaire d'élèves défavorisés de 6 ans. Tréma, A paraître, Construction identitaire à l'école., 33 - 34, pp.89 - 104. 10.4000/trema.2556 . hal-01854895

HAL Id: hal-01854895

<https://hal.science/hal-01854895>

Submitted on 7 Aug 2018

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

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

Marlène Lebrun et Christina Romain

L'impact d'une correspondance scolaire sur la construction identitaire d'élèves défavorisés de 6 ans

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Marlène Lebrun et Christina Romain, « L'impact d'une correspondance scolaire sur la construction identitaire d'élèves défavorisés de 6 ans », *Tréma* [En ligne], 33 - 34 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, Consulté le 02 février 2013. URL : <http://trema.revues.org/2556> ; DOI : 10.4000/trema.2556

Éditeur : IUFM de l'Académie de Montpellier

<http://trema.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://trema.revues.org/2556>

Document généré automatiquement le 02 février 2013. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

© Tous droits réservés

Marlène Lebrun et Christina Romain

L'impact d'une correspondance scolaire sur la construction identitaire d'élèves défavorisés de 6 ans

Pagination de l'édition papier : p. 88 - 104

- 1 À l'occasion d'une recherche portant sur les apports à la fois culturels et linguistiques d'une correspondance scolaire entre une classe de cours préparatoire (élèves de 6 ans) issue des quartiers dits défavorisés de la ville de Marseille (école inscrite en zone violence des quartiers Nord de Marseille) et une classe de CE1 (élèves de 7 ans) du Canada (école du Val Joli, Québec), nous nous sommes interrogées sur la manière dont les élèves marseillais se positionnent dans leur propre culture et pénètrent la culture des autres. Autrement dit, il s'agit de voir comment leurs représentations et leur rapport à l'identité évoluent grâce à la correspondance scolaire avec une classe appartenant à un autre pays et à une autre culture. Suivie pendant une année scolaire (2007-2008), la classe marseillaise sur laquelle a porté notre analyse est composée d'un tiers d'élèves évalués par leur enseignante comme étant en très grande difficulté, elle appartient à un établissement scolaire inscrit en zone violence et elle connaît des problèmes d'absentéisme, de racisme et de violence. Cette classe est donc considérée comme difficile. Nous avons suivi l'évolution de cette classe, afin de répondre à la question suivante : quelles compétences peuvent être développées en milieu difficile à l'occasion d'apprentissages spécifiques (production d'écrits dans le cadre de la correspondance scolaire, connaissance de sa propre culture et de la culture d'autrui) menés par l'enseignante à l'occasion de la réalisation de ce projet ? Les performances culturelles et les performances linguistiques peuvent-elles être favorisées par la mise en place d'un projet d'échange culturel international ?
- 2 L'identification et l'analyse des compétences générées par les différentes actions du projet de correspondance culturelle a été au cœur de nos préoccupations et notre analyse s'est donc centrée sur les interactions discours / dispositifs / performances tant au plan linguistique que celui culturel. Dans le cadre de cet article, nous nous proposons d'analyser des extraits de la correspondance scolaire engagée entre les deux classes afin de mettre en avant l'évolution des performances énonciatives de type discours mises en œuvre à travers cette activité. Par ailleurs, nous analysons aussi un second corpus constitué par un questionnaire passé à deux reprises (en septembre et en mars) et plusieurs entretiens concernant sur l'évolution du rapport à la culture des élèves marseillais. L'analyse de ce corpus vise à étudier l'impact d'un projet de correspondance scolaire entre deux classes appartenant à des pays différents et vise à étudier plus spécifiquement l'évolution des performances textuelles intervenant dans le cadre de la correspondance écrite ainsi que l'évolution des représentations et des connaissances culturelles des élèves sur leur ville et celle des correspondants étrangers. Un projet de correspondance scolaire favorise-t-il la progression des connaissances linguistiques destinées à la correspondance tout en permettant la prise de conscience de sa propre culture et de celle de « l'autre » ? Après une présentation du cadre théorique de notre étude, nous allons répondre à cette question en présentant les principaux résultats.

I. Le cadre théorique : énonciation de type discours et rapport à la culture

- 3 A travers la réalisation de ce projet et s'inscrivant dans le cadre des recommandations officielles (B.O. 2008), l'enseignante de la classe de CP a mis en œuvre un dispositif de correspondance scolaire constitutif de son projet de classe. Concernant dans un premier temps l'analyse des compétences linguistiques liées à l'énonciation de type discours, nous avons analysé les productions écrites des élèves constitutives de la correspondance scolaire

à partir de plusieurs indicateurs convoqués à l'occasion de la production épistolaire. DOLZ et PASQUIER (1993) mais aussi SCHNEUWLY et DOLZ (1997) ont ainsi insisté sur l'apport de la structuration des textes produits par les élèves en fonction de l'activité envisagée. Autrement dit, ils ont mis en avant l'importance de lier le genre textuel à la situation de communication. La production textuelle écrite est une activité qui convoque de fait des opérations cognitives plurielles que l'enfant doit progressivement maîtriser. Ces activités vont permettre de développer les compétences linguistiques tout comme d'ailleurs d'autres compétences telles que les compétences culturelles. Ainsi, la production textuelle sera mise en avant, développée, améliorée, prendra plus généralement sens dans la dynamique communicationnelle (BAKHTINE, 1977) de la correspondance épistolaire. Parmi les indicateurs linguistiques caractéristiques de la correspondance, nous avons retenu les indicateurs grammaticaux syntaxiques de la phrase (phrases simples et phrases complexes) et les indicateurs grammaticaux d'énonciation (à travers les déictiques tels que les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs, les pronoms possessifs mais aussi les termes relationnels, le marquage des circonstances, le choix et l'emploi des temps) (RIEGEL, PELLAT et RIOUL, 2009).

- 4 L'énonciation de type discours qui retient notre attention à l'occasion de cette contribution est accompagnée de la notion de « rapport à ». Ainsi concernant ce « rapport à », et comme nous l'avons explicité par ailleurs (LEBRUN et ROMAIN, 2010), DELCAMBRE et REUTER (2002, 19) proposent différents indicateurs, dont les discours sur et les représentations, afin de permettre d'analyser les images du sujet lecteur auteur de textes littéraires (auxquels ce dernier est le plus souvent confronté sans les avoir choisis) et de tisser son « rapport à » la littérature scolaire et extrascolaire. Le *rapport à* est donc le fait d'un sujet : en ce sens, il est personnel, distancié et positif à partir du moment où il devient conscient et se verbalise. Il peut même faire l'objet d'un enseignement - apprentissage scolaire. Le professeur gagnera à comprendre les rapports aux objets enseignés de ses élèves et ceux-ci donneront plus de sens aux pratiques disciplinaires en prenant conscience de leur rapport à. Dans l'entrée *Rapport à du Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, DAUNAY pointe d'ailleurs certaines difficultés d'apprentissage car le « rapport à » de didactiques désigne la relation (cognitive mais aussi socio - psycho - affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers : un rapport aux contenus qui ne correspond pas à celui que l'école envisage peut rendre difficile l'accès aux contenus enseignés (REUTER (Ed.), 2007, 191). Finalement, DAUNAY met en garde contre une réification de la notion de *rapport à* qui se transforme en équivalent d'handicap socioculturel si on reporte les difficultés de l'élève sur lui seul sans tenir compte du contexte scolaire et social dans lequel il évolue. (REUTER, (Ed.), 2007, 195). Il ajoute : « Le rapport à, dans une telle approche, ne concerne pas en effet le seul élève et ses aptitudes propres, mais aussi l'enseignant et les autres acteurs du système scolaire. C'est encore à la condition de ne pas oublier ce principe que le rapport à peut devenir un contenu d'enseignement. » (Ibid., 196). »

II. Méthodologie de la recherche

- 5 Si le passage de l'oral à l'écrit est souvent décrit comme difficile compte tenu des différents changements qu'il implique tant au plan des compétences de l'enfant que de ses propres connaissances et représentations (cf. SCHNEUWLY 1988), Fayol (1992) décrit la production écrite comme une activité complexe nécessitant coordination d'opérations diverses, nombreuses et souvent cognitivement coûteuses. Partant du constat qu'il existe des ensembles de *genres textuels* adaptés à des situations de communication, DOLZ et PASQUIER (1993) mais aussi SCHNEUWLY et DOLZ (1997) insistent sur l'importance de « rendre l'élève conscient de cette correspondance, et de le rendre apte à choisir les modèles de genres pertinents pour une activité langagière donnée », mais aussi de leur permettre d'accéder à la « maîtrise technique de sous-ensembles de processus de structuration des textes ». C'est dans ce cadre que se situe notre étude sur l'impact de la correspondance scolaire, genre de texte particulier, mise au service du développement de compétences linguistiques tout autant que, du moins en faisons-nous l'hypothèse, de la construction de l'identité.

FAYOL (1981) montre également que la situation déictique prime pour les enfants de 7 ans. Dans le prolongement de ses travaux, nous serons conduites à nous questionner sur la convocation des déictiques dans la correspondance scolaire. La correspondance scolaire a-t-elle un impact sur la prise en compte de l'autre dans sa production écrite ? Par ailleurs, conformément au principe dialogique énoncé par BAKHTINE (1929), la représentation textuelle ne prend du sens que dans une dynamique communicationnelle qui implique les instances de production et de réception. GRIZE (1996) insiste d'ailleurs sur le fait que les schémas de la communication dépassent la dimension linguistique stricto - sensu. Les productions des élèves ne peuvent donc pas être considérées comme des objets fermés. Afin d'étudier la communication écrite en acte, dans une perspective interactionnelle, il faut admettre que les paramètres linguistiques seuls ne suffisent pas à rendre compte des constructions et reconstructions de sens qui s'effectuent et se jouent à l'occasion de la correspondance scolaire dans le cadre scolaire. C'est pourquoi nous étudierons les productions textuelles intervenant dans le cadre de la correspondance scolaire en prenant en compte les indicateurs linguistiques caractéristiques de la correspondance tout comme son impact plus large sur la construction identitaire des élèves.

Notre objectif a donc été de décrire à l'occasion d'un projet international de correspondance scolaire, d'évaluer l'évolution du rapport à la culture des élèves dits résistants de la classe de CP française ainsi que l'impact de la correspondance scolaire et des activités mises en place par l'enseignante sur le développement des compétences linguistiques spécifiques convoquées lors de la correspondance écrite aux correspondants.

Pour évaluer les compétences favorisées par le projet épistolaire, nous parlerons de performance. Nous adopterons ainsi la définition de performance donnée par l'équipe THEODILE selon laquelle « Dans performance, on entend aussi bien les savoirs acquis que les connaissances, les savoir-faire, les rapports à, les attitudes, les conduites, les compétences (ou capacités), bref tous les contenus enseignables et/ou apprenables dont on cherche à analyser la maîtrise chez les élèves ».

III. Analyse écrite des cartes échangées au plan des performances linguistiques

- 6 L'analyse des cartes échangées entre les élèves de l'école marseillaise et de l'école québécoise de décembre à mars a porté sur des indicateurs grammaticaux de phrase (la syntaxe : phrases simples et phrases complexes), mais aussi au niveau des indicateurs grammaticaux d'énonciation (les déictiques : pronoms personnels, pronoms démonstratifs, pronoms possessifs et termes relationnels, le marquage des circonstances, le choix et l'emploi des temps). La constitution du corpus a été réalisée tout au long de la correspondance (de septembre à mars) et une comparaison a été conduite avec les productions envoyées par la classe de CE1 de Québec. L'intérêt est de pouvoir analyser dans quelle mesure les élèves prennent en compte le contenu de la production des correspondants dans leur propre production et incluent tout simplement l'autre dans leurs propos. Dans le cadre de cet article, nous proposons l'analyse des réponses individuelles des élèves marseillais à leurs correspondants québécois à la suite de l'envoi par ces derniers d'une carte (contenant pour chacune d'entre elles un message écrit et l'illustration d'un dinosaure).

III. 1 Productions intermédiaires

III. 1. 1 Description des cartes envoyées par les correspondants

- 7 Les correspondants ont donc échangé des courriers postaux durant toute l'année scolaire. A l'occasion de cette correspondance chaque élève marseillais a reçu un courrier envoyé par son correspondant québécois. Le premier envoi a consisté en une carte d'identité descriptive de chaque élève et a donné lieu à une réponse des correspondants. Nous allons évoquer dans le cadre de cet article l'envoi d'une carte accompagnée d'un dessin de dinosaure par les correspondants québécois ainsi que la réponse formulée par les correspondants marseillais (décembre 2007 et janvier 2008). Nous tenons à signaler que nous nous sommes intéressées uniquement aux correspondants marseillais. Notre recherche descriptive, nous

a permis d'analyser l'activité scolaire de la correspondance marseillaise du point de vue énonciatif (linguistique), c'est-à-dire que nous nous sommes interrogées sur la présence dans la correspondance marseillaise d'indicateurs précis attendus dans la correspondance. Néanmoins, il nous semble nécessaire de proposer une analyse en amont des productions québécoises qui ont donné lieu à une réponse des élèves marseillais. Les deux exemples suivants ont été choisis car ils correspondent syntaxiquement mais aussi sémantiquement aux deux différentes formes de textes envoyés par la classe de Québec. Voici le contenu de deux cartes reçues par deux correspondants marseillais :

8 Exemple 1 (élève 1 à destination de l'élève A) :

Je suis fou des dinosaures.

Le mien est de couleur brune. Elle a un collier qui est violet et rose. C'est un deux cornes.

Si j'avais un vrai dinosaure je jouerais sur son corps le soir. Il me protégerait du noir.

9 Exemple 2 (élève 2 à destination de l'élève B) :

Je suis fou des dinosaures.

Il a plein de pics sur la tête. J'aime mon dinosaure parce qu'il est beau. C'est un T - rex qui mange de la viande.

Antoine.

10 Quels constats pouvons-nous faire sur ces contenus ? Plusieurs points de vue sont envisagés.

D'un point de vue syntaxique : on observera le recours à deux phrases simples et à deux phrases complexes (l'une contenant une proposition subordonnée relative et la seconde une proposition subordonnée conjonctive complétive). La première production contient également une phrase non verbale (présentatif et prédicat nominal). On remarquera quant à la construction que les phrases présentes dans les textes des élèves de cette classe commencent quasiment toutes par l'une des formulations suivantes : « Il est / a / me ... ; Le mien ... ; C'est ... ; Si j'avais ... ; Je suis ... ; J'aime ... ; Mon dinosaure ... ».

D'un point de vue sémantique : les deux cartes contiennent une description du dinosaure choisi par l'élève. Pour l'exemple 1, on observera la présence d'une formulation syntaxique supplémentaire de la forme « si j'avais un dinosaure il ... / je l'appellerais ... ». Cette formulation d'hypothèse se retrouve dans la grande majorité des textes.

Enfin, du point de vue énonciatif, nous pouvons observer que :

- Les déictiques : la forme de la première personne du singulier (pronom personnel, pronom possessif) est exclusive de toute autre forme pronominale. Le scripteur se prend donc en compte mais il n'y a pas prise en compte, pas de trace du destinataire du message. On notera l'absence également de démonstratif visant le dessin de dinosaure accompagnant la carte et une absence de terme relationnel.
- Les circonstances ne sont pas marquées (ni le temps, ni le lieu).
- Dans le discours écrit, on notera l'absence de référence à l'antériorité et à la postériorité à travers le choix des temps utilisés.

11 Nous constatons donc que le support écrit intervenant dans le cadre de la correspondance semble totalement décontextualisé de cette dernière. Seule, en surface du moins, la description du dinosaure est visée. Il y a donc prise en compte du scripteur mais pas du destinataire ni du cadre épistolaire.

12 Nous observerons également que les productions des élèves de la classe de Québec obéissent à des structures syntaxiques récurrentes d'une production à l'autre. Ce qui semble montrer une absence « d'individualisation personnelle » de cette production destinée à un correspondant alors même qu'il ne s'agit pas d'un premier envoi (le premier envoi datant du mois de septembre 2007).

13 À ce stade, nous soulignerons que les élèves québécois réalisent une activité (production) scolaire puis en présentent les résultats par l'envoi d'un produit fini individuel à leurs correspondants français. Pour ces élèves québécois et leur enseignante, du point de vue didactique, l'échange ne se joue pas à ce niveau mais dans les réactions aux envois et réceptions alors que, comme nous allons le voir, pour les élèves marseillais et leur enseignante l'échange se joue directement dans la rédaction de réponses écrites au produit final proposé par les correspondants, les élèves marseillais étant libres de la conduite de leur production d'écrit.

Aucune référence linguistique n'évoque la correspondance. Par ailleurs, les productions des élèves de la classe de Québec obéissent à des structures syntaxiques récurrentes d'une production à l'autre. Ce qui semble montrer une absence d'appropriation de cette production destinée à un correspondant.

14 Examinons maintenant les réponses fournies par les élèves destinataires de ces productions.

III. 1. 2 Description des cartes envoyées en retour par les élèves de la classe de Marseille

15 Il s'agit là de l'analyse d'une réponse individualisée à la réception de la carte du dinosaure. Le registre discursif adopté par les élèves a été étudié afin d'examiner si ces derniers vont prendre ou pas en compte le plus grand nombre d'éléments de l'énonciation attendus dans la correspondance (indices grammaticaux de l'énonciation : tout ce qui fait acte de communication, ce qui renvoie aux circonstances de l'énonciation (les personnes et les choses - pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, termes relationnels -, les circonstances - lieux, temps -, le verbe – énonciation de type historique ou de type discours - et puis aussi le discours rapporté).

16 Exemple 3 (élève A en réponse à la carte de l'élève 1) :

J'aime ton texte

J'aime ton dessin

C'est moi A

Il est beau ton dinosaure

Je suis ravie de ton texte que tu m'as envoyé.

17 Exemple 4 (élève B en réponse à la carte de l'élève 2) :

Cher 2

Vendredi 25 janvier 2008

Ton dinosaure est beau parce qu'il a des cœurs il a du rouge.

18 Ces deux exemples correspondent aux réponses aux deux cartes analysées précédemment mais ne correspondent pas syntaxiquement aux différentes formes de textes envoyés par les élèves marseillais dont les réponses sont toutes originales quelle que soit la structuration prise en compte, matérielle, syntaxique ou sémantique (comme ces deux exemples le montrent).

19 Quels constats pouvons-nous faire sur ce contenu ? Plusieurs points de vue sont à nouveau envisagés.

Du point de vue syntaxique : Nous avons observé que contrairement aux textes québécois, il n'est pas possible de comparer aussi strictement que précédemment les deux productions. Néanmoins, il y a recours à des phrases complexes dans les deux productions (l'une contenant une proposition subordonnée conjonctive complétive et la seconde une proposition subordonnée conjonctive circonstancielle). La première production contient également trois phrases simples et la seconde deux phrases non verbales (présentatif et prédicat nominal d'une part, prédicat nominal d'autre part) -il importe de remarquer que la première phrase non verbale cumule néanmoins la prise en compte du temps présent et la présence du scripteur « moi ».

20 *Du point de vue sémantique* : les deux cartes contiennent une opinion de l'élève sur la production de son correspondant : « j'aime ... ; il est beau ... ; je suis ravie ... ».

21 Enfin, du point de vue énonciatif : nous avons relevé que concernant les déictiques, la forme de la première personne du singulier (pronom personnel) est associée à celle de la seconde personne du singulier (en tout cas pour le premier texte). Le scripteur se prend donc en compte mais prend également en compte son destinataire/correspondant. Le scripteur utilise également le pronom de la 3ème personne du singulier ainsi que le déterminant possessif pour désigner le dessin produit par son correspondant et accompagnant la carte. Il y a donc plusieurs traces du scripteur mais aussi du destinataire du message dans les deux productions. Pour ce qui est de la prise en compte des circonstances, on remarquera que seule la date figure sur l'une des deux productions écrites. Par ailleurs, concernant le temps des verbes, dans le discours le temps de référence est le présent et il est marqué, dans la première production, par une utilisation de l'antériorité au travers du recours au passé composé exprimant une liaison avec le moment de l'énonciation. En revanche, l'absence de postériorité est avérée.

- 22 Enfin, nous souhaitons signaler à notre lecteur qu'un certain nombre de questions ne figurent pas dans ces deux exemples alors qu'elles sont présentes dans la moitié des autres productions. Ces questions sont de la forme « Quel est ... ? ; Comment... ? ; Est-ce que... ? ; Qu'est-ce que... ? ; etc. ». Elles sont introduites soit par des adverbes interrogatifs (tels que ceux figurant dans les exemples sélectionnés pour cet article) soit par l'utilisation du sujet inversé (non présents dans les exemples cités). Par ces questions, la moitié des élèves marseillais entretiennent, bien entendu, la correspondance et clôturent leurs productions en donnant à son tour la « parole » à leurs correspondants.
- 23 A l'issue de cette analyse, le support écrit intervenant dans le cadre de la correspondance de la classe marseillaise prend en compte le contexte d'énonciation, ce qui n'est pas le cas des productions québécoises où la description semble primer sur la prise en compte du destinataire. En comparaison avec les productions québécoises, le cadre énonciatif de la correspondance est nettement maîtrisé par les élèves marseillais même s'il est bien entendu à améliorer. On observera également que les productions de ces élèves n'obéissent pas à des structures syntaxiques récurrentes d'une production à l'autre. Ce qui semble montrer une « individualisation personnelle » de cette production destinée à un correspondant. Il s'agit là de l'analyse d'une réponse individualisée à la réception de la carte du dinosaure.
- 24 Nous allons maintenant rendre compte des résultats d'une analyse que nous avons conduite trois mois plus tard à partir de nouvelles productions épistolaires. Il s'agissait d'analyser l'évolution des compétences en jeu après plusieurs mois de correspondance. Ces compétences relèvent donc toujours de l'énonciation de type discours dans le cadre de la correspondance épistolaire (indices grammaticaux de l'énonciation, tout ce qui fait acte de communication, ce qui renvoie aux circonstances de l'énonciation, etc.).

III. 2. Productions finales

- 25 A l'occasion d'une activité de production d'écrits en mars 2008, l'enseignante a proposé aux élèves de produire un écrit individuel à destination du correspondant qui leur a été attribué en début d'année. Afin de faciliter l'activité, l'enseignante leur propose par exemple de raconter à leur correspondant ce qu'ils ont fait la veille (mercredi après-midi, demi-journée non scolaire). Les élèves restent toutefois libres du sujet de leur lettre.
- 26 À la suite de cette activité, nous avons collecté toutes les productions afin de les analyser d'un point de vue énonciatif. Nous allons donc proposer une présentation synthétique des résultats obtenus ainsi que leur analyse. D'un point de vue liminaire, quelques remarques syntaxiques s'imposent d'emblée : l'utilisation des phrases simples est beaucoup plus fréquente que celle des phrases complexes (94,5% des textes sont construits autour de phrases simples dont 1/3 des textes contiennent 2 à 3 phrases simples). Par ailleurs, 16,5% des textes contiennent une question destinée au correspondant (lecteur / destinataire).
- 27 Avant de présenter les principaux résultats de l'analyse des écrits des élèves marseillais, nous proposons trois exemples.
- 28 Exemple 5
Jeudi 13 mars 2008
Geneviève dans mon après-midi j'ai fée des gâteau et toi du as fée quoi dans ton après-midi ?
Rebecca
- 29 Exemple 6
Jeudi 13 mars 2008
Cher Justin
Chez moi il y a plein de vase – ton dinosaure crache des dinosaures.
Yohan
- 30 Exemple 7
Jeudi 13 mars 2008
Cher William
Est-ce que tu regardes les dessins animés ?
Joris

31 Concernant les indicateurs de l'énonciation de type discours, nous allons proposer une synthèse des résultats de cette étude en prenant en compte à nouveau les déictiques, les circonstances et les verbes.

- *Les déictiques* : la forme de la première personne du singulier (pronom personnel mais aussi la relation anaphorique marquée par le déterminant « mon, ma » ainsi que la prise en compte de la signature de la production) est présente dans 94,5% des productions. Le scripteur prend également en compte son correspondant / destinataire dans 61% des productions (formule introductive « cher ... » mais aussi le pronom personnel et la relation anaphorique marquée par le déterminant « ton, ta »). En revanche, la présence de termes relationnels entre le scripteur du message et son destinataire concernent 11% des copies et la relation scripteur / lecteur – destinataire est marquée par des pronoms personnels dans seulement 5,5% des textes.

Il y a donc de nombreuses marques du scripteur et du destinataire du message dans les productions textuelles étudiées.

- *Les circonstances* : si l'indication du temps est présente dans 83,5% des productions, l'indication du lieu est moins sollicitée puisqu'elle n'est présente que dans 16,5% des copies.
- *Les verbes* : dans l'énonciation de type discours attendu pour cette activité le temps de référence est le passé (« raconte à ton correspondant ce que tu as fait hier après-midi ») mais aussi, dans une certaine mesure, le présent en tant que moment de la production d'écrit. L'antériorité est marquée dans 61% des copies tandis que le présent est le seul temps de marqué dans 39% des productions.

32 Les marqueurs principaux de l'énonciation (scripteur du message / destinataire du message / circonstances / antériorité) sont tous présents dans 50% des productions écrites des élèves. Par ailleurs, dans 16,5% des productions des élèves, les principaux marqueurs sont présents à l'exception de l'antériorité, seul le présent est marqué dans ces copies.

33 Enfin, 33,5% des productions écrites sont défailtantes dans plusieurs marqueurs d'énonciation :

- 28% des copies contiennent seulement la marque soit du scripteur du message soit de son destinataire, ainsi que pour un peu moins de la moitié une marque de circonstance temporelle (les autres copies présentant aucun marquage de circonstance) et pour un peu plus de la moitié une marque de l'antériorité (les autres copies marquant seulement le présent).
- 5,5% des copies contiennent seulement les marqueurs de personnes (scripteur du message et son destinataire) et du présent.

34 Les deux tiers des élèves marseillais ont donc recours aux principaux marqueurs d'énonciation intervenant dans le cadre d'une production d'écrit s'inscrivant dans le projet de correspondance. Les observations que nous avons pu faire à l'occasion des premières productions d'écrits individuelles du mois de janvier se confirment donc à cette nouvelle période.

35 À travers cette recherche, notre objectif était d'identifier et d'analyser les performances des élèves générées par les différentes actions tant au plan linguistique qu'au plan culturel. Ainsi, après avoir étudié dans un premier temps certaines performances écrites qui ont permis de mettre en avant les progrès réalisés par les élèves dans le recours et la manipulation de l'énonciation de type discours, nous nous sommes ensuite intéressées aux performances culturelles.

IV. Performances culturelles

36 En proposant aux élèves de sa classe de cours préparatoire d'entrer dans un projet culturel de correspondance avec des élèves canadiens pour échanger des informations sur leur ville respective, Marseille et Québec, le professeur considère que l'ouverture à une autre culture est très importante pour favoriser une prise de conscience identitaire. En effet, les élèves concernés ont une double culture, celle de leur ville de scolarisation et celle de leurs parents émigrés. On sait que la ville de Marseille cristallise une forte conscience identitaire puisque l'habitant de la cité phocéenne se déclare d'abord marseillais avant de se dire français. Notre analyse

s'appuie sur les réponses à un questionnaire soumis dans un entretien passé à deux reprises (en septembre et en mars). L'objectif est de mettre en évidence l'impact du projet sur l'évolution des performances culturelles de jeunes élèves âgés de 6 à 7 ans, en prenant en compte d'abord les connaissances encyclopédiques puis le rapport à la culture.

IV. 1. Connaissances encyclopédiques

37 Proposé un mois après la rentrée, le premier questionnaire est composé de 16 items se répartissant de la façon suivante : 9 relatifs aux correspondants québécois, 1 sur les activités scolaires liées à la correspondance, 4 sur la ville Marseille et, enfin, 2 sur la lecture familiale et ses représentations. Proposé à six mois d'intervalle, en avril, le second questionnaire est sensiblement le même que le premier, avec cette différence que les deux dernières questions concernent la communication du projet de correspondance dans la famille de l'élève.

IV. 1. 1 *Savoirs déclaratifs au début du projet*

38 Pour faire un premier point sur les connaissances encyclopédiques liminaires, nous distinguerons celles qui concernent les correspondants et celles qui concernent le contexte géographique local. Au début du projet, tous les élèves savent que leur correspondant vit très loin de chez eux, mais 65 % n'ont pas mémorisé le prénom de leur correspondant. 45 % des élèves connaissent le nom du pays, soit le Canada, 40% ne peuvent pas répondre à cette question, 10% répondent *Québec* et 5% proposent le nom de l'école de leur correspondant, soit *Val-Joli*.

39 Les deux tiers des élèves ne connaissent pas le nom de la ville des correspondants, 5 % la connaissent, 10% disent *Canada*, 10% le nom de l'école et 5% *Marseille*. Ces confusions compréhensibles dénotent une curiosité réelle à propos de l'espace géographique de leur correspondant puisque les deux tiers des élèves souhaitent lui poser des questions. Seulement 10% des élèves parlent du château Frontenac, emblème de la ville de Québec dont la photo a été envoyée par les correspondants. Quant aux connaissances locales, les résultats montrent une ignorance toute relative chez de très jeunes élèves au seuil de l'école élémentaire. Si 58% des élèves ne connaissent pas le nom de leur quartier, la même proportion connaît celui de leur ville, soit 58,5% Marseille, 10,5% France, 10,5% Consolat (nom du quartier), 5,25% « Marseille - Consolat », réponse qui agrège les noms de la ville et du quartier et enfin 5,25%, l'OM (club de football marseillais). À la question sur le nom de leur pays, 39% ne répondent pas à la question, 28% Marseille, 16,5% le nom de leur quartier, 5,5% Turquie et 5,5% l'OM. Il est normal que les connaissances encyclopédiques liées à la culture locale soient plus développées au niveau micro. En effet, les élèves de 6 ans sont plus familiers de la nomination de leur quartier que de celle de leur ville ou encore de leur pays que seulement 5% peuvent nommer. *A contrario*, 45% des enfants nomment le pays de leur correspondant mais seulement 5% le nom de leur ville. Les connaissances liminaires concernant la culture géographique de l'autre sont plus importantes au niveau macro qu'au niveau micro alors que c'est l'inverse au niveau des connaissances culturelles locales où le sujet arrive moins à se décentrer. Sur la base de ces premiers constats, on peut se demander si l'impact du projet épistolaire culturel se mesure non seulement au niveau de l'empan des connaissances mais aussi au niveau de la décentration et de l'ouverture à l'autre et au général, ce qui engage le *rapport* à la culture.

IV. 1. 2 *Évolution des connaissances encyclopédiques*

40 Les deux tiers des élèves évoluent notablement après six mois d'implication dans le projet. La distinction pays, ville, école commence à se mettre en place même si ce n'est pas encore le cas de tous les élèves qui ont besoin, par exemple, d'une aide avec la prononciation de la première syllabe de la réponse attendue. Si, en octobre, quelques élèves nommaient le nom de l'école de leur correspondant car ils venaient de recevoir une photo électronique commentée en classe, il n'y a plus qu'un élève qui le cite spontanément à la fin de l'année. Par contre, ils arrivent à lire de manière autonome le nom sur la photo. Tous les élèves ont un grand plaisir à localiser le Canada sur la carte du monde. A propos de la question nouvelle dans le second questionnaire, « Que sais-tu sur le Canada ? », les réponses proposées sont les suivantes : *grand pays avec des*

choses pas ici/ grand pays / pays froid, chiens de traîneau, neige/carnaval fête/ loin (bateau, avion, océan). Les connaissances dont l'évolution est notable sont liées aux photos et cartes envoyés par les correspondants et commentés collectivement en classe et non à des savoirs communiqués par le professeur.

41 Paradoxalement, l'impact des envois des correspondants est plus fort que celui des activités sur la ville de Marseille. En effet, ces activités n'étaient pas toujours reliées explicitement à la correspondance. De fait, le déficit de sens (pourquoi commenter une photo de Notre Dame de la Garde ou du Prado ?) peut être une explication sur la part plus importante des connaissances encyclopédiques concernant l'espace géographique du correspondant. Les connaissances sur son espace géographique familier se développent beaucoup moins.

42 L'hypothèse selon laquelle le fait de travailler sur la culture de sa ville permettrait de s'approprier plus facilement des connaissances sur une culture étrangère reste valide, mais elle mérite d'être nuancée ou infléchie. Il est probable que la prise de conscience de son identité géographique rend possible la découverte de celle de l'autre avec qui l'élève entre en contact épistolaire. Et parfois, en fonction des dispositifs didactiques, de leurs tenants et aboutissants, du sens qu'ils revêtent pour l'élève, certaines connaissances sont plus ou moins appropriées. En l'occurrence, les connaissances sur Québec sont plus importantes que celles sur Marseille car les élèves marseillais ont reçu plus de cartes et d'envois de leurs correspondants québécois qu'ils ne leur en ont faits.

IV. 2. Rapport à la culture, à sa culture et à celle de l'autre

43 Nous nous appuyons sur les réponses concernant la représentation du mode de vie des correspondants québécois et sur les questions que les élèves marseillais souhaitent leur poser car ces deux entrées permettent de prendre en compte la curiosité et l'ouverture à l'autre.

44 Si, en octobre, 45% des élèves n'ont aucune représentation et 55% considèrent que les Québécois sont « différents » et « gentils », six mois plus tard, il n'y a plus qu'une seule absence de réponse. Tous les élèves de CP se sont forgé une représentation et essaient de répondre à la question en se référant à leur propre mode de vie et en formulant un jugement de valeur. Les questions proposées aux correspondants sont révélatrices de la curiosité des élèves envers leurs correspondants, de la nature de leur ouverture qui peut dire aussi en creux leurs attentes par rapport au projet interculturel. En six mois, on passe de 70 % à 15% des élèves qui n'ont pas de question à poser. La curiosité s'est accentuée avec le développement de la correspondance et la réception des envois des correspondants. Les questions posées sont essentiellement des indices de goût identitaires des élèves. Par exemple, Y demande à son correspondant s'il sait jouer au football, au rugby et au tennis et précise qu'il a marqué beaucoup de buts tout en ajoutant les noms des joueurs de football qu'il aime.

45 Malgré les difficultés inhérentes à tout projet sollicitant l'investissement de plusieurs acteurs, le dispositif se révèle positif pour les élèves qui se sont ouverts sur l'autre tout en construisant une conscience identitaire de leurs goûts (voire dégoûts) et une première culture de leur ville. Au total, ce projet s'est révélé être constructif en ce qu'il a généré des apprentissages dont témoignent les performances analysées tant au plan linguistique que culturel. Il a permis notamment de favoriser un rapport positif à la langue et à la culture puisque les élèves de la classe de CP ont développé leurs connaissances culturelles (d'eux-mêmes et de leurs correspondants) mais aussi leurs compétences énonciatives au service de la correspondance scolaire. A l'issue de cet article, nous signalerons que nous avons étudié l'évolution des compétences énonciatives de type discours développées à l'occasion du projet de correspondance scolaire mais nous avons également pu analyser, en d'autres lieux (cf. Lebrun et Romain, 2009, 2010), l'évolution, toujours à travers la réalisation du projet de correspondance scolaire, de leurs compétences linguistiques au service de la production de récit convoquant l'énonciation de type historique, de la structuration du récit oral, mais aussi à travers la stimulation de leurs compétences interactionnelles par l'enseignante qui a participé à la réalisation d'une communauté d'échanges et de dialogue au sein de la classe tout au long de cette année scolaire.

Bibliographie

- APPLEBEE, A.-N. (1975). *The child's concept of story : Age two to seventeen*, Chicago, The University of Chicago Press.
- BAKHTINE, M.-M. (1929). *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : éd. de Minuit, trad. Marina Yaguello (1977)
- BARRÉ DE MINAC, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- BAUTIER, E et ROCHEX, J.Y (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- BOURDIEU, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.
- BUCHETON, D. dir. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles : CRDP.
- BUCHETON, D. et CHABANNE, J.C. dir. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF, collection Éducation et formation.
- BURGOS, M. et LEENHARDT, J. (1991). La raison et passion européenne. *Le français aujourd'hui*, 95.
- CHAROLLES, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle. In CHAROLLES M. et PEYTARD J. (Eds.). « Enseignement du récit et cohérence du texte ». *Langue française*, 38.
- CHAROLLES, M. (1976). Grammaire de texte. Théorie du discours. *Pratiques*, 11-12, 133-154.
- CHARTIER, A.M., CLESSE, C. & HÉBRARD, J. (1998). *Produire des textes au cycle 2*. Paris : Hatier.
- CRINON, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages dans Bucheton, D et CHABANNE, J.C. (Dir.) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF, collection Éducation et formation.
- DAUNAY, B. (2007), *Séminaire THEODILE sur l'évaluation des performances comme objet de recherche*, Université Charles-de- Gaulle, Lille III.
- DELCAMBRE, I., REUTER, Y. DIR. (2002). « Images du scripteur et rapports à l'écriture » in *Pratiques*, n°113-114, CRESEF, p. 7-28.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. DIR. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles : DeBoeck et Larcier.
- DOLZ, J., PASQUIER, A. (1993). « Argumenter... pour convaincre : initiation aux textes argumentatifs ». *Cahier du Service de Français*, n° 31, Genève, DIP.
- DUMORTIER, J.L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : de la théorie à la fiction*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- FAYOL, M. (1981). *L'organisation du récit écrit ; son évolution chez l'enfant de 6 à 10 ans*. Thèse pour le Doctorat d'Etat, Université de Bordeaux II (3 vol.).
- FAYOL, M. (1992). « L'écrit : Perspectives cognitives » in *Entretiens Nathan*, Vol. 2, Paris : Nathan.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.-E. et MOUCHON, S. (1991). « L'emploi de quelques connecteurs dans les récits », *Repères*, 3, 87-98.
- GENETTE, G. (1997). *L'oeuvre d'art. La relation esthétique*. Paris : Seuil.
- GRIZE J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris : PUF
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Seuil, collection Mémo.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1992). *Les interactions verbales* t. II, Paris, A. Colin
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LEBRUN, M. (2005). *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école*. Cortil - Wodom : EME, collection Proximités didactiques.
- LEBRUN M. & ROMAIN C., (2009), « Echange culturel et évolution du rapport à la culture chez des élèves de 6 ans ». Problématiques culturelles dans l'enseignement - apprentissage des langues - cultures, mondialisation et individualisation : approche interdisciplinaire, *Synergie. Pays riverains de la Baltique*, n° 6, Revue du GERFLINT, Tallinn, Pologne, p. 195-206.
- LEBRUN M. & ROMAIN C., (2010), « Communauté culturelle de lecteurs et d'auteurs en interaction : construction langagière et identitaire à travers la correspondance scolaire », In NEVEU F., MUNI TOKE V., DURAND J., KLINGLER T., MONDADA L., PREVOST S. (éds.), *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010*, Paris, 2010, Institut de Linguistique Française, Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue

seconde DOI 10.1051/cmlf/2010053, p. 451-467 http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=com_toc&url=/articles/cmlf/abs/2010/01/contents/contents.html

Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2008. B.O. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Hors série n°3 du 19 juin 2008.

GRIZE J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris : PUF

PETIT, M. (2002). *L'éloge de la lecture. La construction de soi*. Paris : Belin.

PRÊTEUR, Y. et ROUQUETTE, L. (1992). « L'incidence d'une pédagogie fonctionnelle autour du livre de jeunesse sur les compétences orales et écrites d'enfants de grande section de maternelle de milieux sociaux contrastés », *Revue française de pédagogie*, 98, 29-40.

REUTER, Y. (ED.). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Édition de Boeck université.

REUTER, Y. DIR., EQUIPE THÉODILE. (2007). « Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire », *L'Harmattan*, 264 p.

REUTER, Y. (2005). *Statut et usages de la notion de genre en didactique (s) : quelques propositions dans Journée céditec/ théodile, Le genre comme outil, comme objet, comme enjeu*, 9 déc. 2005.

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF. M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul, 2009, Grammaire méthodique du français, Presses Universitaires de France.

SCHNEUWLY B. (1988). Le langage écrit chez l'enfant. Neuchâtel : Delachaux et NiestléSchneuwly, B. & Dolz, J. 1997. « Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement ». *Repères*, 15, 27-40.

VION, R., (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette Université.

VION, R. (1999). Linguistique et communication verbale. In M. GILLY, J.-P. ROUX et A. TROGNON (eds.). *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Presses Universitaires de Nancy et de l'Université de Provence.

TAUVERON, C. et ALII. (2005). *Vers une écriture littéraire*. Paris : Hatier.

UMIKER-SEBOK, D.-J. (1979). Preschool children's intraconversational narratives. *Journal of Child Language*, 6, 91-109.

WATERS, H.-S. et HOU, F.-T. (1987). Children's production and recall of narrative passages. *Journal of Experimental Child Psychology*, 44, 348-363.

Pour citer cet article

Référence électronique

Marlène Lebrun et Christina Romain, « L'impact d'une correspondance scolaire sur la construction identitaire d'élèves défavorisés de 6 ans », *Tréma* [En ligne], 33 - 34 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, Consulté le 02 février 2013. URL : <http://trema.revues.org/2556> ; DOI : 10.4000/trema.2556

Référence papier

Marlène Lebrun et Christina Romain, « L'impact d'une correspondance scolaire sur la construction identitaire d'élèves défavorisés de 6 ans », *Tréma*, 33 - 34 | 2010, 88 - 104.

À propos des auteurs

Marlène Lebrun

IUFM de l'académie d'Aix-en-Provence — Université de Provence

Christina Romain

IUFM de l'académie d'Aix-en-Provence — Université de Provence

Droits d'auteur

© Tous droits réservés

Résumés

Cet article présente les principaux résultats d'une recherche à dimension internationale conduite dans une classe de cours préparatoire (élèves de 6 ans) en France (Marseille) et dans une classe de CE1 (élèves de 7 ans) au Canada (Québec). Nous avons analysé une situation d'enseignement - apprentissage particulière reposant sur un projet de correspondance scolaire. L'objectif étant d'étudier les processus de construction identitaire dans l'institution scolaire en s'interrogeant à la fois sur l'impact identitaire généré par la réalisation d'un projet d'échange culturel mais aussi sur l'impact de ce processus sur les performances en langue culture.

This article presents the main results (profits) of a research to international dimension led in a class of first year of primary school (6-year-old pupils) in France (Marseille) and in a class of 2nd years of primary school (7-year-old pupils) in Canada (Quebec). We analyzed a particular situation of teaching-learning basing on a project of school correspondence. The objective being to study the processes of identical construction in the school institution by wondering at the same time about the identical impact generated by the realization of a project of cultural exchange but also about the impact of this process on the performances in language culture.

Entrées d'index

Mots-clés : compétence langagière, construction identitaire, correspondance scolaire internationale, culture