



HAL
open science

Le développement de la posture d'écrivain dans l'apprentissage de l'écriture en CE2 : étude d'un dispositif de différenciation avec des élèves présentant des facilités d'apprentissages

Sarah Babillot

► To cite this version:

Sarah Babillot. Le développement de la posture d'écrivain dans l'apprentissage de l'écriture en CE2 : étude d'un dispositif de différenciation avec des élèves présentant des facilités d'apprentissages. Education. 2018. dumas-02397484

HAL Id: dumas-02397484

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02397484>

Submitted on 6 Dec 2019

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

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

Copyright



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



MÉMOIRE de master

présenté par :

BABILLOT Sarah

Soutenu en : Juin 2018

Pour obtenir le diplôme du :

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention : enseignant du premier degré.

Le développement de la posture d'écrivain dans l'apprentissage de l'écriture en CE2

*Étude d'un dispositif de différenciation avec des élèves présentant
des facilités d'apprentissages.*

Mémoire dirigé par :

Monsieur Philippe BOURDIER

Maitre de conférences HDR

Etudes cinématographiques, audiovisuelles et sciences de l'éducation.

Directeur adjoint de l'ESPE Centre Val de Loire.

Madame Sophie CREMAUX

Professeur des écoles maître formateur

Tutrice terrain

JURY :

Monsieur Philippe BOURDIER

Madame Sophie CREMAUX

Remerciements :

Je tiens ici à remercier toutes les personnes qui ont permis la réalisation de ce mémoire :

***Monsieur Bourdier Philippe**, mon directeur de mémoire, pour ses conseils avisés et sa disponibilité,*

***Madame Crémaux Sophie**, ma tutrice terrain, qui, de part sa bienveillance et son amour du métier, m'a permis d'entamer une entrée harmonieuse dans le métier,*

***Madame Picard Sofie**, directrice de l'école où j'enseigne et titulaire du poste que j'occupe en tant que PES, qui m'a permis de me dépasser tout au long de cette année scolaire ?*

***Mes élèves**, qui m'ont permis de m'épanouir en tant qu'enseignante. Merci à chacun d'entre eux.*

Je tiens également à remercier ma famille et plus particulièrement ma maman et mon frère sans qui je n'en serais pas là où j'en suis aujourd'hui. Merci pour leur amour et leur soutien inconditionnel.

Enfin, à titre posthume, je dédie ce mémoire à mon grand-père qui m'a toujours montré que tout est possible avec de la détermination.

Sommaire

<i>Introduction</i>	1
I / Présentation des concepts liés à la production d’écrit et au dispositif de différenciation	2
A. Les étapes de la production d’écrit.....	2
A.1 L’écrit et la production d’écrit.....	2
A.2. La réécriture.....	8
B. L’évaluation des productions d’écrits.....	11
C. Présentation du dispositif de différenciation : « le jogging d’écriture ».....	13
C. 1 Le jogging d’écriture et la place de l’orthographe.....	13
C. 2. Les fonctions du jogging d’écriture et de la production d’écrit en général.....	17
D. L’hétérogénéité et la différenciation qui en découle.....	18
D.1 L’hétérogénéité ou la multitude de profils au sein d’une même classe.	18
D.2 Difficultés possibles liés à la production d’écrits.....	25
D.3 La place et le rôle de l’enseignant dans la production d’écrit.....	26
Hypothèse.....	28
II / Présentation du protocole de recherche	29
A. Contexte.....	29
B. Outils et difficultés rencontrées.....	33
III / Présentation des données récoltées	34
A . Présentation et analyse chronologique des résultats.....	34
A.1 : Le sondage concernant le dispositif de différenciation.....	34
A.2 Les différents essais et leur réécriture.	36
B. Interprétations des différents essais et réécritures.....	58
C. Les limites de mes résultats : les biais.....	60
D. Recul professionnel suite à l’enquête de terrain.....	62
<i>Conclusion</i>	65
Bibliographie.....	67
Sommaire des annexes.....	71
Annexes.....	72
Résumé / Abstract.....	127

Introduction :

*« C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ;
c'est en parlant qu'on apprend à parler; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire¹ ».*

La production d'écrit au cycle 2 permet aux élèves de développer progressivement une posture d'écrivain. L'hétérogénéité d'une classe n'est plus à prouver. Il est pertinent de s'intéresser à une étude comparative concernant les élèves présentant des facilités et les autres élèves à travers un dispositif de différenciation. Le fait d'avoir trois élèves ayant des facilités dans ma classe de CE2 m'a interpellé et m'a conduit à m'intéresser plus en profondeur au profil de ces élèves face à la production d'écrit.

Produire des écrits est, dans notre société actuelle, une activité incontournable et très souvent quotidienne. En effet, on retrouve l'écrit durant la scolarité, mais aussi dans notre vie professionnelle, quelle que soit la discipline, ainsi que dans notre vie privée : courriers électroniques, chèques, listes diverses, papiers administratifs ou bien encore de simples notes de rappel. L'écrit est devenu indispensable, qu'il soit sur papier ou électronique. En effet, les nouvelles technologies ont pris une place conséquente dans notre société actuelle. L'utilisation des écrans à travers un ordinateur, une tablette ou bien encore un smartphone a apporté une nouvelle forme d'écriture auprès des adultes mais également des enfants, et ce, de plus en plus tôt ; Concernant les difficultés liées à l'écriture, il est important de souligner que jamais la société n'a eu autant de scripteurs, rédacteurs. Tout comme pour la lecture, les difficultés sont réelles mais l'école doit plus que jamais s'adapter à cette omniprésence de l'écrit dans notre société. L'école joue donc un rôle primordial dans l'acquisition de l'écrit et donc de la posture d'écrivain. La diversité des élèves rencontrés doit pousser l'enseignant à différencier lors de ses séances d'apprentissage. La production d'écrit doit être mise en place de façon progressive et ce dès la maternelle.

¹ FREINET Celestin, *Méthode naturelle de lecture*, réédition dans C.Freinet, Œuvres, page 181.

Pour aider l'élève à entrer dans l'écrit, il faut le « *mettre en situation de vouloir et pouvoir écrire*² ». Cela passe donc par des déclencheurs d'écriture, mais aussi par le fait de donner les outils nécessaires à la production d'écrit.

En quoi, le « jogging d'écriture », dispositif de différenciation dans le domaine de l'écriture, est-il enclin à développer la posture d'écrivain chez des élèves de CE2 ? Qu'en est-il chez les élèves présentant des facilités ? Afin de répondre à ces questionnements, j'ai toujours d'abord effectué de nombreuses lectures liées à la production d'écrit, l'évaluation, la réécriture mais également concernant l'hétérogénéité de la classe. Puis des outils tels qu'un sondage lié au dispositif de différenciation, des observations ainsi que des analyses de productions d'écrit ont été mis en place.

Dans un premier temps, une présentation des concepts liés à la production d'écrit, à la réécriture mais également à l'évaluation des écrits sera effectué. Une explicitation du dispositif du « jogging d'écriture » ainsi que de la multiplicité des profils dans une même classe seront introduits. La présentation du contexte ainsi que des outils utilisés sera proposé dans un second temps. Enfin, l'analyse des données récoltées et les biais rencontrés seront mis en avant.

I/ Présentation des concepts liés à la production d'écrit et au dispositif de différenciation.

A - Les étapes de la production d'écrit.

A.1 – L'écrit et la production d'écrit.

L'accès à l'écrit est devenu un enjeu essentiel de la scolarité, et ce, dès la maternelle : « *la familiarisation avec la culture de l'écrit dans sa diversité, l'accès aux formes linguistiques du français écrit et l'accès au code orthographique dans toute sa complexité*³ ».

Danièle Dumont (2006), décrit par ces mots l'écriture : « *produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le*

² EVA (groupe) , *Evaluer les écrits à l'école primaire*, 1992, page 34

³ FERREIRO Emilia, *L'écriture avant la lettre*, préface de Jean Hébrard, Hachette éducation, 2000.

*code de saisir le sens de l'écrit.*⁴ ». Concernant ce geste d'écriture, Dumont considère qu'il y a quatre gestes de base afin d'acquérir le processus d'écriture : la latéralisation, le développement des compétences motrices, le développement des compétences visu-spatiales et auditives et enfin le développement des compétences kinesthésiques. (Annexe 1)

Sous l'Ancien Régime les maîtres d'écriture et de lecture sont dissociés. À la fin des années 90, différents groupes de Recherches, tel qu'EVA, ont mis en avant le fait que l'écriture pouvait être le moteur d'autres apprentissages. Reuter (2000) met en avant le fait que l'écriture est davantage valorisée socialement que la lecture. Cependant, pour cet auteur, la lecture est « *reconnue comme plus fondamentale en termes d'exigences sociales*⁵ ». Ce dernier donne la définition suivante de l'écriture : « *L'écriture est une pratique sociale [...] par laquelle le sujet vise à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné*⁶ ».

Les programmes de 2015, liés au cycle 2, mettent en avant l'importance de lier la lecture à l'écriture. En effet, par la lecture, l'élève acquiert des automatismes tant au niveau syntaxique qu'orthographique. Cependant, il est intéressant de souligner que : « *Ce qu'un élève est capable de comprendre et de produire à l'oral est d'un niveau très supérieur à ce qu'il est capable de comprendre et de produire à l'écrit*⁷ ». Catherine Tauveron, fait le postulat qu'en développant ses compétences de lecteur littéraire, l'élève pourrait plus facilement adopter une « *posture d'auteur*⁸ » : comprendre ce qu'attend un lecteur, comment l'enrôler. Eveline Charmeux (2014), quant à elle, remet la relation écriture - lecture en perspective. En effet, pour l'auteure, la lecture et l'écriture, certes, se nourrissent l'une l'autre mais : « *le seul véritable point commun entre ces deux situations, c'est l'aspect langagier : l'une et l'autre exigent la maîtrise d'un fonctionnement de la langue, spécifique de la communication à distance*⁹ ».

4 DUMONT Danièle, *Le geste d'écriture*, Éditions Hatier, collection Hatier pédagogie, Paris, 2ème édition 2006, page 13.

5 REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, 2000, page 48.

6 Ibid, page 58.

7 MINISTERE EDUCATION NATIONALE, Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), NOR : MENE1526483A arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015 MENESR - DGESCO MAF , page 1

8 TAUVERON Catherine, *De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Actes du 9e colloque de l'AIRDF, 2004, page 1

Disponible à l'adresse suivante :

http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dumortier/Tauveron.pdf

9 Enseigner le français avec Charmeux Eveline, Lecture et écriture : quelles relations entre elles ?, 28 mai 2014.

Au cours du cycle 2 ; les élèves sont de plus en plus sollicités afin de produire des phrases : pour répondre à des questions, pour élaborer des questions. Puis les élèves devront produire plusieurs phrases et, progressivement, un texte d'environ une demi-page. La copie permettra peu à peu à l'élève de se sentir plus à l'aise dans cet exercice de production d'écrit. Les attendus de fin de cycle préconisent d'ailleurs : « *Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation.* »¹⁰. Concernant la production d'écrit, les attendus de fin de cycle invitent à produire un texte d'environ une demi-page : « *cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire*¹¹ », mais également de revoir sa production grâce aux commentaires bienveillants de l'enseignant.

Comme le souligne Eveline Charmeux, il est important de ne pas confondre l'acte de graphier qui « *requiert des compétences motrices et perceptivo-motrices,* » et le fait de produire un écrit qui : « *[...] est de l'ordre des compétences linguistiques, psycho-linguistiques et socio-linguistiques* ¹²».

La production d'écrit est complexe pour les élèves, en effet, ils sont confrontés à une triple demande : « *l'acte graphique, la production de texte en elle-même et la mise en œuvre du système orthographique* ¹³».

Disponible à l'adresse : <https://www.charmeux.fr/blog/index.php?2014/05/28/242-lecture-et-ecriture-queelles-relations-entre-elles>

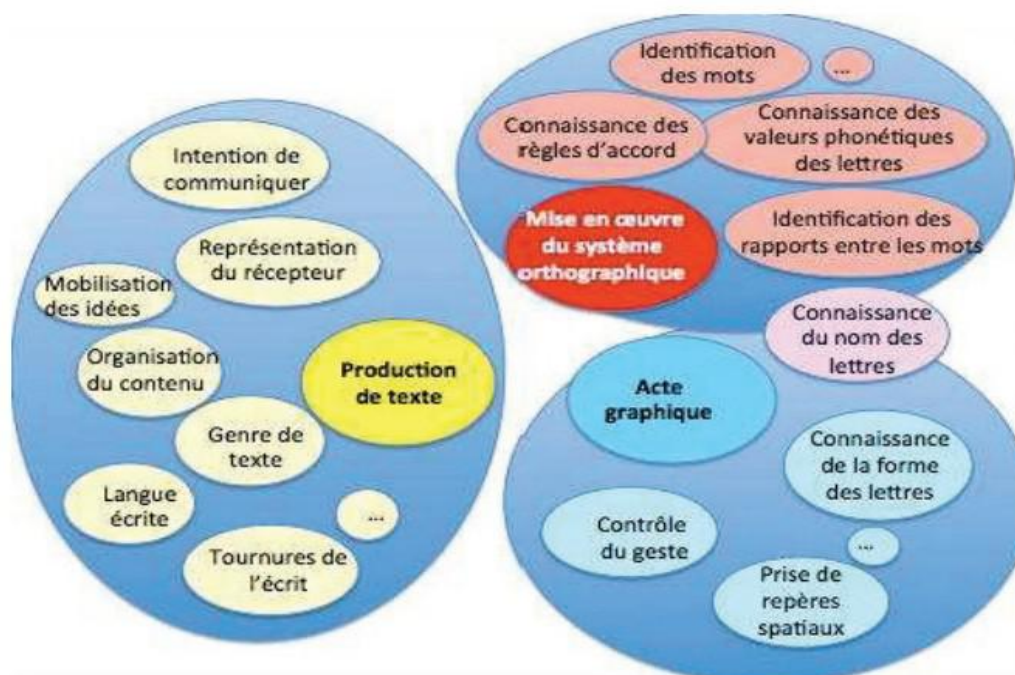
10 MINISTERE EDUCATION NATIONALE, Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), NOR : MENE1526483A arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015 MENESR - DGESCO MAF , page 1, page 20

11 Idem

12 Enseigner le français avec Charmeux Evelyne, Lecture et écriture : quelles relations entre elles ?, 28 mai 2014. Disponible à l'adresse : <https://www.charmeux.fr/blog/index.php?2014/05/28/242-lecture-et-ecriture-queelles-relations-entre-elles>

13 Eduscol, Enseigner l'écriture au cycle 2, page 2 . Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016. Disponible à l'adresse: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf

Sylvie Plane en propose un schéma particulièrement intéressant¹⁴ :



Le groupe EVA considère que la production d'écrit se discerne par le fait de « *penser l'ensemble du texte, le mettre en phrases, assurer la cohérence entre les phrases, anticiper les réactions du lecteur pour évaluer la pertinence des choix, réécrire¹⁵* ». Le modèle de Hayes et Flower (1980) met en avant trois étapes concernant la production d'écrit (Annexe 2). Tout d'abord la planification qui pousse à se décentrer, chercher des idées et les organiser, puis la mise en texte, c'est-à-dire la mise en mots mais également l'articulation des phrases et enfin la révision de texte. Les hypothèses mises en avant par Hayes et Flower se basent sur la complexité des mécanismes mobilisés pour un néophyte, mais soulignent également la surcharge cognitive possible concernant un rédacteur chevronné (OLIVE & PIOLAT 2005). Legros, Crinon et Marin (2006) insistent sur le fait que lorsque l'on produit un texte, il existe des processus de haut niveau : la planification, la mise en mots et enfin la révision de texte. Mais, toujours selon eux, il existe également des processus de bas niveau. Ces derniers concernent principalement : « *la correction des erreurs orthographiques, syntaxiques ou*

14 Ibid, page 3

15 Groupe EVA, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, 1992, page 13.

lexicales »¹⁶. Michel Fayol (2007), met également en évidence les trois composantes liées à la production d'écrit et décrites par Flower et Hayes: la planification, la mise en texte et enfin le retour sur le texte. La planification permet la récupération d'informations relatives au thème, mais aussi à la compréhension des consignes demandées. La mise en texte est, quant à elle, relative à deux composantes essentielles : la dimension langagière, mais aussi la dimension graphique liée au geste graphique en lui-même. Le retour sur le texte concerne la relecture de la production écrite. Éveline Charmeux, quant à elle, expose des compétences énonciatives pour ce qui est des étapes de la production d'écrit : « *la décentration [...] se mettre à la place du lecteur [...] Maîtriser les opérations de planification et d'élaboration. [...] Maîtriser les opérations de révision : relecture et réécriture* »¹⁷.

Pour Kellogg (1996), ce n'est pas tant l'exécution de la tâche de l'écrit qui serait onéreuse cognitivement, mais tout le travail de planification qui précède. Piolat et Olive étayent cette étude en écrivant que : « *La planification et la révision seraient ainsi les processus les plus coûteux, alors que le processus de traduction serait le moins coûteux*¹⁸ ». En effet, la planification demande la réactivation de nombreuses données rangées dans la mémoire à long terme. On pense notamment au lexique adapté, au registre de langue ou bien encore à la réflexion autour de l'écrit demandé. Réflexion qui ne sera pas la même si l'on demande aux élèves, par exemple, de rédiger une lettre, un conte ou bien une recette. À cela s'ajoute la difficulté d'organiser ses idées mais également de visualiser une vue d'ensemble du texte à produire afin qu'il soit structuré et cohérent. Concernant l'aspect méta-cognitif de la compétence en tant que telle, Brossard (1994) écrit : « *On voit [...] que les élèves qui réussissent le mieux dans les apprentissages sont ceux qui parviennent à expliciter avec une relative précision la manière dont la tâche est supposée fonctionner*¹⁹ ». La réflexion relative à l'organisation de la tâche à accomplir serait donc facteur de réussite dans les apprentissages. Il est important de prendre en compte le rôle de la mémoire de travail et le rôle de l'attention dans la production d'écrit. Il existe cinq types de mémoire : la mémoire perceptive et donc liée aux sens, la mémoire procédurale reliée aux automatismes, les mémoires sémantiques et

16 LEGROS, Denis, CRINON Jacques, et MARIN Brigitte *Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles*, *Langages*, vol. 164, no. 4, 2006, pp. 98-112.

17 Enseigner le français avec Charmeux Eveline, Pour une pédagogie efficace de la production d'écrits. Disponible à l'adresse: <https://www.charmeux.fr/ecritpeda.html>

18 OLIVE, T et PIOLAT A, *Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes*, *Psychologie française* 50, 2005, page 9.

19 BROSSARD, M. *Ecole et adaptation*, collection scientifique Stablon, 1994, page 43.

épisodiques associées à la mémoire à long terme et enfin la mémoire de travail, qui est, quant à elle, reliée à la mémoire à court terme. Selon McCutchen (1996), qui s'est largement inspiré des travaux de Just et Carpenter (1992), les blocages possibles des novices en situation d'écriture seraient en rapport direct avec les compétences importantes requises concernant la phase de rédaction. Selon l'auteur, la fortification des capacités d'écriture ainsi que sa maîtrise dépendraient d'une « *meilleure gestion des ressources de la mémoire de travail*²⁰ ». Par cela, McCutchen défend l'idée d'automatisation des traitements de données mais également l'importance d'un travail conséquent sur la mémoire de travail. En conclusion, la qualité des productions d'écrits serait donc, selon lui, liée à la capacité mnésique du rédacteur. Il est intéressant de souligner que, selon Kellogg (1994), les capacités rédactionnelles sont certes en lien direct avec la mémoire de travail, mais ce dernier ajoute une composante supplémentaire : l'attention. Cette dernière, selon l'auteur, permettrait d'activer de manière indéniable la mémoire de travail (Annexe 3). Il nomme cette composante : l'effort cognitif ou l'engouement dans la tâche (1987). Baddeley (2000) à travers la reprise de cette notion, défend l'idée selon laquelle de l'attention découlerait de lourdes demandes cognitives durant les procédures de rédaction. Cette mémoire de travail, qui peut parfois être en surcharge, concerne indéniablement également l'étape de la réécriture.

20 Ibid, page 3.

A.2 - La réécriture

La notion de réécriture peut être « *soit littéraire soit linguistique* »²¹, d'après Almuth Grésillon (2004). Alamargot et Chanquoy (2001) définissent ainsi le principe de révision : « *tout ce qui est fait pour atteindre un objectif à un certain niveau du texte et sur un certain texte à un certain moment avec un certain effet et ayant un certain coût* »²². Il est important de souligner que certains théoriciens expliquent que tout texte est quelque part, une réécriture. En effet, de part son passé de lecteur, l'écrivain puise dans ce qu'il a pu rencontrer lors de ses lectures. La réécriture pouvant aller de : « *de l'imitation à la parodie, en passant par la citation, l'emprunt, le pastiche, l'adaptation, voire le plagiat* »²³. La réécriture littéraire suppose de se réapproprier le texte d'un autre écrivain, de réinvestir son texte. Lors de la réécriture de leur texte, les élèves n'auront donc pas cette contrainte de devoir se réapproprier le texte d'une autre personne. Ils doivent se réapproprier leur propre production. Almuth Grésillon précise que le terme de réécriture est le plus approprié concernant cette notion de « second jet ». En effet, comme le précise l'auteur : « *Il y a le terme de correction, qui implique d'emblée une évaluation, prématurée à mon sens [...] Même souci pour le terme de variante* ». Elle précise que quatre opérations sont fondamentales dans toute réécriture : « *supprimer, ajouter, substituer, déplacer* ». On comprend donc que la réécriture est synonyme de correction linguistique, mais aussi d'amélioration du texte de départ. Grésillon insiste également sur le fait que l'écriture et la réécriture doivent être notion de plaisir. De part son caractère ludique, l'atelier d'écriture du « jogging d'écriture » répond à cette attente. Ce terme sera explicité par la suite. Il faudra donc amener, stimuler progressivement chaque élève à prendre plaisir à l'acte d'écriture mais également lors de la réécriture. L'une des difficultés liées à la réécriture concerne le fait que les élèves pensent à leur écrit premier comme étant terminé. Il peut leur être compliqué pour eux de concevoir qu'une autre version de leur production est possible. D'autant plus que les supports qu'ils lisent sont en général la version finale. Ils ne prennent donc pas conscience de toutes les étapes de production de texte. Lors de la réécriture, plusieurs critères, autres qu'orthographiques, pourront être

21 BORE, Catherine, et DOQUET-LACOSTE Claire, *La réécriture questions théoriques*, Le français aujourd'hui, vol. 144, no. 1, 2004, page 9.

22 ALAMARGOT, D., CHANQUOY, L., *Through the models of writing*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 2001, page 100.

23 REBAI Moez, Makki REBAI (dir.), *Pratiques & enjeux de la réécriture dans la littérature*, Paris : Presses Universitaires du Midi, *Littératures*, n° 74., 264 p. 2016, page 11.

observés : élargissement des différents champs lexicaux, évolution des personnes, des thèmes, mais aussi enrichir la production grâce à des dialogues (BUCHETON, 2000). Il faut insister sur le fait que la réécriture peut être décourageante pour les élèves, car complexe. En effet, d'autant plus en cycle 2, les élèves ont peu ou pas été confrontés à cet exercice. Ce dernier peut donc être impressionnant et déroutant pour les élèves. Cette impression que le travail de réécriture est interminable et démesuré. Un autre aspect de la réécriture qui pourrait rebuter les élèves concerne le jugement des autres. Que cela soit pour l'élève ayant des facilités et se trouvant face au regard des autres. Ou bien pour l'élève en difficultés qui se sentirait une nouvelle fois en échec face à ses pairs.

Il est intéressant de souligner une remarque d'Yves Reuter: « *la réécriture se trouve radicalement exclue des pratiques traditionnelles liées à la rédaction*²⁴ ». On peut donc ici remarquer l'évolution des pratiques concernant la production d'écrits au cours des deux dernières décennies. Si en 2000 la réécriture n'était pas présente dans les pratiques traditionnelles, elle l'est désormais dans les programmes officiels. Michel Fayol décrit en ces termes la notion de réécriture : « *détection des manques et erreurs et en la reprise plus ou moins importante de la version précédente du texte*²⁵ ».

Les programmes de 2015 mettent en avant la compétence suivante : réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit. À travers cette compétence plusieurs points devront être travaillés : « *Repérage de dysfonctionnements dans les textes produits (omissions, incohérences, redites...)* [...] *Mobilisation des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue.* [...] *Vigilance orthographique [...] Utilisation d'outils aidant à la correction*²⁶ ». La relecture et la réécriture peuvent se faire grâce aux remarques bienveillantes de l'enseignant ou bien celles d'un pair. Il peut également être intéressant de prendre du recul vis-à-vis de son texte pendant quelques jours et d'y revenir avec un œil nouveau. La maturation du texte est une étape particulièrement importante dans le processus d'écriture. Maturation entre les différentes étapes de production mais également durant la première version. En effet, ces moments de réflexions permettent aux élèves de structurer leur pensée.

24 Reuter Yves, Enseigner et apprendre à écrire, ESF, 2000, page 19.

25 FAYOL Michel, *La production de textes et son apprentissage*, Observatoire National de la Lecture : Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, les journées de l'observatoire, , janvier 2007, page 23.

26 MINISTERE EDUCATION NATIONALE, Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), NOR : MENE1526483A arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015 MENESR - DGESCO MAF , page 21

Il est important que les activités de production d'écrits soient couplées avec un travail parallèle concernant l'orthographe, la grammaire ou bien encore la conjugaison afin de dynamiser et de consolider la révision de texte. Concernant les outils disponibles pour la révision de texte, il peut s'agir d'affichages, de dictionnaires, d'ouvrages liés à la grammaire mais également de porte-vues. Pour la planification de l'écrit, les élèves peuvent, selon le type d'écrit, suivre une fiche de programmation de l'écrit : conte, carte postale, liste, recette... Les élèves peuvent également s'auto-évaluer à travers une grille de critères, que les élèves auraient préalablement collectivement créée. À travers la création de cette grille les élèves peuvent s'approprier la notion de critères nécessaires. Il est important que les élèves puissent débattre des critères à sélectionner. Cela peut notamment passer par une réflexion individuelle puis par petits groupes et enfin par un débat en classe entière. Ces outils sont nécessaires tant pour l'autonomie au sein de la classe que pour leur autonomie en tant qu'écrivain. Rappeler aux élèves le caractère évolutif de ces outils est primordial. Cela leur permet de constater que toute grille ou tableau de critères ne sont pas figés. L'intérêt de la réécriture permet également à travers la relecture de son écrit de réactiver ses connaissances. Roussey et Piolat (2005)²⁷ insistent sur le fait qu'auparavant la réécriture sous-entendait une modification de texte alors que désormais, il s'agit davantage de vérifications de surface. Legros, Crinon et Marin (2006) corroborent cet argument en précisant que : « *la révision et la réécriture sont particulièrement rares et inefficaces chez les scripteurs novices [...] Les améliorations proposées par ces scripteurs se limitent généralement à la surface textuelle*²⁸ ». Concernant l'évaluation des productions d'écrits ou bien des réécritures, cette dernière se veut être constituée de critères bien spécifiques afin de guider les élèves dans l'appropriation des différentes étapes de la production d'écrit.

27 PIOLAT A & ROUSSEY J-Y , *La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion*, La psychologie française, 50, 2005, page 358.

28 LEGROS, Denis, CRINON Jacques, et MARIN Brigitte *Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles*, Langages, vol. 164, no. 4, 2006, page 116.

B - L'évaluation des productions d'écrits

L'enjeu de l'évaluation des écrits est d'établir des critères favorisant l'acquisition de compétences. Les critères « *explicitent ce à quoi on se réfère pour faire avancer le travail d'écriture*²⁹ ». Ces derniers permettent en effet la construction des savoirs mais également à souligner les progrès. Les critères ne seront pas les mêmes en fonction du type d'écrit. La lettre, par exemple, pourrait avoir comme critères : la présence d'une adresse, d'un destinataire et d'une signature. La recette, quant à elle, devra comporter les différents ingrédients, les mesures ainsi que le déroulement de la préparation. Établir les critères en fonction du type d'écrit est donc un travail en amont primordial pour l'enseignant.

Concernant la réécriture, il sera également important d'établir des critères relatifs à cette dernière. Ces critères seront également différents en fonction de l'objectif de la réécriture. Ils pourront notamment porter sur l'orthographe, ou bien, sur des critères d'enrichissement.

Le groupe EVA (1992) propose un tableau de classement³⁰ concernant les critères de production d'écrit. Ce classement se compose de plusieurs paliers : le texte dans son ensemble, la relation entre les phrases puis les phrases. Ces trois paliers sont étudiés à travers le point de vue pragmatique (relation entre l'information et ses usagers), sémantique (cohérence du texte), morphosyntaxique (accords, désinences) mais également concernant les aspects matériels (Annexe 4). Ce tableau de classement qui « *permet d'interroger l'écrit [...] permet de poser des problèmes d'écriture, et de chercher à définir quels sont les savoirs et compétences nécessaires à leur résolution* »³¹, a été emprunté à Gilbert Turco. La partie des points de vue a, quant à elle, été empruntée au linguiste américain Morris.

De Ketele (2013)³², quant à lui, argumente que, la grille EVA est intéressante, car elle permet de planifier les notions à aborder concernant la production d'écrit. Néanmoins, selon lui, elle trouve ses limites dans le fait qu'elle reste très vaste et ne propose pas d'évaluer à une échéance donnée durant les différents cycles scolaires.

29 Groupe EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, 1992, page 14.

30 Institut National de Recherche en Pédagogie, groupe de recherche EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette éducation, 1992, p 57.

31 Ibid

32 DE KETELE, Jean-Marie. *L'évaluation de la production écrite*, Revue française de linguistique appliquée, vol. xviii, no. 1, 2013, pp. 59-74.

Nina Catach 1980³³, Docteur ès lettres en linguistique, a réalisé une grille d'analyse des fautes orthographiques. Elle y scinde les fautes d'orthographe lexicales et les fautes d'orthographe grammaticales. Par fautes d'orthographe lexicales, l'auteure y inclut : les erreurs de calligraphie, de segmentation, phonogrammique ou bien encore les erreurs lexicales (logogrammes par exemple). Concernant l'orthographe grammaticale, l'auteure y intègre les idéogrammes (ponctuation, majuscules...) ainsi que la transcription des morphèmes (accords, marques du pluriel, désinence...).

La règle d'écriture, que je vais analyser ci-après, portera sur le fait de continuer une histoire. L'un des critères les plus probants concernant un récit est que l'on puisse voir le déroulé de l'histoire, que le schéma narratif soit perceptible. Le parallèle avec la lecture est donc encore une fois à souligner. En effet, de part une lecture fréquente l'élève pourra mettre en pratique ce qu'il a pu lire en terme de vocabulaire, tournure de phrase ou bien encore concernant la ponctuation.

L'évaluation formative a pour but la réussite de tous les élèves. Il est donc important qu'elle s'inscrive dans un rôle de support de progressivité des apprentissages. L'impact des grilles d'évaluation sur les élèves leur permet de constater l'acquisition ou non des critères proposés. Les grilles d'évaluation permettent à l'élève de prendre du recul sur son texte et de prendre conscience des points positifs et/ou négatifs.

Comme le préconise le document Eduscol relatif à la production d'écrit au cycle 2, l'évaluation des écrits ne doit pas se baser sur l'évaluation pure d'un écrit. L'évaluation devrait plutôt se baser sur l'ensemble des productions d'écrits et constater les progrès. Le « jogging d'écriture » permet donc ce fonctionnement car il peut être évolutif dans le cadre des différents les sujets proposés et des critères demandés. On pourra ainsi constater, observer les progrès ainsi que l'évolution des élèves, plutôt que d'évaluer uniquement par production.

33 CATACH Nina, *L'orthographe française*, Nathan Université, 1980, page 288.

C - Présentation du dispositif de différenciation : « le jogging d'écriture ».

C. 1 - Le jogging d'écriture et la place de l'orthographe.

La production d'écrit que je vais analyser portera sur l'atelier du « jogging d'écriture ». Cette désignation est une dénomination propre au domaine de classe donc du terrain. Le « jogging d'écriture » se doit d'être produit sur une durée assez courte : 15 minutes maximum et régulièrement, voire quotidiennement. Comme son nom l'indique, le « jogging d'écriture » pourrait être considéré comme un exercice d'échauffement. Échauffement qui pourrait être effectué sur différentes pistes. Pistes représentées par les différents types d'écrits possibles. Le jogging d'écriture est en lien direct avec la compétence « *Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche* »³⁴. Comme préconisé dans les programmes, les élèves devront identifier les attributs propres aux différents textes, mobiliser ses connaissances concernant la langue française, mais aussi passer progressivement d'une production d'écrit guidée à une production d'écrit de plus en plus autonome. On retrouve d'ailleurs le modèle d'Hayes et Flowers (1980) décrit ci-dessus : « *trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent, puis écrire ces phrases* »³⁵. L'étape de révision de l'écrit se fera dans un second temps.

L'objectif principal du jogging d'écriture est de promouvoir l'acte d'écrire, d'éviter « *l'insécurité scripturale*³⁶ » (Labov, 1976). Mais également de permettre aux élèves de réfléchir sur une grande variété de sujets et donc de types d'écrits. Comme le précise De Ketele (2013)³⁷, il est important de s'initier à la production l'écrit à travers divers exercices tels que : trouver un titre à un texte ou bien encore transformer des textes. Cependant, c'est la diversité des écrits qui permettra aux élèves d'éveiller, puis de consolider, leur posture d'écrivain. Il est donc important que les élèves soient confrontés à tout types d'écrits : recette, liste, devinette, conte ou bien encore, la mise en page d'une lettre. Le « jogging d'écriture » permet de traiter tous ces types d'écrits. Le fait de donner une consigne précise à chaque « jogging d'écriture » permet de rassurer les élèves et éviter ainsi la surcharge cognitive. Cette production d'écrit se veut ludique afin d'inciter les élèves à écrire, mais elle reste

34 Ibid

35 Ibid

36 LABOV William, *Sociolinguistique*, Minuit, 1976, page 176.

37 DE KETELE, Jean-Marie. *L'évaluation de la production écrite*, Revue française de linguistique appliquée, vol. vol. xviii, no. 1, 2013, pp. 59-74.

particulièrement fidèle à cette volonté de découvrir dès le cycle 2 les différents types d'écrits. C'est à Elizabeth Bing (1976)³⁸, que l'on doit les premiers « ateliers d'écriture », qui, selon moi, ont plusieurs points communs avec le jogging d'écriture. Pionnière dans ce domaine, elle a permis de théoriser la notion d'atelier d'écriture : où chaque écrivain devient son propre lecteur où il subsiste une réelle volonté d'épanouir ses capacités d'écriture, mais où le collectif prend toute sa place. Le travail de Bing, datant pourtant maintenant d'une trentaine d'années est plus que jamais d'actualité avec le « jogging d'écriture ». En effet, Bing promeut notamment la bienveillance quant aux écrits des élèves, l'importance de l'investissement de l'élève dans son écrit mais également l'importance de choisir des sujets proches de la réalité de l'élève.

La spécificité du jogging d'écriture réside dans l'importance de prendre plaisir à écrire sans avoir une surcharge cognitive liée à une attention accrue concernant l'orthographe. Il est important que les élèves se sentent libres d'écrire afin de ne pas avoir à faire face à un blocage d'écriture. Le groupe de Recherche EVA notent que lors de la production d'écrit : « *les élèves doivent faire face à trop de choses en même temps, à un âge où peu d'automatismes orthographiques existent* »³⁹. Il est à noter qu'André Ouzoulias s'oppose à cette idée de ne prêter moins d'importance à l'orthographe durant un premier jet. En effet, Ouzoulias insiste sur le fait qu'en expliquant aux élèves que l'enseignant sera moins regardant sur l'orthographe, ces derniers seraient tentés de penser : « *J'encode à partir des « sons », le maître me corrige, je recopie* »⁴⁰. Cependant, il est également intéressant de souligner que les élèves doivent produire une révision de leur premier jet. Ce qui les incite, malgré tout, à être vigilant concernant leur orthographe afin d'avoir le moins de révisions possibles. Car, certes, l'enseignant relèvera et corrigera les erreurs orthographiques, mais dans ma pratique de classe, je les invite à corriger leurs productions grâce aux outils disponibles dans la classe. Il est important que les élèves acquièrent de l'autonomie et cela passe notamment par l'autoévaluation.

Depuis plusieurs années, la place de l'erreur, notamment en France, a évolué. En effet, cette pression scolaire de l'erreur est de plus en plus remise en question. On pense notamment à

38 BING Elizabeth, *Et je nageai jusqu'à la page*, Paris, Edition des femmes, 1976, 313 pages.

39 Institut National de Recherche en Pédagogie, groupe de recherche EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette éducation, 1992, p 67.

40 Le café pédagogique, OUZOULIAS, Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture : Quatrième domaine : l'acquisition de l'orthographe, un enjeu crucial . Disponible à l'adresse:

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/15112013Article635200997379561591.aspx>

Astolfi (2014), qui prône l'erreur en tant qu'outil pédagogique : « elle est le signe [...] que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom, qui met en jeu ses représentations préalables et ses compétences actuelles pour s'efforcer de construire du neuf⁴¹ ». Or, avant les années 1980, l'erreur n'était pas synonyme de facteur d'apprentissage. Astolfi classe huit types d'erreurs. Erreurs passant par un mauvais décodage des élèves concernant les attentes, une mauvaise compréhension des consignes ou bien encore des erreurs liées à la surcharge cognitive. Pour Jean-Pierre Astolfi, il est important de confronter les élèves à des situations où ils se trouvent en difficultés afin de provoquer des conflits socio-cognitifs. Le conflit socio-cognitif permet d'opposer des opinions et donc de créer des interrogations au sein d'un groupe d'élèves. Ces interrogations vont obliger les élèves à se décentrer et donc à remettre en question leur point de vue. Il en résulte que l'erreur et le tâtonnement sont des vecteurs fondamentaux concernant les apprentissages. C'est pourquoi, lors du « jogging d'écriture », l'accent est porté sur le fait d'oser écrire et donc de laisser toute sa place à l'erreur. Reverbel (1993) a écrit : « *On donne bien le temps à un enfant de faire ses premiers pas, on accepte qu'il chancelle, qu'il trébuche, qu'il tombe, on lui tend les bras. Pourquoi ne pas avoir la même attitude face à l'écriture ?*⁴² »

En tout début d'année scolaire, j'ai eu l'exemple d'une élève, qui, ne trouvant pas l'orthographe exact d'un mot (*sceptre*) est restée bloquée et n'a donc pas terminé sa production. Dans ce cas précis, la pression scolaire des parents est bien présente et se répercute directement sur le travail de cette élève, qui pourtant, se trouve être l'une des meilleures élèves de la classe. Ce perfectionnisme l'a fait douter de ses capacités et l'a donc totalement bloqué dans son processus d'écriture. Il est donc important que l'école puisse désamorcer cette pression, qui passe par le droit à l'erreur.

Ce n'est que courant octobre que les élèves ont commencé à libérer leur pouvoir imaginaire et profiter de cette liberté d'écrire. Certains élèves en difficulté, cette contrainte orthographique amoindrie, ont produit de bons textes du point de vue syntaxique et de l'imaginaire. Le « jogging d'écriture » est donc un moyen de faire produire les élèves tout en libérant leur plume.

Le groupe EVA insiste d'ailleurs sur ce point. En effet, pour ce groupe de chercheurs, il n'est pas recommandé de travailler l'orthographe de prime abord car cela risque de décourager les

41 ASTOLFI Jean-Pierre, *L'Erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2014, page 45.

42 REVERBEL Michèle, *Je vous écoute écrire*, Seyssel, Comp'Act, 1993, pp. 78-79.

élèves : « *il faut éviter que les élèves se lassent de travailler sur leur texte , et commencer par l'orthographe peut les amener à perdre de vue l'axe essentiel* ⁴³ ». Il est en effet dommageable que les élèves produisent des fautes d'orthographe dues à une surcharge cognitive liées aux autres axes à travailler comme la planification par exemple.

L'orthographe ne sera donc pas le critère de réussite principale lors de cet exercice. Le but principal étant que les élèves osent écrire. Cependant, l'élève doit prendre en compte d'autres paramètres importants, tels que : respecter la consigne, la syntaxe, le choix du lexique ou bien encore la typographie. Tous ces critères seront pris en compte dans la grille d'évaluation que nous aborderons par la suite.

Ma posture en tant qu'enseignante est de vérifier que la consigne a bien été comprise. Autrement, je n'interviens pas durant leur temps de production. En début d'année, les élèves étaient très demandeurs concernant l'orthographe de certains mots. Mais plus les semaines passent et moins les demandes sont fréquentes. Il est intéressant de souligner que les mots demandés sont la plupart du temps d'origine anglophone. Les élèves m'ont notamment demandé l'orthographe de marques de consoles de jeux vidéos, de noms de jeux vidéos, de mots liés à la nourriture (hamburger, cheese, steak, chewing-gum, cocktail, cupcakes), du lexique lié au sport (handball, football, basket-ball, quad, badminton, coach...) ou des mots divers tels que : jean, tee-shirt, leggings, pullover ou bien encore yacht. Cette constatation démontre une présence élevée de mots anglophones dans le langage des élèves. Ce qui introduit l'idée qu'a priori seuls les mots à consonance anglophone bloqueraient leur production d'écrit. Cela démontrerait que les autres mots plus familiers sont en cours d'acquisition ou acquis. Il est intéressant d'ajouter que : «(selon) Lieury (1998) [...] les corrélations entre réussite scolaire et connaissances lexicales sont plus élevées que celles entre réussite scolaire et niveau intellectuel⁴⁴ ». Par cela l'auteur entend que la réussite scolaire est plus élevée chez les élèves ayant une bonne base lexicale que chez les élèves ayant un niveau intellectuel élevé. L'acquisition du vocabulaire débute dès l'entrée à la maternelle et de part les diverses interactions que l'enfant peut avoir dans le contexte familial. Puis tout au long de la scolarité, l'élève enrichira son répertoire grâce à des phases de verbalisation, de production d'écrits, mais aussi de lectures diverses et variées. Il faut noter

43 Institut National de Recherche en Pédagogie, groupe de recherche EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette éducation, 1992, p 65.

44 FLORIN Agnès, « Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages », *Enfances & Psy* 2010/2 (n° 47), p. 30.

que l'acquisition lexicale se fait à plusieurs niveaux, comme le souligne Bogliotti Caroline (2012): « *informations phonologiques (prononciation du mot, nombre de phonèmes), morphologiques (racine, affixes), sémantiques (le ou les sens du mot), syntaxiques (catégorie grammaticale, genre, etc.), et orthographiques lorsqu'il devient lecteur (nombre de lettres, graphèmes présents)*⁴⁵ ».

L'écriture est donc à travailler assidûment, et ce, sur tous types de supports : en passant du cahier jusqu'au traitement de texte sur ordinateur. En effet, depuis la réforme de mai 2015 concernant le Plan numérique pour l'éducation, le numérique est devenu un point crucial afin de former les citoyens de demain. N'ayant pas le matériel nécessaire dans mon établissement, nous nous limiterons ici à l'écriture sur support cahier.

On comprend donc que la production d'écrits est complexe. Fabre-Cols (2002) considère que l'écriture est à la fois : « *une activité, cognitive, une forme particulière de langage et d'usage du langage et un procès de communication*⁴⁶ ». Le dispositif de différenciation du « jogging d'écriture » permet donc d'exploiter toutes les fonctions de la production d'écrit.

C.2 - Les fonctions du jogging d'écriture et de la production d'écrit en général

L'aspect ludique de l'exercice et la pression amoindrie concernant l'orthographe, permet aux élèves de s'approprier peu à peu l'acte d'écrire. Cet exercice a permis notamment aux élèves les plus en difficultés d'oser écrire. Le « jogging d'écriture » permet de mobiliser l'imaginaire des élèves, mais aussi de leur permettre d'extérioriser leurs émotions. Cette catharsis permet donc une libération de la « parole ». Cette dernière peut permettre une meilleure gestion des émotions. Cette dernière permettra à chacun des élèves de pouvoir s'adapter au mieux aux objectifs scolaires.

Un autre point important concernant cet atelier est la possibilité de lire ou non sa production. Cela permet aux élèves qui subissent diverses difficultés (syntaxe, orthographe, écriture) d'être écoutés pour leurs idées et donc de prendre confiance en leurs capacités. L'oralisation

45 BOGLIOTTI, Caroline. « Les troubles de la dénomination », *Langue française*, vol. 174, no. 2, 2012, pp. 95-110.

46 FABRE-COLS Claudine, *Réécrire de l'école au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, ESF éditeur, 2002, page 36.

de leur production permet donc aux élèves en difficultés de dépasser l'image négative qu'ils peuvent avoir de leur niveau scolaire, réels ou par manque de confiance en eux.

L'aspect ludique de l'exercice est à souligner. En effet, nous retrouvons dans les programmes cette importance du jeu à l'école en terme de motivation, mais aussi de stimulation. La diversité des écrits proposés lors de l'exercice permet de développer diverses composantes: imagination, créativité, culture écrite mais également leur posture en tant qu'écrivain. La production d'écrit permet aux élèves de découvrir les enjeux de l'écriture : garder des traces, faire passer un message (sérieux ou non). Mais avant toute chose, il est nécessaire que l'élève prenne conscience de cette intention d'écriture, cette volonté de produire un écrit : pour soi ou pour les autres. En effet, dans le cas où l'élève veut lire sa production c'est qu'il avait probablement l'intention de viser, voire de toucher un public. Comme le souligne Tauveron (2002), écrire c'est aussi produire un écrit « *à destination du lecteur qui est pensé comme un partenaire actif et intelligent* ⁴⁷ ». Dans le cas où l'auteur du texte souhaite toucher un public, il faut qu'il le prenne en compte. Par cela, il faut entendre qu'il faut anticiper les réactions des lecteurs, s'y adapter. Le lecteur doit donc être pris en compte lors de la rédaction du texte. La multiplicité des profils d'une classe permet donc de pouvoir observer un échantillon particulièrement complet à travers les différentes productions d'écrits.

D - L'hétérogénéité et la différenciation qui en découle.

D.1 – L'hétérogénéité ou la multitude de profils au sein d'une même classe.

Dans une même classe, il existe une multitude de profils différents comme exposé ci-avant. Il est important que l'enseignant prenne en compte dans sa pratique tous ces profils afin d'adapter au mieux sa pédagogie. Mis à part l'hétérogénéité évidente des élèves du point de vue des apprentissages, il faut prendre en compte que chaque élève possède une personnalité spécifique, chaque élève peut se retrouver dans une situation particulière concernant les apprentissages scolaires. Cela peut être dû à une précocité, une arrivée récente en France, de

47 TAUVERON Catherine, *L'enjeu de l'écriture littéraire à l'école*, INRP via Une didactique de l'écriture narrative fondée sur la relation esthétique ", *Enjeux*, n°51/52, Namur, Cedocef, 2002, p.151-161.

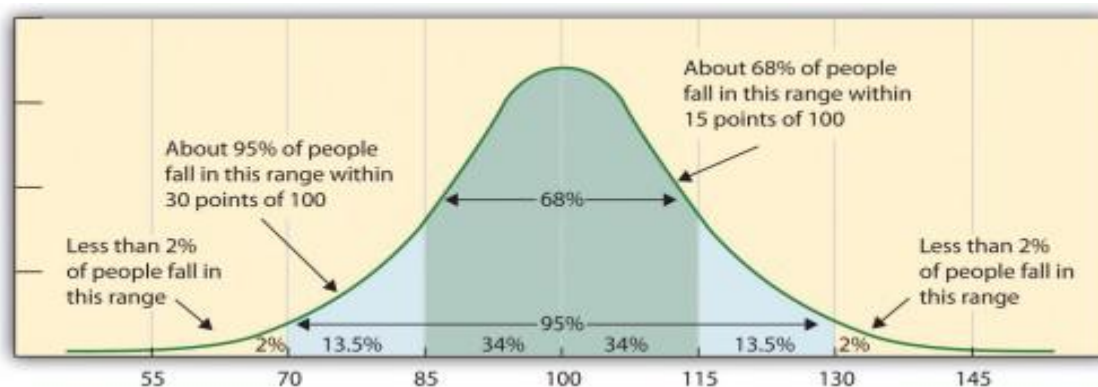
l'hyperactivité, une difficulté liée aux troubles DYS (dyspraxie, dyscalculie, dyslexie, dysorthographe, dysphasie...). L'hétérogénéité croissante dans les classes n'est plus à prouver. L'enseignant doit donc constamment renouveler ses pratiques pédagogiques et donc actualiser ses connaissances (scientifiques, didactiques et pédagogiques). Jean-Michel Zakhartchouk (2014)⁴⁸ insiste d'ailleurs sur l'importance de varier les supports et les modalités pédagogiques afin de s'adapter au mieux à ces différents profils d'élèves.

Les élèves présentant des facilités d'apprentissages ont, ces dernières années, été parés de diverses dénominations : HPI (Haut Potentiel Intellectuel), surdoués et plus récemment EIP (Élève Intellectuellement Précoce). Ce dernier étant le terme choisi par l'Education Nationale pour parler de ces élèves présentant des facilités. Siaud-Facchin (2012)⁴⁹, quant à elle, propose le terme de « zèbre », qui tente d'atténuer la catégorisation de ces élèves. Elle décrit ces élèves ainsi : « *C'est avoir fait ou fait des acquisitions avant l'âge habituel* ⁵⁰ ». Comme cette dernière, nous essaierons de ne pas catégoriser ces élèves et nous parlerons d'élèves présentant des facilités.

Lorsque l'on parle d'élèves présentant des facilités, il faut y entendre : élèves avec un quotient intellectuel (QI) supérieur à la moyenne, c'est-à-dire supérieur à 130. Le QI moyen étant aux alentours de 100.

La courbe de Gauss, permet de schématiser une courbe de distribution de l'intelligence, comme on peut le voir ci-après.

Illustration 1: Courbe de normalité de l'intelligence (courbe de Gauss)



48 ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF, 2014, page 96.

49 SIAUD-FACCHIN Jeanne, *L'Enfant surdoué : L'aider à grandir, l'aider à réussir*, Odile Jacob, 2012, 338 pages.

50 SIAUD-FACCHIN Jeanne., *op.cit.*, 2012, page 27

D'après la courbe de Gauss, moins de 2 % de la population a un QI inférieur à 70. Il en va du même pourcentage pour un QI supérieur à 130. Le reste de la population est donc comprise entre un QI de 70 et 130. Pour approfondir cette analyse, dans les 95 % de la population comprise entre 70 et 130 de QI, 68 % se trouvent entre 85 et 115 de QI.

Afin de faire tester son QI, il faut se rendre chez un psychologue agréé afin de passer un test de psychométrie. Il en existe trois, selon l'âge. Tout d'abord, le WPPSI. Ce test est réalisable de 2 ans et demi jusqu'à 7 ans et trois mois. Puis de 6 ans à 16ans, l'élève peut passer le test du WISC. Ce dernier est le seul à être reconnu par l'Éducation Nationale afin que l'élève en question puisse être pris en charge. Enfin, les adolescents et adultes de 16 ans à 79 ans peuvent passer le WAIS. Il est important de souligner que le QI ce n'est pas « être plus intelligent » que les autres. Le document Eduscol concernant ces élèves les décrivent en ces termes : « *fonctionnement cognitif spécifique qui entraîne des particularités importantes dans les processus d'apprentissage, de compréhension, mais aussi d'attention* ⁵¹ ». Il faut retenir que le cerveau fonctionne différemment des autres. C'est une intelligence singulière. Outre une logique mathématique souvent conséquente, les élèves présentant des facilités se voient doter d'une intelligence émotionnelle élevée. Leur sensibilité est accrue, allant jusqu'à l'hypersensibilité. Par hypersensibilité, j'entends une exacerbation des émotions : colère, joie, tristesse... L'hyperesthésie peut également être présente chez ces élèves. Cette dernière se caractérise par exacerbation des cinq sens. Ces derniers devenant parfois gênants de part leur surprésence. Cette intelligence émotionnelle passe également par une pensée atypique. La pensée est semblable à une arborescence d'où découlent des idées à multiples étages. La profusion d'idées engendre un mode de pensée différente. Ce sont ces associations rapides d'idées qui donnent cette pensée en arborescence.

Les élèves présentant des facilités sont en général doté d'un humour particulier et d'une compréhension élevée du second degré. En ce sens, l'enseignant ne devra pas hésiter à utiliser l'humour afin de dédramatiser certaines situations parfois angoissantes que vivent ces élèves. Ils sont en effet particulièrement sensible à l'humour et comprennent très rapidement l'ironie. Les élèves présentant des facilités ont également un regard très lucide sur la vie en général. Certains auront des questionnements réguliers autour de la mort, l'origine de la vie ou bien

51 Ministère de l'Éducation Nationale, Eduscol, *Scolariser les élèves intellectuellement précoces (EIP)*, MEN/DGESCO, 18 pages, septembre 2013, page 2.

Disponible à l'adresse

suiivante : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/eleves_intellectuellement_precoces_/99/4/Module_for_mation_EIP_268994.pdf

concernant la planète en général. Cette lucidité parfois extrême peut être source d'angoisse, car en décalage avec la maturité des élèves de leur âge. Il faudra donc rassurer l'élève sans pour autant le surprotéger. Toutes ces caractéristiques peuvent perturber les personnes qui les entourent : leurs pairs, leurs enseignants et bien sûr leurs parents. Si les particularités des élèves présentant des facilités perturbent, c'est avant tout car leurs capacités relationnelles, affectives ou bien encore cognitives ne concordent pas toujours. Jean-Charles Terrassier (1981) parle de « *dyssynchronie*⁵² ». Comme l'explique Revol (2015) un élève de 10 ans présentant des facilités peut déclarer : « *un développement cognitif de 14 ans, les besoins affectifs d'un enfant de 8 ans et le développement psychomoteur d'un petit enfant de 6 ans*⁵³ ». Concernant cette dyssynchronie, Guilloux (2016) utilise un terme particulièrement intéressant : le « *complexe de l'albatros*⁵⁴ ». Elle cite notamment des vers de Baudelaire : « *[...] Exilé sur le sol au milieu des huées, Ses ailes de géant l'empêchent de marcher*⁵⁵ ». Guilloux expose qu'en effet, l'albatros est : « *très à l'aise dans les hautes sphères intellectuelles, [...] peut paraître parfois bien malhabiles sur la terre ferme*⁵⁶ ». Concernant la production d'écrit, ces élèves sont réputés comme ayant globalement des difficultés concernant cette dernière et plus précisément du point de vue de la lisibilité de l'écriture. Ces difficultés peuvent mener à des blocages et aller jusqu'à la « *mésestime de soi*⁵⁷ », selon Thoulou-Page (2015). L'enseignant devra donc veiller à rassurer l'élève s'il rencontre des difficultés et à l'encourager. La non-lisibilité de l'écriture peut être dû à la dysgraphie. Ce terme, est ainsi défini par Julian De Ajuriaguerra (1989) : « *tout enfant dont la qualité de l'écriture est déficiente alors qu'aucun déficit intellectuel ou neurologique important n'explique cette déficience*⁵⁸ ». Concernant cette dysgraphie, cinq profils se dégagent : la dysgraphie molle, impulsive, maladroite, raide ou encore lente et précise. Ci-après, une carte heuristique mettant en avant les caractéristiques des différentes dysgraphies.

52 TERRASSIER Jean-Charles, *Les Enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, Paris, ESF, 1981.

53 REVOL Olivier, POULIN Roberta, PERRODIN Doris, *100 idées pour accompagner les enfants à haut potentiel : changeons notre regard sur ces enfants à besoins spécifiques afin de favoriser leur épanouissement*, Tom Pousse, 2015, page 34.

54 GUILLOUX Roselyne, *Les élèves à haut potentiel intellectuel*, Retz, 2016, page 49.

55 BAUDELAIRE Charles, « L'Albatros », *Les Fleurs du mal*, 1861, pp. 11-12.

56 GUILLOUX Roselyne, *ibid.*

57 THOULON-PAGE Chantal, *La rééducation de l'écriture*, Masson, 216 pages, 2015.

58 DE AJURIAGUERRA Julian, *L'Écriture de l'enfant*, Delachaux & Niestle, 1989

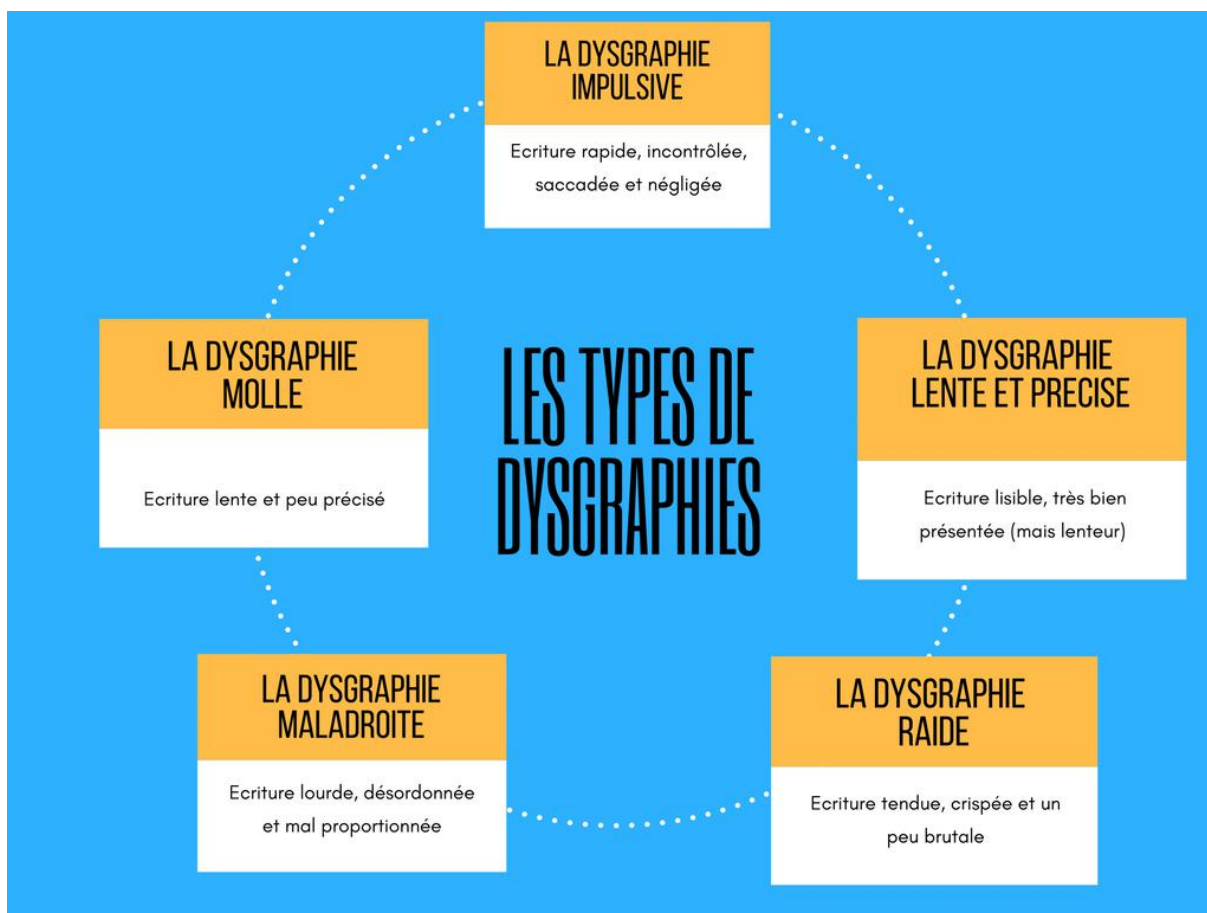


Illustration 2:

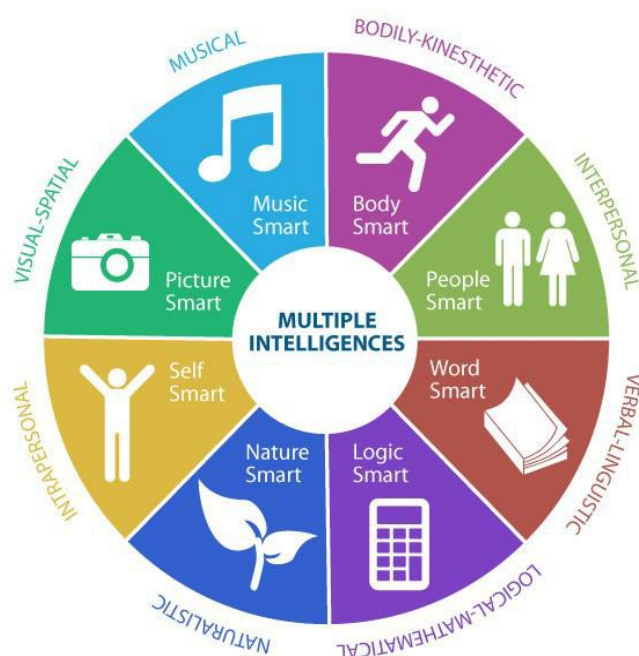
Carte heuristique créée à partir du site <https://www.dys-positif.fr/dysgraphie-les-idees-recues/>

Ce trouble peut venir de part un potentiel élevé de l'élève, mais aussi de difficultés praxiques (dyspraxie), de troubles de l'attention, d'une mauvaise tenue de l'outil scripteur, mais peut également être dû à une dyslexie. Chacune de ces difficultés entraînant un manque de confiance en son tracé. Ces élèves doivent donc de nouveau faire face à un déséquilibre supplémentaire. Howard Gardner (1983) propose un ouvrage qui présente « *les intelligences multiples*⁵⁹ » qui sont au nombre de huit. : l'intelligence logico-mathématique, visuo-spatiale, interpersonnelle, corporelle-kinesthésique, verbo-linguistique, intra-personnelle, musicale-rythmique et enfin naturaliste.

Ci-après, un schéma présentant ces différentes intelligences, selon Gardner.

⁵⁹ GARDNER, Howard. *Frames of mind : the theory of multiple intelligence*, 1983

Illustration 3:
Source du schéma :
<http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=12763>



Un document particulièrement intéressant de Bruno Hourst⁶⁰ donne des pistes afin de pouvoir mettre en place des activités en fonction des différentes intelligences de Gardner. Chardon et Gié (2015) insistent sur le fait que l'utilisation de ces intelligences multiples permettent aux élèves : « *d'exprimer leur sensibilité, de valoriser leurs multiples capacités, de mettre en exergue leur créativité, de faire valoir leur talent et avant tout de garder le plaisir d'apprendre !*⁶¹ ».

En 1988, Bretts et Neihart⁶² proposent six profils concernant les élèves présentant des facilités : l'élève doué qui réussit bien, hardi, effacé, décrocheur, à double étiquette et enfin autonome. Ci-après, une carte heuristique présentant ces différents profils de façon plus approfondies.

60 Document disponible à cette adresse : <http://www.doris-perrodin.ch/media/8intel.pdf>

61 CHARDON Nathalie, GIE Catherine, *Élèves précoces, agir et apprendre autrement*, Chronique sociale, 2015, page 51.

62 BETTS G. T. & NEIHART, M. *Profiles of the Gifted and Talented*. *Gifted Child Quarterly*, vol. 32, 1988, pp. 248-253.

Illustration 4: Carte heuristique créée à partir du site :

<http://www.hauts-potentiels.ch/hauts-potentiels/six-types-ou-profils-de-surdoues-par-betts-neihart/>

LES SIX PROFILS					
PAR BETTS ET NEIHART					
SUCCESSFUL QUI REUSSIT	CHALLENGER QUI PROVOQUE	UNDER GROUND QUI SUBIT	DROPOUT QUI ABANDONNE	DOUBLE-LABELED QUI EST PERTURBE	AUTONOMOUS QUI APPREND SEUL
SENTIMENTS	SENTIMENTS	SENTIMENTS	SENTIMENTS	SENTIMENTS	SENTIMENTS
Peur de l'échec Anxiété	Frustration Sur la défensive	Manque d'assurance Se laisse impressionner	Rancœur Colère Burn out Déprime	Impuissance Frustration Faible estime de lui même	Sûr de soi S'accepte comme il est Enthousiaste
COMPORTEMENT	COMPORTEMENT	COMPORTEMENT	COMPORTEMENT	COMPORTEMENT	COMPORTEMENT
Perfectionniste Très performant	Refus des règles Rebelle	Nie sa sur-douance	Décroche en classe Se dénigre	Travail de façon inconséquente	Travaille de façon indépendante Créatif

L'intelligence simple ne semble désormais plus être la seule mise en avant. Outre les descriptions parfois peu flatteuses des élèves présentant des facilités, Gaudrit Nicolas (2014) expose : « *De nombreux enfants surdoués n'ont aucun problème, ni à l'école ni à la maison. Ce sont simplement des jeunes gens apparemment ordinaires et plutôt chanceux, réussissant bien à l'école, dont les parents ne s'inquiètent pas, bien au contraire*⁶³ ». Il est important de ne pas catégoriser ces élèves. Que cela soit à travers des acronymes parfois peu proche de la réalité de ces derniers ou en rependant l'idée que tous les élèves présentant des facilités sont forcément en échec scolaire ou peu adapté à la vie scolaire et sociale.

63 GAUVRIT Nicolas, *Les surdoués ordinaires*, PUF, 276 pages, 2014, page 5.

Il faut retenir que les élèves présentant des facilités n'en présentent pas dans tous les domaines. Et que leur potentiel peut être synonyme de dyssynchronie. La différenciation pédagogique est donc primordiale afin d'amener chacun de ces derniers vers la réussite scolaire et dépasser les difficultés possibles liées à la production d'écrits.

D.2 - Difficultés possibles liés à la production d'écrits.

Les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non face à la production d'écrits, peuvent rencontrer des tensions. Du concept « *d'attraction / répulsion* » (REUTER, 2000) découlent de nombreuses tensions. Par exemple, un élève peut être attiré par le fait de parler de lui mais révolte de partager son écrit. Cela peut également être une attirance pour un sujet donné puis un arrêt total lié à la répulsion pour diverses raisons ressenties de l'écrivain. Ces raisons peuvent notamment être liées au manque de connaissances sur le sujet. L'art de graphier peut être également une tension possible, notamment en cycle 2 où les normes de l'écriture sont encore en cours d'acquisition.

L'encodage représente également une tension manifeste. La distance évidente entre la parole et l'écrit est une tension particulièrement présente chez les jeunes élèves. Cette tension peut mener l'élève à un réel blocage ou pire à un rejet de l'écriture. Avoir envi d'écrire mais ne pas trouver d'idées peut également être une tension possible. Il paraît crucial de souligner également que l'élève puisse ne pas savoir comment mettre par écrit ses idées. L'école enseigne l'importance de l'orthographe et certains élèves peuvent rester figés sur cette attente. De cette fixation peut naître un blocage quant à la réflexion autour de l'organisation du texte. Or, dans toute production d'écrit, que cela soit une liste, une recette, continuer une histoire ou bien encore la rédaction d'une lettre, la réflexion de l'organisation de l'écrit est cruciale.

Repérer ces tensions permet à l'enseignant d'étayer sa pratique et ainsi pouvoir différencier les séances de production d'écrits afin que les élèves ne se complaisent dans ces tensions qui pourraient mener au rejet de l'acte d'écrire.

D.3 - La place et le rôle de l'enseignant dans la production d'écrit.

Selon les difficultés observées, l'enseignant devra mettre en place des solutions au profit de la progression de chacun de ses élèves. Chaque individu a une certaine représentation de l'écrit. Les élèves étant en plein développement de ces compétences liées à l'écrit, il est important que l'enseignant adopte une posture positive vis-à-vis de cette activité. Il est également primordial que l'enseignant expérimente les situations proposées aux élèves. Tout d'abord, car cela permettra à l'enseignant de démasquer les possibles situations de blocages. Pratiquer les écrits demandés aux élèves démontrera également aux élèves que les adultes ont besoin de ces compétences, que l'écrit est partie prenante de la vie d'adulte. Enfin, expérimenter les écrits face aux élèves leur donnera éventuellement une motivation supplémentaire. Lors du « jogging d'écriture », il m'arrive fréquemment de répondre au préalable au sujet et de participer à la lecture en groupe classe. C'est un moment, d'après moi, motivant pour les élèves et cela donne du sens à l'apprentissage de l'écrit. Comme pour la lecture, en voyant un adulte lire ou bien écrire, l'élève saisi alors toute la dimension pratique et indispensable de l'écriture. L'attitude de l'enseignant se veut donc être positive, stimulante et concrète. Il est primordial que l'enseignant prenne en compte les différents profils existants dans sa classe. Comme nous l'avons vu précédemment il existe une multitude de profils, tous menant à un besoin de différenciation.

Selon Lev Vygotski (1934)⁶⁴, psychologue russe, la zone proximale de développement (ZPD) correspond à la zone située entre la situation où l'élève ne peut pas faire l'activité même avec de l'aide extérieure et la situation où l'élève peut faire l'activité sans aide. La zone proximale de développement correspond donc à ce que l'élève peut effectuer, mais avec l'aide de l'enseignant. C'est justement dans cette zone que Bruner (1983)⁶⁵, psychologue cognitiviste américain, ancre les différentes étapes du concept d'étayage. Ces étapes sont au nombre de six. L'entrôlement a pour but de faire adhérer l'élève à la tâche à accomplir. L'enseignant doit donc promouvoir la tâche afin que l'élève rentre correctement dans l'apprentissage. La réduction des degrés de liberté quant à elle correspond à la simplification de la tâche afin que l'élève ne souffre pas de surcharge cognitive. Cette dernière pouvant stopper l'élève dans son activité et donc compromettre les apprentissages. Le maintien de l'orientation, quant à lui, à

64 VYGOTSKI Lev, *Pensées et Langage*, Moscou, 1934.

65 BRUNER Jerome Seymour, *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*, Paris, Puf, 1983.

pour objectif de maintenir l'élève concentré et attentif quant à la tâche à accomplir. Cela peut également passer par un rappel des consignes. La signalisation des caractéristiques déterminantes est effectuée par l'enseignant afin de faire prendre conscience à l'élève des résultats attendus et ceux que l'élève a produit pour le moment. Le contrôle de la frustration se veut être une étape bienveillante qui incite l'élève à rester motivé et stimulé. Enfin, la démonstration est présentée par l'enseignant.

Ce système d'aide venant de l'enseignant prend le nom « *d'interaction de tutelle*⁶⁶ » chez Bruner. Par cela l'auteur entend que l'enseignant fait office de support auprès de l'élève. Lui permettant de réduire les surcharges possibles, liées aux consignes par exemple. Bruner définit par ces mots cette interaction de tutelle : « *moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui*⁶⁷ ». Cette tutelle peut également se concevoir entre élèves, phénomène qui tend à se développer. Des études menées dans des collèges par Buttaud et Sabouraud (1984), permettent de constater que le système de tutorat permet « *l'amélioration de l'ambiance du collège, l'identification dynamisante tuteur/professeur, la prise de responsabilité et l'autonomie des tuteurs, le sens de l'effort*⁶⁸ ». Baudrit (1999) souligne néanmoins les limites du tutorat. Ce dernier met en avant que la tutelle creuserait les inégalités sociales. On peut également adjoindre le fait que seuls les « bons élèves » seraient tuteurs et donc cela mettrait de nouveau les élèves les plus en difficultés à l'écart. Il est donc important que l'enseignant gère le tutorat de manière mesurée. La zone proximale de développement prend donc ici toute sa dimension.

Afin de donner toutes les chances possibles aux élèves de s'épanouir dans leur posture d'écrivain, il est décisif que le climat de classe soit propice à cette progression. Prendre en compte l'hétérogénéité de sa classe en est la base élémentaire.. Il est évident que chaque élève arrive avec des bagages socio-culturels différents. Il est donc important de les prendre en compte lors de la différenciation. Un climat de classe stable et stimulant est le pilier de la réussite des élèves. Pour qu'un climat de classe soit favorable, il faut prendre en compte plusieurs composantes. Tout d'abord, comme cité ci-dessus, la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves en est partie prenante. Afin que les élèves s'impliquent dans les apprentissages il faut également qu'ils se sentent sécurisés et respectés par l'enseignant mais

66 Ibid.

67 Ibid, page 261.

68 BERZIN, Christine. « Interactions de tutelle, développement et apprentissages. 2e partie : Contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles », *Carrefours de l'éducation*, vol. 11, no. 1, 2001, pp. 120-147.

également par leurs pairs. Cela passe donc par établir une relation de confiance dans le groupe classe. L'écoute de l'Autre et de ses idées est primordiale. Ainsi, quel que soit le niveau scolaire de l'élève, il se sentira suffisamment en confiance pour exprimer ses incompréhensions mais également ses idées. Idées que certains élèves en difficultés n'osent exprimer de part la peur d'être jugés négativement par leurs pairs. L'ouverture de la parole permettra ainsi à l'élève de progresser.

Lors de la production d'écrit, certains élèves bloquent face au regard des autres. Que cela soit vis-à-vis de leur écrit ou bien lorsqu'ils prennent la parole afin de lire leur production. Il est donc important que chaque élève se sente légitime dans sa posture d'écrivain. Le fait de sécuriser les élèves concernant les capacités de l'enseignant à les faire progresser mais également dans leur propre capacité à progresser est décisif. Une fois ce climat de classe stable installé, les élèves pourront profiter de ce dernier et s'épanouir dans les apprentissages et dans leur relation aux autres.

Hypothèses

Les élèves présentant des facilités dans ma classe, communément appelé EIP, selon l'Éducation Nationale, seraient enclins à réussir davantage le « jogging d'écriture » étant donné leur aisance scolaire. Je teste donc un préjugé à travers la confrontation de productions d'écrits expérimentées durant un dispositif d'écriture : le « jogging d'écriture ». Je fais l'hypothèse que ces élèves présentant des facilités, ne vont pas tous réussir cet exercice.

II / Présentation du protocole de recherche

A - Contexte :

L'école où j'enseigne se situe dans la circonscription Chartres 4 dans une zone rurale, située en limite de région parisienne. La commune est composée de 1668 habitants (données INSEE 2015). L'école bénéficie d'un regroupement de cinq communes. Les écoles maternelle et primaire sont dans une même ville. Cependant, deux classes (cycle 3) sont dans une autre.

Les élèves des cinq communes peuvent bénéficier d'un ramassage scolaire. L'école comporte cette année, 11 classes pour un total de 254 élèves. Il y a plusieurs classes à double niveau : MS-GS, GS-CP, CP-CE1, CM1-CM2. La classe dans laquelle j'enseigne est un CE2, cycle 2 donc, de niveau hétérogène. La classe est composée de vingt-sept élèves : seize garçons et onze filles. La classe est disposée en six îlots, allant de quatre à six élèves par table. Un îlot de six élèves est composé des élèves ayant le plus de difficultés afin de pouvoir différencier plus facilement les séances. Le niveau hétérogène de la classe est dû aux profils hétéroclites. Un élève est suivi au Centre Médico Psycho Pédagogique, trois autres sont suivis par un orthophoniste et deux autres élèves bénéficient d'un soutien en écriture avec une psychomotricienne. Deux élèves ont été diagnostiqués EIP. Une autre l'est très probablement, Lors d'un rendez-vous avec la maman, nous avons évoqué le fait que leur fille , ayant déjà pourtant passée une classe, serait largement en mesure d'intégrer le CM1, et ce, depuis le début de l'année scolaire de CE2.

Ci-après, un tableau présentant les différentes caractéristiques propres à ces trois élèves présentant des facilités d'apprentissages.

	Élève A* ⁶⁹	Élève B	Élève C
Rapport à l'écriture	Aime le jogging d'écriture (écrire des devinettes, des blagues).	Aime le jogging d'écriture (faire des listes) Rechigne à copier les consignes, les exercices	Aime le jogging d'écriture (texte libre pour inventer des histoires)
	Aime lire devant les autres	Aimes lire devant les autres	Une des seules élèves à ne pas vouloir « toujours » lire devant les autres
Lisibilité de l'écriture	Séances avec un graphothérapeute depuis plusieurs mois.	Écriture presque illisible : dysgraphique. (voit depuis septembre un graphomotricien)	Écriture la plus lisible et soignée de la classe.
Personnalité	Introverti, calme, humour	Très rêveur, taquin, humour	Joyeuse, taquine, humour
Scolaire	/	A sauté le CE1	A sauté la GS
Social	A des amis, vient souvent me parler de ses activités en dehors de l'école.	A des amis, de tout âge. Ne recherche pas du tout ma présence	A des amis mais recherche ma présence en permanence durant les récréations où je suis de service.
Rapport à l'autorité	A l'écoute, prends en compte les remarques négatives. Réel recul sur mes remarques (positives ou négatives)	Sur la défensive dès que cela ne va pas dans son sens. Tendance à « répondre » lors que je ne suis plus « de son côté ».	Sur la défensive dès que cela ne va pas dans son sens. Tendance à « répondre » lors que je ne suis plus « de son côté ».
Sujets souvent évoqués	Grande lucidité : - Autour de la mort : « Où vas-t-on lorsque l'on meurt ? » - Autour des attentats Parle souvent de sa passion pour la musique, qu'il joue d'un instrument, qu'il fait des concerts.	Sur la planète : l'Histoire des Hommes, les différents pays, l'Espace.	Me parle très souvent de sa famille. Est passionnée d'à peu près tous les sujets.

⁶⁹ Nota Bene : Les prénoms des élèves ont été modifié afin de respecter l'anonymat dans le cadre de mon mémoire.

Mon support d'analyse portera sur le premier jet d'un sujet de « jogging d'écriture » ainsi que sur la réécriture qui en découlera. Mes élèves n'ont jamais pratiqué cet exercice avant cette année, d'après les deux enseignantes de CE1. J'analyserai ci-après, à travers un sondage concernant le jogging d'écriture, leur opinion sur cet atelier.

Cette production d'écrit est mise en place le jeudi, juste après les rituels du matin, à partir de 9h30 et ce jusqu'à 9h45. En effet, ce créneau horaire est intéressant concernant la concentration effective des élèves car leur vigilance comment à s'accroître et permet une mise au travail intéressante. On peut néanmoins étendre la plage horaire optimale de la matinée entre 9h et 11h. D'après le chrono-biologiste François Testu ⁷⁰, l'heure d'attention et de concentration optimale est 11h20 et devrait être mobilisée pour les apprentissages nouveaux (Annexe 5).

Concernant le « jogging d'écriture », le sujet est toujours écrit au tableau afin que les élèves puissent s'y référer si besoin. Les élèves n'ont pas accès aux outils mis à disposition dans la classe afin d'optimiser le temps d'écriture et de ne pas se noyer lors de la recherche d'un mot dans le dictionnaire, par exemple. Les outils pourront être utilisés lors de la réécriture. Les élèves savent que c'est un écrit intermédiaire et qu'une révision de texte sera demandée. Durant l'année scolaire, cette dernière ne leur a pas été demandé lors de chaque « jogging d'écriture ». Cependant, pour chacun des essais de mon enquête de terrain, une réécriture a été demandée et se déroulait sur une durée d'environ 30 minutes. Les élèves sont donc conscients que le premier jet est un écrit intermédiaire et qu'une réécriture fera suite. L'atelier d'écriture se déroulait le jeudi matin comme expliqué ci-dessus. La réécriture fut effectuée le jeudi après-midi de la semaine qui suivait. Il est en effet important que les élèves puissent prendre du recul sur leur production, laisser mûrir cette dernière. Mes différents essais ont été effectués durant la quatrième période : de la semaine du 22 mars au 12 avril. Durant quatre semaines consécutives donc.

Il est intéressant de souligner la grande variété d'écrits possibles à travers cet exercice du « jogging d'écriture » : parler de soi, continuer une histoire, travailler son imagination, faire des listes, argumenter, écrire une recette, décrire ou bien encore de produire un texte libre. Les sujets se veulent inspirants et proches du vécu et de la réalité des élèves afin qu'ils ne connaissent pas la leucosélophobie, plutôt communément appelé : le syndrome de la page

70 TESTU François, « Chronopsychologie et rythmes scolaires ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 93, 1990. pp. 127-130.

blanche. Comme le souligne Michel Fayol : « *Les textes sont d'autant meilleurs que les connaissances sont nombreuses et bien organisées [...] Lorsque les individus doivent rédiger à propos d'un thème qu'ils connaissent peu, ils mobilisent des stratégies d'un niveau inférieur à celles qu'ils utilisent pour un thème connu d'eux*⁷¹ ».

Le « jogging d'écriture » peut également se tourner davantage vers le côté grammatical en donnant des contraintes aux élèves : écrire à la troisième personne du singulier, utiliser un certain nombre d'adjectifs, écrire à l'imparfait etc. Concernant les matières dont j'ai la charge et qui concerne le domaine du français il s'agit des suivantes : le vocabulaire, l'orthographe ainsi que la production d'écrit. Ma titulaire, quant à elle, est en charge de la lecture/compréhension, de la grammaire et de la conjugaison.

Dans ma programmation annuelle, tous les types d'écrits sont traités et une évolution en termes de contraintes est établie. Néanmoins, dans le cadre de mon enquête et afin de subir le moins de biais possibles dans mon analyse, nous utiliserons, seulement une règle d'écriture: écrire la suite d'une histoire. Il s'agira donc de mobiliser son imagination mais également d'organiser ses idées et donc le récit.

Les élèves élaborent leur texte dans leur cahier d'écrivain. Il s'agit d'un outil qu'ils possédaient déjà en CE1. À travers ce dernier, l'écriture devient un temps bien spécifique. Le fait que les élèves aient le même cahier que durant le CE1 leur permet également de constater leurs progrès, notamment en terme de typographie, mais aussi vis-à-vis de la complexification de la production d'écrit.

Cependant, lors de mes essais dans le cadre de ce mémoire, les élèves ont produit leur texte sur une feuille double à carreaux ou bien une feuille à carreaux simple. Il en a été de même pour la réécriture. À la fin de la production du jogging d'écriture, les élèves peuvent lire leur production devant leurs pairs. Ce temps de lecture devant leurs pairs devient alors un exercice à part entière. Cette phase est, selon moi, essentielle car elle permet aux élèves de lier production d'écrit, oral et lecture. Chacun est libre de lire ou non sa production. Mais il s'avère que cette étape est très demandée, voire réclamée par la totalité des élèves. Cela inclut les élèves les plus en difficultés ou ceux qui n'osent habituellement pas prendre la parole. C'est un temps de partage et cela permet de consolider notre climat de classe. En effet, la lecture des productions implique l'ensemble des élèves et devient une habitude socialisante.

71 FAYOL Michel, *La production de textes et son apprentissage*, Observatoire National de la Lecture : Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, les journées de l'observatoire, , janvier 2007, page 26.

Cela m'a également permis de relever l'importance qu'ils donnaient à cet atelier de « jogging d'écriture ». En lisant devant leurs pairs, les élèves prennent plaisir certes, mais ils font également en sorte que leur production plaise. Et cela passe par une attention particulière pour la structure du texte, du choix du lexique, mais aussi à l'originalité de leur production. Les textes se veulent tantôt « humoristique », « philosophiques » ou bien encore « autobiographiques ». C'est un moment d'écoute qui a largement aidé les plus en difficultés à se lancer dans la production d'écrit, mais aussi à oser intervenir oralement lors de la lecture des productions. Cette lecture de leur production leur donne un public à séduire et permet au texte d'être réceptionné. Cela permettra à l'auteur de déceler, peut-être, des incohérences dans son texte ou au contraire se rendre compte que le texte est très bien reçu par les pairs.

Comme le résume très justement Reuter (2000), certains critères lors de la production d'écrits sont essentiels : « *l'écoute et le respect de l'enfant scripteur, le rôle du groupe, la conception de l'écriture comme praxis n'excluant pas les dimensions matérielles*⁷² ».

B. Outils et difficultés rencontrées.

Mes élèves n'ayant jamais pratiqué le « jogging d'écriture » avant cette année de CE2, il m'a semblé opportun de leur proposer un sondage concernant ce dernier. Lors de la distribution de ce sondage, les élèves avaient déjà rencontré au moins une fois les sujets suivants : liste, recette, texte libre, continuer une histoire, décrire un camarade, proposer une devinette, raconter ses vacances, décrire ce que l'on aimerait faire durant ses vacances ou bien encore des sujets pour parler de soi. Le sondage se composait de trois questions (Annexe 6) et a été proposé durant la fin du mois de février, en période 3 donc. Tous les élèves ont répondu à ce sondage qui était anonyme.

Le second outil que j'ai utilisé durant mon enquête de terrain est la grille d'analyse des productions (Annexe 7). Grille élaborée selon des critères spécifiques tels que : le respect de la consigne, la cohérence textuelle, la fluidité du texte, la variété du vocabulaire, la présentation, la qualité de l'écriture ou bien encore le respect des accords.

72 REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, 2000, page 24

A la suite, du remplissage des grilles d'analyse, je sélectionnerai les trois meilleures productions et par défaut les productions de mes trois élèves présentant des facilités d'apprentissage. Mon protocole de recherche comprenait à la base trois essais mais j'ai pu en inclure un quatrième. Ce dernier n'étant pas une histoire à terminer à proprement parlé. En effet, ce dernier essai a porté sur leur capacité à écrire un conte avec des éléments de conte imposés. Il est important de souligner que ce type d'écrit n'avait pas encore été essayé durant les « jogging d'écriture ». Enfin, je baserai mes analyses sur les diverses observations que j'ai pu effectuer et ce durant chaque étape de l'enquête.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées, cela a notamment été le cas lors de la première réécriture. En effet, comme nous le verrons de façon plus développée par la suite, les élèves ont fait un réel blocage concernant cette dernière.

III / Présentation des données récoltées

A - Présentation chronologique des résultats

A.1 - Le sondage concernant le dispositif de différenciation.

La première question du sondage concernant le « jogging d'écriture » portait sur les adjectifs que leur évoquait ce dernier. J'avais proposé des adjectifs afin de différencier pour les élèves qui auraient pu rencontrer des difficultés de décentrage ou de blocage vis-à-vis de l'encodage des mots. J'avais également laissé une ligne vide afin qu'ils puissent proposer d'autres adjectifs s'ils le souhaitaient. Cependant, aucun élève n'a proposé d'autres mots que ceux que je leur avais proposé. Les mots inscrits étaient les suivants : « *difficile, facile, amusant, ennuyeux, compliqué, intéressant, fatiguant* ». Les élèves avaient la possibilité d'en choisir un ou plusieurs. D'après les résultats du sondage, c'est le mot « intéressant » qui revient le plus souvent (21). Vient ensuite le mot « amusant » (19), puis le mot « *facile* » (15), le mot « *compliqué* » (2) et enfin le mot « *fatiguant* » (1).

Lors de la seconde question, il s'agissait d'entourer en bleu ce qu'ils préfèrent et en rouge ce qu'ils aiment le moins dans le jogging d'écriture. Comme pour la première question, j'avais

émit des propositions afin de ne pas bloquer certains élèves. Une fois de plus, ils pouvaient sélectionner plusieurs propositions et en proposer d'autres si besoin. Seul un(e) élève a inscrit une autre proposition : « *J'aime écrire pour m'entraîner à écrire car après je ne ferai plus de fautes et après j'écrirai des histoires* ». Les propositions que j'ai suggéré étaient les suivantes : « *Pouvoir imaginer des choses/ inventer des choses – Réfléchir à des idées – Lire ma production devant mes camarades – Faire attention à l'orthographe – M'appliquer lorsque j'écris* ».

	Pouvoir imaginer / inventer des choses	Réfléchir à des idées	Lire ma production devant mes camarades	Faire attention à l'orthographe	M'appliquer lorsque j'écris	Total
Bleu (ce qu'ils aiment)	22	16	18	11	19	86
Rouge (ce qu'ils n'aiment pas)	2	7	6	15	4	34

A la lecture de ce tableau, on relève que les items bleus et donc ce que les élèves aiment dans le jogging d'écriture sont nettement supérieurs (86) aux items rouges (34). Les items entourés en bleu sont équilibrés même si la proposition « faire attention à l'orthographe » a été légèrement moins sélectionnée. On peut donc supposer que le jogging d'écriture a un impact positif sur la représentation qu'ont les élèves sur cette activité. Concernant les propositions entourées en rouge et donc ce que les élèves apprécient le moins, la vérification orthographique arrive en première position (15) largement devant les autres propositions. On retrouve bien ici l'hypothèse selon laquelle les élèves subissent en grande partie l'orthographe et ici sa révision.

La troisième et dernière question concernait le sujet que chaque élève a préféré. Les sujets qui se sont dégagés sont les suivants : recette (9), texte libre (6), inventer des histoires (4), sujet personnel (3), description (3) et la liste des gens que j'aime (3). Le dernier sujet, concernant les listes, pourrait également être regroupé avec les sujets personnels de part son côté lié à

l'affectif. Mais il m'est apparu important de séparer les textes de type réflexions sur des sujets personnels des listes qui constituent un type d'écrit à part entière. En effet, les listes de part leur mise en page: titre propre à chaque liste ou bien encore le tiret à chaque ligne, deviennent un écrit bien spécifique. Il est intéressant de souligner que tous les élèves ont su répondre à la question. Par cela, j'entends que malgré les difficultés de certains de mes élèves, ils ont tous trouvé un sujet qui leur a plu. Ce qui émane des résultats permet de constater que tous les types d'écrits sont représentés. L'invention de recettes et le texte libre dominent les résultats. Les différents essais, grilles d'analyse et réécritures vont être présentés ci-après et présent dans l'annexe 8. Dans un souci de facilité de lecture l'annexe 8 est organisée comme suit, pour chaque essai : grilles d'analyse concernant les trois meilleures productions suivies des premiers jets de ces dernières ainsi que leur réécriture. Puis vient la grille d'analyse des élèves présentant des facilités : leur premier jet ainsi que leur réécriture.

A.2 - Les différents essais et leur réécriture.

Premier essai :

Le premier essai a été effectué le 22 mars 2018, il avait pour intitulé : « *Tu pars te balader en forêt avec un(e) ami(e). Soudain, tu entends un bruit étrange... Raconte !* » Les élèves, comme lors de chaque « jogging d'écriture », ont exprimé leur contentement d'effectuer cet exercice. Tous les élèves ont bien respecté le sujet lors de ce premier essai.

Les trois meilleures productions sélectionnées ainsi que les trois élèves ayant des facilités d'apprentissage démontrent une réelle compréhension de ce qui était attendu. Tant en terme de respect de la consigne, du temps imparti que de la cohérence textuelle.

Nous allons tout d'abord nous attacher à l'analyse des productions des élèves sélectionnés en tant que meilleures productions. Ces dernières se démarquent de part leur cohérence textuelle mais également de part l'utilisation par deux d'entre elles de dialogues.

Je vais brièvement décrire les écrits produit par ces trois élèves sélectionnés pour ce premier essai.

Résumé des différentes productions sélectionnées : Essai 1.		
Élève 1	Élève 2.	Élève 3
N. imagine qu'elle est dans les bois avec une amie et que quelque chose bouge dans les buissons. Son amie lui saute dans les bras car elle a peur. N. lui dit qu'elle est soupe au lait et rigole. Les deux fillettes rentrent chez N. L'autre petite fille lui propose de manger de la soupe au lait. Elles rigolent ensemble. N. écrit que sa maman explique ce qu'être soupe au lait veut dire. « <i>Etre soupe au lait c'est une exprièson qui veut dire changer dumeure</i> »	M. quant à elle, imagine qu'avec une amie elles entendent ce fameux bruit. Elles courent chercher des « accessoires », sans doute pour combattre ce qui pourrait être derrière ce bruit étrange. Quand elles reviennent, il n'y a plus rien.. Soudain elles entendent un : « bouuuuh ! ». Il s'avère finalement que ce bruit étrange était simplement le frère de M. qui voulait leur faire peur.	G. raconte qu'il se promène avec sa maman dans les bois et qu'il entend un bruit mais qu'il ne voit pas ce que cela peut être. Ils rentrent donc à la maison pour prendre le goûter. Tout à coup, le même bruit ressurgit. Il s'agissait en fait du papa de G qui marchait.

L'élève 3 a produit un texte beaucoup plus court que les autres, mais il n'en est pas moins cohérent et efficace. L'élève 2 utilise parfaitement les guillemets. Mais l'élève 1 ne les utilise pas alors que l'on peut clairement observer que des dialogues sont présents. Notamment grâce à la présence de « deux-points » et de termes tels que « M. dit : / Maman dit : ». Cela démontre une réelle volonté de créer un dialogue. Seules les guillemets manquent.

Sur ces trois productions, la présentation et l'écriture soignées sont à souligner pour un premier jet. Peu de fautes orthographiques sont à notifier au sein de ces trois productions. Les voici : « *bizzare* », « *persone* », « *accecoires* », « *déga* », « *nautre* », « *exprièson* », « *dumeure* », « *nous rantandons* ». Orthographiquement parlant ce sont de bonnes productions.

En ce qui concerne le vocabulaire utilisé, il est important de souligner que l'élève 1 a réutilisé une expression que nous avons vue la veille lors du rituel du « mot du jour ». Il s'agissait de l'expression : « *être soupe au lait* ». En effet, dans sa production, l'élève décrit une amie comme étant soupe au lait. Plus tard, toujours dans son histoire, l'élève propose à cette amie de manger de la soupe au lait et elles « *éclatent de rire* ». L'élève a donc détourné l'expression dans une fin humoristique. Plus loin, elle écrira : « Maman dit : « *être soupe au lait c'est une*

expression qui veut dire changer d'habitation ». L'élève a donc assimilé la signification de cette expression mais l'a également utilisé afin de faire réagir ses pairs. L'utilisation de mots de liaison est visible notamment chez l'élève 2 et l'élève 3 à travers de mots tels que : « *mais* », « *soudain* », « *du coup* », « *alors* », « *puis* » ou bien encore « *tout à coup* ». En ce qui concerne la conjugaison, les trois élèves ont démontré un niveau correct avec très peu de fautes. Ce qui ressort de ces trois productions étant la cohérence textuelle mais également la fluidité du texte.

A présent, ci-après, je vais présenter les productions des trois élèves présentant des facilités, comme j'ai pu le faire pour les trois productions sélectionnées ci-dessus. Cette étape sera effectuée pour chacun des essais.

Résumé des différentes productions élèves présentant des facilités : Essai 1.		
L'élève A	L'élève B	L'élève C
<p>L'élève A imagine qu'il se balade avec un ami et qu'ils entendent un aboiement. Il s'agit finalement d'un loup. Ce dernier est finalement sympathique, mais ne semble pas très bien : il est soupe au lait.</p> <p>L'élève explique que, parfois, le loup ne se sent pas très bien et parfois il est excité comme une puce !</p>	<p>L'élève B écrit qu'il est en forêt avec sa maman et a priori, ils campent.</p> <p>Ils entendent un bruit, mais avec la nuit qui arrive ils ne voient pas très bien. Une ombre se détache et l'élève B et sa maman partent en courant chez eux avec leur tente. Ils finissent heureux avec leur tente et le chauffage !</p>	<p>L'élève C imagine qu'elle est avec un ami et ils découvrent que le bruit est en fait un groupe d'extraterrestres.</p> <p>Ils sympathisent et les extraterrestres les emmènent sur leur planète : « <i>Multicolorno</i> », faite, comme son nom l'indique de beaucoup de couleurs.</p> <p>L'élève C et son ami restent sur cette planète jusqu'à la fin des temps.</p>

Seule l'élève C utilise le dialogue dans sa production. Elle utilise correctement les guillemets au début de son texte, mais ne les incluent plus par la suite. Cependant, les « deux-points » sont toujours présents. On peut donc supposer que cela est un oubli de sa part et ce n'est donc pas dû au fait qu'elle ne sait pas les utiliser ou bien que cette notion est en voie d'être acquise. Concernant le vocabulaire utilisé, comme pour la production de l'élève 1 ci-dessus (l'une des meilleures productions sélectionnées), l'élève A a également réutilisé l'expression : « être soupe au lait » dans sa production. Il écrit : « *Il (le loup) était soupe au lait. De tans en tans, il se sentait patrait bien. Et de tans en tans, il était écsité comme une pousse !* ». Cette réutilisation du terme souligne sa volonté de vouloir s'approprier le vocabulaire vu en classe. L'élève C utilise une grande variété de mots : « *se concerte* », « *être bouche bée* », « *être fou de joie* », ou bien encore « *une planète naine* ». Elle nomme la planète « *Multicolorno* » car cette dernière est faite de « *bleu, vert, violet. Toutes les couleurs en fait* », faisant apparaître une aisance évidente concernant ses compétences lexicales.

L'utilisation de mots de liaison est visible dans chacune des productions : « *mais* », « *et* », « *soudain* ». L'élève B sur-utilise la conjonction de coordination « *et* », ce qui produit un texte comprenant une unique phrase. La production pourrait aisément en comprendre cinq. Cette unique phrase entache la fluidité du récit.

Ces trois productions comportent un certain nombre de répétitions. Chez l'élève A il s'agit du pronom « *il* » pour reprendre le personnage du loup. On peut également noter la répétition « *de tans en tans* ». Dans la production de l'élève C le sujet « *Moi et A.* » reste inchangé, on peut la comptabiliser cinq fois sur un total de dix phrases. La reprise déictique du sujet est donc un point à revoir dans cette production.

Concernant la conjugaison, il s'agit essentiellement de problèmes de terminaisons. L'orthographe des verbes en tant que telle est satisfaisante. L'élève C allant jusqu'à utiliser du passé simple : « *les extraterrestres allèrent* » et un participe présent : « *une planète naine s'appelant [...]* ». L. a seulement fait une erreur de terminaison qui semble être un oubli au vu des autres verbes correctement orthographiés (« *on part* »).

La présentation et l'écriture est particulièrement soignée chez l'élève C. Elle l'est beaucoup moins chez l'élève A et B. Pour rappel, ces deux élèves sont dysgraphiques et voient actuellement une psychomotricienne. Le fait de graphier reste compliqué et certains mots sont presque illisibles.

Il faut souligner que seul l'élève A, sur l'ensemble des 27 productions de la classe, a effectué des modifications lors d'une relecture de son premier jet. Modifications parfois fausses mais il faut mettre en avant la réflexion supplémentaire qu'a eu cet élève. Il a notamment modifié le verbe : « *je me premaine* » par « *je me promaine* », « *chodon* » par « *Chaudon* », « *de tants an tants* » par « *de tans en tans* » ou bien encore « *come* » par « *comme* ».

L'élève C, choisit par défaut car ayant des facilités d'apprentissages se trouve être la meilleure production sur le total des six. L'élève A est le seul à avoir effectué des modifications orthographiques lors d'une relecture de son premier jet. . Si j'avais dû sélectionner les six meilleures productions cela aurait été les trois meilleures décrites ci-avant ainsi que les trois productions des élèves présentant des facilités. Ces textes font en effet preuve d'originalité et de cohérence textuelle.

En conclusion, globalement, ce premier essai a été fructueux. Suite à la volonté de créer des dialogues chez un certain nombre d'élèves, j'ai pris un temps afin de leur expliquer dans quels cas la présence de deux-points et de guillemets étaient obligatoires afin qu'il puisse réutiliser ces savoirs lors de prochaines productions. Il est important de souligner que l'expression : « *être soupe au lait* » n'avait pas été réutilisée dans la classe depuis la veille et pourtant deux élèves ont su réutiliser correctement cette dernière. Ce n'était pas non plus une condition lors de ce sujet. Cela démontre donc que le rituel du « mot du jour » est formateur pour les élèves car ils n'hésitent pas à la réutiliser dès que l'occasion se présente et donc ici au sein d'une production d'écrit.

Second essai :

Le second essai, produit le 29 mars 2018, avait pour sujet : « *Ce matin, au réveil, tu te rends compte que 1 000 ans ont passé. Raconte !* »

Ce second essai est très positif de part le respect de la consigne, de l'originalité des productions et de la volonté de le terminer dans le temps imparti. En effet, sur ce dernier aspect, lors de cet essai, les vingt-sept élèves ont réussi à terminer leur production, contrairement au premier essai.

Résumé des différentes productions sélectionnées :		
Essai 2		
Élève 4	Élève 5	Élève 6
L'élève 4 imagine qu'elle se réveille qu'elle regarde son réveil et voit qu'il est 10h. Elle se demande quel jour elle est. Le réveil parle et dit : « <i>le 9 mars 3018</i> ». E.G étonnée, lui répond : « <i>Tu as encore des piles ?</i> ». Le réveil lui répond que « <i>oui bien sur</i> ». L'élève explique que le lundi elle doit aller à l'école. Elle tente d'appeler la directrice mais elle ne répond pas « <i>parce qu'elle n'était plus là</i> ».	L'élève 5 écrit qu'après ces 1 000 ans, il est « <i>tout vieux</i> » et qu'il a été somnambule mais intelligent et millionnaire. Il a donc construit une machine dans pour remonter le temps. Il voulait passer de 1008 ans et demi à 8ans et demi ! Et ça a marché car il était bien revenu au 29 mars 2018 !	L'élève 6 explique qu'elle va vite voir sa maman pour lui demander ce qu'il se passe. Dehors tout a changé. Mais ce n'était qu'un rêve....

Suite à la production de l'élève 4, je veux m'assurer auprès d'elle de la bonne compréhension de son récit concernant la dernière phrase : « *Elle a pas répondu parce que elle était plus là* ». L'élève m'a confirmé ce que j'avais supposé. Dans son histoire, les autres personnes ne sont plus de ce monde, sauf elle. Ce que j'ai aimé dans cette production, c'est la lucidité de cette élève vis-à-vis du temps qui passe. Son texte est court mais efficace. Le début du récit se veut proche de la science-fiction de part le sujet imposé et par la suite par l'implication d'un

réveil qui parle. Je relève, de mon ressenti et connaissant cette élève, une pointe d'humour concernant la présence de ce réveil qui parle et l'élève 6 de lui répondre : « *mais tu as encore des piles ?* ». Cependant, la chute donne une tout autre vision de son histoire : le retour à la réalité, au temps qui passe : « *elle n'était plus là* ». Production à la fois teinté d'humour mais, selon moi, très lucide. Cette capacité à prendre du recul sur le temps qui passe est également présente dans la production de l'élève 5.

Concernant le fait de réinvestir les savoirs concernant l'utilisation de ponctuation propre au dialogue, l'élève 6 les a parfaitement réintroduits. L'élève 4, quant à elle, a introduit un dialogue entre elle et un réveil mais n'a pas toujours réutilisé la ponctuation à bon escient. Cependant, elle a utilisé les guillemets à plusieurs reprises. Ces manques doivent sûrement être dû à la longueur du dialogue entre elle et le réveil. Il faut néanmoins souligner l'effort de cette dernière afin d'établir ce dialogue.

Pour ces trois productions sélectionnées, la rigueur du déroulement de l'histoire ainsi que leur originalité est à apprécier. La conjugaison reste l'un des points faibles évident de ces productions.

S'agissant des productions des élèves présentant des facilités d'apprentissages, voici le résumé de leurs productions.

Résumé des différentes productions des élèves présentant des facilités: Essai 2.		
Élève A	Élève B	Élève C
L'élève imagine qu'à son réveil la planète est en ruine et qu'a priori des gens très mal intentionnés, (tueurs, terroristes) ont pris le dessus. Il se cache sous son lit et un des tueurs l'entends. L'élève ne fait plus un bruit et l'agresseur part.	L'élève se réveille et se demande ce qu'il se passe. Il va donc demander au voisin de gauche, qui ne sait pas non plus. Puis il va voir celui de droite qui n'en sait pas plus que celui de gauche ! L va donc voir sa femme qui, elle, sait ! « <i>Exploit !</i> »,conclut L.	L'élève raconte que lorsqu'elle s'est réveillée, elle est allée voir sa maman qui l'a prévenu de ne pas aller dehors car c'était dangereux. Elle sort malgré tout discrètement dehors, et là, elle y voit des voitures volantes, des humains volants et des animaux qui rampent ! Elle demande à pouvoir monter dans une des voitures volantes mais le monsieur lui demande de se calmer avant de monter.

Dans ce second essai, les trois élèves se sont à nouveau bien appropriés le sujet et la cohérence textuelle est juste. Les élèves A et C utilisent des dialogues de manière fluide et correcte. Ce point est à souligner car il était en défaillance lors du dernier essai. On notera également la volonté des élèves à achever leur production dans le temps imparti.

Comme pour les trois meilleures productions, celles-ci font également état d'une faiblesse en conjugaison. Pour ce qui est du soin et de la présentation, l'élève B éprouve encore des difficultés à rendre une production lisible et aérée. Des progrès sont à noter chez l'élève A de ce point de vue.

Ce second essai est très encourageant du point de vue de la production d'écrit : c'est-à-dire du déroulement des étapes de production, que cela soit pour les trois meilleures productions sélectionnées que pour les élèves présentant des facilités. Les six productions sont de niveaux quasiment équivalents ce qui prouve une réelle implication des élèves. Seule la conjugaison bloque encore ces élèves afin de produire un écrit tout à fait satisfaisant.

Une fois encore, si six productions devaient être choisies cela serait ces six présentées.

3ème essai :

Ce troisième essai, produit le 5 avril 2018, avait pour sujet : « *Tu marches dans la rue et tu trouves un billet de 100 euros par terre. Raconte !* ». Dans la globalité des vingt-sept élèves, ce sujet a été plus compliqué concernant leur inspiration. Je pense que ce blocage pourrait être dû au fait qu'à cet âge, leur rapport à la monnaie est peut-être encore compliqué. L'une des élèves bloquant sur le sujet depuis quelques minutes déjà, m'a demandé : « *est-ce qu'on peut dire que ce sont deux billets de 50 euros ?* ». Afin de ne pas le laisser bloquer et compromettre sa production, je lui ai répondu qu'elle pouvait. Dès cet instant, l'élève s'est mis à écrire. Le rapport à la monnaie a, selon moi, joué un rôle concernant la mise au travail de certains élèves.

Résumé des différentes productions sélectionnées :		
Essai 3		
Élève 1	Élève 3	Élève 7
L'élève 1 imagine que son histoire se passe durant les temps modernes et, qu'elle et sa famille, sont pauvres. Elle trouve ce billet de 100 euros le ramène chez elle. Son papa éclate de joie en expliquant qu'ils vont enfin pouvoir manger !	L'élève 3 explique qu'il met le billet dans son porte-monnaie et qu'il fonce au magasin de jouets ! Il s'achète une énorme boîte de Légo. Il rentre chez lui, ouvre cette dernière et ne sait pas quoi faire des 20 euros qu'il lui reste.	L'élève 7 imagine qu'avec ce billet de 100 euros, elle peut voyager dans le temps. Elle monte dans une capsule, arrive au temps de la Préhistoire, croise un dinosaure à lunettes. Il s'avérera qu'il s'agissait de l'ancêtre de E. (<i>autre élève de la classe</i>).

L'élève 1 et l'élève 3 sont sélectionnés dans les meilleures productions pour la seconde fois. Ils l'avaient été lors du premier essai. Grâce à cela je vais pouvoir présenter un comparatif du premier essai et de ce troisième essai concernant ces deux élèves. J'ai pu en effet, remarquer, à travers la lecture des grilles d'évaluation des productions, que l'élève 3 a utilisé davantage de mots de liaison et la structuration de son récit est beaucoup plus satisfaisante. Néanmoins, la conjugaison et les répétitions restent des points à améliorer. L'élève 1, quant à elle, semble avoir éprouvé plus de difficultés en ce qui concerne la construction des phrases, la

ponctuation mais également de part la reprise déictique du sujet. Mais la cohérence textuelle et la fluidité reste l'un des points forts de ces deux élèves.

La troisième production sélectionnée est celle de l'élève 7. Cette dernière a été sélectionnée de part son originalité, sa cohérence, un vocabulaire adapté et teintée d'humour. Cette production se détache nettement des deux autres. Il s'agit pourtant d'une élève en difficulté, notamment en orthographe. Il s'agit donc d'une belle progression pour cette élève. Ce qui est intéressant dans cette production c'est, qu'en si peu de temps imparti, elle a réussi à écrire un premier jet avec une fluidité de récit particulièrement satisfaisante. Le côté humoristique de son récit et l'utilisation de vocabulaire varié dans le bon champ lexical ne fait que confirmer sa sélection dans les trois meilleures productions.

S'agissant des productions des élèves présentant des facilités d'apprentissages, voici le résumé de leurs productions.

Résumé des différentes productions des élèves présentant des facilités: Essai 3.		
Élève A	Élève B	Élève C
L'élève A imagine qu'il ramasse le billet de 100 euros afin de le faire examiner par des chercheurs. Les chercheurs expliquent à E que : « <i>ça ne mène à rien ! On a pas trouvé</i> ».	L'élève a dressé une liste des choses qu'il souhaiterait s'acheter s'il avait un billet de 100 euros.	L'élève imagine que lorsqu'elle trouve ce billet, elle attend jusqu'à ses 18 ans pour pouvoir l'utiliser à bon escient. Lorsqu'elle eut 18 ans, elle est allée voir un monsieur afin d'acheter une villa de luxe. Le monsieur lui propose une villa en or à 100 euros et une villa en argent pour 400 euros. Elle choisit la villa en or à 100 euros et demande au monsieur de la construire près de sa maison actuelle. Elle termine son récit par « <i>je vécu heureuse pendant toute ma vie</i> ».

Les productions des élèves A et B sont un peu plus confuses que lors des précédents essais. En effet, l'élève B au lieu de produire un récit comme demandé, a dressé la liste des choses qu'il pourrait acheter avec 100 euros. En dressant une liste, cet élève ne respecte pas la consigne donnée. Il m'a donc été difficile d'établir une grille d'évaluation concernant sa production.

L'élève A au vu de la longueur de son écrit, aurait pu approfondir ce dernier lors d'une relecture. En effet, même si l'idée est bonne, la fluidité du texte est corrompue. Ce récit semble inachevé.

L'élève C, quant à elle, produit de nouveau un texte structuré, fluide et original. Une confusion se fait néanmoins concernant la valeur de l'or et de l'argent. En effet, la ville d'or coûte 100 euros alors que la villa d'argent coûte 400 euros. Cette méprise, peut être due à deux choses. Soit n'ayant qu'un billet de 100 euros et voulant la villa en or, elle a choisi d'inverser les « coûts », soit c'est une erreur de notion de la valeur des différents métaux. La conjugaison des verbes, quant à elle, s'améliore et l'utilisation de dialogues est acquise. Elle y ajoute désormais des onomatopées afin de traduire un doute et également l'utilisation de « points petits points » afin d'accentuer cette dernière : « Euh... ». Ce texte est de très bonne qualité et démontre une réelle aisance de la part de cette élève concernant la production d'écrit.

Concernant l'utilisation de dialogues, seuls l'élève A et C en utilisent. L'utilisation se précise chez l'élève A et est acquise chez l'élève C, comme expliqué ci-dessus.

À propos du soin apporté les élèves A et B éprouvent encore quelques difficultés, même s'il faut souligner les efforts de l'élève B concernant son écriture.

Ce troisième essai démontre une réelle progression des élèves concernant l'utilisation des dialogues, de la fluidité de leur récit mais également de leur originalité. L'élève C est à nouveau la meilleure production des six produites. La conjugaison, quant à elle, s'améliore progressivement.

4ème essai :

Concernant le quatrième et dernier essai, il s'agissait d'écrire un conte avec des éléments imposés. L'héroïne devait être une princesse, l'ennemi un dragon, le lieu un château et l'histoire devait inclure un être magique, ici un magicien. Ces éléments ont été écrit au tableau. Lors de ce dernier essai, les élèves ont montré une motivation accrue. Motivation qui avait clairement diminué depuis le premier essai. Leur mise au travail, sûrement dû au type de sujet s'est nettement amélioré. Dans l'ensemble, comme pour les autres essais, la consigne a été respectée mais certains n'ont pas pu terminer leur écrit. Ce dernier aspect n'ayant pas à voir avec le niveau scolaire de l'élève. J'entends par cela que plusieurs bons élèves n'ont pas eu le temps de terminer leur production dans le temps imparti. Temps imparti qui leur est pourtant connu depuis septembre.

Ci-après, un tableau résumant chacune des productions des élèves ayant produits les meilleures productions, comme pour les trois essais précédents.

Résumé des différentes productions sélectionnées :		
Essai 4		
Élève 8	Élève 2	Élève 6
L'élève 8 imagine que la princesse, héroïne de son histoire, est habituée à sauver tout le monde. Mais cette fois-ci, c'est à son tour de devoir être sauvée ! Un dragon l'avait emprisonnée mais un magicien vint la libérer en jetant un sort au dragon. Ils rentrèrent au château mais le magicien à son tour fut capturé et la princesse le sauva ! Et elle « <i>découvrit une véritable héroïne en elle !</i> ».	L'élève écrit qu'un royaume est en danger à cause d'un dragon. Il brûlait tout sur son passage. La princesse rencontra un magicien qui lui donna un appât magique pour le dragon. Elle rencontra un autre homme qui lui dit que de l'eau suffisait pour tuer le dragon. Elle allait donc à la rivière chercher de l'eau et tua sans problème le dragon et elle rentra avec le magicien au château.	L'élève raconte qu'une princesse qui s'appelait « Alia » vivait dans un très beau château avec ses parents. Elle tomba amoureuse d'un prince qui vivait dans la forêt. Mais un magicien et son dragon voulait détruire leur amour. Un soir, la princesse et le prince firent une farce au dragon que cela fit fuir.

L'élève 2 et l'élève 6 sont sélectionnées pour la seconde fois depuis le premier essai. L'élève 8, quant à elle, est sélectionnée pour la première fois. Cette dernière fait partie des six élèves en difficultés regroupés sur l'un des îlots de la classe. C'est donc, pour elle, une réelle progression. Depuis le retour des vacances de février, cette élève poursuit une évolution scolaire positive très marquée et cet essai ne fait que confirmer mes observations. L'élève 6, pourtant très rapide dans les exercices en général, n'a pas terminé sa production dans le temps imparti. Cela a souvent été le cas durant ces quatre essais. D'après mes observations, cela est vraisemblablement dû à son perfectionnisme et à sa volonté le trouve le mot qui correspond parfaitement à son idée. Elle bloque également souvent sur l'orthographe des mots qui l'empêche de terminer ses productions dans le temps imparti.

Une fois de plus, la conjugaison reste l'un des points faibles de ces productions et des productions en général. Aucune des trois productions sélectionnées n'a utilisé de dialogue dans sa production.

S'agissant des productions des élèves présentant des facilités d'apprentissages, voici, comme pour les autres essais, le résumé de leurs productions.

Résumé des différentes productions des élèves présentant des facilités: Essai 4.		
Élève A	Élève B	Élève C
L'élève A explique que la princesse de son histoire s'appelle Fleur. Une équipe maléfique est composée d'un magicien s'appelant Diable et d'un dragon. Cette triste équipe arrive au château pour vraisemblablement tuer Fleur. Cette dernière sort du château et riposte avec deux épées : l'une pour Diable, l'autre pour le dragon. Ils moururent.	L'élève B imagine que dans son histoire, un prince et une princesse sont amoureux et ils ont un fils : Léon. Ils habitaient dans un très beau château. Dans les bois vivait un très méchant dragon, il détestait le prince et la princesse. Mais il y vivait aussi un gentil petit magicien, qui vivait dans une maisonnette . Un jour, une guerre éclata : le prince, la princesse et le magicien face au dragon. Mais le magicien fit le souhait que le dragon meurt et cela a fonctionné !	L'élève C imagine une princesse, prisonnière dans une tour, criant à l'aide. Un chevalier entendit la princesse appeler au secours et suivit ses cris. Il prit son cheval blanc. Mais un dragon entendit aussi la princesse et arriva avant le chevalier. Ce dernier arriva tout de même à sauver la princesse et ils allèrent chez un magicien pour renvoyer le dragon chez lui !

Tout trois éprouvent encore des difficultés concernant la conjugaison, mais cela s'atténue et ils essayent d'utiliser des temps du passé. Le conte étant propice à cette utilisation. Nous retrouvons notamment : « *elle vécut heureuse* », « *il y eu* », « *ils moururent* ».

L'élève B. n'a pas eu le temps de terminer sa production comme il le souhaitait. Cela est regrettable car il avait produit des bases solides et particulièrement prometteuses pour son récit. Incluant notamment un personnage supplémentaire : le fils du prince et de la princesse : Léon. Ayant pu communiquer avec l'élève B, ce fils devait par la suite avoir un rôle important dans son histoire. J'ai trouvé cela intéressant qu'il puisse se projeter au-delà du fait de terrasser le dragon. Il avait donc pu imaginer une projection à cette première partie de l'histoire. Cette anticipation du récit est à souligner. Cela permet de constater que cet élève s'approprie de plus en plus les étapes de production d'écrit. Il est à noter que l'élève B utilise un vocabulaire varié même s'il produit un pléonasme en écrivant : « *une petite maisonnette* ». Seule l'élève C utilise le dialogue dans sa production. Une fois de plus, elle utilise correctement ce dernier. L'élève A a fait de nombreuses répétitions notamment au niveau de la reprise du sujet. Il utilise trois fois, le nom propre « *Fleur* » pour parler de l'héroïne et ne remplace donc jamais ce nom par un pronom personnel ou un groupe normal, par exemple.

Ce dernier essai, n'était au départ pas prévu dans mon protocole de recherche. Mais voulu néanmoins le mettre en place afin d'aller un peu plus loin dans le fait de « continuer une histoire ». Les trois premiers sujets étaient établis et donc supposaient d'imaginer simplement la suite. Mais ce dernier essai est intéressant car il impliquait la notion de conte mais avait également des personnages imposés. Cependant, la situation initiale n'était en rien imposée. Tout pouvait être inventé. J'ai trouvé donc intéressant d'inclure ce dernier essai au protocole de recherche de base. Ce dernier essai a été mis en place à la suite des trois premiers afin de rester dans la même dynamique : premier jet le jeudi matin et réécriture le jeudi après-midi suivant. En effet, cela m'a paru important de ne pas rajouter de biais.

Pour ce qui est des productions, il est nécessaire de souligner que les élèves n'avaient jamais produit de contes lors d'un « jogging d'écriture ». Je n'attendais donc pas d'eux qu'ils se remémorent toutes les étapes d'un conte. Je les aies guidés grâce aux personnages (héroïne, adjuvant, opposant) et lieu imposés, mais je n'ai pas donné d'autres indications. Il est donc intéressant de noter que les élèves connaissent globalement correctement les diverses étapes d'un conte. J'entends par cela : la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties,

l'élément qui permet de résoudre le problème et enfin la situation finale. Dans les productions, la situation initiale a été très souvent bien installée, l'élément perturbateur, l'élément de résolution ainsi que la situation finale également. Cependant, les péripéties ont très peu été abordées. Je suppose que cette partie a été occultée des élèves notamment à cause du temps imparti.

Analyse des différents essais :

Globalement, d'après mes diverses observations et analyses, les élèves n'ont jamais tous terminé leur production d'écrit. Tous les élèves ont produit un texte, malgré parfois quelques blocages, mais qui n'ont jamais été définitifs. Quant à l'étape de lecture de leur production, les élèves sont toujours autant motivés et pressés de la lire. Malheureusement, étant 27, beaucoup sont déçus de ne pas pouvoir lire. Je pense même que cela entraîne une réelle frustration chez certains. Même si j'essaie de les faire passer équitablement durant l'année scolaire. Mais leur motivation sans faille à lire valide l'intérêt de cette étape du « *jogging d'écriture* ».

A travers la lecture des différentes productions sélectionnées et au terme des quatre essais, le point faible de ces productions reste la conjugaison.

Aucun élève sélectionné dans les meilleures productions ne s'est retrouvé sélectionné pour chacun des quatre essais. Néanmoins, l'élève C, élève présentant des facilités, a toujours produit le meilleur texte de la classe pour chacun des essais. Que cela soit au niveau de la production de texte à proprement parler (cohérence, originalité, organisation du récit...), de l'étude de la langue ou bien encore du soin apporté. Les élèves 1, 2, 3, et 6 ont été sélectionnés deux fois lors de ces différents essais. L'élève 6, comme expliqué ci-dessus, a été sélectionnée deux fois dans les meilleures productions. Cependant, elle a de nombreuses fois bloqué sur l'orthographe des mots, qui l'a empêchée de terminer ses productions dans le temps imparti. Si elle avait pu terminer ses productions, je pense qu'elle aurait été plus souvent sélectionnée au vu de ses productions habituelles durant le « *jogging d'écriture* ».

À propos de la correction orthographique de ces différents essais, j'ai, pour le premier essai établi un système avec les élèves. Si le mot était entouré, c'était un problème d'orthographe et le dictionnaire était l'outil possible pour palier à l'erreur en question. Lorsque je soulignais la fin d'un mot c'est qu'il s'agissait d'un problème d'accord. Soit de conjugaison et donc plus

particulièrement de terminaison, soit d'accords dans le groupe nominal. Enfin, j'entourais les majuscules oubliées. Ce système de correction a été expliqué lors de chaque début de réécriture.

Lors du premier essai, j'ai strictement suivi ce système. Pour les suivants, j'ai continué à utiliser ce système mais j'ai parfois donné l'orthographe de certains mots afin de voir si cela allait palier au stress que la première réécriture a engendré, comme expliqué ci-après.

- **Réécriture du premier essai : une réécriture difficile.**

Le premier essai avait pour sujet : « *Tu pars te balader en forêt avec un(e) ami(e). Soudain, tu entends un bruit étrange... Raconte !* ».

En ce qui concernant cette première réécriture, elle a surtout été synonyme de découragement de la part des élèves. En effet, pour ces derniers l'exercice paraissait compliqué. Les meilleurs élèves de la classe paraissaient dépassés, triste et confus. En tant qu'enseignante cela a été un moment difficile à gérer. En effet, je ne voulais pas interrompre le protocole de recherche que je m'étais fixée : les laisser en autonomie durant ces exercices de réécriture. Ils avaient tous accès aux différents outils disponibles, mais je voulais les laisser travailler de manière indépendante, afin qu'il puisse réfléchir de manière plus autonome. Cela a été compliqué pour moi de les voir aussi confus.

L'élève A, élève ayant des facilités, en pleurs sur la cour de récréation : « *Maîtresse, je ne veux plus faire cet exercice, il est trop difficile, je n'y arrive pas* ». Je lui explique donc, afin de le rassurer de façon claire, que dans la vie, nous sommes tous confrontés à des obstacles. Que cela soit les enfants ou les adultes. Qu'à n'importe quel âge, on peut rencontrer des difficultés, que c'est normal. Que c'est également courant de se sentir parfois démunis mais qu'il ne faut pas baisser les bras, qu'il faut toujours persévérer. J'essaye donc de le rassurer avec bienveillance et en prenant compte sa sensibilité propre aux élèves ayant des facilités. Le soir, lors de la sortie de classe, je demande toujours aux élèves quels ont été les points positifs de leur journée. Cet élève lève la main et me remercie devant le groupe classe de l'avoir rassuré quelques heures auparavant. Cette volonté de m'exprimer sa gratitude dénote un réel recul sur les choses. Cette difficulté rencontrée a été le point de départ d'un nouveau challenge pour cet élève et ne s'est pas transformé en blocage. C'est donc une réussite pour

cet élève, tant du point de vue scolaire que personnel. C'est également une petite victoire concernant ma posture d'enseignante.

Analyse sous forme de tableau de la réécriture du premier essai.				
Noms	Réécriture terminée ?	Amélioration du texte ?	Correction orthographique ?	
			Fautes non corrigées	Fautes corrigées
1	oui	/	- dumeur → du meur - nautre → nautre - rante → rente	- s'aute → saute - déga → déjà
2	oui	Oublis de mots corrigés.	- persone	- bizzare → bizarre - accecoires → accessoires
3	oui	/	- rantendons	- c'été → c'était
A	non	/	- patrait - promaine - pusse	- come → comme - chodon → Chaudon - an → en - s'était → c'était
B	absent			
C	non	/	- était – étai (au lieu de « étaient »). - entènes	- s'appelan → s'appelant

Seuls les élèves A et C . n'ont pas terminé la réécriture de leur premier jet. Concernant l'élève C, cela doit être probablement dû à la longueur de son écrit et du temps imparti. Pour ce qui est de l'élève A, comme expliqué ci-dessus, cet exercice l'a beaucoup stressé et perturbé ce qui explique sûrement pourquoi il n'a pas réussi à terminer sa réécriture. Comme expliqué ci-dessus, juste après la réécriture, ce fut de l'heure de la récréation et l'élève A, m'a confié son mal-être vis-à-vis de cette session de réécriture. Il a également pris un certain temps à corriger directement sur son premier jet avant de recopier ce dernier.

L'élève B n'était pas présent pour cette réécriture du premier jet.

Au vu de cette réécriture du premier essai, il se dégage que les productions qui ont été sélectionnées ont beaucoup mieux réussi la correction orthographique que les élèves présentant des facilités. Concernant le fait d'améliorer son texte, autre que d'un point de vue orthographique, aucun élève ne s'y est essayé. On peut néanmoins souligner la volonté de l'élève 2 à se corriger vis-à-vis de mots oubliés.

- **Réécriture du second essai : modification et adaptation de l'exercice concernant la réécriture.**

Pour rappel, le second essai avait pour sujet : « *Tu te réveilles, tu ouvres tes volets et tu te rends compte que 1 000 ans ont passé. Raconte !* ». À partir de cette seconde réécriture, au vu du stress engendré par le fait de chercher leurs fautes, j'ai décidé, comme expliqué ci-avant, de les aider en donnant certains mots. J'ai donc adapté la réécriture pour qu'elle puisse être source de réflexions efficaces. C'est pourquoi, à partir de cette réécriture et ce jusqu'à la quatrième de mon protocole de recherche, le tableau ci-dessous comportera deux colonnes de correction orthographique. La première sous-colonne correspond à la question suivante : l'élève a-t-il bien repris les éléments de correction que je lui ai donné ? La seconde sous-colonne correspond à la question : l'élève a-t-il pu chercher et trouver la correction orthographique des mots restants à modifier ?

Analyse sous forme de tableau de la réécriture du second essai.				
Noms	Réécriture terminée ?	Amélioration du texte ?	Correction orthographique ?	
			<i>A bien repris les corrections que j'ai apporté ?</i>	<i>A essayé de corriger ses fautes ?</i>
4	oui	non	oui	Oui mais à fait des fautes lors de la réécriture, qui n'apparaissent pas lors du premier jet : - reveil → réveille
5	oui	non	oui	
6	oui	non	oui	Oui mais à fait des fautes lors de la réécriture, qui n'apparaissent pas lors du premier jet : - les maisons → les maison - ont passé → ont passés
A	non	non	partiellement	non
B	absent			
C	oui	non	oui	oui

L'élève 6, n'avait encore jamais terminé une réécriture dans le temps imparti. Ces fautes semblent dues à une pression concernant le temps, des fautes d'inattention.

L'élève B, élève présentant des facilités, une nouvelle fois absent, n'a pas pu produire cette réécriture. L'élève A quant à lui, a éprouvé, encore une fois de réelles difficultés vis-à-vis de cet exercice. Tout d'abord, il n'a pas terminé de réécrire sa production, pourtant relativement courte. Mes corrections n'ont pour ainsi dire pas été prises en compte et l'élève A. n'a pas su corriger les fautes restantes. On voit que cet exercice lui pose encore des problèmes sûrement dus à des blocages : pression, peur de mal faire ou bien encore blocage concernant la quantité de travail à fournir.

L'élève C, quant à elle, a terminé sa réécriture en prenant en compte mes corrections et en trouvant l'orthographe correcte des mots restants à corriger.

Une nouvelle fois, aucun élève ne s'est essayé à améliorer son texte, autre que de façon orthographique.

- **Réécriture du troisième essai : de l'appropriation de l'exercice par les élèves.**

Analyse sous forme de tableau de la réécriture du troisième essai.				
Noms	Réécriture terminée ?	Amélioration du texte ?	Correction orthographique ?	
			<i>A bien repris les corrections que j'ai apporté ?</i>	<i>A essayé de corriger ses fautes ?</i>
1	oui	non	oui	Oui partiellement : povre → pauvre de join → de joie mais : <i>je le prant → je le prent.</i>
3	oui	non	oui	Oui partiellement : porte monait → porte-monnaie. Apraient → après mais : <i>magasin de juer → magasin de jouer</i> <i>grod → grod</i>
7	oui	non	partiellement	non

A	oui	non	oui	non
B	oui	non	oui	(seulement deux fautes que j'avais corrigé)
C	non	non	oui	Oui syntaxiquement « <i>Une fois que j'avais dix-huit ans</i> » → « <i>Lorsque ju dix-huit dans</i> ».

Les six productions confondues font état d'une réelle volonté d'améliorer orthographiquement leurs productions. Tous ont réussi à terminer leur production dans le temps imparti.

Deux des trois élèves sélectionnées en tant que meilleures productions ont pris en compte mes indications concernant la correction orthographique. L'élève 7, quant à elle, n'a pas corrigé orthographiquement son texte et n'a pas su utiliser la ponctuation concernant les dialogues de son texte. Elle a cependant tenu compte, partiellement, des indications inscrites. Le fait est que cette élève éprouve de réelles difficultés scolaires. Le fait qu'elle soit sélectionnée dans les meilleures productions est une belle réussite, c'est tout à fait encourageant quant à son engagement scolaire. L'élève 1 a acquis l'utilisation des guillemets et de mise en œuvre du dialogue.

L'élève C a tenté de modifier une partie de l'une de ses phrases : « *Une fois que j'avais dix-huit ans* » en : « *Lorsque ju dix-huit ans* ». Même si l'orthographe du verbe n'est pas correcte, il faut noter sa volonté d'utiliser la concordance des temps et la réflexion qu'elle a pu avoir vis-à-vis de son texte.

On peut souligner le sérieux dont font preuve les élèves concernant cette étape de réécriture. Même s'ils ne trouvent pas toujours la bonne orthographe, il est important de noter, qu'ils essayent de façon assidue de régler ces erreurs orthographiques.

Concernant les élèves présentant des facilités, l'élève A, comme expliqué lors de la présentation de son écrit, aurait pu profiter du fait de la longueur de son texte afin d'améliorer ce dernier. Il ne l'a pas fait lors du premier jet et malheureusement, ne l'a pas non plus fait pour cette réécriture. L'élève A a néanmoins réécrit son texte deux fois. Notamment car il trouvait que l'écriture n'était pas encore assez soignée. On peut donc noter un réel changement vis-à-vis de sa perception de l'exercice mais également de sa relation à l'acte de graphier. Nous sommes bien loin de la première réécriture où j'avais dû le rassurer sur ses capacités à réussir cet exercice.

Une fois encore, aucun élève n'a textuellement amélioré sa production.

- **Réécriture du quatrième essai :**

Analyse sous forme de tableau de la réécriture du quatrième essai.				
Noms	Réécriture terminée ?	Amélioration du texte ?	Correction orthographique ?	
			<i>A bien repris les corrections que j'ai apporté ?</i>	<i>A essayé de corriger ses fautes ?</i>
8	non	non	partiellement	non
2	non	non	oui	Oui : appat → appât davait → devait
2	non	non	oui	Oui : price → prince (3 fois) pricesse → princesse
A	oui	non	oui	Oui : ecipe → équipe sa pelle → s'appelait
B	non	non	oui	Il habitai → ils habitaient
C	non	non	oui	Oui : pricesse → princesse elle arrêter pas → elle n'arrêtait pas au secoure → au secours

Ce quatrième essai, qui n'était pas prévu dans le protocole de base de recherche comme expliqué ci-avant, a été fructueux. Globalement, les élèves ont produit des textes satisfaisants, le sujet les ayant beaucoup inspirés et motivés.

Seul l'élève A a réussi à terminer la réécriture dans le temps imparti. Il a également modifié ses répétitions du sujet « *Fleur* » à travers l'utilisation du pronom personnel : « *elle* ».

Il est étonnant de remarquer que plusieurs élèves ont commis la même erreur en écrivant « *price / pricesse* » au lieu de « *prince / princesse* ». D'autant plus que le mot était écrit au tableau durant tout l'exercice.

Une nouvelle fois, aucune amélioration, autre qu'orthographique, n'a été effectuée une fois encore. Néanmoins, les corrections orthographiques se sont nettement améliorées.

Analyse des réécritures :

Les élèves A et C, présentant des facilités d'apprentissage, ont le plus effectué de corrections orthographiques durant les réécritures. Concernant l'élève A, élève présentant une réelle anxiété lors de la première réécriture, il est intéressant de mettre en avant sa progression.

Comme expliqué ci-avant, les élèves ont été prévenus qu'une réécriture allait être demandée plusieurs jours de suite. Réécritures, qu'ils n'avaient jamais effectuée dans le cadre du « jogging d'écriture ». Les réécritures ont donc été au nombre de quatre.

La première a été particulièrement compliquée pour certains d'entre eux. Les suivantes ont été un peu mieux accueillies, mais une certaine appréhension s'est toujours plus ou moins fait ressentir.

Globalement, cet exercice a nettement fait baisser leur motivation concernant le « jogging d'écriture », notamment les jours où ils savaient qu'une réécriture allait être demandée. En effet, le « jogging d'écriture », tous les jours et vendredis depuis septembre, a toujours été très libre, court et toujours synonyme d'échanges joyeux au sein de la classe lors de la lecture des productions.

Majoritairement, les élèves ont amélioré leurs productions du point de vue orthographique. Cependant, ils n'ont pas approfondi ou fait évoluer leurs récits.

En ce qui concerne la réécriture en elle-même, les élèves présentant des facilités ne révisent pas mieux leurs productions.

B - Interprétations des différents essais et réécritures.

Lors de mes observations faites en classe ainsi que de part mes différentes analyses d'essais de production d'écrit à travers le dispositif de différenciation du « jogging d'écriture », j'ai pu relever plusieurs aspects qui se dégagent. Je vais donc tenter de les interpréter ci-après.

Je vais tout d'abord rappeler brièvement le protocole de recherche : quatre essais groupés sur quatre jeudis d'affilés. La réécriture se faisant le jeudi après-midi de la semaine suivante.

Tout d'abord, depuis le premier essai datant du 22 mars, la motivation des élèves concernant le « *jogging d'écriture* » a nettement baissé. Cependant, ce qui est intéressant de souligner c'est que leur enthousiasme est resté le même le vendredi. Je pense que ce n'est pas réellement le « *jogging d'écriture* » qui les motivent moins, mais le fait de savoir qu'ils vont devoir effectuer une réécriture des textes produit le jeudi. La réécriture a été, pour les élèves, la difficulté principale de cette enquête de terrain. Probablement du au fait qu'il n'avait jamais effectué cet exercice auparavant. Ces aspects leur ont potentiellement moins donné envie d'écrire ces jeudis.

Concernant toujours la réécriture, il est crucial de souligner le fait que les élèves n'ont jamais tenté d'améliorer leur texte. Que cela soit du point de vue de la cohérence textuelle ou bien encore du lexique. Les seules modifications apportées portaient sur l'orthographe. Probablement car lorsque je leur rendais leur premier jet, seules des corrections orthographiques étaient visibles. J'y insérais pourtant des conseils sous leurs productions, mais je pense qu'en cycle 2, cela est trop abstrait pour eux. C'est pourquoi une grille avec les critères serait tout à fait judicieuse. Cela leur permettrait d'avoir un document concret sur lequel s'appuyer. Car j'ai pu relever qu'ils ne prennent pas en compte les remarques faites sous leur texte.

J'ai pu également constater que les textes sont devenus de plus en plus fluides au cours des différents essais. En effet, mis à part quelques élèves véritablement en difficultés, la globalité des élèves ont pu produire lors du dernier essai un conte tout à fait cohérent textuellement. Probablement car depuis septembre, ils ont pu découvrir la plupart des types d'écrits. C'est pourquoi ils n'ont pas rencontré de difficultés majeures lors de cet exercice pourtant jamais effectué depuis septembre. Produire un conte aurait pu les bloquer de part sa nouveauté au sein du « jogging d'écriture » mais cela n'a pas été le cas. Je pense que, probablement, ce

dispositif de différenciation leur a permis de libérer leur plume et les élèves osent désormais se lancer dans l'acte d'écrire, quel que soit le type d'écrit.

Durant les différents essais, ce sont les élèves ayant un bon niveau scolaire qui ont le plus souvent bloqués : soit pour se lancer dans la production, soit pour effectuer la réécriture. L'écriture est un procédé complexe comme nous avons pu le voir durant les diverses analyses. Le fait est, que les élèves ayant des facilités ou bien tout simplement un bon niveau scolaire, sont peu ou pas confrontés à de réelles difficultés scolaires. Ces exercices liés à la production d'écrit les exposent donc à des obstacles qu'ils n'ont pas l'habitude de rencontrer. Ces derniers peuvent bloquer vraisemblablement les élèves. Certains de ces bons élèves subissent également une pression scolaire observable de la part de leurs parents. Ce paramètre n'est donc pas à exclure des entraves possibles concernant ces différents exercices liés à la production d'écrit.

Le fait que l'élève A, élève présentant des facilités, a du faire face à une réelle anxiété lors de la première réécriture. Anxiété qui s'est peu à peu réduite lors des réécritures suivantes. Au vu de son profil, je pense que cet élève a vu en cet obstacle une sorte de défi à relever. Éventuellement, cet élève a été sensible à notre conversation où je lui expliquais avec de l'entraînement et de la détermination, tout est possible.

Enfin, le dernier aspect que j'ai pu relever lors de mes différentes analyses et observations concerne la posture d'écrivain. Cette dernière s'est nettement améliorée au fil des essais et plus globalement depuis septembre et le début du dispositif de différenciation du « *jogging d'écriture* ». Probablement encore une fois car les élèves ont pu s'essayer à de nombreux types d'écrits : recette, lettre, liste, terminer une histoire, sujets touchant à l'affectif, texte argumentatif ou bien encore présentation d'une publicité. Désormais, ils peuvent également y ajouter le fait de produire un conte. Cette posture d'écrivain s'est également développée car les élèves ont pu lire leur production devant leurs pairs et donc prendre du recul vis-à-vis de leur production afin de plaire à un public. À travers la réécriture, les élèves ont pu également consolider leur posture d'écrivain.

Vraisemblablement, en renforçant cette dernière, les élèves ont pu acquérir progressivement une confiance accrue concernant l'acte d'écrire en général.

C - Les limites de mes résultats : les biais

Lors de mon enquête, plusieurs éléments ont pu être des biais concernant les résultats. Je vais décrire ces biais de façon chronologique, c'est-à-dire du début de mes recherches jusqu'aux dernières analyses.

Tout d'abord, concernant le sondage distribué aux élèves au tout début de mon enquête de terrain, je pense que le fait de proposer directement des mots aux élèves a pu constituer un biais. En effet, malgré le fait que j'ai essayé de donner des mots nuancés et que j'ai ajouté une ligne « autre mot », il n'en reste pas moins que cela a pu les détourner de mots auxquels ils auraient pu penser si je n'avais pas noté ces mots. Cependant, il m'est apparu indispensable de garder la différenciation nécessaire au niveau hétérogène de ma classe. Le sondage en lui-même peut également apparaître comme un biais. Aucun élève ne m'a demandé pourquoi je leur faisais remplir cette feuille.

Pour ce qui est du choix des sujets des « *joggings d'écriture* », j'ai décidé de m'arrêter sur la capacité à « terminer une histoire ». Néanmoins, depuis le début de l'année et comme cité plus haut, les élèves ont pu écrire également : des recettes, des devinettes, des listes ou bien écrire sur eux. Ce dernier sujet, m'a paru être trop délicat à analyser lors de cette enquête car impliquant l'affectif et donc pouvant créer des blocages. Je pense notamment à quelques sujets que nous avons fait pour le moment concernant le fait de parler de soi : « *De quoi es-tu le plus fier ?* » / « *Quelle est ta plus grande qualité / défaut ?* ». Ces sujets ont fait émerger des productions très touchantes mais également des obstacles conséquents chez certains allant même jusqu'au blocage total. Notamment lors du sujet : « *Quelle est ta plus grande qualité ?* ». C'est pourquoi j'ai décidé de ne me focaliser que sur un type de sujet : « terminer une histoire », de peur que les autres constituent un biais. Je note cependant, en période 4 et depuis septembre, une véritable évolution positive des élèves face à ce type de sujet. Ils deviennent de plus en plus friands vis-à-vis de ces derniers. Sûrement grâce au climat de classe qui est désormais bien stable et rassurant pour eux. Ils peuvent donc désormais s'exprimer en toute quiétude.

L'heure où ils ont produit leurs écrits pourrait également être un biais. Effectivement, comme expliqué plus haut, l'exercice a été effectué chaque matin depuis septembre aux alentours de 9h30 et ce durant 15 minutes. Selon Testu, l'heure où les élèves sont les plus efficaces se

trouve vers 11h20. Néanmoins, je pense que la ritualisation du « jogging d'écriture » a permis aux élèves de se sentir sécurisés face à l'exercice.

J'ai prévenu les élèves que chaque jeudi pendant trois semaines, qui s'est finalement avéré être quatre semaines, ils produiraient un texte comme ils le font d'habitude, mais qu'ils devront par la suite procéder à une réécriture de ce même texte. Selon moi, cela a créé un biais car cela impliquait une contrainte supplémentaire et donc le « jogging d'écriture » a perdu de sa liberté initiale et de sa constance. Seulement, ce biais était un biais fatidique.

Il est également important de prendre en considération que l'élève B ayant été absent, n'a pu produire les deux premières réécritures. Ce biais prend donc une place toute particulière concernant la finalité interprétative de mes observations et analyses.

Dans un souci de facilité de correction et de réécriture, j'ai fait produire leur écrit sur une copie-double. Support peu connu en cycle 2, les élèves ont d'abord été perturbés, notamment au niveau de la gestion de l'espace feuille : « *On écrit où quand on a terminé la première page ? / « On tourne la feuille quand on a fini la première page ?* ». Puis, au fil des quatre essais, les élèves se sont peu à peu appropriés le support. Cela a cependant créé une difficulté supplémentaire et sans doute une pression pour certains. Ce support les a fait sortir de leur zone de confort et a créé de nombreuses réflexions chez certains. Sans mettre en cause le support en lui-même, je pense que certains ont vu en cette feuille quelque chose de potentiellement évaluable. D'autant plus si certains d'entre eux ont des frères et sœurs au collège ou au lycée.

Malgré le fait que les productions aient été anonymes, corrigeant les écrits des élèves depuis désormais plus de sept mois, il est certain que leur écriture a été un biais lors de la lecture des productions. Enfin, j'ai dû, inconsciemment être plus ou moins attirée par certaines productions. Notamment vis-à-vis de l'écriture, du soin apporté mais également de l'orthographe. Dans mon cas, cela a donc dû constituer un biais.

Je n'ai pas spécifié aux élèves que je sélectionnais des productions pour des raisons évidentes au bon fonctionnement de ma classe et du bien-être de mes élèves. C'est également pour cela que je n'ai pas mené d'entretiens comme je comptais le faire au préalable. En effet, j'ai anticipé le fait que de mener des entretiens, avec des élèves sélectionnés, le plus souvent, pour leur aisance en production d'écrit, nuirait à notre climat de classe et à la confiance en soi de certains de mes élèves. J'ai donc consciemment décidé de ne pas mener ces entretiens pour conserver notre climat de classe qui est bienveillant et basé sur l'estime de soi.

Il est également probant que même si j'ai créé et utilisé une grille d'évaluation avec des critères bien spécifiques, il n'en reste pas moins que mes préférences personnelles ont sans doute eu un impact lors de la sélection des productions.

D – Recul professionnel suite à l'enquête de terrain.

Grâce aux recherches que j'ai pu effectuer, à la mise en place de mon enquête de terrain, ainsi que lors de l'analyse de mes données, plusieurs aspects enrichissants s'en dégagent. Avec du recul, j'ai également pris conscience du fait que certaines étapes de mon protocole de recherche pourraient être améliorées. Je vais décrire ces points successivement, mais sans suivre inéluctablement l'ordre chronologique de ces étapes.

S'agissant de la production en elle-même, je pense, avec du recul, que la découverte des différentes étapes de production d'un texte devrait être réellement étudiées dès le début du cycle 2. Au regard de ce que j'ai pu observer chez mes élèves, une majorité reste bloquée pendant un certain temps lorsqu'il s'agit de terminer une histoire. Il serait donc intéressant de multiplier les rencontres avec ces différentes étapes et donc de dérouler ces dernières : prendre un temps pour planifier son texte, le mettre en page, réfléchir à la syntaxe et enfin revenir sur ce dernier pour la révision. Il est également important de leur laisser des temps de maturation entre chaque étape, des occasions de réflexions sur leur texte, comme j'ai pu le faire entre le premier jet et la réécriture.

Concernant la façon dont j'ai amené le terme de réécriture, avec du recul, je me suis rendu compte que cette dernière leur était inconnue. J'aurai dû prendre davantage de temps pour leur expliquer en quoi cela consistait. Que cela soit à travers des exemples littéraires ou bien à travers un exemple de texte que l'un d'entre eux avait pu produire depuis le début de l'année. En effet, je leur ai expliqué en quoi consistait la réécriture lors de la première séance concernant cette dernière. J'aurai pu néanmoins approfondir la notion afin que cette dernière soit plus explicite à leurs yeux. Effectivement, par la suite, je me suis rendu compte de la difficulté qu'ils avaient à réécrire leur texte. Difficulté qui provenait sans doute du fait que je n'ai pas séparé les deux notions propres à la réécriture : la correction orthographique et le fait de repenser le texte, l'améliorer. Ces deux notions ayant été demandé simultanément, cela a

dû créer une surcharge cognitive chez certains, d'où certains blocages. La synchronie de ces deux aspects à revoir a probablement donné trop d'étapes, d'obstacles à franchir pour les élèves. Couplée à l'imprécision de ce qu'est la réécriture, cela explique la pression de certains élèves pour cet exercice. Il serait donc important dans un premier temps de bien expliciter le terme de réécriture et de ce qui en découle. Ensuite, il serait intéressant de travailler dans un premier temps le fait de repenser le texte. Enfin, y apporter une révision orthographique. Je pense que j'ai, contrairement à ce que j'avais prévu et expliqué aux élèves, donné une importance trop grande à la partie orthographique. J'aurai dû plus insister sur le fait d'améliorer la cohérence de leur production, le respect de la consigne ou bien encore la fluidité de leur écrit.

Concernant l'évaluation des productions, j'ai utilisé une grille que j'ai par la suite distribuée aux élèves afin qu'ils puissent constater les points faibles et les points forts de leurs productions. Il serait intéressant de leur proposer une grille auto-corrective avant que je corrige leurs écrits. Cela permettrait de leur donner plus d'autonomie et donc plus de recul sur leur propre texte. La grille auto-corrective permettrait de fixer l'attention des élèves sur des critères bien précis. Cette précision leur permettraient de réviser leur texte de façon plus efficace et en réduisant. Pour ce qui est des élèves présentant des facilités, l'utilisation de carte heuristique plutôt que de grille serait plus adapté. En effet, de part leur mode de pensée en arborescence, ces élèves auraient plus de facilité à « lire » une carte heuristique. La posture d'écrivain n'en serait que développée et stimulée.

Il serait également envisageable et intéressant de faire corriger leur écrit par un pair. Cette démarche serait bénéfique pour les deux partis. En effet, l'élève qui a produit le texte pourrait avoir un autre regard que le sien et celui de l'enseignant sur sa production. À l'inverse, l'élève qui corrige la production de son camarade continue de développer sa capacité à réviser un texte.

Concernant la réécriture, au vu de la difficulté globale de mes élèves face à cet exercice, j'ai décidé de mettre en place un dispositif de différenciation. En effet, ayant remarqué le blocage de mes élèves face à la recherche de fautes, j'ai mis en place en parallèle des exercices afin d'approfondir et consolider cette capacité de correction orthographique. Cet exercice, présenté de façon ludique, s'intitule « Inspecteur Ortho » (Annexe 9). Il s'agit de retrouver cinq fautes dans un court texte. Le fait que le nombre de fautes soit écrit rassure les élèves et savent que s'ils en trouvent quatre, il leur en manque une. Cela a vivement fait baisser la pression dû à

cet exercice de réécriture orthographique. Afin de les décomplexer face à cet exercice, ce dernier se déroulait en trois phases. Tout d'abord, les élèves devaient chercher les fautes individuellement, puis en binômes, enfin nous corrigions en groupe classe. Cet exercice a nettement réduit l'appréhension des élèves.

Au vu des difficultés rencontrées, comme expliqué ci-dessus et lors de mes analyses d'observations de classe, il serait intéressant de faire les réécritures sous forme d'ateliers afin de favoriser les échanges enseignants/ élèves, en nombre restreint donc. Effectivement, ayant vingt-sept élèves, il m'est difficile de gérer efficacement cette étape en groupe classe complet. Outre la partie écriture, le moment où les élèves lisent leur production est un moment particulièrement apprécié par les élèves. En effet, c'est un moment convivial et enrichissant pour eux comme pour moi. Cela me permet également en tant qu'enseignante d'observer leur aisance à l'oral. Il serait donc intéressant d'approfondir cette partie de verbalisation. Je pense notamment à l'étape où je les reprends sur certaine tournure de phrase .

Il serait intéressant d'aller plus loin dans cette démarche et de créer notamment des affichages en fonction des corrections apportées mais également propres à la notion de réécriture. Ces temps de verbalisation permettront de créer des débats et des discussions autour des textes : syntaxe, cohérence textuelle ou bien encore orthographe. D'autant plus que ces derniers aideront l'élève dont la production est étudiée mais également le reste de la classe. Il est important de souligner à nouveau l'importance de la verbalisation des écrits.

Enfin, pour l'ensemble de la classe, il serait intéressant d'expérimenter une réécriture sous traitement de texte. En effet, ce format permet de déplacer segments de phrases ce qui rend la tâche moins rébarbative pour les élèves présentant des difficultés au niveau du geste scripteur. Il serait également enrichissant de travailler sur les intelligences multiples de Gardner afin d'exploiter les intelligences de chacun au profit de leur réussite scolaire. Une fois ces intelligences délimitées par élève, il serait bon de mettre en place des ateliers en fonction des résultats comme le propose Hourst ⁷³ . En effet, en se basant sur les résultats, chacun pourrait à la fois mieux se connaître développer l'intelligence dominante mais également consolider les autres intelligences. Cela permettrait, notamment, aux élèves en difficultés de se rendre compte que l'on peut être doué dans des matières mais beaucoup moins dans d'autres. Cela renforcerait notamment leur estime de soi et développerait sans doute leur volonté de développer peu à peu ces différentes intelligences. Ces dernières décrites par Gardner sont au

73 Document disponible à cette adresse : <http://www.doris-perrodin.ch/media/8intel.pdf>

nombre de huit : l'intelligence logico-mathématique, visuo-spatiale, interpersonnelle, corporelle-kinesthésique, verbo-linguistique, intra-personnelle, musicale-rythmique et enfin naturaliste.

Mon hypothèse de départ résidait dans l'idée que, dans ma classe, tous les élèves présentant des facilités n'allaient pas tous réussir l'exercice du « jogging d'écriture » et par la suite, la réécriture de cette production.

Au vu des analyses des différents essais et des observations faites en classe décrites ci-avant, mon hypothèse n'a pas été confirmée. En effet, les élèves présentant des facilités ont tout aussi bien réussi les différents essais que les élèves sélectionnés comme étant les meilleures productions. Il faut néanmoins noter que la réécriture a été compliquée pour tous les élèves, et ce, sans exception.

Conclusion :

Le « jogging d'écriture », dispositif de différenciation dans le domaine de l'écriture, est-il enclin à développer la posture d'écrivain chez des élèves de CE2 ? Qu'en est-il des élèves présentant des facilités ?

Il est tout d'abord nécessaire de souligner que les élèves présentant des facilités ne sont pas toujours en réussite scolaire et que ces élèves doivent faire face à de nombreux obstacles durant leur scolarité. Que cela soit au niveau psychologique, social, moteur ou encore affectif. C'est pourquoi il est important de prendre en compte les différences de chacun, élèves présentant des facilités ou non. Les intelligences multiples peuvent palier à cette hétérogénéité.

Suite aux différentes analyses et observations, j'ai pu constater que les élèves présentant des facilités réussissent tout aussi bien, voire mieux pour une élève, ce dispositif de différenciation qu'est le « jogging d'écriture ». Ces trois élèves présentant des facilités pourraient aisément se retrouver dans les trois meilleures productions sélectionnées, et ce, sur les quatre essais. Seul un élève dénote de par sa difficulté à produire un écrit lisible. Écriture qui entache nettement ses productions. Quant aux réécritures, elles posent problèmes tant pour

les élèves présentant des facilités que pour le reste des élèves de la classe : bons élèves ou élèves présentant des difficultés. C'est pourquoi il est crucial d'évaluer la progression des écrits au cours de l'année et non un seul écrit. La comparaison des grilles d'évaluation permet de mettre en avant cette progression. Progression toujours positive dans le cadre de cette classe de CE2. Deux élèves en difficultés ont même réussi à intégrer l'échantillon des meilleures productions. La réécriture n'a jamais, au cours des différents essais, été synonyme d'amélioration de cohérence textuelle, seulement de corrections orthographiques. Concernant ces dernières, de véritables progrès sont à souligner, pour l'ensemble de la classe.

Grâce aux diverses observations et analyses présentées, je peux conclure que, ce dispositif de différenciation propre au domaine de l'écriture, permet de développer de façon significative la posture d'écrivain. Que cela soit chez les élèves présentant des facilités mais également chez les autres élèves. Cette liberté d'écriture permet en effet aux élèves se libérer leur plume et d'adopter une posture d'écrivain. Cela permet aux élèves même les plus en difficultés, que cela soit en général ou durant la production d'écrit, de développer la confiance en leur capacité ainsi que leur estime de soi. Ceci est dû au fait que le « jogging d'écriture » est un temps court, jouissant d'une réelle liberté d'écriture mais également car il permet de réunir les élèves durant la lecture des productions. Ce dispositif a indéniablement consolidé le climat de classe.

« Hâtez-vous lentement, et sans perdre courage,
vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage,
polissez-le sans cesse, et le repolissez,
ajoutez quelquefois, et souvent effacez.⁷⁴»

L'art poétique, Boileau.

74 BOILEAU Nicolas, *L'art poétique*, 1674, pp. 203-211.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAMARGOT , D., CHANQUOY, L, *Through the models of writing*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 2001, page 100.
- ASTOLFI Jean-Pierre, *L'Erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2014, page 97
- BAUDELAIRE Charles, « L'Albatros », *Les Fleurs du mal*, 1861, pages 11-12
- BERZIN, Christine. « Interactions de tutelle, développement et apprentissages. 2e partie : Contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles », *Carrefours de l'éducation*, vol. 11, no. 1, 2001, pp. 120-147
- BETTS G. T. & NEIHART, M. *Profiles of the Gifted and Talented. Gifted Child Quarterly*, vol. 32, 1988, pp. 248-253.
- BING Elizabeth, *Et je nageai jusqu'à la page*, Paris, Edition des femmes, 1976.
- BOGLIOTTI, Caroline. « Les troubles de la dénomination », *Langue française*, vol. 174, no. 2, 2012, pp. 95-110.
- BOILEAU Nicolas, *L'art Poétique*, 1674, pp. 203-211.
- BORE , Catherine, et DOQUET-LACOSTE Claire, *La réécriture questions théoriques*, Le français aujourd'hui, vol. 144, no. 1, 2004, page 9.
- BROSSARD M, *Ecole et adaptation*, collection scientifique Stablon, 1994, page 43.
- BRUNER Jerome Seymour, *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*, Paris, Puf, 1983.
- CATACH Nina, *L'orthographe française*, Nathan Université, 1980, page 288.
- CHARDON Nathalie, GIE Catherine, *Élèves précoces, agir et apprendre autrement*, Chronique sociale, 2015, page 51.
- CRINON Jacques, LEGROS, Denis et MARIN Brigitte *Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles*, *Langages*, vol. 164, no. 4, 2006, page 116.
- DE AJURIAGUERRA Julian, *L'Écriture de l'enfant*, Delachaux & Niestle, 1989

- DE KETELE, Jean-Marie. *L'évaluation de la production écrite*, Revue française de linguistique appliquée, vol. xviii, no. 1, 2013, pp. 59-74.
- DUMONT Danièle, *Le geste d'écriture*, Éditions Hatier, collection Hatier pédagogie, Paris, 2ème édition 2006, page 13.
- FABRE-COLS Claudine, *Réécrire de l'école au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, ESF éditeur, 2002, page 36.
- FAYOL Michel, *La production de textes et son apprentissage*, Observatoire National de la Lecture : Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, les journées de l'observatoire, , janvier 2007, page 23.
- FEREIRO Emilia, *L'écriture avant la lettre*, préface de Jean Hébrard, Hachette éducation, 2000.
- FLORIN Agnès, « Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages », *Enfances & Psy* 2010/2 (n° 47), p. 30.
- FREINET Celestin, *Méthode naturelle de lecture*, réédition dans C.Freinet, Œuvres, page 181.
- Institut National de Recherche en Pédagogie, groupe de recherche EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette éducation, 1992, page 3, page 57
- GARDNER, Howard. *Frames of mind : the theory of multiple intelligence*, 1983
- GAUVRIT Nicolas, *Les surdoués ordinaires*, PUF, 276 pages, 2014, page 5.
- GUILLOUX Roselyne, *Les élèves à haut potentiel intellectuel*, Retz, 2016, page 49.
- LABOV William, *Sociolinguistique*, Minuit, 1976, page 176.
- CRINON Jacques, LEGROS, Denis et MARIN Brigitte *Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles*, *Langages*, vol. 164, no. 4, 2006, pp. 98-112.
- MEN (Ministère de l'Éducation Nationale), Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), NOR : MENE1526483A arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015 MENESR - DGESCO MAF , page 1, page 20
- MEN, Eduscol, *Scolariser les élèves intellectuellement précoces (EIP)*, MEN/DGESCO, 18 pages, septembre 2013, page 2.
- OLIVE , T et PIOLAT A, *Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes*, *Psychologie française* 50, 2005, page 9.

- PIOLAT A & ROUSSEY J-Y , *La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion*, La psychologie française, 50, 2005, page 358.
- REBAI Moez, Makki REBAI (dir.), *Pratiques & enjeux de la réécriture dans la littérature*, Paris : Presses Universitaires du Midi, *Littératures*, n° 74, 264 p. 2016, page 11.
- REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, 2000, page 19, page 48.
- REVERBEL Michèle, *Je vous écoute écrire*, Seyssel, Comp'Act, 1993, pp. 78-79.
- REVOL Olivier, POULIN Roberta, PERRODIN Doris, *100 idées pour accompagner les enfants à haut potentiel : changeons notre regard sur ces enfants à besoins spécifiques afin de favoriser leur épanouissement*, Tom Pousse, 2015, page 34.
- SIAUD-FACCHIN Jeanne Siaud-Facchin, *L'Enfant surdoué : L'aider à grandir, l'aider à réussir* , Odile Jacob, 338 pages, 2012, p 27.
- TAUVERON Catherine, *L'enjeu de l'écriture littéraire à l'école*, INRP via Une didactique de l'écriture narrative fondée sur la relation esthétique ", *Enjeux*, n°51/52, Namur, Cedocef, 2002, p.151-161.
- TERRASSIER Jean-Charles, *Les Enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, Paris, ESF, 1981.
- TESTU François, « Chronopsychologie et rythmes scolaires ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 93, 1990. pp. 127-130.
- THOULON-PAGE Chantal , *La rééducation de l'écriture*, Masson, 2015.
- VYGOTSKI Lev, *Pensées et Langage*, Moscou, 1934.
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF, 2014, page 96.

SITOGRAPHIE :

Colloque AIRDF : les enjeux littéraires, Tauveron Catherine, *De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Actes du 9e colloque de l'AIRDF, 2004, page 1.

Disponible à l'adresse suivante :

http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dumortier/Tauveron.pdf

Enseigner le français avec Charmeux Evelyne, *Lecture et écriture : quelles relations entre elles ?*, 28 mai 2014.

Disponible à l'adresse : <https://www.charmeux.fr/blog/index.php?2014/05/28/242-lecture-et-ecriture-queelles-relations-entre-elles>

Enseigner le français avec Charmeux Eveline, *Pour une pédagogie efficace de la production d'écrits*.

Disponible à l'adresse: <https://www.charmeux.fr/ecritpeda.html>

Eduscol , Enseigner l'écriture au cycle 2, page 2 . Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016. Disponible à l'adresse:

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf

Ministère de l'Education Natinale, Eduscol, *Scolariser les élèves intellectuellement précoces (EIP)*, MEN/DGESCO, 18 pages, septembre 2013, page 2.

Disponible à l'adresse

suivante : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/eleves_intellectuellement_precoces_/99/4/Module_formation_EIP_268994.pdf

Le café pédagogique, OUZOULIAS, *Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture : Quatrième domaine : l'acquisition de l'orthographe, un enjeu crucial* . Disponible à l'adresse:

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/15112013Article635200997379561591.aspx>

Dys-positif, Dysgraphie, les idées reçues. Disponible à l'adresse : <https://www.dys-positif.fr/dysgraphie-les-idees-recues/>

Eduscol Education, Expéritèque, *Une école rurale, des intelligences multiples : un projet pour tous*.

Disponible à l'adresse :

<http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=12763>

Perrodin Doris, PDF d'un document présentant des ateliers liés aux intelligences multiples. Document créé par HOURST Bruno. Disponible à l'adresse : <http://www.doris-perrodin.ch/media/8intel.pdf>

« Inspecteur Ortho », exercice de différenciation. Disponible à l'adresse :

http://ekldata.com/_PWBywRqTwv6t3hXpEkPh8se4sY.pdf

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Modélisation de l'apprentissage de l'écriture, Dumont.

Annexe 2 : Modèle de Flowers and Hayes (1980), adapté par Fayol (1996)

Annexe 3 : Les composants cognitifs de l'habilité rédactionnelle d'après Kellog.

Annexe 4 : Questions pour évaluer les écrits, groupe de recherche EVA.

Annexe 5 : Rythmes chrono-biologiques d'après Testu.

Annexe 6 : Sondage concernant le dispositif de différenciation du « jogging d'écriture ».

Annexe 7 : Grille d'évaluation des productions.

Annexe 8: Grilles d'évaluation, productions et réécritures.

Annexe 9 : Exemple d'un exercice de différenciation de corrections orthographiques.

Annexe 1 :

Dumont Danièle, Le geste d'écriture Éditions Hatier,
collection Hatier pédagogie, Paris, 2ème édition 2006.

MODÉLISATION DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE EN ÉCOLE MATERNELLE

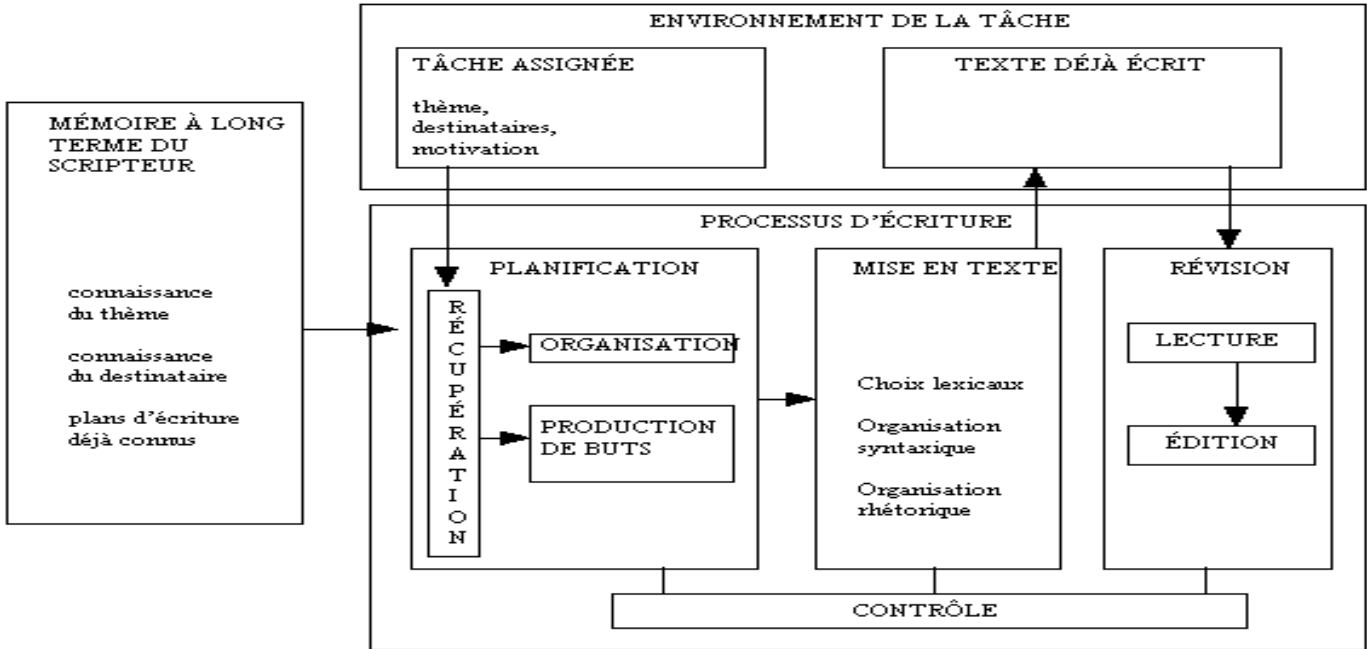
MISE EN PLACE DES COMPÉTENCES DE BASE	OBJECTIF	COMPÉTENCES A ACQUÉRIR	FINALITÉ
Latéralisation	Repérage par rapport au schéma corporel Repérage dans l'espace	Usage de la main appropriée Sens de l'écriture	Obtention d'une écriture cursive fluide, claire, lisible, bien disposée dans la page et dans le lignage, autorisant directement l'accès à la fonction sémantique de l'écriture.
Développement des compétences motrices	Mobilité adéquate des effecteurs	Tenue correcte du crayon Posture adaptée Déplacement adapté des effecteurs	
Développement des compétences visuo-spatiales et auditives	Gestion statique de l'espace graphique	Organisation de l'espace graphique	
Développement des compétences kinesthésiques	Gestion dynamique de l'espace graphique	Production des formes de base de l'écriture au moyen de gestes adaptés	

<http://legestedécriture.fr>

Danièle Dumont © 2002

Annexe 2 :

Modèle de Flowers and Hayes (1980), adapté par Fayol (1996)



Annexe 3 :

T. Olive, A. Piolat / *Psychologie française* 50 (2005) 373–390

379

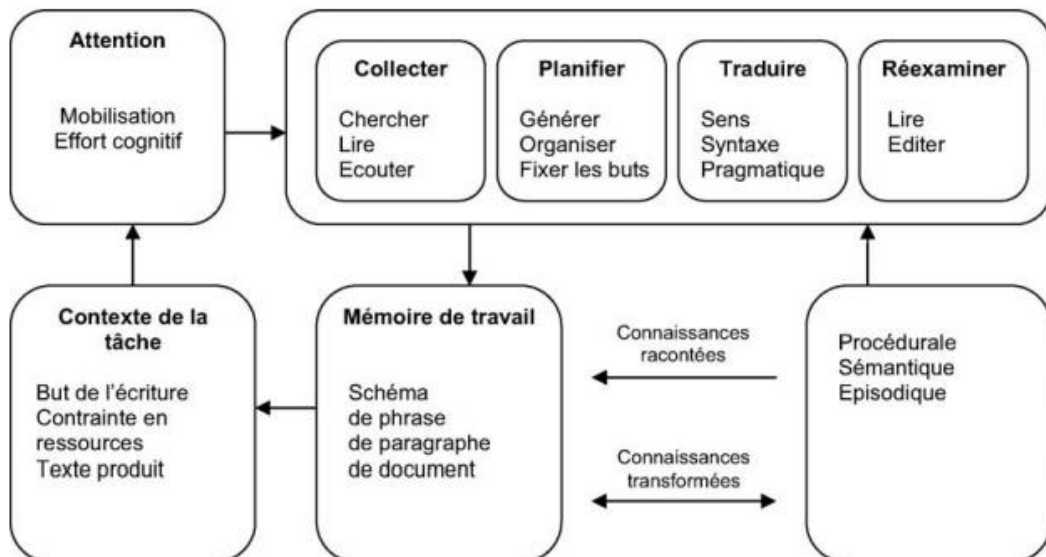


Fig. 3. Les composants cognitifs de l'habileté rédactionnelle d'après Kellogg (1994) [The cognitive components of skilled writing, based on Kellogg, 1994].

Annexe 4 :

Évaluer les écrits à l'école primaire,

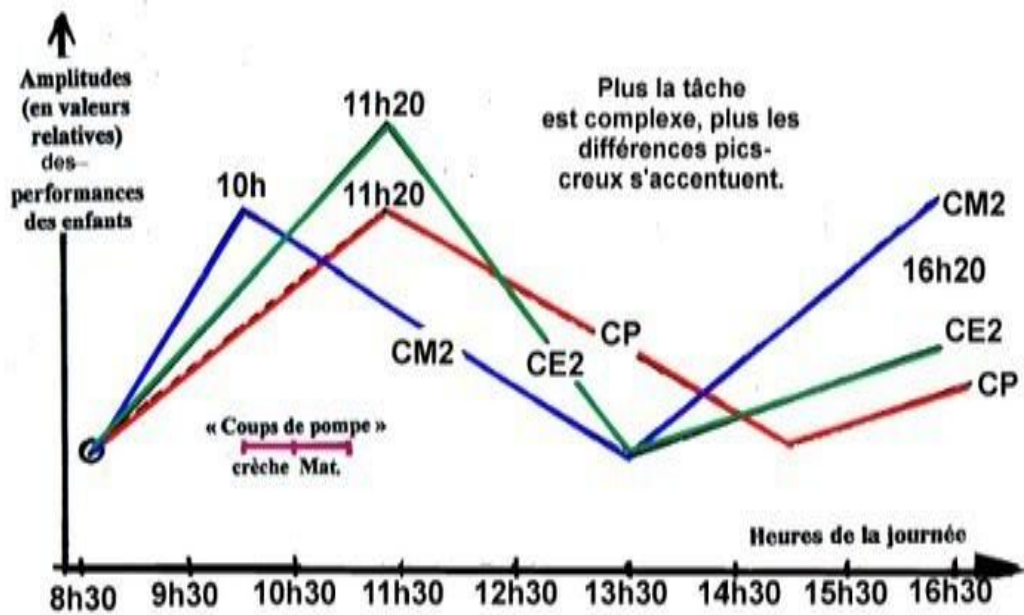
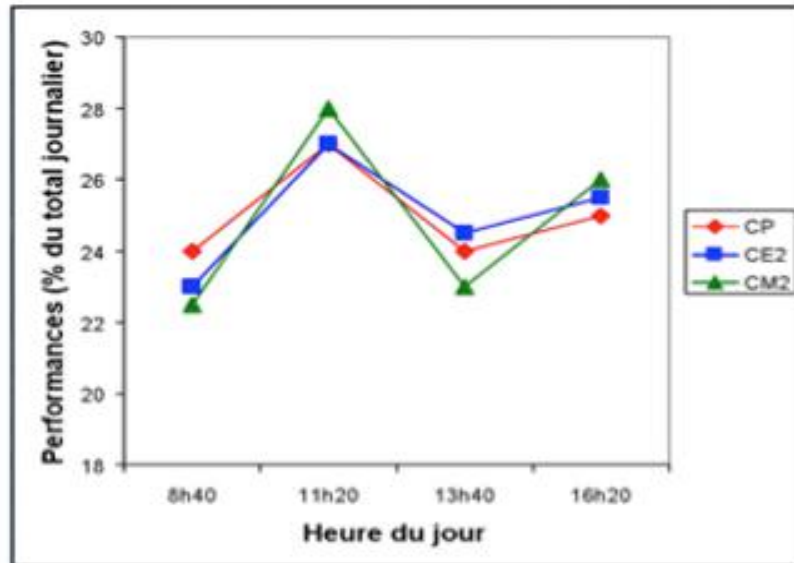
INRP, groupe EVA, Hachette éducation, 1992, page 57

QUESTIONS POUR ÉVALUER LES ÉCRITS				
Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	①	<ul style="list-style-type: none"> - L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ? - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ? - L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ? 	<ul style="list-style-type: none"> ④ - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organiseurs textuels ; <i>d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...</i>) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...) 	<ul style="list-style-type: none"> ⑦ - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	②	<ul style="list-style-type: none"> - L'information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ? 	<ul style="list-style-type: none"> ⑤ - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...) 	<ul style="list-style-type: none"> ⑧ - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémaniquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)
Morphosyntaxique	③	<ul style="list-style-type: none"> - Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) - Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ? 	<ul style="list-style-type: none"> ⑥ - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ? 	<ul style="list-style-type: none"> ⑨ - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L'orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	⑩	<ul style="list-style-type: none"> - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) - L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...) 	<ul style="list-style-type: none"> ⑪ - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) - La punctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, punctuation du dialogue...) 	<ul style="list-style-type: none"> ⑫ - La punctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)

Annexe 5 :

René Clarisse, d'après Testu, 1994

Fluctuations journalières de l'attention d'élèves de CP (6-7 ans), de CE2 (8-9 ans), de CM2 (10-11ans)



Annexe 6 :

Sondage concernant le dispositif de différenciation du « jogging d'écriture »

Le jogging d'écriture



1 / Le jogging d'écriture c'est :

difficile *facile* *amusant* *ennuyeux* *compliqué* *intéressant*
fatigant

Autres

2 / Entoure en bleu ce que tu préfères pendant le jogging d'écriture et entoure en rouge ce que tu aimes le moins :

- de pouvoir imaginer/inventer des choses
- de réfléchir à des idées
- de lire ma production à voix haute devant mes camarades
- de faire attention à l'orthographe
- de m'appliquer lorsque j'écris.

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

4/ Quel a été ton sujet préféré ?

.....

Annexe 7 :

Grille d'évaluation des productions

<u>Grille évaluation :</u> le jogging d'écriture			
Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			
Cohérence suite			
Organisation du récit / fluidité du texte			
Respect / reprise du lieu / personnage(s)..			
Histoire terminée temps imparti ?			
Originalité			
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation			
Construction des phrases			
Reprise du sujet sous la même forme.			
Vocabulaire varié			
Accords			
Utilisation de mots de liaison (<i>mais, et, puis...</i>)			
Conjugaison			
Répétitions			
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			
Écriture soignée			



Annexe 8 :

A. Premier essai.

Essai 1 : grille d'analyse des trois meilleures productions

22/03/18

Elève 1

Grille évaluation :
le jogging d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Cohérence suite			X
Organisation du récit / fluidité du texte			X
Respect / reprise du lieu / personnage(s)			X
Histoire terminée temps impartis ?			X
Originalité			X
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation		X	X
Construction des phrases		X	X
Reprise du sujet sous la même forme		X	
Vocabulaire varié			X
Accords		X	
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)		X	
Conjugaison		X	
Répétitions		X	
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			X
Écriture soignée			X

⊕ : ré-utilisation expression "soups au lait ou la veille - mot du jour."
 - récit terminé pas tout en "bon courage".
 - route → route - devant → du devant.
 - route → route - route → route.
 mais → expression → expression
 s'écrit → s'écrit
 déjà → déjà

Elève 2

Grille évaluation :
le jogging d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Cohérence suite			X
Organisation du récit / fluidité du texte			X
Respect / reprise du lieu / personnage(s)			X
Histoire terminée temps impartis ?			X
Originalité		X	
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation			X
Construction des phrases			X
Reprise du sujet sous la même forme			X
Vocabulaire varié		X	
Accords			X
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)		X	
Conjugaison		X	
Répétitions		X	
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			X
Écriture soignée			X

→ utilisation ⊕ des " "
 → récit terminé ⊕ satisfait (travaux + mots cibles)
 ⊕ personne → personne / on est aller → on est allé.
 accessoires → accessoires

Elève 3

Grille évaluation :
le jogging d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Cohérence suite			X
Organisation du récit / fluidité du texte			X
Respect / reprise du lieu / personnage(s)			X
Histoire terminée temps impartis ?			X
Originalité		X	
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation			X
Construction des phrases			X
Reprise du sujet sous la même forme			X
Vocabulaire varié			X
Accords			X
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)			X
Conjugaison		X	
Répétitions		X	
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			X
Écriture soignée			X

⊕ : histoire courte.
 - récit terminé mais pas tout corrigé.
 "rattacher"
 ⊕ c'été → c'était.

Grille évaluation :
le jogging d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			
Cohérence suite			
Organisation du récit / fluidité du texte			
Respect / reprise du lieu / personnage(s)			
Histoire terminée temps impartis ?			
Originalité			
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation			
Construction des phrases			
Reprise du sujet sous la même forme			
Vocabulaire varié			
Accords			
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)			
Conjugaison			
Répétitions			
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			
Écriture soignée			

Elève 1, premier jet.

Jogging d'écriture

22/03/18 Tu pars te balader en forêt avec une(s) amie(s).

Soudain, ~~et tu entends~~ entends un bruit étrange... Raconte

Je suis allé me promener avec [redacted].

Soudain un buisson bouge. [redacted] s'active

dans mes bras elle et soupe au lait

et un lapin s'active du buisson. J'éclate de

rire avec [redacted]. "Il et déjà 18 h",

dit [redacted]. [redacted] et [redacted] raconte à la

Maison [redacted] dit: "On mange de la

soupe au lait." et on éclate de rire.

notre maman dit: "la soupe au lait
^{être}

c'est une expression qui veut dire

changer d'humeur."

Elève 1, réécriture

Je suis allée me promener avec [REDACTED].
Ludain, un buisson rouge, [REDACTED]
sautte dans mes bras elle est soupe au lait
et un lapin saute du buisson. J'éclate de
rire avec [REDACTED]. "H" "H" et déjà 18h"
dit [REDACTED], [REDACTED] et [REDACTED] rente à la
maison [REDACTED] dit: "On mange de la soupe
au lait" et on éclate de rire. l'autre maman
dit: "Etre soupe au lait c'est une
expression qui veut dire changer du meurt."

Elève 2 premier jet

22/03/18

Jeoging d'écriture

Un pays te balade avec une amie. Soudain, tu entends un
bruit bizarre et étrange... Je Je
Raconte

Je suis en train me balader dans les bois
avec ~~une~~ ~~amie~~, Je suis soudain j'entends
un bruit bizarre. Je le raconte à ~~une~~
ma. Elle ne me crois pas, puis elle l'
entends à son tour. On regarde tout près,
tout ~~pe~~ pres, dès qu'on a vu que quelque
chose se berge. Alors on aller courir chercher
des accessaires. On rien à la forêt, mais
il n'y a plus pe personne. Soudain on
① gros "Boucouh" "!!!". C'était juste ~~un~~
qui voulait nous faire peur.

Elève 2 réécriture

Je ~~suis~~ suis entrain de me balader balader
dans les bois avec [REDACTED]. Soudain j'entends
bruit bizarre. Je la raconte à [REDACTED]. Elle
ne me crois pas, puis elle l'entend entend
à son tour. On regarde tout près, tout près,
dès qu'on regard qu'on a vu que quelque
chose bizarre. Alors on est allé courir
chercher des armes. On revient à la forêt,
mais il n'y a plus personne. Soudain on
entends un gros : "BOOOO!!!". C'était juste
[REDACTED]. Qui voulait nous faire peur.

Elève 3 premier jet et réécriture

[Redacted]

Jogging d'écriture

22/03/18

Tu pars te balader en forêt avec un(e) ami(e)

Loudain, tu entends un bruit étrange ... Raconte!

Je vais ~~voir~~ voir ce que c'est. Mais je ne vois pas ce que c'est. Du coup avec maman nous allons goûter.

Et ~~à tout~~ ~~à~~ coup nous rentardon le même bruit.

Et c'éte mon père qui marchait. fin

Je vais voir ce que c'est. Mais je ne vois pas ce que c'est. Du coup avec maman nous allons goûter.

Et ~~à~~ tout à coup nous rentardon le même bruit.

Et c'était mon père qui marchait. fin

Essai 1 : Grille d'analyse des élèves présentant des facilités d'apprentissages

Elève A

Grille évaluation :
le joggng d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Coherence suite			X
Organisation du récit / fluidité du récit		X	
Respect / reprise du lieu / personnages			X
Histoire terminée temps présent ?			X
Originalité			X
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation			X
Construction des phrases		X	
Reprise du sujet sous la même forme	X		
Vocabulaire varié			X
Accords			X
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)		X	X
Conjonction	X		
Répétitions	X		
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée		X	
Écriture soignée		X	

→ récit non terminée. (Même exercice)
 ⊕ relative 1^{er} jet : modif
 utilisation expression "sape au luit" ++

Elève B

Grille évaluation :
le joggng d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Coherence suite			X
Organisation du récit / fluidité du récit		phrases trop longues	X
Respect / reprise du lieu / personnages			X
Histoire terminée temps présent ?			X
Originalité			X
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation		X	
Construction des phrases		X	
Reprise du sujet sous la même forme		X	
Vocabulaire varié		X	
Accords			X
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)			X
Conjonction			X
Répétitions		X "non"	
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			X
Écriture soignée		X	

→ absent réécriture
 1^{er} jet : peu de fautes mais phrases trop longue entraînant fluidité du récit.

Elève C

Grille évaluation :
le joggng d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Coherence suite			X
Organisation du récit / fluidité du récit			X
Respect / reprise du lieu / personnages			X
Histoire terminée temps présent ?			X
Originalité			X +++
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation			X
Construction des phrases			X
Reprise du sujet sous la même forme		X	
Vocabulaire varié			X
Accords		X	
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)			X
Conjonction		X	
Répétitions		X "non A"	
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			X
Écriture soignée			X

→ récit non terminée mais ⊕ d'une page
 1^{er} jet.
 ⊕ récit / volonté d'utiliser les " " + correction mais toujours fautes production (+++)

Grille évaluation :
le joggng d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			
Coherence suite			
Organisation du récit / fluidité du récit			
Respect / reprise du lieu / personnages			
Histoire terminée temps présent ?			
Originalité			
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation			
Construction des phrases			
Reprise du sujet sous la même forme			
Vocabulaire varié			
Accords			
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)			
Conjonction			
Répétitions			
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			
Écriture soignée			

Elève A premier jet

J'ogging d'occitans

210318 Tu pars te balader en forêt avec un bel
ami bel. Louvain, tu entends un bruit
étrange... Raconte!

Je me prémarine avec [redacted] de l'école
de ^{au} Ghendon. On entend le bruit^t d'un chien
mais q'était un loup tout mignon.

~~Bruit qui sentait se~~ Il se ^e sentait
paraît bien. Il était soupe au lait.
Auc ^s ~~tantes~~ ^{e tanks} tant^s ant il se sentait paraît bien.

Et de ^s ~~tants~~ ^e tant^s il était écoute
comme ^{mme} un pruse, ^{se} fant.

Elève A réécriture

Je me promène avec [REDACTED] de l'école
de Chaudou. On entend le bruit d'un
chien mais c'est était un loup tout mignon,
Il se sentait

Elève B premier jet

22/03/18

jepping découverte

Un pays de bobards en forêt avec un(e) ami(e).
Soudain, la entendis un bruit étrange.

Je suis avec ^{ma} maman on se bobade et d'un coup on entend un
bruit on ne sait ce que c'est mais on reçoit rien
on ne se voit de plus près et on que c'est presque la
nuit on voit pas beaucoup mais on voit une ombre et
decoup on peut en courant on prend notre tante et on
a toute jambe et 30 minutes après on m'arrive à la
maison avec notre tante et le chauffage et on fini heureux
à la maison.

Fin

Elève C, premier jet partie 1

22/03/18

Jogging d'écriture

Tu pars te balader en forêt avec un(e) ami(e).

Soudain, tu entends un bruit étrange... Raconte!

Je suis avec [] et je vais voir dans les buissons et

il y a une soucoupe volante avec des extraterrestres

Tout va avec des antennes. Moi et [] on se

conserte, on s'est dit "Bon on va rester avec vous. Les

extraterrestres était fous de joie. Les extraterrestres

était tellement heureux qu'ils nous ~~emmenent~~ emmenent

avec eux dans leur soucoupe volante. Moi et [] on

était fous de joie à notre tour. Mais les extraterrestres

allé se poser sur leur planète maine s'appelan :

"Multicolorno". Moi et [] s'~~o~~ sortons de la

soucoupe volante et 7 tout les extraterrestres nous

disent "Bienvenue! Vous êtes sur Multicolorno!". Moi et

[] restons bourler par toute les couleurs. ^Mil y avait

Elève C premier jet partie 2

du : bleu, vert, violet. Toute les couleurs en fait, Noir
et [REDACTED] restons avec eux pendant la fin des
temps.

Fin

Elève C réécriture

Je suis avec [] et je vais voir dans les buissons et il y a une soucoupe volante avec des extraterrestres tout vert avec des antennes. Moi et [] on se console on s'est dit "Bon on va rester avec vous." Les extraterrestres et moi (étais) fous de joie. Mais les extraterrestres et moi tellement heureux que ils nous emmènent avec eux dans leur soucoupe volante. Moi et [] on était fous de joie à notre tour. Mais les extraterrestres allaient se poser sur leur planète native s'appelant "Multicolorama." Moi et [] sortons de la soucoupe volante et tous les

B. Second essai.

Essai 2 : grille d'analyse des trois meilleures productions.

2015/2016

Elève 4

Grille évaluation :
le jogging d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigné			X
Contraire suite			X
Organisation du récit / façon de raconter			X
Respect / reprise du titre / personnage(s)			X
Histoire terminée temps impair ?			X
Originalité			X (E+T)
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Orthographe			
Construction des phrases		X	
Reprise du sujet sous la même forme		X	
Vocabulaire varié		X	
Accords		X	
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)		X	
Conjonction		X	
Répétitions			X
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentable soigné			X
Écriture soignée			X

rése. terminées
 Δ faite alors que pas d^{er} jet "rival -preville"
 pas pris en compte conseil : : : f difficile
 @ pointe humour.

Elève 5

Grille évaluation :
le jogging d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigné			X
Contraire suite			X
Organisation du récit / façon de raconter		X	X
Respect / reprise du titre / personnage(s)			X
Histoire terminée temps impair ?			X
Originalité			X (E+T)
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation			X
Construction des phrases			X
Reprise du sujet sous la même forme			X
Vocabulaire varié			
Accords			
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)			X
Conjonction		X	
Répétitions			X
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentable soigné			X
Écriture soignée			X

rése. terminées
 "bonne réflexion temps qui passe"
 imagination ++

Elève 6

Grille évaluation :
le jogging d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigné			X
Contraire suite			X
Organisation du récit / façon de raconter			X
Respect / reprise du titre / personnage(s)			X
Histoire terminée temps impair ?			X
Originalité			X (E+T)
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Orthographe		X	
Construction des phrases			X
Reprise du sujet sous la même forme			X
Vocabulaire varié		X	X
Accords		X	
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)		X	X
Conjonction		X	
Répétitions			X
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentable soigné			X
Écriture soignée			X

rése. terminées
 Δ faite rése alors que pas d^{er} jet
 "ont passés -> ont passés"
 "les maisons -> les maisons"
 = court et efficace.

Grille évaluation :
le jogging d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigné			X
Contraire suite			X
Organisation du récit / façon de raconter			X
Respect / reprise du titre / personnage(s)			X
Histoire terminée temps impair ?			X
Originalité			X (E+T)
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation			
Construction des phrases			
Reprise du sujet sous la même forme			
Vocabulaire varié			
Accords			
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)			
Conjonction			
Répétitions			
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentable soigné			X
Écriture soignée			X

Clève 4 premier jet

Joggings d'écriture

29/03/18

Le matin, au réveil tu te rends compte que 1000 ans ont passé... Raconte! Je me réveille, je vois quel heures ^{quelle} et ^{il est} et je dis: déjà 10:00. ^{est} Bon on est le combien? ^{est} Le réveil dit: "le 9 mars 3018". ^{est} Tu as encore des piles? ^{est} oui bien sûr ^{est} on est quel jours? ^{est} Le lundi. ^{est} Il faut que j'aille à l'école alors je suis allée très très vite à l'école et j'ai téléphoné à Mère. ^{est} Elle n'a pas répondu parce qu'elle était plus là.

(Chama)

Je dis: "Déjà 10:00? Bon on est le combien?"
Le réveil dit: "le 9 mars 3018".
"Tu as encore des piles?"
"Oui, bien sûr", dit le réveil

Elève 4 réécriture

~~Le matin, que réveille-tu te~~
Je me réveille, je vois quelle heure il est déjà
10:00 bon on est le combien ? Le réveille dit le 9
mars 30 B " " tu as encore des piles " : oui bien sur !
On et quel jour ? Le lundi, il faut que j'aille à
l'école alors je suis allée très très vite à l'école et
j'ai téléphoné à Mme [REDACTED]. Elle m'a pas
répondu parce que elle n'était plus là.

Ève 5 premier jet

29/03/18

Jogging d'écriture

Le matin, au réveil, je me rend compte que
1000 ans ont passé et que je suis tout vieux.

Pendant tout ce temps j'ai été somnambule.

Et j'étais très intelligent et j'étais millionnaire.

Donc j'ai construit une machine à remonter
dans le temps. J'ai passé de 1008 ans à 8 et demi.

Et ça a marché, même ça a très bien marché
parce que c'était le jeudi 29 mars 2018.
que l'on était le

Elève 5 réécriture

Le matin, au réveil, je me rend compte que
1000 ans ont passé et que je suis tout vieux.
Pendant tout ce temps j'ai été somnambule.
J'étais très intelligent et j'étais millionnaire.
Donc j'ai construit une machine à remonter
dans le temps. J'ai passé de 1008 ans à
8 ans et demi. Et ça a marché, même très bien
marché parce que l'on était le jeudi 29 mars 2018

Elève 6 premier jet

29/03/18

Jogging d'écriture

Ce matin, au réveil, tu te rends compte que 1000 ans
on passé. Raconte!

Je cours voir ma maman et je lui dit: "ces qui c'est passé
Qu'est-ce qui
passé" elle me répond: "1000 ans sont passés. Et je vais
d'est passé?
ouvrir la porte et tout ta changer. Les maisons
tout sont plus
pareil, rien n'est pareil. Mais on an fait s'était un
plus on c'était
rêve.

fin

Élève 6 réécriture

Je cours voir ma maman et je lui dit: "Qu
est-ce qui s'est passé?" elle me répond: "100 ans ont passés". Et je vais ouvrir la porte
et tout ~~la~~ change. Les maison nesont plus pareil,
rien n'est plus pareil. Mais en fait c'était
un rêve.

fin

Essai 2 : grille d'analyse des élèves présentant des facilités d'apprentissages.

Elève A

Grille évaluation :
le joggging d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Cohérence suite			X
Organisation du récit / fluidité du texte			X
Respect / reprise du lieu / personnage(s)...			X
Histoire terminée temps imparti ?			X
Originalité			X
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Punctuation		X	
Construction des phrases			X
Reprise du sujet sous la même forme			X
Vocabulaire varié			X
Accords		X	
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)		X	
Conjugaison		X	
Répétitions			X
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			X
Écriture soignée			X

révisé mon texte...
difficulté correction orth.

maître

Elève B

Grille évaluation :
le joggging d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Cohérence suite			X
Organisation du récit / fluidité du texte		X	
Respect / reprise du lieu / personnage(s)...			X
Histoire terminée temps imparti ?			X
Originalité			X
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Punctuation		X	
Construction des phrases		X	
Reprise du sujet sous la même forme		X	
Vocabulaire varié			X
Accords		X	
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)		X	
Conjugaison		X	
Répétitions			X
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée		X	
Écriture soignée		X	

révisé : absent.
-> pointe humour : "Exploit !"

Elève C

Grille évaluation :
le joggging d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Cohérence suite			X
Organisation du récit / fluidité du texte			X
Respect / reprise du lieu / personnage(s)...			X
Histoire terminée temps imparti ?			X
Originalité			X
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Punctuation		X	
Construction des phrases			X
Reprise du sujet sous la même forme			X
Vocabulaire varié			X
Accords			X
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)		X	
Conjugaison		X	
Répétitions			X
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			X
Écriture soignée			X

révisé terminée.
-> parfaite utilisation des : " "
correction orth : ok.

Grille évaluation :
le joggging d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			
Cohérence suite			
Organisation du récit / fluidité du texte			
Respect / reprise du lieu / personnage(s)...			
Histoire terminée temps imparti ?			
Originalité			
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Punctuation			
Construction des phrases			
Reprise du sujet sous la même forme			
Vocabulaire varié			
Accords			
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)			
Conjugaison			
Répétitions			
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			
Écriture soignée			

Elève A premier jet

Jogging d'écriture

29/10/18 Le matin, au réveil tu te rends compte que
1000 ans ont passé Raconte!

La planète ~~est~~ ^{plante} en ruine il avait des

tuors qui se maî la ^{auant} ~~terreur~~ ^{terreur} C'est l'empire ^{l'empire}

les habitants ^{ouant} il cris "à l'aide" Je me cache sous mon lit.

Lalade deslman le tuez en série cris " ^{l'empire}

il ya celle-ci " Je me taid Lalade deslman ^{quelqu'un}

part. fin

La planète est en ruine il avait des tuere
que s

Élève à réécriture

La planète est en ruine il croit des tueur
qui semaient la terreur. C'est l'enfer
les habitants il ont ~~allé~~ "à l'aide". Je me
cache sous mon lit
Lalah Abdelham

Elève B premier jet

Je me dis: comment ça c'est possible? et je vois venir les voisins pour savoir si eux il le savent. Mais ils le savent pas. C'était le voisin de gauche du coup je vois venir si eux le savent mais ils le savent pas toujours pas. du coup je vois venir ma femme elle le savait. exact!

Elève C premier jet et réécriture, partie 1

24/03/18

Jogging d'écriture

Le matin, au réveil, tu te rends compte que 1000 ans ont passé. Pu conte!

Je me réveille, je vais voir ma maman, qui me dit "Chérie,

~~tu~~ dors depuis 1000 ans, surtout ne vas pas dehors! C'est

dangereux!" Je monte m'habiller, je me mets mes chaussures

et je sors discrètement dehors et là je me dit "Wouh!"

Les voitures ~~étaient~~ volantes, les humains aussi, et les animaux

rampent. J'ai demandé à quelqu'un si je pourrais monter

dans une voiture volante. Le monsieur dit "Eh, tu es

calme ou tu monte pas?" Je dit: "D'accord!"

Je me réveille, je vais voir ma maman, qui me dit "Ché-

rie! tu dors depuis 1000 ans, surtout ne vas pas dehors! C'est

dangereux!" Je monte m'habiller, je mets mes chaussures

et je sors discrètement dehors et là je me dit "Wouh!"

Elève C réécriture partie 2

Les voitures étaient volantes, les humains aussi, et les animaux rampaient. J'ai demandé à quelqu'un si je pouvais monter dans une voiture volante. Le monsieur dit "Tu te calmes ou tu ne monte pas." Je dit "D'accord"

Fin

C. Troisième essai.

Essai 3 : grille d'analyse des trois meilleures productions.

05/04/18

Elève 1

Grille évaluation :
le jogging d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Cohérence sujet			X
Organisation du récit / liens de temps		X	X
Respect / reprise du titre / personnages			X
Histoire terminée temps impair ?			X
Originalité		X	(++)
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation			X
Construction des phrases		X	X
Reprise du sujet sous la même forme		X	X
Vocabulaire varié			X
Accords		X	X
Utilisation de mots de lien (mais, et, puis...)		X	X
Conjonction		X	X
Répétitions			X
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			X
Écriture soignée			X

→ récit terminé
++ utilisation " " :
originalité

Elève 3

Grille évaluation :
le jogging d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Cohérence sujet			X
Organisation du récit / liens de temps			X
Respect / reprise du titre / personnages			X
Histoire terminée temps impair ?			X
Originalité		X	
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation			X
Construction des phrases			X
Reprise du sujet sous la même forme			X
Vocabulaire varié			X
Accords		X	
Utilisation de mots de lien (mais, et, puis...)		X	
Conjonction		X	
Répétitions			X
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			X
Écriture soignée			X

→ récit terminé
reste 2 fautes "jouis joué" (pour jouets)
"grad-grad"

Elève 7

Grille évaluation :
le jogging d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Cohérence sujet			X
Organisation du récit / liens de temps		X	X
Respect / reprise du titre / personnages			X
Histoire terminée temps impair ?			X
Originalité		X	(++)
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation		X	
Construction des phrases		X	
Reprise du sujet sous la même forme		X	
Vocabulaire varié			X
Accords		X	
Utilisation de mots de lien (mais, et, puis...)		X	
Conjonction		X	
Répétitions			X
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			X
Écriture soignée			X

note : usage temps / supports / données / unités
→ récit terminé. Reste beaucoup de fautes
peut-être j'aurais "usage".

Grille évaluation :
le jogging d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Cohérence sujet			X
Organisation du récit / liens de temps		X	X
Respect / reprise du titre / personnages			X
Histoire terminée temps impair ?			X
Originalité		X	
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation			X
Construction des phrases			X
Reprise du sujet sous la même forme			X
Vocabulaire varié			X
Accords		X	
Utilisation de mots de lien (mais, et, puis...)		X	
Conjonction		X	
Répétitions			X
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			X
Écriture soignée			X

Elève 1 premier jet et réécriture

jogging d'écriture

Tu marche dans la rue et tu trouve un billet de 100 euros.

C'est au temps des modernes. Je suis ~~un~~ ^{au} ~~poire~~ ^{poire} et là un billet ~~voilà~~ je le ~~prend~~ ^{prend} je cours jusqu'à la maison. Je dit: "Maman, papa". Maman me répond et je lui dit: "j'ai trouvé un billet de 100 euros. papa éclate de ~~joie~~ ^{joie}". Avec ce billet on va ~~pouvoir~~ ^{peut} acheter à manger et depuis ce jour ~~il peut~~ ^{on peut} manger.

→ Je ne comprends pas pourquoi tu écris cela ?

l'histoire

Et toi ce passent au temps modernes. Je suis ~~poire~~ ^{poire} ~~poire~~ ^{poire} et là un billet ~~voilà~~ je le ~~prend~~ ^{prend} je cours jusqu'à la maison. Je dit: "Maman, papa". Maman me répond et je lui dit: "j'ai trouvé un ~~le~~ billet de 100 euros. Papa éclate de ~~joie~~ ^{joie} ~~je~~ ^{je} joie. Avec ce billet on va ~~pouvoir~~ ^{peut} acheter à manger et ~~peut~~ ^{on peut} depuis ce jour on peut manger.

Elève 3 premier jet et réécriture

Jogging d'écriture

Qui marche dans la rue et tu trouves un billet de 100 euros. Raconte!

~~Je~~ achète ~~un~~ et Je le prends et je le mets dans mon porte-monnaie et je fonce au magasin de jeux.

Et j'achète un très très grand légo. Et après

je rentre chez moi j'ouvre mon paquet. Et je le contiens. Et après puisque il me reste 20 euros et je ne s'est pas quoi acheter. fin

C'est bien !

Je le prends et je le mets dans mon porte-monnaie et je

fonce au magasin de jeux. Et j'achète un très très grand

légo. Et après je rentre chez moi j'ouvre mon paquet. Et je le

contiens. Et après puisque il reste 20 euros et je ne s'est pas quoi acheter. fin

Elève 7, premier jet et réécriture

gogygne d'histoire

Je marche dans la rue et tu trouves un billet de 700
euros, raconte!

Je le prends et je me rend compte avec ce billet je pourrais gagner
rend compte qui avec pourrais

un voyage dans le temps donc je cours le dire à mes parents

et ma mère dit d'accord et je file dans le capot

je donne le faux billet et je voyage dans le temps.

Je vois un dinosaure à lunettes et je me dit que

que c'est l'ami de [redacted] c'est un ami
c'est ami

Je le prend et je me rend compte qu'avec ce billet

je pourrais gagner un voyage dans le temps. Donc

je cours le dire à mes parents et ma mère dit d'accord et

je file dans le capot et je donne le faux billet

et je voyage dans le temps je vois un dinosaure

à lunettes je me dit c'est l'ami de [redacted].

Essai 2: Grille d'analyse des élèves présentant des facilités d'apprentissages.

05/04/18

Elève A

Grille évaluation :
le jogging d'écriture



Production du texte			
	NA	FCA	A
Respect consigne			X
Coherence suite		X	
Organisation du texte / fluidité de lecture		X	
Respect / reprise du lieu / personnages			X
Mots terminés comme impératif ?			X
Originalité		X	
Étude de la langue			
	NA	FCA	A
Ponctuation		X	
Construction des phrases		X	
Reprise du sujet sous la même forme		X	
Vocabulaire varié		X	
Accords		X	
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)		X	
Conjugaison		X	
Répétitions		X	
Écriture			
	NA	FCA	A
Présentation soignée		X	
Écriture soignée		X	

→ très terminés (2 fois) ++ notation parfaite.
→ +++ utilisation " " " "

Elève B

Grille évaluation :
le jogging d'écriture



Production du texte			
	NA	FCA	A
Respect consigne		X	
Coherence suite			X
Organisation du texte / fluidité de lecture		X	
Respect / reprise du lieu / personnages			X
Mots terminés comme impératif ?			X
Originalité		X	
Étude de la langue			
	NA	FCA	A
Ponctuation			X
Construction des phrases			X
Reprise du sujet sous la même forme			X
Vocabulaire varié			X
Accords			X
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)			X
Conjugaison			X
Répétitions		X	
Écriture			
	NA	FCA	A
Présentation soignée			X
Écriture soignée		X	

a fait une liste

ME: liste

ME: liste

→ très terminés.

Elève C

Grille évaluation :
le jogging d'écriture



Production du texte			
	NA	FCA	A
Respect consigne			X
Coherence suite			X
Organisation du texte / fluidité de lecture		X	
Respect / reprise du lieu / personnages			X
Mots terminés comme impératif ?			X
Originalité			X ⊕
Étude de la langue			
	NA	FCA	A
Ponctuation			X ⊕
Construction des phrases		X	
Reprise du sujet sous la même forme			X
Vocabulaire varié			X
Accords			X
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)			X
Conjugaison		X	
Répétitions		X	
Écriture			
	NA	FCA	A
Présentation soignée			X
Écriture soignée			X

→ très non terminés mais j.p. et bonne.
→ +++ utilisation " " ⊕ des-j...

Grille évaluation :
le jogging d'écriture



Production du texte			
	NA	FCA	A
Respect consigne			
Coherence suite			
Organisation du texte / fluidité de lecture			
Respect / reprise du lieu / personnages			
Mots terminés comme impératif ?			
Originalité			
Étude de la langue			
	NA	FCA	A
Ponctuation			
Construction des phrases			
Reprise du sujet sous la même forme			
Vocabulaire varié			
Accords			
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)			
Conjugaison			
Répétitions			
Écriture			
	NA	FCA	A
Présentation soignée			
Écriture soignée			

Elève A premier jet

et réécriture

J'ogging d'écriture

Je marches dans la rue et tu trouves un
billet de 100 euros

Je le ramasse je le donne au chercheur^{ont}
ils me disent, " faut l'examiner " je répond, "
Qui faut l'examiner " ils l'ont examiner,
La même à rien! On n'a pas trouvé!
ça même

Passer les lignes [redacted], sinon je ne peux pas
corriger.

→ l'examiner / examiner

Je le ramasse je le donne au chercheurs
ils me disent, " faut l'examiner " je répond, "
Qui il faut l'examiner " ils l'ont examiner,
La même à rien! On n'a pas trouvé!

Je le ramasse je le donne au chercheurs
ils me
ils me disent. " Il faut l'examiner " je répond
" Qui il faut l'examiner " ils l'ont examiner
La même à rien! On n'a pas trouvé!

Elève B premier jet

et réécriture

jeopping d'écriture

En marchant dans la rue et tu trouves un billet de 100 euros.

- je m'achète des jouets.
- je m'achète un doudou.
- je m'achète des jeux de société.
- je m'achète des playmobil.
- mais j'ai eu de la chance d'avoir tombé sur ce billet parce que il est gentil.
- je m'achète des DVD.

d'avoir tombé sur ce billet parce que il est gentil.
d'être
d'être

- je m'achète des jouets.

- je m'achète un doudou.

- je m'achète des jeux de société.

- je m'achète des Playmobil.

- mais j'ai eu de la chance d'être tombé sur ce billet parce que il est gentil.

- je m'achète des DVD.

Elève C premier jet

05/04/18

Jogging d'écriture

Tu marches dans la rue et tu trouves un billet de 100 euros. Raconte!

Je marche dans la rue et je trouve une billet de 100 euros, je rentre vite chez moi, je cache mon billet, j'attends d'être un peu

plus grand elle fois que j'avais dix-huit ans j'étais

vive un monsieur qui vendait des villa de luxe il me dit:

"Voulez-vous une en or qui coûtera 100 euros ou celle en argent à 400 euros?" Je lui dit: "Je vais prendre celle

en or si s'il vous plaît" dit - je un monsieur qui me dit:

"Vous voulez qu'on la construise où madame?" "Euh

à côté de ma maison s'il vous plaît" Il construise

la villa et je vive heureuse pendant toute

ma vie.

Fin

, c'est vraiment très très bien.

Èlève C réécriture

Je marche dans la rue et je trouve un billet
de 100 euros, je rentre chez moi, je cache mon
billet, j'attends d'être un peu plus grande.
Lorsque j'ai dix-huit ans je suis allée voir
un monsieur qui vendait des villas de luxe il
me dit: "Voulez-vous une villa en or qui coûte
100 euros ou celle en argent à 400 euros?" Je lui
dis "Je vais prendre celle en or si il vous plait",
dis-je au monsieur qui me dit "Voulez-vous
qu'on la construise à madame?"

D. Quatrième essai.

Essai 4 : Grille d'analyse des trois meilleures productions

12104118

Elève 8

Grille évaluation :
le joggng d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Cohérence suite			X
Organisation du récit / du côté du texte		X	
Respect / reprise du sujet / personnages			X
Histoire terminée temps imparti ?			X
Originalité		X	
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Punctuation		X	
Construction des phrases		X	
Reprise du sujet sous la même forme			X
Vocabulaire varié		X	
Accords		X	
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)		X	
Conjonction	X		
Répétitions		X	
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			X
Prospéctivité			X

rec. pas terminée.

Elève 2

Grille évaluation :
le joggng d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Cohérence suite			X
Organisation du récit / du côté du texte			X
Respect / reprise du sujet / personnages			X
Histoire terminée temps imparti ?			X
Originalité		X	
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Punctuation			X
Construction des phrases			X
Reprise du sujet sous la même forme			X
Vocabulaire varié			X
Accords		X	
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)		X	
Conjonction		X	
Répétitions		X	X
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			X
Prospéctivité			X

rec. pas terminée mais modification

Elève 6

Grille évaluation :
le joggng d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Cohérence suite			X
Organisation du récit / du côté du texte			X
Respect / reprise du sujet / personnages			X
Histoire terminée temps imparti ?	X		
Originalité		X	
Étude de la langue			
	NA	ECA	A
Punctuation			X
Construction des phrases			X
Reprise du sujet sous la même forme			X
Vocabulaire varié		X	
Accords			X
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)			X
Conjonction			X
Répétitions		X	
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			X
Prospéctivité			X

rec. pas terminée.

Elève 8 premier jet

12/04/18

~~f'origine d'écriture~~

f'origine d'écriture

Il était une fois... une princesse qui était une
~~égypte~~ ~~hérodote~~. Elle ~~soyez~~ ~~l'écriture~~ ~~de~~. Un jour
~~surrait~~
c' ~~était~~ ~~à~~ ~~causer~~ de la princesse ~~d'être~~ ~~en prison~~
~~était~~ ~~au tour~~ ~~emprisonnée~~.
et ~~non~~ ~~d'être~~ ~~à~~ un dragon qui l'avait ~~emprisonnée~~
~~c'était~~ ~~emprisonnée~~.
et ~~le~~ ~~magicien~~. ~~réne~~ la libérer. Il jeta un ~~serp~~
~~serp~~
au dragon, et il ~~sauva~~ la princesse. ~~et retourna~~
~~saure~~ ~~JP~~

au château. ~~et~~ ~~celle~~ fois ~~ser~~ la princesse qui
~~c'est~~
~~serp~~ ~~surrait~~ le ~~magicien~~ ~~magicien~~ ~~était~~
~~saure~~ ~~JP~~
emprisonnée ~~et~~ la princesse ~~va~~ le ~~serp~~
~~emprisonnée~~ ~~alla~~ ~~saure~~
et la ~~princesse~~ a ~~découverte~~ une ~~vier~~ ~~princesse~~
~~princesse~~ ~~véritable~~
en elle!

fin

Elève 8 réécriture

Il était une fois... une princesse qui était une résine.

Elle savait tout le monde. Un jour c'était au tour

de la princesse d'être emprisonnée. C'était un dragon qui

l'avait emprisonnée. Le magicien vint la libérer. Il jeta

un sort au dragon, et il et il son sauva la princesse.

Il retourna au château. Et

Elève 2 premier jet

Jeoging d'écriture

Il était une fois, une prin-
cesse, et un royaume qui était
en danger, à cause d'un dragon.

Le dragon brûlait ^{sur} son
passage. ^{est} il allait s'en prendre

à ^{au} royaume, ^{il} devait agir vite!

La princesse devait aussi agir
pour son ~~royaume~~ royaume, elle
partit donc. ^{en} chemin, ^{si} elle

rencontra un magicien

qui lui donna un appel magique
pour le dragon, elle rencontra

un ~~intellect~~ intellect qui lui dit

qui ~~lui~~ que ~~ne~~ pas ^{peu} il faut ^{il faut} ^{fallut}
de l'eau. Donc elle alla à

la rivière prendre de l'eau.

Puis alla combats le dra-

gon, et la ^{vaincu} vaincu sans

aucun problème et ^{fin} retourna au château.

Elève 2 réécriture

Il était une fois, une princesse, et un royaume qui était en danger, à cause d'un dragon. Le dragon brûlait tout sur son passage. Il allait s'en prendre au royaume, les habitants devaient agir vite!

La princesse devait agir aussi. Elle partit donc. En chemin elle rencontra un magicien qui lui donna un appât magique pour le dragon, elle rencontra un "intello", qui lui dit que pour ne pas se faire brûler

Elève 6 premier jet

Jogging d'écriture

9/2/09/18

Il était une fois une princesse ^{qui} s'appelait Astia.
elle vivait dans un très beau château, avec c'est
parents. Et elle tomba ~~amoureuse~~ ^{de}
parents. Et elle tomba amoureuse d'un prince, qui
vivait dans la forêt. Mais le magicien et son
dragon voulaient détruire leur amour. Les parents
ne s'étaient pas quel était amoureux d'un
qu'elle
prince.

La princesse ~~avait~~ ^{avait} tout les soirs le prince.

Mais un soir, la prince et la princesse leur
font une force. Et avec leur ~~force~~ force il font
fuire le dragon. Et le prince vivait dans le
château.

Fin

Elève 6 réécriture

Jogging d'écriture

Il était une fois une princesse qui s'appelait
Stelia. Elle vivait dans un très beau château, avec ses
parents. Et elle tomba amoureuse d'un prince, qui
vivait dans la forêt. Mais le magicien et son
dragon voulaient détruire leur amour. Leur parents
ne s'avaient pas qu'ils

Essai 4 : Grille d'analyse des élèves présentant des facilités d'apprentissages.

12/04/18

Elève A

Grille évaluation :
le joggng d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne		X	
Coherence sém.		X	
Organisation du récit / fluidité du texte			X
Respect / reprise du lieu / personnages			X
Histoire terminée temps imparti ?			X
Originalité			X
Etude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation			X
Construction des phrases			X
Reprise du sujet sous la même forme	X	X	
Vocabulaire varié		X	
Accords			X
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)		X	
Conjugaison		X	
Répétitions		X	
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée		X	
Écriture soignée		X	

réécriture dans tps imparti
① changement pronom / répétitions

Elève B

Grille évaluation :
le joggng d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			X
Coherence sém.			X
Organisation du récit / fluidité du texte			X
Respect / reprise du lieu / personnages			X
Histoire terminée temps imparti ?	X		
Originalité			X
Etude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation		X	
Construction des phrases			X
Reprise du sujet sous la même forme		X	
Vocabulaire varié		X	
Accords		X	
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)			X
Conjugaison		X	X
Répétitions		X	
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée		X	
Écriture soignée		X	

réécriture non terminée
écriture

Elève C

Grille évaluation :
le joggng d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne		X	
Coherence sém.			X
Organisation du récit / fluidité du texte			
Respect / reprise du lieu / personnages			X
Histoire terminée temps imparti ?			X
Originalité			X
Etude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation			X
Construction des phrases			X
Reprise du sujet sous la même forme			X
Vocabulaire varié			X
Accords			
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)			X
Conjugaison			
Répétitions			X
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			X
Écriture soignée			X

Grille évaluation :
le joggng d'écriture



Production du texte			
	NA	ECA	A
Respect consigne			
Coherence sém.			
Organisation du récit / fluidité du texte			
Respect / reprise du lieu / personnages			
Histoire terminée temps imparti ?			
Originalité			
Etude de la langue			
	NA	ECA	A
Ponctuation			
Construction des phrases			
Reprise du sujet sous la même forme			
Vocabulaire varié			
Accords			
Utilisation de mots de liaison (mais, et, puis...)			
Conjugaison			
Répétitions			
Écriture			
	NA	ECA	A
Présentation soignée			
Écriture soignée			

Èlève A premier jet

12/10/18

J'ogging d'écriture

Il était une fois une princesse qui s'appelait Fleur. Le magicien qui s'appelle Diabla il était dans l'équipe du dragon.

L'équipe du dragon arriva dans le château où habitait Fleur. Elle sortit est va Diabla et le dragon. Fleur lança deux épées dans Diabla et le dragon. Ils moururent fin.

Èlève A réécriture

J'ogging d'écriture

Il était une fois une princesse qui s'appelait Fleur. Le magicien s'appelait Diabla. Il était dans l'équipe du dragon.

L'équipe du dragon arriva dans le château où habitait Fleur. Elle sortit est va Diabla et le dragon. Fleur lança deux épées dans Diabla et le dragon. Ils moururent fin.

Elève B premier jet

12/04/18

gagging d'écriture

Il était une fois une princesse et un prince qui était amoureux et ils avaient un enfant qui s'appelait Pean. Ils habitaient dans un beau château. Dans les bois il avait un très méchant dragon. C'était l'ennemi du prince et de la princesse mais il y avait un petit magicien qui vivait dans une petite maisonnette un jour il y avait une guerre entre la princesse, le prince, et le petit magicien face au dragon. Mais le dragon était fait l'enfant de la princesse, et du...

Mais le petit magicien a fait le malin que le dragon se meurt ou à marché.

Fin

Elève B réécriture

Il était une fois une princesse et un prince qui était amoureux et ils avaient un enfant qui s'appelait Léon. Ils habitaient dans un beau château dans les bois vivait un très

12/04/18
Elève C premier jet

Joying d'écriture

Il était une fois une princesse qui était prisonnière
dans une tour, elle ^{prisonnière} arrêter ^{prisonnière} pus de crier: "Au secours, au
secours!!". Mais un jour un brave chevalier qui
vivait dans une grotte entend la princesse crier,
il préna son cheval blanc et suivi les cris de la
^{put} princesse. Mais un dragon avait aussi entendu la
princesse, donc, il alla la chercher et il arriva avant

le chevalier. Le dragon arriva au château.

La princesse vit le dragon mais le chevalier arriva,
la princesse dit au chevalier de l'attraper
et de l'emmener chez le magicien. Enfin
arrivés là-bas elle dit au magicien: "Comment
peut-on renvoier un dragon chez lui?", lui dit
^{demande}
la princesse. Le magicien donna une potion à la
princesse qui renvoia le dragon chez lui et
^{renvoia}
elle viva heureuse avec des séducteurs bleu.
^{vivent} Fin.

Elève C réécriture

Il était une fois une princesse qui était prisonnière dans une tour, elle n'arrêtait pas de crier "Au secours, au secours!!" Mais un jour un brave chevalier qui vivait dans une grotte entendit la princesse crier, il prit son cheval blanc et suivit les cris de la princesse. Puis un dragon avait aussi entendu la princesse, donc, il alla la chercher et il arriva avant le chevalier. Le dragon arriva au château. La princesse vit le dragon mais le chevalier arriva, la princesse dit au chevalier de l'attraper et de l'emmener chez le magicien. Enfin arrivés là-bas elle dit au magicien:

Annexe 8 :

Exemple d'un exercice de différenciation de corrections orthographiques.

Les enquêtes de l'inspecteur Ortho

Aide l'inspecteur Ortho à retrouver les 5 erreurs qui se sont glissées dans le texte.

Harl voyage avec son ami Clarisse. Ils prennent le car pour traverser l'Afrique. Ils espèrent manger des plats spécifique, peut-être avec des insectes dedant.



2

Résumé français

La production d'écrit est un exercice complexe. Dans ce mémoire, je m'applique à établir une étude qui permet d'analyser la posture d'écrivain à travers un dispositif de différenciation : « *le jogging d'écriture* ». Ce dernier se déroule sur un temps court et permet aux élèves de rencontrer divers types d'écrits : recettes, listes, publicités, devinettes, contes ou bien encore le fait de terminer une histoire. C'est ce dernier type d'écrit qui est pratiqué durant les quatre essais de mon enquête de terrain. Concernant mon protocole de recherche, il s'agit de sélectionner les trois meilleures productions ainsi que celles des trois élèves de ma classe présentant des facilités (communément nommés « EIP » selon l'Éducation Nationale). Puis, une réécriture est effectuée pour chacun des essais. Enfin une analyse permet de confronter les résultats des différents essais et des réécritures de ces deux groupes d'élèves.

Les élèves présentant des facilités, seraient enclins à réussir davantage le dispositif de différenciation du « jogging d'écriture » de par leur présumée aisance scolaire. Je fais l'hypothèse que ces élèves présentant des facilités, ne vont pas tous réussir cet exercice. Mes résultats démontrent l'invalidité de cette hypothèse, les élèves présentant des facilités ayant tout aussi bien réussi l'exercice que ceux ayant produit les meilleures productions.

Mots-clefs :

- production d'écrit,
- posture d'écrivain,
- réécriture,
- élèves présentant des facilités (EIP),
- « jogging d'écriture ».

Abstract :

Producing written materials is an intricate task. In this dissertation, I have done my utmost to establish a study which allows to analyze the position of the writer through a strategy of differentiation: «the writing jogging activity». This activity takes place within a short period of time and allows the pupils to meet different types of written materials: recipes, advertisements, riddles, fairy tales, but also the creative writing of the end of a story. This is precisely the type of written production which was carried out during the four trials of my survey. Concerning my research protocol, the intention was to select the three best productions of the group as well as the ones from the three pupils with academic facilities in the class (commonly referred to as « EIP », according to l'Education Nationale). Then a rewriting was carried out for each trial. A final analysis was conducted to compare both the results of the different tests and the rewritings of the two groups of pupils.

Because of their presumed academic abilities, the pupils with facilities would be disposed to achieve better the strategy of differentiation. I assumed that these pupils would not all succeed in performing this exercise. My results illustrate the invalidity of this hypothesis as the pupils with academic abilities achieved the exercise with as good results as the pupils who produced the best productions.

Key words :

- production of written materials
- position of the writer
- rewriting
- pupils with academic facilities
- « writing jogging activity »