



HAL
open science

La différenciation pédagogique en production d'écrits

Mathilde Lear, Manon Euzet

► **To cite this version:**

Mathilde Lear, Manon Euzet. La différenciation pédagogique en production d'écrits. Education. 2023. dumas-04121719

HAL Id: dumas-04121719

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04121719>

Submitted on 8 Jun 2023

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.

MÉMOIRE DE MASTER 2

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

Mention Premier Degré – Parcours Professeur des écoles

La différenciation pédagogique en production d'écrits

Présenté et soutenu par

LEAR Mathilde, 38003860

EUZET Manon, 37000082

Année universitaire 2022-2023

Sous la direction de :

Cédric HOSSEN, professeur des écoles maître formateur

Jury :

Logambal SOUPRAYEN-CAVERY, maître de conférence

Cédric HOSSEN, professeur des écoles maître formateur

Remerciements

Nous tenions tout particulièrement à remercier notre directeur de mémoire, M. Cédric HOSSEN, sans lequel la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible. Il nous a permis de faire progressivement mûrir notre réflexion et a été un réel soutien durant ces deux années de master MEEF.

Nous tenions également à adresser nos remerciements à l'ensemble de l'équipe des formateurs de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'île de la Réunion, qui nous ont accompagné tout au long de notre parcours en nous apportant des connaissances précieuses à la rédaction de cette recherche. Tout particulièrement, nous remercions Mme Christine FRANÇOISE qui, à travers nos heures de formation dédiées à la rédaction du mémoire, nous a permis de préciser les enjeux de notre recherche.

Enfin, nous tenions à remercier les Maîtres d'Accueil Temporaire qui nous ont accompagnées lors des deux stages que nous avons pu effectuer en première année de Master, Mme Karine RAKOTOMALALA et Mme Arissa LENCLUME, qui ont éveillé chez nous un réel intérêt pour la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, qui a rendu ce mémoire possible.

Sommaire

I. Introduction	7
II. Cadre théorique	9
1. Définitions de la différenciation pédagogique	10
2. Pourquoi différencier ?	12
2.1. En réponse aux inégalités déjà présentes	12
2.2. Pour la réussite scolaire de tous malgré leurs différences interindividuelles	13
3. Comment différencier ?	15
3.1. Savoir sur quoi agir	15
3.2. Ne pas confondre différenciation et individualisation	16
3.3. L'importance de l'évaluation dans la différenciation pédagogique pour identifier les besoins des élèves	18
3.4. L'observation : un outil clé pour l'identification des besoins des élèves	20
3.5. Un travail d'équipe indispensable	20
3.6. Une nécessaire réorganisation du travail scolaire et des pratiques des enseignants	22
3.7. Plusieurs stratégies que nous pouvons mettre en place en tant qu'enseignantes	24
4. Les limites et les risques de la différenciation	26
III. Problématique et hypothèses	31
1. Problématique	31
2. Hypothèses	31
2.1. Planification de l'enquête pour la vérification de l'hypothèse n°1	32
2.2. Planification de l'enquête pour la vérification de l'hypothèse n°2	33
IV. Recueil, traitement et analyse de données	36
1. Méthodologie	36
1.1. La population	36
1.2. Outils choisis pour l'hypothèse 1	36
1.2.1. La grille d'observation	37
1.2.2. La grille d'évaluation	38
1.3. Outils choisis pour l'hypothèse 2	41
1.3.1. La grille d'observation	41
1.3.2. La grille d'évaluation	42
2. Traitement et analyse des données	44
2.1. Résultats récoltés pour l'hypothèse n°1	44
2.1.1. Résultats de la grille d'observation.	44
2.1.2. Résultats de la grille d'évaluation.	47
2.1.3. Interprétation des résultats	54
2.2. Les résultats récoltés pour l'hypothèse n°2	64
2.2.1. Résultats obtenus lors de l'écrit non relié aux centres d'intérêt des élèves	64
2.2.2. Résultats obtenus lors de l'écrit relié aux centres d'intérêt des élèves	66
2.2.3. Interprétation des résultats pas comparaison des résultats obtenus pour les deux exercices d'écriture	68
V. Conclusion	75
VI. Bibliographie	77
1. Articles, dossiers	77
2. Littérature grise	78
3. Ouvrages	78

4.	Articles de revues scientifiques _____	79
5.	Sitographie _____	79
VII. Table des illustrations _____		81
1.	Figure _____	81
2.	Tableaux _____	81
3.	Graphiques _____	82
VIII. Annexes _____		84
Annexe 1 : Production d'élève lors du jogging d'écriture n°12 (avant correction) accompagnée de la grille d'observation et d'évaluation complétée _____		84
Annexe 2 : Production d'élève relative à la rédaction sur le sujet d'écriture non relié aux centres d'intérêt, accompagné de la grille d'observation et d'évaluation complétée _____		85
Annexe 3 : Production du même élève relative à la rédaction sur le sujet d'écriture relié aux centres d'intérêt, accompagné du questionnaire ainsi que de la grille d'observation et d'évaluation complétés _____		86

I. Introduction

Nous avons choisi, pour notre mémoire, de nous intéresser au thème de la gestion de l'hétérogénéité. Nous avions pour idée initiale d'aborder le thème des élèves à besoins éducatifs particuliers, mais nous nous sommes rapidement rendues compte, avec l'aide de nos formateurs, que ce thème serait complexe à traiter dans la mesure où il aurait pu être complexe d'observer leur prise en charge.

Nous avons donc décidé de laisser mûrir notre réflexion sur le sujet de notre mémoire au cours de notre stage ainsi que de notre formation à l'INSPE. Nous savions tout de même que nous éprouvions un intérêt fort pour les élèves rencontrant des difficultés scolaires et sur la manière dont le professeur des écoles peut aider ces élèves. Notre formation à l'INSPE ainsi que nos lectures nous ont rapidement démontré que la plupart des inégalités socioéconomiques préexistantes se transforment en inégalités scolaires. Nous avons donc commencé à nous intéresser à la manière dont, en tant que professeures des écoles, nous pourrions contribuer à lutter contre la reproduction de ces inégalités dans un cadre scolaire.

Durant notre stage, nous avons pu constater que, même au sein d'une classe majoritairement en réussite scolaire, nous pouvons rencontrer une multitude d'élèves avec des profils différents, des caractéristiques singulières et des difficultés qui leurs sont propres.

C'est ainsi qu'a commencé à mûrir, face à ces différents constats, notre intérêt pour la différenciation pédagogique. Notre idée s'est définitivement fixée lors de plusieurs discussions que nous avons eues avec notre MAT durant notre stage. Celle-ci nous a informées que, dans toutes les classes et tous les niveaux, la mise en place d'une différenciation pédagogique, en plus de revêtir un caractère obligatoire imposé par le référentiel de compétences du professeur des écoles, est également indispensable si l'on veut s'assurer d'amener chaque élève à exploiter au maximum ses capacités pour le mener vers la réussite scolaire.

Notre question de départ était, initialement : « Comment le professeur des écoles peut-il pallier aux différences de niveaux et de rythmes d'apprentissage entre les élèves ? » Toutefois, nos différentes lectures nous ont amenées à nous rendre compte que les niveaux et les rythmes d'apprentissage n'étaient pas les seules différences productrices d'inégalités scolaires entre les élèves. Nous avons vu que les différences entre les élèves pouvaient venir d'autres facteurs dont nous parlerons dans l'état de nos connaissances.

Nous avons donc décidé de rendre notre question de départ plus générale en nous demandant :
« Comment le professeur des écoles peut-il pallier aux différences entre les élèves dans le but de tous les mener à la réussite scolaire ? ».

Ce remaniement de notre question de départ nous ouvre ainsi à tous types de différences, qu'elles concernent les stratégies d'apprentissage, l'environnement socioculturel dans lequel évolue l'élève et bien d'autres.

Cette question de départ trouve sa pertinence tout d'abord dans le fait que la question de la différenciation est abordée dans les programmes ainsi que dans le référentiel de compétences professionnelles. C'est ainsi une réelle compétence qui est demandée, voire exigée, par l'Éducation Nationale. De plus, il nous a suffi d'un court stage de trois semaines pour nous rendre compte que savoir différencier son enseignement pour s'adapter aux différents élèves est indispensable dans la mesure où nous travaillons avec des élèves qui ne sont pas des êtres fixes et uniques mais bel et bien des personnes ayant toutes leur histoire, leurs spécificités, leur personnalité.

En tant que futures professeures des écoles, nous voulons nous assurer d'être capables, au moins en partie, de mener tous nos élèves vers la réussite scolaire indépendamment de leurs différences. Les principes d'égalité et d'équité nous semblent des notions clés pour un enseignement juste et efficace.

II. Cadre théorique

La différenciation pédagogique se pose aujourd'hui comme indispensable au métier de professeur des écoles, si bien qu'elle figure en bonne place dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (BO n°30 du 25 juillet 2013). Ce référentiel précise, pour les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation :

- dans la compétence n°4, « *prendre en compte la diversité des élèves* » : le professeur doit « *adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves* ».

S'agissant des compétences communes à tous les professeurs, ce référentiel précise :

- dans la compétence n°2, « *maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement* » : le professeur doit savoir « *repérer chez les élèves les difficultés relevant du langage oral ou écrit pour construire des séquences d'apprentissage adaptées et/ou alerter les personnels spécialisés* » ;
- dans la compétence n°3, « *construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* » : le professeur doit « *différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun* », « *adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers* » et « *prendre en compte les préalables et les représentations sociales [...] pour traiter des difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances* ».

Selon les programmes officiels de l'Éducation Nationale de 2016 (BO n°11 du 26 novembre 2015), les élèves « *sont très différents entre eux. Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme. La classe s'organise donc autour de reprises constantes des connaissances en cours d'acquisition et si les élèves apprennent ensemble, c'est de façon progressive et chacun à son rythme. Il s'agit de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de certains élèves (élèves allophones nouvellement arrivés, en situation de handicap, éprouvant des difficultés importantes à entrer dans l'écrit, entrant nouvellement à l'école, etc.) qui nécessitent des aménagements pédagogiques appropriés.* ».

Face à l'hétérogénéité du public scolaire, présentée ici, la différenciation pédagogique se conçoit comme indispensable et obligatoire si l'on veut garantir à tous les élèves une égalité dans l'accès aux savoirs. De plus, les programmes d'enseignement du cycle des apprentissages

fondamentaux (cycle 2) issus du même Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, établissent clairement que « *la différenciation est indispensable* ».

Pour bien saisir la notion de différenciation pédagogique et le rôle que nous pourrions jouer en tant qu'enseignantes, il est tout d'abord nécessaire de se demander ce qu'est la différenciation pédagogique.

1. Définitions de la différenciation pédagogique

Avant de définir la différenciation pédagogique, il convient de définir la pédagogie qui est un concept clé pour la comprendre.

Selon Marguerite Altet (1994), « *la pédagogie porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonctionnelle enseignant-élève et de l'action de l'enseignant en situation* ».

Elle insiste sur la distinction à opérer entre ce terme et celui de didactique qui, selon elle, « *porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structure du savoir et de son appropriation par l'apprenant* ».

Selon Clermont Gauthier (1997), il convient de voir la pédagogie « *comme englobant tout ce qui concerne les comportements de l'enseignant en vue d'instruire et d'éduquer les élèves* » et la didactique comme « *tout ce qui relève des comportements de l'élève au regard de ses apprentissages* ».

Pour Linda ALLAL (2017), il existe deux types de différenciation qu'il convient de ne pas confondre : la différenciation structurelle et la différenciation pédagogique. La différenciation structurelle se définit par « *l'orientation des élèves vers des structures préétablies par le système scolaire* », tandis que la différenciation pédagogique se définit par « *la création par l'enseignant de dispositifs et d'activités qui répondent aux besoins des élèves* ». La différenciation structurelle se caractérise par un « *étiquetage social de l'élève* » plutôt fort, contrairement à la différenciation pédagogique. L'évaluation, dont nous aborderons l'importance plus tard, possède deux fonctions distinctes au sein de ces différenciations. Dans la différenciation structurelle, l'évaluation est pronostique et sert à la « *régulation des passages au sein du système* ». Dans la différenciation pédagogique, l'évaluation est formative et sert à la « *régulation des activités d'enseignement et d'apprentissage* ».

Nous parlerons ici bien de différenciation pédagogique.

Selon Louis Legrand (1995), « *la pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants* ».

Pour Weber et De Peretti (1983), « *La pédagogie différenciée caractérise : Un ensemble d'attitudes d'ouverture aux jeunes personnalités des élèves, de démarches pédagogiques, de méthodologies de la formation, de techniques et d'instruments didactiques. Qui prennent en compte la diversité, l'hétérogénéité des apprenants. Qui visent à faire atteindre à tous des objectifs cognitifs de valeur égale ou équivalente.* ».

Selon Martine Fournier (1996), « *différencier n'est pas répéter d'une autre manière, mais varier le plus possible leurs actions, pour que chacun puisse rencontrer, à un moment ou l'autre de son cursus, des situations dans lesquelles il puisse réussir.* ».

Selon Meirieu (1989a), « *différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la "pédagogie différenciée" comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique... un moment nécessaire dans tout enseignement... celui où s'insinue la personne dans le système...* ».

Perrenoud (1995b) propose également une définition possible de la différenciation de l'enseignement selon laquelle « *différencier, c'est organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confrontés aux situations didactiques les plus fécondes pour lui.* ».

Selon Nicole Tardif (2005), la différenciation ne doit pas se confondre avec la prise en charge personnelle de chaque élève. En effet, se rendre entièrement disponible pour chaque élève rencontrant des difficultés ne suffit pas, en plus d'être impossible.

Ainsi, nous retiendrons que la différenciation pédagogique repose sur la mise en place, voire la création, par l'enseignant de dispositifs et d'activités variés qui s'adapteront aux besoins des élèves dans le but que chacun puisse accéder à la réussite scolaire. Nous retiendrons également

que la différenciation pédagogique ne peut et ne doit se résumer à une simple prise en charge individualisée de chaque élève.

Après avoir consulté plusieurs définitions de la différenciation pédagogique qui nous permettent de nous en faire une idée plus claire et précise, il est maintenant nécessaire de se demander « pourquoi différencier ? ».

2. Pourquoi différencier ?

2.1. En réponse aux inégalités déjà présentes

L'intérêt de la différenciation pédagogique peut, en réalité, se résumer à cette seule phrase de Pierre Bourdieu (1966) : « *L'indifférence aux différences produit l'inégalité* ».

Cela signifie qu'en ignorant les différences des élèves face aux apprentissages qui leurs sont imposés à l'école, on ne peut que créer ou renforcer des inégalités déjà présentes dans la société.

Selon Pierre Bourdieu (1966), « *pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales* ».

Autrement dit, selon Bourdieu, ignorer les inégalités des enfants de différentes classes sociales face aux apprentissages reste le meilleur moyen de faire perdurer ces inégalités.

Selon Éduscol (2017), la différenciation pédagogique est une réponse indispensable à « l'hétérogénéité au sein des classes » et articule deux dimensions : « réduire les inégalités » et « favoriser la réussite de tous les élèves ».

Selon Françoise Clerc (1995), il est évident que tous les élèves ne sont pas égaux face aux apprentissages depuis que Bourdieu et Passeron¹ ont montré, dans les années 1960, que « *l'appartenance sociale est un facteur décisif dans la réussite scolaire* ».

¹ Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les héritiers*, Paris, Éditions de Minuit, 1964

Selon Perrenoud (1995b), le but même de la différenciation pédagogique serait de « *neutraliser l'un des principaux mécanismes de fabrication de l'échec scolaire* » en rompant avec « *l'indifférence aux différences analysées par Bourdieu* ».

Ainsi, il serait très risqué de nier les inégalités sociales, économiques et culturelles qui distinguent les élèves au sein d'une même classe. Nous pouvons considérer qu'il est du devoir de chaque professeur des écoles de faire en sorte que ces inégalités ne se transforment pas en inégalités scolaires. C'est par cet objectif que la différenciation pédagogique trouve tout son sens, dans la mesure où chaque élève ne dispose pas du même bagage culturel durant son parcours scolaire.

2.2. Pour la réussite scolaire de tous malgré leurs différences interindividuelles

Selon Philippe Perrenoud (2005), la différenciation pédagogique trouve son intérêt en permettant d'instaurer une sorte de « *discrimination positive* », un « *refus de l'indifférence aux différences* » et une « *politique de démocratisation de l'accès aux savoirs et aux compétences* ». Selon lui, « *elle vise (...) en priorité les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de développement* » et est « *un choix politique avant d'être pédagogique* ».

Différencier a donc pour but de permettre, comme l'a dit Perrenoud (1995b, 2002), que « *chaque apprenant soit, aussi souvent que possible, placé dans une situation féconde pour lui* », puisque « *la situation qui convient à Jean ne convient pas nécessairement à Anne* ».

La nécessité de la différenciation pédagogique en réponse à l'hétérogénéité du public scolaire a été clairement démontrée par Robert Burns (1971) à travers ce que l'on appelle aujourd'hui « les postulats de Burns ». Ces postulats établissent que :

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. »

Jeanne Moll (2009) a également évoqué la nécessité, voire l'obligation, de pratiquer une pédagogie différenciée en réponse à l'hétérogénéité des élèves présents au sein de l'école. Elle dit que « *tout enfant qui arrive à l'école (...) est déjà porteur d'une histoire* » qui est donc unique et propre à chaque enfant. Enfin, l'auteure insiste sur le fait que « *nous n'avons pas le droit de faire comme si tous les enfants d'une classe d'âge étaient semblables* ».

Philippe Meirieu (2013) condamne ainsi la non prise en compte des différences existant entre les élèves en soulignant qu'« *en ignorant que les élèves ne sont pas tous identiques et arrivent en classe avec un rapport aux savoirs scolaires largement déterminé par leur histoire personnelle et sociale, l'école se condamne à l'injustice* ». Il va même jusqu'à dire, à propos de l'école, qu'« *en donnant à tous les mêmes chances, elle considère comme responsable de leur propre échec ceux et celles qui sont simplement en décalage avec ses attentes et ses méthodes* ».

Nicole Tardif (2005) résume la nécessité d'une pédagogie différenciée en deux principes : « *nous ne pouvons apprendre quand nous sommes démotivés par des cours qui sont trop difficiles ou trop faibles* » et « *nous ne pouvons apprendre une notion qui nous est inaccessible parce que nous ne la comprenons pas* ». Ainsi, l'intérêt de la différenciation pédagogique repose sur le fait que « *nous apprenons avec plus d'enthousiasme les éléments qui sont liés à nos centres d'intérêt* », « *nous apprenons de façon plus efficiente si nous avons déjà une certaine expérience* » et « *nous apprenons beaucoup mieux si nous acquérons des connaissances et si nous pouvons en exprimer notre compréhension selon nos propres modes d'apprentissage* ».

Selon Bernard Rey (2017), les élèves peuvent faire face à plusieurs obstacles qui freinent leur compréhension des savoirs transmis par l'enseignant. Les deux premières sources de difficultés sont, selon lui, un problème de mémorisation d'un certain nombre de données et un problème d'automatisation « *des opérations inhérentes aux savoirs scolaires* ». Toutefois il appelle à ne pas se limiter à ces deux sources principales et en évoque d'autres. Tout d'abord, il établit que les préconceptions et représentations qu'ont les élèves en arrivant à l'école peuvent être des obstacles à leur pleine compréhension des savoirs disciplinaires. Rey établit ensuite que parfois, même si les élèves possèdent toutes les connaissances et compétences nécessaires à la résolution d'une tâche, ils peuvent se trouver dans l'incapacité de l'effectuer tout simplement parce qu'ils rencontrent des difficultés dans « *l'interprétation globale de la tâche* », ce qui les

empêchera de savoirs quelles connaissances et compétences ils devront mobiliser pour la résoudre. Dans ces cas, il convient de mettre en place une différenciation pédagogique qui permettra aux élèves de surmonter les obstacles auxquels ils font face.

Selon M. Bouquillon (2017), la diversité des enfants accédant à l'école n'est « pas uniquement sociale » mais elle est le reflet d'une « hétérogénéité psychologique ainsi que d'une hétérogénéité des savoirs et savoirs faire de chacun ». L'école ne peut ignorer qu'il est impossible qu'un seul dispositif, une seule activité, un seul support ne convienne à l'ensemble des élèves. L'apprentissage nécessite la mobilisation de stratégies qui sont propres à chacun des apprenants, ignorer cela, revient à condamner les élèves qui diffèrent de la norme à se trouver en situation d'échec scolaire.

Maintenant que les raisons de la nécessité d'une différenciation pédagogique nous sont plus claires, nous nous demanderons alors « comment différencier ? ».

3. Comment différencier ?

3.1. Savoir sur quoi agir

Pour mettre en place une pédagogie différenciée efficace, il faut tout d'abord être capable de savoir ce qu'il faut adapter.

Selon Philippe Perrenoud (2005), « *la différenciation pédagogique porte sur les moyens et les modalités de travail* » et non pas sur « *les objectifs de formation* » ni sur « *les ambitions implicites que l'enseignant développe à propos de chaque élève* ». Ainsi, il s'agit là d'agir sur les modalités de transmission du savoir plutôt que sur le savoir transmis en lui-même.

D'après Philippe Perrenoud (2005), « *le projet de l'école est de permettre à chacun d'accéder à une culture scolaire commune* », ce qui suppose que les objectifs de formation resteront inchangés d'un élève à l'autre.

Perrenoud (2001) s'est beaucoup évertué à casser le mythe selon lequel la différenciation passerait par une modification des programmes, pour que ceux-ci soient adaptés à tous. En effet, il établit que « *quels que soient les programmes, il y aura toujours des élèves rapides, intéressés, actifs, soutenus par leur famille, disposant d'un important capital culturel, et d'autres qui, placés dans les mêmes conditions, apprendront moins vite, moins volontiers, moins sûrement, moins durablement* ». Dès lors, les inégalités continueraient à persister, quels que soient les changements qui seront apportés aux programmes officiels.

D'autres chercheurs ont également abordé la question de la différenciation pédagogique en évoquant la modification de trois éléments : les contenus, les processus et les productions.

En effet, à la question du « comment différencier ? », Alexia FORGET (2017) déclare que la différenciation pédagogique peut toucher : les contenus, les processus et les productions. Selon elle, « *différencier les contenus revient (...) à accepter que tous les élèves ne fassent pas la même chose au même moment* ». En effet, elle nous informe qu'une consolidation des objectifs non-maitrisés est parfois nécessaire pour certains élèves. Selon elle, la différenciation des contenus passe également par la variation du matériel mis à disposition et des supports utilisés. Différencier les processus, selon FORGET, revient pour l'enseignant à « *proposer des modalités d'apprentissage multiples* », adaptées aux caractéristiques de ses élèves. Cela passe par une variation des outils, des démarches d'enseignement ou encore du degré de guidage de l'élève par l'enseignant, qui sera plus ou moins autonome face à une tâche donnée. Enfin, différencier les productions revient à « *offrir aux apprenants différentes options pour attester de leur progression* ». Ainsi, proposer à l'apprenant divers choix d'évaluation permet de l'évaluer selon ce qu'il considère lui-même comme ses « *forces* » et ses « *domaines d'intérêt* ».

Nicole Tardif (2005) insiste elle aussi sur la nécessité d'adapter à la fois les contenus, les processus et les productions. Elle définit les contenus comme « *ce que l'enseignant (...) veut que les élèves apprennent* », les processus comme « *les activités d'apprentissage propres à assurer l'utilisation des habiletés significatives pour l'assimilation d'apprentissages essentiels et le développement des compétences* » et les productions comme « *le moyen avec lequel l'élève démontre ce qu'il a appris* ». En diversifiant ces trois aspects, l'enseignant s'intéresse aux besoins de chaque élève pour « *apprendre mieux et de façon plus efficace* ».

Ainsi, pratiquer une différenciation pédagogique efficace c'est avant tout savoir ce qu'il faut différencier. Voir ses attentes à la baisse pour un ou plusieurs élèves ne saurait s'apparenter à une différenciation efficace dans la mesure où le rôle de l'enseignant ne sera pas pleinement rempli. L'enseignant doit agir sur les contenus, les processus et les productions tout en gardant un objectif commun pour chaque élève. Ce n'est qu'ainsi qu'il pourra pratiquer un enseignement réellement juste et efficace.

3.2. Ne pas confondre différenciation et individualisation

Certains ont parfois tendance à confondre la différenciation avec l'individualisation, deux termes qui ne sont pourtant pas synonymes.

Philippe Perrenoud (2005) insiste sur la nécessité de ne pas les confondre. Selon lui, « *l'enseignement ne peut ni ne doit aboutir à un enseignement entièrement individualisé* ». Le défi de la différenciation pédagogique serait donc d'individualiser les parcours de formation tout en « *travaillant en groupes* » et en s'appuyant sur les « *interactions sociocognitives* ».

Perrenoud (2001) établit également le lien qui existe entre pédagogie différenciée et individualisation des parcours. Il commence tout d'abord par établir que la pédagogie différenciée n'implique pas toujours l'individualisation des parcours puisqu' « *elle peut se limiter à une prise en charge plus intensive des élèves en difficulté, tous progressant vers les mêmes objectifs de façon synchrone* ».

Il questionne également l'apport de l'individualisation des parcours à la différenciation pédagogique dite « classique ». À cela, il répond que l'individualisation des parcours, contrairement à ce qui a pu être, voire ce qui est, pensé, n'est pas un but en soi. En effet, Perrenoud conçoit cette individualisation des parcours comme une conséquence de la différenciation pédagogique. En effet, il définit tout d'abord un parcours de formation comme « *la suite des situations de formation que traverse et vit une personne* ». Ainsi, si ces situations diffèrent les unes des autres, les parcours de formation seront de ce fait individualisés.

Enfin, Perrenoud (2001) appelle à bien comprendre ce que sont les dispositifs et l'individualisation des parcours à la différenciation pédagogique. Il déclare que les dispositifs ne sont que les moyens de la différenciation pédagogique, tandis que l'individualisation des parcours n'en est que la conséquence.

Selon Nicole Tardif (2005), la différenciation ne doit pas se confondre avec la prise en charge personnelle de chaque élève. Se rendre pleinement disponible pour chaque élève rencontrant des difficultés est rendu impossible par les contraintes matérielles et temporelles inhérentes à la classe. De plus, cela ne suffirait à améliorer ses compétences dans la mesure où cela ne prend pas en compte l'importance des interactions sociocognitives dans l'apprentissage et pourrait être un frein à l'acquisition de son autonomie.

Ainsi, l'individualisation des parcours n'est pas synonyme de différenciation mais en est, en revanche, une conséquence bien réelle. Aucun enseignant ne saurait se rendre disponible pour aider personnellement chacun de ses élèves à surmonter les difficultés auxquelles il fait

face. De plus, prôner un enseignement individualisé reviendrait à nier l'importance des interactions sociocognitives entre élèves dans l'apprentissage.

3.3. L'importance de l'évaluation dans la différenciation pédagogique pour identifier les besoins des élèves

L'évaluation a longtemps été perçue, par les enseignants comme par les élèves, comme un moyen de dresser un bilan final des acquis de l'élève à travers une note. Le système traditionnel de notation (sur 20 par exemple) ne donne que très peu d'informations sur les modalités ou les difficultés d'acquisition de ces contenus au cours des moments d'apprentissage. C'est pourquoi, ce modèle ne semble pas en accord avec le rôle que devrait représenter l'évaluation dans une pédagogie qui se veut différenciée. Beaucoup de chercheurs ont, à ce jour, étudié et prouvé les effets bénéfiques d'une évaluation formative sur la mise en place d'une pédagogie différenciée réellement efficace.

Nicole Tardif (2005) insiste sur une définition de l'évaluation comme un outil qui permet « *d'informer l'enseignante ou l'enseignant sur le degré de maîtrise des élèves par rapport aux compétences visées, leurs centres d'intérêt et leur profil d'apprentissage* ». Ainsi, elle sert à « *comprendre ce qu'il faut modifier ou adapter* » dans son enseignement. L'évaluation est un outil à la fois pour l'élève, à qui elle permet de « *prendre conscience de sa façon d'apprendre, de ses progrès et de ses difficultés* », ainsi que pour l'enseignant, à qui elle permet de « *vérifier l'état du développement des compétences de chacun* » dans le but d'apporter les « *adaptations nécessaires* ». L'objectif ici est de soutenir et non de pointer les erreurs. Tardif insiste également sur la nécessité de coupler l'évaluation formative à une réelle observation de l'élève, de sa manière de travailler, de ses productions, de son travail à la maison, etc.

Perrenoud (2005) insiste également sur la nécessité, voire le caractère indispensable, de procéder à une « *observation formative* », qui a pour objectif de comparer chaque élève « *aux objectifs de formation plutôt qu'à ses camarades de classe* ». Cette observation formative permettra d'identifier les difficultés et acquis de chaque élève afin de pouvoir, si nécessaire, différencier sa pédagogie et son enseignement dans l'intérêt de l'élève. Ainsi, selon Perrenoud, la mise en place d'une différenciation pédagogique par l'enseignement suppose et exige « *la maîtrise des dispositifs* » mais aussi « *une formation pointue en didactique, en évaluation, en*

métacognition », ce qui soulève des interrogations sur la formation des enseignants, que nous aborderons plus tard.

Alexia FORGET (2017), elle aussi, a insisté sur la nécessité de la mise en place de diverses formes d'évaluation qui permettraient d'évaluer l'élève selon ce qu'il considère lui-même comme ses forces et ses domaines d'intérêt. Aussi, dans une conférence organisée par les éditions SEDRAP, Alexia Forget (2020) prône l'utilisation de l'évaluation diagnostique pour identifier les besoins des élèves. Toutefois, elle insiste sur le fait que cette évaluation doit représenter un complément au travail d'observation précédemment mené par le professeur et ne doit pas représenter pour lui la seule ressource.

Ce point de vue est également partagé par Philippe Meirieu (1995), qui insiste sur l'importance de la mise en place de différents types d'évaluation dans la différenciation pédagogique. En effet, selon lui, « *évaluations diagnostique, formative et sommative sont (...) des leviers essentiels pour mettre en place une pédagogie différenciée ; sans elles nous n'avons que peu de chances de répondre au défi de l'hétérogénéité* ».

Alain Rieunier (2004), lui aussi, prône l'importance de l'évaluation puisque, selon lui c'est à travers divers outils d'évaluation que l'on peut comprendre « *quel est le problème d'apprentissage qui se pose à un individu particulier afin de le traiter de manière spécifique, donc de manière différenciée* ».

Louis Legrand (1998) définit l'évaluation formative comme « *un encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'informations objectives avant et après son déroulement, portant sur les données cognitives et affectives* ». Ainsi, l'action pédagogique sera adaptée aux observations retenues de ces évaluations formatives.

En 1968, Benjamin Bloom (1968) avance dans un article son projet de pédagogie de maîtrise (*mastery learning*). Dans ce projet, il fait passer aux élèves des tests formatifs et utilise les résultats pour proposer aux élèves des aides et remédiations qui tiennent compte de leurs différences et caractéristiques propres. La Taxonomie de Bloom est un modèle pédagogique qui propose une classification des niveaux d'acquisition de compétences. Bloom n'en est pas le seul créateur de cet outil mais il est souvent considéré comme le "père de la pédagogie par objectifs". En effet, cette méthode de classification des objectifs d'apprentissage s'applique à six niveaux, du plus simple au plus complexe. En mesurant les compétences de chaque élève à partir de cet outil, l'enseignant pourra ainsi analyser l'apprentissage de chacun dans le but d'adapter sa pédagogie.

La place de l'évaluation au sein de la pédagogie différenciée n'est plus à prouver. Toutefois, il convient de rompre avec la conception de l'évaluation perçue comme un simple outil de notation et de commencer à la percevoir comme un outil permettant à l'enseignant de s'informer sur l'avancement des élèves ainsi que sur leurs difficultés. Même si l'évaluation a longtemps été crainte par les élèves, il est du devoir de l'enseignant de réconcilier l'élève avec cette pratique et de lui faire comprendre qu'elle est un moyen pour lui de prendre conscience de ses acquis et de ses fragilités.

3.4. L'observation : un outil clé pour l'identification des besoins des élèves

Dans la conférence donnée par Forget, Agullo et Rimbaud-Le-Borgne (2020), nous apprenons que l'observation semble être indispensable à une correcte identification des besoins des élèves. Ces différents chercheurs apportent plusieurs méthodes d'observation susceptibles de venir en aide au professeur. Ils y abordent l'importance d'observer l'attitude sociale de l'enfant, dans ses interactions (en travail de groupe par exemple), ses méthodes de travail ainsi que son aisance, ou non, à l'oral. Ces chercheurs insistent sur la nécessité de débiter ces différentes observations dès la rentrée scolaire dans le but d'assurer un enseignement adapté le plus tôt possible, ce qui sera bénéfique aux élèves.

3.5. Un travail d'équipe indispensable

Dans notre formation à l'INSPE ainsi que dans nos stages, nous avons pu constater l'importance du travail d'équipe dans le travail du professeur des écoles. Le travail d'équipe trouve une utilité encore plus forte lorsqu'il est au service de la pédagogie différenciée.

Ainsi, la mise en place d'une différenciation pédagogique exige, selon Perrenoud (2005), de travailler en équipe, non seulement avec l'équipe éducative mais également avec les familles.

En effet, Perrenoud (2005) nous dit que « *la différenciation pédagogique suppose une solidarité entre élèves et entre familles* » et donc leur « *adhésion réfléchie à l'idée de discrimination positive* ». Il semble donc indispensable de mettre en place un réel partenariat école-famille. De plus, il a été montré par Căprioară, Dumitru, Moraru et Moroianu (2017) que « *les parents constituent pour leurs enfants la première et la plus forte source d'apprentissage, de soutien affectif et de sécurité* » et que la famille est un « *important facteur d'appui dans l'éducation des enfants* ».

Nicole Tardif (2005) a elle aussi insisté sur la nécessité d'inviter les enseignants à travailler en équipe dans le but de mettre en œuvre une pédagogie différenciée à l'échelle d'un cycle. Selon elle, en suivant un tel fonctionnement, les équipes pédagogiques apprennent à *« résoudre des problèmes d'organisation, à favoriser la concertation et la coopération, à reconstruire des méthodes, à retrouver des points de repère, à contrôler les effets des décisions, à savoir où sont tous les élèves, ce qu'ils font, avec qui ils travaillent, où ils en sont, de quoi ils ont besoin et vers quelles tâches ou quel groupe il conviendra de les orienter »*.

La mise en place d'une pédagogie différenciée nécessite non seulement un travail d'équipe entre enseignants, mais également entre enseignant et élèves. En effet, selon Tardif (2005), l'enseignant s'engage à *« savoir quels sont les savoirs essentiels à développer », « diagnostiquer les besoins de chacun », « donner la bonne orientation par des adaptations ou des modifications à la planification des apprentissages », « varier les approches pédagogiques dans une diversité de voies », « assurer un fonctionnement harmonieux de la classe » et « utiliser le temps de façon astucieuse »*. Les élèves, quant à eux, se doivent de fournir *« l'information appropriée sur l'état de leurs apprentissages »*, d'aider l'enseignant à élaborer *« les règles de la classe », « de participer à la gestion de la classe », « d'apprendre à utiliser le temps comme ressource de valeur »* et *« d'informer l'enseignant (...) quand les activités sont trop difficiles ou trop faciles, quand l'apprentissage est intéressant ou qu'il ne l'est pas, quand ils ont besoin d'aide ou bien quand ils préfèrent travailler seuls »*.

Alexia Forget (2020) insiste, elle aussi, sur la nécessité d'un travail d'équipe entre enseignants puisqu'elle établit que les échanges avec les enseignants précédents de certains élèves pourraient aider l'actuel professeur à mieux identifier les besoins de ceux-ci et ainsi adapter son enseignement.

Ainsi, le travail d'équipe est et a toujours été une nécessité dans le métier de professeur des écoles. Ceci est d'autant plus vrai lorsque les professeurs ont à cœur de pratiquer une pédagogie différenciée. En effet, la différenciation pédagogique demande un investissement et une créativité considérables de la part de l'enseignant. Travailler en équipe pourrait être un moyen de confronter les points de vue, d'apporter des solutions à certains problèmes et de faire avancer l'ensemble des élèves d'un même cycle et d'un même établissement vers un objectif commun tout en s'assurant que chacun se trouve face à une situation propice pour lui. Toutefois, le travail d'équipe ne se limite pas à une coopération entre professeurs mais s'étend également aux familles ainsi qu'aux élèves eux-mêmes. Œuvrer tous ensemble dans un même but est le meilleur moyen d'assurer une réussite scolaire à tous les élèves, de manière égale et juste.

3.6. Une nécessaire réorganisation du travail scolaire et des pratiques des enseignants

À la question du « comment différencier ? », Muriel Bouquillion (2017) répond qu'il est nécessaire de « *prendre en compte les différentes stratégies d'apprentissage des élèves* » et de les « *amener (...) aux mêmes objectifs par le biais de différentes mises en œuvre* ».

D'après Philippe Perrenoud (2002), pour réussir à pratiquer une différenciation pédagogique efficace, il est indispensable de « *rompre avec toute pédagogie frontale* » et de « *réorganiser le travail scolaire* » dans le but d'optimiser les situations d'apprentissage.

Selon lui (1998b), la pédagogie différenciée implique une mutation des pratiques professionnelles enseignantes. Il en propose quelques-unes, parmi lesquelles :

- « La perte de la clôture de la classe » et la « multiplicité des groupes de travail ;
- Travailler « sous le regard des collègues et des parents ;
- Travailler en collaboration avec l'équipe éducative, dans une coopération professionnelle intense et incontournable ainsi qu'une « négociation constante ;
- La pratique d'une « évaluation formative individualisée fondée sur une observation continue des élèves » ;
- La mise en place de dispositifs didactiques variés et éphémères ;
- Se détacher du programme par un pilotage des activités « à partir de l'écart aux objectifs et non au programme annuel » ;
- La « multiplication des acteurs » du contrat didactique et pédagogique ;
- etc.

Perrenoud (2001) insiste également sur la nécessité de mettre en place un « *enseignement stratégique* » (Tardif, 1992²). Il établit que l'idée d'un cursus programmé auquel on se tient rigide est à abandonner dans la mesure où il finira, tôt ou tard, par confronter « *une partie des apprenants à des situations didactiques inadéquates et donc peu fécondes* ». En s'appuyant sur les travaux de plusieurs didacticiens, notamment Meirieu

² Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive (French Edition)*. Logiques Editions.

(1990³), Perrenoud (2001) établit que l'idéal serait de travailler « *ce qui fait obstacle à la progression* ». Dès lors, la différenciation se ferait en fonction de l'expérience et des difficultés de chacun, ce qui signifierait renoncer « *à décider ce qui est bon pour un élève des semaines, voire des mois à l'avance* ». Ainsi, l'enseignement stratégique évoqué par Perrenoud (2001) impliquerait de remanier sa stratégie d'enseignement et d'en redessiner le chemin et les étapes à « chaque fois que l'état de la progression, les obstacles rencontrés et le temps qui reste l'exigent ». Cette exigence de remédiation régulière pose le problème, selon Perrenoud, d'un interventionnisme à outrance. En effet, il alerte sur la nécessité de trouver un juste milieu entre passivité et « interventionnisme exagéré ». L'enseignant doit être capable de repenser sa stratégie si et seulement si cela est nécessaire et pertinent, en réfléchissant avant tout à l'intérêt de l'apprenant.

En ce qui concerne les pratiques enseignantes, Perrenoud (1998b) aborde également, l'articulation qui doit se faire entre travail individuel et travail collectif. En effet, il condamne les choix des enseignants qui travaillent exclusivement individuellement, tout en déclarant utopiste de concevoir que tout se décide en équipe. Il appelle ainsi à concilier les décisions collectives et individuelles, dans le respect de l'autonomie de chacun. Cette idée s'inscrit dans celle de la nécessité du travail en équipe, que nous avons vue plus tôt.

En terme de changement des pratiques enseignantes, nous pouvons également évoquer les changements nécessaires à opérer dans la relation enseignant-élève. En effet, Jean Arthaud (1986) aborde le thème des relations affectives dans une pédagogie différenciée. Il pense que c'est l'écoute qui est l'attitude pertinente et efficace. Il insiste sur le fait que « *la pédagogie différenciée exige de l'enseignant une capacité relationnelle plus authentique et affinée que pour le cours magistral* », ce qui suppose un certain changement dans la posture enseignante. En effet, la différenciation pédagogique n'est pas si simple que ça à mettre en place car elle nécessite une sorte de rupture avec d'anciennes conceptions du travail scolaire et des pratiques enseignantes. Il est du devoir des professeurs d'être capable de remettre leur enseignement en question et de l'adapter voire de le changer lorsque cela s'avère nécessaire pour la réussite des élèves.

³ Meirieu, P. (1990) *L'école, mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 5e éd.

3.7. Plusieurs stratégies que nous pouvons mettre en place en tant qu'enseignantes

Même s'il n'existe aucun modèle-type pour la mise en place d'une pédagogie différenciée, plusieurs stratégies et dispositifs peuvent faciliter son exécution, à condition que ceux-ci soient bien maîtrisés et bien utilisés.

3.7.1. Le tutorat

Alexia FORGET (2017) insiste sur l'efficacité de la mise en place d'un système de tutorat dans la différenciation pédagogique. Elle s'appuie sur l'ouvrage d'Alain Baudrit (2010)⁴ et atteste que l'intervention d'un pair permet une approche moins formelle et « *davantage centrée sur les aspects non-verbaux de la communication* ». Forget insiste également sur l'intervention du tuteur qui n'est pas utilisée lors de la découverte d'une notion mais plutôt dans l'objectif de rappeler ou de consolider des aspects non-maîtrisés. Enfin, Forget insiste également sur le travail de préparation nécessaire à la mise en place d'un tutorat : il est du devoir de l'enseignement de préparer le tuteur afin qu'il sache quelles sont ses responsabilités et comment agir.

3.7.2. La démocratisation de l'erreur

Jean-Pierre Astolfi (1997) insiste dans son ouvrage sur la place indispensable de l'erreur dans l'apprentissage. En effet, selon lui, on ne peut enseigner correctement si l'on ne prend pas en compte les erreurs commises par les élèves et si l'on ne s'en sert pas pour proposer un enseignement et une pédagogie adaptés. Ainsi, l'erreur semble être un outil incontournable dans la mise en place d'une pédagogie différenciée.

C'est dans cette idée qu'Astolfi (1997) a proposé une typologie des erreurs commises par les élèves ainsi que des propositions de solutions ou remédiations à celles-ci. Se servir de cette typologie semble être un bon moyen de mettre en place une pédagogie adaptée à chaque élève et ainsi de pratiquer une différenciation pédagogique efficace.

⁴ Baudrit, A. (2010). *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

NATURE OU DIAGNOSTIC	MEDIATIONS ET REMEDIATIONS
1. Erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des <i>consignes</i>	- Analyse de la lisibilité des textes scolaires -Travail sur la compréhension, la sélection, la formulation de consignes
2. Erreurs résultant d' habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes	- Analyse du contrat et de la coutume didactiques en vigueur - Travail critique sur les attentes
3. Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves	- Analyse des représentations et des obstacles sous-jacents à la notion étudiée -Travail d'écoute, de prise de conscience par les élèves et de débat scientifique au sein de la classe
4. Erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées	- Analyse des différences entre exercices d'apparence proche, mais qui mettent en jeu des compétences logico-mathématiques diverses - Sélection plus stricte des activités et analyse des erreurs dans ce cadre
5. Erreurs portant sur les démarches adoptées	-Analyse de la diversité des démarches «spontanées», à distance de la stratégie «canonique» attendue -Travail sur différentes stratégies proposées pour favoriser les évolutions individuelles
6. Erreurs dues à une surcharge cognitive au cours de l'activité	- Analyse de la charge mentale de l'activité - Décomposition en sous-tâches d'ampleur cognitive appréhendable
7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline	-Analyse des traits de structure communs et des traits de surface différentiels dans les deux disciplines -Travail de recherche des éléments invariants entre les situations
8. Erreurs causées par la complexité propre du contenu	- Analyse didactique des nœuds de difficulté internes à la notion, insuffisamment analysés

Figure 1- Typologie des erreurs et remédiations d'Astolfi (1986)

Bruno Robbes (2009) insiste également sur l'importance de l'erreur puisqu'il établit, dans un document de conférence, qu'il est normal qu'un « élève fasse des erreurs puisqu'il est en situation d'apprentissage » et que cette erreur est « rarement aberrante, si l'enseignant prend le temps de la comprendre ».

3.7.3. La mise en place de groupes de niveaux/de besoins

C'est dans l'idée d'un « enseignement stratégique », évoquée plus tôt, que Perrenoud aborde l'idée des groupes de niveaux. Selon lui, la mise en place de ces groupes est un outil indispensable à la différenciation pédagogique, à condition de s'en servir correctement. En

effet, Perrenoud (2001) met en garde sur les risques de tels dispositifs. Il conseillera tout d'abord d'éviter de « *répartir les élèves entre des groupes de niveaux pour de longues périodes* ». Ainsi, il préférera parler de « *groupes de besoins* », « *centrés sur certaines difficultés d'apprentissage et certains obstacles rencontrés dans une discipline* ». Toutefois, Perrenoud impose, à propose de ces groupes, de :

- ne pas enchaîner les groupes de besoins, de marquer des pauses, des ruptures ;
- centrer les groupes sur une composante précise d'une discipline , afin que les apprenants aient la chance de mieux s'en sortir dans d'autres composantes de cette même discipline,
- se donner les moyens d'évaluer les obstacles et les besoins à travers des activités spécifiques, afin de ne pas enfermer un élève dans un niveau qui serait devenu l'une de ses caractéristiques.

Ainsi, si l'on veut que les groupes de besoins fonctionnent efficacement et dans l'intérêt de l'apprenant, ceux-ci ne doivent pas être fixes et doivent permettre à l'apprenant toute la mouvance dont il peut avoir besoin durant son parcours scolaire.

Olivier Maulini (2015) a lui aussi mis en garde contre les dangers des groupes de niveaux. Selon lui, il convient de créer des groupes de niveaux qui ne sont ni durables, ni permanents, afin que ceux-ci trouvent leur efficacité maximale dans la création de situations d'apprentissage optimales pour les élèves.

Meirieu (1989b) a également montré la pertinence d'alterner entre travail en groupes de besoins et en groupes de projets, selon les activités. Il a longtemps plaidé pour une pédagogie différenciée qui ne se limiterait pas à placer les élèves par groupes de besoins, leur offrant ainsi un enseignement standardisé.

Ainsi, même s'il n'existe aucune stratégie miracle, plusieurs dispositifs peuvent être mis en place si l'on veut pratiquer une différenciation pédagogique efficace. Toutefois, il convient de ne pas oublier que chaque dispositif a ses limites et nécessite des adaptations et des remaniements.

4. Les limites et les risques de la différenciation

La différenciation pédagogique semble être un moyen indispensable pour lutter contre les inégalités à l'école. Toutefois, elle présente ses limites et ses risques, notamment si elle est mal pratiquée.

Olivier Maulini (2015) insiste particulièrement sur les dangers d'une pédagogie différenciée mal pratiquée. Selon lui, pour qu'elle soit efficace, il convient davantage de différencier les moyens employés pour atteindre un objectif que l'objectif lui-même. En effet, en différenciant les moyens, on mènera tous les élèves vers des connaissances et des compétences partagées, tout en tenant compte des besoins spécifiques de chacun, tandis qu'en différenciant l'objectif lui-même, on se limite aux capacités supposées de chacun ce qui risque de faire perdurer, voire d'aggraver, les inégalités déjà présentes ou que l'on aura supposées.

Une différenciation pédagogique peut aussi s'avérer inefficace lorsque l'enseignant a mal identifié les difficultés auxquelles l'élève fait face. En effet, selon Bernard REY (2017), il est communément acquis qu'il existe deux sources majeures de difficultés scolaires chez les élèves : un problème de mémorisation d'un certain nombre de données et un problème d'automatisation « *des opérations inhérentes aux savoirs scolaires* ». Toutefois, supposer que les difficultés scolaires d'un élève proviennent de l'une de ces deux sources peut poser certaines questions. Tout d'abord, cela peut conduire à connaître la difficulté sans chercher à en comprendre la cause réelle : pourquoi l'élève ne maîtrise pas ces énoncés et ces opérations ? Mais également, il se peut que la source des difficultés d'un élève ne soit aucune des deux raisons citées précédemment. Dans ce cas, toute remédiation sera inefficace dans la mesure où la source des difficultés est supposée et non pas prouvée par le biais d'une évaluation formative.

La première limite, évoquée par Philippe Perrenoud (2002), est que la différenciation pédagogique exige un investissement non négligeable de la part des enseignants. En effet, dans une situation où la pédagogie est différenciée, « *chacun fraie son propre chemin dans les savoirs* ». Même si cela est très positif du point de vue de la lutte contre l'échec scolaire, il convient tout de même de prendre en compte l'investissement personnel et professionnel qui est demandé à l'enseignant puisqu'il doit « *gérer autant de lignes et de rythmes de progression que d'élèves ou du moins de groupes d'élèves* ». Même si nous savons maintenant que la différenciation pédagogique ne représente pas une individualisation du travail au cas par cas, il n'en est pas moins que l'enseignant se trouve face à des élèves qui possèdent chacun leurs caractéristiques et leur parcours propres, auxquels il doit constamment s'adapter et ce pour chaque apprenant auquel il est confronté. Ainsi, selon Perrenoud, « *on ne peut tout déléguer aux dispositifs* » et « *aucune organisation du travail ne dispensera les enseignants d'assumer une part de la différenciation dans l'interaction pédagogique et didactique avec les élèves* ».

L'investissement des enseignants est d'autant plus conséquent qu'il n'existe aucun dispositif unique, ni même de méthodes ou d'outils spécifiques spécialement conçus pour mettre en place cette différenciation pédagogique, comme l'a dit Nicole Tardif (2005). La différenciation pédagogique repose donc sur la créativité dont dispose chaque enseignant pour imaginer des situations, des supports, des activités pertinentes et efficaces.

Perrenoud (2001) pose une seconde limite à la différenciation pédagogique en se demandant si notre système éducatif actuel est réellement adapté à la mise en place d'une pédagogie différenciée. En effet, d'après lui, l'école en tant qu'institution n'est pas, et ne sera jamais, en mesure « d'optimiser constamment toutes les situations ». Il évoque notamment les ressources matérielles de notre système éducatif qui ne permettent pas, selon lui, « *d'évaluer constamment la progression de tous les apprenants, de concevoir une éventuelle réorientation optimale de leur activité et plus encore de la mettre concrètement en œuvre* ».

Perrenoud (2002) déplore l'absence d'un « *modèle alternatif satisfaisant* » au sein de notre système éducatif, ainsi que de tous les autres, qui pourrait être en mesure de nous permettre de mettre en place une pédagogie différenciée à l'efficacité indiscutable. En effet, il appelle à l'urgence d'une « *réorganisation du travail scolaire* », qu'il qualifie même de « *chantier dans lequel il est urgent d'investir* ».

Nicole Tardif (2005) rejoint également ce postulat, notamment lorsqu'elle évoque le regroupement en classes d'âges des élèves. Selon elle, ce regroupement en classe d'âge n'est pas suffisant ni pertinent, compte tenu des écarts de développement et de socialisation qui séparent plusieurs élèves à âge égal.

Perrenoud (1998a) évoque également la nécessité urgente d'une formation professionnelle plus pointue des personnels enseignants. En effet, selon lui, « *rien ne se fera sans une sensible élévation du niveau de compétences des enseignants en matière de pédagogie différenciée, d'organisation du travail, de groupements des élèves* ». Lorsqu'il parle de réorganisation de la formation professionnelle des enseignants, Perrenoud précise qu'il ne met pas l'accent sur la maîtrise des savoirs disciplinaires puisque, selon lui, le niveau d'études requis et l'exigence du concours gommant toute inquiétude qui pourrait survenir à ce propos. Perrenoud parle d'avantage d'une formation didactique pointue, centrée sur « *le rapport au savoir, le contrat, les représentations préalables des apprenants, les sources et les manifestations des difficultés d'apprentissage, l'analyse et le traitement des erreurs, la régulation des apprentissages et des activités, l'évaluation formative, la métacognition, les*

conduites de recherche, les construction de concepts, le travail par problèmes et situations-problèmes, l'identification d'objectifs-obstacles, les démarches de projet ». Selon Perrenoud, autant de compétences mises en œuvre ne peuvent fonctionner correctement si la démarche de pédagogie différenciée n'entre pas en synergie avec un projet d'établissement compatible. Selon lui, une formation professionnelle davantage tournée vers la différenciation pédagogique n'est pas, aujourd'hui, une option mais bel et bien une nécessité si l'on ne veut continuer à transformer les différences en inégalités scolaires. Enfin, il finit par dire que le simple fait de se demander si l'on forme les enseignants à une pédagogie démocratisante, donc différenciée, démontre l'insuffisance de la formation actuelle pour permettre une réelle démocratisation de l'école et de la réussite scolaire.

Enfin, Perrenoud (2001) aborde la question du « pour qui faut-il différencier ? ». Selon lui, une simple réorganisation du travail qui entraînerait une optimisation des situations d'apprentissage pour tous ne conduirait qu'à « une formidable aggravation des écarts ». En effet, les élèves les plus rapides « bénéficieraient davantage de l'optimisation » que les élèves en difficulté ou progressant plus lentement. Selon Perrenoud, dans la perspective d'une démocratisation de l'accès aux savoirs, il semble évident que la priorité est à accorder aux élèves les plus éloignés des objectifs de fin de cycle. Toutefois, cela pose le problème de l'impartialité de l'enseignant. En effet, un enseignant ne peut avouer qu'il accordera la priorité à un type d'élève plutôt qu'à un autre. Il convient donc de pratiquer « *une discrimination positive, sans jamais l'avouer* ». Cela permettrait à l'enseignant de « ne pas surinvestir l'encadrement de ceux qui progressent sans grande difficultés » et de s'intéresser davantage à « ceux qui ont besoin d'une prise en charge plus soutenue ».

Olivier Maulini (2015) rejoint également ce postulat. Selon lui, pour pratiquer une pédagogie différenciée efficace, l'enseignant est amené à compter sur l'autonomie des élèves ayant le plus de facilités, afin de pouvoir se concentrer sur les élèves en difficulté. Toutefois, cela reviendrait à faire admettre aux parents de ces « bons élèves » que leurs enfants ne bénéficient pas d'une attention équivalente à celle accordée à d'autres élèves. Cela place l'enseignant face au possible refus et à la possible indignation de ces parents, qui peut représenter une barrière de taille dans la mise en place d'une pédagogie différenciée.

Jean Marie Gillig (2001) rejette ce postulat. Pour lui, « *une bonne pédagogie différenciée se préoccupe à la fois de l'efficacité et de l'égalité, c'est-à-dire qu'elle doit permettre autant à celui qui doit faire face à l'obstacle de le surmonter qu'à celui qui est déjà sur la voie de la réussite d'aller encore plus loin* ». Ainsi, pour l'auteur, la différenciation

pédagogique ne devrait pas faire l'objet d'une priorisation de certains élèves par rapport à d'autres mais doit être mise au service de tous les élèves, dans un souci de justice et d'égalité.

Ainsi, la différenciation pédagogique a ses limites et ses risques qu'il convient de prendre en compte pour pouvoir les contrer. Même si l'actuel système scolaire ainsi que l'actuelle formation professionnelle des professeurs des écoles sont perçus comme n'étant pas idéaux pour la mise en place d'une pédagogie différenciée, le professeur des écoles se doit tout de même, dans la mesure du possible, de proposer un enseignement adapté à tous ses élèves. Le travail d'équipe pourrait solutionner le problème d'un nécessaire investissement trop important de la part de chaque enseignant, tout comme le tutorat pourrait solutionner le problème d'une nécessaire mise de côté des élèves dits aux acquis plus solides. Le professeur s'efforcera de mettre en place des stratégies et dispositifs à même de solutionner certains problèmes, tout comme il devra accepter que la différenciation pédagogique ne pourra être parfaite et se heurtera toujours à certaines limites.

III. Problématique et hypothèses

1. Problématique

À la lumière de toutes nos lectures, nous savons désormais que la mise en place d'une pédagogie différenciée est plus complexe qu'il n'y paraît.

À cela, nous souhaiterions ajouter que la tâche semble d'autant plus complexe pour un enseignant débutant, qui ne bénéficie pas des avantages que lui procurent son expérience professionnelle et son intégration dans l'équipe.

Nous avons vu que la différenciation pédagogique consiste en la mise en place de dispositifs, d'activités et de stratégies visant à empêcher la reproduction des inégalités entre les élèves et à permettre à tous d'atteindre la réussite scolaire, indépendamment de leurs différences.

Nous avons décidé d'orienter notre étude sur la discipline de la production d'écrits, dans la mesure où la complexité de l'activité d'écriture rend les écarts entre élèves d'autant plus importants. En effet, l'écriture est une activité à la fois manuelle, de par la mise en graphie, et intellectuelle. Le terme de « production d'écrits » apparaît aux environs de l'année 1985, notamment grâce aux travaux de Hayes et Flower (1980), dont la description des processus d'écriture mène à la mise en place d'une réelle didactique de l'écriture. La fiche ressource « Prendre en compte les normes de l'écrit » (mars 2016) fournie par le Ministère de l'Éducation Nationale sur Éduscol établit que l'écriture nécessite des réajustements permanents concernant la graphie, l'orthographe, le lexique et la syntaxe, ce qui accroît son caractère complexe pour les élèves. C'est pour cela que nous pensons que la discipline de la production d'écrits, de par sa complexité, constitue une entrée de choix pour permettre à tous les élèves de progresser en prenant en compte leurs différences, ce qui est le but premier de la différenciation pédagogique. C'est pourquoi nous développerons la problématique suivante : « *Quels moyens l'enseignant débutant a-t-il à sa disposition pour favoriser la production d'écrits de tous ses élèves, en tenant compte de l'hétérogénéité qui caractérise son public ?* »

2. Hypothèses

Ainsi, nous avons choisi de mener notre étude sur un public de cycle 3.

- **Hypothèse n°1** : Le jogging d'écriture représente un outil d'observation formative et d'évaluation diagnostique permettant à l'enseignant de différencier son enseignement.

- **Hypothèse n°2** : La mise à disposition de sujets adaptés aux centres d'intérêts des élèves augmente leur implication dans l'activité d'écriture et leur permet de progresser.

2.1. Planification de l'enquête pour la vérification de l'hypothèse n°1

Le jogging d'écriture mis en place dans cette étude consiste en une activité d'écriture courte, environ quinze minutes, pratiquée de manière hebdomadaire sur divers sujets. Les objectifs liés à ce rituel d'écriture sont les suivants :

- Désacraliser l'acte d'écrire ;
- Savoir utiliser l'écrit comme moyen d'exprimer sa pensée, son point de vue, une émotion ... ;
- Renforcer la fluidité du geste graphique.

Ce rituel a lieu tous les vendredis matins, de 8h à 8h15. Les élèves disposent d'une dizaine de minutes pour traiter, librement, le sujet imposé, écrit au tableau. Ces écritures ne donnent lieu à aucune correction écrite. Les éventuelles corrections se font oralement, lors de la lecture de sa production au groupe-classe et ne porte que sur le fond de l'écrit (réponse au sujet) ou éventuellement la syntaxe des phrases. L'objectif premier de cet exercice est de développer le plaisir d'écrire chez les élèves. En ce sens, les sujets choisis sont donc motivants et engagent les élèves à utiliser leur imagination, à parler de leurs centres d'intérêts, de leurs souvenirs heureux ...

Le côté amusant et informel du jogging d'écriture pousse les élèves à produire des écrits pour eux-mêmes et pour les lire à leurs pairs, et pourrait ainsi permettre de supprimer les freins liés à la peur du jugement ou de l'évaluation.

Si le jogging d'écriture ne donne pas lieu à une correction ou une évaluation pour l'élève, il peut cependant représenter un outil de choix pour l'enseignant qui souhaite mettre en place une pédagogie différenciée, adaptée aux besoins de ses élèves.

C'est en ce sens que nous faisons l'hypothèse que le jogging d'écriture pourrait constituer un outil idéal pour procéder à une observation formative des élèves ainsi qu'à une évaluation, à la fois diagnostique et formative, de leurs capacités en production d'écrits.

Pour cela, chaque moment de jogging d'écriture donnera lieu à une observation et une évaluation diagnostique se basant sur trois critères :

- L'engagement de l'élève dans l'activité (à travers une grille d'observation remplie par l'enseignante et en relevant le nombre de mots écrits) ;

- La manière dont l'élève utilise ses compétences (compétences syntaxiques, grammaticales, orthographiques...) à travers une grille d'évaluation remplie par l'enseignante ;

Nous savons aujourd'hui, comme le disent Forget, Agullo et Rimbaud-Le-Borgne (2020), Tardif (2005), Perrenoud (2005), Forget (2017), Meirieu (1995), Rieunier (2004) et Legrand (1998), que l'observation et l'évaluation sont des outils clés pour tout enseignant qui souhaite mettre en place une différenciation pédagogique. Lorsque cette différenciation pédagogique concerne la production d'écrits, le jogging d'écriture semble être un moment de choix pour exercer ces observations et évaluations.

Observer et évaluer les deux critères décrits précédemment pourrait permettre à l'enseignant :

- D'identifier les besoins de ses élèves en matière de productions d'écrits (besoins d'ordre grammaticaux, syntaxiques, orthographiques, de mise en forme de son écrit, de respect de la consigne ...) afin de proposer des activités différenciées au plus proche des besoins de chacun ;
- De cerner les centres d'intérêt de ses élèves et ainsi proposer des sujets motivants pour eux, tel qu'annoncé dans l'hypothèse n°2 ;
- De vérifier les progrès des élèves en production d'écrits au regard des divers enseignements dispensés lors des séances d'écriture ;
- De mesurer la confiance personnelle des élèves et ainsi procéder à des remédiations en ce sens.

Renseigner cette grille d'observation, questionner les élèves et évaluer leurs productions nous permettra, en identifiant les différents niveaux de leurs réponses, de déterminer si ce rituel d'écriture a effectivement permis de mettre en place une pédagogie différenciée en production d'écrits. L'analyse des progrès des élèves au travers de ces divers outils permettra également de mesurer les effets de cette pédagogie différenciée sur les élèves.

2.2. Planification de l'enquête pour la vérification de l'hypothèse n°2

Nicole Tardif (2005) affirme que « *nous apprenons avec plus d'enthousiasme les éléments qui sont liés à nos centres d'intérêt* ». Cela se vérifie d'autant plus en production d'écrits, dans la mesure où l'acte d'écrire demande de faire appel à un certain imaginaire qui, s'il n'est pas relié aux centres d'intérêt de l'élève, peut s'avérer difficile à atteindre.

C'est en ce sens que nous avons choisi de tenter de déterminer si proposer des sujets d'écriture en lien avec les centres d'intérêt des élèves pourrait augmenter leur motivation et ainsi leur permettre de progresser en production d'écrits.

Tout au long de l'année, les élèves disposeront, tous les vendredis, d'une séance de productions d'écrits, de 9h à 9h45. Chaque séquence se déroule de la manière suivante :

- Découverte d'un ou plusieurs texte(s) du type étudié (par exemple, le portrait) ;
- Identification des caractéristiques principales de ce genre d'écrit (par exemple, la description physique et morale et l'utilisation d'adjectifs qualificatifs) ;
- La réalisation d'un premier écrit, sur un sujet peu motivant pour les élèves ;
- L'évaluation diagnostique de ce sujet peu motivant ;
- La mise en place d'outils d'aide construits par les élèves concernant les besoins décelés lors de l'évaluation diagnostique précédente ;
- L'écriture d'un premier jet sur un sujet choisi par l'élève parmi plusieurs sujets adaptés aux centres d'intérêt de chacun (avec fiche d'auto-évaluation) ;
- L'évaluation de ce premier jet par l'enseignante (avec un code de correction préalablement présenté aux élèves) ;
- La réécriture de leur production en fonction des corrections ;
- La mise en place d'un questionnaire permettant de savoir si l'élève est fier de sa production et s'il pense que le sujet imposé a été motivant pour lui ;
- L'évaluation de la production finale de l'élève.

Ainsi, l'enseignant comparera les productions réalisées par les élèves lors du sujet peu motivant et du sujet construit en fonction des centres d'intérêt de chacun, à travers une grille d'évaluation. Cette évaluation portera sur divers aspects :

- L'engagement de l'élève dans l'activité d'écriture (à travers une grille d'observation et en comptant le nombre de mots) ;
- L'utilisation de ses compétences par l'élève (uniquement les compétences spécifiquement étudiées lors de la séquence).

Un questionnaire sera également distribué aux élèves et permettra de recueillir leur avis sur leurs productions. L'élève pourra ainsi dire si l'activité a été plus motivante pour lui et s'il est fier de sa production.

L'écrit relié aux centres d'intérêt des élèves bénéficie d'une correction préalable de l'enseignante, avec des annotations et des conseils, avant d'être évalué pour être consigné dans

les bulletins des élèves. Toutefois, l'écrit observé pour ce mémoire sera la première version de la production des élèves, afin que la comparaison des sujets ait un sens. En effet, si nous évaluons le deuxième jet de cet écrit, nous ne saurions déterminer si d'éventuels écarts dans l'utilisation des compétences des élèves seraient dus à la nature du sujet d'écriture ou à l'aide fournie par les annotations de l'enseignante.

La comparaison des deux productions ainsi que l'avis de l'élève lui-même permettront d'établir si s'adapter aux centres d'intérêt des élèves représente une différenciation pédagogique efficace en production d'écrits.

IV. Recueil, traitement et analyse de données

1. Méthodologie

Durant cette partie, nous tenterons de présenter et justifier les choix méthodologiques que nous avons mis en place pour récolter nos données. Tout d'abord, nous aborderons la population de notre étude, puisque chaque outil s'adresse à la même population. Ensuite, nous aborderons, pour chaque hypothèse, les outils méthodologiques utilisés en évoquant leurs intérêts et la manière dont ils nous permettront d'invalider ou valider nos hypothèses.

1.1. La population

L'ensemble de nos outils méthodologiques s'adresse à la même population. Il s'agit d'une classe de CM1-CM2, composée de 18 élèves, dont douze élèves de CM1 et six élèves de CM2. Parmi ces élèves, un élève de CM1 possède un PAI, pour cause de maladie pulmonaire chronique, et est accompagné d'une AESH-I dont les missions sont surtout centrées sur des aides physiques (aide pour porter la bouteille d'oxygène, se déplacer, etc). Dans la classe, huit élèves sont suivis par le RASED. Ces élèves évoluent dans un contexte socio-économique particulier qui justifiait autrefois d'un statut de REP+ pour l'école, qui n'est plus effectif aujourd'hui même si certains élèves continuent à rencontrer des difficultés.

1.2. Outils choisis pour l'hypothèse 1

Pour rappel, l'hypothèse 1 est la suivante : Le jogging d'écriture représente un outil d'observation formative et d'évaluation diagnostique permettant à l'enseignant de différencier son enseignement et ainsi de faire progresser tous les élèves.

Ainsi, pour vérifier cette hypothèse, il faudra, grâce à nos observations et évaluations, que nous ayons pu mettre en place un enseignement différencié grâce aux informations et observations récoltées lors des joggings d'écriture hebdomadaires, mais également que les résultats obtenus avec nos outils méthodologiques démontrent une certaine amélioration des élèves, en terme d'attitude et d'utilisation de leurs compétences, sur la durée de mise en place de ce rituel hebdomadaire.

Nom de l'élève			
Attitude	Oui		Non
L'élève écrit.			
L'élève prend la parole pour lire sa production à ses pairs.			
Compétences visées	A	PA	NA
L'élève a respecté la contrainte d'écriture.			
L'élève a produit un texte de façon autonome.			
L'élève produit un texte facilement compréhensible.			
L'élève produit un texte original (forme ou idée).			
L'élève forme des phrases syntaxiquement correctes.			
L'élève respecte les règles grammaticales (accord sujet-verbe, accord dans le GN, terminaisons adaptées au temps employé...)			

Tableau 1 : Grille d'observation et d'évaluation des élèves et de leur production lors de chaque jogging d'écriture

1.2.1. La grille d'observation

La grille d'observation est composée de deux critères :

- L'élève écrit.
- L'élève lit sa production à ses pairs.

Durant chaque jogging d'écriture, une fois le sujet donné, les élèves disposent de dix minutes pour produire leur écrit, respectant le sujet donné. Suite à ces dix minutes de production, un temps de cinq minutes (plus ou moins, selon le nombre d'élèves volontaires) est réservé afin de permettre aux élèves qui le souhaitent de lire leur production au reste de la classe.

Le premier critère d'observation permet de mesurer l'engagement de l'élève dans l'activité d'écriture. En effet, pour qu'un élève puisse progresser en production d'écrit, il faut tout d'abord qu'il développe un certain plaisir d'écrire, tel que préconisé par les programmes de 2021, ce qui est notamment permis par des activités d'écriture courtes, ritualisées et

relativement libres. Le fait qu'un élève se mette à écrire après l'annonce du sujet démontre qu'il est motivé à effectuer cette activité et peut dénoter d'un certain plaisir d'écrire.

Le deuxième critère permet surtout d'apprécier la confiance en soi de l'élève. En effet, en oralisant sa production au reste de la classe, l'élève s'expose au regard des autres, ce qui peut être un exercice compliqué pour certains élèves, en particulier pour certains très petits parleurs.

Cette grille d'observation sera complétée par un report du nombre de mots écrits par l'élève au cours de l'exercice du jogging d'écriture. Ce critère permettra, lui aussi, de mesurer l'engagement de l'élève dans l'activité. Ce critère reste toutefois subjectif dans la mesure où, même pour un élève dont l'engagement est fort, le sujet peut ne pas être inspirant. Ce qui constituera un élément d'analyse intéressant sera l'évolution du nombre de mots écrits par l'élève au cours des deux périodes durant lesquelles l'observation sera conduite.

1.2.2. La grille d'évaluation

Chaque production réalisée lors du jogging d'écriture sera évaluée (sans que cette évaluation ne soit communiquée à l'élève) selon plusieurs critères :

- L'élève a respecté la contrainte d'écriture.
- L'élève a produit un texte de façon autonome.
- L'élève a produit un texte facilement compréhensible.
- L'élève produit un texte original (forme ou idée).
- L'élève forme des phrases syntaxiquement correctes.
- L'élève respecte les règles grammaticales (accord sujet-verbe, accord dans le GN, terminaisons adaptées au temps employé...).

L'évaluation de ces différents critères s'intéresse cette fois plus particulièrement aux compétences des élèves en matière de production d'écrit. L'activité d'écriture est une activité qui sollicite des compétences multiples et complexes : la graphie, la réflexion, l'imagination, la prise en compte du sujet, l'organisation des idées, le vocabulaire ...

Le premier critère d'évaluation porte sur le respect de la contrainte d'écriture, donc par conséquent du sujet d'écriture imposé lors du jogging d'écriture. Constater des difficultés portant sur ce point permettrait à l'enseignante de mettre en place des activités relatives à la

lecture de consignes et de sujets. Observer l'évolution du respect de la contrainte d'écriture par les élèves permettra de constater si les activités de remédiation auront permis aux élèves concernés d'améliorer leurs compétences en matière de respect du sujet.

La compétence est considérée comme :

- « Atteinte » si la production de l'élève respecte totalement le sujet d'écriture ;
- « Partiellement atteinte » si la production de l'élève ne respecte que partiellement le sujet sans trop s'en éloigner ;
- « Non atteinte » si la production de l'élève ne respecte pas le sujet.

Le deuxième critère porte sur l'autonomie avec laquelle l'élève a produit son écrit. En effet, tel que le disent les programmes d'enseignement du cycle 3 de 2020, les élèves devront, de manière de plus en plus autonome, être capable de rédiger un écrit. Ce qui sera ici évalué, plus concrètement, c'est la capacité de l'élève à rédiger un écrit seul sans solliciter l'aide de l'enseignante en matière de rédaction, ici à entendre au sens d'« action de rédiger », ni s'inspirer de la production de ses camarades voisins.

La compétence est considérée comme :

- « Atteinte » si l'élève a produit son texte en totale autonomie, sans solliciter l'enseignante ni ses pairs ;
- « Partiellement atteinte » si l'élève a sollicité l'enseignante et/ou qu'il s'est inspiré des productions de ses pairs ;
- « Non atteinte » si l'élève s'avère incapable de produire un écrit sans aide de l'enseignante et/ou s'il s'est inspiré des productions de ses pairs.

Le troisième critère vise à évaluer la capacité de l'élève à produire un texte compréhensible. Ici, deux compétences sont évaluées : la graphie et l'organisation des idées. Un texte dont les idées sont désorganisées, à tel point que la compréhension s'en trouve affectée, ne saurait être considéré comme « compréhensible », même si l'enseignante parvient à déchiffrer ce que l'élève a voulu communiquer. De même, un texte dont les lettres ne sont pas correctement graphiées ne saurait être considéré comme compréhensible, même si l'enseignante parvient à le déchiffrer car ayant l'habitude de lire les productions de l'élève en question.

La compétence est considérée comme :

- « Atteinte » si les idées sont correctement organisées et que la graphie est correcte ;
- « Partiellement atteinte » si les idées sont moyennement organisées et si la graphie est approximative sans que cela n'altère la compréhension ;

- « Non atteinte » si la désorganisation des idées et/ou la graphie rendent le texte difficilement compréhensible.

Le quatrième critère porte sur l'originalité du texte, voire sur la prise de risque, encouragée par les programmes. Les productions dans lesquelles les élèves font appel à leur imagination personnelle, qu'elle concerne le fond de l'écrit ou même sa forme, seront valorisées dans ce critère.

La compétence est considérée comme :

- « Atteinte » si l'élève a fait appel à son imagination personnelle ;
- « Partiellement atteinte » si l'élève n'a pas forcément fait appel à son imagination mais que sa production reste originale ;
- « Non atteinte » si l'élève s'est inspiré de ce qui a été fait par ses pairs.

Le cinquième critère porte sur la syntaxe des phrases. Nous vérifierons que les élèves ont correctement placé les unités linguistiques qui constituent ses phrases, qu'aucun mot n'a été oublié et que tous les mots, notamment les mots de liaison, sont correctement employés.

La compétence est considérée comme :

- « Atteinte » si les unités linguistiques sont correctement placées, qu'aucun mot n'a été oublié et que tous les mots, notamment les mots de liaison, ont été correctement employés ;
- « Partiellement atteinte » si certaines unités linguistiques n'ont pas été correctement placées et/ou que deux mots ou moins ont été oubliés et/ou que deux mots ou moins n'ont pas correctement été employés ;
- « Non atteinte » si certaines unités linguistiques n'ont pas été correctement placées et/ou que plus de deux mots ont été oubliés et/ou que plus de deux mots n'ont pas correctement été employés.

Le sixième critère porte sur le respect des règles grammaticales. Nous serons particulièrement attentives au respect des règles d'accord.

La compétence est considérée comme :

- « Atteinte » si toutes les règles grammaticales nécessaires ont été respectées ;
- « Partiellement atteinte » si plus de la moitié des règles nécessaires ont été respectées ;
- « Non atteinte » si la moitié, ou plus, des règles grammaticales nécessaires n'ont pas été respectées.

1.3. Outils choisis pour l'hypothèse 2

Pour rappel, la deuxième hypothèse établit qu'en mettant à disposition des élèves des sujets adaptés à leurs centres d'intérêt, cela leur permet d'augmenter leur motivation dans l'activité d'écriture et donc de progresser. Cela suppose que l'enseignant connaisse ses élèves, ce qui est rendu possible par la construction d'une relation de confiance entre l'enseignant et ses élèves, mais également grâce aux différents sujets abordés lors des joggings d'écriture, qui permettent d'identifier leurs centres d'intérêt.

Ainsi, les élèves devront réaliser deux productions écrites, sur un temps différé, qui convoquent des compétences identiques, mais dont les sujets posés diffèrent. Lors du premier écrit, le sujet ne sera relié à aucun centre d'intérêt des élèves. Pour ce sujet, nous remplirons à nouveau une grille d'observation et une grille d'évaluation pour chaque élève. Lors du second écrit, plusieurs sujets, adaptés aux centres d'intérêt de chacun, sont mis à la disposition des élèves, afin que chaque élève puisse choisir le sujet qui lui correspond le mieux. Pour ce sujet, nous remplirons à nouveau les mêmes grilles d'observation et d'évaluation. Nous pourrions ainsi comparer l'attitude et la manière dont l'élève utilise ses connaissances en fonction du sujet d'écriture. L'élève devra également remplir un questionnaire qui nous permettra de recueillir son avis et sa perception sur sa production.

1.3.1. La grille d'observation

ENGAGEMENT		
Attitude	Oui	Non
L'élève écrit.		
L'élève est facilement distrait et n'est pas pleinement engagé dans sa production.		
Son travail est soigné.		
L'élève accorde de l'importance à sa production (il s'inquiète de bien faire, de respecter la consigne, de rendre un travail propre...)		

Tableau 2 : Grille d'observation des élèves lors de l'activité d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait

Le premier critère concerne, comme pour le jogging d'écriture, l'engagement de l'élève dans l'activité d'écriture en observant son attitude suite à l'annonce du sujet.

Le deuxième critère vise à observer le comportement de l'élève au cours de l'activité et sa capacité à être rapidement distrait durant celle-ci. Un élève qui s'arrêtera durant sa production pour parler avec un pair, par exemple, sera considéré comme distrait.

Le troisième critère concerne le soin apporté par l'élève à sa production. Le soin concerne ici la graphie ainsi que la tenue du cahier.

Le quatrième critère concerne l'importance que l'élève accorde à la qualité de sa production finale. Ici, nous tenterons de déterminer si le résultat final de la production de l'élève revêt de l'importance pour lui à travers le soin qu'il accorde au respect de la consigne notamment.

1.3.2. La grille d'évaluation

Compétences	A	PA	NA
L'élève fait le portrait physique du personnage.			
L'élève fait le portrait moral du personnage.			
L'élève respecte les règles d'accord de l'adjectif qualificatif.			
L'élève conjugue correctement ses verbes au présent de l'indicatif.			
Les phrases sont syntaxiquement correctes.			
L'élève utilise les majuscules et les points dans sa production.			

Tableau 3 : Grille d'évaluation des productions des élèves lors de l'activité d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait

Chaque grille d'évaluation sera propre à la séquence dans laquelle le sujet d'écriture s'inscrit. Ici, la grille d'évaluation correspond à une séquence sur le portrait, dont l'objectif final consiste en la rédaction du portrait d'un personnage.

Chaque critère correspond à une compétence qui aura été travaillée en classe au cours de la séquence. En ce qui concerne les critères relatifs à l'étude de la langue, seuls les points explicitement travaillés lors de la séquence sont ici évalués.

Nous cherchons ici à vérifier que l'élève parvient correctement à faire le portrait physique d'un personnage : décrire le physique du personnage à l'aide d'une photographie ou d'une image de ce personnage et des différents adjectifs qualificatifs connus de l'élève et listés en classe.

Cette compétence sera considérée comme :

- « Atteinte » si l'élève décrit plus de trois aspects physiques du personnage ;
- « Partiellement atteinte » si l'élève décrit entre deux et trois aspects physiques du personnage ;
- « Non atteinte » si l'élève ne décrit aucun aspect physique du personnage.

Les élèves devront aussi faire le portrait moral d'un personnage : décrire la personnalité du personnage en s'aidant des qualités et défauts listés en classe.

Cette compétence sera considérée comme :

- « Atteinte » si l'élève imagine au moins deux qualités et deux défauts au personnage décrit ;
- « Partiellement atteinte » si l'élève imagine moins de deux qualités et/ou moins de deux défauts au personnage décrit ;
- « Non atteinte » si l'élève n'imagine aucune qualité et aucun défaut au personnage.

Il sera attendu que les élèves respectent les règles d'accord de l'adjectif qualificatif : cette compétence aura été explicitement travaillée avec les élèves.

Cette compétence sera considérée comme :

- « Atteinte » si la totalité des accords des adjectifs qualificatifs sont corrects ;
- « Partiellement atteinte » plus de la moitié des accords des adjectifs qualificatifs sont corrects (mais pas la totalité) ;
- « Non atteinte » si moins de la moitié des accords des adjectifs qualificatifs sont corrects.

Les verbes devront être correctement conjugués au présent de l'indicatif : ce temps, encore difficilement maîtrisé, aura fait l'objet d'un travail spécifique.

Cette compétence sera considérée comme :

- « Atteinte » si la totalité des verbes au présent de l'indicatif sont correctement conjugués ;
- « Partiellement atteinte » si plus de la moitié des verbes au présent de l'indicatif sont correctement conjugués (mais pas la totalité) ;

- « Non atteinte » si la moitié, ou moins, des verbes conjugués au présent de l'indicatif sont correctement conjugués.

Suite à des difficultés décelées durant les joggings d'écriture, il sera attendu des élèves de former des phrases syntaxiquement correctes.

Cette compétence sera considérée comme :

- « Atteinte » si les unités linguistiques sont correctement placées, qu'aucun mot n'a été oublié et que tous les mots, notamment les mots de liaison, ont correctement été employés ;
- « Partiellement atteinte » si certaines unités linguistiques n'ont pas été correctement placées et/ou que deux mots ou moins ont été oubliés et/ou que deux mots ou moins n'ont pas correctement été employés ;
- « Non atteinte » si certaines unités linguistiques n'ont pas été correctement placées et/ou que plus de deux mots ont été oubliés et/ou que plus de deux mots n'ont pas correctement été employés.

Enfin, toujours suite à des difficultés décelées en jogging d'écriture ainsi que dans les autres disciplines, il sera attendu des élèves qu'ils n'oublient pas les majuscules et les points et qu'ils les placent correctement dans leur production. Insister sur ce critère a pour objectif de faire d'eux des scripteurs autonomes respectant les normes de la langue écrite.

Cette compétence est considérée comme :

- « Atteinte » si aucune majuscule ni aucun point n'a été oublié ;
- « Partiellement atteinte » si moins de la moitié des majuscules et points ont été oubliés ;
- « Non atteinte » si plus de la moitié des majuscules et points ont été oubliés.

2. Traitement et analyse des données

Dans cette partie, les résultats seront traités par hypothèse.

2.1. Résultats récoltés pour l'hypothèse n°1

2.1.1. Résultats de la grille d'observation.

Lors du premier jogging d'écriture, 15 élèves étaient présents. Sur ces 15 élèves, un seul n'a pas directement écrit après l'annonce du sujet d'écriture (« Raconte ce que tu aimes faire durant la récréation ») et huit ont choisi de lire leur production à leurs pairs. L'ensemble des élèves de la classe a écrit une moyenne de 26,5 mots durant ce jogging d'écriture.

Lors du second jogging d'écriture, 15 élèves étaient présents. Sur les quinze présents, quatorze élèves ont directement écrit après l'annonce du sujet d'écriture. La dernière élève n'a commencé à écrire que sur sollicitation de l'enseignante. Neuf élèves ont choisi de lire leur production à leurs pairs lors de ce jogging d'écriture. L'ensemble des élèves de la classe a écrit une moyenne de 20 mots durant ce jogging d'écriture.

Lors du troisième jogging d'écriture, 13 élèves étaient présents. Un seul élève n'a pas directement écrit après l'annonce du sujet d'écriture. Quatre élèves ont choisi de lire leur production à leurs pairs. L'ensemble des élèves de la classe a écrit une moyenne de 17,3 mots durant ce jogging d'écriture.

Lors du quatrième jogging d'écriture, quatorze élèves étaient présents. Sur ces quatorze élèves, un seul n'a pas directement écrit après l'annonce du sujet et six élèves ont choisi de lire leur production à leurs pairs. Cette fois-ci, une seule sollicitation aura suffi pour que les deux élèves n'ayant pas commencé à écrire s'engagent dans l'activité d'écriture. L'ensemble des élèves de la classe a écrit une moyenne de 27,6 mots durant ce jogging d'écriture.

Lors du cinquième jogging d'écriture, dix-huit élèves étaient présents. Deux élèves n'ont pas directement écrit après l'annonce du sujet et huit élèves ont choisi de lire leur production à leurs pairs. L'ensemble des élèves de la classe a écrit une moyenne de 19,2 mots durant ce jogging d'écriture.

Lors du sixième jogging d'écriture, le dernier de la période 1, seize élèves étaient présents. Tous ont écrit directement après l'annonce du sujet et quinze élèves ont choisi de lire leur production à leurs pairs. L'ensemble des élèves de la classe a écrit une moyenne de 36,1 mots durant ce jogging d'écriture.

Lors du septième jogging d'écriture, le premier de la période 2, treize élèves étaient présents. Un seul élève n'a pas écrit directement après l'annonce du sujet et neuf élèves ont lu leur

production à leurs pairs. L'ensemble des élèves de la classe a écrit une moyenne de 26,1 mots durant ce jogging d'écriture.

Lors du huitième jogging d'écriture, tous les élèves étaient présents, soit 18 élèves. Seulement quatorze les élèves ont commencé à écrire directement après l'annonce du sujet. Six élèves ont choisi de lire leurs productions à leurs pairs. L'ensemble des élèves de la classe a écrit une moyenne de 22,9 mots durant ce jogging d'écriture.

Lors du neuvième jogging d'écriture, quatorze élèves étaient présents. Tous les élèves ont écrit directement après l'annonce du sujet et sept élèves ont lu leur production à leurs pairs. L'ensemble des élèves de la classe a écrit une moyenne de 14,8 mots durant ce jogging d'écriture.

Dix-sept élèves étaient présents lors du dixième jogging d'écriture. Ils ont tous directement écrit après l'annonce du sujet d'écriture et onze ont choisi de lire leur production à leurs pairs. L'ensemble des élèves de la classe a écrit un moyenne de 22,1 mots durant ce jogging d'écriture.

Lors du onzième jogging d'écriture, seize élève étaient présents. Tous ont écrit directement après l'annonce du sujet d'écriture et douze ont choisi de lire leur production devant leurs pairs. L'ensemble des élèves de la classe a écrit un moyenne de 25,8 mots durant ce jogging d'écriture.

Lors du douzième jogging d'écriture, seize élèves étaient présents. Tous ont écrit directement après l'annonce du sujet et quatorze ont souhaité lire leur production à leurs pairs. L'ensemble des élèves de la classe a écrit une moyenne de 35,1 mots durant ce jogging d'écriture.

Les données décrites sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Jogging d'écriture	Élèves présents	Élèves n'ayant pas directement écrit après l'annonce du sujet	Élèves ayant lu leur production à la classe	Nombre de mots moyen écrits par la classe
N°1	15	1	8	26,5
N°2	15	1	9	20
N°3	13	1	4	17,3

N°4	14	1	6	27,6
N°5	18	2	8	19,2
N°6	16	0	15	36,1
N°7	13	1	9	26,1
N°8	18	4	6	22,9
N°9	14	0	7	14,8
N°10	17	0	11	22,1
N°11	16	0	12	25,8
N°12	16	0	14	35,1

Tableau 4 : Résultats de la grille d'observation des élèves lors des 12 joggings d'écriture

2.1.2. Résultats de la grille d'évaluation.

Lors du jogging d'écriture n°1, 15 élèves étaient présents. Ci-dessous sont consignés, dans un tableau, les résultats des élèves au regard de la grille d'évaluation :

	Atteint	Partiellement atteint	Non atteint
L'élève a respecté la contrainte d'écriture.	13	2	0
L'élève a produit un texte de façon autonome.	14	1	0
L'élève a produit un texte facilement compréhensible.	14	1	0
L'élève a produit un texte original (forme ou idée).	2	4	9
L'élève forme des phrases syntaxiquement correctes.	2	12	1
L'élève respecte les règles grammaticales (accord sujet-verbe, accord dans le GN, terminaisons adaptées au temps employé...).	0	11	4

Tableau 5 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du premier jogging d'écriture

Lors du jogging d'écriture n°2, 15 élèves étaient présents. Ci-dessous sont consignés les résultats des élèves au regard de la grille d'évaluation :

	Atteint	Partiellement atteint	Non atteint
L'élève a respecté la contrainte d'écriture.	13	1	1
L'élève a produit un texte de façon autonome.	12	3	0
L'élève a produit un texte facilement compréhensible.	10	5	0
L'élève a produit un texte original (forme ou idée).	3	5	7
L'élève forme des phrases syntaxiquement correctes.	3	11	1
L'élève respecte les règles grammaticales (accord sujet-verbe, accord dans le GN, terminaisons adaptées au temps employé...).	0	11	4

Tableau 6 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du deuxième jogging d'écriture

Lors du jogging d'écriture n°3, 13 élèves étaient présents. Ci-dessous sont consignés les résultats des élèves au regard de la grille d'évaluation :

	Atteint	Partiellement atteint	Non atteint
L'élève a respecté la contrainte d'écriture.	13	0	0
L'élève a produit un texte de façon autonome.	11	2	0
L'élève a produit un texte facilement compréhensible.	11	2	0
L'élève a produit un texte original (forme ou idée).	3	2	8
L'élève forme des phrases syntaxiquement correctes.	3	8	2

L'élève respecte les règles grammaticales (accord sujet-verbe, accord dans le GN, terminaisons adaptées au temps employé...).	0	8	5
--	---	---	---

Tableau 7 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du troisième jogging d'écriture

Lors du jogging d'écriture n°4, 14 élèves étaient présents. Ci-dessous sont consignés les résultats des élèves au regard de la grille d'évaluation :

	Atteint	Partiellement atteint	Non atteint
L'élève a respecté la contrainte d'écriture.	12	2	0
L'élève a produit un texte de façon autonome.	9	4	1
L'élève a produit un texte facilement compréhensible.	10	3	1
L'élève a produit un texte original (forme ou idée).	4	4	6
L'élève forme des phrases syntaxiquement correctes.	3	10	1
L'élève respecte les règles grammaticales (accord sujet-verbe, accord dans le GN, terminaisons adaptées au temps employé...).	1	9	4

Tableau 8 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du quatrième jogging d'écriture

Lors du jogging d'écriture n°5, 18 élèves étaient présents. Ci-dessous sont consignés les résultats des élèves au regard de la grille d'évaluation :

	Atteint	Partiellement atteint	Non atteint
L'élève a respecté la contrainte d'écriture.	16	1	1
L'élève a produit un texte de façon autonome.	14	3	1

L'élève a produit un texte facilement compréhensible.	12	5	1
L'élève a produit un texte original (forme ou idée).	6	8	4
L'élève forme des phrases syntaxiquement correctes.	3	11	4
L'élève respecte les règles grammaticales (accord sujet-verbe, accord dans le GN, terminaisons adaptées au temps employé...).	3	14	1

Tableau 9 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du cinquième jogging d'écriture

Lors du jogging d'écriture n°6, 16 élèves étaient présents. Ci-dessous sont consignés les résultats des élèves au regard de la grille d'évaluation :

	Atteint	Partiellement atteint	Non atteint
L'élève a respecté la contrainte d'écriture.	16	0	0
L'élève a produit un texte de façon autonome.	14	2	0
L'élève a produit un texte facilement compréhensible.	14	2	0
L'élève a produit un texte original (forme ou idée).	3	7	6
L'élève forme des phrases syntaxiquement correctes.	4	10	2
L'élève respecte les règles grammaticales (accord sujet-verbe, accord dans le GN, terminaisons adaptées au temps employé...).	2	14	0

Tableau 10 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du sixième jogging d'écriture

Lors du jogging d'écriture n°7, 13 élèves étaient présents. Ci-dessous sont consignés les résultats des élèves au regard de la grille d'évaluation :

	Atteint	Partiellement atteint	Non atteint
L'élève a respecté la contrainte d'écriture.	11	2	0
L'élève a produit un texte de façon autonome.	11	2	0
L'élève a produit un texte facilement compréhensible.	11	2	0
L'élève a produit un texte original (forme ou idée).	5	6	2
L'élève forme des phrases syntaxiquement correctes.	3	10	0
L'élève respecte les règles grammaticales (accord sujet-verbe, accord dans le GN, terminaisons adaptées au temps employé...).	1	7	5

Tableau 11 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du septième jogging d'écriture

Lors du jogging d'écriture n°8, 18 élèves étaient présents. Ci-dessous sont consignés les résultats des élèves au regard de la grille d'évaluation :

	Atteint	Partiellement atteint	Non atteint
L'élève a respecté la contrainte d'écriture.	15	3	0
L'élève a produit un texte de façon autonome.	18	0	0
L'élève a produit un texte facilement compréhensible.	18	0	0
L'élève a produit un texte original (forme ou idée).	4	14	0
L'élève forme des phrases syntaxiquement correctes.	7	10	1
L'élève respecte les règles grammaticales (accord sujet-verbe, accord dans le GN,	1	12	5

terminaisons adaptées au temps employé...).			
--	--	--	--

Tableau 12 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du huitième jogging d'écriture

Lors du jogging d'écriture n°9, 14 élèves étaient présents. Ci-dessous sont consignés les résultats des élèves au regard de la grille d'évaluation :

	Atteint	Partiellement atteint	Non atteint
L'élève a respecté la contrainte d'écriture.	12	2	0
L'élève a produit un texte de façon autonome.	14	0	0
L'élève a produit un texte facilement compréhensible.	12	2	0
L'élève a produit un texte original (forme ou idée).	7	7	0
L'élève forme des phrases syntaxiquement correctes.	8	6	0
L'élève respecte les règles grammaticales (accord sujet-verbe, accord dans le GN, terminaisons adaptées au temps employé...).	4	9	1

Tableau 13 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du neuvième jogging d'écriture

Lors du jogging d'écriture n°10, 17 élèves étaient présents. Ci-dessous sont consignés les résultats des élèves au regard de la grille d'évaluation :

	Atteint	Partiellement atteint	Non atteint
L'élève a respecté la contrainte d'écriture.	16	1	0
L'élève a produit un texte de façon autonome.	16	1	0
L'élève a produit un texte facilement compréhensible.	13	4	0

L'élève a produit un texte original (forme ou idée).	10	6	1
L'élève forme des phrases syntaxiquement correctes.	8	8	1
L'élève respecte les règles grammaticales (accord sujet-verbe, accord dans le GN, terminaisons adaptées au temps employé...).	4	12	1

Tableau 14 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du dixième jogging d'écriture

Lors du jogging d'écriture n°11, 16 élèves étaient présents. Ci-dessous sont consignés les résultats des élèves au regard de la grille d'évaluation :

	Atteint	Partiellement atteint	Non atteint
L'élève a respecté la contrainte d'écriture.	15	1	0
L'élève a produit un texte de façon autonome.	16	0	0
L'élève a produit un texte facilement compréhensible.	15	1	0
L'élève a produit un texte original (forme ou idée).	13	3	0
L'élève forme des phrases syntaxiquement correctes.	11	5	0
L'élève respecte les règles grammaticales (accord sujet-verbe, accord dans le GN, terminaisons adaptées au temps employé...).	3	12	1

Tableau 15 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du onzième jogging d'écriture

Lors du jogging d'écriture n°12, 16 élèves étaient présents. Ci-dessous sont consignés les résultats des élèves au regard de la grille d'évaluation :

	Atteint	Partiellement atteint	Non atteint
L'élève a respecté la contrainte d'écriture.	15	1	0
L'élève a produit un texte de façon autonome.	16	0	0
L'élève a produit un texte facilement compréhensible.	16	0	0
L'élève a produit un texte original (forme ou idée).	10	6	0
L'élève forme des phrases syntaxiquement correctes.	9	7	0
L'élève respecte les règles grammaticales (accord sujet-verbe, accord dans le GN, terminaisons adaptées au temps employé...).	4	11	1

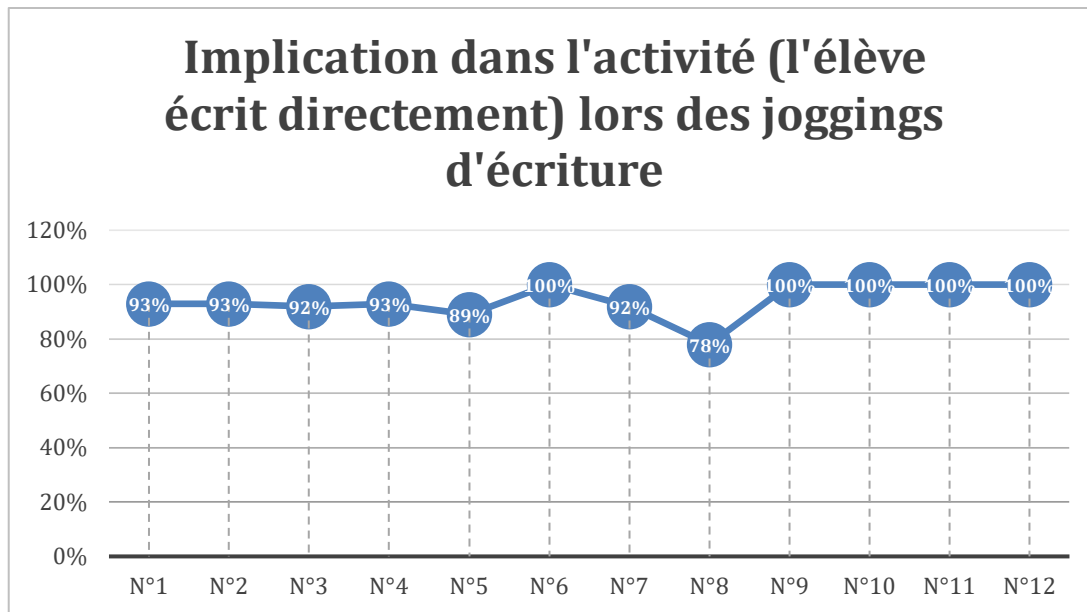
Tableau 16 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du douzième jogging d'écriture

Un exemple de production d'élève, accompagné de la grille d'observation et d'évaluation complétée est visible en annexe 1.

2.1.3. Interprétation des résultats

Pour interpréter les résultats, nous nous intéresserons à l'évolution de chacun des critères au regard de l'outil utilisé.

2.1.3.1. Interprétation des résultats de la grille d'observation : engagement des élèves



Graphique 1 : Implication des élèves lors des douze jogging d'écriture

Le graphique ci-dessus démontre l'évolution de l'engagement des élèves dans l'activité d'écriture, soit le critère n°1 de la grille d'observation.

Lors du premier jogging d'écriture, 93% ont commencé à écrire directement après l'annonce du sujet contre 100% lors du dernier jogging d'écriture.

Nous pouvons remarquer une valeur qui diffère grandement des autres lors du jogging d'écriture n°8. En effet, lors de ce jogging d'écriture, 78% des élèves ont commencé à écrire directement après l'annonce du sujet, ce qui signifie que 22% des élèves ont eu besoin d'être sollicités pour se mettre au travail. Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses quant à cette valeur :

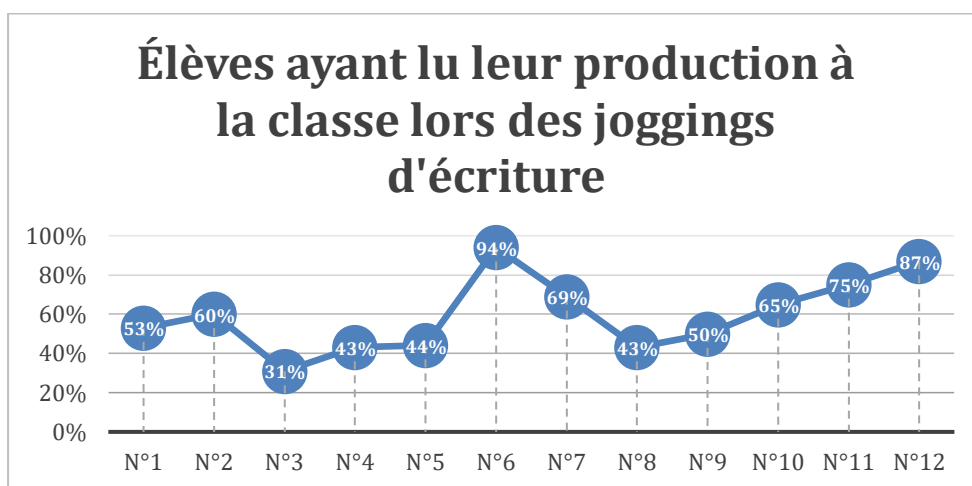
- Il est possible que le sujet de ce jogging d'écriture ait été moins intéressant, et donc moins motivant, pour ces élèves ;
- La classe étant visitée ce jour-là, il est possible que la présence d'une tierce personne ait perturbé les élèves. Il est toutefois à noter que les élèves avaient déjà rencontré cette tierce personne lors d'une précédente visite sans que cela n'ait altéré leur engagement dans l'activité.

Parmi les élèves qui ne s'engagent pas directement dans l'activité, deux élèves, ceux qui se retrouvent le plus souvent dans cette catégorie, nous intéressent plus particulièrement :

- Un élève de CM1 qui fait face à quelques problèmes de comportement mineurs, surtout de l'ordre du bavardage, ce qui peut expliquer sa difficulté à entrer dans l'activité. De plus, cet élève semblait très désinvolte vis-à-vis du jogging d'écriture lors des deux

premiers rituels. Toutefois, cet élève a fini par y prendre du plaisir et par faire partie des élèves les plus impliqués de la classe ;

- Une élève de CM2, suivie par le RASED et qui entrera en 6^e SEGPA à son entrée au collège, qui semblait très peu à l'aise lors des joggings d'écriture. Nous avons découvert par la suite que cette élève fait face à plusieurs difficultés d'ordre orthographique, grammatical et syntaxique qui l'ont poussée à assimiler l'écriture à un certain échec. L'engagement de cette élève a connu une certaine évolution qui dénote d'une prise de confiance, non seulement en ses productions mais également en elle-même, qui a conduit à une prise de plaisir croissante durant l'activité d'écriture.



Graphique 2 : Élèves ayant lu leur production lors des douze joggings d'écriture

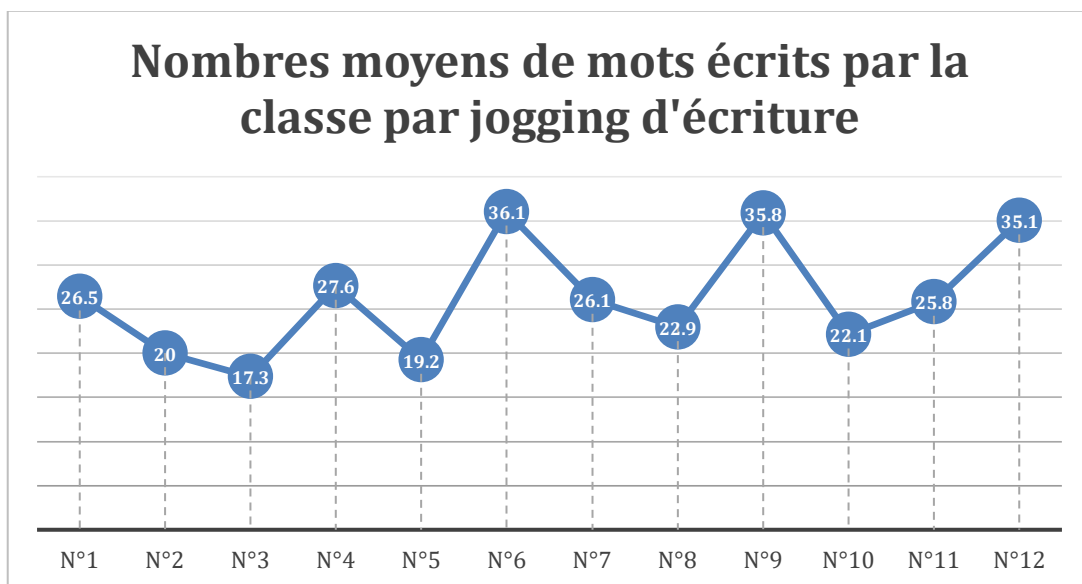
Ce graphique représente le pourcentage d'élèves ayant lu leur production à la classe lors des différents joggings d'écritures. Dans ce graphique, on peut voir que les données sont plus fluctuantes que dans le graphique précédent.

La valeur la plus haute a eu lieu lors du jogging d'écriture n°6. Lors de ce jogging d'écriture, le sujet portait sur les projets des élèves durant les vacances à venir (ce jogging d'écriture a eu lieu lors du dernier jour de la période 1). Ce sujet a semblé très motivant pour les élèves. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que les sujets liés à la vie réelle des élèves les motivent et les poussent à vouloir prendre la parole face à leurs pairs.

La valeur la plus basse a eu lieu lors du jogging d'écriture n°3. Cette valeur peut s'expliquer par le fait que, ce jour-là, la classe était visitée par une tierce personne totalement étrangère à la classe. Dans la mesure où la prise de parole en face du groupe-classe nécessite un climat de classe favorable et un lien de confiance mutuelle entre l'ensemble des élèves de la classe, ainsi qu'entre les élèves et l'enseignante, nous pouvons supposer que la présence d'une personne étrangère a conduit les élèves à être plus hésitant dans leur prise de parole.

Plusieurs élèves ne prenaient pas la parole face à leurs pairs à cause d'un manque de confiance en eux ainsi qu'en leur production. Par exemple, un élève de CM1, suivi par un orthophoniste pour des problèmes d'élocution, était totalement réfractaire à lecture de sa production au groupe-classe lors de la période 1 (il n'aura lu aucune production de toute la période). Lors de la période 2, cet élève aura pris la parole 4 fois sur 6, ce qui dénote d'une prise de confiance croissante. L'élève de CM2 citée plus haut souffre, elle aussi, d'un manque de confiance, et fait partie des plus petits parleurs de la classe. Elle n'aura jamais pris la parole pour lire sa production lors de la période 1 et aura pris la parole une fois, lors du jogging d'écriture n°11. Même si ce résultat peut paraître modeste au regard des autres élèves de la classe, cette prise de parole représente un effort non-négligeable pour cette élève et est représentatif d'une prise de confiance.

L'évolution de la prise de parole des élèves peut s'expliquer par le fait que plusieurs facteurs destinés à favoriser la confiance en soi des élèves ont été réunis. En effet, des responsabilités plus marquées ont été mises en place en classe et les élèves et l'enseignante ont, conjointement, construit un climat de classe bienveillant, dans lequel l'erreur est démocratisée et les efforts et progrès valorisés, ce qui pourrait expliquer que de plus en plus d'élèves aient confiance en eux au fur et à mesure des joggings d'écriture.



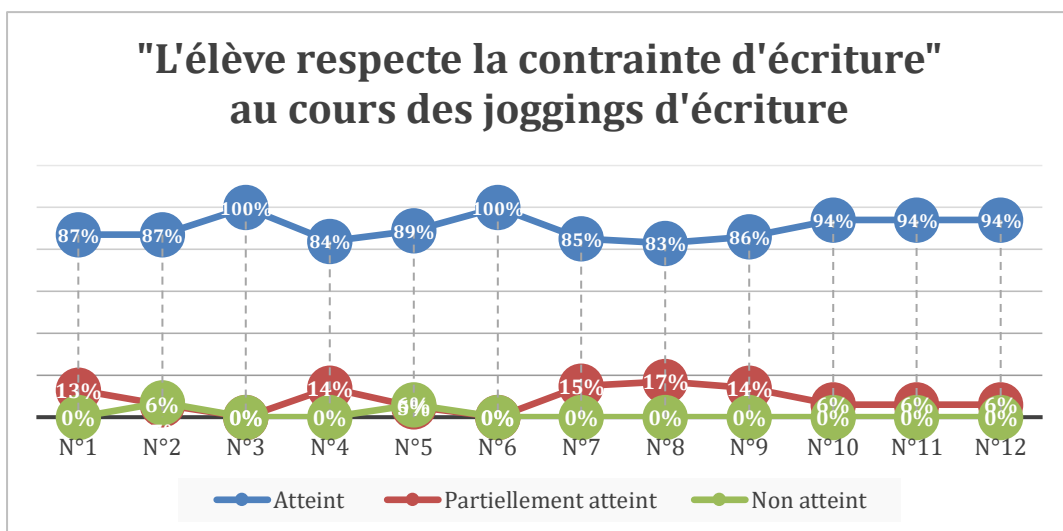
Graphique 3 : Nombres moyens de mots écrits par les élèves lors des douze joggings d'écriture

Ce graphique représente l'évolution du nombre moyen de mots écrits par la classe lors de chacun des joggings d'écriture. Le nombre moyen de mots écrits par la classe sur l'ensemble des 12 joggings d'écriture est de 26,2.

Nous pouvons voir que le jogging d'écriture pour lequel la moyenne est la plus basse est le n°3. Nous pouvons émettre, pour cette valeur, la même hypothèse que celle concernant la prise de parole particulièrement basse lors de ce même jogging d'écriture (visite).

La valeur la plus haute a eu lieu lors du jogging d'écriture n°6. Nous pouvons à nouveau émettre la même hypothèse que celle concernant la prise de parole particulièrement haute lors de ce même jogging d'écriture (sujet relié au vécu des élèves).

2.1.3.2. Interprétation des résultats de la grille d'évaluation croisée avec la différenciation pédagogique mise en place



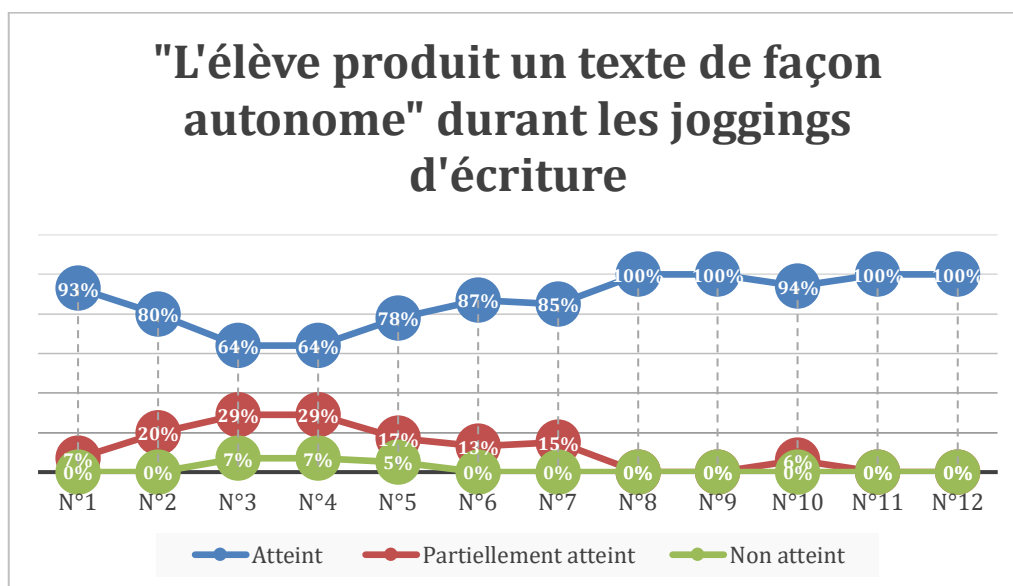
Graphique 4 : Élèves respectant la contrainte d'écriture lors des douze joggings d'écriture

Nous pouvons voir que, lors du premier jogging d'écriture, 87% des élèves ont respecté la contrainte d'écriture contre 94% lors du dernier. Cela démontre un soin croissant apporté à la lecture et au respect de la consigne d'écriture au fur et à mesure du rituel d'écriture.

Il est également intéressant de s'attarder sur le pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint cette compétence. À partir du jogging d'écriture n°6, nous pouvons constater que plus aucun élève n'a pas du tout respecté la contrainte d'écriture. Pour les élèves n'ayant que partiellement atteint cette compétence, cela relevait souvent d'incompréhensions, ou même parfois d'une motivation à écrire si grande qu'elle poussait certains élèves à s'éloigner de la consigne initiale. Cela démontre tout de même un intérêt croissant pour l'activité d'écriture.

Ce critère n'a pas permis la mise en place d'une différenciation pédagogique particulière, si ce n'est que l'enseignante a invité, de manière régulière, les élèves à prendre du temps pour la lecture de la consigne. Les élèves ayant le plus de mal à respecter la contrainte ont souvent été

désignés par l'enseignante pour lire et reformuler les sujets d'écriture posés lors des joggings d'écriture.

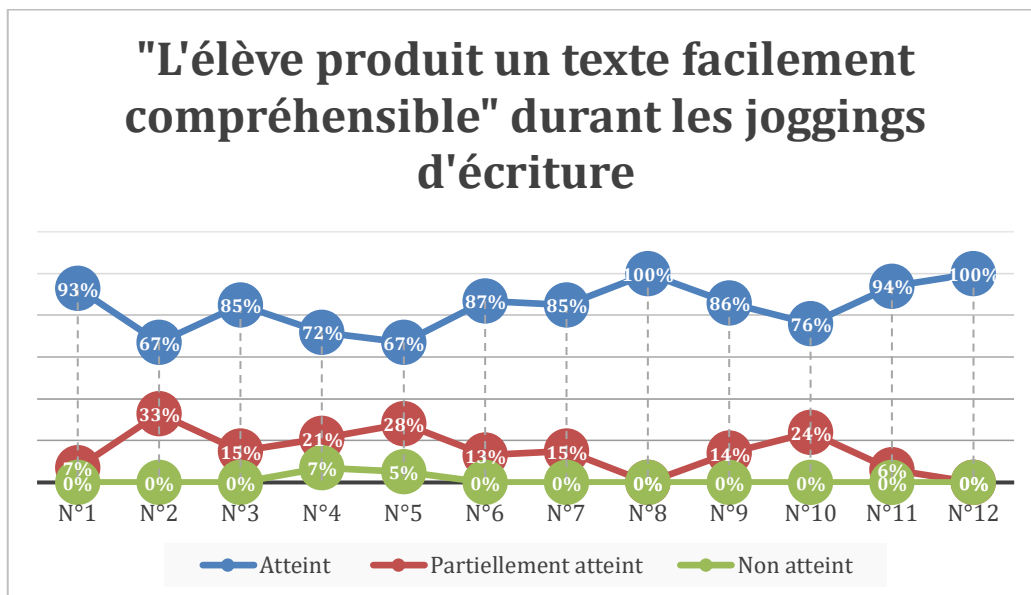


Graphique 5 : Élèves ayant produit un texte de façon autonome lors des douze joggings d'écriture

Ce graphique nous démontre que l'autonomie des élèves lors de la rédaction de leur écrit a grandement évolué entre le premier et le dernier jogging d'écriture. Le besoin permanent de solliciter l'enseignante durant les joggings n°2 et n°3 nous a conduit à mettre en place des outils favorisant l'autonomie des élèves : le fichier d'autonomie et un sous-main adapté à chaque élève.

Même si le fichier d'autonomie a été proposé à l'ensemble de la classe, il a eu un impact non négligeable sur l'autonomie des élèves qui sollicitaient le plus l'enseignante. En effet, la mise à disposition de ce fichier de manière régulière, tous les vendredis, a permis à ces élèves d'apprendre, progressivement, à s'affranchir du besoin de l'enseignante. Lors des premiers joggings d'écriture, certains élèves ne pouvaient s'empêcher de solliciter l'enseignante et/ou leurs pairs pour rédiger leur écrit. Cela pouvait être dû à un manque d'idée(s), ou encore à un manque d'engagement dans l'activité. Lors de la période 2, les élèves ont fait preuve d'une grande autonomie ce qui fait partie des compétences que doivent acquérir les élèves de cycle 3 en production d'écrits et ce qui démontre l'efficacité de la mise en place du fichier d'autonomie. Toutefois, ce fichier présente une dérive. En effet, si celui-ci a permis de favoriser l'autonomie de certains élèves, il a également conduit d'autres élèves à parfois se précipiter de finir leur travail pour y avoir accès, ce qui les a parfois conduits à apporter un soin et une attention moins importants à leur travail.

Certains élèves sollicitaient l’enseignante pour des besoins orthographiques ou grammaticaux. Face à ces sollicitations, nous avons décidé de construire des sous-mains adaptés aux besoins de chaque élève, qui ont été décelés lors des différents joggings d’écriture. Par exemple, un élève sollicitait très souvent l’enseignante pour la questionner sur des terminaisons liées à des accord au sein du groupe nominal. Ainsi, cet élève a bénéficié d’un sous-main sur lesquels les règles d’accord au sein du groupe nominal figuraient afin qu’il puisse, en totale autonomie, trouver la réponse à ses questions. Il s’est avéré que lors des deux derniers joggings d’écriture, cet élève n’avait même plus besoin de son sous-main. En effet, il semble que le consulter de manière régulière ait fait naître en lui des automatismes qui lui ont été profitables non seulement lors des joggings d’écriture, mais également dans l’ensemble des activités concernant des disciplines diverses.



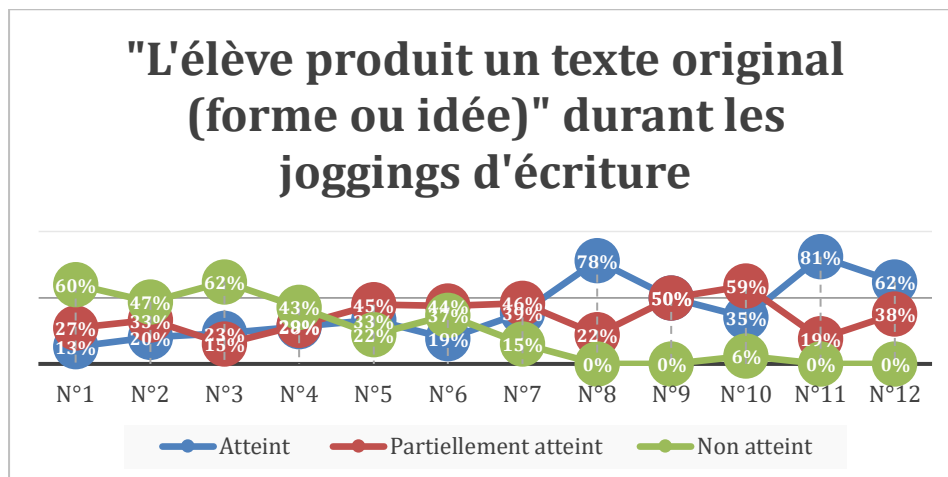
Graphique 6 : Élèves ayant produit un texte facilement compréhensible lors des douze joggings d'écriture

Pour certains élèves, la graphie représente encore un défi tel qu’ils mobilisent la grande majorité de leur mémoire de travail et les pousse à perdre le fil dans l’organisation de leurs idées. Ces deux facteurs rendent donc le texte de l’élève difficilement compréhensible.

Les problèmes liés à la graphie ont été signalés à l’enseignante titulaire de la classe et les élèves concernés ont été reçus en APC tous les jeudis, afin de remédier à ces difficultés.

En ce qui concerne les problèmes liés à l’organisation des idées, les élèves concernés ont bénéficié d’un atelier spécifique destiné à l’apprentissage de l’utilisation du brouillon. Durant cet atelier, les élèves ont appris l’intérêt de l’utilisation du brouillon pour organiser ses idées, et ont également appris à s’en servir. Ces différents ateliers ont permis à ces élèves d’expliciter l’intérêt du brouillon à leurs pairs lors des différentes séances de production d’écrits qui

nécessitaient son utilisation. De plus, les élèves ont également appris à mener ce travail d'organisation mentalement, en amont de l'apprentissage d'utilisation du brouillon. Nous pouvons supposer que ces apprentissages ont été bénéfiques pour ces élèves puisque, tout au long de la période 2, 0% des élèves ont été rangé dans la catégorie « non atteint » concernant la compétence « Produire un texte facilement compréhensible ».



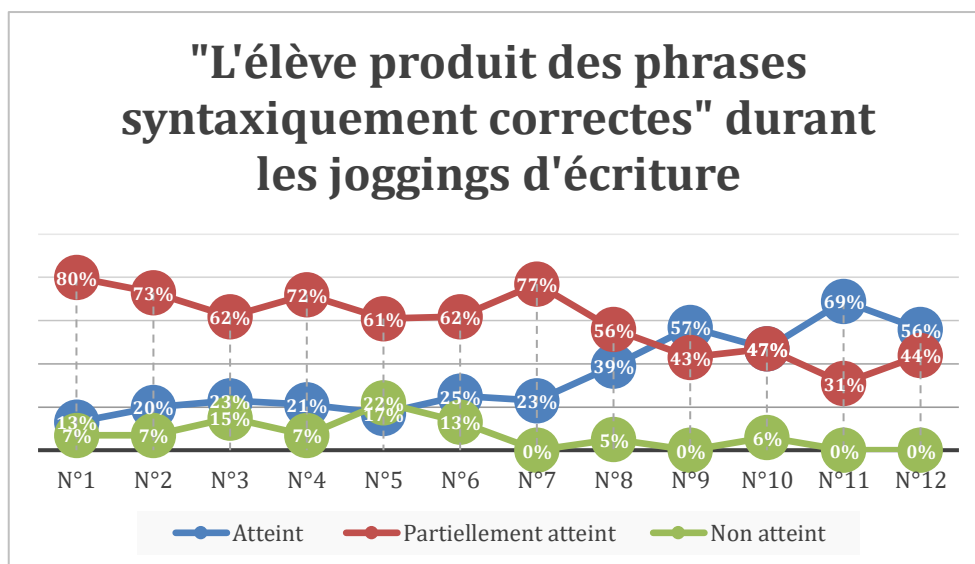
Graphique 7 : Éléves ayant produit un texte original (forme ou idée) durant les douze joggings d'écriture

L'originalité des textes produits a sans doute été l'un des freins principaux à la production écrite des élèves, comme le démontrent les joggings d'écriture n°1 à n°4, où le pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint la compétence « Produire un texte original dans sa forme ou son idée » était le plus haut. Il nous a donc semblé indispensable de trouver un moyen de remédier à ce manque d'imagination.

En effet, ce problème concernant la grande majorité des élèves de la classe, nous avons décidé de mener ce travail auprès de l'ensemble de la classe. L'imagination des élèves a été travaillée au travers de la représentation mentale qui a été utilisée dans plusieurs disciplines : en lecture et en mathématiques. Les élèves ont appris, au cours de la période 2, à se construire une représentation mentale en lisant un texte au travers de la méthode Lector-Lectrix. La représentation mentale a également été mobilisée en mathématiques, notamment lors de la lecture des problèmes. Sur les conseils de notre tutrice, nous avons décidé, en amont de la résolution de problème, de lire l'énoncé à la classe et de les encourager à se former une représentation mentale claire de ce qui était écrit.

De plus, nous avons décidé de mettre en place des sujets sollicitant de plus en plus l'imaginaire des élèves afin que cette compétence se construise au fur et à mesure. Si certains élèves étaient au début réfractaires à l'utilisation de leur imagination, et sollicitaient l'enseignante pour signaler la difficulté de l'exercice, cette situation a finalement fini par les pousser à solliciter

leur imagination. La donnée la plus significative est le jogging d'écriture n°9, dont le sujet était : « Raconte-nous ta vie de super héros. ». Le taux d'élèves ayant atteint cette compétence pour ce sujet était de 50%, ce qui est l'un des taux les plus hauts. Toutefois, il reste indéniable que les élèves semblent plus inspirés lorsque les sujets concernent leur vécu.



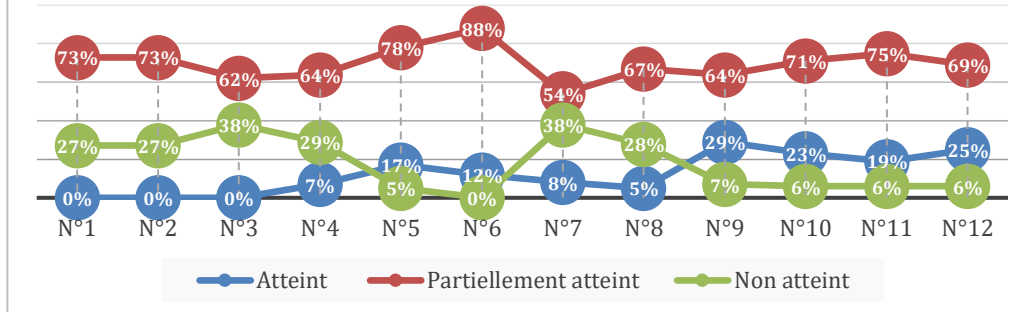
Graphique 8 : Élèves ayant produit des phrases syntaxiquement correctes lors des douze joggings d'écriture

La syntaxe des phrases a également représenté un problème non-négligeable pour certains élèves, comme le démontrent les 6 premiers joggings d'écriture. Pour remédier à cela, nous avons décidé de mettre en place, pour ces élèves, des ateliers sur la construction de la phrase. Pour ces élèves, nous avons décidé de mener des ateliers privilégiant la manipulation. Ces élèves devaient, en manipulant des cartons mots, reformer des phrases en plaçant les unités linguistiques dans le bon ordre.

Pour d'autres élèves, ces erreurs étaient majoritairement dues à de l'inattention qui les conduisaient à oublier certains mots. Pour remédier à cela, nous avons insisté sur la relecture, dans toutes les disciplines. À la fin de chaque jogging d'écriture, les élèves étaient encouragés à relire leur production, voire la faire relire par leur voisin de classe, afin de s'assurer de n'oublier aucun mot.

Nous pouvons penser que ces différents enseignements différenciés ont porté leur fruit puisque nous pouvons voir que le pourcentage d'élèves pour qui la syntaxe était atteinte est passé de 13% lors du premier jogging d'écriture à 56% lors du dernier. Nous pouvons également noter une baisse significative du nombre d'élèves pour qui cette compétence était non atteinte tout au long des 12 joggings d'écriture.

"L'élève respecte les règles grammaticales" durant les joggings d'écriture



Graphique 9 : Élèves ayant respecté les règles grammaticales lors des douze joggings d'écriture

Les règles grammaticales constituent elles aussi un obstacle en production d'écrit. Toutefois, les élèves n'éprouvaient pas tous les mêmes difficultés pour les mêmes règles grammaticales. Plusieurs difficultés majeures ont été identifiées et ont donné lieu à la mise en place d'ateliers d'étude de la langue adaptés aux besoins de chacun :

- Certains élèves éprouvaient des difficultés concernant les homophones (a/à, et/est, son/sont, ces/ses/c'est...). Des leçons d'étude de la langue ont été menées avec l'ensemble de la classe, mais les élèves qui éprouvaient le plus de difficultés ont bénéficié d'ateliers dirigés, avec l'enseignante, durant lesquels l'enseignement et les exercices étaient davantage explicites ;
- D'autres élèves éprouvaient des difficultés sur l'accord dans le groupe nominal. Ce point a fait l'objet d'un enseignement dans le cadre de la séquence de production d'écrit sur la rédaction du portrait. Les élèves éprouant le plus de difficultés ont bénéficié d'ateliers durant lesquels ils jouaient au jeu de plateau « le jeu de l'adjectif ». Ce jeu consiste à piocher un adjectif et à lancer deux dés : le dé du genre et le dé du nombre. Les élèves devaient ensuite correctement accorder l'adjectif qualificatif en question. Cet apprentissage sous forme de jeu a été très profitable à ces élèves mais il a semblé ne pas suffire à gommer leurs difficultés ;
- Beaucoup d'élèves éprouvaient des difficultés quant à la conjugaison du présent et de l'imparfait de l'indicatif. Pour remédier à ces difficultés, nous avons décidé de mettre en place, sur un temps d'autonomie, des ateliers durant lesquels les élèves éprouant le plus de difficultés jouaient aux jeux de plateau « Lance et conjugue ! ». Il existe une version de ce jeu pour chacun des temps abordés. Durant ce jeu, un élève doit piocher une carte sur laquelle sont inscrits 6 verbes. Il lance ensuite un dé dont le nombre inscrit

sur la face supérieure donne le verbe sur lequel travailler. Il lance ensuite un dé pour définir le pronom personnel sujet utilisé. Une fois que les élèves ont l'ensemble des informations, chacun note sur son ardoise le verbe correctement orthographié. Le premier à avoir correctement orthographié le verbe gagne un point. Ce jeu est entièrement autonome dans la mesure où un élève, désigné « maître du jeu », dispose d'une fiche sur laquelle l'ensemble des réponses sont inscrites.

Ainsi, nous pouvons conclure que les joggings d'écriture constituent réellement des outils d'observation et d'évaluation permettant à l'enseignant de mettre en place un enseignement adapté aux besoins de ses élèves, tant dans les exercices, les modalités d'enseignement et l'attitude de l'enseignante avec les élèves. De plus, cet exercice d'écriture ritualisé permet aux élèves de mieux comprendre l'intérêt des divers exercices destinés à améliorer leur production et leurs compétences. L'évolution positive des productions des élèves tout au long de la période observée nous permet d'établir que l'enseignement adapté proposé a été efficace. Ainsi, nous pouvons, grâce à nos résultats, considérer notre première hypothèse comme validée.

2.2. Les résultats récoltés pour l'hypothèse n°2

2.2.1. Résultats obtenus lors de l'écrit non relié aux centres d'intérêt des élèves

2.2.1.1. Résultats obtenus avec la grille d'observation

La séquence durant laquelle a été proposé ce sujet d'écriture était une séquence de production d'écrits dont l'objectif final était de rédiger le portrait (physique et moral) d'un personnage. La rédaction de l'écrit non relié aux centres d'intérêt était la troisième séance de la séquence. Durant cette séance, 15 élèves étaient présents.

Durant cet exercice d'écriture, quatorze élèves ont directement écrit après l'annonce du sujet, soit le critère n°1 de la grille d'observation. Le dernier élève n'aura finalement rien écrit tout au long de la séance. Cet élève aura dû réaliser cet écrit à la maison et c'est cet écrit réalisé chez lui qui sera évalué avec la grille d'évaluation.

Sur ces quinze élèves, neuf étaient facilement distraits et n'étaient pas pleinement engagés dans leur production. Seulement huit étaient pleinement engagés dans leur production.

Onze élèves sur quinze ont apporté un certain soin à leur production à travers leur graphie et la tenue de leur cahier.

Dix élèves ont semblé accorder une certaine importance à leur production finale durant la rédaction de cet écrit non relié aux centres d'intérêt. Cela s'est observé notamment au travers du soin apporté au respect de la consigne et de l'attention accordée aux conseils prodigués par l'enseignante au cours de l'activité d'écriture.

2.2.1.2. Résultats obtenus avec la grille d'évaluation

Les écrits des élèves ont été évalués à partir de critères faisant explicitement partie des objectifs finaux de la séquence. Les compétences relatives à l'étude de la langue tels que l'emploi du présent de l'indicatif ainsi que l'utilisation et l'accord corrects des adjectifs qualificatifs ont fait l'objet de séances spécifiques et d'ateliers différenciés en étude de la langue.

La première compétence évaluée était celle de la rédaction du portrait physique du personnage décrit. Treize élèves ont atteint cette compétence et deux élèves ne l'ont que partiellement atteinte.

La deuxième compétence évaluée était celle de la rédaction du portrait moral du personnage ; Il a été demandé aux élèves d'imaginer au moins deux qualités et deux défauts au personnage qu'ils ont décrit. Sept élèves ont atteint cette compétence, cinq élèves ne l'ont que partiellement atteinte et 3 élèves ne l'ont pas atteinte.

La troisième compétence évaluée concerne le respect des accords des adjectifs qualificatifs employés. Un élève a atteint cette compétence, huit élèves ne l'ont que partiellement atteinte et six élèves ne l'ont pas atteinte.

La quatrième compétence évaluée concerne la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif. Quatre élèves ont atteint cette compétence, sept élèves ne l'ont que partiellement atteinte et quatre ne l'ont pas atteinte.

La cinquième compétence évaluée concerne la syntaxe des phrases produites par les élèves. Quatre élèves ont atteint cette compétence, huit élèves l'ont partiellement atteinte et trois élèves ne l'ont pas atteinte.

La sixième, et dernière, compétence évaluée concernait l'utilisation des majuscules et des points dans les phrases produites par les élèves. Huit élèves ont atteint cette compétence, quatre élèves l'ont partiellement atteinte et trois élèves ne l'ont pas atteinte.

2.2.2. Résultats obtenus lors de l'écrit relié aux centres d'intérêt des élèves

Dans la séquence, la rédaction du portrait du personnage relié aux centres d'intérêt des élèves a eu lieu lors de la 5^e séance. Durant cet exercice, plusieurs cartes d'identités de personnages étaient mises à la disposition des élèves, dont un exemple se trouve en annexe. Les élèves avaient la possibilité de choisir le personnage qu'ils souhaitaient pour rédiger leur portrait. Ce jour-là, dix-sept élèves étaient présents mais seulement les quinze élèves présents lors de la rédaction de l'écrit non relié aux centres d'intérêt ont été observés et évalués afin de réellement percevoir l'évolution.

2.2.2.1. Résultats obtenus avec la grille d'observation

Durant cet exercice d'écriture, tous les élèves ont commencé à écrire directement après l'annonce du sujet.

La totalité des élèves étaient pleinement engagés dans leur production et aucun élève n'a été distrait.

Tous les élèves ont apporté un certain soin à leur production durant cet exercice d'écriture.

Enfin, la totalité des élèves ont semblé accordé une certaine importance à leur production à travers le respect de la consigne et l'attention accordée aux remarques et conseils de l'enseignante.

2.2.2.2. Résultats obtenus avec la grille d'évaluation

Durant cet exercice d'écriture, la totalité des élèves ont pleinement atteint la compétence concernant la rédaction du portrait physique du personnage choisi.

À propos de la rédaction du portrait moral, la totalité des élèves ont à nouveau pleinement atteint cette compétence.

Concernant le respect des règles d'accord des adjectifs qualificatifs, huit élèves ont pleinement atteint cette compétence et sept l'ont partiellement atteinte.

Douze élèves ont pleinement atteint la compétence concernant la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif et trois l'ont partiellement atteinte.

Six élèves ont pleinement atteint la compétence concernant la syntaxe des phrases produites et neuf l'ont partiellement atteinte.

Pour finir, treize élèves ont atteint la compétence concernant l'utilisation correcte des majuscules et des points et deux élèves l'ont partiellement atteinte.

2.2.2.3. Résultats obtenus avec le questionnaire distribué aux élèves

À la fin de cet exercice d'écriture, un questionnaire a été distribué aux élèves.

La totalité des élèves a répondu « oui » à la question « es-tu content de ta production ? ».

La totalité des élèves a répondu « oui » à la question « connais-tu le personnage dont tu as fait le portrait ? ».

La totalité des élèves a répondu « oui » à la question « aimes-tu ce personnage ? ».

Enfin, à la question « si oui, penses-tu qu'il a été plus facile pour toi de faire le portrait d'un personnage que tu aimes ? », dix élèves ont répondu « oui » et cinq élèves ont répondu « non ».

Un exemple de production d'élève relative au sujet d'écriture n'étant pas relié aux centres d'intérêt accompagné de la grille d'observation et d'évaluation complétée est disponible en annexe 2.

La production de ce même élève relative au sujet d'écriture relié aux centres d'intérêt est disponible en annexe 3, accompagnée du questionnaire ainsi que de la grille d'observation et d'évaluation complétés.

2.2.3. Interprétation des résultats pas comparaison des résultats obtenus pour les deux exercices d'écriture

	Écrit n°1 (non relié aux centres d'intérêt)	Écrit n°2 (relié aux centres d'intérêt)
Élèves qui écrivent directement après le lancement de l'activité	93%	100%
Élèves distraits	53%	0%
Élèves ayant fourni un travail soigné	73%	100%
Élèves ayant accordé de l'importance à leur production finale	67%	100%

Tableau 17 : Comparaison de l'attitude des élèves lors des deux activités d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait

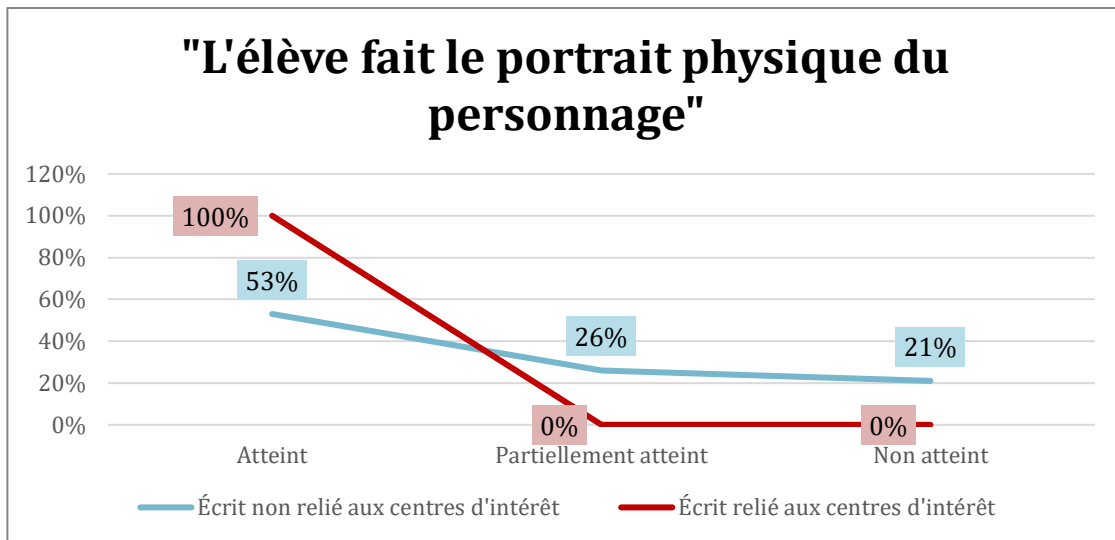
Nous pouvons voir que lors de l'exercice d'écriture n'ayant aucun lien avec les centres d'intérêt des élèves, 93% des élèves ont commencé à écrire directement après l'annonce du sujet contre 100% lors de l'exercice d'écriture dont le sujet était relié aux centres d'intérêt des élèves. Ce qui est particulièrement notable ici, c'est qu'un élève n'a tout simplement rien écrit lors du premier exercice d'écriture. Cette absence totalement d'implication dans l'activité dénote d'un manque certain de motivation qui, semble-t-il, a été gommé par possibilité de rédiger le portrait d'un personnage que l'élève affectionnait.

Lors de l'exercice d'écriture sur le sujet n'ayant aucun lien avec les centres d'intérêt des élèves, 53% des élèves étaient distraits contre 0% lors de l'exercice d'écriture relié à leurs centres d'intérêt. Lors du premier exercice d'écriture, la majorité des élèves bavardaient, mettaient leur production de côté pour faire autre chose, se levaient... ces élèves étaient particulièrement distraits. En revanche, lors du second exercice d'écriture, la totalité des élèves semblait

pleinement concentrés sur leur production. Même si certains bavardages persistaient, ils concernaient, pour la grande majorité, l'exercice d'écriture en cours et ne s'éloignaient pas de ce qui était fait en classe. Il est à nouveau à noter que, lors du premier exercice d'écriture, l'élève n'ayant rien produit, cité plus haut, a passé la totalité de la séance à bavarder avec ses pairs. En revanche, lors du second exercice d'écriture, cet élève n'a presque pas bavardé et semblait extrêmement concentré sur sa production. Ainsi, nous pouvons en conclure que permettre aux élèves de rédiger le portrait d'un personnage qu'ils affectionnent leur permet d'être davantage impliqués dans leur tâche d'écriture.

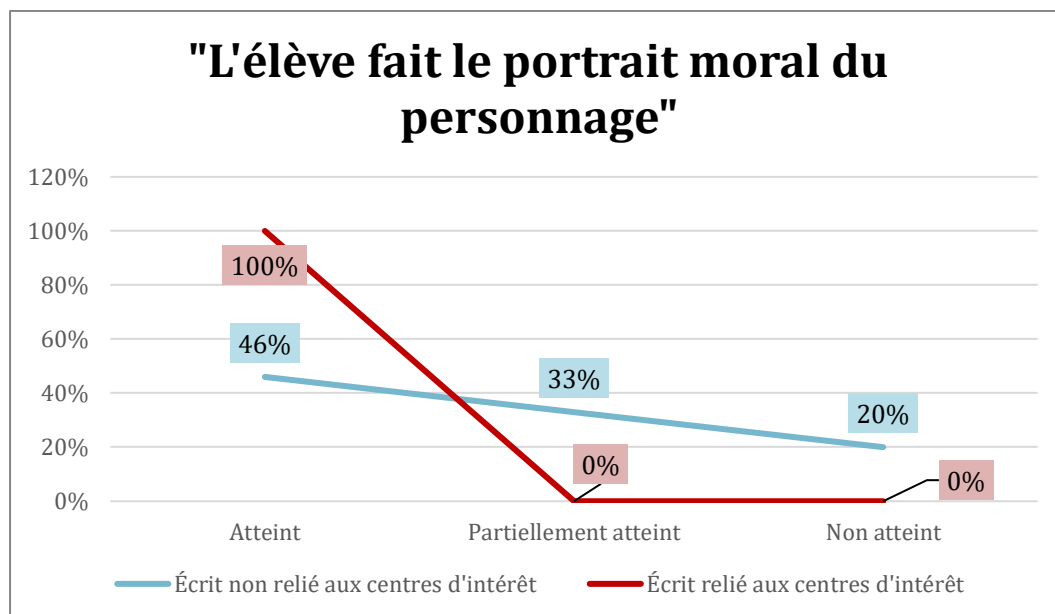
Lors du premier exercice d'écriture, 73% des élèves ont rendu un travail soigné contre 100% lors du second exercice. Un élève nous intéresse tout particulièrement ici. En effet, un élève de CM1, que nous appellerons W, présente quelques problèmes de comportements mineurs et semblait désinvolte et peu intéressé lors du premier exercice d'écriture. Ce manque d'intérêt s'est ressenti dans son travail puisqu'il était particulièrement peu soigné : l'élève alternait entre stylo bleu et crayon à papier, il n'écrivait pas sur les lignes (or, il en est tout à fait capable même si cela lui demande un certain effort) et a fait de petits dessins dans la marge de son cahier. En revanche, lors du second écrit, dans lequel il décrivait un personnage qu'il affectionne particulièrement, cet élève était extrêmement appliqué et a rendu l'un des travaux les plus soignés de la classe. On peut donc supposer que la possibilité de rédiger le portrait d'un personnage affectionné par l'élève le pousse à apporter un soin plus important à sa production.

Enfin, lors du premier exercice d'écriture, 67% des élèves semblaient accordé une certaine importance à leur production finale contre 100% lors du second exercice. Lors du premier exercice, l'enseignante a, de nombreuses fois, insisté sur le respect de la consigne. En passant dans les rangs, l'enseignante a procuré aux élèves des conseils visant à améliorer leur production, comme par exemple en mettant en garde les élèves quant à l'importance du portrait moral, à ne pas négliger. Toutefois, tous les élèves n'ont pas semblé réceptifs à ces différents conseils. Toutefois, lors du second écrit, la plupart des élèves semblaient attentifs aux conseils : ils demandaient des précisions et s'assuraient de bien cerner les attendus de l'enseignante. Cela se ressent dans l'évolution de ce critère. Ainsi, nous pouvons en déduire que, lorsqu'ils doivent faire le portrait d'un personnage qu'ils affectionnent, les élèves semblent plus attentifs au respect des consignes et semblent accorder une importance plus grande à leur production finale.



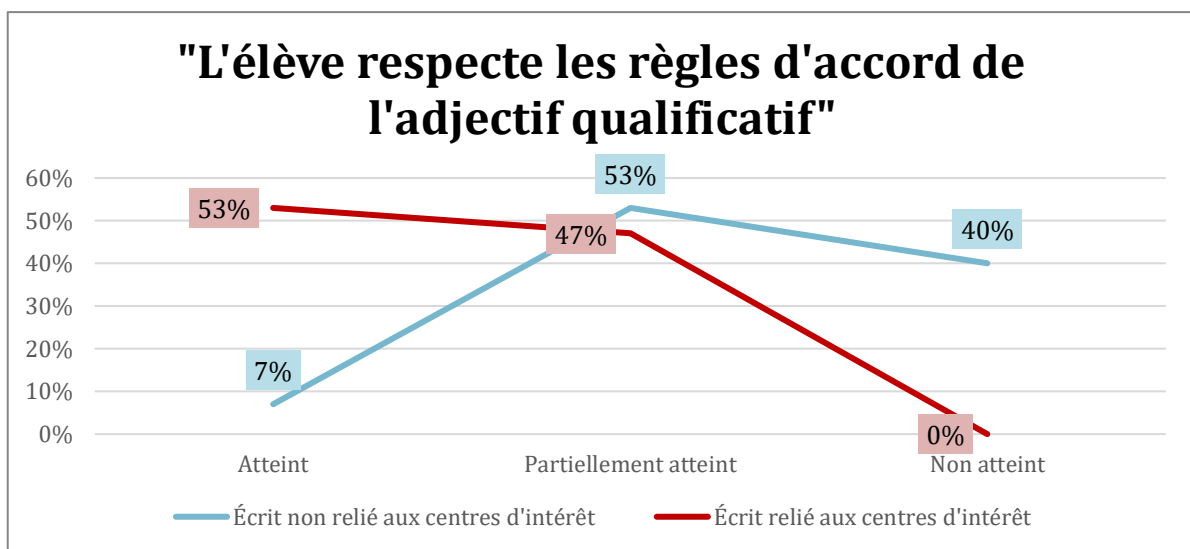
Graphique 10 : Éléves rédigeant le portrait physique du personnage lors des deux activités d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait

Lors du premier écrit, certains élèves se sont contentés de décrire très peu d'aspects physiques de leur personnage : principalement les cheveux et les yeux. Ces élèves ont omis de décrire les vêtements du personnage, ou encore sa taille. Toutefois, lors du second exercice d'écriture, tous les élèves ont correctement décrit le physique de leur personnage. Pourtant, pour chacun des exercices, l'ensemble des aspects physiques du personnage décrit était visible. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que décrire un personnage qu'ils affectionnent pousse les élèves à davantage se concentrer sur les aspects physiques du personnage décrit et à les décrire avec plus de soin.



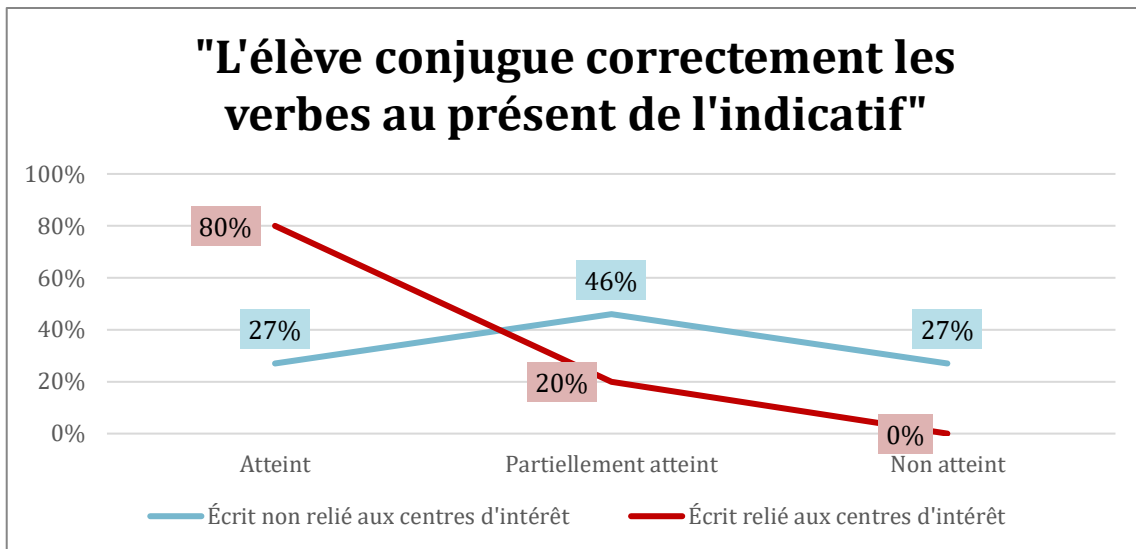
Graphique 11 : Éléves rédigeant le portrait moral du personnage lors des deux activités d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait

Nous pouvons voir que, lors du premier exercice d'écriture, plusieurs élèves n'avaient pas du tout rédigé le portrait moral de leur personnage ou juste partiellement. Cela peut s'expliquer par le fait que le personnage décrit ne représentait rien pour les élèves (un simple personnage dessiné) et donc que ceux-ci pouvaient éprouver des difficultés à imaginer des traits de caractère que celui-ci pouvait avoir. En revanche, en décrivant un personnage qu'ils connaissent et affectionnent, les élèves ont semblé bien plus aptes à lui trouver des traits de personnalité, dans la mesure où ils ont une image bien plus claire de la personne qu'il peut être. Ainsi, nous pouvons voir qu'en décrivant un personnage qu'ils affectionnent, les élèves parviennent plus facilement à rédiger son portrait moral.



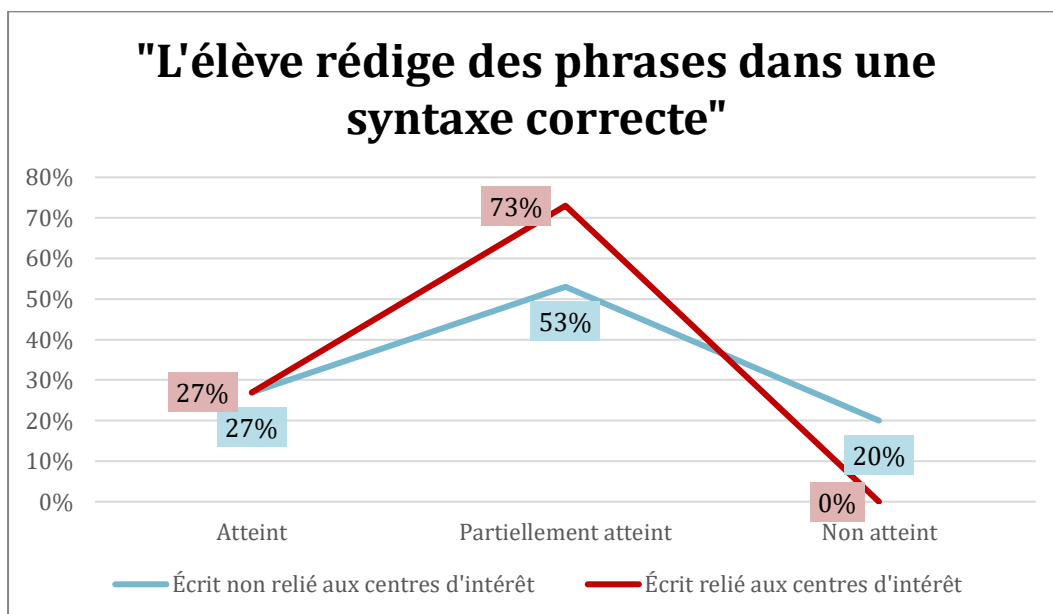
Graphique 12 : Élèves respectant les règles d'accord de l'adjectif qualificatif lors des deux activités d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait

Nous pouvons voir une nette amélioration dans le respect des règles d'accord de l'adjectif qualificatif entre les deux écrits proposés aux élèves. Lors du premier exercice, 7% des élèves ont atteint cet objectif contre 53% lors du second écrit. De plus, le pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint cet objectif est passé de 40% lors du premier écrit à 0% lors du second écrit. Nous pouvons supposer que cela signifie que rédiger le portrait d'un personnage qu'ils affectionnent poussent les élèves à être plus attentifs au respect des règles grammaticales lors de leur rédaction, ou alors à procéder à une relecture plus efficace à la fin de leur rédaction. Dans tous les cas, la mise à disposition de personnages affectionnés des élèves semblent avoir un effet positif sur la manière dont ils mobilisent leurs compétences grammaticales.



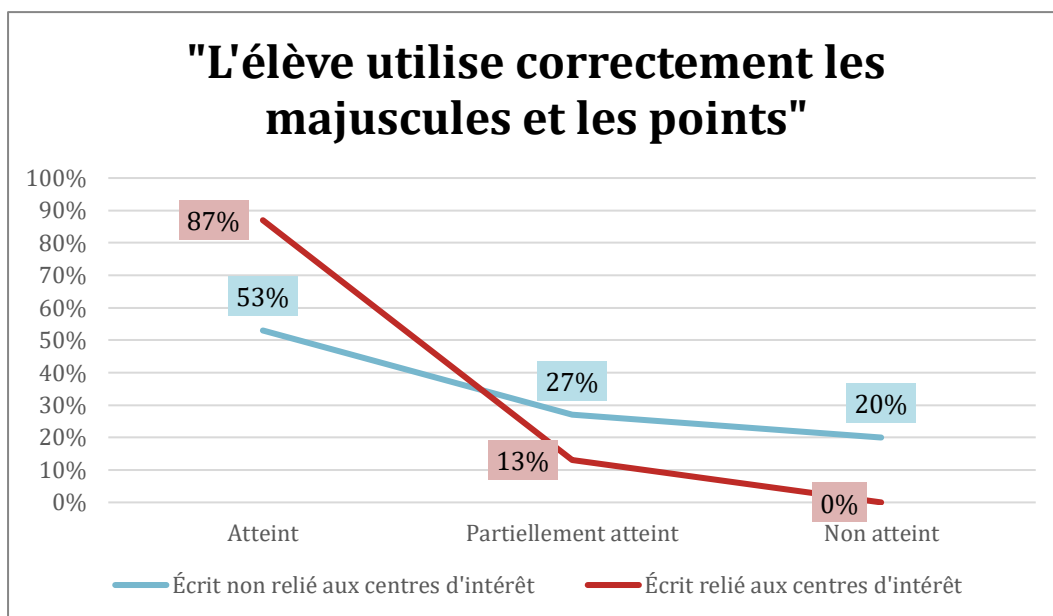
Graphique 13 : Élèves conjuguant correctement les verbes au présent de l'indicatif lors des deux activités d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait

Le pourcentage d'élèves ayant atteint l'objectif de correctement conjuguer les verbes au présent de l'indicatif est passé de 27% lors du premier écrit à 80% lors du second écrit. Une autre évolution notable est le pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint cet objectif, qui est passé de 27% lors du premier exercice d'écriture à 0% lors du second. À nouveau, comme pour l'objectif précédent, il semble que rédiger le portrait d'un personnage qu'ils affectionnent poussent les élèves à être plus attentifs à la conjugaison lors de la rédaction de leur écrit ou alors à leur relecture à la fin de leur rédaction.



Graphique 14 : Élèves rédigeant des phrases syntaxiquement correctes lors des deux activités d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait

Le pourcentage d'élèves ayant atteint l'objectif de rédiger des phrases syntaxiquement correctes est resté inchangé entre les deux écrits. Toutefois, nous pouvons noter que celui des élèves ayant partiellement atteint cet objectif est passé de 53% lors du premier écrit à 73% lors du second. De plus, le pourcentage d'élèves ne l'ayant pas atteint est passé de 20% lors du premier écrit à 0% lors du second. Même si tous les élèves ne sont pas parvenus à complètement atteindre cet objectif, nous pouvons voir une certaine amélioration chez les élèves, qui parviennent maintenant à l'atteindre partiellement. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves parviennent plus facilement à respecter une syntaxe correcte dans la rédaction de leurs phrases lorsqu'ils rédigent le portrait d'un personnage qu'ils connaissent et affectionnent.

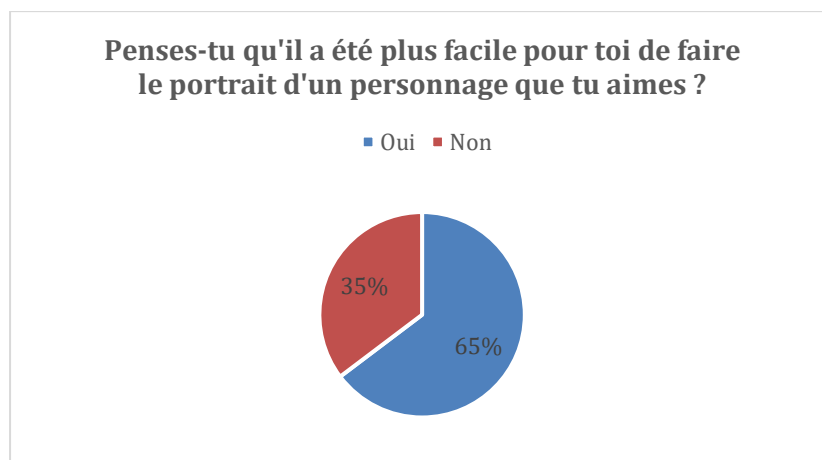


Graphique 15 : Élèves utilisant correctement les majuscules et les points lors des deux activités d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait

Nous pensons que cet objectif peut être relié à l'attention et l'importance accordées par l'élève à sa production. Nous pouvons voir que 53% des élèves ont atteint cet objectif lors du premier écrit, contre 87% au second écrit. De plus, le pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint cet objectif est passé de 20% lors du premier écrit à 0% lors du second. Ainsi, nous pouvons voir que, lors de la rédaction du portrait d'un personnage que les élèves affectionnent, ceux-ci semblent plus enclins à apporter un certain soin à la rédaction de leur écrit. En effet, les règles qui régissent la construction d'une phrase (majuscules et points) sont connues de tous les élèves mais ne relèvent pas encore d'un automatisme pour beaucoup d'entre eux. Ainsi, penser à les placer relève, pour certains, d'un effort mental. Nous pouvons voir que les élèves semblent plus enclins à faire cet effort lorsque le sujet de leur écrit concerne un personnage qu'ils connaissent et affectionnent.

En ce qui concerne le questionnaire, nous pouvons voir que :

- 100% des élèves sont contents de leur production. Cela démontre une certaine confiance en eux, qui peut être due à plusieurs facteurs : les encouragements de l'enseignante ainsi qu'à une satisfaction personnelle due à l'attention et au soin accordés à leur production ;
- 100% des élèves connaissent le personnage qu'ils ont décrit. Cela confirme que, lorsque plusieurs personnages sont mis à la disposition des élèves, ils choisissent de décrire un personnage qu'ils connaissent ;
- 100% des élèves aiment le personnage qu'ils ont décrit. Cela confirme que les élèves ont tous choisi, parmi tous les personnages proposés, non seulement un personnage qu'ils connaissent mais surtout un personnage pour lequel ils éprouvent une certaine affection. Les personnages ont été choisis spécifiquement pour coller aux centres d'intérêt des élèves : Cristiano Ronaldo (idole de quelques élèves), la chanteuse Angèle (écoutée par beaucoup), le personnage de Spiderman (un film récent particulièrement apprécié des élèves) et l'amie de Spiderman (personnage du même film).



Graphique 16 : Réponses des élèves à la question "Penses-tu qu'il a été plus facile pour toi de faire le portrait d'un personnage que tu aimes ?"

Nous pouvons voir ici que la majorité des élèves considèrent que cet exercice a été plus facile en raison du personnage décrit. Toutefois, pour 35%, cet exercice n'a pas été facilité par la mise à disposition de personnages affectionnés. Nous pouvons donc considérer que la mise à disposition de personnages connus et affectionnés des élèves rend l'exercice de rédaction du portrait plus facile pour la majorité mais que, pour certains, cela n'impacte pas la facilité de l'exercice. Nous pouvons supposer que pour certains élèves, en particulier ceux qui rencontrent le plus de difficultés en production d'écrits, le travail mental nécessaire à la rédaction n'est pas atténué par la mise à disposition de sujets reliés à leurs centres d'intérêt.

Nous pouvons cependant valider notre seconde hypothèse grâce à nos résultats.

V. Conclusion

En conclusion, nous avons pu valider notre première hypothèse qui établit que le jogging d'écriture représente un outil d'observation formative et d'évaluation diagnostique qui permet à l'enseignant de différencier son enseignement, puisque l'évolution des résultats des élèves tout au long des deux périodes ainsi que les ateliers de différenciation mis en place démontrent une nette amélioration dans l'implication des élèves ainsi que dans l'utilisation de leurs compétences en situation d'écriture.

Nous avons également pu valider notre seconde hypothèse qui établit que la mise à disposition d'un sujet d'écriture relié aux centres d'intérêt des élèves augmente leur implication dans l'activité et leur permet de progresser. En effet, les différences constatées entre les deux sujets d'écriture donnés lors de la séquence sur le portrait ont démontré une implication plus importante de la part des élèves lorsque le sujet est relié à leurs centres d'intérêt, qui se traduit également dans leurs réponses au questionnaire distribué.

Cette recherche nous a permis de comprendre, en tant que futures professeures des écoles, l'importance d'un rituel d'écriture (le jogging d'écriture) puisqu'il permet de développer le plaisir d'écrire chez les élèves et leur permet de progresser. Cette progression sera visible dans toutes les matières puisque l'écriture est une compétence transdisciplinaire qui s'inscrit dans chaque discipline de l'école primaire. Nous avons également compris l'importance de permettre aux élèves d'écrire sur des sujets qui les intéressent et qui sont reliés à leur univers de référence. Ces différents éléments nous guideront dans la mise en place de séquence de productions d'écrits, lors de l'exercice de notre future profession en tant que professeures des écoles.

Étant donné que cette recherche n'a pu être menée qu'auprès d'une seule classe, il serait pertinent de pouvoir la mener auprès de plusieurs classes de cycle 2 et de cycle 3, afin de pouvoir observer les résultats à plus grande échelle

La différenciation pédagogique en production d'écrits au cycle 3

Résumé :

Cette étude porte sur la différenciation pédagogique en production d'écrits au cycle 3. À travers deux hypothèses, nous explorons le rôle d'un rituel quotidien d'écriture ainsi que de la mise en place de sujets d'écriture reliés aux centres d'intérêt des élèves et nous en observons les conséquences sur les productions des élèves. Cette étude a été menée auprès d'une classe de

cycle 3 (CM1-CM2) de dix-huit élèves d'une école située dans les hauteurs de la ville de Saint-Leu. Nos travaux ont été inspirés des recherches de Nicole Tardif sur le rôle de l'observation formative dans la différenciation pédagogique ainsi que sur le lien entre motivation et apprentissage. Nos hypothèses ont été vérifiées à travers la mise en place de plusieurs outils : des grilles d'évaluation, des grilles d'observation ainsi qu'un questionnaire distribué aux élèves.

Mots-clés : différenciation pédagogique, production d'écrits, rituel d'écriture, centres d'intérêt, motivation

Pedagogical differentiation in writing production in third cycle of elementary school

Abstract :

This study focuses on pedagogical differentiation in writing production in third cycle. Through two hypotheses, we explore the role of a daily writing ritual as well as the establishment of writing topics related to the students' interests and we observe the consequences on the student's productions. This study was conducted in a third cycle class (CM1-CM2) of eighteen pupils in a school located in the heights of the town of Saint-Leu. Our work was inspired by Nicole Tardif's research on the role of formative observation in educational differentiation and on the link between motivation and learning. Our hypotheses were verified through the implementation of several tools: evaluation grids, observation grids and a questionnaire distributed to students.

Keywords: pedagogical differentiation, writing production, writing ritual, interests, motivation

VI. Bibliographie

1. Articles, dossiers

Altet, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

Astolfi, J.-P. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

Bloom, B. S. (1968), *Learning for Mastery. Instruction and Curriculum*, Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1.

Bouquillion, M. (2017), *La différenciation pédagogique*, Education.

Căprioară, D., Dumitru, M., Moraru, M. & Moroianu, M. (2017). Le combat de l'échec scolaire par le partenariat école-famille. *Pensée plurielle*, n°46, p. 33-47.

Meirieu, P. (1989b), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.

Meirieu, P. (1995), *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF.

Meirieu, P. (2013), *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*, ESF.

Perrenoud, P. (1995b). *La pédagogie à l'école des différences*. ESF.

Perrenoud, P. (2005), Différencier : un aide-mémoire en quinze points, *Vivre le primaire*, n°2, mars-avril, 34.

Rieunier, A. (2004), Psychologie et pédagogie : à la recherche des fils de la trame, *Actualité de la formation permanente*, n°91.

Robbes, B. (janvier 2009), *La pédagogie différenciée*, « La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre ».

Weber, A. & De Peretti A. (1983), *Pédagogie différenciée*, Module 6, Paris, INRP, p.279

2. Littérature grise

BO n°30 du 25 juillet 2013, « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ».

Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), BO n°11 du 26 novembre 2015.

3. Ouvrages

Artaud, J. (1986), *Différencier la pédagogie, pourquoi, comment ?*, Lyon, CRDP.

Baudrit, A. (2010). *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Clerc, F. (1995), *Débuter dans l'enseignement*, Hachette, p. 132.

Clermont, G. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants* (Collection Formation et profession) (French Edition). Distribution de livres Univers.

Gillig, J. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Hachette.

Legrand, L., In Champy, P., & Etévé, C. (1998). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2e éd. mis à jour et augm éd.). Nathan

Moll, J. et al. (2009), *Prévenir les souffrances d'école*, p.9.

Perrenoud, P., In Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1995a). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié : Actes du colloque à l'Université de Genève (mars 1978) (Exploration) (German Edition)* (4^e éd.). Peter Lang International Academic Publishers.

4. Articles de revues scientifiques

Fournier, M. (1996), « La pédagogie différenciée », *Sciences humaines*, Hors-série n°12, p. 26.

Perrenoud, P. (2001), Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge, *Éducateur*, n°11, p. 26-31

Tardif, N. (2005), La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage, *Vie pédagogique*, n°134, p. 21-25.

Bourdieu, P., (1966), L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture., *Revue française de sociologie*, n°3, p.366.

Burns, R. (1971). *Methods for Individualizing Instruction*.

Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). "Identifying the organization of writing processes". Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale.

Legrand L. (1995), Les différenciations de la pédagogie. Collection «Pédagogues et Pédagogies», *Revue de recherches en éducation*, n°15, 1995. Les savoirs scolaires (2) p. 219.

Meirieu, P. (1989a), « Différencier la pédagogie », *Cahiers Pédagogiques*, n°277.

Perrenoud, P., In Niemec, Ph. Et Chouquet, Th. (dir) (1998a), *Enjeux IUFM. Recrutement et formation en débat*, Syndicat des enseignants et IUFM de Nantes.

5. Sitographie

Agullo, S., Forget, A., & Rimbaud-Le Borgne, D. (2020, 27 mai). *LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE* [Conférence]. La différenciation pédagogique : accompagner toutes les diversités, Toulouse, France, <https://www.youtube.com/watch?v=0cQSHv65cQk>

Éduscol, 2017, *Mise en œuvre de la différenciation pédagogique*, <https://eduscol.education.fr/document/14206/download>

Maulini, O. (2015), *La pédagogie différenciée et ses pièges : comment les déjouer ?*, Manuscrit non publié, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:85553>.

Ministère de l'Éducation Nationale (mars 2016), « Prendre en compte les normes de l'écrit », dans Enseigner l'écriture au cycle 3, <https://eduscol.education.fr/246/francais-cycle-3-enseigner-l-ecriture>.

Perrenoud, P. (1998b). *Métier d'élève et métier d'enseignant dans une pédagogie différenciée*. Unige. Consulté le 6 janvier 2022, à l'adresse https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_07.html.

Perrenoud, P. (2002), *Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace*, Unige, Consulté le 4 janvier 2022, à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_21.html

Rey B., Forget A., In Cnesco (2017), Notes remises dans le cadre de la conférence de consensus du Cnesco et de l'Ifé/Ens de Lyon, « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? » <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), BO n°11 du 26 novembre 2015, https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400.

VII. Table des illustrations

1. Figure

Figure 1- Typologie des erreurs et remédiations d'Astolfi (1986)	25
--	----

2. Tableaux

Tableau 1 : Grille d'observation et d'évaluation des élèves et de leur production lors de chaque jogging d'écriture	37
Tableau 2 : Grille d'observation des élèves lors de l'activité d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait.....	41
Tableau 3 : Grille d'évaluation des productions des élèves lors de l'activité d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait	42
Tableau 4 : Résultats de la grille d'observation des élèves lors des 12 joggings d'écriture	47
Tableau 5 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du premier jogging d'écriture	47
Tableau 6 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du deuxième jogging d'écriture	48
Tableau 7 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du troisième jogging d'écriture	49
Tableau 8 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du quatrième jogging d'écriture	49
Tableau 9 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du cinquième jogging d'écriture	50

Tableau 10 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du sixième jogging d'écriture	50
Tableau 11 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du septième jogging d'écriture	51
Tableau 12 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du huitième jogging d'écriture	52
Tableau 13 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du neuvième jogging d'écriture	52
Tableau 14 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du dixième jogging d'écriture	53
Tableau 15 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du onzième jogging d'écriture	53
Tableau 16 : Résultats de la grille d'évaluation des productions des élèves lors du douzième jogging d'écriture	54
Tableau 17 : Comparaison de l'attitude des élèves lors des deux activités d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait	68

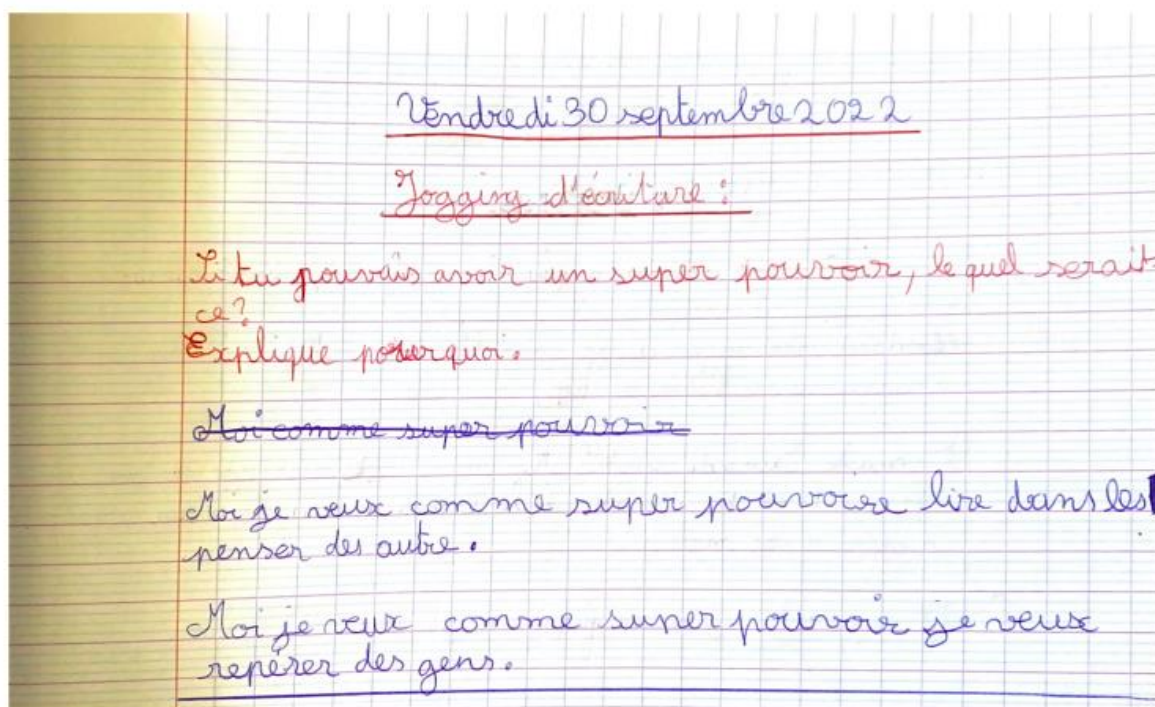
3. Graphiques

Graphique 1 : Implication des élèves lors des douze jogging d'écriture	55
Graphique 2 : Élèves ayant lu leur production lors des douze joggings d'écriture	56
Graphique 3 : Nombres moyens de mots écrits par les élèves lors des douze joggings d'écriture	57
Graphique 4 : Élèves respectant la contrainte d'écriture lors des douze joggings d'écriture	58

Graphique 5 : Élèves ayant produit un texte de façon autonome lors des douze joggings d'écriture	59
Graphique 6 : Élèves ayant produit un texte facilement compréhensible lors des douze joggings d'écriture.....	60
Graphique 7 : Élèves ayant produit un texte original (forme ou idée) durant les douze joggings d'écriture	61
Graphique 8 : Élèves ayant produit des phrases syntaxiquement correctes lors des douze joggings d'écriture.....	62
Graphique 9 : Élèves ayant respecté les règles grammaticales lors des douze joggings d'écriture	63
Graphique 10 : Élèves rédigeant le portrait physique du personnage lors des deux activités d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait	70
Graphique 11 : Élèves rédigeant le portrait moral du personnage lors des deux activités d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait	70
Graphique 12 : Élèves respectant les règles d'accord de l'adjectif qualificatif lors des deux activités d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait.....	71
Graphique 13 : Élèves conjuguant correctement les verbes au présent de l'indicatif lors des deux activités d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait.....	72
Graphique 14 : Élèves rédigeant des phrases syntaxiquement correctes lors des deux activités d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait	72
Graphique 15 : Élèves utilisant correctement les majuscules et les points lors des deux activités d'écriture portant sur la rédaction d'un portrait.....	73
Graphique 16 : Réponses des élèves à la question "Penses-tu qu'il a été plus facile pour toi de faire le portrait d'un personnage que tu aimes ?"	74

VIII. Annexes

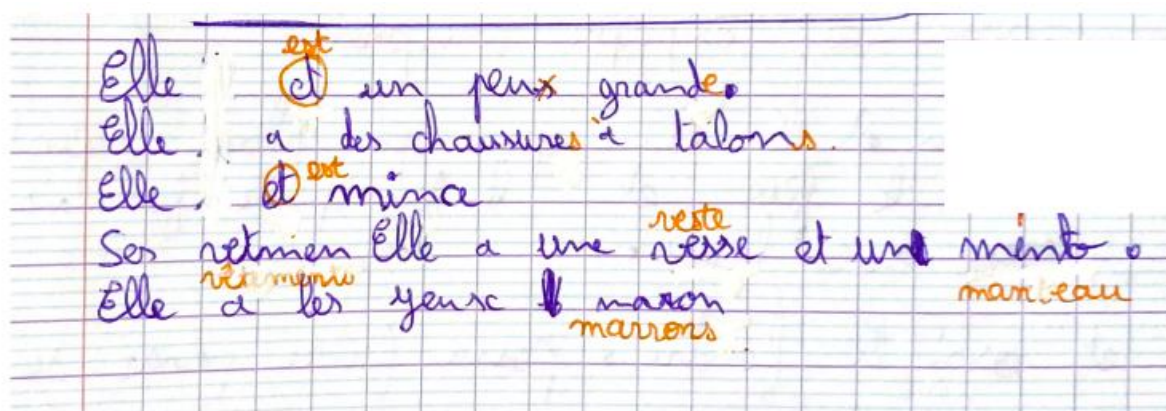
Annexe 1 : Production d'élève lors du jogging d'écriture n°12 (avant correction) accompagnée de la grille d'observation et d'évaluation complétée



Attitude	Oui	Non	
L'élève écrit.	X		
L'élève prend la parole pour lire sa production à ses pairs.	X		
Compétences visées	A	PA	NA
L'élève a respecté la contrainte d'écriture.		X	
L'élève a produit un texte de façon autonome.	X		
L'élève produit un texte facilement compréhensible.	X		

L'élève produit un texte original (forme ou idée).	X		
L'élève forme des phrases syntaxiquement correctes.		X	
L'élève respecte les règles grammaticales (accord sujet-verbe, accord dans le GN, terminaisons adaptées au temps employé...)		X	

Annexe 2 : Production d'élève relative à la rédaction sur le sujet d'écriture non relié aux centres d'intérêt, accompagné de la grille d'observation et d'évaluation complétée



ENGAGEMENT		
Attitude	Oui	Non
L'élève écrit.	X	
L'élève est facilement distrait et n'est pas pleinement engagé dans sa production.	X	
Son travail est soigné.		X
L'élève accorde de l'importance à sa production (il s'inquiète de bien faire, de respecter la consigne, de rendre un travail propre...)		X

Compétences	A	PA	NA
L'élève fait le portrait physique du personnage.	X		
L'élève fait le portrait moral du personnage.			X
L'élève respecte les règles d'accord de l'adjectif qualificatif.			X

L'élève conjugue correctement ses verbes au présent de l'indicatif.			X
Les phrases sont syntaxiquement correctes.		X	
L'élève utilise les majuscules et les points dans sa production.		X	

Annexe 3 : Production du même élève relative à la rédaction sur le sujet d'écriture relié aux centres d'intérêt, accompagné du questionnaire ainsi que de la grille d'observation et d'évaluation complétés

Il se nomme Peter Parker. Ce garçon a 17 ans et il est un super-héros. Sa Taille c'est 1,70 m (de Taille moyenne). Son Corps est un peu mince. Cet homme a des yeux marron. Ce jeune homme a les cheveux bruns et courts. Il possède un pull bleu, et une veste noire, chemise à carreaux et un pantalon marron, et des baskets noires. Il semble responsable, fort, et courageux il a l'air maladroit, rancunier.

Es-tu content(e) de ta production ? Oui Non

Connais-tu le personnage que tu as décrit ? Oui Non

Aimes-tu ce personnage ? Oui Non

Si oui, penses-tu qu'il a été plus facile pour toi de faire le portrait d'un personnage que tu aimes ? Oui Non

ENGAGEMENT		
Attitude	Oui	Non
L'élève écrit.	X	
L'élève est facilement distrait et n'est pas pleinement engagé dans sa production.		X
Son travail est soigné.	X	
L'élève accorde de l'importance à sa production (il s'inquiète de bien faire, de respecter la consigne, de rendre un travail propre...)	X	

Compétences	A	PA	NA
L'élève fait le portrait physique du personnage.	X		
L'élève fait le portrait moral du personnage.	X		
L'élève respecte les règles d'accord de l'adjectif qualificatif.	X		
L'élève conjugue correctement ses verbes au présent de l'indicatif.	X		
Les phrases sont syntaxiquement correctes.	X		
L'élève utilise les majuscules et les points dans sa production.	X		