

FEMENIAS Laurent

professeur des écoles

école élémentaire des Valendons, Dijon

**L'écriture au quotidien au cycle 3 comme outil visant à améliorer
les compétences des élèves en rédaction**

CAFIPEMF

Session 2015



DSDEN de la Côte d'Or

Circonscription de Dijon Centre

Sommaire

INTRODUCTION	3
1^{ère} Partie : Quelle pratique d'écriture au quotidien dans une classe de cycle 3 ?	7
A) L'évolution des attentes et des pratiques en matière de production d'écrits	7
1) Bref historique des textes officiels.....	7
2) Les attentes actuelles.....	8
3) L'écriture au quotidien : une forme de production d'écrits.....	9
B) La rédaction : une activité intégrée dans le français	10
1) Liens avec la lecture.....	11
2) Liens avec l'étude de la langue.....	11
3) L'apprentissage d'une méthodologie.....	12
2^{ème} Partie : Présentation et analyse du dispositif mis en œuvre	13
A) Des « joggings d'écriture » pour s'entraîner à écrire au quotidien	13
1) Principes généraux.....	13
2) Un apprentissage organisé et progressif au cours de l'année.....	14
3) Objectifs visés par ce dispositif.....	16
B) Quelle efficacité pour ce dispositif ?	18
1) Un accroissement de la motivation et de l'envie d'écrire.....	19
2) Différentes formes d'évaluations.....	21
3) Difficultés rencontrées et moyens déployés pour les surmonter.....	22
CONCLUSION	24
Bibliographie et Sitographie	27
Annexes	29

Introduction

« J'appelle situation créative une situation où l'enfant n'est pas considéré comme un consommateur (de savoir, de valeurs préfabriquées, de tradition, de livres, d'inventions d'autrui), mais comme un véritable producteur... Dans une situation créative, l'enfant est mis en mesure de construire sa propre liberté. C'est un travail délicat, patient, long. »

Gianni Rodari, *Grammaire de l'imagination*

Les programmes de l'école primaire nous indiquent que la rédaction de textes « est une priorité du cycle des approfondissements ». Les progressions en français pour le cycle 3 publiées par le ministère de l'Éducation nationale précisent par ailleurs un certain nombre de repères quant au niveau de maîtrise attendu en fin de CM2. Ainsi, les élèves doivent notamment être capables de :

- Rédiger différents types de textes d'au moins un paragraphe en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation ;

- Écrire un texte poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises.

Les activités de production d'écrits sont loin d'être simples pour les élèves. Les problèmes posés relèvent en effet presque systématiquement de tâches complexes, nécessitant le recours à des compétences allant de la compréhension de la tâche demandée à la construction du texte, en passant par une maîtrise correcte de la langue française écrite. Certains élèves ont tendance à rester faibles, à se décourager face à ces difficultés qui leur apparaissent comme insurmontables. Pour ceux-ci, se lancer dans une activité d'écriture quelle qu'elle soit représente un véritable défi, qu'ils peinent même à envisager. Le rôle de l'enseignant est justement de leur permettre de le relever grâce aux situations d'apprentissage mises en œuvre dans la classe. Ces situations se doivent d'intégrer une nécessaire différenciation pédagogique offrant

à chacun la possibilité de progresser dans la production de textes, des élèves les plus à l'aise aux plus en difficulté, de manière à ce que les compétences attendues en fin de cycle 3 puissent être validées par le plus grand nombre. Pour reprendre les mots de Rodari placés en exergue de ce mémoire, il s'agit d'un « travail délicat, patient, long », mais également passionnant et gratifiant pour l'enseignant qui voit petit à petit évoluer ses élèves.

Le protocole des évaluations nationales de CM2 de 2013 visait à évaluer au moyen de six items la compétence de rédaction de différents types de textes exigée par les programmes. J'ai fait passer cette série d'exercices à mes élèves de CM2 en juin 2014 en obtenant un pourcentage de réussite de 49 % seulement. Je ne pouvais bien sûr me satisfaire de ce résultat, qui m'a poussé à réfléchir sur l'évolution de ma pratique. Je me suis donc confronté cette année à ce délicat mais indispensable chantier : trouver des dispositifs efficaces, motivants et aptes à favoriser les apprentissages de tous mes élèves.

En partant du postulat selon lequel l'aisance en écriture ne peut s'acquérir que par une mise en situation la plus régulière possible, je me propose dans ce mémoire professionnel d'étudier, en m'appuyant sur le travail mené avec ma classe de CM1-CM2, l'intérêt pour les élèves de pratiquer des exercices du type « gammes d'écritures » ou « joggings d'écriture ». Il s'agit d'activités rituelles, placées quotidiennement dans l'emploi du temps de la classe. Ce travail vise à atteindre deux objectifs essentiels : manifester et développer l'envie d'écrire chez les élèves, faire en sorte qu'ils s'essayent à écrire, mais également éviter le blocage des élèves lors d'activités de rédaction encadrées. Les joggings d'écriture ne se substituent pas aux séances de rédaction « longue »¹ mais les accompagnent et les complètent.

Émerge alors la question suivante :

Comment aider des élèves de cycle 3 (CM1-CM2) à améliorer leurs compétences en rédaction à travers des activités quotidiennes d'écriture ?

Il est tout d'abord important de préciser que le verbe « écrire » recouvre en français, comme le souligne Éveline Charmeux², deux sens d'acceptation très différente : d'une part, l'activité d'élaboration *linguistique* d'un texte écrit adapté à la situation de communication dans laquelle il s'inscrit, et d'autre part l'activité *psychomotrice* de réalisation matérielle du support destiné à recevoir ce texte.

C'est d'abord la première acceptation qui m'intéressera ici, bien que la mise en situation d'écriture nécessite également le recours à des compétences psychomotrices, ce qui peut s'avérer une difficulté supplémentaire notable pour certains élèves.

¹ J'entends par là l'activité traditionnelle de rédaction, durant laquelle les élèves apprennent à écrire des « jets » successifs qu'il conviendra d'améliorer. L'adjectif « longue » ne concerne donc pas nécessairement le nombre de mots ou de lignes du texte, mais plutôt le temps nécessaire pour aboutir à la version finale. De telles séances doivent bien sûr être proposées très régulièrement aux élèves.

² On pourra consulter notamment son site Internet : <http://www.charmeux.fr/>

Par la mise en place tous les matins de dix à quinze minutes ritualisées de « joggings d'écriture »³ au cours de l'année scolaire 2014-2015, je vais chercher à vérifier la validité de mon hypothèse de recherche, à savoir que cette pratique quotidienne de l'écriture permet effectivement à mes élèves de manifester des progrès dans leurs compétences en français de manière générale et en rédaction en particulier.

Parvenir à ce résultat suppose de la part de l'enseignant des choix pédagogiques et didactiques contribuant à aider des élèves de cycle 3 à surmonter un certain nombre de difficultés, parmi lesquelles :

1) La mise en situation d'écriture d'élèves qui disent parfois ne pas avoir d'imagination, ne pas avoir d'idées.

2) Mobiliser ce que les élèves ont appris en étude de la langue (grammaire de phrases, grammaire de textes) lors des phases de rédaction, la connaissance des leçons étant une condition nécessaire, mais non suffisante, pour la réussite d'un tel exercice.

3) Proposer aux élèves des critères clairs et objectifs d'évaluation, qu'ils parviennent aisément à cerner.

Dans une première partie, je proposerai pour commencer de resituer les pratiques quotidiennes d'écriture dans les textes officiels, parmi les différentes formes de production d'écrits, mais aussi plus généralement au sein du français en tant que domaine disciplinaire. La deuxième partie de ce travail s'axera quant à elle sur la présentation puis l'analyse du dispositif d'écriture au quotidien mis en œuvre dans ma classe de CM1-CM2.

³ Aussi appelées « gammes d'écriture ».

1^{ère} Partie

Quelle pratique d'écriture au quotidien dans une classe de cycle 3 ?

A) L'évolution des attentes et des pratiques en matière de production d'écrits

Les textes officiels reflètent les attentes de l'institution scolaire, mais aussi le contexte didactique et pédagogique d'une époque. Bien sûr, il peut parfois exister des temps d'adaptation avec les pratiques effectives des enseignants dans les classes⁴. Néanmoins, l'étude de leur évolution nous apparaît comme indispensable afin de mieux comprendre à la fois les attentes officielles actuelles en matière de production d'écrits, mais aussi, et c'est peut-être le plus important, la manière plus générale dont les activités d'écriture trouvent leur place au sein de l'enseignement du Français. Or, cette place a subi un renversement complet de perspective en un siècle.

1) Bref historique des textes officiels⁵

Plusieurs modèles ont été mis en avant successivement dans le système éducatif français, lequel a donné aux activités d'écriture différents noms reflétant notamment l'esprit des apprentissages visés pour les élèves :

⁴ Cf. S. Fleurantin, « L'enseignement de l'écrit dans les programmes ministériels de l'école primaire française », Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.

⁵ Cet historique s'inspire entre autres des travaux suivants : J-B. Schneider, *Projet écrire*, Accès éditions, 2010 ; J-B. Schneider, *Défi écrire*, Accès éditions, 2004 ; Y. Béal, M. Lacour, F. Maïaux, *Écrire en toutes disciplines*, Paris, Bordas Pédagogie, 2004 ; <http://www.charmeux.fr/>

➤ **Composition française, rédaction, dissertation**

Entre 1882 et 1972, les exercices demandés prennent ainsi les noms de « composition française », de « rédaction », ou encore de « dissertation ». Il s'agit d'exercices purement scolaires qui ne trouvent pas d'équivalents « dans la vie ». La copie de modèles prestigieux, des textes des grands écrivains, est privilégiée. Il est considéré que les élèves doivent d'abord dans un premier temps apprendre à maîtriser correctement le fonctionnement de la langue, puis, seulement dans un second temps, passer à l'apprentissage de l'écriture de textes proprement dite. Jean-Bernard Schneider résume la logique de ce modèle en une formule : « **apprendre à écrire avant d'écrire** ».

➤ **Expression écrite**

À partir des programmes de 1972, sous l'influence notamment de la « nouvelle pédagogie du français » et des idées de Célestin Freinet, la logique de l'enseignement de l'écrit s'inverse : l'étude de la langue prend désormais pour base les écrits des élèves qu'ils sont amenés à produire à partir de situations motivantes. C'est la période de l'expression écrite. La logique précédente s'inverse pour devenir, toujours selon Schneider : « **apprendre à écrire après avoir écrit** ».

➤ **Production d'écrits**

Le projet d'écriture est au cœur des programmes de l'école primaire de 1991, 1995 et 2002. Il articule lecture et production d'écrits. Tous les types de textes doivent être abordés et travaillés en classe. Avec les programmes de 2002 notamment, l'essentiel est désormais d'« **apprendre à écrire pendant qu'on écrit** » : il faut écrire longtemps et dans toutes les disciplines scolaires. Le Français disparaît d'ailleurs en tant que discipline, remplacé par la maîtrise du langage et de la langue française dont l'étude se fait de manière transversale. Le brouillon cesse par ailleurs d'être un objet caché, un peu honteux, pour devenir un réel objet de travail. L'étude de la langue se fait en lien avec les projets d'écriture.

2) Les attentes actuelles

Depuis 2008, le Français réapparaît en tant que discipline autonome dans les instructions officielles, et l'intitulé « rédaction » reprend la place de la production d'écrits dans les termes des programmes⁶. Néanmoins, si le mot évoque un retour en arrière, les instructions officielles n'oublient pas de préciser l'indispensable lien entre la lecture et l'écriture. De même, elles mettent clairement en avant la rédaction comme priorité du cycle 3.

⁶ À noter que dans les programmes de la classe de 6^{ème}, c'est le terme « expression écrite » qui fait son retour. Cf. BO spécial N°6 du 28 août 2008.

IO 2008⁷ :	Cycle des approfondissements, programmes du CE2, du CM1 et du CM2
<p><u>Lecture, écriture</u> : La lecture et l'écriture sont systématiquement liées : elles font l'objet d'exercices quotidiens, non seulement en français, mais aussi dans le cadre de tous les enseignements.</p> <p><u>Rédaction</u> : La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves [...] sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.).</p>	

Socle commun⁸ :	Palier 2, fin de CM2
<p><u>Compétence 1 : La maîtrise de la langue française</u> (4 items)</p> <p>L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire) ; - répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit ; - rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire ; - orthographier correctement un texte simple de dix lignes – lors de sa rédaction ou de sa dictée – en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire. 	

3) L'écriture au quotidien : une forme de production d'écrits

Il s'agit donc d'être capable en fin de CM2 de rédiger un texte d'une quinzaine de lignes. Pour atteindre cet objectif, les enseignants de cycle 3 doivent mettre en place un apprentissage régulier et progressif de la rédaction. La régularité du travail mené avec les élèves est essentielle⁹. C'est dans ce cadre que s'inscrit le dispositif que j'ai choisi de mettre en place auprès de ma classe de CM1-CM2, en partant d'une idée très en vogue depuis quelques années, que l'on retrouve notamment dans les travaux d'auteurs québécoises¹⁰. Le dispositif a été récemment développé de manière conséquente, notamment sur le Web¹¹.

⁷ Cf. BO hors-série N° 3 du 19 juin 2008.

⁸ Cf. Décret du 11 juillet 2006.

⁹ « C'est en écrivant qu'on devient écrivain » écrivait Raymond Queneau dans *Les temps mêlés* en 1941.

¹⁰ Cf. C. Côté, F. Gianesin, *Écrire... Pourquoi pas !*, Montréal (Canada), Chenelière Éducation, 2009.

¹¹ Cf. « sitographie » en fin de mémoire.

Les joggings d'écriture prennent place dans un cahier de production d'écrits appelé « cahier d'écrivain », où ils côtoient d'autres exercices de rédaction longue auxquels ils n'ont bien sûr pas vocation à se substituer. Au contraire, ils viennent s'inscrire en complément.

J'ai conçu la programmation des sujets proposés lors des joggings d'écriture¹² de manière à favoriser le développement de l'imaginaire des enfants, sans oublier toutefois que les élèves doivent être amenés à produire au cours de l'année différents types de textes¹³, que ce soit en situation d'écriture courte ou longue. Une programmation sur trente-six semaines demande un vaste choix de sujet afin de ne pas susciter de lassitude. J'ai donc cherché à offrir aux élèves des déclencheurs d'écriture variés ainsi qu'un large choix d'ouvertures qui se veulent motivantes : lanceurs, inducteurs ou sujets de rédaction plus traditionnels¹⁴.

Certains sujets proposés appartiennent clairement à un type précis (« la potion pour être le plus fort en maths » appelle un texte de type injonctif) quand d'autres peuvent accepter des productions très différentes (« un paysage d'hiver » peut appeler un type descriptif, mais aussi poétique, « mon sport préféré » peut être traité par un texte de type argumentatif ou explicatif/informatif). Certains sujets sont encore plus larges et laissent aux élèves une totale liberté quant au type de texte à produire (« le crayon fou », ou encore les thèmes libres avec contraintes grammaticales). Enfin, parfois, les sujets sont directement liés à la description d'émotions ressenties à travers la découverte d'œuvres d'art. Le travail intègre alors une dimension transversale en relation avec les arts visuels, l'éducation musicale ou encore l'histoire des arts.

B) La rédaction : une activité intégrée dans le français

La production d'écrits est par essence une tâche complexe, au sens défini par le Socle commun des connaissances et des compétences de 2006¹⁵. Comme nous le précise le site

¹² Cf. annexe 1. Je me suis à la fois inspiré de sujets trouvés sur le Web (voir la « sitographie »), mais aussi d'ouvrages proposant des situations d'écriture courte parmi lesquels : C. Côté, F. Gianesin, *Écrire... Pourquoi pas !*, Montréal (Canada), Chenelière Éducation, 2009 ; Y. Rivais, *Jeux de langage et d'écriture*, Paris, Retz, 2002 ; S. Goldie, I. Vermeir, *L'atelier des mots, le carnet qui donne irrésistiblement envie d'écrire*, 3 points à la ligne éditions, 2010. Les propositions issues de l'« Oulipo » (Ouvroir de littérature potentielle) sont également venues enrichir mes listes de sujets. Cf. <http://oulipo.net/>, tout comme la description de sentiments suscités par des œuvres d'arts (tableaux, sculptures, musiques...).

¹³ Les IO 2008 évoquent une typologie relativement simple : narratif, descriptif, explicatif, poétique. Jean-Michel Adam a quant à lui proposé une typologie plus large très largement reprise dans les ouvrages didactiques : narratif, dialogué/conversationnel, poétique/rhétorique, injonctif, descriptif, explicatif/informatif, argumentatif, prédictif. Cf. J-M. Adam, « Quels types de textes ? », *Le Français dans le Monde*, n°192, avril 1985.

¹⁴ Les « lanceurs » cherchent à ouvrir l'imaginaire (exemple : « Si je pouvais voler... »). Les « inducteurs » visent davantage une construction (exemples : « J'écris un tautogramme » ou « J'écris un texte au futur »). Les sujets de rédaction plus « traditionnels » sont sans doute les plus difficiles à mettre en œuvre car ils nécessitent une fréquentation assidue par la lecture des différents types de textes à écrire.

¹⁵ « Maîtriser le Socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des

éduscol, « La tâche complexe est une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu...) et externes (aides méthodologiques, [...] ressources documentaires...). Elle fait donc partie intégrante de la notion de compétence. Dans ce contexte, complexe ne veut pas dire compliqué. »¹⁶ Dans le cadre de l'étude du français au cycle 3, la rédaction revêt donc un aspect intrinsèquement transdisciplinaire :

1) Liens avec la lecture

Lecture et écriture sont nécessairement et régulièrement liées. Les programmes 2008, tout comme ceux qui les ont précédés, insistent avec force sur cette association. Outre l'acquisition de lexique, de tournures de phrases, d'organisation de textes, la lecture permet aux élèves d'intégrer des « matrices d'écriture » qu'il s'agira de réinvestir au cours de séances de rédaction courte ou longue. L'enseignant doit donc les faire émerger aux yeux des élèves lorsqu'elles sont rencontrées. Lire s'avère donc un préalable indispensable à l'écriture dans la grande majorité des cas.

2) Liens avec l'étude de la langue

Il s'agit encore d'une demande claire et explicite des programmes : « L'étude de la langue française [...] est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle ». Une programmation composée uniquement de séances et activités spécifiques et décontextualisées ne saurait être suffisante. Une part de souplesse doit être maintenue afin de pouvoir mener également en classe des séances décrochées¹⁷ qui peuvent prendre la forme d'exercices de structuration et / ou d'entraînement sur des problèmes liés à l'étude de la langue qui représentent des obstacles pour telle ou telle situation d'écriture. Cela pourra concerner par exemple l'utilisation du conditionnel, les recours à des synonymes, à des substituts ou à la pronominalisation pour éviter les répétitions, ou encore l'emploi des propositions subordonnées relatives. Par ailleurs, le passage à l'écrit exige un lexique plus riche que celui utilisé à l'oral ce qui nécessite une vigilance orthographique renforcée (notamment pour des mots rarement rencontrés). L'étude de la langue dans toutes ses composantes permet donc d'éclairer et donner du sens aux différents problèmes rencontrés lors des séances de rédaction.

situations complexes, à l'école puis dans sa vie », Socle commun des connaissances et des compétences, Décret du 11 juillet 2006.

¹⁶ <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html>

¹⁷ La démarche se rapproche alors de ce que les programmes 2002 appelaient l'Observation Réfléchie de la Langue (ORL). On trouvera un exemple représentatif dans E. Charmeux, F. Monier et C. Barou, *La langue française mode d'emploi* (trois manuels, CE2, CM1 et CM2, avec guides pour l'enseignant), Toulouse, Sedrap, 2002-2004.

3) L'apprentissage d'une méthodologie

Progresser dans les compétences de rédaction nécessite un travail complexe et de longue haleine au cours duquel les élèves vont peu à peu acquérir une méthodologie, à la fois en ce qui concerne la manière dont ils pourront investir et réinvestir leurs connaissances en étude de la langue, mais aussi au-delà de cela apprendre à formuler leurs idées au moyen de l'écrit.

➤ Des écrits courts aux écrits longs : une histoire d'allers et retours

Les joggings d'écriture permettent d'aborder différents types de textes. Or, il n'est possible de libérer l'imagination des enfants que s'ils connaissent les principales caractéristiques des types de textes en question. Ainsi, pour prendre un exemple simple, il est impossible de demander à des élèves d'écrire en cinq minutes une recette (exemple : « Invente une potion pour devenir le plus fort en maths ») si de tels textes n'ont pas déjà été fréquentés à plusieurs reprises par les élèves. Ces derniers devront bien sûr avoir lu des recettes, mais des situations d'écriture « longue » leur auront également été proposées en rédaction. Les joggings d'écriture viendront alors s'inscrire comme un réinvestissement, pour lequel il sera parfois nécessaire de rappeler les principaux repères, notamment pour les élèves les moins à l'aise. Dans l'exemple choisi, on pourra faire référence aux recettes déjà écrites en classe, à la fiche d'évaluation qui en détaille les caractéristiques (une liste d'ingrédients suivie d'une procédure avec des verbes à l'infinitif ou à l'impératif...), à des listes de mots-outils, etc. Mais le jogging d'écriture ne saurait être le moment où se met en place ce type d'apprentissage et de travail sur la structure du texte. Écrits courts et longs sont bel et bien complémentaires, s'enrichissent mutuellement et ne sauraient se substituer l'un à l'autre.

➤ Améliorer ses textes

La production d'écrits longs est une activité nécessitant un retour sur sa production, une procédure de révision et d'amélioration des textes, ce qui ne peut se faire qu'en plusieurs étapes. Par ailleurs, contrairement à ce qu'ont souvent tendance à penser les élèves, la phase de réécriture ne saurait se limiter à un simple « toilettage orthographique ». Il s'agit plutôt de reprendre, réorganiser, supprimer, ajouter, structurer les idées, etc¹⁸. Bien entendu, cette dimension ne saurait être intégrée dans des séances ritualisées ne dépassant pas le quart d'heure, mais il est néanmoins essentiel que des temps soient ménagés pour que les élèves soient sensibilisés à la manière de travailler des écrivains, mais aussi de façon générale de toute personne utilisant l'écrit dans notre société¹⁹.

¹⁸ Lors de ces séances de rédaction longue, je m'inspire énormément des « ateliers d'écriture » décrits notamment par J-B. Schneider, *op. cit.*, mais aussi par Aurore Valat sur son blog : <http://universdemaclasse.blogspot.fr/2013/02/faire-evoluer-son-atelier-decriture.html>

¹⁹ On pourra leur montrer des brouillons d'écrivains célèbres (cf. <http://expositions.bnf.fr/brouillons/>), mais aussi par exemple des brouillons de lettres administratives écrites par l'enseignant.

2^{ème} Partie

Présentation et analyse du dispositif mis en œuvre

A) Des « joggings d'écriture » pour s'entraîner à écrire au quotidien

Le rituel d'écriture mis en place dans la classe a été présenté aux élèves le jour de la rentrée afin de mettre en place un certain nombre d'habitudes. Tous les matins, en arrivant en classe, les élèves prennent leur « cahier d'écrivain », dans lequel ils vont pratiquer un **jogging d'écriture** (10 à 15 minutes rituelles pour s'entraîner à écrire au quotidien).

1) Principes généraux

➤ Le temps d'écriture :

L'objectif est d'écrire pendant cinq minutes. Le temps étant court, les élèves ne peuvent généralement utiliser d'aide à l'écriture en dehors des affichages didactiques de la classe. Ils doivent néanmoins essayer de proposer une graphie correcte des mots, de penser à la ponctuation et de réaliser les accords au sein des groupes nominaux et les accords sujet-verbe. Avant tout, ils doivent proposer un texte répondant dans la mesure du possible au sujet demandé.

Ce travail part du principe selon lequel l'aisance en écriture ne peut s'acquérir que par la pratique la plus régulière possible de l'écriture. Ce temps ne se substitue pas, mais complète les autres activités de production d'écrits des élèves, de plus grande ampleur, en les rendant plus sûrs d'eux, plus autonomes. Ce rituel contribue à atténuer l'angoisse de la page blanche et à libérer l'imagination des élèves.

➤ **Deux étapes successives :**

Étape 1 : écriture (5 à 10 minutes)

Le maître écrit le thème du jour au tableau. Ce sujet proposé joue le rôle d'un « déclencheur d'écriture ». Le temps d'écriture proprement dit pourra être précédé d'une courte phase collective d'explicitation du sujet, de recueil de mots et d'idées au tableau et/ou de références à des travaux faits à d'autres occasions (rédactions longues par exemple). Cela à la fois pour permettre à tous d'avoir bien compris ce qui était demandé, mais aussi pour aider les élèves les moins à l'aise à démarrer. Les élèves ont ensuite 5 minutes pour rédiger un texte sur le sujet. Une minute avant la fin du temps imparti, le maître l'annonce à la classe afin que les élèves aient le temps de terminer leur production. Il est impératif que les 5 minutes soient entièrement consacrées à l'écriture, et ce pour tous les élèves.

Étape 2 : relecture et échanges (5 minutes)

Chacun relit individuellement son texte pendant une minute et effectue les corrections qu'il juge nécessaire. Les élèves qui le souhaitent peuvent alors lire leur texte ou un passage de celui-ci à voix haute. Leurs camarades peuvent effectuer des commentaires. Il est bien précisé que seul le texte est critiqué (au sens noble, qui doit être expliqué aux élèves) ou commenté, et non la personne qui l'a produit. Les élèves n'ayant pas tout à fait terminé ont la possibilité de reprendre leur travail durant la journée, lorsqu'ils ont un moment de libre.

2) Un apprentissage organisé et progressif au cours de l'année

Le dispositif se déroule en **quatre phases successives** de manière à assurer une progressivité des apprentissages favorable à tous, ainsi qu'une complexification de la tâche tenant compte à la fois de l'avancement dans l'année scolaire, mais aussi l'aisance plus ou moins importante des élèves :

➤ **Période 1 :**

L'année scolaire débute par une explication détaillée des règles : un sujet par jour. Cinq à dix minutes pour écrire, suivies de cinq minutes pour lire (volontaires) et écouter (tous). Les élèves sont incités à écrire, même s'ils ne sont au départ pas totalement dans le sujet. L'objectif prioritaire à ce stade est bien de débloquer, de rendre quotidien pour tous l'acte d'écriture, de donner confiance à chacun. Durant cette période, il n'y a pas d'évaluation des cahiers au jour le jour par l'enseignant. Sur ce temps, l'essentiel est que tout le monde écrive.

➤ Période 2 :

Comme au cours de la période précédente, les élèves découvrent à leur arrivée en classe le sujet du jour, écrit au tableau par le maître. Aucune autre contrainte spécifique que le respect du sujet n'est donnée, mais à présent, une fois par semaine, les élèves suivent l'évolution des nombres de mots écrits à l'aide d'un graphique (un travail sur les compétences d'organisation et gestion des données mathématiques est mené en parallèle). Ceci a pour but de favoriser une prise de conscience de la variabilité de la quantité d'écrits en fonction des sujets proposés. On trouvera trois exemples des graphiques tracés par mes élèves en annexe²⁰.

Le graphique de l'élève A (Driss), est typique du profil d'un élève faible au départ, mais en progrès. Celui de l'élève C (Raphaël) en revanche a été choisi parmi les élèves de la classe ayant déjà des compétences de bon niveau en français au début de l'année. Malgré leurs divergences, les graphiques montrent bien quelques caractéristiques très largement partagées : à la fois un nombre de mots de départ plutôt limité (les élèves découvraient encore l'activité) ainsi qu'une allure « en dents de scie », même si l'amplitude des nombres de mots écrits est plus ou moins marquée. Le graphique de l'élève B (Camélia) est, à cet égard, intéressant dans le sens où il ne révèle pas une pente ascendante marquée comme la plupart des autres, l'élève ayant rapidement atteint une sorte de « rythme de croisière », ce qui n'est pas forcément inquiétant, d'autres critères (richesse lexicale, correction syntaxique, etc.) pouvant être améliorés. Il faut aussi que les élèves prennent conscience de cela : un meilleur texte n'est pas nécessairement un texte plus long.

Néanmoins, le nombre de mots écrits constitue un critère objectif indiquant aux élèves la quantité de texte qu'ils produisent quotidiennement : chacun peut constater d'un jour à l'autre si ses écrits sont plus courts ou plus longs. Chacun peut découvrir une tendance qui se dessine semaine après semaine. Bien sûr, ce critère ne peut être considéré de manière isolée. Pourtant, j'ai pu constater que des élèves écrivant peu en quantité au départ appréciaient de pouvoir visualiser ainsi leurs progrès, et que leur motivation au travail s'en trouvait dès lors accrue.

➤ Période 3 :

À partir de janvier, le maître procède à une évaluation des productions écrites dans les cahiers d'écrivains et assigne à chaque élève un objectif individualisé (la procédure d'évaluation conduit à une différenciation)²¹. Certains élèves devront ainsi s'efforcer de respecter les règles grammaticales de base définies. On peut éventuellement découper ce critère en plusieurs sous-objectifs (par exemple, veiller au respect d'une règle, puis de deux, puis de trois,

²⁰ Cf. annexe 2.

²¹ L'annexe 3 présente à la fois la fiche évaluation commune à tous et les trois différentes fiches « objectif ». J'ai conçu mes propres fiches d'objectifs en m'inspirant et en adaptant les fiches proposées par Aurore Valat, sur : <http://universdemaclasse.blogspot.fr/>

et enfin des quatre définies ensemble). Dans le même temps, une place plus importante est accordée aux thèmes libres tout en commençant à intégrer dans les sujets proposés des contraintes grammaticales et syntaxiques (tirées au sort) comme « écrire à la première personne du singulier », « utiliser des compléments circonstanciels », ou encore « écrire à un temps donné ». Les élèves les plus à l'aise se voient attribuer des contraintes grammaticales supplémentaires (toujours sous forme de fiches à tirer).

➤ **Périodes 4 et 5 :**

Pour le dernier trimestre, j'ai choisi de faire évoluer le travail par objectifs et la différenciation en instaurant des critères de réussite²². Il s'agit en fait d'un élargissement des fiches mises en place lors de la période précédente : plutôt que d'avoir un seul objectif, comprenant éventuellement quelques sous-objectifs, les élèves disposent cette fois d'une base commune sous la forme de deux critères élémentaires qui doivent être « réussis » par tout le monde : écrire au moins quatre lignes, et écrire lisiblement²³. Pour chaque jogging d'écriture, l'élève comme l'enseignant veilleront au respect de ces deux critères. Une fiche permettra à l'élève de suivre ses progrès en y indiquant le nombre de critères que sa production respecte. Lorsqu'un élève réussit à respecter tous les critères trois semaines de suite, l'enseignant les modifie, ajoutant au fil de l'année des critères orthographiques, syntaxiques, de quantité, etc.

Il est en outre proposé aux élèves qui le souhaitent d'écrire des sujets et/ou des contraintes qui pourront ensuite être proposés à la classe entière.

3) Objectifs visés par ce dispositif

Ils sont au nombre de trois :

➤ **Permettre à chacun d'écrire**

Amener les élèves au plaisir et à l'envie d'écrire demeure l'objectif essentiel. Susciter la curiosité et l'intérêt, notamment par l'effet de surprise, est donc recherché à travers cette activité. Souvent, il est constaté dans les classes des représentations négatives de l'activité d'écriture qu'il s'agit ici de faire évoluer positivement au cours de l'année²⁴. Le cahier d'écrivain doit être considéré par les élèves comme un espace de liberté. L'écriture plaisir y est privilégiée. Cela ne signifie pas que l'enseignant n'évalue pas le travail figurant dans le cahier, mais bien que les élèves doivent être préservés d'une quelconque pression par l'absence de jugement. Seuls des critères objectifs et connus des élèves sont évalués par l'enseignant.

²² Voir notamment O. Burger, *Aider tous les élèves, guide pratique de différenciation*, Lyon, Chronique Sociale, 2010, pp. 81-85.

²³ Cf. annexe 5 pour un exemple de fiche « critères de réussite ».

²⁴ Cf. C. Garcia-Debanc, L. Plannes, C. Roger, *Objectif écrire*, CDDP de la Lozère, 2005.

➤ **Permettre à chacun de mieux écrire : mise en place d'outils que les élèves s'approprient**

- Affichages : le recours aux affichages créés et utilisés lors des séquences d'étude de la langue est encouragé. La possibilité de leur utilisation est rappelée aux élèves, notamment lorsqu'un sujet s'y prête particulièrement (écriture à une personne donnée, choix d'un système de temps...). Les élèves peuvent également recourir à des « collections de mots », relevés au cours des lectures de la classe et triés en fonction de leur classe grammaticale. Ces listes de mots permettent aux élèves d'enrichir leurs productions.

- Dictionnaires, leçons et aide-mémoires : compte tenu du temps réduit d'écriture, les stratégies pour mieux écrire doivent être adaptées. Par exemple, il n'est pas possible pour les élèves de réaliser un brouillon au préalable. De même, l'utilisation du dictionnaire, des leçons et de l'aide-mémoire de français ne peut généralement pas se faire lors des joggings d'écriture, sauf dans une phase de recherche préalable pour des sujets donnés ou une vérification rapide.

- Code de correction : un code de correction, régulièrement utilisé dans la classe dans le cadre des écritures de textes longs, est utilisé également lors des joggings d'écriture. Cela permet la mise en place d'une différenciation. En effet, le maître corrigera certaines erreurs et laissera les élèves en corriger d'autres en fonction de leurs compétences en maîtrise de la langue. Lors de cette phase, le recours à des outils d'aide à la correction pourra être envisagée. En revanche, il n'est pas donné d'aide orthographique directe par l'enseignant.

Les outils que l'on peut utiliser doivent en tout cas être clairement identifiés par les élèves. Ils ne doivent par ailleurs pas être trop nombreux sous peine de risquer de noyer les élèves sous une masse d'informations qui deviendrait contre-productive car inutilisable.

➤ **Permettre à chacun de progresser au fil de l'année : sujets communs et différenciation**

Il est important de mettre en place des modalités d'évaluation simples et lisibles pour les élèves (avec un seul type d'évaluation par période).

Au premier trimestre (période 2), seule l'évaluation de la quantité de texte produite est évaluée au moyen des graphiques de suivi des nombres de mots.

À partir du mois de janvier, une évaluation individuelle formative des cahiers d'écrivain est réalisée par le maître. Cela résulte en l'attribution à chaque élève d'une fiche « objectif » détaillant un point particulier auquel l'élève devra prêter attention au cours de la période suivante. Pour ma classe, j'ai choisi trois objectifs répartis ainsi :

- écrire davantage : 22 % des élèves
- soigner l'écriture et la présentation : 41 % des élèves
- mieux appliquer les règles grammaticales de base : 37 % des élèves

Chacun des objectifs pourra être décliné en sous-objectifs (cochés par le maître au sein d'une liste) afin de demeurer au plus près des besoins des élèves.

Le suivi de chacun des objectifs fait l'objet d'un temps dédié à l'auto-évaluation par les élèves chaque vendredi par relecture individuelle des productions de la semaine. Le respect ou non de l'objectif fixé est matérialisé par un code de couleur avec une vérification *a posteriori* par l'enseignant. Chacun peut ainsi visualiser les progrès accomplis. En fin de période, l'objectif assigné pourra évoluer en fonction de ces progrès et de l'émergence éventuelle de nouveaux besoins.

À partir de la quatrième période, des fiches d'évaluation par « critères de réussite » prennent le relais afin de fournir à l'ensemble de la classe un ensemble d'éléments de base qui doivent impérativement être respectés. Ce minimum attendu est très faible au début (deux critères seulement) car tous les élèves doivent être en mesure de la satisfaire. Mais il sera très vite élargi au fur et à mesure de l'année de manière individuelle en fonction des progrès des élèves. Bien entendu, les critères d'évaluation doivent prendre en compte à la fois la correction orthographique et syntaxique des textes produits, mais également sur le fond l'adéquation entre le texte de l'élève et le sujet de la rédaction.

B) Quelle efficacité pour ce dispositif ?

Avant d'évoquer l'efficacité du dispositif mis en place sur les performances et les compétences des élèves de ma classe, je me dois de préciser qu'il importe de rester modeste dans les objectifs attribués à ce rituel quotidien, la rédaction étant l'une des activités les plus complexes à aborder pour des élèves de cycle 3. Même sans traiter au cours de séances courtes comme les joggings d'écriture des dimensions telles que la planification ou encore la révision de sa production, la simple « mise en texte » (qui articule le lexique, la syntaxe et des aspects textuels comme la ponctuation) d'un écrit s'inscrivant dans un sujet donné représente déjà suffisamment de facteurs à maîtriser pour qu'il soit nécessaire de circonscrire précisément les attentes à évaluer²⁵.

Aussi, à travers le dispositif présenté, j'ai pu mettre à l'épreuve mon hypothèse de recherche, à savoir en quoi faire pratiquer quotidiennement à mes élèves des joggings d'écriture peut-il leur permettre d'améliorer leurs compétences en rédaction, en mettant en œuvre un certain nombre de variables sur lesquelles j'ai agi au long de l'année scolaire :

²⁵ Cf. les travaux de J. R. Hayes et L. S. Flower cités par J-B. Schneider dans *Projet écrire*, Accès éditions, 2010, p. 10.

Variables mises en œuvre :		Indicateurs :	Quantitatif / Qualitatif
Diversité des sujets proposés, des éléments déclencheurs		→ Élaboration d'une programmation annuelle (+ fiches « contraintes grammaticales »)	Qualitatif
Éléments de différenciation	Nombre de lignes / de phrases / de mots demandés	→ Graphiques « suivi des nombres de mots écrits » (période 2)	Quantitatif
	Objectifs assignés aux élèves par le maître	→ Fiche « écrire davantage »	Quantitatif
		→ Fiche « soigner l'écriture » (période 3) → Fiche « Mieux respecter les règles grammaticales de base »	Qualitatif Qualitatif
	Critères de réussite définis avec les élèves	→ Fiche « critères de réussite » (périodes 4 et 5)	Quantitatif
Mise à disposition pour tout ou partie des élèves de différents outils ou aides à l'écriture (dictionnaires, manuels, leçons, affichages didactiques)	→ Fiches « Mieux respecter les règles grammaticales de base » / « critères de réussite »	Qualitatif / Quantitatif	
Modalités de validation de l'hypothèse de recherche	→ Évolution du nombre d'élèves capables de produire les textes courts demandés entre le début d'année et la fin du 1 ^{er} trimestre		Quantitatif
	→ Nombre d'élèves validant à l'issue du CM2 l'item « Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire »		Quantitatif

Cinq mois de pratique me permettent de mettre en avant les points suivants qui me paraissent être les points clés pour comprendre l'intérêt des joggings d'écriture dans une classe de cycle 3.

1) Un accroissement de la motivation et de l'envie d'écrire

J'ai ressenti très fortement le plaisir que la majorité de mes élèves, y compris parmi les faibles écrivains, ont appris à trouver au fil de l'année à travers l'activité de jogging d'écriture. Chaque matin, je constatais les attentes partagées du groupe classe, les élèves cherchant avec enthousiasme à deviner le sujet du jour. Ce critère de la motivation, *a priori* diffus et difficile à évaluer, transparait néanmoins clairement et objectivement dans les cahiers d'écrivains, que ce

soit par le nombre de textes écrits par chacun des élèves, mais aussi par le nombre de mots par textes mis en avant par les graphiques²⁶.

Certes, les sujets étant différents chaque jour, toute comparaison entre les productions doit être relativisée. Certains sujets appellent en effet un texte plus long que d'autres, ou bien suscitent plus facilement des idées. Cette variété permet à chacun d'avoir des possibilités de réussite accrues. Toujours est-il que, pour la plupart des élèves, l'évolution après quelques mois est spectaculaire et les textes produits parlent d'eux-mêmes. On trouvera en annexe 4 trois exemples de ces évolutions que je vais ici brièvement commenter:

Pour quasiment toute la classe, les textes écrits au mois de septembre, y compris parmi mes meilleurs élèves, étaient très courts, même lorsque les sujets étaient ouverts comme c'est le cas dans les exemples. Chacun des trois élèves aurait pu développer sa production. Mais le dispositif n'en était qu'à ses débuts. Les élèves découvraient l'activité et prenaient encore leurs marques. La confiance s'est installée peu à peu grâce à l'habitude quotidienne d'écouter en classe quelques textes produits par des élèves volontaires qui avaient la possibilité de proposer une lecture à haute voix de leur travail du matin. Surtout, une prise de conscience globale de la longueur du texte écrit a été facilitée par la mise en place des graphiques comptabilisant le nombre de mots en deuxième période. Pour certains, la fiche objectif « écrire davantage » (différenciation, en janvier) a permis de conforter ou renforcer ces progrès. Aussi, début février, presque tous mes élèves étaient à même de produire un texte d'au moins trois lignes, et ce malgré des profils très différents.

Driss est un élève de CM2 lent, ayant régulièrement du mal à démarrer une activité écrite. Il manque beaucoup de confiance en lui et est généralement considéré en difficultés en français et en mathématiques. Ses progrès sont pourtant parmi les plus spectaculaires que j'ai pu observer cette année. Il est vrai que Driss est davantage motivé lorsqu'un sujet l'intéresse (en l'occurrence le football), mais on constatera aisément que si dans son texte de septembre, le nom de son sport préféré était déjà cité, de manière assez artificielle, de façon à répondre au strict minimum requis par le sujet, il a entre temps appris à écrire davantage, mais surtout à développer, et même à argumenter, justifier ses propos. Le tout dans une syntaxe dans l'ensemble correcte, en formant des phrases, et ce sans passer par une phase de réécriture ! Je n'aurais pas pensé obtenir de tels résultats en commençant les joggings d'écriture en septembre.

Camélia est une élève de CM1 qui a eu besoin également d'un petit temps d'adaptation avant de profiter pleinement du dispositif. Ses progrès ont toutefois été plus rapides que ceux de Driss en ce qui concerne la quantité de texte produit. Aussi, en janvier, son attention lors des joggings d'écriture a dû se porter sur l'objectif « Mieux respecter les règles grammaticales de base », en prenant un temps spécifique de relecture de ses textes à la fin des 5 minutes

²⁶ Cf. annexe 2.

d'écriture imparties. Ce qui ne l'a pas empêché de réinvestir de manière efficace des apprentissages antérieurs en littérature acquis lors de la découverte de contes étiologiques²⁷.

Raphaël, en CM2, est un autre exemple intéressant d'élève qui, bien qu'à l'aise généralement en français, avait au départ « peu d'idées » selon ses propres dires, et qui a toutefois réussi peu à peu à libérer son imagination au fil des séances quotidiennes de jogging d'écriture. Cette activité lui a permis de réinvestir en prenant de l'assurance des jeux poétiques pratiqués précédemment dans le cadre de la classe. L'acrostiche ici proposé a été écrit en dix minutes seulement : 5 minutes de recherche sur ardoise, puis 5 minutes de remise au propre sur le cahier d'écrivain.

Ces trois exemples me semblent assez représentatifs des évolutions que j'ai pu observer chez l'ensemble de mes élèves en un trimestre. Mais la motivation n'est bien sûr pas le seul critère permettant d'assurer des progrès objectifs et durables pour tous. Ces progrès ont en effet été accompagnés de séances de lecture, de littérature, de rédaction, auxquelles l'activité rituelle d'écriture a permis de donner davantage de sens et des occasions de pratique, et donc de progrès, régulières et nombreuses. En outre, l'amélioration des résultats et les réussites étaient rendues visibles aux élèves grâce aux évaluations mises en place qui faisaient pleinement partie du processus d'apprentissage.

2) Différentes formes d'évaluations

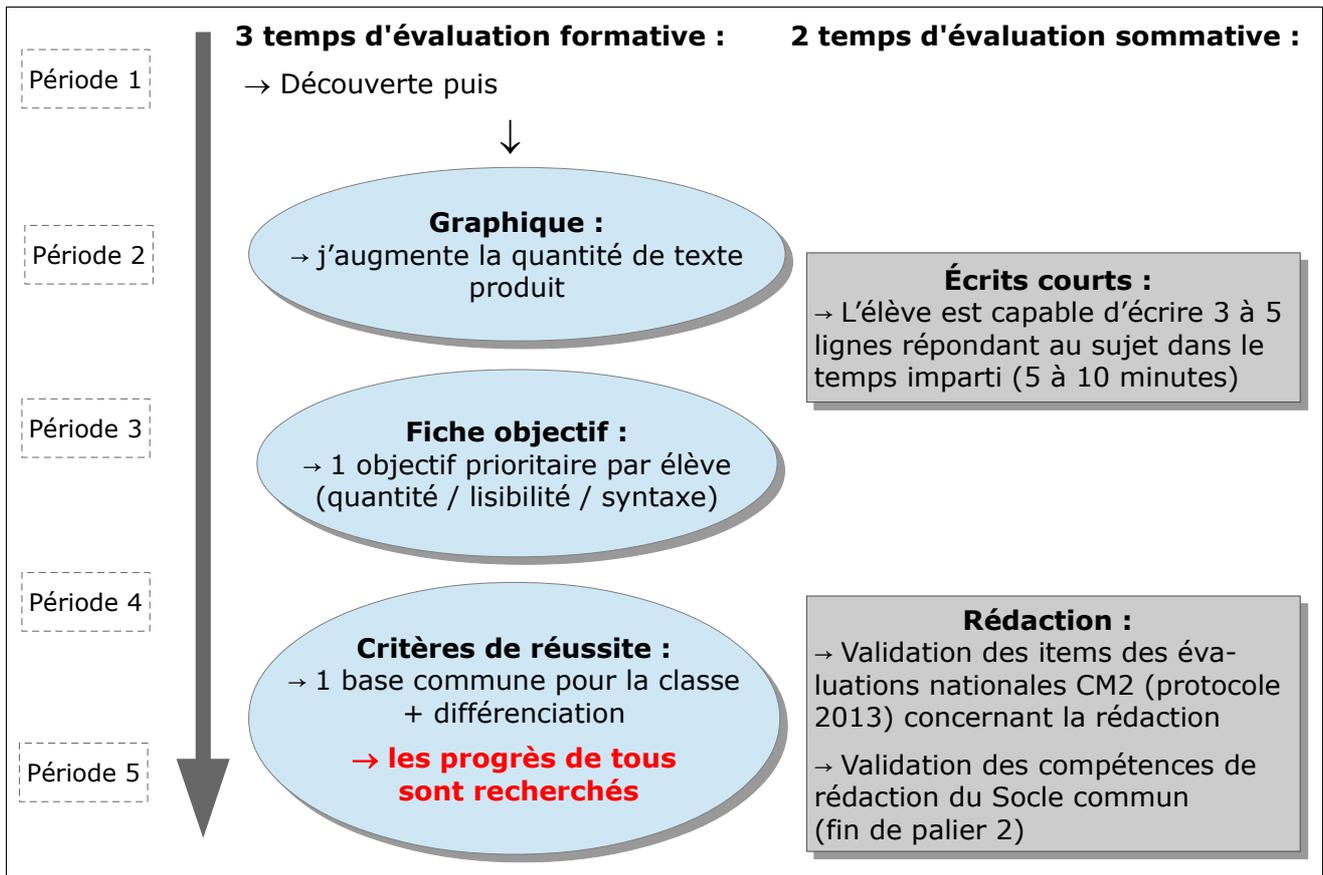
L'évaluation des productions des élèves constitue un double défi.

D'une part, il est nécessaire de donner aux élèves des repères leur permettant d'améliorer leurs compétences au fil de l'année scolaire, ce qui peut poser des difficultés dans une tâche complexe comme la rédaction. Tout ne peut être évalué en même temps. L'enseignant doit donc effectuer des choix. J'ai donc proposé à mes élèves trois temps d'évaluation formative qui se succèdent durant l'année. Pour chacune, j'ai privilégié une approche visuelle permettant aux élèves de constater leurs progrès en un coup d'œil : forme du graphique, cases colorées en vert ou en rouge, nombre de cases cochées²⁸.

D'autre part, deux temps d'évaluation sommative, l'un en fin de premier trimestre, l'autre en fin d'année scolaire, me permettront de valider mon hypothèse de recherche de manière objective. Le tableau suivant indique l'articulation de ces différents moments d'évaluation dont les statuts se doivent d'être clairement exposés aux élèves :

²⁷ Ou contes des origines, qui donnent une explication imaginaire à un phénomène naturel ou scientifique, comme par exemple « Pourquoi les corbeaux sont-ils noirs ? » ou encore « Comment sont apparues les montagnes ? » On voit bien ici le lien constant entre lire et écrire, maintes fois souligné.

²⁸ Cf. respectivement les annexes 2, 4 et 5.



3) Difficultés rencontrées et moyens déployés pour les surmonter

Pour reprendre une question soulevée : « Faire écrire, ça suffit pour qu'ils apprennent à écrire ? »²⁹ Évidemment non. J'ai déjà souligné au cours de la première partie la manière dont la production d'écrits était nécessairement intégrée dans le domaine disciplinaire du français. Apprendre à écrire suppose de lire, d'étudier et maîtriser la langue écrite (lexique, syntaxe, organisation textuelle, etc.), d'apprendre à argumenter et à exposer ses idées, de développer son imagination. Mener tout cela de front est une tâche ardue, mais pourtant indispensable aux progrès de chacun. En outre, les élèves n'ont ni les mêmes rythmes, ni les mêmes besoins³⁰. Cela m'a conduit à mettre en place les procédures de différenciation exposées précédemment, mais aussi à organiser des séances d'étude de la langue décrochées pour permettre à mes élèves de produire les textes demandés en étant correctement outillés d'un point de vue linguistique et textuel.

²⁹ Cf. E. Charmeux, « Faire écrire, ça suffit pour qu'ils apprennent à écrire ? », publié en ligne sur : <http://www.charmeux.fr/blog/index.php?2011/08/28/184-faire-ecrire-ca-suffit-pour-apprendre-a-ecrire>

³⁰ Il n'y a pas deux apprenants identiques comme le soulignent les fameux postulats de Robert Burns. Cf. R. W. Burns, « Methods for individualizing instruction », *Educational Technology*, Vol. 11, N° 6, 1971, pp. 55-56.

J'ai été également confronté à une autre question régulièrement soulevée par les enseignants souhaitant mettre en place ce type de dispositif : l'enseignant de la classe doit-il écrire lui-même pendant le temps quotidien d'écriture ? Cela est parfois proposé³¹ afin de montrer aux élèves que les adultes peuvent aussi être placés dans des situations d'écriture. J'ai fait le choix de ne pas procéder ainsi afin de pouvoir rester disponible sur ce temps court auprès des élèves qui demeurent moins autonomes et qui ont besoin de la présence du maître pour progresser, et au fil de l'année, gagner peu à peu en autonomie³².

Ce dispositif, pour intéressant qu'il soit, ne saurait remplacer les autres activités de rédaction. Il ne permet pas, notamment, de faire prendre conscience aux élèves de l'importance fondamentale du brouillon, de la nécessité rencontrée par tout écrivain (y compris les plus célèbres) de corriger et d'améliorer leurs premiers jets pour aboutir peu à peu à une version finale, qui ne sera pas simplement une version expurgée des erreurs d'orthographe mais bien un nouveau texte, un texte révisé. Cela n'enlève toutefois rien à son intérêt exposé précédemment.

³¹ Cf. par exemple C. Leclerc, « Activité rituelle pour écrire », documents disponibles sur : <http://ien21-centre.ac-dijon.fr/article354.html>

³² Ceci dit, je me place déjà régulièrement dans des situations d'écriture devant mes élèves, mais sur d'autres temps.

Conclusion

À travers ce mémoire, j'ai tenté de montrer l'intérêt d'un dispositif ritualisé et quotidien d'écriture, nommé « jogging d'écriture », pour favoriser globalement les compétences de rédaction d'élèves de CM1 ou de CM2, en prenant pour référence les attentes officielles des programmes et du palier 2 du Socle commun concernant la maîtrise de la langue française.

Donner le goût d'écrire est essentiel pour permettre aux élèves de progresser. Cela nécessite un dispositif cohérent et réfléchi. Mais avant tout, une forme de bienveillance est nécessaire de la part de l'enseignant vis-à-vis des textes produits : l'écriture littéraire engage la personne, cela implique pour celui qui se livre une prise de risque que l'enseignant doit accompagner. Cette base posée, il est alors possible d'amener les élèves à améliorer leurs compétences de rédaction en leur assignant différents objectifs clairement établis et compris par eux. L'évaluation (et non le jugement) permet le progrès de chacun sur une base objective.

Évaluation de la pratique et du dispositif :

Comment mesurer objectivement les progrès de mes élèves ? Deux indicateurs seront, dans le cadre que je me suis donné, particulièrement intéressants à observer en vue d'une évaluation de la réussite de ce dispositif.

Le premier concerne l'évolution du nombre d'élèves capables de produire les textes courts demandés entre le début d'année et la fin du 1^{er} trimestre. Fin décembre 2014, sur mes 28 élèves (6 CM1 et 22 CM2), 24 ont validé l'évaluation intermédiaire suivante : « L'élève est capable d'écrire 3 à 5 lignes répondant au sujet dans le temps imparti (5 à 10 minutes) », soit 86 % de la classe, ce qui satisfait amplement mes attentes quant aux compétences acquises par mes élèves. Pour les 4 élèves encore en difficultés (14 %), il s'agira au cours de la seconde partie de l'année de parvenir à ce qu'ils accèdent, eux aussi, à ce niveau minimal d'exigence, notamment grâce aux procédures de différenciation mises en place (fiches « objectifs », et « critères de réussite »). Pour les autres, les compétences de rédaction devront bien sûr être renforcées, toujours à l'aide de la différenciation, de manière à atteindre pour le maximum d'élèves les attentes de fin de CM2. Il s'agit d'un travail à ce jour toujours en cours.

Le second indicateur ne sera connu qu'à la fin de l'année scolaire. Il concerne en effet le nombre d'élèves validant à l'issue du CM2 l'item « Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire » de la compétence « Maîtrise de la langue française » du palier 2 du Socle commun.

Mais si le dispositif d'évaluation n'est pas encore complet au moment de la rédaction de ces lignes, les conclusions que je peux déjà en tirer sont largement positives. Aucun de mes élèves n'a plus peur devant un sujet nouveau et une feuille blanche. Tous tentent, tous produisent. Bien entendu, les compétences de chacun demeurent hétérogènes, mais tous ont progressé entre septembre et février. Le travail doit bien sûr être poursuivi, accompagné, mais mon hypothèse de recherche, à savoir « est-ce que les joggings d'écriture aident les élèves à développer leurs compétences en rédaction, et plus largement en maîtrise de la langue française ? » me semble pouvoir être validée.

Quelques limites :

Dans l'optique d'une analyse distanciée de ma pratique, je me dois toutefois de mettre également en avant quelques éléments qui viennent relativiser la portée de cette hypothèse :

- Il est impossible de tout fonder sur les activités rituelles, qui ne peuvent se multiplier dans toutes les disciplines. J'ai pu expérimenter en plusieurs années d'enseignement en cycle 3 tous les bénéfices que mes élèves avaient pu tirer au cours d'une année scolaire d'écoute musicale « au quotidien », ou encore d'un apprentissage de la grammaire ritualisé grâce à des dispositifs du type « la phrase du jour ». Or, les heures d'enseignement ne sont pas extensibles et une juxtaposition de ces activités se montrerait au final contre-productive pour les élèves. Le projet d'école et les conseils de cycles peuvent alors trouver toute leur place comme outils permettant une organisation logique et coordonnée des apprentissages des élèves au long de leur cursus à l'école élémentaire.

- Dans quelle mesure les progrès effectifs constatés sont-ils dus à cette activité ? Certes, mes élèves acquièrent de nouvelles compétences en français au cours de leur année scolaire. Ils en renforcent également d'autres, y compris en rédaction. Mais le travail mené dans ma classe cette année dans le cadre de cette expérimentation ne me permet pas d'isoler les différents facteurs explicatifs comme pourrait le faire une étude scientifique comportant des échantillons tests, des comparaisons entre classes, etc.

S'il est impossible de quantifier précisément dans le cadre de ce travail la part exacte du dispositif mené dans les progrès des élèves, je suis en tout cas persuadé que la coordination entre les activités d'écriture quotidienne et les activités de rédaction de plus grande ampleur, notamment via une programmation précise est également indispensable, tout comme la mise en œuvre de projets motivants pour les élèves, qui peuvent être basés sur des écrits courts, et

qui concourent à une valorisation de ce qu'ils sont capables de produire (ex : participation à des lectures de textes à d'autres classes de l'école, correspondance scolaire, participation à un rallye-écriture, lien avec les TUIIC au moyen de dispositifs tels que « Tw'Haïku »³³, etc.).

En fin de CM2, les élèves doivent être capable de produire des *textes*, et non seulement des phrases ou des paragraphes. La pratique des joggings d'écriture n'est donc qu'un pan de l'apprentissage des compétences de rédaction, mais un pan qui s'avère me semble-t-il, au vu de l'expérimentation menée, largement profitable aux élèves de ma classe.

³³ Que j'ai proposé avec beaucoup de satisfaction à ma classe de CE1 il y a trois ans.

Bibliographie

- ADAM Jean-Michel, « Quels types de textes ? », *Le Français dans le Monde*, n°192, avril 1985
- BÉAL Yves, LACOUR Martine, MAÏAUX Frédérique, *Écrire en toutes disciplines*, Paris, Bordas Pédagogie, 2004
- BUCKNER Aimee, *Notebook Know-How: Strategies For The Writer's Notebook*, Stenhouse Publishers, 2005
- BURGER Olivier, *Aider tous les élèves, guide pratique de différenciation*, Lyon, Chronique Sociale, 2010
- CÔTÉ Claire, GIANESIN Francesca, *Écrire... Pourquoi pas !*, Montréal (Canada), Chenelière Éducation, 2009
- FLEURANTIN Sandra, « L'enseignement de l'écrit dans les programmes ministériels de l'école primaire française », Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010
- GARCIA-DEBANC Claudine, PLANES Liliane, ROGER Christiane, *Objectif écrire*, CDDP de la Lozère, 2005
- GAUZENTE Georges, *Une pédagogie de la rédaction : écrire des textes*, CRDP de la Marne, 1995
- GOLDIE Sonia, VERMEIR Isabelle, *L'atelier des mots, le carnet qui donne irrésistiblement envie d'écrire*, 3 points à la ligne éditions, 2010
- Groupe de recherche d'Ecouen, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette Éducation, 1988
- LECLERC Claude, « Activité rituelle pour écrire », circonscription de Dijon Centre, 2014, documents disponibles sur : <http://ien21-centre.ac-dijon.fr/article354.html>
- SCHNEIDER Jean-Bernard, *Projet écrire*, Accès éditions, 2010
- SCHNEIDER Jean-Bernard, *Défi écrire*, Accès éditions, 2004
- REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*, Paris,ESF, 1996
- RIVAIIS Yak, *Jeux de langage et d'écriture*, Paris, Retz, 2002
- RODARI Gianni, *Grammaire de l'imagination*, Paris, Rue du Monde, 1997
- TISSSET Carole, LEON Renée, *Enseigner le Français à l'école*, Paris, Hachette Éducation, 1992

Sitographie

<http://www.charmeux.fr/>

<http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article1891>

<http://ien.aurillac3.free.fr/spip.php?article86>

<http://laclassedezazou.eklablog.com/le-jogging-d-ecriture-a4036636>

<http://www.laclassedemallory.com/rituel-redaction-jogging-d-ecriture-comme-zazou-a39963612>

<http://la-classe-de-cecile.eklablog.com/le-cahier-d-ecrivain-a49129938>

<http://universdemaclasse.blogspot.fr/>

<http://www.lpamphile.fr/le-jogging-d-ecriture-a93494935>

<http://oulipo.net/>

Table des annexes

Annexe 1 : Programmation annuelle des joggings d'écriture.....	30
Annexe 2 : Exemples de graphiques « suivi des nombres de mots écrits ».....	35
Annexe 3 : Évaluation du cahier d'écrivain et fiches objectifs.....	38
Annexe 4 : Exemples de productions d'élèves.....	40
Annexe 5 : Fiche « critères de réussite ».....	43

Annexe 1 :

Programmation annuelle des joggings d'écriture

Semaine 1	
Jour 1	Mon animal préféré
Jour 2	Un souvenir de mes vacances
Jour 3	Mon meilleur ami - ma meilleure amie
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 5	
Jour 1	J'ai un pouvoir magique
Jour 2	Ma liste de « j'adore » :
Jour 3	La potion pour être le plus fort en maths
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 2	
Jour 1	Je raconte mon week-end
Jour 2	J'aime (trois éléments)
Jour 3	Le portrait d'un camarade de classe
Jour 4	Ma plus grande qualité est...

Semaine 6	
Jour 1	_____ : (le sujet a été écrit avec de l'encre invisible, à toi de le deviner !)
Jour 2	J'ai été fier / fière de moi quand...
Jour 3	Portrait d'un monstre
Jour 4	Ma matière préférée

Semaine 3	
Jour 1	Mon plus grand rêve, c'est...
Jour 2	Je n'aime pas (trois éléments)
Jour 3	Je me suis regardé dans le miroir et...
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 7	
Jour 1	Quand j'étais au CP...
Jour 2	Une potion pour rester jeune
Jour 3	Mon meilleur ami est un vampire
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 4	
Jour 1	Je raconte mon week-end
Jour 2	Je me rappelle...
Jour 3	Je raconte mon pire cauchemar
Jour 4	La liste de mes plats préférés :

Semaine 8	
Jour 1	Un souvenir de mes vacances
Jour 2	Phrases contenant le maximum de mots avec le son [s]
Jour 3	Haïku sur une image
Jour 4	Thème libre

Semaine 9	
Jour 1	Une formule magique pour...
Jour 2	Phrases contenant le maximum de mots avec le son [g]
Jour 3	Liste des gens que j'aime :
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 10	
Jour 1	La liste de mes rêves
Jour 2	Phrases contenant le maximum de mots avec le son [ʒ]
Jour 3	Haïku sur une image
Jour 4	Le crayon fou (écrire dans toutes les directions)

Semaine 11	
Jour 1	La liste de mes peurs
Jour 2	Phrases contenant le maximum de mots avec le son [k]
Jour 3	Ça fait longtemps que...
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 12	
Jour 1	Le portrait d'un extra-terrestre
Jour 2	Phrases contenant le maximum de mots avec le son [j]
Jour 3	Haïku sur une image
Jour 4	Thème libre

Semaine 13	
Jour 1	J'ai ouvert la porte et...
Jour 2	La personne que j'aime le plus
Jour 3	Mon sport préféré
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 14	
Jour 1	En me levant ce matin, j'ai pensé que...
Jour 2	Liste de ce que j'aimerais faire pendant les vacances
Jour 3	Haïku sur une image
Jour 4	Thème libre

Semaine 15	
Jour 1	Un souvenir de mes vacances
Jour 2	Comment se forment les flocons ?
Jour 3	Invente un shitori (ex : seulement - mentir - tirer)
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 16	
Jour 1	Pourquoi les oiseaux chantent-ils ?
Jour 2	Un paysage d'hiver
Jour 3	Tautogramme (tous les mots commencent par la même lettre)
Jour 4	Thème libre <u>avec étiquette contrainte</u>

Semaine 17	
Jour 1	D'où viennent les étoiles filantes ?
Jour 2	J'adore / je déteste la neige car...
Jour 3	Acrostiche (les initiales de chaque vers forment un mot)
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 18	
Jour 1	Pourquoi la lune brille-t-elle ?
Jour 2	Quand j'étais un bébé...
Jour 3	La musique que j'aime
Jour 4	Thème libre <u>avec étiquette contrainte</u>

Semaine 19	
Jour 1	Pourquoi la mer est-elle salée ?
Jour 2	Liste de mes jeux préférés
Jour 3	Le monde dans mille ans
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 20	
Jour 1	D'où vient le sable sur la plage ?
Jour 2	Ce que j'emporterais sur une île déserte
Jour 3	Qu'y a-t-il au bout d'un arc-en-ciel ?
Jour 4	Thème libre <u>avec étiquette contrainte</u>

Semaine 21	
Jour 1	Pourquoi les corbeaux sont-ils noirs ?
Jour 2	Le portrait de mon personnage préféré
Jour 3	Je me souviendrai toujours de...
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 22	
Jour 1	Un souvenir de mes vacances
Jour 2	Si j'étais magicien...
Jour 3	Le crayon fou
Jour 4	Thème libre <u>avec étiquette contrainte</u>

Semaine 23	
Jour 1	Pourquoi le ciel est-il bleu ?
Jour 2	Mon livre préféré
Jour 3	Le printemps, c'est...
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 24	
Jour 1	Pourquoi les fleurs sentent-elles bon ?
Jour 2	Si mon miroir pouvait parler, il me dirait...
Jour 3	Dans le frigo, il y a...
Jour 4	Thème libre <u>avec étiquette contrainte</u>

Semaine 25	
Jour 1	Pourquoi le caméléon change-t-il de couleur ?
Jour 2	Si je pouvais voler...
Jour 3	Dans ma chambre, il y a...
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 26	
Jour 1	Pourquoi le chameau a-t-il des bosses ?
Jour 2	J'aimerais aller...
Jour 3	Mon activité préférée en récréation
Jour 4	Thème libre <u>avec étiquette contrainte</u>

Semaine 27	
Jour 1	Invente un shitori (ex : seulement - mentir - tirer)
Jour 2	Si je pouvais respirer sous l'eau
Jour 3	Mon jour de la semaine préféré
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 28	
Jour 1	Anagramme
Jour 2	Si j'étais un chanteur / une chanteuse célèbre...
Jour 3	Ma période historique préférée
Jour 4	Thème libre <u>avec étiquette contrainte</u>

Semaine 29	
Jour 1	Un souvenir de mes vacances
Jour 2	Si j'étais cosmonaute...
Jour 3	Mon vêtement préféré
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 30	
Jour 1	Proposé par un élève
Jour 2	Si j'étais un insecte...
Jour 3	Mon métier préféré
Jour 4	Thème libre <u>avec étiquette contrainte</u>

Semaine 31	
Jour 1	Proposé par un élève
Jour 2	Si je pouvais changer le passé...
Jour 3	L'ami idéal
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 32	
Jour 1	Proposé par un élève
Jour 2	Si j'étais un objet...
Jour 3	Je raconte une farce que j'ai faite
Jour 4	Thème libre <u>avec étiquette contrainte</u>

Semaine 33	
Jour 1	Proposé par un élève
Jour 2	Si j'étais un plat...
Jour 3	Invente un lipogramme (lettre interdite)
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 34	
Jour 1	Proposé par un élève
Jour 2	Si j'étais maître / maîtresse d'école...
Jour 3	L'été, c'est...
Jour 4	Thème libre <u>avec étiquette contrainte</u>

Semaine 35	
Jour 1	Proposé par un élève
Jour 2	Si j'étais président de la République...
Jour 3	Ce que je vais faire au collège / en CM2
Jour 4	Choix d'une image / œuvre d'art

Semaine 36	
Jour 1	Proposé par un élève
Jour 2	Ce que j'ai aimé cette année
Jour 3	Ce que je vais faire pendant les grandes vacances
Jour 4	Thème libre

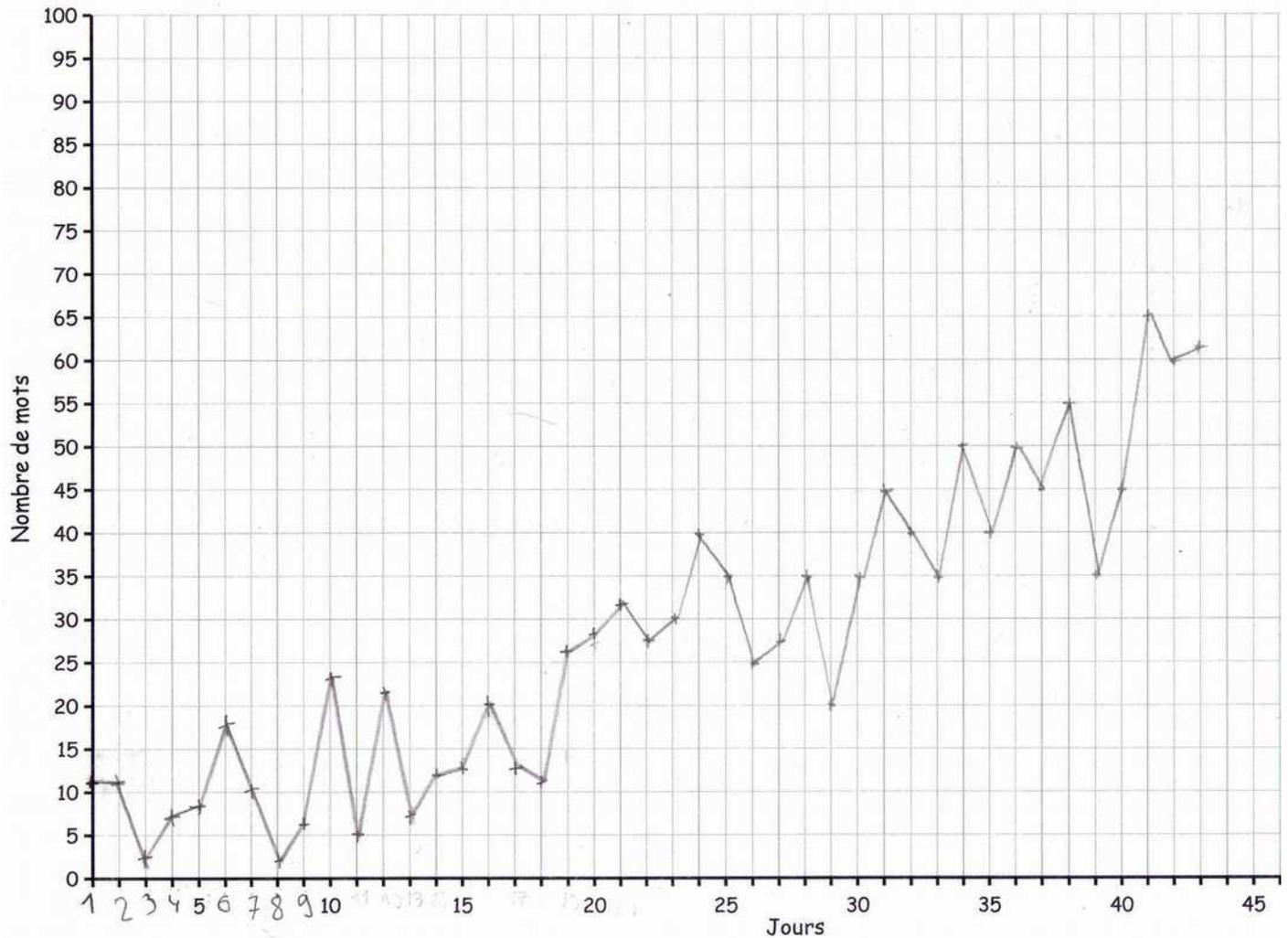
Annexe 2 :

Exemples de graphiques réalisés par des élèves :

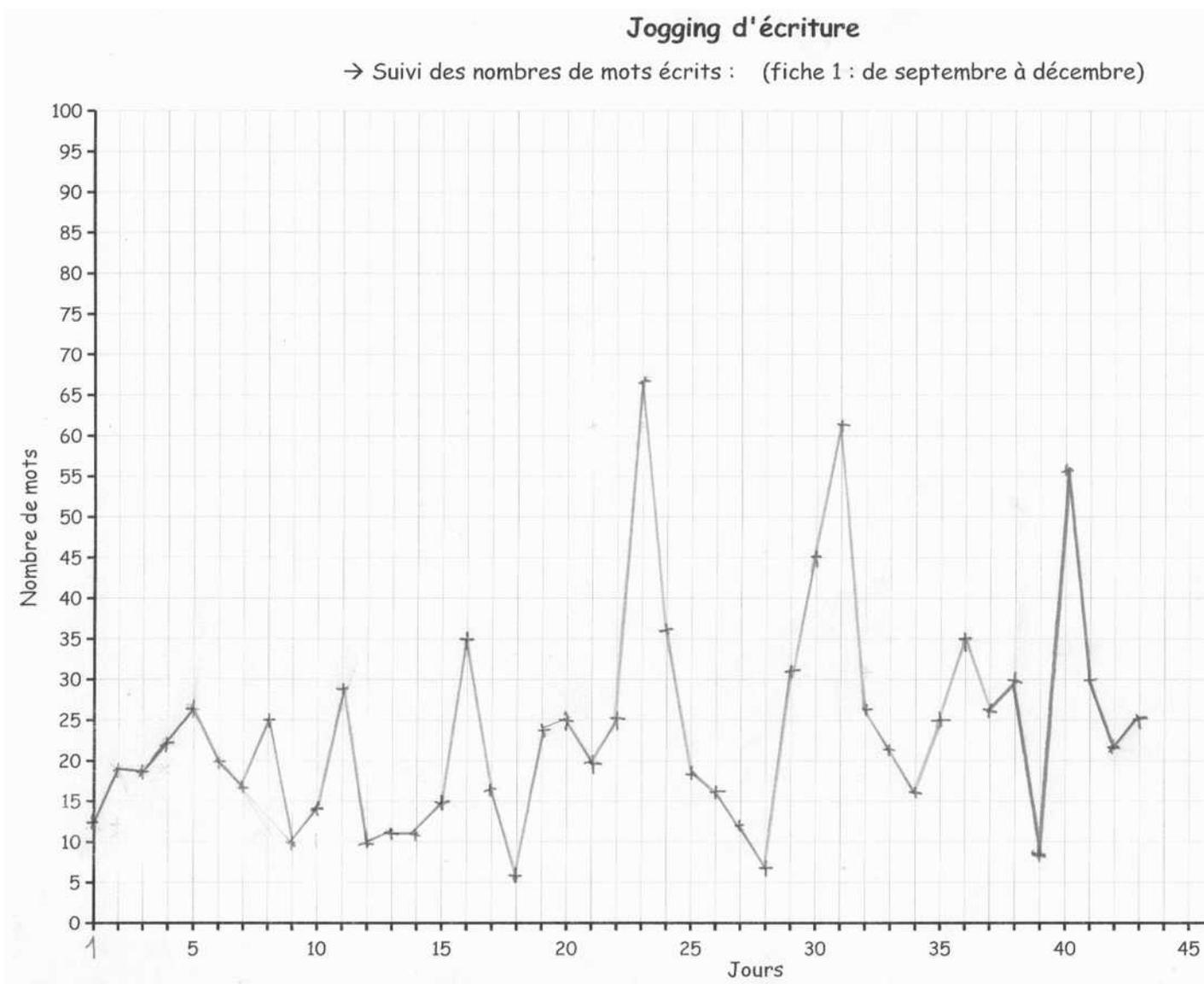
élève A : Driss

Jogging d'écriture

→ Suivi des nombres de mots écrits : (fiche 1 : de septembre à décembre)



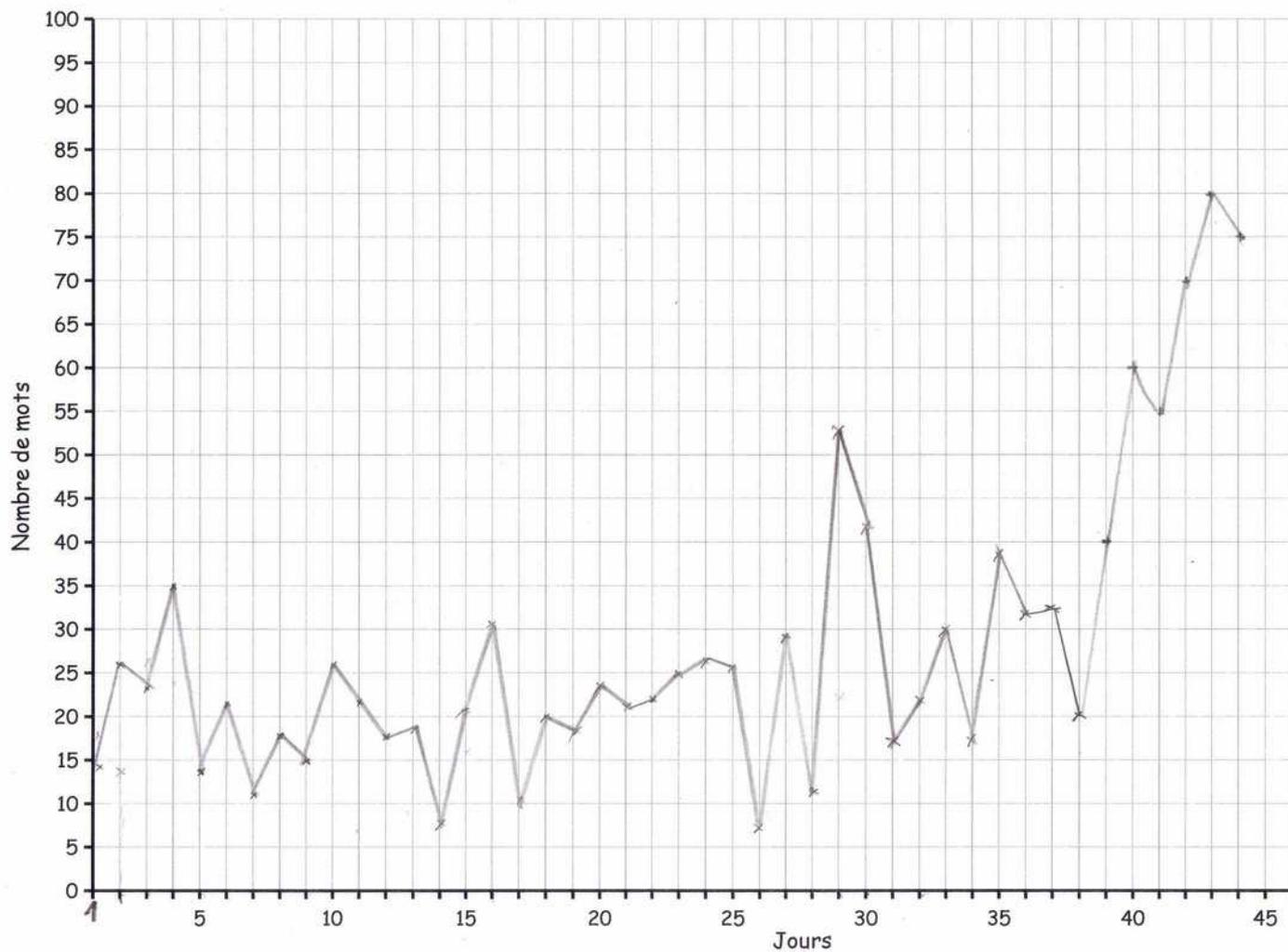
élève B : Camélia



élève C : Raphaël

Jogging d'écriture

→ Suivi des nombres de mots écrits : (fiche 1 : de septembre à décembre)



Annexe 3 :

Évaluation du cahier d'écrivain et fiches objectifs

Évaluation du cahier d'écrivain



Pour améliorer tes joggings d'écriture :

écris davantage



soigne ton écriture



respecte mieux les règles grammaticales de base



Mon objectif : écrire davantage

Pendant les joggings d'écriture, je dispose de cinq minutes pour écrire. Je dois les utiliser pour écrire davantage.

La première semaine, je vais essayer d'écrire chaque jour au moins 3 lignes dans mon cahier d'écrivain.

Les semaines suivantes, j'essaye de rajouter une ligne par semaine.

À chaque fois que j'ai atteint mon objectif, je colorie en vert la case correspondante. Sinon, je colorie en rouge :



Semaine 1

Semaine 2

Semaine 3

Semaine 4

Semaine 5

Semaine 6

Mon objectif : soigner mon écriture

Pendant les joggings d'écriture, mon travail n'est pas assez soigné, mon écriture pas assez appliquée. Je dois utiliser correctement les cinq minutes disponibles pour :



- Être lisible.
- Bien former mes lettres.
- Écrire sur les lignes.
- Éviter les ratures.

Chaque jour, je vais donc m'appliquer à écrire plus proprement dans mon cahier d'écrivain. À la fin de chaque semaine, je relirai mon cahier.

Si je considère que cette semaine, j'ai vraiment fourni des efforts pour mieux écrire, je colorie la case de la semaine en vert. Sinon, je colorie en rouge :

Semaine 1

Semaine 2

Semaine 3

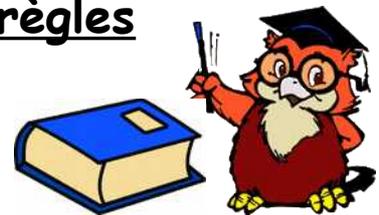
Semaine 4

Semaine 5

Semaine 6

Mon objectif : mieux respecter les règles grammaticales de base

Je sais que lorsque j'écris, il me faut respecter de nombreuses règles de grammaire. C'est difficile et j'en oublie parfois. Même si je n'ai que cinq minutes pour écrire, je dois donc m'appliquer davantage pour tenter de respecter les règles de base :



- Mes phrases commencent par une majuscule et se terminent par un point.
- J'ai découpé mon texte en plusieurs phrases.
- J'ai respecté les accords dans le groupe nominal.
- J'ai respecté les accords sujets-verbes.

À la fin de chaque semaine, je relirai mon cahier en pensant à ces quatre règles.

Si je considère que cette semaine, j'ai fait moins d'erreurs, je colorie la case de la semaine en vert. Sinon, je colorie en rouge :

Semaine 1

Semaine 2

Semaine 3

Semaine 4

Semaine 5

Semaine 6

Annexe 4 :

Exemples de productions d'élèves

Évolution de la production d'un même élève entre septembre et janvier/février :

élève A : Driss

Jeudi 8 septembre 2014

Je me suis regardé dans le miroir et j'ai vu l'équipe de France (de foot ?)

Mardi 3 février 2015

Mon sport préféré :

Mon activité préférée est le football car c'est un jeu collectif. C'est le sport le plus pratiqué dans le monde. Il y a des tournois très intéressants comme la coupe de France, la coupe d'Afrique, la coupe du monde. Le foot, c'est aussi des moments de stress comme les pénalités, les finales. Le foot est aussi un sport pour se faire plaisir pour se défouler et pour s'amuser.

élève B : Camélia

Lundi 15 septembre 2014

Mon plus grand rêve, c'est : : :
de devenir une princesse.

Lundi 26 janvier 2015

Pourquoi la lune brille-t-elle?

Car la fée de la lumière prend les derniers rayons de du coucher de soleil et dès que vient la lune elle jette emballer la lune avec ces rayons. Et la fée de la lumière remplace la lune par un croissant géant. C'est pour ça qu'on l'appelle le croissant de lune.

élève C : Raphaël

Mercredi 3 septembre 2014

Un souvenir de mes vacances :

Avec mes parents, je suis parti dans les Alpes et
j'ai vu le Mont Blanc à Chamonix.

Vendredi 13 janvier 2015

J'écris un acrostiche

De l'eau de pluie
A coulé sur les flots
Une petite goutte
Petite goutte légère
Ho, la pluie s'est arrêtée
S'il venait le soleil
Non ^{en} déplaisent ^{aux} nuages

Annexe 5 :

Fiche « critères de réussite »

Chaque vendredi, vérifie si tu as bien respecté tes critères de réussite en cochant :

<u>Critères de réussite</u> <u>des joggings d'écrivain :</u>		Semaines :												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Pour tous :	Écrire au moins 4 lignes													
	Écrire lisiblement													
<input type="checkbox"/>	Le sujet est correctement respecté													
<input type="checkbox"/>	Le texte contient au moins __ phrases													
<input type="checkbox"/>	Le texte est soigneusement présenté													
<input type="checkbox"/>	...													
<input type="checkbox"/>	...													
<input type="checkbox"/>	...													
<input type="checkbox"/>	...													
<input type="checkbox"/>	...													
<input type="checkbox"/>	...													
<input type="checkbox"/>	...													

Exemples de critères à proposer :

- Le texte contient des phrases complexes ;
- Le système de temps utilisé est approprié ;
- Le texte ne comporte pas plus de __ erreurs orthographiques...