Le Jogging d'écriture : quels modèles pour quels usages ?

Stéphanie Genre, EMA, Inspe de Versailles

Kathy Similowski, EMA, Inspe de Versailles

Cendrine Waszak, CIRCEFT-ESCOL, Inspe de Créteil

Qu’est-ce qu’un jogging d’écriture ?

- Une tâche d’écriture réalisée en un temps limité.

- Une pratique apparue au Québec (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron, 2017) soulignée pour la souplesse du dispositif qui permet de :
  - matérialiser, encoder, énoncer, conceptualiser
  - articuler lecture et écriture
  - et au profit d’autres apprentissages

- Les programmes français évoquent des écrits courts : une « situation inductrice » appelée « lanceur d’écriture » (éduscol)

Pourquoi s'intéresser à cet exercice ?

- Une pratique observée lors des visites de stage
- Un prêt à agir qui a une forte présence sur les sites des enseignants
- Pas ou peu interrogée par la recherche en France : une pratique dont on peut se demander à quel(s) modèle(s) didactique(s) de l'enseignement de l'écriture elle se rattache
- En quoi contribue-t-elle à la formation ?
  - des sujets écrivants (nous ne répondrons pas à cette question)
  - **des enseignants novices (nous allons essayer de répondre à cette question)**

Problématique et hypothèse

- Questions : que font les enseignants novices des pratiques de terrain, comment se positionnent-ils par rapport à ces pratiques ? Comment s'approprient-ils ces pratiques ? Quels modèles didactiques sont convoqués dans cette pratique ?

- Hypothèse : c'est le rapport de l'étudiant à l'écriture qui détermine l'usage plus ou moins éclairé qu'il fera de l'exercice

Cadre théorique

- Les modèles de la didactique de l'écriture (Bishop, 2016) et leur réception dans les pratiques effectives des enseignants débutants (Garcia-Debanc, 2004, 2008 ; Beucher, 2010)

- Le rapport à l'écriture des enseignants (Barré-de-Miniac, 2002 ; Colin, 2014 ; Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015)

- Le corps-soi : un concept de l'ergologie (Schwartz, 1996/2000)

Méthodologie de l'enquête

Trois enquêtes sur :

- les pratiques déclarées (questionnaires)
- les pratiques analysées dans la formation (mémoires) : un rapport plus « savant » à l'exercice du jogging d'écriture ?
- le rapport à l'écriture et les représentations de son enseignement (entretiens)

Résultats 1 : les questionnaires

- 18 questionnaires retenus sur 43
- proposés à des groupes des M2/DU et 1 groupe de M1 alternants (12 semaines de stage en responsabilité sur l'année)
- soit 360 réponses à 20 questions.
  - Traitement quantitatif

- L'état des lieux
- Regard des praticiens et logiques d'action

1. L'état des lieux : format/dispositif de l'activité

- Une activité qui circule dans le milieu professionnel ; mise en œuvre résultant de conseils du milieu professionnel (collègues, sites internet) ; documents institutionnels peu présents

- Une activité pas toujours inscrite à l'EDT ; pas ou peu de préparation spécifique à chaque JE

- L'usage du cahier l'emporte sur celui de la feuille, associée ou non à un travail de réécriture => un usage minoritaire du brouillon (Boré, 2000).

1. L'état des lieux : contenus de l'activité

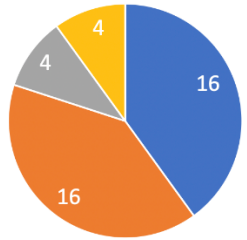
- **Le choix des sujets** (évoluant avec la vie de classe ou traitant de thèmes variés) **posent la question de l'activité** elle-même qui n'est pas forcément reliée à un apprentissage.

- **La consigne** attire l'attention sur le sujet, la norme orthographique et grammaticale, la longueur du texte et le recours à l'imagination => conception qui relève de la « doxa romantique de l'inspiration et de l'expression de soi » (Marin et Crinon, 2017 : 3).

- **Les outils sont essentiellement destinés à résoudre des problèmes orthographiques** => l'influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la qualité et le déroulement de la production écrite a été démontrée (Chanquoy et Alamargot, 2002). Les réponses ne permettent pas de montrer l'existence d'aides spécifiques à la mise en texte (par exemple : caractéristiques d'un genre).

1. L'état des lieux : exploitations des écrits

- Les écrits sont lus, corrigés mais **peu sont réécrits ou recopiés** : les opérations de révision ne sont pas facilitées => en opposition au modèle de la production écrite (Garcia-Debanc, 1986) qui s'appuie sur les travaux des psycholinguistes (Scardamalia et Bereiter, 1983 ; Hayes et Flower, 1980, 1996 et Hayes et al., 1987 ; Chesnet et Alamargot, 2005 ; Roussey et Piolat, 2005).



LUS CORRIGES RECOPIES RÉÉCRIT

- Lorsqu'ils évaluent les écrits, **l'évaluation ne porte pas tant sur les habiletés scripturales que sur des compétences périphériques :** respect de la consigne, matérialisation (lisibilité de l'écrit), encodage (orthographe). Ne concerne pas l'énonciation (respect des normes syntaxiques et richesse syntaxique) et la conceptualisation (schéma du récit ; caractéristiques du genre (Marin et Crinon, 2010))

2. Regard des praticiens : objectifs poursuivis

- **le JE est un écrit court non relié à un autre écrit pour 2/3 des étudiants**, mais il peut être utilisé comme un premier état dans une séquence d'écriture.

J'utilise le jogging d'écriture en guise de premier jet généralement : écriture d'une nouvelle, d'une lettre, d'une recette par exemple. Parfois, c'est un exercice détaché, lorsque je leur demande de raconter leurs vacances par exemple.

- Les PES poursuivent plusieurs objectifs : **réinvestissement en langue, écriture, modification du rapport à l'écrit.**

J'aimerais apporter à l'enfant le gout d'écrire. L'objectif principal qui découle des joggings d'écriture est de mettre les élèves en situation de production écrite tout en la désacralisant. Développer la confiance de l'élève dans sa capacité à écrire.

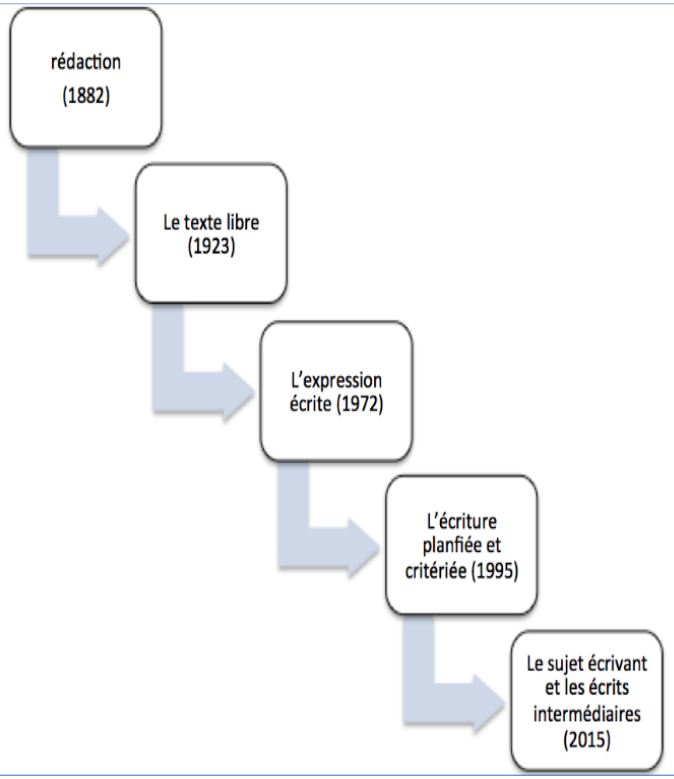
Être capable d'inventer ou de réaliser des textes à visée expressive, favoriser la créativité et l'imagination des enfants mais aussi de respecter des consignes et des contraintes d'écritures.

Je pense que les compétences développées sont de savoir s'exprimer à l'écrit, de réutiliser le vocabulaire appris et de développer son imagination

2. Regard des praticiens : bilan réflexif

- **Les PES relèvent un effet bénéfique en langue et un changement dans le rapport à l'écriture** => Modifier le rapport à l'écrit des élèves est essentiel pour agir sur le développement de leurs capacités langagières (Barré de Miniac, 2002 ; Chartrand, 2008 ; Blaser et al. 2015).
- L'activité est jugée intéressante : **prépare à l'écriture, développe l'expression et l'imagination**
- **Une grande majorité des PES souligne les difficultés à faire entrer les élèves dans l'écriture** (manque d'inspiration, manque de vocabulaire).
- **Certains PES signalent les limites du dispositif lui-même**. Les évolutions effectives portent sur les variables temps, longueur, organisation (duo/groupe), difficulté du sujet. => La réécriture + l'inscription dans une progression d'apprentissage sur un genre ne sont pas envisagées.

Quels modèles didactiques ?



- Réinvestissement de la langue
- Motivation, gout, plaisir d'écrire, adaptation aux projets de classe, valorisation de l'invention
- expressivité
- (Absence de brouillon, de grille de correction et de réécriture)
- Prise en compte du sujet écrivant et modification du rapport à l'écriture

- Des logiques d'action contradictoires, permises par un « prêt à agir »

Bishop (2016) ; Similowski (2017)

Résultats 2. Les mémoires

Résultats 2. Les mémoires : données

- 31 mémoires dont 23 ont été sélectionnés sur DUMAS avec la requête « jogging » à chercher dans l'ensemble du texte et 7 ont été dirigés par un formateur de l'INSPE de Versailles
- 17 ne traitent pas directement de l'enseignement de l'écriture (7 : **routine** à finalité **pédagogique**, 8 : comme une pratique connue, 2 portent sur la réception d'œuvres littéraire ou artistique)
- 14 mémoires traitent de l'apprentissage de l'écriture
  - Etape pour apprendre à écrire : 5 (4 DUMAS/ 1 Versailles)
  - Usage retenu dans les pratiques, mais non retenu dans les pratiques analysées : 5
  - Usage envisagé ou évoqué et **non choisi** dans le dispositif d'enseignement/ apprentissage de l'écriture : 3 (1 DUMAS/ 2 Versailles)
  - Un seul mémoire est centré sur le « jogging »

Les mémoires : une réflexion plus normalisée

- Format conforme à la description des questionnaires (temps, fréquence, oralisation, les supports évoqués sont des « cahiers d'écrivains »)
- Origine du dispositif déclarée : en général, référence aux programmes ou à des ressources institutionnelles, un seul mémoire évoque l'influence directe de l'enseignante binôme (effet déclaration dans un mémoire)
- Consignes ne sont pas seulement thématiques : explorations de genres et de types de textes variés (influence des programmes ?)
- Liste de l'aide apportée est plus complète : grille d'autocorrection, exemples donnés en amont de l'exercice…
- **Avec le même format, et le même projet d'enseigner l'écriture, description de l'activité est plus proche des attentes institutionnelles dans les mémoires**

Les mémoires : objectifs visés dans le jogging

- Motivation et plaisir : uniquement pour les étudiants intégrant le jogging d'écriture dans leur dispositif. « libérer leur plume »
- Motivation est contestée dans les mémoires d'étudiants prenant leurs distances avec l'exercice
- Le modèle d'une écriture plaisir, du texte libre… se heurte à des expériences qui ne sont pas toujours heureuses
- Dans tous les groupes : on retient la banalisation (« désacralisation »), l'habitude, l'entrainement routinier (reprise des termes des documents institutionnels)

Les mémoires : Pratique décontextualisée ou intégrée ?

- Exercice est décontextualisé, présenté comme un contre-point de l'écriture longue (pour varier, pour continuer à faire écrire pendant le confinement)
- Articulation avec autres apprentissages : langue (en amont ou en aval) et TICE (1 fois) : toujours évoqué par des étudiants qui s'appuient sur le jogging dans la classe
- Exercice intégré à un projet d'écriture : Modalité pour entrer dans l'écriture
- La pratique fait percevoir la nécessité de faire quelque chose des textes écrits : travail de sélection, de réécriture, d'édition… : le jogging est finalement une étape

Les mémoires : quels modèles ?

Modèle	Pertinence du jogging reconnue	Pertinence du jogging récusée
Réinvestissement de la langue	4	1
Ecriture à libérer, écriture libre, expression de soi	5	2
Ecriture planifiée et critériée	5	7
Ecriture processus ou écriture présentée comme une mise en œuvre complexe	5	4

Avec des ancrages théoriques proches, les choix didactiques sont différents,

(liés à l'analyse de l'expérience dans les classes ?)

Résultats 3 : Les entretiens

Résultats 3 : prendre en compte « les situations de travail » dans ce qu'elles « nous travaillent » (Schwartz, 2011)

- **Les questions de l'entretien sont des demandes d'éclaircissement du corps-soi**
  - *Corps-soi*: « *quand on dit : le corps, c'est aussi bien l'intelligence, le système nerveux, les régulations, c'est aussi l'histoire* » *(Schwartz 2003 : 135)*

    Le corps-soi « négocie, incorpore des repères, des valeurs »

    Qu'est-ce qu'écrire pour vous? Est-ce que ça ça se transmet? Comment vous sentez-vous quand vous faites un jogging d'écriture avec vos élèves?

- **Les corps-soi des étudiants/PES nous renseigne sur leurs renormalisations:**
  - *Renormalisation* = singularisation, recomposition des normes…

La renormalisation est tributaire du corps-soi (du parcours individuel des PES, de leur rapport personnel voire intime à l'écrit, de leur idée de ce que c'est qu'écrire et de leur (s) connaissance(s) plus ou moins affirmée(s) de modèles théoriques.

→ Dans la mesure où la renormalisation est incorporation, qu'en est-il des incorporations concernant le jogging d'écriture pour des étudiants en M1 ou PES en M2 ?

Une supposition et quelques tendances dans les pratiques déclarées

Le jogging d'écriture est d'autant propice à la renormalisation qu'il n'est pas défini par les programmes sauf par le recours à l'exemplification

- 6 corps-soi différents, trois grandes tendances avec plus ou moins de distance critique: d'une pratique prioritaire pour l'entrée dans l'écriture à une pratique tremplin vers d'autres activités d'écriture.

- Cependant tous s'accordent sur son caractère motivant et rassurant (écrit court, souvent ludique) mais qui ne résout pas pour autant les difficultés liées à l'enseignement de l'écriture perçu comme complexe.

Des pratiques plus ou moins distanciées par rapport au Jogging d'écriture

Des corps-soi prépondérants

Entre plaisir…

- Le jogging est un espace de plaisir partagé mais on ne sait pas exactement ce qui y est fait.
- Le jogging est un espace de plaisir pour l'enseignant et la possibilité pour le PES de laisser libre cours à son inventivité déclarée. Associé au débat.
- Pas de modèles émergents. Le statut du brouillon n'est pas explicité.

Des corps-soi en construction

tension

- Le jogging n'est pas un exercice maitrisé. La préparation en amont ayant fait défaut devra être davantage pensée à l'avenir.
- Le jogging n'est pas un exercice maitrisé. C'est un impensé, son pilotage a de ce fait été source de difficultés.
- Statut du brouillon paradoxal
- Modèles emprunté ou requestionné. Statut paradoxal du brouillon.

Des corps-soi affirmés

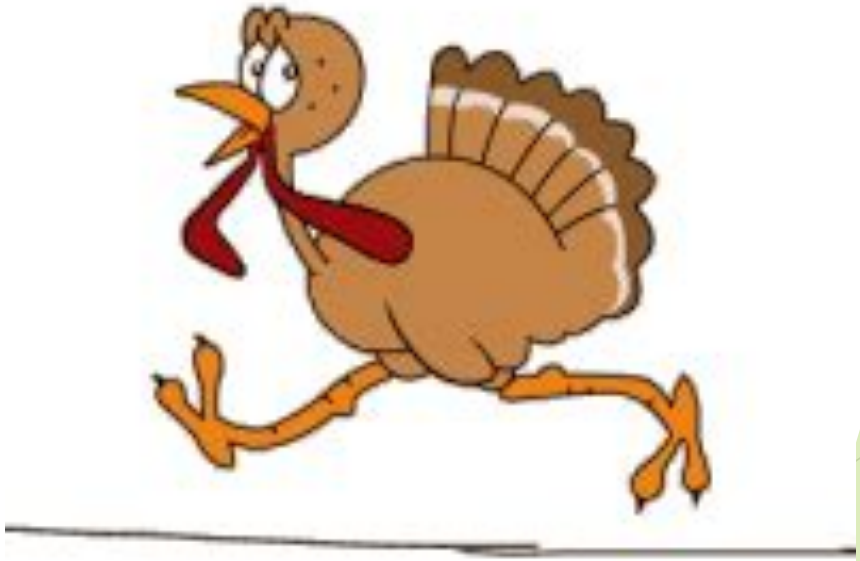
et distance

- Le jogging est un tremplin pour conduire les élèves vers d'autres écrits, en lien avec les lectures faites en classe, il est prolongé
- Le jogging est une porte d'entrée à l'écriture libre
- Le brouillon comme partie intégrante du processus d'écriture
- Modèles sous-jacent ou référencé. Le brouillon comme partie intégrante du processus d'écriture.

Entretiens, quelques exemples

Corps-soi en retrait	Corps-soi affirmé « bipolaire »	Corps-soi en construction (1) en formation	Corps-soi en construction (2) bousculé	Corps-soi instinctif et affranchi	Corps-soi créatif et accompagnant
… qui se soustrait	Un corps-soi entre deux polarités: « ah oui oui je peux partir très loin moi » « j'aime bien tout ce qui est invention ça m'amuse énormément »	Un corps-soi de l'entre-deux, un corps soit en apprentissage (« je me trompe peut être » « je suis pas une experte » « c'est ma première expérience »)	Un corps-soi bousculé, un corps-soi de la remise en question. « avant en CM1 CM2 on faisait des histoires - on faisait des rédactions – euh quand je suis arrivée dans ma classe euh je pense que quelque part au fond j'en attendais tout autant - et euh quand j'ai lancé le premier résumé pourtant qui était un écrit qui aurait dû leur permettre de pouvoir en quelques mots me donner les personnages principaux - je- je pensais pas avoir à leur détailler ce que je voulais et quand je leur ai dit le mot résumé le mot était parfaitement inconnu »	« j'ai mon instinct » « faire en sorte que mes élèves euh y puissent ben y y puissent expliquer qu'est-ce qui ont au fond d'eux ça a pas besoin d'être écrit dans les programmes en fait »	« c'est sûr j'apporte mon parcours personnel ça c'est évidemment tout un parcours de vie jalonné de - déjà de liberté ça c'est évident de curiosité extrêmement importante de créativité d'art art art excusez-moi sur lesquelles je me suis beaucoup inspiré et finalement ça c'est clair que je leur apporte ça
« écrire c'est à la fois retranscrire c'est – le la graphie – donc retranscrire des idées – écrire c'est le geste graphique c'est un peu – c'est le mélange de tout ça » « pour moi écrire c'est garder trace euh vouloir transmettre euh oui voilà euh surtout garder trace » « c'est aussi pouvoir réfléchir - - à mes pensées pouvoir revenir euh et puis et puis pouvoir revenir sur mes réflexions éventuelles aussi »	« pour moi écrire c'est euh -- c'est un lien avec ce qu'on pense - donc euh ben c'est produire euh c'est produire - c'est finalement mettre des mots sur ce que l'on pense --sur ce qu'on sur ce qu'on imagine »	« je dirai que c'est pour exprimer des émotions euh pour euh pour extérioriser quelque chose qu'on peut pas forcément dire à l'oral » « ça peut être dans l'intimité - des choses qui sont des fois dures à dire à une personne par exemple […] plus on peut revenir dessus […] c'est un peu intemporel on peut revenir dessus	« c'est pouvoir poser ses pensées à l'écrit » « j'aime écrire depuis très jeune » (…) je créer des nouvelles (…) ne serait-ce que pour moi pour mes enfants voilà j'écris je crée des histoires »	« c'était avant tout écrire pour soi-même pour prendre conscience de ce qu'on a au fond de nous-mêmes » « j'écris vraiment pour décrire ce que je ressens – donc pour partager aux autres ce que j'ai au fond de moi » « quand je suis en train d'écrire je prends conscience de – des mots que j'utilise – du coup je prends conscience de tout ce que je ressens en utilisant certains mots »	« écrire nous oblige à retravailler notre propre discours interne »

Libérer leur plume : finalement, quel modèle ?



Conclusion : quels modèles ? Quels usages ?

- Des modèles enchevêtrés…pour des usages diversifiés…
- Plus les PES ont réfléchi à l'écriture, plus ils conçoivent le jogging dans une souplesse d'usage qui en fait finalement un genre d'activité scolaire « ouvert ». Ce genre laisse une place importante à la renormalisation dans la mesure où il n'est défini dans la sphère institutionnelle que par sa forme (un format d'activité court) et au travers de l'exemplification.
- Le jogging met en jeu des gestes professionnels et scolaires routinisés et qui entrent dans le répertoire des activités possibles, au service d'enseignements multiples (dont l'écriture).
- Finalement, comme toutes les routines…

Conclusion : des implications en formation

Quelques propositions :

- comment utiliser le JE dans une progression : un écrit court décontextualisé/recontextualisé dans une progression sur l'écriture cf. Montésinos-Gelet ; lire/interpréter la fiche eduscol (C2).
- faire travailler les PES sur leurs représentations et leur rapport à l'écrit pour intégrer cet usage de soi à leur réflexion quant à l'enseignement de l'écriture : 3 questions de l'entretien et confrontation des réponses aux modèles sous-jacents
- écrire pour enseigner : faire écrire les PES pour les faire réfléchir sur les compétences d'écriture et sur l'apparente simplicité de l'exercice : écrire des JE !

Remerciements

- Aux étudiants de M1 Alt et M2 qui ont répondu aux questionnaires
- À Sophie, Ludivine, Sonia, Nathalie, Alex et Harmony qui se sont prêtés à l'exercice de l'entretien
- À Marthe Hannoyer-Fradet et Patrick Joole qui ont eu la gentillesse de nous confier des mémoires de stagiaires.

Bibliographie

- Barré-de-Miniac C. (2002) Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques 113-114,* p. 29-40.
- Bishop M.-F. (2016) Les modèles de l'écriture scolaire à l'école primaire française : mise en perspective historique. *Colloque « enseignement et apprentissage de l'écriture de la maternelle à l'université et dans les formations tout au long de la vie.* Espé d'Aquitaine/université de Bordeaux, 19 au 21 octobre 2016.
- Beucher, C (2010) Appréhender les modèles disciplinaires en actes des enseignants. Actes du colloque »Regards des didactiques des disciplines sur les pratiques et la formation des enseignants », Toulouse.
- Blaser C., Lampron R. et Simard-Dupuis E. (2015) Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure 3, p 51-63.*
- Boré C. (2000) "Le brouillon, introuvable objet d'étude". *Pratiques* 105-106. p. 23-50.
- Chanquoy L. et Alamargot D. (2002) Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'année psychologique 102,* 363-398
- Chartrand S.-G. et Blaser C. (2008) *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université.* Diptyque.
- Chesnet D. et Alamargot D. (2005) Analyse en temps réel des activités oculaires et graphomotrices du scripteur : intérêts du dispositif « eye and pen ». *L'Année Psychologique 105,* 477-520.

- Colin D. (2014) Analyse des pratiques d'écriture dans les discours des enseignants, enjeux didactiques : analyse de déclarations d'enseignements de CM2 et de 6e, *Thèse de l'université d'Orléans.*
- Flower L., et Hayes J.R. (1980) Identifying the organization of writing processes. In L.W Gregg& E.R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, NJ: LEA.
- Garcia-Debanc, C. (1986)
- Garcia-Debanc, C. (2004) Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques effectives d'enseignants d'débutants. Colloque des 25 au 28 aout 2004. Québec. Actes du 9e colloque de l'AIRDF www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes
- Garcia-Debanc, C (2008) De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec J.-F. Halté, Metz, *Pratiques 137-138,* 39-56
- Garcia-Debanc, C. (2007) Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. In Falardeau, E Fisher, C. Simard, C et Sorin, N. (dir.) *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche.* Presses de l'université Laval, 43-62.
- Hayes J.R., Flower L.S., Schriver K.A., Stratman J. & Carey L. (1987) Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.) *Advances in psycholinguistics:* (Vol. II.p *Reading, writin, and language processing* (p. 176-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes J.R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications* (p. 1-28). Mahwah: Lauwrence Erlbaum Associates.

- Marin B. et Crinon J. (2010) Approches des genres dans l'enseignement apprentissage de la production verbale écrite à l'école élémentaire française. *CMLF 2010.*
- Marin B. et Crinon J. (2017). "Le déjà-là et le presque-là. Ancrage textuel et procédés d'écriture narrative à l'école élémentaire française". *Pratiques* 173-174. https://pratiques.revues.org/3364
- Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron (2017)
- Roussey J.-Y. et Piolat A. (2005) La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française 50,* 351-372.
- Scardamalia M. & Berieter C. (1983) The development of evaluaive, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written Language: A developmental approach* (p. 67-95). London: Wiley.
- Schwartz Y. (1996/2000) Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe. Toulouse: Octarès.
- Schwartz Y. & Durrive L. (2003) *Travail et ergologie*. *Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.
- Schwartz Y. (2011) "Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience". *Travail et apprentissages* 7. p. 148-177.
- Similowski K (2017) L'écriture entre imitation et invention à l'école primaire. Écrire des épisodes de robinsonnades au cycle 3. *Thèse Université Paris-Sorbonne.*

Annexe 1 : questionnaire

- 1. Connaissez-vous le jogging d'écriture ? Quand et comment l'avez-vous découvert ?
- 2. Savez-vous comment cette pratique est née ?
- 3. Avec quelle régularité faites-vous pratiquer le jogging d'écriture ? Est-il inscrit dans votre emploi du temps de classe ?
- 4. Utilisez-vous le terme de « jogging d'écriture » avec vos élèves ou une autre dénomination ?
- 5. Avez-vous consulté des sites internet et lesquels ? Avez-vous consulté des ouvrages et lesquels ?
- 6. Avez-vous repris une pratique existante dans l'école ?
- 7. Avez-vous rédigé une ou des fiches de préparation pour ces joggings d'écriture ?
- 8. Comment sélectionnez-vous les sujets des écrits ?
- 9. Quelle consigne donnez-vous aux élèves ?
- 10. Sur quel support écrivent-ils ?

- 11. Ont-ils accès à des outils particuliers (dictionnaire, cahier de leçon…) ?
- 12. Combien de temps ont-ils pour écrire ?
- 13. Quelle exploitation est donnée aux écrits ? sont-ils lus ? corrigés ? recopiés ? réécrits ?
- 14. Quels objectifs recherchez-vous avec le jogging d'écriture ? Quelles compétences sont développées avec vos élèves ?
- 15. Comment les écrits sont-ils évalués et selon quels critères ?
- 16. Quels sont les effets bénéfiques que vous avez pu observer ?
- 17. Quelles sont les limites de l'exercice ?
- 18. Comment évolue le jogging d'écriture au cours de l'année ? Quels sont les aménagements que vous avez pu effectuer au cours de l'année ?
- 19. Quels autres types de production d'écrit effectuez-vous avec vos élèves ? Le jogging est-il utilisé comme un entrainement pour les autres écrits et comment ?
- 20. Finalement que pensez-vous du jogging d'écriture ?

Annexe 3 : la fiche eduscol

Les lanceurs d'écriture - Le jogging d'écriture : situations inductrices (tous niveaux)

Préalables

Les lanceurs ont été travaillés à l'oral ou au travers des différentes lectures. Ils vont contribuer à un entraînement de l'utilisation de certaines structures et vont permettre une aisance lors de la rédaction de textes.

Écrire 3 ou 4 mots qui commencent par un phonème étudié
Les utiliser en contexte, dans une courte phrase (CP).

Le mot de la semaine
Choisir un mot dans le référent des mots de la semaine et écrire une phrase afin de re-contextualiser le mot et lui donner du sens (CP et CE1).

À partir d'albums

Exemple au CE1 et au CE2, l'utilisation des albums :

Le livre des si ..., Ghislaine Roman (Auteur) Tom Schamp (Illustration), Milan Jeunesse, 2004.

Le livre des peut-être ... , Ghislaine Roman (Auteur) Tom Schamp (Illustration), Milan Jeunesse, 2003

Annexe 3 : la fiche eduscol

Écrire la question correspondant à une réponse proposée

Tous niveaux (au CP, en dictée à l'adulte).

Écrire la réponse correspondant à une question proposée

Cette activité concerne tous les enseignements. Au cours préparatoire, les réponses sont explicites dans le texte. Au cours élémentaire, les réponses pourront nécessiter la capacité à inférer.

Un exemple au CE2 :
Imaginer une interview d'un personnage connu dont on a la biographie, chaque élève ou chaque binôme ayant la responsabilité d'une ou deux questions.

Jeu d'enrichissement de phrases

Compléter une phrase préexistante en enrichissant les GN et / ou en ajoutant des compléments.

Annexe 4 : programmes et écrits courts

1. PROGRAMMES C2 - Des écrits courts. Un écrit court est un texte individuel d'élève, d'une à cinq ligne(s), rédigé dans le cadre d'une situation motivante. C'est un écrit porteur de sens, qui se suffit à lui-même. Un écrit court peut être une partie d'un écrit plus long

2. PROGRAMMES C3 Un écrit court est un texte individuel d'élève, de 1 à 10 ligne(s), suscité par une situation motivante. Il peut avoir des formes variées : invention, argumentation, imitation dont l'objectif est d'aider l'élève à déterminer sa manière d'écrire. Il est en lien avec la thématique culturelle et littéraire de la séquence.