

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	4
PARTIE 1 : LA PRODUCTION D'ECRITS A L'ECOLE.....	5
1. Cadre institutionnel.....	5
1.1. L'écrit et l'école.....	5
1.2. La production d'écrits en français.....	5
1.3. Une approche transversale.....	6
2. Etat des lieux théoriques.....	7
2.1. Les inégalités scolaires face à la culture écrite.....	7
2.2. Les difficultés par rapport à l'écrit.....	9
3. Le journal scolaire comme outil de remédiation	10
3.1. La pédagogie de projet	10
3.2. Pourquoi un projet autour de la presse ?.....	12
PARTIE 2 : LE PROJET D'ECRITURE D'UN JOURNAL SCOLAIRE	14
1. Problématique et enjeux	14
2. Investigation.....	15
2.1. Terrain d'investigation	15
2.2. Protocole d'observation	16
2.3. Enquête sur le rapport à l'écrit des élèves.....	16
3. Déroulement du projet.....	18
3.1. Découverte de la presse écrite	18
3.2. Organisation du travail en groupe	19
3.3. Production des articles.....	19
3.4. Révision des écrits produits.....	20
3.5. Mise en forme des productions.....	21
PARTIE 3 : PRESENTATION DES DONNEES RECUEILLIES ET ANALYSE	22
1. Evolution des élèves observés	22
1.1. Représentations initiales et finales des élèves	22
1.2. Implication des élèves	24
1.3. Transformation du rapport à l'écrit	25

1.4. Amélioration de la production écrite	26
2. Analyse du travail de recherche.....	27
2.1. Réussites	27
2.2. Limites	28
CONCLUSION.....	30
BIBLIOGRAPHIE	32
ANNEXES.....	34
Résumé (français)	68
Résumé (anglais).....	68

INTRODUCTION

Dès les premiers jours de classe, je me suis rendue compte que certains de mes élèves de CE2 rencontraient de grosses difficultés en situation d'écriture et que deux d'entre eux semblaient même en totale rupture avec l'écrit, refusant de se mettre à la tâche et ne parvenant à produire qu'une dizaine de mots au terme d'un long travail de remédiation. Ce problème a été le déclencheur de ma réflexion car la maîtrise de la langue écrite nécessite l'acquisition et la mobilisation de nombreuses compétences, dont les élèves ne mesurent que rarement l'intérêt. Ils considèrent en effet souvent les séances d'enseignement du français, qu'ils s'agissent de l'orthographe, de la grammaire ou de la production d'écrits, comme des temps d'activités purement scolaires, dépourvues de sens.

Je me suis donc demandé comment motiver mes élèves à entrer dans l'écrit, en leur proposant une activité d'écriture qui s'exercerait dans une situation de communication réelle. Du fait de mon parcours professionnel antérieur dans le journalisme, je me suis orientée naturellement vers le projet de leur faire réaliser un journal de classe. Cette initiative me permettait ainsi d'expérimenter sur le terrain la pédagogie de projet et d'en mesurer l'efficacité en menant en parallèle une démarche d'investigation, dont l'objectif serait de montrer en quoi la mise en place de ce projet pouvait transformer le rapport à l'écrit des élèves réfractaires.

Ce projet de journal de classe s'est réparti sur deux séquences, afin de faire réaliser par les élèves deux numéros différents et pouvoir ainsi mettre en place un protocole d'observation des pratiques d'écriture de quatre élèves de ma classe et de leur transformation attendue. Le choix de ces quatre élèves fournissait en effet un éventail assez représentatif des différents niveaux de la classe. A ce protocole d'observation est venue s'ajouter une enquête sur leurs conceptions vis-à-vis de l'écrit, menée à l'aide d'entretiens semi-dirigés.

J'aborderai tout d'abord la production d'écrits à l'école sous un aspect institutionnel, puis je dresserai un bref état des lieux des différentes théories liées aux difficultés par rapport à l'écrit, pour présenter ensuite le journal scolaire comme un outil de remédiation. Après avoir énoncé ma problématique et ses enjeux, j'exposerai le travail d'investigation qui a été mené sur le terrain, ainsi que le déroulement du projet mis en œuvre en classe. Je ferai enfin l'analyse des données recueillies, pour finir sur un bilan de mon travail de recherche.

PARTIE 1 : LA PRODUCTION D'ÉCRITS À L'ÉCOLE

1. Cadre institutionnel

1.1. L'écrit et l'école

Selon Jack Goody, « l'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis leurs origines. »¹ En effet, l'entrée dans le langage parlé s'opère en grande partie par imprégnation, grâce aux interactions quotidiennes. En revanche, l'entrée dans le langage écrit nécessite de s'y consacrer entièrement, de façon volontaire et consciente, puisque « l'écriture suppose une mobilisation de l'œil et de la main qui la rend incompatible [comme la lecture] avec toute autre activité »². L'acquisition et le maniement des signes graphiques requièrent ainsi, en tant qu'activité séparée, un lieu et un temps propres que lui offre l'institution scolaire.

Par ailleurs, l'invention de l'écriture a permis de séparer les énoncés formulés de l'acte d'énonciation. Une fois transcrits, les savoirs dont ces énoncés sont porteurs deviennent indépendants du sujet parlant et des circonstances dans lesquels ils ont été proférés. Ces savoirs acquièrent ainsi une existence propre que l'école, comme lieu séparé, peut transmettre. « [L'école] confronte les élèves au texte écrit, langage objectivé, matérialisé, visualisé, qui leur ouvre la possibilité de prendre à l'égard de ses énoncés la distance et le temps nécessaires à l'examen attentif et à la réflexion. Elle les invite à entrer dans ce rapport volontaire et conscient au langage qui est nécessaire à la production d'énoncés écrits. »³

L'école joue donc bien un rôle essentiel dans l'apprentissage de la langue écrite, à la fois en permettant aux élèves de s'y consacrer pleinement et en favorisant cette distance réflexive indispensable pour pouvoir produire des écrits, comme nous allons le voir par la suite. La maîtrise de la langue écrite tient ainsi naturellement une place prépondérante dans les nouveaux programmes de 2015.

1.2. La production d'écrits en français

Les élèves apprennent à produire des textes tout au long de leur scolarité, d'abord à l'oral en dictée à l'adulte, puis progressivement à l'écrit. Au cycle 2, ils « acquièrent peu à

¹ Goody, Jack, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, 1984, p. 191.

² Terrail, Jean-Pierre, *Entrer dans l'écrit : tous capables ?*, Paris, La Dispute, 2013, p. 17.

³ *Ibid.*, p. 18.

peu les moyens d'une écriture relativement aisée », « sont par ailleurs confrontés à des tâches de production d'écrits », « se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer » et « développent une attitude de vigilance orthographique ».⁴ Les tâches d'écriture s'appuient ainsi sur quatre composantes essentielles : la maîtrise du code alphabétique et du geste graphomoteur, la production de textes, la révision des écrits produits et la mobilisation des connaissances acquises sur le fonctionnement de la langue.

Les nouveaux programmes insistent notamment sur la fréquence des situations d'écriture et la quantité des écrits produits, quel que soit le niveau. L'objectif de cette pratique est qu'à la fin du CE2 l'élève soit capable de « rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire », mais également d'« améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications ».⁵

Ces compétences à acquérir en matière d'écriture se révèlent fortement liées aux trois autres domaines de l'enseignement du français : le langage oral, la lecture et compréhension de l'écrit, l'étude de la langue. En effet, « la maîtrise progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus formel et mieux structuré »⁶, mais écrire est également mis en avant comme l'un des moyens d'apprendre à lire et de consolider ses connaissances en grammaire, en orthographe et en vocabulaire.

Cette approche transversale de l'écriture se retrouve d'ailleurs dans toutes les matières au programme.

1.3. Une approche transversale

La production d'écrits est nécessaire dans la plupart des activités scolaires et permet ainsi la transversalité entre différentes matières.

Ainsi, lors des phases d'institutionnalisation qui viennent clore les séances de découverte, une production d'écrits collective est effectuée afin de construire une trace écrite des connaissances et compétences à retenir. Ce type de production s'appuie généralement sur une dictée à l'adulte et un étayage de l'enseignant qui vise à faire formuler les principales découvertes réalisées par les élèves lors de la situation problème.

⁴ Programme pour le cycle 2, *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*, p. 20

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*, p. 13.

Les élèves sont également amenés à produire des écrits en autonomie lors des phases d'entraînement, par exemple pour résoudre des problèmes en mathématiques ou répondre à des questions de compréhension de textes documentaires appartenant au domaine « Questionner l'espace et le temps ». Les tâches d'écriture sont aussi présentes lorsqu'il s'agit de formuler des hypothèses ou de réaliser un compte-rendu d'expérience en sciences.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture fait également référence à l'écrit de façon transversale. Il indique en effet comme objectif de connaissances et de compétences que tout élève doit maîtriser en fin de scolarité obligatoire : « l'élève s'exprime à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée. Lorsque c'est nécessaire, il reprend ses écrits pour rechercher la formulation qui convient le mieux et préciser des intentions et sa pensée »⁷. Il précise quelques lignes plus loin : « Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture »⁸.

On voit donc l'importance accordée à la production d'écrits à l'école, mais tous les élèves sont-ils égaux face à la culture écrite ? Et d'où viennent les principales difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la langue écrite ?

2. Etat des lieux théoriques

2.1. Les inégalités scolaires face à la culture écrite

La lecture de différents travaux de chercheurs montre que tous ne sont pas d'accord concernant l'égalité des élèves face à l'écrit. Certains défendent ainsi la thèse du handicap socioculturel, tandis que d'autres lui opposent celle de l'éducabilité universelle.

Les premiers estiment qu'une partie des élèves, notamment dans les classes populaires, ne disposent pas des ressources culturelles et linguistiques suffisantes pour garantir une entrée normale dans la culture écrite. C'est le cas du sociologue Basil Bernstein pour qui, « au niveau du discours, les options syntaxiques sont réduites et le champ des choix lexicaux restreint »⁹ dans les classes populaires, en raison d'un aspect communautaire qui entraîne des utilisations de la langue beaucoup plus prévisibles (des phrases courtes, grammaticalement simples et syntaxiquement pauvres). En revanche, la culture individualiste des classes

⁷ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, *Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015*, p. 3.

⁸ *Ibid.*

⁹ Bernstein, Basil, *Langage et classes sociales*, Paris, Editions de Minuit, 1981, p. 107.

cultivées exigerait un effort pour « élaborer verbalement les intentions et les rendre plus explicites » et induirait donc des énoncés dotés « d'une organisation culturelle et d'une sélection lexicale de plus haut niveau »¹⁰. Or, c'est bien ce type de performances linguistiques qui prépare au mieux aux écrits attendus au sein de l'institution scolaire.

Jack Goody considère de son côté que c'est la plus grande proximité des usages langagiers des classes favorisées à la langue écrite qui leur donnerait un avantage en matière d'apprentissages scolaires, en prédisposant les jeunes à s'en approprier les normes. Il constate, en effet, une prise de conscience métalinguistique plus précoce dans un milieu familial lettré, grâce aux exigences en matière de correction de la langue orale imposées à l'enfant, qui insistent sur les règles de la syntaxe et font apparaître le langage comme objet d'attention intellectuelle. « La constatation est importante pour comprendre la réussite scolaire en général puisque les enfants de parents instruits seront avantagés lorsqu'il s'agira de maîtriser l'écrit, car leur discours est vraisemblablement plus proche de la forme écrite, du moins leur compréhension du discours plus contournée des gens instruits sera-t-elle facilitée. »¹¹

Jean-Pierre Terrail relativise au contraire cette théorie du handicap socioculturel car « ce n'est pas parce que les élèves d'origine populaire ont moins de ressources que les "héritiers" qu'ils n'en ont pas assez pour s'assurer une entrée normale dans la culture écrite »¹². Et d'ajouter : « L'héritage des uns ne justifie pas l'échec des autres. »¹³ Il estime en effet que, même si les écarts culturels peuvent induire des variations dans la nature des difficultés rencontrées lors de l'entrée dans le monde de l'écrit, aucune d'entre elles n'est insurmontable. C'est le principe de l'éducabilité universelle. Jean-Pierre Terrail parle, lui, du principe de l'égalité des intelligences, car « tous les êtres parlants disposent, en tant que tels, des mêmes moyens de compréhension et de connaissance. Les apprentissages lettrés peuvent être un peu plus longs ou un peu plus difficiles pour certains, au moment de les engager, tous les possibles intellectuels leur restent néanmoins ouverts »¹⁴. Mais alors, quelles sont les sources des difficultés rencontrées par certains élèves face à la production d'écrits ?

¹⁰ Ibid.

¹¹ Goody, Jack, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, 1984, p. 275.

¹² Terrail, Jean-Pierre, *Entrer dans l'écrit : tous capables ?*, Paris, La Dispute, 2013, p. 30.

¹³ Ibid., p. 31.

¹⁴ Ibid., p. 176.

2.2. Les difficultés par rapport à l'écrit

Elaborer un texte est une activité complexe qui exige des compétences et des connaissances particulières. « Le rédacteur doit être attentif à la fois à l'organisation générale de son propos (quel plan adopter en fonction du but du texte et de son destinataire ? comment commencer ? ...), à l'agencement des phrases (comment enchaîner les informations nouvelles aux informations antérieures ?), à l'orthographe et à la syntaxe caractéristiques de la langue écrite. Ces contraintes doivent être gérées simultanément, au risque de provoquer une surcharge empêchant de considérer l'une de ces dimensions. »¹⁵

La tâche s'avère donc particulièrement ardue pour certains élèves dont la conscience phonologique semble défaillante et qui gèrent mal la correspondance graphophonétique. On retrouve ainsi dans leurs textes des graphies incomplètes ou approximatives, non correspondantes aux phonèmes (par exemple « cherive » pour « j'arrive » ou « vacomse » pour « vacances »).

Le respect des normes de la langue écrite se révèle également un problème récurrent pour nombre d'élèves car il implique que les élèves puissent être capables d'appréhender le langage dans sa fonction métalinguistique. En effet, « l'objectif de l'école est d'apprendre à parler et à écrire selon les règles grammaticales, orthographiques, stylistiques, etc. C'est tout un rapport au langage et au monde que les pédagogues entendent inculquer aux élèves [...] : une maîtrise symbolique, seconde, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage, de la pratique sans principe explicite. L'école prône la reprise réflexive, la maîtrise explicite et consciente [...] »¹⁶. Or, c'est ce qu'échouent à faire les élèves en difficulté, qui n'arrivent pas à adopter cet usage distancié et réflexif du langage écrit, lequel permet de considérer les énoncés comme de simples objets à contempler et à manipuler, en dehors de toute interaction vivante.

Bernard Lahire a observé par exemple qu'à la demande de l'enseignante de mettre « nous partirons » à la forme négative, des élèves en échec répondaient « vous ne partirez pas », comme si « nous partirons » était une intention de la maîtresse et non un énoncé neutre, sans sujet réel, destiné à être manipulé à volonté. Cette difficulté se retrouve également dans les productions d'écrits narratifs. Invités à raconter leurs vacances, ces mêmes élèves en

¹⁵ Garcia-Debanc, Claudine, « Pour apprendre à écrire : apprendre à résoudre des problèmes d'écriture » in « Problèmes d'écriture », *Rencontres pédagogiques* n°19, INRP, 1988, p. 11.

¹⁶ Lahire, Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL, 1993, p. 39.

restituent les moindres détails, sans prendre en compte la nécessité de soutenir l'attention du lecteur, ce qui aurait demandé une élaboration textuelle davantage consciente et volontaire pour pouvoir anticiper le point de vue du lecteur.

Outre ces difficultés conceptuelles face à l'écriture, un autre problème majeur se pose régulièrement à l'école. Il s'agit du manque de motivation des élèves pour des activités d'écriture qu'ils jugent rébarbatives, difficiles et sans intérêt. Ils ont parfois bien du mal à donner du sens à des écrits détachés de leur quotidien, qui seront lus uniquement par l'enseignant et ne donneront lieu qu'à un bref retour principalement axé sur leur maîtrise de l'orthographe et de la grammaire. Pas étonnant alors qu'ils hésitent à s'impliquer dans ce type de production. En effet, « une des causes des difficultés des enfants – à tous les niveaux du système éducatif – dans la production de textes tient sans doute au caractère artificiel des situations proposées »¹⁷. Comment dès lors peut-on amener les élèves à écrire dans des situations réelles et concrètes ?

3. Le journal scolaire comme outil de remédiation

3.1. La pédagogie de projet

La démarche par projet est souvent citée parmi les méthodes susceptibles d'améliorer la motivation des élèves. Pour la définir, il faut d'abord cerner la notion de projet. Les définitions de cette notion sont multiples, mais elles « font presque toujours apparaître un certain engagement du sujet vis-à-vis d'un objectif, la planification nécessaire des actions pour arriver à cet objectif et l'aspect matériel de la réalisation du projet »¹⁸.

C'est au début du XX^e siècle, aux Etats-Unis, que les projets sont arrivés dans l'enseignement avec John Dewey. Sa méthode *learning by doing* consiste à apprendre par l'action en proposant des activités concrètes à partir des intérêts des élèves, de leur vie quotidienne. Dewey place ainsi l'expérience au centre des apprentissages et vise à développer l'autonomie des élèves. L'un de ses collaborateurs, William Heard Kilpatrick, précisa l'idée de *project-based learning* en 1918, dans un article intitulé "The Project Method", en préconisant une pédagogie active et un travail productif à la base de tout enseignement.

¹⁷ Leloup, Marie-Hélène, *Evaluation formative – vers la maîtrise de l'écriture des textes*, Collection Les utilitaires, CDDP Marne, 1991, p. 11.

¹⁸ Reverdy, Catherine, « L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche », *Technologie*, Numéro 186, 05/2013, p. 46.

Il est aujourd'hui difficile de trouver une définition unique de cette approche pédagogique, mais nous nous appuyerons principalement sur celle de Philippe Perrenoud. Selon lui, « un apprentissage par projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe ;
- s'oriente vers une production concrète (au sens large) ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines »¹⁹.

L'aspect concret apparaît alors comme la source première de motivation des élèves, en leur proposant une situation qui a du sens, avec un objectif précis, et en les rendant responsables de la réalisation du produit final.

Le projet ne représente cependant pas une fin en soi, mais un moyen de confronter les élèves à des obstacles et ainsi de les mettre en situation d'apprentissage. Philippe Meirieu nous met en garde contre la dérive productiviste qui vient parfois entacher la pédagogie de projet : « Il n'est pas rare de voir un certain nombre de projets d'éducation dans lesquels la fascination pour la production prend la place de l'intérêt pour les apprentissages. »²⁰ Il ajoute que « bien plus que le résultat final du projet, ce sont ces obstacles qui sont importants, ce sont eux qui fournissent des prises pour entrer dans l'intelligence des choses et c'est la satisfaction de les avoir surmontés qui doit finalement représenter la véritable réussite »²¹.

La dimension collective tient également une place importante dans la pédagogie de projet. En effet, les projets sont le plus souvent réalisés en équipe et, même si la répartition des rôles est indispensable pour que l'enfant ait une responsabilité précise (par exemple en

¹⁹ Perrenoud, Philippe, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, *Université de Genève*, 1999, en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html (consulté le 04/03/ 2017)

²⁰ Meirieu, Philippe, « Pourquoi le projet est-il si important en pédagogie ? » in « La pédagogie de projet est-elle toujours d'actualité ? » (dossier thématique), *Animation & éducation*, Numéro 214, 01/2010, p. 13.

²¹ *Ibid.*

tant que rédacteur ou illustrateur), la rotation des places l'est tout autant pour éviter que chacun se spécialise et exclut les autres de la place qu'il occupe. « C'est qu'il ne s'agit pas avant tout de produire, mais de faire des expériences intellectuelles qui permettent d'adopter divers points de vue sur les choses et de comprendre comment ils s'articulent entre eux »²², rappelle Meirieu.

Ce travail en équipe s'avère d'ailleurs un levier essentiel de réussite car il incite les élèves à dépasser des obstacles qu'ils auraient jugés auparavant infranchissables grâce au soutien et à la motivation de leurs camarades. La volonté d'achever tôt ou tard le produit attendu entraîne l'ensemble du groupe dans une dynamique de progression et de résolution des problèmes rencontrés. Les élèves prennent ainsi conscience de leur responsabilité individuelle dans la poursuite d'un but collectif, même si la capacité à travailler en équipe ne se révèle bien souvent pas la même pour tous et doit également faire l'objet d'un apprentissage visant à développer des compétences en matière d'écoute, de respect et d'argumentation.

L'apprentissage par projet constitue par ailleurs un moyen privilégié de créer des liens entre les différentes disciplines enseignées en permettant aux élèves de réinvestir des connaissances et des compétences spécifiques à chacune pour mener à bien leur projet, mais aussi d'acquérir des compétences transversales.

Toutes sortes de projets peuvent ainsi répondre à ces attentes, comme par exemple, au niveau de l'écriture, la création d'un livre de contes, d'un recueil de poésies ou encore d'une encyclopédie. La réalisation d'un journal de classe m'a paru la plus à même d'impliquer les élèves de ma classe de CE2 dans un projet sur le long terme.

3.2. Pourquoi un projet autour de la presse ?

La démarche par projet est au cœur de la pédagogie de Célestin Freinet, qui avait pour objectif de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages au travers d'activités concrètes, utiles et coopératives. Or, c'est surtout à ce pédagogue qu'on doit le concept de journal scolaire, constitué de textes libres imprimés au jour le jour au sein même de l'école et dont il a lancé le premier numéro en 1925. Son journal scolaire part toujours de l'intérêt de l'enfant pour le pousser à s'exprimer librement sur le sujet de son choix.

²² *Ibid.*

La réalisation de journaux scolaires est devenue depuis un outil privilégié pour mettre en pratique la pédagogie de projet, notamment lorsqu'il s'agit de développer les compétences de production de textes des élèves. Par le journal de classe, l'enseignant peut viser des objectifs disciplinaires :

- savoir reconnaître les différents types d'écrits journalistiques et leur fonction ;
- savoir produire des récits, des points de vue, des écrits fonctionnels (recettes, modes d'emploi légendes, bulles de bandes dessinées), des résumés de texte ;
- savoir associer texte et image ;
- savoir produire des articles autour de ce qui est traité dans les programmes scolaires (comme par exemple des comptes rendus d'expériences scientifiques).

L'enseignant peut aussi aborder des objectifs plus généraux. « Motivés par un objet différent de ceux traditionnellement utilisés en classe pour l'écriture et la lecture, les élèves devront apprendre à s'informer par les médias (lecture à différents niveaux) d'une part et à informer librement, d'autre part. Hiérarchiser l'information, ne pas faire de faute d'orthographe sont aussi leurs objectifs. L'enseignant utilise aussi le journal comme un outil de développement des compétences sociales. »²³ La réalisation d'un journal est en effet un travail d'équipe, qui pousse les élèves à confronter leur opinion à celle d'autrui, ce qui permet de construire leur propre pensée en développant esprit critique et tolérance. Ce type de projet les incite aussi à prendre des responsabilités, des engagements et à les respecter, tout en devenant autonomes.

Par ailleurs, la rédaction d'articles a l'avantage de susciter l'adhésion des élèves en levant le problème du caractère artificiel des écrits scolaires traditionnels. Réaliser un journal de classe les place dans une situation réelle de communication puisqu'ils écrivent pour être lus... et pas uniquement pour l'enseignant. L'objet qu'ils doivent produire les oblige alors à s'extraire du rapport univoque auteur-texte pour prendre en compte les attentes de leurs futurs lecteurs. Cette prise en compte s'opère dès le lancement du projet, lorsque les élèves doivent choisir à qui leur journal s'adresse (leurs parents et les autres élèves de l'école), puis déterminer les rubriques et les sujets qui peuvent intéresser ce lectorat. Les élèves doivent ensuite garder à l'esprit ces destinataires pendant la rédaction de leur texte, ce qui nécessite d'être rappelé régulièrement, notamment lors des phases de relecture des premiers jets. Ce

²³ Coclet-Grégoire, Jacqueline et Hargous, Maryvonne, *Lire, écrire, produire avec les médias*, Lille, CRDP du Nord Pas-de-Calais, 1996, p. 156.

contexte donne ainsi d'emblée du sens à l'écriture, mais également aux différentes étapes inhérentes à toute production d'écrits que sont la recherche d'informations, la planification, la relecture et la réécriture.

Le choix de faire réaliser à mes élèves un journal de classe était aussi inspiré par mon passé professionnel. Ayant été journaliste pendant sept ans, il me tenait à cœur de mettre à profit les compétences acquises au sein de mon ancienne activité dans l'exercice de mon métier d'enseignante. D'autant plus que l'éducation aux médias et à l'information me semble primordiale dès l'école élémentaire pour former les élèves à la compréhension du monde dans lequel ils évoluent, et développer leur esprit critique face à la multitude d'informations qui les entourent au quotidien depuis la démocratisation d'internet.

PARTIE 2 : LE PROJET D'ECRITURE D'UN JOURNAL SCOLAIRE

1. Problématique et enjeux

La somme de toutes les compétences disciplinaires et transversales mises en œuvre lors de la réalisation d'un journal de classe, ainsi que mes connaissances personnelles m'ont ainsi confortée dans l'idée qu'il s'agissait d'un projet tout à fait approprié pour pouvoir répondre à la problématique de ce travail de recherche.

Cette problématique est donc la suivante : en quoi la mise en place d'un projet de journal scolaire permettrait de transformer le rapport à l'écrit des élèves réfractaires ?

Le rapport à l'écrit se définit comme « l'ensemble des significations construites par un individu à propos de l'écrit, de son apprentissage et de ses usages »²⁴. Il dépend d'une multitude de facteurs : psychologiques, sociaux (scolaires en particulier) et culturels.

Les enjeux de sa transformation sont donc à la fois d'améliorer les compétences à l'écrit des élèves et de modifier leurs conceptions sur l'écriture. « C'est que produire un texte [...] mobilise non seulement des compétences, mais aussi des attitudes : des compétences en

²⁴ Blaser, Christiane, Lampron, Roselyne et Simard-Dupuis, Erika, « Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants », *Letttrure* 3, ABLF Asbl, 2015, p. 52, en ligne : <http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3/le-rapport-a-l-ecrit-un-outil-au-service-de-la-formation-des-futurs-enseignants> (consulté le 06/02/2017)

matière de langue écrite bien évidemment, mais aussi une décision, celle d'écrire ce texte, l'acceptation donc de se mobiliser, de "prendre le temps", l'acceptation aussi de la prise de risque que représente tout écrit, qui va de pair avec la capacité d'analyse des situations de production, et des enjeux personnels, sociaux, professionnels ou institutionnels qui y sont associés. »²⁵ La connaissance des règles de fonctionnement de la langue est essentielle. Cependant, elle ne suffit pas pour produire des textes « efficaces », permettant d'entrer en communication avec autrui.

La mise en place d'un projet de journal de classe doit donc inciter les élèves à modifier leurs pratiques liées à l'écrit. Elle doit entraîner une prise de conscience de la nécessité de faire appel aux notions abordées en étude de la langue lors de la production d'écrits, mais aussi les encourager à élaborer des stratégies de planification, de mise en texte et de correction. Cette prise de conscience va de pair avec une nouvelle conception du rôle de l'écriture, qui ne serait plus un simple canal à travers lequel couleraient leurs idées, mais un instrument d'élaboration de la pensée, favorisant ainsi les processus d'échange interindividuel. Avec ce projet, il s'agit effectivement de rentrer en contact avec un destinataire « réel », ce qui donne un véritable sens à l'activité d'écriture.

Afin d'évaluer cette transformation du rapport à l'écrit attendue chez les élèves de ma classe, un protocole d'observation de quatre élèves en particulier a été mis en place à chaque étape du projet, qui s'est déroulé en deux parties puisque deux numéros du journal de classe ont été élaborés. Il a également inclus une phase d'observation d'une production d'écrits antérieure et d'une production d'écrits postérieure au projet, pour obtenir la preuve d'une transformation durable et transférable de leur rapport à l'écrit.

Ce protocole d'observation a été complété par une enquête menée à l'aide d'entretiens semi-dirigés des élèves concernés, dans le but de recueillir leurs conceptions sur l'écriture avant la réalisation du projet et après.

2. Investigation

2.1. Terrain d'investigation

La classe dans laquelle j'ai pu recueillir les données relatives à mon mémoire est une classe de CE2 au sein de l'école Saint-Didier, située dans le XVI^e arrondissement de Paris.

²⁵ Barré-De Miniac, Christine, *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000, p. 12.

Elle est composée de 28 élèves, dont quatre élèves allophones nouvellement arrivés en France.

Mon investigation s'est concentré sur quatre élèves en particulier : deux élèves en difficulté – l'un en totale rupture avec l'écrit (élève A) et l'autre surtout très inhibée lorsqu'il s'agit de produire un écrit « personnel » (élève B) – et deux élèves plutôt à l'aise en production d'écrits – l'un se plaçant dans la moyenne de la classe (élève C) et l'autre excellent dans toutes les matières (élève D).

2.2. Protocole d'observation

Afin de mener à bien mon investigation, j'ai élaboré une grille d'observation²⁶ organisée autour de trois catégories d'indicateurs : les indicateurs d'implication, les indicateurs de transformation du rapport à l'écrit et les indicateurs d'amélioration de l'écrit.

Les premiers visent à mesurer à quel point les élèves de la cohorte se sont engagés dans les différentes tâches d'écriture qui leur ont été proposées tout au long de cette investigation, grâce à des aspects quantitatifs, tels que la quantité d'idées soumises lors de l'élaboration du projet de journal de classe, le temps passé à écrire ou encore le nombre de mots écrits.

Les seconds cherchent à définir plus précisément la façon dont les élèves considèrent l'écrit : comme un objet d'étude ou bien, à l'inverse, comme quelque chose qui ne mérite pas de faire des efforts, de faire preuve de rigueur, et donc d'étudier la langue, de s'en approprier le fonctionnement et les contraintes, et de les respecter. Ces indicateurs s'appuient sur des aspects qualitatifs (l'utilisation du dictionnaire, les demandes d'étayage ou de relecture...), mais aussi des aspects quantitatifs (le nombre de brouillons réalisés, d'erreurs signalées à des pairs et de corrections effectuées).

Enfin, les indicateurs d'amélioration de l'écrit s'attachent principalement à déterminer si les compétences des élèves en matière de langue écrite ont évolué. Ils s'intéressent donc au nombre d'erreurs effectuées au niveau de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe (aspects quantitatifs), ainsi qu'à l'organisation des idées et au soin porté à l'écriture (aspects qualitatifs).

2.3. Enquête sur le rapport à l'écrit des élèves

Comme indiqué précédemment, une enquête menée à l'aide d'entretiens semi-dirigés est venue compléter ce protocole d'observation, afin de pouvoir cerner au mieux le rapport à

²⁶ Cf. annexe n°1.

l'écrit des quatre élèves de ma cohorte et son éventuelle transformation. Je leur ai donc soumis un questionnaire²⁷ avant la réalisation du premier numéro du journal de classe, puis après celle du second. Il s'agit pour la première série d'entretiens de revenir sur une production d'écrits antérieure au projet : l'écriture d'une histoire à partir de six images séquencées, en respectant la consigne d'écrire une phrase par image. Pour la deuxième série d'entretiens, les élèves étaient interrogés sur la rédaction de leur article dans le second numéro du journal de classe.

La première partie du questionnaire concerne plus généralement les conceptions des élèves sur le rôle de l'écriture et son apprentissage : à quoi ça sert d'écrire ? Est-ce que ça s'apprend ? Puis, le questionnaire s'intéresse aux pratiques d'écriture des élèves, aux moyens et aux stratégies utilisés autour de ces pratiques et aux actions entreprises pour améliorer sa compétence de scripteur. Il se divise alors en plusieurs thématiques à partir desquelles sont formulées les questions permettant de caractériser le rapport à l'écrit.

Afin de rappeler aux élèves les conditions de réalisation de la production d'écrits spécifique sur laquelle ils sont interrogés par la suite, le questionnaire s'attarde d'abord sur la prise en compte des contraintes d'écriture de cette production : « As-tu respecté scrupuleusement la consigne ? », « Quelles difficultés as-tu éprouvées ? »...

L'indicateur suivant a trait au mode de planification de la tâche et à la gestion du temps : « Quelle a été ta façon de procéder pour écrire ton texte ? », « Y as-tu réfléchi avant de te mettre à la rédaction ? », « As-tu consulté des textes modèles ? », « As-tu recherché des informations utiles à la rédaction ? »... En effet, sauf exception, cette phase de planification ne peut se faire à la dernière minute sans perdre le contrôle sur la tâche d'écriture ou sans que la qualité du travail rendu en pâtisse.

Le questionnaire porte ensuite sur le processus de mise en texte, à travers des questions telles que : « Une fois lancé, écris-tu d'un seul jet sans t'arrêter ? », « De nouvelles idées te viennent-elles en cours de route ? », « Ecris-tu d'abord le titre ou la fin du texte ? »... Pendant cette phase, « un bon contrôle [sur la tâche d'écriture] se manifeste effectivement à travers un processus de rédaction non linéaire qui laisse place à l'émergence de nouveaux contenus »²⁸. C'est ce qu'on cherche à vérifier à l'aide de cet indicateur.

²⁷ Cf. annexe n°2.

²⁸ Blaser, Christiane, Lampron, Roselyne et Simard-Dupuis, Erika, « Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants », *Lettrure* 3, ABLF Asbl, 2015, p. 58, en ligne :

De la même façon, un scripteur expert est conscient que la révision-correction d'un texte fait partie du processus d'écriture. Cela constitue donc un autre indicateur de caractérisation du rapport à l'écrit, évalué à l'aide des questions suivantes : « As-tu pensé à garder un temps suffisant pour relire et corriger ton texte ? », « Te relis-tu tout au long de la phase d'écriture ou seulement après avoir fini d'écrire ton texte ? »...

Sachant que les sentiments éprouvés pour l'écrit par un individu déterminent en partie ses pratiques en matière d'écriture, la dimension affective a également été prise en compte en demandant aux élèves comment ils se sentaient en écrivant leurs textes, si cela a constitué une expérience satisfaisante et pourquoi.

Enfin, les dernières questions consistant à faire évaluer, par les élèves eux-mêmes, les deux productions d'écrits sur lesquelles ils étaient interrogés n'ont été posées que lors de la seconde série d'entretiens réalisée à l'issue du projet de journal de classe. Elles portaient en effet sur les différences et les ressemblances entre les deux textes et les préférences de chacun pour l'un ou l'autre de ces textes.

3. Déroulement du projet

3.1. Découverte de la presse écrite

Ma démarche d'investigation s'est donc appuyée sur la mise en place d'un projet de journal de classe. Pour permettre aux élèves de mener à bien cette mission d'apprentis journalistes, il a d'abord fallu les plonger dans l'univers de la presse écrite en effectuant un travail d'éducation aux médias et à l'information. Dès le début de l'année, ils ont pu se familiariser avec les journaux en feuilletant des numéros de *Mon Quotidien*²⁹ mis à disposition dans la classe et en s'en servant comme source d'informations pour des exposés.

Lors de la séquence 1 consacrée à la réalisation du premier numéro du journal de classe³⁰, des séances spécifiques ont permis aux élèves d'appréhender l'organisation en rubriques des journaux, les composantes d'une Une et le squelette d'une page de journal, mais aussi de découvrir la technique d'écriture d'un article journalistique à travers la règle des 5W (Who, What, Where, When, Why). Ce travail a débouché sur l'organisation, au sein de la classe, d'une première conférence de rédaction, pendant laquelle les élèves se sont approprié

<http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3/le-rapport-a-l-ecrit-un-outil-au-service-de-la-formation-des-futurs-enseignants> (consulté le 06/02/2017)

²⁹ Journal d'actualité pour enfants de 10 à 14 ans édité par PlayBac Presse.

³⁰ Cf. annexe n°3.

le projet en choisissant collectivement le titre du journal, à quel lectorat il devait s'adresser, son rubriquage et les sujets traités dans le premier numéro.

La première séance de la séquence 2 dédiée à la réalisation du second journal de classe³¹ leur a permis, quant à elle, de cerner les spécificités des différents types d'articles que sont l'interview, la critique et le reportage-photos.

3.2. Organisation du travail en groupe

A la fin des premières conférences de rédaction de chaque séquence, les élèves ont constitué des binômes d'écriture et se sont réparti les articles à rédiger en fonction de leurs goûts. La plupart des élèves se sont réunis d'emblée par affinité, ce qui peut permettre dans certains cas d'améliorer les productions, tandis que d'autres ont dû coopérer avec des personnes qui leur étaient imposées, contrainte qu'ils rencontreront tout au long de leur scolarité et, plus tard, dans leur environnement professionnel. Enfin, quelques-uns ont été autorisés à travailler seuls, lorsqu'ils avaient choisi un type d'écrit qui leur était personnel et qu'ils voulaient mener à bien de façon individuelle, comme par exemple la réalisation de mots croisés ou de mini-bandes dessinées.

Les binômes ainsi constitués se sont révélés assez homogènes, ce qui a évité de créer de trop grands déséquilibres dans le partage des tâches entre élèves, notamment au moment du processus de mise en texte. Au sein de chaque binôme, un élève tenait le rôle de rédacteur et l'autre celui d'illustrateur, rôle qui comprenait également l'écriture d'une légende à la photo choisie ou au dessin réalisé. La principale contrainte a alors été d'obliger tous les élèves à jouer le rôle de rédacteur au moins une fois sur les deux numéros du journal de classe, exception faite des quatre élèves de la cohorte qui ont dû tenir ce rôle de façon prépondérante, afin de produire le nombre d'écrits nécessaire à la mise en œuvre du protocole d'observation. Cette spécificité apparaît hélas en contradiction avec la rotation des places normalement indispensable dans une démarche de projet, mais elle s'est avérée inévitable pour pouvoir mener à bien ma démarche d'investigation.

3.3. Production des articles

La production des articles des deux numéros du journal de classe a nécessité plusieurs séances, pendant lesquelles les élèves ont dû faire appel aux notions abordées en étude de la langue afin de respecter les codes de la langue française (mémoire orthographique des mots,

³¹ Cf. annexe n°5.

règles d'accord et de ponctuation, organisateurs du discours...), mais aussi aux compétences travaillées en production d'écrits, telles que l'identification de caractéristiques propres à différents genres de textes, l'organisation des idées de façon logique ou chronologique, la pratique du « brouillon » et d'écrits intermédiaires, les relectures ciblées et le repérage des erreurs.

Ils ont également dû réinvestir les connaissances acquises sur la presse écrite, notamment sur les règles d'écriture journalistique. Ils ont ainsi pu consolider leurs acquis en mettant en pratique les savoirs théoriques apportés par les séances d'éducation aux médias et à l'information.

La réalisation concrète d'un journal leur a également permis d'être confrontés à de nouvelles problématiques, telles que la recherche d'informations et la vérification des sources. Ces questions ont été l'occasion d'aborder la déontologie du journalisme, notamment l'engagement à ne commettre aucun plagiat, inscrit dans « La Charte des devoirs professionnels des journalistes français », adoptée en 1918 par le Syndicat national des journalistes, et « La Déclaration des devoirs et des droits des journalistes », rédigée en 1971 et adoptée par la plupart des syndicats de journalistes d'Europe³². La nécessité de vérifier toute information avant sa diffusion est également apparue aux élèves, en leur faisant prendre conscience que les informations qu'ils avaient trouvées en faisant une recherche sur internet chez eux ne provenaient pas forcément de sites dignes de confiance et pouvaient comporter plusieurs erreurs ou approximations. Grâce à l'écriture des articles du journal de classe, les élèves auront donc encore davantage approfondi leur connaissance des médias et des circuits de l'information.

3.4. Révision des écrits produits

Une fois terminée la rédaction des premiers jets, une phase de relecture entre pairs a été mise en place. Les élèves ont pu s'appuyer lors de cette phase sur une grille de révision affichée dans la classe et utilisée hors du projet, notamment pendant les séances de correction des dictées. Cette grille de révision incite les élèves à vérifier quatre points clés en matière de productions d'écrits :

- la présence de majuscule en début de phase et de point à la fin ;

³² « La Charte des devoirs professionnels des journalistes français » et « La Déclaration des devoirs et des droits des journalistes », *Journalisme.com*, publié le 6 décembre 2007, en ligne : <http://www.journalisme.com/documentation/la-doc/27-chartes-et-dontologie> (consulté le 17/02/2017)

- l'orthographe des mots (en cherchant un mot de la même famille ou dans le dictionnaire) ;
- la conjugaison des verbes ;
- les accords des noms et des adjectifs au féminin et au pluriel.

Après cette phase de correction, les rédacteurs ont dû réécrire leur texte corrigé sur une nouvelle feuille, afin de pouvoir passer ensuite à leur saisie sur ordinateur.

3.5. Mise en forme des productions

Ne disposant que de trois ordinateurs en fond de classe, la saisie des textes sur ordinateur par les élèves s'est effectuée grâce à l'organisation de différents ateliers. Pendant que certains finissaient la révision de leur premier jet et que d'autres continuaient leur travail de recherche ou de réalisation d'illustrations, trois élèves ont pu venir à tour de rôle taper leur article sur ordinateur en suivant un pas-à-pas.

Cette phase qui combinait aussi des compétences en Technologies de l'Information et de la Communication s'est bien évidemment étalée sur de nombreuses séances, certains élèves se montrant particulièrement à l'aise dans l'utilisation d'un clavier numérique et d'un logiciel de traitement de texte, quand d'autres hésitaient devant chaque mot à saisir et tâtonnaient à chaque étape du pas-à-pas fourni par l'enseignant. La mise en place, en parallèle, lors des APC (Activités pédagogiques complémentaires), d'exercices d'entraînement à l'utilisation du clavier numérique s'est alors révélée incontournable, mais également très efficace.

Une séance consacrée à l'utilisation du correcteur orthographique est par ailleurs venue conclure la séquence 2, afin de répondre aux nombreuses questions des élèves concernant les mots soulignés en rouge dans leur texte saisi sur ordinateur. Après avoir expliqué son fonctionnement à l'aide d'un vidéoprojecteur, les élèves ont pu venir corriger à tour de rôle leurs articles sur ordinateur. Le temps a malheureusement manqué pour que les élèves puissent aussi se charger eux-mêmes de la mise en page de leur texte sur ordinateur, ce qui leur aurait pourtant permis d'aller au bout de la réalisation de leur propre journal de classe.

PARTIE 3 : PRESENTATION DES DONNEES RECUEILLIES ET ANALYSE

1. Evolution des élèves observés

1.1. Représentations initiales et finales des élèves

Le projet d'écriture d'un journal scolaire décrit ci-dessus avait donc pour objectif de transformer le rapport à l'écrit des élèves réfractaires. L'accomplissement de cet objectif a été évalué, en partie, grâce aux réponses fournies par les quatre élèves de ma cohorte au questionnaire³³ présenté précédemment.

On constate tout d'abord que leurs conceptions sur l'écriture n'ont guère évolué entre la première série d'entretiens effectuée avant la réalisation du premier numéro du journal de classe et celle qui a eu lieu après la réalisation du second. A propos du rôle de l'écriture, tous mettent en avant des aspects « pratiques » du quotidien : écrire sert à communiquer (« à envoyer des messages »), à remplir des papiers administratifs ou encore à faire des chèques. Certains évoquent également « le potentiel épistémique de l'écriture, au sens où elle favorise l'appropriation de la connaissance et la construction des savoirs »³⁴. C'est le cas des élèves C et D, plutôt à l'aise avec l'écrit, pour qui écrire permet « d'apprendre des choses et de les retenir », mais aussi de l'élève B, très inhibé face à la production d'écrits en début de projet, qui déclare qu'écrire sert « à apprendre à écrire des mots que l'on ne sait pas écrire ».

Par ailleurs, tous les élèves sont d'accord sur le fait que l'écrit n'est pas inné, mais acquis, puisqu'ils affirment qu'écrire, cela s'apprend. L'élève C rappelle même que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture vont de pair. Contrairement aux autres, qui réduisent le fait de bien écrire au soin porté au tracé des lettres (« pour ne pas les confondre ») et à leur bonne position sur la ligne, cet élève considère également que bien écrire, « c'est écrire sans faire de fautes, correctement et lisiblement » et mentionne ainsi la place de l'orthographe dans l'apprentissage de l'écriture.

³³ Cf. annexe n°2.

³⁴ Blaser, Christiane, Lampron, Roselyne et Simard-Dupuis, Erika, « Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants », *Letttrure* 3, ABLF Asbl, 2015, p. 51, en ligne : <http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3/le-rapport-a-l-ecrit-un-outil-au-service-de-la-formation-des-futurs-enseignants> (consulté le 06/02/2017)

Viennent ensuite les réponses des élèves concernant les actions qu'ils ont effectuées avant, pendant et après l'écriture de deux textes spécifiques, qui témoignent d'un plus ou moins grand contrôle sur la tâche d'écriture. Pour la phase « avant l'écriture », les élèves ne semblent pas mettre en place de véritables stratégies de planification, bien qu'ils précisent avoir « réfléchi avant d'écrire ». L'élève D se démarque cependant des autres en élaborant une sorte de plan de texte avec une introduction (« un petit blabla avec des mots comme ça cela faisait une première phrase ») et en réfléchissant davantage au contenu de son texte (« d'abord il fallait réfléchir aux astuces qu'on allait mettre »).

Lors de la phase « pendant l'écriture », les élèves privilégient, dans l'ensemble, un processus de rédaction linéaire, en commençant par écrire le titre, puis en écrivant leur texte d'un seul jet (« j'ai tout écrit d'un coup, sans revenir au début », « j'ai écrit ce que j'avais décidé au départ »). Tous ont pourtant eu la possibilité d'utiliser un brouillon, sous la forme d'une fiche d'aide leur demandant de répondre, au préalable, aux questions relatives à la fameuse règle des 5W. Une fois encore, l'élève D se distingue en laissant de la place à l'émergence de nouveaux contenus en cours d'écriture. Il cherche le titre de son texte seulement après l'avoir écrit et avoue « changer d'avis quelques fois », « pense[r] à la fin du texte pour savoir ce qu'[il] pourrait écrire avant » et rajouter des idées en cours d'écriture.

Quant à la phase de révision, les élèves déclarent tous avoir veillé à garder un temps suffisant pour relire et corriger leurs textes, excepté l'élève B et l'élève C pour son second article de journal. Leur correction s'effectue principalement au fur et à mesure de l'avancement du travail (« mot par mot » pour l'élève A, « après avoir écrit quelques mots » pour l'élève C, « à la fin d'une phrase » pour l'élève D). L'élève D ajoute avoir sollicité l'aide d'un pair pour relire son texte et s'être servi du logiciel de correction attaché au traitement de texte utilisé sur les ordinateurs de la classe.

Les questions liées à la dimension affective de la production d'écrits attestent de leur intérêt pour cette activité. Elles font réapparaître le potentiel épistémique de l'écriture pour l'élève B, qui confirme que cette activité lui a permis d'apprendre des mots inconnus et à décrire une image. Ces questions révèlent aussi le « potentiel heuristique [de l'écriture] au sens où elle favorise la découverte, la création, l'invention »³⁵. L'élève A explique ainsi que la production d'écrits antérieure au projet lui a permis « de découvrir que l'on pouvait écrire une histoire à partir d'une image » et son second article de journal « d'imaginer ce qu'[il]

³⁵ *Ibid.*

voudrai[t] plus tard », tandis que les élève D insiste sur le fait qu'elle n'aime pas trop écrire, mais que l'écriture lui permet « d'inventer ».

Enfin, les élèves ne remarquent pas de différences entre les deux productions d'écrits sur lesquelles ils étaient interrogés, même s'ils expriment dans l'ensemble leur préférence pour le second texte, notamment parce qu'il s'agissait d'écrire sur un thème de leur choix, alors que le sujet du premier texte leur était imposé.

Les réponses au questionnaire soumis aux quatre élèves de ma cohorte permettent donc de cerner plus précisément leurs pratiques d'écriture. Cependant, elles ne démontrent pas une transformation effective de leur rapport à l'écrit, car elles ne varient guère entre les deux séries d'entretiens menées avant et après la réalisation du projet de journal de classe. Les données recueillies grâce au protocole d'observation mis en place pendant la réalisation du projet s'attachent davantage à des aspects quantitatifs et permettent ainsi de mieux mesurer cette transformation.

1.2. Implication des élèves

Parmi les indicateurs d'implication choisis dans mon protocole d'observation³⁶, les plus révélateurs sont sans doute le temps passé à écrire et le nombre de mots écrits.

On constate en effet que le nombre de prises de parole et la quantité d'idées soumises lors de l'élaboration du projet de journal de classe a eu tendance à décroître entre le premier journal de classe et le second, les élèves ayant réfléchi en amont au sujet qu'ils voulaient traiter pour le second journal. En revanche, le nombre de mots écrits par les quatre élèves de ma cohorte a énormément progressé tout au long de cette phase d'observation. L'élève A qui n'avait écrit que six mots lors de la production d'écrits antérieure au projet est ainsi parvenu à en écrire 59 pour rédiger son emploi du temps d'une journée de classe habituelle, ce qui était demandé dans la cadre de la production d'écrits postérieure au projet. Il en est de même pour l'élève B qui est passé de 22 à 67 mots, l'élève C qui est passé de 46 à 108 mots et l'élève D qui est passé de 62 à 135 mots.

Cet écart est également significatif concernant la durée de travail des élèves qui étaient réfractaires à l'écrit avant la mise en place du projet. L'élève A qui ne pouvait rester concentré que deux minutes sur cette activité, ne faisait que s'interrompre et n'avait ainsi travaillé que dix minutes au total sur la première production d'écrits a réussi à ne s'arrêter que

³⁶ Cf. annexe n°1.

deux fois lors de l'écriture du dernier texte observée, consacrant une demi-heure à cette tâche au total. L'élève B a suivi la même évolution, passant de cinq minutes de travail sans interruption à 20 minutes à l'issue du projet.

On note par ailleurs que les élèves ont accordé plus de temps à la phase de révision de leur article pour le second numéro du journal de classe que pour le premier, notamment l'élève A qui n'avait même pas daigné relire son texte, le corriger et écrire un deuxième jet lors de la réalisation du premier numéro.

On voit donc bien à quel point le projet de journal de classe a conduit les élèves de la cohorte à s'engager de plus en plus dans les activités d'écriture qui leur étaient proposées. Cette implication grandissante a d'ailleurs été observée sur l'ensemble des élèves de la classe, de façon plus subjective. Plusieurs élèves n'ont pas hésité en effet à effectuer des recherches documentaires à la maison pour pouvoir les utiliser lors de l'écriture de leur article en classe. Certains ont même réalisé des exposés et des affiches, par eux-mêmes, sur les sujets abordés dans le journal, afin de pouvoir communiquer leurs découvertes aux autres. Et tous ont rendu des textes extrêmement fournis, d'une, voire de deux pages, lors de la dernière production d'écrits.

Le projet de journal de classe a ainsi agi comme un puissant facteur de motivation pour les élèves, leur intérêt pour ce projet renforçant leur attention, leur curiosité et leur implication.

1.3. Transformation du rapport à l'écrit

L'analyse de la grille d'observation relative aux indicateurs de transformation du rapport à l'écrit révèle que les élèves de la cohorte ont modifié leurs conceptions sur l'écriture, même si cette évolution reste assez modeste. Les élèves A et B, qui étaient en difficulté face à l'écrit au début du projet, ont en effet réclamé, d'eux-mêmes, le dictionnaire pour vérifier l'orthographe d'un ou plusieurs mots lors de la réalisation des journaux scolaires et cet outil semble leur être devenu familier, puisqu'ils l'ont de nouveau utilisé pour la production d'écrits postérieure.

Ces deux élèves ont également fait de plus en plus appel à l'enseignant au fur et à mesure de la phase d'observation, que ce soit pour obtenir son aide en cours d'écriture (six demandes d'étayage de l'élève A pendant la rédaction du premier jet de son second article et cinq pour la production d'écrits postérieure ; 3 demandes pour l'élève B lors de la réalisation de ses mots fléchés pour le premier journal de classe et 2 lors de la rédaction de l'emploi du

temps hors projet) ou pour lui faire relire leur production (entre 3 et 4 demandes par phase d'écriture pour l'élève A, mais cet élève montre au quotidien d'importantes difficultés à travailler en autonomie ce qui peut biaiser cette observation). Les élèves C et D n'ont de leur côté guère utilisé les divers moyens mis à disposition pour améliorer leur travail sur le plan formel, ni autant fait appel à l'enseignant, probablement en raison de la confiance qu'ils portent à leurs connaissances de la langue écrite.

Les deux derniers indicateurs de cette grille se révèlent par ailleurs difficilement analysables, car le nombre d'erreurs signalées à des pairs et le nombre de corrections effectuées dépendent bien évidemment de la qualité initiale des textes à relire. On constate ainsi une hausse du nombre d'erreurs signalées à des pairs entre le premier numéro du journal de classe et le second pour les élèves C et D, car ils ont eu à corriger des textes contenant beaucoup d'erreurs, contrairement aux élèves A et B. Une remarque cependant : l'élève A, qui rechignait à prendre en compte les corrections signalées dans ses textes auparavant, s'est révélé de plus en plus appliqué dans cette tâche de révision. Il est ainsi passé d'aucune correction effectuée, à trois corrections prises en compte pour son premier article, puis à neuf pour le second et enfin à 23 pour la dernière production d'écrits observée.

Vu le temps qu'ils ont consacré à la relecture de leurs propres écrits ou de ceux de leurs pairs au fur et à mesure de cette investigation, on peut donc estimer, sans trop s'avancer, que les élèves de la cohorte considèrent désormais l'écrit davantage comme un objet d'étude, qui justifie que l'on apprenne la langue et ses codes, mais aussi comme un outil pour communiquer et se faire comprendre, qui justifie qu'on respecte ces codes et qu'on fasse preuve de rigueur dans leur application.

1.4. Amélioration de la production écrite

La transformation du rapport à l'écrit observée n'a malheureusement pas entraîné une très grande progression des compétences en matière de langue écrite chez les élèves de la cohorte. Dans l'ensemble, le nombre d'erreurs orthographiques, de conjugaison, d'accords, de syntaxe et ponctuation a même augmenté entre le début et la fin de l'investigation. Cela s'explique vraisemblablement par le fait que la quantité de mots écrits a plus que doublé entre leurs premiers et leurs derniers textes, multipliant ainsi les risques d'erreurs.

On notera tout de même que les productions des élèves font de plus en plus apparaître les marques du pluriel et du féminin, ainsi que les progrès réalisés par l'élève A concernant le soin apporté à l'écriture et l'organisation des idées, entre le premier texte réalisé pendant cette

investigation et le dernier. Il faut donc poursuivre le travail entrepris avec ce projet pour que les élèves réinvestissent davantage en production d'écrits les connaissances acquises en étude de la langue.

2. Analyse du travail de recherche

2.1. Réussites

Réaliser un journal de classe à l'école élémentaire est un travail de longue haleine qui demande énormément d'investissement, de la part des élèves et de l'enseignant, pour être mené à bien. En effet, il faut préparer les élèves, en amont, à travailler en groupe afin que cela se passe au mieux lors des phases d'écriture en binôme, leur permettre de s'approprier le projet pour générer de l'envie et la motivation, relire fréquemment les écrits produits pour pouvoir anticiper les besoins de chacun et organiser des ateliers différenciés en fonction de leur avancée, mais aussi leur apprendre à faire preuve d'autonomie pour saisir leur texte sur ordinateur. Autant d'aspects qu'il a fallu mettre en place assez rapidement pour pouvoir mener mon protocole d'observation sur quatre temps différents : la production d'un premier écrit servant d'élément de référence, puis la réalisation d'un premier numéro du journal de classe, l'élaboration d'un deuxième numéro et enfin une quatrième production d'écrits, hors projet, pour pouvoir obtenir la preuve d'une transformation durable et transférable du rapport à l'écrit des élèves de la cohorte.

La tâche était ardue en raison du peu de temps passé en présence de mes élèves à partir de la troisième période de l'année scolaire. Le rythme des séances consacrées à ce travail de recherche a donc été des plus soutenus, afin de recueillir toutes les données nécessaires à mon investigation. La motivation des élèves pour ce projet de journal de classe a également contribué à son efficacité, puisque tous ont finalement réussi à produire les quatre écrits attendus.

Le fait d'avoir pu mener mon protocole d'investigation, ainsi que les deux séries d'entretiens indispensables pour cerner plus précisément le rapport à l'écrit des élèves de la cohorte à leur terme, m'a ainsi permis de m'appuyer sur un ensemble de données complètes et valables. Or, l'analyse de ces données montre que l'objectif du projet de journal mis en place dans ma classe est atteint, puisque le rapport à l'écrit des élèves réfractaires s'est en effet transformé, comme indiqué ci-dessus.

2.2. Limites

Ces réussites sont tout de même à nuancer, à la fois concernant le projet de journal de classe et l'investigation qui a été menée en parallèle.

Tout d'abord, les contraintes liées à la mise en place du travail de recherche n'ont pas permis aux élèves d'aller au bout du travail d'appropriation du projet, en planifiant et en coordonnant eux-mêmes sa réalisation, par exemple avec la désignation, par les élèves, d'un rédacteur en chef et de secrétaires de rédaction chargés de valider les articles à intégrer au journal. C'est l'enseignant qui a dû prendre en charge cet aspect, afin notamment de pouvoir observer les élèves de la cohorte, à la fois en phases d'écriture et de révision. Pour les mêmes raisons, ces élèves n'ont pas pu s'attribuer le rôle d'illustrateur au sein de leur binôme de travail. Cette phase de planification aurait pourtant suscité l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet, qui font partie intégrante de la pédagogie de projet.

Le manque de temps n'a pas permis, par ailleurs, de laisser les élèves réaliser eux-mêmes la mise en page de leur journal de classe, ni d'imprimer le second numéro, afin de pouvoir recueillir leurs impressions sur un produit fini, entièrement réalisé par eux, avant le rendu de ce mémoire.

À propos du travail d'investigation, on peut considérer que les réponses des élèves au questionnaire qui leur a été soumis ont été en partie biaisées par le fait que les élèves essayaient d'apporter les réponses qu'ils pensaient attendues par l'enseignant. Ce phénomène était notamment criant pour l'élève A, quand il a affirmé avoir écrit un brouillon ou avoir gardé un temps suffisant pour relire et corriger sa première production d'écrit, alors que ce n'est pas ce qui a été observé en classe.

La mise en œuvre du protocole d'observation n'est pas allée non plus sans quelques difficultés. Remplir une grille d'observation comprenant des indicateurs aussi précis que nombreux, concernant par exemple la durée effective de travail des élèves de la cohorte, tout en menant une séance de production d'écrits ou d'ateliers différenciés en classe s'est en effet révélé peu aisé. A cela est venu s'ajouter le fait que certains élèves de la cohorte devaient écrire leurs articles pour le journal de classe en binôme et qu'il fallait donc veiller constamment à ce que ce soit bien eux qui prennent en charge toutes les tâches d'écriture et de révision pour pouvoir respecter mon protocole d'observation. Ces différentes contraintes liées à la réalité du terrain ont ainsi conduit à des approximations inévitables dans le

remplissage de la grille d'observation, même si j'ai tenté de m'approcher le plus possible d'une démarche scientifique.

En outre, le temps a manqué pour pouvoir organiser une séance de relecture entre pairs et de révision à l'issue de la production d'écrit postérieure au projet, mais également pour pouvoir interroger les élèves sur cette dernière activité d'écriture plutôt que sur leur deuxième article de journal, ce qui aurait pourtant été encore plus révélateur de la transformation de leur rapport à l'écrit.

CONCLUSION

J'ai voulu montrer, à travers ce mémoire, que la réalisation d'un journal de classe pouvait faire entrer tous les élèves dans l'écrit, même ceux qui semblaient, au départ, en totale rupture avec l'écriture. L'application d'une démarche d'investigation autour de ce projet m'a ainsi permis de prouver l'efficacité de ce type de projet. En donnant du sens à l'activité de production d'écrits, grâce à la présence de destinataires réels et à la liberté laissée aux élèves de communiquer sur les thèmes de leur choix, la mise en place de ce projet a fait évoluer les conceptions des élèves par rapport à l'écrit. Ils ont accordé de plus en plus d'importance à la nécessité de respecter les règles de la langue, en tenant compte des remarques de leurs pairs dans la réécriture de leur premier jet, afin que leurs textes puissent être lus et compris par un tiers. La réalisation d'un journal de classe a eu un impact particulièrement visible sur l'implication de l'ensemble des élèves dans les tâches d'écriture. Tous se sont révélés extrêmement motivés, n'hésitant pas à consacrer de nombreuses séances à ce projet et en réclamant même davantage pour assurer sa réussite.

Les bénéfices de la mise en place de ce projet ont par ailleurs rejailli sur les productions d'écrits ultérieures, puisque les élèves montrent désormais davantage d'intérêt pour les activités d'écriture. La longueur et la qualité des textes rendus a ainsi fortement progressé, notamment pour les trois élèves de ma classe suivis par le RASED. Même si une période plus longue, et surtout plus régulière, aurait permis une meilleure appropriation, par les élèves, du projet dans son ensemble, les apprentissages liés à la pédagogie de projet ont d'ailleurs dépassé le seul cadre de la maîtrise de la langue écrite, en conduisant les élèves à conforter leur posture d'apprenants grâce au développement de compétences transversales, telles que l'esprit critique, l'entraide et la coopération.

En tant que professeur stagiaire, me lancer dans un projet de cette ampleur a été source de quelques appréhensions, mais je ne regrette pas d'avoir franchi le cap. Outre les bénéfices, pour les élèves, que je viens de citer, sa mise en œuvre a en effet été riche d'enseignements pour ma future pratique en tant qu'enseignante, que ce soit en termes de gestion du groupe classe (avec l'organisation d'ateliers différenciés), en matière de didactique du français (avec l'articulation nécessaire entre étude de la langue et production d'écrits) ou de pédagogie (en plaçant la coopération entre élèves au cœur des apprentissages).

Ce travail de recherche m'a ainsi permis de parfaire mes connaissances sur les dispositions à prendre pour améliorer les compétences à écrire des élèves, mais surtout

d'expérimenter la pédagogie de projet sur le terrain. C'est désormais vers ce type de pédagogie que je souhaite m'orienter en donnant du sens aux activités proposées en classe, en favorisant la coopération entre élèves et en les préparant, petit à petit, aux exigences du monde professionnel, à travers la réalisation de projets qui les placeront au centre des dispositifs d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels

Socle commun des connaissances et des compétences, *Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015*.

Programme pour le cycle 2, *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*.

Livres

Barré-De Miniac, Christine, *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000, 140 p.

Bernstein, Basil, *Langage et classes sociales*, Paris, Editions de Minuit, 1981, 352 p.

Coclet-Grégoire, Jacqueline, et Hargous, Maryvonne, *Lire, écrire, produire avec les médias*, Lille, CRDP du Nord Pas-de-Calais, 1996, 182 p.

Connac, Sylvain. *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF éditeur, 2009, 336 p.

Goody, Jack, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF, 1984, 328 p.

Huber, Michel, *Conduire un projet-élèves*, Ville, Hachette Education, 2005, 141 p.

Lahire, Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Ville, PU de Lyon, 2000, 312 p.

Leloup, Marie-Hélène, *Evaluation formative – vers la maîtrise de l'écriture des textes*, Collection Les utilitaires, Châlons-sur-Marne, CDDP Marne, 1991, 107 p.

Meirieu, Philippe, *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe ? 1*, Lyon, Chronique sociale, 1996, 208 p.

Samuel, Johsua, « Transformer l'école pour la défendre », *Où va l'école française ? Défendre et transformer l'école pour tous*, Sedrap Editions, 2000, p.7-24.

Szajda-Boulanger, Liliane, *Des élèves en souffrance d'écriture*, Paris, L'Harmattan, 2009, 172 p.

Terrail, Jean-Pierre, *Entrer dans l'écrit : tous capables ?*, Paris, La Dispute, 2013, 222 p.

Articles de revue

Baud-Stef, Sylvie, « La classe comme salle de rédaction », *Les Cahiers pédagogiques*, Numéro 531, 09-10/2016, p. 52-53.

Garcia-Debanc, Claudine, « Pour apprendre à écrire : apprendre à résoudre des problèmes d'écriture » in « Problèmes d'écriture », *Rencontres pédagogiques* n°19, INRP, 1988, p. 11.

Reverdy, Catherine, « L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche », *Technologie*, Numéro 186, 05/2013, p. 46-55.

« La pédagogie de projet est-elle toujours d'actualité ? » (dossier thématique), *Animation & éducation*, Numéro 214, 01/2010, p. 12-21.

« L'école et les médias » (dossier thématique), *L'école aujourd'hui*, Numéro 007, 03/2010, p.15-23.

« Le journal scolaire, un outil pour penser le monde » (dossier thématique), *Le Nouvel éducateur*, Numéro 177, 03/2006, p. 6-24.

Pages sur internet

Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, E., « Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants », *Lettreure* 3, ABLF Asbl, 2015, p. 51-63, en ligne : <http://www.ablf.be/lettreure/lettreure-3/le-rapport-a-l-ecrit-un-outil-au-service-de-la-formation-des-futurs-enseignants> (consulté le 06/02/2017)

Fédération Internationale des Journalistes, « La Déclaration des devoirs et des droits des journalistes », Munich, 1971, *Journalisme.com*, publié le 6 décembre 2007, en ligne : <http://www.journalisme.com/documentation/la-doc/27-chartes-et-dontologie> (consulté le 17/02/2017)

Perrenoud, Philippe, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, *Université de Genève*, 1999, en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html (consulté le 04/03/2017)

SNJ, « La Charte des devoirs professionnels des journalistes français », Paris, 1918 – révisée en 1938, *Journalisme.com*, publié le 6 décembre 2007, en ligne : <http://www.journalisme.com/documentation/la-doc/27-chartes-et-dontologie> (consulté le 17/02/2017)

ANNEXES

Annexe n°1 : grilles d'observation des élèves de la cohorte.

Annexe n°2 : questionnaire et retranscription des réponses des élèves de la cohorte.

Annexe n°3 : fiche de préparation de la séquence 1 consacrée au 1^{er} journal de classe.

Annexe n°4 : fiche de préparation de la séquence 2 consacrée au 2nd journal de classe.

Annexe n°5 : productions d'écrits antérieures au projet.

Annexe n°6 : écrits réalisés pour le 1^{er} numéro du journal de classe.

Annexe n°7 : écrits réalisés pour le 2nd numéro du journal de classe.

Annexe n°8 : productions d'écrits postérieures au projet.

Annexe n°1 : grilles d'observation des élèves de la cohorte.

En rouge : les observations effectuées lors de la réalisation du second journal de classe (séquence 2).

		Production d’écrit antérieure				Elaboration du projet				1 ^{er} jet				Révision – 2 ^e jet				Traitement de texte				Production d’écrit postérieure			
		A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D				
<div>Indicateurs d’implication</div> <div>(Aspects quantitatifs)</div>	Nombre de prises de parole					4 3	0 0	0 0	5 1																
	Nombre d’idées soumises					5 2	0 0	2 1	7 1																
	Durée de travail sans s’interrompre	2	5	20	30					5 10	15 10	20 20	25 20	/ 15	10 20	10 20	15 15	5 10	/ 20	/ 10	20 20	10 20	30 30		
	Nombre d’interruptions	6	3	1	0					4 2	2 2	1 0	1 1	/ 0	0 0	0 0	1 0	4 2	/ 1	/ 4	1 1	2 0	1 0		
	Durée totale de travail	10	15	25	30					15 30	25 30	30 45	40 45	/ 15	5 20	5 20	20 15	15 20	/ 30	/ 30	30 30	30 30	30 30		
	Nombre de mots écrits	6	22	46	62					14 48	9 58	10 61	26 69	/ 27	11 63	10 61	32 36	17 33	/ 96	/ 62	118 106	59 108	67 135		
	Nombre de textes écrits	1	1	1	1					1 1	1 1	1 1	3 1	0 1	1 1	1 1	1 1	1 1	/ 1	/ 1	1 1	1 1	1 1		

			Production d'écrit antérieure				1 ^{er} jet				Révision – 2 ^e jet				Traitement de texte				Production d'écrit postérieure			
			A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
Indicateurs de transformation du rapport à l'écrit	Aspects qualitatifs	Demande d'étayage	1	0	0	0	1 6	3 1	0 3	0 0	1 1	2 0	2 1	0 0	2 3	/ 1	/ 0	0 0	5	2	0	0
		Utilisation du dictionnaire	0	0	0	0	0 1	0 1	0 0	0 0	0 1	3 0	0 0	0 0	1 1	/ 0	/ 0	0 0	3	1	0	0
		Utilisation des tableaux de conjugaison	0	0	0	0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	/ 0	/ 0	0 0	0	0	0	0
		Demande de relecture par un pair	0	0	0	0	0 0	0 1	0 0	0 0	0 0	1 0	0 0	0 0	0 0	/ 0	/ 0	0 0	0	0	0	0
		Demande de relecture par l'enseignant	1	1	1	1	1 4	1 1	1 1	0 0	1 3	1 1	2 1	0 0	1 3	/ 2	/ 1	0 0	4	1	1	0
	Aspects quantitatifs	Nombre de brouillons réalisés	0	1	1	1	0 2	2 1	1 1	6 0									0	1	0	0
		Nombre d'erreurs signalées à des pairs					5 1	1 0	4 16	6 12					0 0	1 5	5 6	4 0				
		Nombre de corrections effectuées	0	7	6	15					3 9	1 11	0 0	0 0					23	3	2	0

			Production d'écrit antérieure				1 ^{er} jet				Révision – 2 ^e jet				Traitement de texte				Production d'écrit postérieure			
			A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
Indicateurs d'amélioration de l'écrit	Aspects quantitatifs	Nombre d'erreurs orthographiques	0	1	1	7	1 2	0 18	0 0	0 4	0 1	0 7	0 /	0 1	1 1	/ 2	/ 0	1 0	7	2	1	6
		Nombre d'erreurs de conjugaison	0	2	2	3	1 5	0 7	/ 2	0 4	0 2	0 4	/ 0	0 1	1 4	/ 4	/ 2	2 2	5	6	3	0
		Nombre d'erreurs d'accords	0	0	0	0	2 0	0 3	/ 1	0 5	1 0	0 3	/ 0	0 0	1 1	/ 2	/ 0	4 1	0	2	0	1
		Nombre d'erreurs syntaxiques	0	1	1	0	1 1	0 0	/ 0	0 0	1 1	0 0	/ 0	0 0	1 3	/ 0	/ 0	3 0	0	3	3	0
		Nombre d'erreurs de ponctuation	1	4	2	8	2 5	0 3	/ 4	2 4	1 3	0 0	/ 0	1 2	1 7	/ 0	/ 5	4 6	16	1	1	20
	Aspects qualitatifs	Organisation des idées	+	+++	+++	+++	+ ++	+++ +++	+++ +++	++ +++	+ +	+++ +++	+++ +++	++ +++	+	/	/	- +++	+++	+++	+++	+++
		Soin apporté à l'écriture	+	+++	+++	+++	- +	+++ ++	/ +++	+ +++	- ++	+++ ++	/ +++	+ +++					++	+++	+++	+

Annexe n°2 : questionnaire et retranscription des réponses des élèves de la cohorte.

Indicateurs de transformation du rapport à l'écrit	Questions posées	Elève A		Elève B	
		Entretien 1	Entretien 2	Entretien 1	Entretien 2
Conceptions sur l'écriture	- Ecrire, à quoi ça sert ? (A apprendre ses leçons, à garder une trace, à réfléchir, à faire fonctionner son imagination, à rien...)	Ecrire, c'est pour quand on sera grand. On en a besoin pour faire les papiers, les chèques et tout ça. Parce que si on ne sait pas écrire, on ne pourra pas remplir les papiers, si on est malade. Par exemple, si on travaille dans le journalisme, il faut faire un article, alors il faut savoir écrire. C'est pratique pour un métier.	A faire des messages, des mails. Par exemple si on travaille dans un bureau, on doit transférer des trucs. Par exemple à faire des chèques. Voilà quoi, cela sert à tout.	A apprendre à écrire.	A apprendre à écrire des mots que l'on ne sait pas écrire et à me souvenir de quelque chose.
	- Ecrire, est-ce que ça s'apprend ? Si oui, comment ?	Cela s'apprend. Déjà, il faut savoir l'alphabet, il faut savoir toutes les lettres pour faire le mot.	Oui	Oui, il faut apprendre. On a appris à faire des sons, comme au CP.	Oui
	- Qu'est-ce que bien écrire ? (Ne pas faire d'erreurs...)	Il faut être bien dans les lignes, il faut bien faire les lettres. On comprend bien car c'est bien écrit.	Ecrire sur les lignes, bien mettre les majuscules, mettre les points.	...	Je ne sais pas.
Prise en compte des contraintes d'écriture	- Concernant la consigne pour rédiger ce texte, comment l'as-tu prise en compte ? L'as-tu respectée	J'ai plus inventé.	Pas eu de difficultés.	Je n'avais pas d'idées, alors Hassiba [l'AVS présente dans la classe] m'a aidée. Du coup, j'ai voulu respecter la	C'est moi qui aie trouvé la première question de l'interview de la maîtresse. Je n'ai pas de problème pour écrire.

	scrupuleusement ou t'en es-tu seulement inspiré ?			consigne.	
	- Quelles difficultés as-tu éprouvées en écrivant ce texte ? (Comprendre les consignes ; trouver les idées ; appliquer les règles de la langue ; organiser les idées ; gérer le temps...)	Parfois je vois des mots, je me dis : on est en 6e ou quoi ? Les mots sont trop compliqués. Je les lis, mais je reste dessus 1h en regardant tout le monde car je ne les comprends pas.	Pas eu trop de difficultés car, quand j'ai commencé à écrire, j'avais tout dans la tête et, hop, j'ai commencé à écrire.	Oui, j'ai eu des difficultés	Un peu de problèmes pour trouver les idées.
Planification et gestion du temps	Quelle a été ta façon de procéder pour écrire ton texte ? - tu y as réfléchi quelque temps avant de te mettre à la rédaction. - tu l'as commencé peu de temps avant la fin de la séance. - tu as consulté des exemples de textes de ce genre. - tu as recherché des informations utiles à la rédaction.	Je réfléchis avant d'écrire et j'écris sur un petit papier. Après je refais sur ma feuille.	J'ai commencé directement. Enfin j'ai passé 5 ou 6 minutes à réfléchir, mais après c'est tout.	Je réfléchis avant d'écrire. J'ai du mal à trouver les idées.	Moi, j'ai trouvé les questions pour l'interview tout de suite. Et je savais écrire le mot « pourquoi », alors que Sivan a eu besoin de chercher dans le dictionnaire.
Processus de mise en texte	Une fois lancé, - tu écris d'un seul jet, sans t'arrêter ? - tu écris ce que tu avais décidé d'écrire au départ ou de nouvelles	D'un seul jet, par contre, à la fin, quand j'ai tout écrit, je relis quand même un peu et je peux changer.	J'écris le truc qui est venu dans ma tête en premier. Enfin, je m'arrête pour savoir comment on écrit les mots et tout ça.	Je trouve des idées en cours de route. Je commence par le titre, parce que si je commence par la fin	Finalement, ce n'était pas les questions qu'on avait pensé poser.

	<p>idées te viennent en cours de route ?</p> <p>- tu écris une première version et tu y reviens ensuite ?</p> <p>- si tu as un plan, tu le suis ?</p> <p>- tu trouves d'abord le titre ?</p> <p>- tu trouves d'abord la fin du texte ?</p>	<p>Je mets le titre de l'histoire en premier et après je fais le texte.</p> <p>En fait, quand j'écris je pense déjà à la fin. Et après, j'ai juste à écrire.</p>	<p>J'ai écrit ce que j'avais décidé au départ.</p>	<p>j'écris à la première ligne et, si j'ai oublié le titre, alors je n'ai pas la place de le remettre.</p> <p>Je pense à la fin du texte après l'avoir écrit.</p>	
Révision-correction	<p>- As-tu pensé à garder un temps suffisant pour relire et corriger ton texte ?</p>	<p>Oui un peu.</p>	<p>Oui, c'est vrai.</p>	<p>Non.</p>	<p>Quelque fois je relis, mais là je ne l'ai pas fait parce que j'ai oublié.</p>
	<p>- À quel moment as-tu relu et corrigé le texte ? (tout au long, après seulement ; pas du tout ; avec du recul...)</p>	<p>Je corrige les fautes mot par mot. C'est pour cela que je ne finis jamais mes exercices.</p>	<p>Quand j'écris un mot, je relis tout depuis le début et, quand j'ai une faute, je corrige.</p>		
Dimension affective	<p>- Comment te sentais-tu en écrivant ce texte ? (Intéressé, motivé, stressé, passionné...)</p>	<p>Intéressé, en fait j'aimais bien.</p>	<p>Motivé.</p>	<p>J'étais nerveuse.</p>	<p>Je me sentais tranquille et motivée.</p>
	<p>- A-t-il été satisfaisant d'écrire ce texte, si oui pourquoi ? Sinon pourquoi ?</p>	<p>Oui j'étais content, mais je ne sais pas pourquoi.</p> <p>J'aime bien inventer mes propres choses. On part sur un thème et j'écris ce que je veux. Avec le journal de classe, je suis très content là.</p>	<p>Oui.</p>	<p>J'étais contente, parce que j'aime bien écrire.</p>	<p>J'étais contente d'écrire, j'adore écrire.</p>

	- Qu'est-ce que l'écriture de ce texte t'a permis de faire, d'exprimer, de découvrir ?	De découvrir que l'on pouvait écrire une histoire à partir d'une image.	D'imaginer ce que je voudrais plus tard.	Il m'a permis d'apprendre à décrire une image.	Ça m'a permis d'apprendre des mots que je ne savais pas écrire.
	- Qu'est-ce que tu aurais voulu faire en écrivant ce texte que tu n'as pas pu faire ?	J'ai fait ce que je voulais.	Mettre des images avec mon texte.	Je ne sais pas.	Non.
Evaluation de l'objet fini	- Quelles sont les ressemblances, les différences entre ces deux textes ?		J'ai écrit les deux directement.		Pas vu de différences.
	- Lequel préfères-tu ? Pourquoi ?		Je préfère le dernier, parce que j'aime bien les journaux et écrire les textes. J'écris ce que je veux.		J'ai préféré écrire l'interview, le deuxième texte.

Indicateurs de transformation du rapport à l'écrit	Questions posées	Elève C		Elève D	
		Entretien 1	Entretien 2	Entretien 1	Entretien 2
Conceptions sur l'écriture	- Ecrire, à quoi ça sert ? (A apprendre ses leçons, à garder une trace, à réfléchir, à faire fonctionner son imagination, à rien...)	Par exemple, quand on ne peut pas dire quelque chose à quelqu'un directement, on lui écrit une lettre. Cela sert à communiquer des fois. On ne peut pas enregistrer tout ce que l'on a dit, alors on écrit les leçons pour se souvenir.	Ecrire des lettres, parce que l'on ne peut pas envoyer une lettre avec un disque car sinon, cela ne sert à rien. A envoyer des messages.	Dans la vie de tous les jours, il faut écrire parce que sinon on ne peut pas envoyer de courrier par exemple. Si on ne sait pas lire, on ne sait pas écrire et inversement. Pour envoyer des lettres à la mairie, s'il y a des gens qui sont sourds. En classe, cela peut nous servir pour apprendre des choses et pour les retenir.	Cela sert à envoyer des messages à des gens qui sont loin. Ou cela peut servir aussi dans la vie de tous les jours, pour faire son métier.
	- Ecrire, est-ce que ça s'apprend ? Si oui, comment ?	D'abord il faut apprendre à lire et après on doit apprendre à écrire, car le plus important c'est qu'on sache lire ce que l'on a écrit. D'abord j'ai appris à lire, après je suis allée à l'école et j'ai appris à écrire.	Oui	Cela s'apprend, à l'école, avec des cours particuliers. On apprend le mot et ensuite on apprend à l'écrire.	Oui, cela s'apprend, pour que l'on écrive bien. La taille des lettres, écrire droit et s'en souvenir tout le temps.
	- Qu'est-ce que bien écrire ? (Ne pas faire d'erreurs...)	C'est écrire sans fautes, correctement et lisiblement.	Ecrire avec une belle présentation. Si on écrit quelque chose mal, on ne peut pas se relire. Une	Quand il y a une ligne, c'est rester bien sur la ligne. Des mots peuvent se ressembler, alors il	Une écriture soignée, sans ratures. Vite aussi avec des belles majuscules, des belles

			leçon, par exemple. Si on écrit mal la leçon, on ne pourra pas l'apprendre.	faut bien les écrire pour que l'on ne pense pas que c'est l'autre mot.	lettres pour ne pas les confondre.
Prise en compte des contraintes d'écriture	- Concernant la consigne pour rédiger ce texte, comment l'as-tu prise en compte ? L'as-tu respectée scrupuleusement ou t'en es-tu seulement inspiré ?	Les deux.	...	Je me suis déjà dit que je pourrais m'inspirer des images pour faire une grande histoire, pas simplement une phrase et m'en débarrasser. Imaginer des choses avec l'imagination et en même temps faire ce que l'on ma demandé.	Il y a des mots que je n'écris pas tous les jours et des fois on change d'idées. J'ai écrit « je » à la place de « on » par exemple. Et comme j'ai dit tout à l'heure, il y a des mots que je ne connaissais pas.
	- Quelles difficultés as-tu éprouvées en écrivant ce texte ? (Comprendre les consignes ; trouver les idées ; appliquer les règles de la langue ; organiser les idées ; gérer le temps)	Tout était facile.	Pas de difficultés.	Pas de difficultés, mais de toutes manières, si j'ai du mal à comprendre les consignes, il ne faut pas avoir honte de demander. Cela allait, sauf pour les mots que je ne connaissais pas.	Pas de difficultés, parce que j'ai beaucoup d'imagination. Même si je suis stressé, j'essaie d'y arriver quand même. Et même si je n'ai pas le temps, j'essaie de bien écrire plutôt que d'aller hyper vite. Et si je n'ai pas terminé, je terminerai la prochaine fois.
Planification et gestion du temps	Quelle a été ta façon de procéder pour écrire ton texte ? - tu y as réfléchi quelque temps avant de te mettre à la rédaction. - tu l'as commencé peu de temps avant la fin de	D'abord, j'ai regardé les images et après j'ai écrit. Quand je regardais les images, les idées me venaient au fur et à mesure.	Je n'ai pas réfléchi longtemps.	Dès que j'ai une idée, j'écris, mais je n'ai pas inventé toute l'histoire d'un coup car, après, si j'ai des idées qui me viennent, j'aurai déjà écrit toute la page. Si je fais idée par idée, je peux	Je me suis dit qu'on devait déjà écrire le début du texte, un petit blabla avec des mots comme ça cela faisait une première phrase. Ensuite, on a fait une

	<p>la séance.</p> <ul style="list-style-type: none"> - tu as consulté des exemples de texte de ce genre. - tu as recherché des informations utiles à la rédaction. 			<p>y revenir. Je rajoute mon idée si j'ai oublié.</p> <p>J'imagine comment mettre mes idées dans ma tête. Et je reviens.</p>	<p>expérience qu'on avait déjà faite et vue en vidéo, puis on écrivait au fur et à mesure.</p>
Processus de mise en texte	<p>Une fois lancé,</p> <ul style="list-style-type: none"> - tu écris d'un seul jet, sans t'arrêter ? - tu écris ce que tu avais décidé d'écrire au départ ou de nouvelles idées te viennent en cours de route ? - tu écris une première version et tu y reviens ensuite ? - si tu as un plan, tu le suis ? - tu trouves d'abord le titre ? - tu trouves d'abord la fin du texte ? 	<p>J'ai tout écrit d'un coup, sans revenir au début. Je me suis arrêtée pour réfléchir sur comment on écrit un mot, comment décrire quelque chose et pour savoir quel mot utiliser.</p> <p>D'abord, je cherche le titre parce que le titre me donne des idées.</p> <p>Les images donnaient un peu des indices pour la fin, donc ce sont elles qui me donnent la fin.</p>	<p>J'ai écrit tout ce que j'avais décidé au départ sans m'arrêter.</p>	<p>J'écris le titre après.</p> <p>Parfois je pense à la fin du texte pour savoir ce que je pourrais écrire avant.</p>	<p>On a réfléchi un peu car moi j'ai trouvé la 2e astuce et Héloïse la 1re.</p> <p>Mais d'abord il fallait réfléchir aux astuces qu'on allait mettre.</p> <p>Moi j'ai changé d'avis quelques fois pour l'astuce de science que j'avais choisi.</p>
Révision-correction	<p>- As-tu pensé à garder un temps suffisant pour relire et corriger ton texte ?</p>	Oui.	Non, je n'ai pas pris le temps.	Oui.	<p>Oui, et j'avais l'aide d'Héloïse aussi. Et l'ordinateur, il me dit où il y a les fautes, alors je clique et, comme ça, je vois les mots à corriger ou à changer.</p>
	<p>- À quel moment as-tu relu et corrigé le texte ?</p>	D'abord j'écris quelques mots et après je regarde		<p>Je fais mot à mot, à la fin d'une phrase et à la fin</p>	

	(tout au long, après seulement ; pas du tout ; avec du recul...)	si c'est bien écrit.		du texte. Tout le temps pour être sûre.	
Dimension affective	- Comment te sentais-tu en écrivant ce texte ? (Intéressé, motivé, pressé, passionné...)	Intéressée.	Cela m'intéressait, j'étais contente aussi.	J'étais passionnée. Je n'aime pas trop écrire, mais j'aime bien lire. Mais surtout, j'aime bien inventer.	Joyeuse, intéressée. Je n'aime pas trop écrire, mais j'étais avec une amie et on a trouvé les mots. J'aime bien travailler à plusieurs, surtout avec une amie.
	- A-t-il été satisfaisant d'écrire ce texte, si oui pourquoi ? Sinon pourquoi ?	Oui, j'aime bien écrire, mais je ne sais pas pourquoi.	Oui.	J'ai préféré plutôt l'inventer, mais je n'aimais pas trop l'écrire. Je préfère inventer dans ma tête.	Les astuces de science, cela m'a intéressée.
	- Qu'est-ce que l'écriture de ce texte t'a permis de faire, d'exprimer, de découvrir ?	Je ne sais pas.	Rien.	Non, je n'ai pas l'impression d'avoir appris quelque chose.	Rien.
	- Qu'est-ce que tu aurais voulu faire en écrivant ce texte que tu n'as pas pu faire ?	Rien.	...	J'ai fait ce que je voulais.	Rien.
Evaluation de l'objet fini	- Quelles sont les ressemblances, les différences entre ces deux textes ?		Je ne vois pas de différences.		Entre les deux textes, je pense que je me suis améliorée. Mais aussi parce qu'avec ma maman je fais de l'écriture en plus.
	- Lequel préfères-tu ? Pourquoi ?		« Ma journée idéale », le second texte.		Le 1er texte avec l'homme au chapeau, je n'aimais pas trop parce

					<p>que j'ai dû le réécrire une centaine de fois et je voulais écrire un texte qui durait très longtemps. Après, il fallait que j'aie des limites.</p> <p>Et les astuces, c'était plus difficile à trouver.</p> <p>Je ne sais pas lequel je préfère.</p>
--	--	--	--	--	---

Annexe n°3 : fiche de préparation de la séquence 1 consacrée au 1^{er} journal de classe.

Pluridisciplinaire	Ecrire un journal de classe
Période 3	Séquence 1

Objectifs : réaliser un journal de classe, du choix des rubriques à la rédaction de son contenu et à son illustration. Faire s'approprier un environnement informatique de travail.

Compétences et connaissances travaillées :

<u>Français</u>	<u>EMC</u>	<u>TICE (B2i)</u>
<ul style="list-style-type: none">• Lire :<ul style="list-style-type: none">- Comprendre un texte.- Pratiquer différentes formes de lecture.• Ecrire :<ul style="list-style-type: none">- Produire des écrits.- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit.• Comprendre et s'exprimer à l'oral :<ul style="list-style-type: none">- Participer à des échanges dans des situations diversifiées.	<ul style="list-style-type: none">• Réaliser un projet collectif.• Coopérer en vue d'un objectif commun.• Prendre conscience des enjeux civiques à l'usage de l'informatique et de l'internet et adopter une attitude critique face aux résultats obtenus.• Education aux médias.	<ul style="list-style-type: none">• S'approprier un environnement informatique de travail :<ul style="list-style-type: none">- allumer/éteindre l'ordinateur.- utiliser un logiciel de traitement de texte.- créer et enregistrer un document.- rechercher des visuels sur internet.• Adopter une attitude responsable.• Créer, produire, traiter, exploiter des données.

Organisation de la classe : en classe entière.

Composition de la séquence : 6 séances

n°	Titres	Objectifs	Durée
1	L'organisation d'un journal	Comprendre l'organisation en rubriques d'un journal et savoir s'y repérer pour chercher de l'information.	45 min
2	Appropriation du projet par la classe	Choisir le titre d'un journal, les différents thèmes qui y seront abordés et l'organisation de la classe pour y arriver.	45 min
3	Analyse d'un article de presse	Comprendre la technique d'écriture d'un article journalistique.	45 min
4	Rédaction des articles	Elaborer un 1 ^{er} jet.	45 min
5	Révision et amélioration des textes	Réviser un texte et l'améliorer en fonction d'une grille de relecture complétée par un pair.	45 min
6	Ecriture des textes sur ordinateur et recherche de visuels	Suivre un pas-à-pas pour l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte et la recherche de visuels sur internet.	45 min

SEANCE n°1	L'organisation d'un journal		
Découverte	Objectif : Comprendre l'organisation en rubriques d'un journal et savoir s'y repérer pour chercher de l'information.		
En classe entière	Compétences et connaissances travaillées : <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer différentes formes de lecture. - Participer à des échanges dans des situations diversifiées. 		
Matériel	Déroulement (consignes + réponses attendues)	Modalité	Temps
Tableau	1. Lancement de la séance : recueil des représentations initiales. <i>Nous allons créer un journal de classe. Pour cela, il faut savoir ce qu'est un journal.</i> - Quels sont les journaux que vous connaissez ? - Qu'est-ce qu'on trouve dans un journal ?	Collectif Oral	15 min
-14 journaux -14 fiches 1 - Affiche Rubriques	2. Observation de journaux divers. <i>Nous allons d'abord comparer des journaux afin de comprendre plus précisément la façon dont un journal est construit.</i> - <i>Je vais vous distribuer un journal par binôme et une fiche à remplir sur laquelle vous allez lister les différentes rubriques de votre journal.</i> - Mise en commun sur une affiche. Regrouper entre elles les rubriques qui portent des noms différents, mais qui font référence au même thème.	Binôme Ecrit Collectif Oral	20 min
-24 fiches 2	3. Entraînement : à quelle rubrique appartient cet article ? - Distribution d'une fiche d'exercices : les élèves doivent associer des articles de Une à la rubrique correspondante. - Mise en commun au tableau	Individuel Ecrit Collectif Oral	10 min

SEANCE n°2	Appropriation du projet par la classe		
Enrôlement	Objectif : Choisir le titre du journal, les différents thèmes qui y seront abordés et l'organisation de la classe pour y arriver.		
En classe entière	Compétences et connaissances travaillées : <u>Français :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Participer à des échanges dans des situations diversifiées. <u>EMC :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser un projet collectif. - Coopérer en vue d'un objectif commun. 		
Matériel	Déroulement (consignes + réponses attendues)	Modalité	Temps

Règles de travail en groupe	1. Lancement de la séance : présentation du projet. <i>Nous allons donc créer un journal de classe. Pour ce projet, qui sera mené sur plusieurs séances, vous allez beaucoup travailler en groupe, dans lequel chacun aura un rôle défini. Rappel des règles de travail en groupe.</i>	Collectif Oral	5 min
Cahier de recherche	2. Recherche : quel type de journal créer ? <i>Je vais vous demander de réfléchir par groupe à quel type de journal vous souhaiteriez créer.</i> - A quoi et à qui peut être utile ce journal ? - De quoi parlent-ils ? - A quel lectorat s'adresse-t-il ? (Parents, autres élèves...) Les élèves peuvent noter par écrit leurs réponses sur leur cahier de recherche. - Mise en commun au tableau.	Groupe Ecrit Collectif Oral	12 min
Affiche Rubriques	3. Recherche : quelles rubriques ? <i>Alors quelles rubriques pourrions-nous envisager pour ce journal ? Vous pouvez vous inspirer de celles que nous avons trouvées dans les journaux observés la dernière fois (Affiche)</i> - Mise en commun au tableau. - Imaginer collectivement quelques exemples de sujets que l'on pourrait proposer dans chacune de ces rubriques.	Individuel Ecrit Collectif Oral	13 min
30 post-it Feuille binôme + thème.	4. Organisation du travail <i>Maintenant, je vais vous demander de réfléchir en binôme à 1 ou 2 thèmes sur lesquels vous aimeriez écrire dans les rubriques indiquées au tableau.</i> Chaque thème est noté sur un post-it que les élèves viennent ensuite coller au tableau dans la rubrique correspondante. - Analyse collective des sujets proposés, redéfinition / rapprochement des sujets, changement de rubrique... - Mise en place des binômes d'écriture autour des articles retenus. <i>Comment allez-vous vous répartir les tâches entre vous sachant qu'il faudra écrire l'article, mais aussi l'illustrer avec une photo ou un dessin à légender ?</i>	Binôme Ecrit Collectif Oral	15 min

SEANCE n°3	Rédiger un article de presse
Découverte	Objectif : Comprendre la technique d'écriture d'un article journalistique.
En classe entière	Compétences et connaissances travaillées : <u>Français :</u> - Comprendre un texte.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer différentes formes de lecture. <p><u>EMC :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser un projet collectif. - Coopérer en vue d'un objectif commun. - Education aux médias. 		
Matériel	Déroulement (consignes + réponses attendues)	Modalité	Temps
	<p>1. Lancement de la séance :</p> <p><i>La dernière fois, nous avons choisi les différentes rubriques de notre journal de classe. Avant de répartir les binômes pour commencer l'écriture des articles, nous allons étudier plus précisément comment s'organise une page de journal et comment on écrit un article.</i></p>	Collectif Oral	5 min
12 pages de journal	<p>2. Recherche : analyse d'une page de journal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribution d'une page de Mon Quotidien. <p><i>Nous allons essayer de dégager le squelette de cette page. Pour cela, vous allez entourer au crayon de papier les différents blocs articles.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A l'intérieur de chacun de ces blocs, entourer en rouge le titre de l'article, en bleu la partie texte, en vert la partie illustration et en noir les légendes photos. - Mise en commun collective à l'aide de la page de journal affichée au tableau. - Réalisation à côté d'un squelette de cette page. 	Binôme Ecrit	20 min
Page affichée au tableau		Collectif Oral	
-12 fiches 3	<p>3. Recherche : analyse d'un article de journal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribution d'un article de presse et d'un questionnaire de compréhension. - Mise en commun collective. Présentation de la règle des 5W : Who, What, Where, When, Why. 	Binôme Ecrit	15 min
		Collectif Oral	
Cahier d'EMC	<p>4. Trace écrite :</p> <p>Sur la première page de Une figurent les gros titres qui renvoient aux articles écrits à l'intérieur du journal et organisés dans différentes rubriques.</p> <p>Chaque article répond aux questions suivantes, que l'on appelle la règle de 5W en anglais (Who, What, Where, When, Why) : De quoi s'agit-il ? Qui est en cause ? Quand l'événement s'est-il déroulé ? Où se déroule l'action ? Pourquoi cela s'est-il produit ?</p>	Individuel Ecrit	5 min
SEANCE n°4	Rédaction des textes		

Entraînement	Objectif : Rédiger un 1 ^{er} jet.		
En classe entière	Compétences et connaissances travaillées : <u>Français :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Produire des écrits. <u>EMC :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser un projet collectif. - Coopérer en vue d'un objectif commun. - Education aux médias. 		
Matériel	Déroulement (consignes + réponses attendues)	Modalité	Temps
Affiche	1. Lancement de la séance : Rappel de la séance précédente à l'aide d'un affichage sur le squelette d'une page de journal et la règle des 5W.	Collectif Oral	5 min
Carnet de vocabulaire	2. Recherche : droits et devoirs des journalistes. <i>- Les journalistes ont-ils des <u>droits particuliers</u> ?</i> Liberté d'expression , libre accès à toutes les sources d'information.... <i>Des <u>devoirs particuliers</u> ?</i> Respecter la vérité, respecter la vie privée , s'interdire le plagiat ... <i>- Recherche de la définition de « plagier »</i> dans le dictionnaire et copie dans le carnet de vocabulaire.	Collectif Oral Individuel Ecrit	10 min
Feuille binôme + thème	3. Composition des binômes d'écriture. Répartition des élèves par 2 autour de chaque idée d'articles précédemment proposée.	Collectif Oral	10 min
12 Fiches d'aide	4. Début de rédaction. Les élèves commencent le travail de rédaction en remplissant une fiche d'aide : répartition des tâches, recherche d'informations, choix de l'illustration, écriture du premier jet...	Binôme Ecrit	20 min

SEANCE n°5	Révision et amélioration des textes		
Entraînement	Objectif : Réviser un texte et l'améliorer en fonction d'une grille de relecture complétée par un pair. Réaliser des illustrations.		
En classe entière	Compétences et connaissances travaillées : <u>Français :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Produire des écrits. - Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit. <u>EMC :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser un projet collectif. - Coopérer en vue d'un objectif commun. 		

Matériel	Déroulement (consignes + réponses attendues)	Modalité	Temps
	1. Fin de la rédaction du 1^{er} jet. Les élèves finissent d'écrire leur article en binôme.	Binôme Ecrit	15 min
Grille d'auto-correction	2. Relecture par un pair. L'élève qui n'a pas écrit relit le travail de son binôme à l'aide d'une grille d'auto-correction et lui indique les erreurs à corriger en les soulignant en rouge. Remédiation : l'enseignant pointe un type d'erreurs en particulier auquel faire attention dans le texte.	Individuel Ecrit	15 min
Feuilles Carrés pour illustrations Crayons de couleur	3. Révision des textes et illustration Les élèves corrigent les erreurs repérées dans leur 1 ^{er} jet et réécrivent leur texte au propre sur une autre feuille. Leurs binômes dessinent une illustration à leur article sur un carré de feuille blanche et écrivent une légende à leur illustration.	Individuel Ecrit	15 min

SEANCE n°6	Copie des textes sur ordinateur		
Découverte - Entraînement	Objectif : Suivre un pas-à-pas pour l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte. Réaliser des illustrations.		
En classe entière	Compétences et connaissances travaillées : <u>Français :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Produire des écrits. <u>EMC :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser un projet collectif. - Coopérer en vue d'un objectif commun. - Prendre conscience des enjeux civiques à l'usage de l'informatique et de l'internet et adopter une attitude critique face aux résultats obtenus. - Education aux médias. <u>TICE (B2i) :</u> <ul style="list-style-type: none"> - S'approprier un environnement informatique de travail. - Adopter une attitude responsable. - Créer, produire, traiter, exploiter des données. 		
Matériel	Déroulement (consignes + réponses attendues)	Modalité	Temps

	1. Recherche d'illustrations sur internet - D'où viennent les photos qu'on peut trouver sur internet ? A-t-on le droit de les utiliser dans notre journal de classe ? Comment faire alors ? Il faut choisir des photos gratuites et libres de droits . - L'enseignant indique aux élèves qu'il existe un site adapté à leur âge où les images sont libres de droit : Vikidia (l'encyclopédie des 8-13 ans), qui utilise des visuels issus de la base Wikimedia Commons .	Collectif Oral	10 min
3 ordinateurs Pas-à-pas Créer un texte + Enregistrer un visuel	2. Ateliers : rédaction – illustration – révision - Trois élèves commencent la rédaction de leur article sur Libre office en suivant un pas-à-pas. - Les autres finissent la révision de leur 1 ^{er} jet. - Les binômes ayant fini la rédaction de leur article viennent choisir une image d'illustration sur un poste dédié à cette tâche et l'enregistrent en suivant un pas-à-pas. Ils rédigent ensuite une légende à cette image.	Individuel Ordi	35 min

Annexe n°4 : fiche de préparation de la séquence 2 consacrée au 2nd journal de classe.

Pluridisciplinaire	Ecrire un journal de classe
Période 4	Séquence 2

Objectifs : réaliser un journal de classe et faire s'approprier un environnement informatique de travail – suite.

Compétences et connaissances travaillées :

<u>Français</u>	<u>EMC</u>	<u>TICE (B2i)</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Lire : <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un texte. - Pratiquer différentes formes de lecture. • Ecrire : <ul style="list-style-type: none"> - Produire des écrits. - Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit. • Comprendre et s'exprimer à l'oral : <ul style="list-style-type: none"> - Participer à des échanges dans des situations diversifiées. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser un projet collectif. • Coopérer en vue d'un objectif commun. • Prendre conscience des enjeux civiques à l'usage de l'informatique et de l'internet et adopter une attitude critique face aux résultats obtenus. • Education aux médias. 	<ul style="list-style-type: none"> • S'approprier un environnement informatique de travail : <ul style="list-style-type: none"> - utiliser un logiciel de traitement de texte. - créer et enregistrer un document. - rechercher des visuels sur internet. - utiliser un correcteur orthographique. • Adopter une attitude responsable. • Créer, produire, traiter, exploiter des données.

Organisation de la classe : en classe entière.

Composition de la séquence : 6 séances

n°	Titres	Objectifs	Durée
1	Analyse de différents types d'articles	Comprendre les spécificités d'une interview, d'une critique et d'un reportage-photos.	45 min
2	Choix des sujets et des rôles	Choisir les sujets des articles en fonction des rubriques définies en séquence 1 et l'organisation de la classe pour y arriver.	35 min
3	Rédaction des articles	Elaborer un 1 ^{er} jet.	45 min
4	Révision et amélioration des textes	Réviser un texte et l'améliorer en fonction des indications d'un pair.	45 min
5	Saisie des textes sur ordinateur et recherche de visuels	Suivre un pas-à-pas pour l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte et la recherche de visuels sur internet.	45 min
6	Utilisation du correcteur orthographique	Apprendre à utiliser un correcteur orthographique.	45 min

SEANCE n°1	Analyse de différents types d'articles		
Découverte	Objectif : Comprendre les spécificités d'une interview, d'une critique et d'un reportage-photos.		
En classe entière	Compétences et connaissances travaillées : <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer différentes formes de lecture. - Comprendre un texte. - Participer à des échanges dans des situations diversifiées. 		
Matériel	Déroulement (consignes + réponses attendues)	Modalité	Temps
	1. Lancement de la séance <i>- Nous allons poursuivre la réalisation de notre journal de classe. Afin de vous donner des idées pour vos nouveaux articles, nous allons étudier 3 types d'articles spécifiques : les interviews, les critiques et les reportages-photos.</i>	Collectif Oral	5 min
Fiches élèves Carnet de vocabulaire	2. Les spécificités de l'interview <ul style="list-style-type: none"> - Lecture de l'interview par les élèves. - Explication du vocabulaire inconnu. - Question de compréhension. - Noter la définition de « interview ». 	Collectif Oral Individuel Ecrit	15 min
Fiches élèves Carnet de vocabulaire	3. Les spécificités de la critique <ul style="list-style-type: none"> - Lecture par les élèves. - Explication du vocabulaire inconnu. - Question de compréhension. - Noter la définition de « critique ». 	Collectif Oral Individuel Ecrit	10 min

Fiches élèves	4. Les spécificités du reportage-photos - Lecture par les élèves. - Explication du vocabulaire inconnu. - Question de compréhension. - Noter la définition de « reportage-photos ». - Conclusion : <i>Vous connaissez maintenant 3 nouveaux types d'articles. Lors de la prochaine séance consacrée au choix des nouveaux sujets, vous pourrez donc proposer de faire une interview, une critique ou un reportage-photo pour le journal de classe.</i>	Collectif Oral	15 min
Carnet de vocabulaire		Individuel Ecrit	

SEANCE n°2	Choix des sujets et des rôles		
Enrôlement	Objectif : Choisir les sujets des articles en fonction des rubriques définies en séquence 1 et l’organisation de la classe pour y arriver.		
En classe entière	Compétences et connaissances travaillées : <u>Français :</u> <ul style="list-style-type: none">- Participer à des échanges dans des situations diversifiées. <u>EMC :</u> <ul style="list-style-type: none">- Réaliser un projet collectif.- Coopérer en vue d’un objectif commun.		
Matériel	Déroulement (consignes + réponses attendues)	Modalité	Temps
Règles de travail en groupe	1. Lancement de la séance <i>Nous allons poursuivre la réalisation d’un journal de classe. Vous allez une fois encore travailler en groupe, dans lequel chacun aura un rôle défini. Rappel des règles de travail en groupe.</i>	Collectif Oral	5 min
Cahier de recherche	2. Choix des sujets <ul style="list-style-type: none">- Rappel des rubriques choisies en séquence 1.- <i>Maintenant, je vais vous demander de réfléchir à 1 ou 2 thèmes sur lesquels vous aimeriez écrire dans les rubriques indiquées au tableau.</i>- Mise en commun : chaque thème choisi par un élève est noté au tableau dans la rubrique correspondante.	Collectif Oral Individuel Ecrit Collectif Oral	15 min
Feuille binôme + thème.	3. Organisation du travail <ul style="list-style-type: none">- Analyse collective des sujets proposés, redéfinition / rapprochement des sujets, changement de rubrique...- Mise en place des binômes d’écriture autour des articles retenus.- <i>Comment allez-vous vous répartir les tâches entre vous ?</i>	Collectif Oral	15 min

SEANCE n°3	Rédaction des textes
------------	----------------------

Entraînement	Objectif : Rédiger un 1 ^{er} jet.		
En classe entière	Compétences et connaissances travaillées : <u>Français :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Produire des écrits. <u>EMC :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser un projet collectif. - Coopérer en vue d'un objectif commun. - Education aux médias. 		
Matériel	Déroulement (consignes + réponses attendues)	Modalité	Temps
Affiche	1. Lancement de la séance : Rappel de la règle des 5W et des devoirs des journalistes.	Collectif Oral	10 min
Feuille binôme + thème	2. Composition des binômes d'écriture. Répartition des élèves par 2 autour de chaque idée d'articles précédemment proposée et rappel des rôles attribués.	Collectif Oral	5 min
12 Fiches d'aide	3. Début de rédaction. Les élèves commencent le travail de rédaction en remplissant une fiche d'aide.	Binôme Ecrit	30 min

SEANCE n°4	Révision et amélioration des textes		
Entraînement	Objectif : Réviser un texte et l'améliorer en fonction des indications d'un pair.		
En classe entière	Compétences et connaissances travaillées : <u>Français :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Produire des écrits. - Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit. <u>EMC :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser un projet collectif. - Coopérer en vue d'un objectif commun. 		
Matériel	Déroulement (consignes + réponses attendues)	Modalité	Temps
Grille de relecture au tableau	1. Relecture par un pair. - L'enseignant distribue les 1 ^{ers} jets à d'autres binômes et leur laisse le temps de les lire. - Les élèves corrigent les erreurs repérées au crayon à papier.	Binôme Ecrit	20 min
Feuilles Carrés pour	2. Révision des textes et illustration - Les élèves récupèrent leur 1 ^{er} jet corrigé et	Individuel Ecrit	25 min

illustrations Crayons de couleur	réécrivent leur texte au propre sur une autre feuille. - Leurs binômes dessinent une illustration à leur article sur un carré de feuille blanche et écrivent une légende à leur illustration.		
--	---	--	--

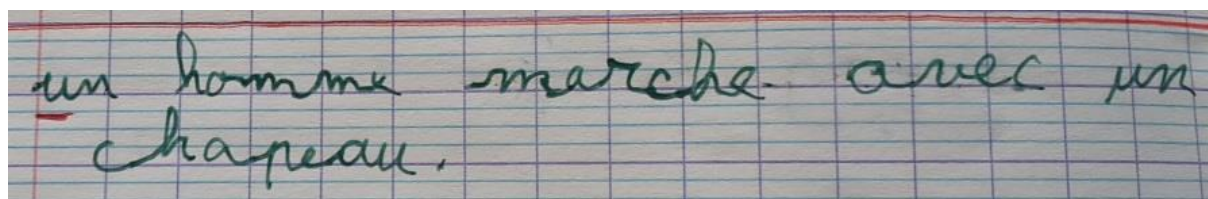
SEANCE n°5	Saisie des textes sur ordinateur		
Découverte - Entraînement	Objectif : Suivre un pas-à-pas pour l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte. Chercher des illustrations.		
En classe entière	Compétences et connaissances travaillées : <u>Français :</u> <ul style="list-style-type: none">- Produire des écrits. <u>EMC :</u> <ul style="list-style-type: none">- Réaliser un projet collectif.- Coopérer en vue d'un objectif commun.- Prendre conscience des enjeux civiques à l'usage de l'informatique et de l'internet et adopter une attitude critique face aux résultats obtenus.- Education aux médias. <u>TICE (B2i) :</u> <ul style="list-style-type: none">- S'approprier un environnement informatique de travail.- Adopter une attitude responsable.- Créer, produire, traiter, exploiter des données.		
Matériel	Déroulement (consignes + réponses attendues)	Modalité	Temps
4 ordinateurs Pas-à-pas Créer un texte + Enregistrer un visuel	Ateliers rédaction – révision – illustration : <ul style="list-style-type: none">- Trois élèves commencent la saisie de leur article sur Libre office en suivant un pas-à-pas.- Les autres finissent la révision de leur 1^{er} jet.- A tour de rôle, les illustrateurs viennent sur un poste dédié choisir une image d'illustration sur Vikidia (base Wikimedia Commons) et l'enregistrent en suivant un pas-à-pas. Ils rédigent ensuite une légende à cette image.	Individuel Ordi	45 min

SEANCE n°6	Utilisation du correcteur orthographique
Découverte	Objectif : Apprendre à utiliser un correcteur orthographique.
En classe entière	Compétences et connaissances travaillées : <u>Français</u> : <ul style="list-style-type: none">- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit. <u>EMC</u> : <ul style="list-style-type: none">- Réaliser un projet collectif.- Coopérer en vue d'un objectif commun.

	<u>TICE (B2i) :</u> <ul style="list-style-type: none"> - S'approprier un environnement informatique de travail. - Créer, produire, traiter, exploiter des données. 		
Matériel	Déroulement (consignes + réponses attendues)	Modalité	Temps
	1. Lancement de la séance <i>Vous avez presque tous fini d'écrire votre article sur l'ordinateur, mais il reste encore des erreurs à corriger. Aujourd'hui, nous allons donc voir comment l'ordinateur peut nous aider à corriger ces erreurs.</i>	Collectif Oral	5 min
Vidéo-projecteur 5 exemples d'erreurs à corriger	2. Présentation du correcteur orthographique A partir de 5 exemples d'erreurs à corriger dans les productions d'élèves de la séquence 1, l'enseignant montre aux élèves à l'aide du vidéo-projecteur le fonctionnement du correcteur orthographique . <i>A votre avis, quelle proposition est la bonne ? Pourquoi ?</i>	Collectif Oral	20 min
- 4 ordi. - Pas-à-pas pour retrouver son texte.	3. Ateliers révision – illustration : <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves passent à tour de rôle sur les ordinateurs pour relire leur texte et le corriger grâce à leurs connaissances et à l'aide des indications du correcteur. Critères de réussite : absence de mots soulignés sur ordinateur et validation par l'enseignant des corrections apportées. <ul style="list-style-type: none"> - Les autres finissent leurs illustrations. 	Binôme Ecrit	20 min

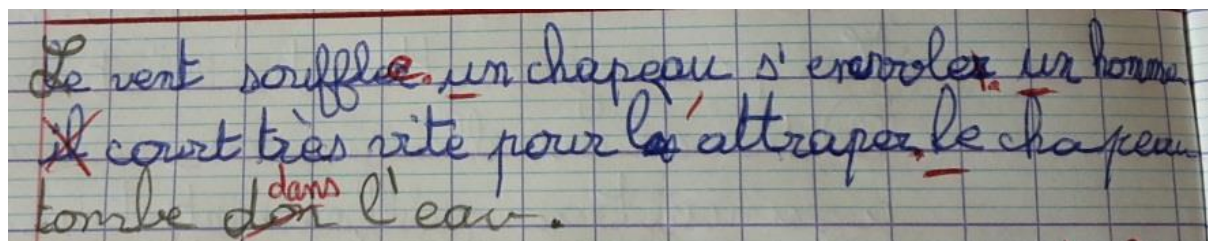
Annexe n°5 : productions d'écrits antérieures au projet.

Elève A :



un homme marche avec un chapeau.

Elève B :



Le vent souffle, un chapeau s'envole, un homme court très vite pour le attraper, le chapeau tombe dans l'eau.

Elève C :

Un chapeau qui vole

Un monsieur se promène.
Oh! Oh! Le chapeau s'envole...
Plus haut! Toujours plus haut!... Mais...
Il va se noyer! Oh, non! Il va
se noyer dans le lac!
Ouf... Le monsieur ~~la~~ ^{le} rattrape! ~~x~~
Oh! Non! Trop tard... Il est tout
mouillé!!!

Elève D :

Jeudi 22 septembre l'homme mal chanceux
Un dimanche soir, dans la rue,
je vis un homme qui avait un chapeau
noir, un manteau rouge et un ^{jean} ~~trous~~
bleu. Il ^{faisait} ~~coups~~ froid, le vent soufflait
et d'un ^{coups} ~~coups~~ son chapeau s'envola.
Il courut pour le rattraper, mais le chapeau
tomba dans le lac. L'homme prit
un bâton et ramassa le chapeau tout mouillé.

Annexe n°6 : écrits réalisés pour le 1^{er} journal de classe (1^{er} jet et dernier rendu).

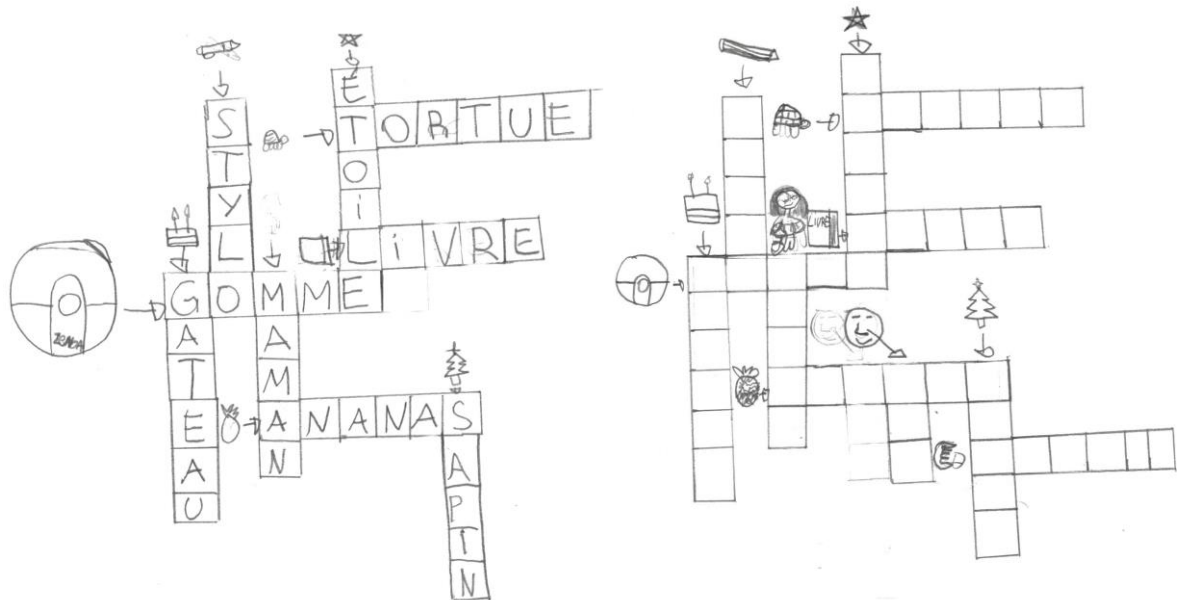
Elève A :

Il y a
un burger et de frites
et les américains
adorent les burgers.
^{Américains}

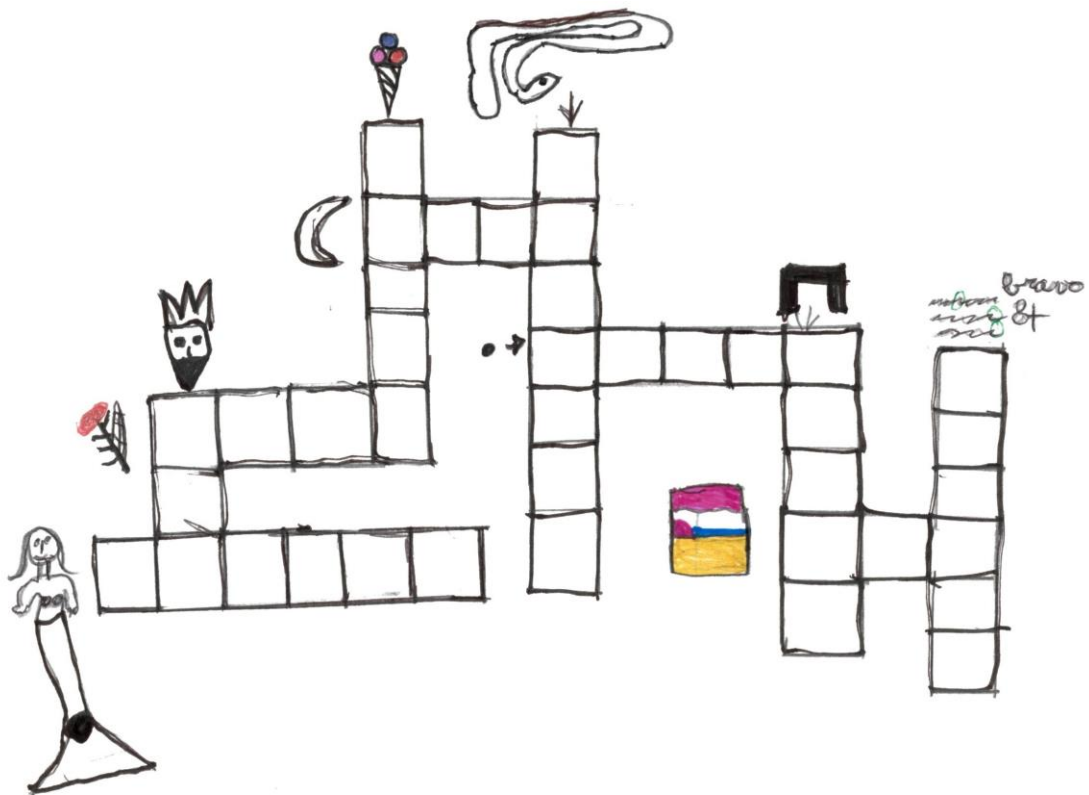
« La vie au Etats Unis »

Il ya un burger et des frites et les Américains adorent les burgers. »

Elève B :



Elève C :

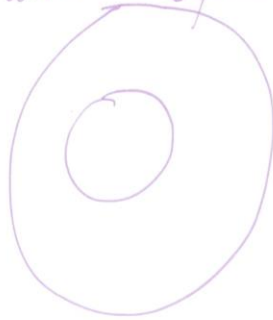


Elève D :

4

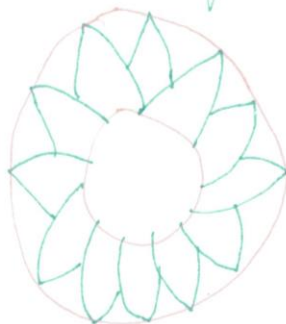
Etape 1

D'abord, il faut faire deux ronds, un petit dans un grand rond.



Etape 2

Après il faut faire ^{les} pétales. Comme ça :



Etape 3

Faire les feuilles et la tige.

« JARDIN DES FLEURS »

1^{ère} étape Faire cinq cœurs en pétales coller.

2^{ème} étape Faire deux vague et trois fois des marche.

3^{ème} étape Faire des petits traits de la même taille.

1^{ère} étape Faire une vague ,un trait droit et je relis la vague au trait.

2ème étape ensuite la tige et on continue le rectangle

3ème étape et on fait une feuille, un petit bouton et des traits.

1 ère étape Faire un tourbillon et puis tourner à gauche et faire des demi cercles.

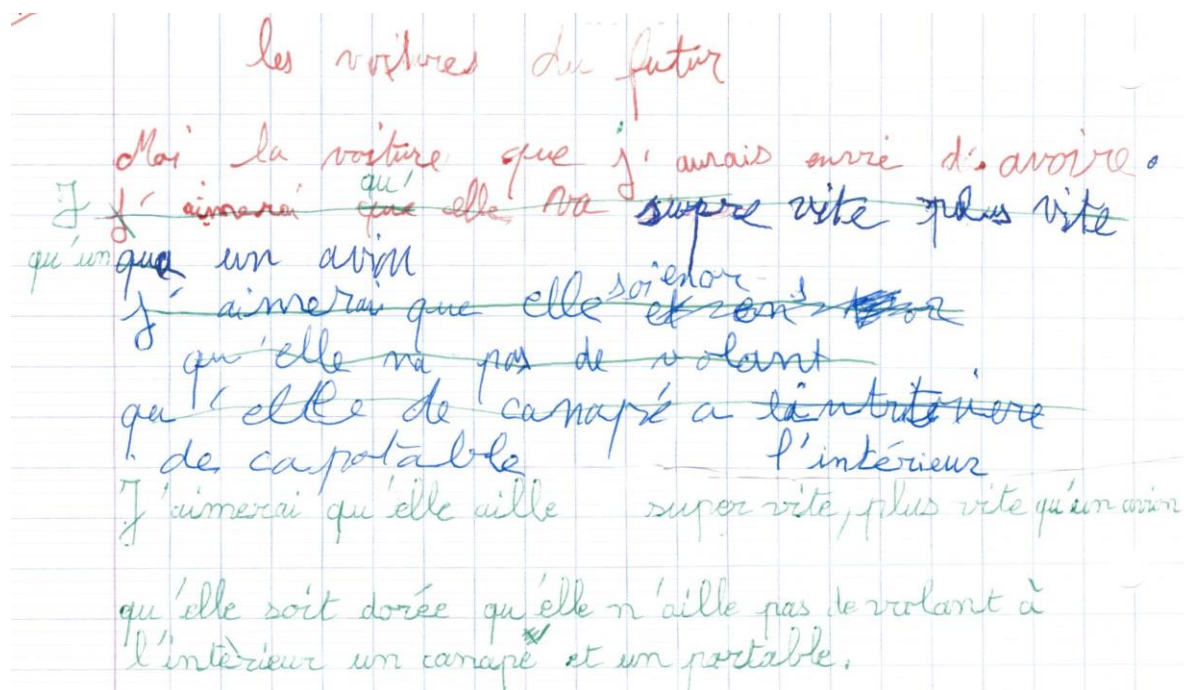
2ème étape faire une étoile.

3ème étape faire la tige, les feuille et un rond.

1ère étape Faire un rond. »

Annexe n°7 : écrits réalisés pour le 2nd journal de classe (1^{er} jet et dernier rendu).

Elève A :



« J'aimerais qu' elle aille super vite, plus vite qu'un avion qu'elle soit dorée qu' elle n'aille pas de volant à l' intérieur un canapé et une décapotable et qu'elle se nettoyait tu seul »

Elève B :

- 1) J'ai voulu devenir maîtresse parce que je voulais transmettre mes connaissances à des enfants. J'aime bien l'école quand j'étais petite et ça me plaît de retrouver cet univers.
- 2) Je préfère être en classe parce que j'y apprend beaucoup plus de choses sur mon métier qu'à l'université.
- 3) Pas tous les soirs, seulement le lundi, le mardi, le mercredi et le week-end.

« L'interview de la maîtresse »

Pourquoi êtes-vous devenue une maîtresse?

J'ai voulu devenir maîtresse parce que je voulais transmettre mes connaissances à des enfants. J'aimais bien l'école quand j'étais petite et ça me plaisait de retrouver cet univers.

Préférez-vous quand vous êtes en classe ou quand c'est monsieur Matthieu?

Je préfère être en classe parce que j'y apprend beaucoup plus de choses [concrètes] sur mon métier qu'à l'université.

Est-ce que tous les soirs vous corrigez les devoirs?

Pas tous les soirs, seulement le lundi, le mardi et le week-end. »

Elève C :

Ma journée de classe idéal

Mon programme idéal ce serai :

Le matin des exercices de mathématiques
par exemple des opérations.

Après la récréation le projet et
ensuite de la géographie.

Après le déjeuner une dictée de six
lignes et puis le calcul mental.

Après la récréation une autre
dictée de six lignes et un
autre calcul mental.

L'école est fini.

« Ma journée de classe idéale

Mon programme idéal ce serai :

Le matin des exercices de mathématiques par exemple des opérations.

Après la récréation le projet et ensuite de la géographie.

Après le déjeuner une dictée de six lignes et puis le calcul mental.

Après la récréation une autre dictée de six lignes et un autre calcul mental.

L' école est fini. »

Elève D :

Astuce de science

Dans cet article vous trouverez
comme le titre le dit : des astuces
de science . On espère que cet article
vous plaira . Bonne lecture .

Vous remplissez à moitié un bac d'eau
puis prenez un verre et mettez-y
deux mouchoirs . Il faut que les
deux mouchoirs tiennent dans le verre .

Mettez le verre dans le bac
une minute après enlever le verre
les mouchoirs sont secs .

« ASTUCES DE SCIENCES »

Dans cet article vous trouverez comme le titre le dit : des astuces de sciences . On espère que cet article vous plaira . Bonne lecture.

Astuce n°1

Vous remplissez à moitié un bac d'eau puis prenez un verre et mettez-y deux mouchoirs, il faut que les deux mouchoirs tiennent dans le verre. Mettez le verre dans le bac, une minute après enlevez le verre et les mouchoirs sont secs.

Astuce n°2

On prend une bouteille de verre qu'on remplit à ras bord d'eau . On prend une balle de ping - pong
on la pose sur la bouteille, on retourne la bouteille la balle ne tombe pas. »

Annexe n°8 : productions d'écrits postérieures au projet.

Elève A :

6h00 mon chien me se réveille
 6h02 je me réveille je dit bonjour à
 mon chien et à mamman je caresse
 mon chien et mamman
 6h04 mamman prépare mon petit déjeuner
 et se prépare le petit déjeuner à
 mon chien et on mangent ensemble
 on se bécote, je joue
 7h04 je joue avec mon chien
 8h13 je vais à l'école. Je retrouve
 mes amis les copains.
 8h30 je range avec un copain.
 me

Elève B :

Ma journée à moi.

7h40: Je me lèverai.

7h43-7h45: Je m'habillerai.

8h26 J'arriverai à l'école.

8h30 Le mercredi je fais du français.

8h45 Je fais du calcul mental.
 fais fais
 fais production

9h00 Je fais dictée d'écrit.
 fais

10h00 J'irai à la récréation.

10h15 Je fais des mathématiques.
 fais

11h00 Je fais apprendre la langues vivantes.
 fais fais apprendrai

11h30 Je sors de l'école.
 sortire, sortirai

11h40 J'irai à la maison.

11h50 Je mangerai.

Elève C :

7h 30 : Je me lèverai.
7h 31 : Je jouerai avec mon petit frère.
* 7h 40 : Je commencerai à manger le petit-déjeuner.
8h 00 : Je mettrai mon manteau et mes chaussures.
8h 01 : Je partirai de ma maison.
8h 16 : J'attends devant la porte de l'école.
8h 20 : J'entre dans l'école et je jouerai dans la cour.
8h 30 : La sonnerie sonnera et j'attendrai devant la porte de la cour et puis la maîtresse viendra.
8h 31 : Je monterai jusqu'au deuxième étage et j'entrerai en classe.
8h 31 à 8h 32 : Je ferai une évaluation.
8h 32 à 8h 33 : Je ferai le calcul mental.
* 7h 33 : Je m'habillerai.
8h 33 : Je ferai produit d'écrit, Dictée... Ça sonne!!!

Elève D :

INES

MERCREDI

7h30-7h32: Je me lève
7h32-7h42: Je prends mon ~~des~~ petit déjeuner
7h42-7h50: Je me lave les dents
7h50-8h: Je m'habille-m'habille
8h-8h10: Je me dresse les cheveux
8h10-8h15: Je vais à l'école
8h15-8h30: Je parle avec Héléna et Irys.
8h30-8h40: Je fais une évaluation
8h40-8h55: Je fais du français
8h55-9h30: Je fais des maths
9h30-10h: Je fais le projet
10h-10h30: Je vais en récréation je joue avec Héléna et Irys
10h30-11h: Je fais de la géométrie
11h-11h30: Je fais de l'anglais
11h30-12h: Je mange chez moi
12h-12h45: Je vais au théâtre
12h45-14h30: Je fais du théâtre
14h30-15h45: Je rentre chez moi
15h30-16h30: Je prends mon quatre heures
16h30-17h30: Je joue avec ma maman

Résumé (français)

Ce mémoire présente la réalisation d'un journal scolaire dans une classe de CE2. Un projet mis en œuvre dans le but de transformer le rapport à l'écrit des élèves en difficulté. L'élaboration d'un protocole d'observation, ainsi que des entretiens menés sur un échantillon d'élèves ont permis de cerner au mieux l'évolution des pratiques et des conceptions sur l'écriture générée par ce projet. En donnant du sens à la production d'écrits, il a suscité une forte motivation de la part des élèves et leur a montré, de façon concrète, la nécessité de faire appel aux notions abordées en étude de la langue en situation d'écriture.

Résumé (anglais)

This dissertation presents the realization of a school newspaper in a third year of primary school. The aim of this project was to transform the ideas about writing from underachieving pupils. The application of a protocol of observation and interviews with pupil samples enabled to determine at best the evolution of the practices and the opinions on the writing. This project gave meaning to writing activities. Thus, it aroused a strong motivation and showed to the pupils the necessity of studying the language to write well.