



HAL
open science

Le jeu comme source de motivation en production écrite

Ninon Poirier

► **To cite this version:**

Ninon Poirier. Le jeu comme source de motivation en production écrite. Education. 2019. dumas-02526857

HAL Id: dumas-02526857

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02526857>

Submitted on 31 Mar 2020

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

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



Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

Le jeu comme source de motivation en production écrite

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par
Ninon Poirier
le 15 mai 2019

En présence de la commission de soutenance composée de :
Monsieur Jamet Jean-Claude, directeur de mémoire
Madame Doret Peggy , membre de la commission

Tout d'abord, je souhaite remercier monsieur Jamet, mon directeur de mémoire, pour son accompagnement, ses conseils et sa bienveillance tout au long de l'élaboration de cet écrit.

Je remercie également madame Soyris, ma maitre d'accueil temporaire, qui m'a accueillie durant toute cette année scolaire.

Enfin, je remercie ma famille qui m'a soutenue durant toutes ces années d'études.

Table des matières

Introduction.....	5
1. Partie théorique	7
1.1. La production écrite au cycle 3	7
1.1.1. La production écrite : une difficulté pour les élèves ?.....	7
1.1.2. La production écrite dans les programmes de 2018	8
1.1.3. L'évolution de l'évaluation en production écrite.....	9
1.2. Le jeu et la motivation	10
1.2.1. Le jeu	10
1.2.1.1. Qu'est-ce que le jeu ?.....	10
1.2.1.2. La place du jeu dans les apprentissages.....	11
1.2.2. La motivation	13
1.2.2.1. Qu'est-ce que la motivation ?.....	13
1.2.2.2. Comment lier jeu et motivation pour qu'ils soient aux services des apprentissage ?.....	15
1.3. Les postures professionnelles de l'enseignant.	17
1.3.1. Les postures de l'enseignant lors d'un travail en production écrite.	18
1.3.2. Les différentes postures de l'enseignant lors des jeux d'apprentissage.	20
2. Partie expérimentale.....	23
2.1. Analyse de productions d'élèves avant la phase expérimentale	23
2.2. Les représentations des élèves sur les travaux d'invention, de productions écrites.	26
2.2.1. Le questionnaire.....	26
2.2.2. Les résultats	27
2.3. Mes hypothèses.....	29
2.4. Les modalités	30
2.5. Les résultats.....	33
2.5.1. Les observations et évolutions des élèves lors des ateliers ludiques d'écriture.....	33
2.5.2. Analyse d'une production écrite de fin de l'expérience.....	35
Conclusion.....	39
Bibliographie	41
Sitographie	41

Introduction

Aux évaluations PISA, la France montre de gros écarts entre ses élèves, et plus particulièrement entre les enfants de familles défavorisées et les enfants de familles favorisées. En effet, en 2009, 33% des élèves de troisième en ZEP (Zone d'éducation prioritaire, aujourd'hui appelée Réseau d'Éducation Prioritaire) étaient considérés comme étant en difficultés contre 18% dans les autres établissements.

Cette année, j'effectue mon stage filé dans une classe de CM1-CM2 en zone d'éducation prioritaire. Les élèves présentent de grande difficulté en français. Beaucoup écrivent toujours de manière phonétique, possèdent d'énormes lacunes en grammaire et ne savent pas rédiger. Cela pourrait devenir un réel handicap pour la suite de leur scolarité notamment lors de l'entrée au collège. On retrouve ce même constat dans les statistiques nationales de la rentrée 2017 à savoir 16,8% des élèves de REP et REP + étaient en retard scolaire à l'entrée en sixième¹. À la consultation du classeur de français de la classe (fin octobre), j'ai pu noter qu'aucune production écrite n'avait été produite depuis la rentrée. Pourtant, tous les élèves de cycle 3 doivent acquérir la compétence² « *produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture* ».

L'écrit est un véritable enjeu dans la vie de l'enfant. Celui-ci lui permet de réfléchir, apprendre dans toutes les disciplines, mais aussi de créer, ou développer un esprit critique... Il est aussi important pour sa vie extrascolaire : insertion professionnelle, ouverture culturelle... Pour autant, écrire n'est pas chose facile. Cela demande à l'élève de mobiliser à la fois le geste d'écriture, l'orthographe et donc la composition du texte. En production écrite cela implique aussi chez l'élève de développer un certain sens de créativité et d'imagination.

Dans ma classe les élèves ne sont pas tous motivés en production d'écrits et le font comprendre oralement. Ils présentent des difficultés quant à la réalisation du texte et la construction de celui-ci. L'enseignant doit alors développer différentes stratégies afin de motiver tous ses élèves en productions écrites, pour que chacun prenne plaisir à écrire. Durant mon stage filé, j'ai pu constater que les élèves

¹Selon les statistiques de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective, de la Performance)

² Programme des enseignements cycle 3 2018 page 16

prenaient plaisir à faire des jeux d'apprentissage en maths. Ils sont enthousiastes, motivés et concentrés durant l'activité. Certains d'autres eux s'entraident. Durant ces temps d'activités ludiques le climat de classe est serein. Comment amener ce même climat de classe lors d'activités de production d'écrits ?

Il serait alors intéressant de creuser les répercussions de l'utilisation du jeu, comme motivation, dans les apprentissages en production d'écrit des élèves de REP + en cycle 3. Pour cela je peux alors me poser les questions suivantes : L'apprentissage par le jeu, en production d'écrits, est-il source de motivation pour les élèves ? L'utilisation du jeu va-t-elle amener les élèves à développer davantage leur imagination ?

Afin de répondre à ces questions, ma première partie de mémoire s'articulera à définir les termes de mon sujet. Je m'intéresserai plus particulièrement aux notions de production écrite, jeu, motivation, mais aussi aux postures de l'enseignant. Puis dans une seconde partie, je développerai les différentes hypothèses pouvant répondre à ma problématique et je présenterai ce que j'ai pu mettre en place dans ma classe afin de répondre à celles-ci. Enfin j'analyserai les résultats obtenus suite à cette expérience.

1. Partie théorique

1.1. La production écrite au cycle 3

1.1.1. La production écrite : une difficulté pour les élèves ?

La place de la production écrite en classe a fortement évolué durant les siècles précédents. Dès la naissance des premières écoles républicaines, les écrits d'invention furent vite délaissés voir mal perçus, étant assimilés, la plupart du temps, à l'écriture dit de « mensonge ». Pourtant aujourd'hui, la production de tels travaux est largement présente au sein des apprentissages, dès le CP jusqu'au lycée. En effet, cette activité fait partie intégrante des examens du Brevet National des Collèges et du Baccalauréat en français, toute filière confondue.

Pour autant, la production écrite est une activité difficile car elle mobilise différentes connaissances (posture d'écriture, l'orthographe, le lexique, la syntaxe, la structure du texte, le sens). Cette activité demande aussi à l'élève de développer un certain sens de l'imagination. Les apprentissages linguistiques, tels que le vocabulaire, l'orthographe ou encore la syntaxe, se justifient par des besoins en écriture. En effet, l'élève aura besoin un jour ou l'autre de produire des écrits (lettres, rapports etc...) mais aussi selon le métier qu'il exercera. De plus, le processus rédactionnel demande à l'élève de gérer les différentes phases de l'écrit, qui n'est pas chose facile : phase de recherche, transcription et création du texte, révision de celui-ci (correction orthographique) puis réajustement.

Mais comment amener l'élève à écrire et à se lancer en production d'écrits ?

Tout d'abord l'un des premiers éléments déclencheurs, chez l'élève, en production d'écrits est la consigne. Elle doit être explicite pour l'élève afin qu'il n'ait pas de difficulté à se lancer dans l'activité. Elle doit laisser une place importante à l'interprétation pour que l'élève libère pleinement son imagination afin de créer une histoire répondant à la consigne proposée. De plus, il est important de prendre en compte dans la consigne l'évolution du processus rédactionnel chez les enfants. Celui-ci évolue chez les élèves entre 5 à 10 ans. Cette évolution va de pair avec l'évolution même de l'enfant. C'est ce que Dominique Bucheton montre : « *le*

*développement des compétences d'écriture va de pair avec le développement de l'ensemble de ses capacités à penser, à questionner, à hiérarchiser, etc., avec le développement de sa sensibilité, celui de sa capacité à prendre en compte l'autre avec, en miroir, une véritable conscience de soi comme sujet écrivain. C'est à ce prix que l'élève devient « auteur » de son texte »*³. Il faut donc que l'enseignant prenne en compte ces modalités. Mais ceci est visible avec les attendus de fin de cycle des programmes officiels.

Cependant, J-F Inisan⁴ fait remarquer que la démarche que l'enseignant impose lors de séance de production ne favorise pas et n'encourage pas la créativité chez les élèves. En effet, l'enseignant a déjà une idée du récit qu'il attend : les contraintes sont imposées ; ce qui réduit alors la créativité et le champ d'imaginaire de l'élève. Ce chercheur a aussi pu constater que les élèves se mettent des barrières en se demandant ce que l'enseignant attend. L'enseignant joue alors un rôle clé dans la créativité de ses élèves. Il est donc important que celui-ci fasse des choix didactiques pouvant amener ses élèves à prendre plaisir à écrire, sans qu'ils se mettent de barrière.

1.1.2. La production écrite dans les programmes de 2018

Durant le cycle 3, les élèves doivent davantage pratiquer l'écriture dans le but d'acquérir une plus grande autonomie mais aussi pour développer la compétence « écrire », celle-ci renvoie à l'enseignement du français. Ce domaine de compétence s'intègre dans le domaine 1 du Socle Commun de connaissances, de compétences et de la Culture « Les langages pour penser et communiquer ». Ainsi, l'élève doit développer les compétences suivantes : « *recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre; rédiger des écrits variés ; réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte; prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser.* ». L'exercice de la production d'écrits, demande à l'élève de mobiliser différentes compétences linguistiques (grammaire, orthographe, lexique, conjugaison) mais aussi créatives. Cependant, même si l'élève

³ Refonder l'enseignement de l'écriture, Bucheton D, page 24

⁴ Evaluation et production écrits, Lavieu-Gwozdz B, page 85

ne maîtrise pas encore les différents usages de la langue écrite, cela ne l'empêche pas d'écrire régulièrement. Il est important d'aménager un temps à l'apprentissage de l'écriture créative. Ces moments, sous une forme habituellement ludique, sont aussi un moyen de se familiariser avec l'activité d'écriture, et donc d'amener l'élève à prendre plaisir à écrire. C'est ce que Jean-Charles Cachanne soutient : « *il s'agit avant tout de réconcilier les sujets avec l'écrit, d'en faire une activité positive, d'en faire expérimenter les pouvoirs et de montrer que chacun est capable de réussir à écrire avec le plaisir* »⁵.

Pour y parvenir, les programmes de 2018 suggèrent que l'enseignant doit porter un regard positif sur les productions de l'élève. L'enseignant doit proposer des situations d'écritures motivantes pour les élèves dans le but de prendre plaisir à écrire mais aussi pour éveiller une « *curiosité à l'égard de la langue et de son fonctionnement* »⁶. Je me pencherai sur la posture de l'enseignant dans une prochaine sous-partie.

Ainsi, l'enseignant doit alors amener ses élèves à acquérir les compétences de fin de cycle suivantes : « *écrire un texte d'une à deux pages à son destinataire ; après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle* ».

1.1.3. L'évolution de l'évaluation en production écrite

Pendant longtemps les enseignants ont évalué la forme orthographique et grammaticale en production écrite. Cependant, Claire Doquet⁷ en conclut que « *si les élèves ont l'impression que le maître évalue en priorité l'orthographe, c'est à l'orthographe qu'ils s'attacheront d'abord, au détriment d'autres aspects du texte qui, dans le cadre d'une pédagogie de l'écriture rénovée, deviennent plus importants* ». Dans les aspects du texte, on peut entendre : structure du texte, la cohérence de l'histoire et donc de la structuration des idées, mais aussi l'aspect créatif de l'élève. Il faut donc que ces aspects soient évalués en premier. Pour y parvenir, l'enseignant doit mettre en place une évaluation positive de ces écrits dans le but d'amener

⁵ *Ecrire en ZEP un autre regard sur les écrits des élèves*, CHABANNE J-C, page 29.

⁶ Programme des enseignements cycle 3 2018 page 16

⁷ *L'écriture débutante*, Doquet C, page 66

l'élève à prendre plaisir à écrire, et donc à être plus motivé dans les apprentissages. L'enseignant doit alors faire ressortir les aspects positifs de la production que l'élève a écrite. Pour y parvenir il faut que l'enseignant accepte de laisser l'évaluation se tourner vers le sujet en délaissant le texte lui-même, donc le texte écrit, pour se concentrer sur le processus de création de l'élève⁸, soit le sujet écrivain. De plus, pour y parvenir, Dominique Bucheton montre que l'enseignant doit lire les productions de ses élèves « *de manière curieuse et bienveillante, non les erreurs et les manques, mais chercher où va le texte, ses germes prometteurs, pour donner une nouvelle consigne permettant à l'élève de développer ou d'ouvrir d'autres pistes.*⁹ ».

Pour développer une évaluation positive, Jean-Charles Chabanne¹⁰ propose de mettre en place des formes d'auto-évaluation lors de la phase de relecture. Lors de cette phase, les élèves ont une grille leur permettant de cocher les cases « j'ai vérifié que... » ou « j'ai pensé à ... ». Ainsi chaque élève s'approprie la consigne imposée et les étapes de celle-ci.

1.2. Le jeu et la motivation

1.2.1. Le jeu

Depuis le XIXe siècle, le jeu est pensé comme une valeur éducative¹¹. Mais comment définir le jeu ? Quelle est sa place à l'école et dans les programmes scolaires ? C'est ce que je vais développer dans les prochaines parties.

1.2.1.1. Qu'est-ce que le jeu ?

Quand nous pensons aux enfants, la première association à laquelle nous faisons allusion le plus souvent est le jeu. Cette notion fait partie de ses droits, proclamée dans la Déclaration des droits de l'enfant de 1959 : « *L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation ; la société et les pouvoirs publics*

⁸ Ecrire en ZEP un autre regard sur les écrits des élèves, J-C Chabanne, p29

⁹ Refonder l'enseignement de l'écriture, BUCHETON D., page 25

¹⁰ Ecrire en ZEP un autre regard sur les écrits des élèves, J-C Chabanne, p31

¹¹ Jouer/Apprendre, G. Brougère, Paris, Economica, 2005.

doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit. » (principe 7 de la Déclaration). Mais comment définir le jeu ? Le Robert nous donne la définition suivante : « *activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure* ». Cette définition reste générale. Quand nous regardons dans les dictionnaires de pédagogie la définition s'affine. Dans l'ouvrage *Les grandes notions de pédagogie* la définition est « *activité non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire et à laquelle on s'adonne par plaisir ; elle apparaît comme libre, fictive, agréable. La notion de jeu implique à la fois l'idée d'un fonctionnement de règles* ».

Selon le système ESAR (Exercices, Symboliques, Assemblages et Règles), créé par Denise Garon dans les années 1980, les jeux sont classifiés selon 4 catégories. Tout d'abord il y a les jeux d'exercice. Ces jeux sont principalement utilisés dans des activités sensorielles et motrices (bâton de pluie, ballon, hochets...). La deuxième catégorie de jeux est le jeu symbolique. Dans cette catégorie s'intègrent tous les jouets qui permettent à l'enfant de reproduire des actions du quotidien et ainsi jouer à des rôles. Nous y retrouvons les jeux de rôles (dinette, bricolage...) et les jeux de mises en scène (petits personnages, figures d'animaux...). La troisième catégorie que Denise Garon distingue est les jeux d'assemblage. Cette catégorie regroupe les jeux permettant de créer un nouvel univers. Cette catégorie inclut les jeux de construction (Légo, Kapla) et les jeux d'assemblage (puzzle, perles). La dernière catégorie identifiée est celle des jeux de règles. Ces jeux, comme l'indique son nom, sont organisés par des règles du jeu. Ces jeux sont généralement des jeux de plateau. Dans cette catégorie sont inclus les jeux d'association (loto, Uno), les jeux d'adresse (jeu de l'oie), les jeux de combinaison (Scrabble), jeux de réflexion...

Ainsi, même si le jeu fait partie de l'univers des enfants, quelle est sa place dans les apprentissages, à l'école ?

1.2.1.2. La place du jeu dans les apprentissages.

Le jeu a une place importante dans les apprentissages à l'école maternelle. Il est très ancré dans les derniers programmes de maternelle de 2015 : « Apprendre en jouant ». Ceci est visible par les espaces délimités au sein de la classe : jeux de

manipulations (pour développer la motricité fine) ; espace poupées, dînette, voitures (jeux symboliques) ... Ces jeux sont alors au service des apprentissages. Cependant, il disparaît dans les programmes du cycle 2 et cycle 3. En effet, l'organisation de l'emploi du temps et l'organisation de la classe ne laissent plus de place au jeu comme à l'école maternelle. Pourtant à cet âge, les enfants ont toujours besoin de jouer. Vygotsky montre que le jeu est un outil de socialisation, et permet l'apprentissage du vivre ensemble. A l'entrée de l'école primaire, l'enfant doit acquérir une posture d'élève, les activités proposées sont plus studieuses (exercices réalisés assis à une table, le plus généralement). Malgré tout le jeu peut être un outil d'apprentissage favorisant la construction des compétences chez les élèves. Il peut donc avoir des effets aussi bénéfiques chez l'élève de cycle 3 qu'à la maternelle. En effet, le jeu, par nature, suscite chez n'importe quel enfant un certain plaisir. L'amusement et l'épanouissement sont des besoins naturels pour le développement des enfants. Les élèves de primaire ont toujours besoin de jouer et de s'amuser en dehors du cadre scolaire. L'enseignant doit susciter en classe le même désir et le même plaisir au sein de l'apprentissage, cherchant pour ses élèves un certain épanouissement au sein de la structure scolaire. Impliquer les élèves dans leur apprentissage est un moyen de les intéresser à l'école et de les épanouir.

Cependant les questions que Sylvie Van Lint se pose sont les suivantes : « *Comment l'élaboration d'une stratégie dans le cadre d'un jeu d'apprentissage s'apparente au processus de mobilisation dans le cadre des compétences scolaires [...] comment les élèves s'emparent de cet outil didactique* »¹². Par ces questionnements, l'objectif est de voir si l'élève arrive à déceler le sens et l'utilité du jeu par rapport aux compétences et connaissances qu'il a mobilisées, mais également de savoir si l'utilisation du jeu est bénéfique voir pertinente pour l'apprentissage. Sylvie Van Lint nous souligne ici que l'utilisation du jeu doit répondre aux compétences scolaires exigées par le niveau de classe au sein d'un processus éducatif. Il ne s'agit pas de se détourner des programmes scolaires établis mais bien de renforcer un apprentissage par des méthodes qui inciteraient les élèves à réfléchir, raisonner et mettre en pratique des connaissances. Ces dernières, par le biais du jeu, doivent déboucher sur l'acquisition de compétences liées à la séquence en cours. L'objectif du jeu d'apprentissage n'est pas seulement pour « jouer » ou

¹² Jeu et compétences scolaires, Van Lint S, page 53

pour s'amuser mais bien «*de proposer à chaque enfant ou à un groupe de besoins, l'activité ou le jeu qui va l'aider à grandir, à évoluer, ou à dépasser certaines difficultés.* »¹³

Grâce au jeu, l'élève devient moteur dans son apprentissage, permettant ainsi une plus grande implication. Cette dernière (l'implication) qui suscite chez l'élève une certaine curiosité mais également un intérêt particulier pour la tâche qui lui est demandée, permet de le motiver. En effet, le jeu va dédramatiser l'apprentissage traditionnel auquel l'élève est habitué au quotidien. Il ne perçoit pas ainsi les enjeux liés à son activité réalisée, ne s'inquiétant pas des erreurs qu'il peut commettre. Le jeu ludique ainsi présenté à l'école lui permet de se mettre en activité dans une situation de loisir et de détente. Cette situation l'aide à oublier la pression scolaire.

On peut aussi souligner qu'au-delà du simple amusement, même s'il n'y a pas de réel enjeu perceptible pour lui, l'enfant va petit à petit se mettre en compétition, au sein du jeu, vis-à-vis de ses camarades de classe, ce qui peut le motiver encore plus à réaliser son travail.

1.2.2. La motivation

1.2.2.1. Qu'est-ce que la motivation ?

Selon certains travaux de chercheurs tels que Schunk, Pintrich et Schrauben, qui possèdent une approche sociocognitive, la motivation, dans le milieu scolaire, est « *un état dynamique qui à ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ». Par cette définition les auteurs montrent que la motivation n'est pas fixe car elle change constamment. En effet, celle-ci évolue selon différents facteurs : l'élève, son comportement, mais aussi l'environnement dans lequel il se trouve. La motivation intervient donc dans le processus d'apprentissage et dans la relation pédagogique qui est présente entre

¹³ Jeu et compétences scolaires de S. VAN LINT page 158

l'apprenant, l'enseignant et sa discipline. La motivation, qui est essentielle pour toute action réalisée par l'Homme, l'est aussi pour l'apprentissage. Ce terme complexe qu'est la motivation ne peut être résumé par une simple définition. En effet, selon Deci et Ryan, il existe différentes motivations. Tout d'abord il existe la motivation extrinsèque. Elle est liée à des facteurs externes à l'individu, comme la récompense. Puis il existe aussi la motivation intrinsèque qui, quant à elle, est liée à des facteurs internes de l'individu, par exemple la volonté de comprendre. Selon eux, la motivation est partie intégrante de la théorie de « l'autodétermination », c'est-à-dire que l'apprenant a besoin de se considérer comme compétent, mais aussi d'être considéré par autrui. De ce fait, pour motiver les élèves, l'enseignant doit donner du sens aux apprentissages en les finalisant d'une autre manière que par la motivation extrinsèque. L'enseignant doit alors amener l'élève à prendre plaisir d'apprendre et développer chez les élèves l'envie de progresser (motivation intrinsèque). Pour y parvenir, l'enseignant doit entreprendre différentes stratégies. Pour les aider, Keller J.M a créé, en 1987, le modèle ARCS¹⁴ : Attention, Relevance (pertinence), Confidence (confiance), Satisfaction. Cet outil a pour objectif d'aider les enseignants à créer des situations d'apprentissage motivantes. Cet outil demande à l'enseignant de répondre à une série de questions, lui permettant de l'orienter ses choix suite aux réponses qu'il aura notées.

¹⁴ Pédagogique, dictionnaire des concepts clés, Raynal F et Rieunier A, page 340

CATÉGORIES et sous catégories	QUESTIONS À SE POSER
Attention 1. Éveil perceptif 2. Stimulation pour la recherche 3. Variation de stimuli	Que puis-je faire pour attirer leur attention ? Comment leur donner envie de chercher ? Comment puis-je maintenir leur attention ?
Pertinence 1. Objectifs 2. Multiplier les motivations 3. Contrôle personnel	Comment puis-je partir de leurs besoins ? (Est-ce que je connais leurs besoins ?) Comment et quand puis-je fournir à mes apprenants un choix de responsabilités réelles ? Comment lier ce que je dois leur enseigner à leur expérience personnelle ?
Confiance 1. Construction des attentes 2. Créer les conditions de la réussite 3. Contrôle personnel	Comment les aider à se construire des attentes positives de succès ? Comment mettre en place des expériences d'apprentissage qui puissent les aider à améliorer leur croyance en leur compétence ? Comment montrer aux apprenants que leur succès est basé sur leurs efforts et sur leurs habiletés ?
Satisfaction 1. Conséquences naturelles 2. Conséquences positives 3. Équité	Comment fournir aux apprenants l'opportunité d'appliquer avec succès les compétences nouvellement acquises ? Quel sera le renforcement associé à la réussite des étudiants ? Comment aider les étudiants à relier leurs réussites à des sentiments positifs ?

Ainsi, grâce à cet outil l'enseignant pourrait remettre en question certains apprentissages qui peuvent parfois ne pas être motivants pour les élèves. Ainsi l'enseignant pourrait utiliser et exploiter de nouvelles modalités d'apprentissage comme le jeu.

1.2.2.2. Comment lier jeu et motivation pour qu'ils soient aux services des apprentissages ?

La motivation est essentielle pour l'apprentissage. C'est elle qui fournit à l'apprenant une impulsion à sa participation active durant son apprentissage. Pour Turner et Paris, « *Une activité motivante doit au moins offrir aux élèves un défi à relever, leur permettre de faire des choix et favoriser la collaboration entre eux* »¹⁵. Pour y parvenir, l'enseignant doit utiliser différentes stratégies pour motiver ses élèves. Le jeu pédagogique peut alors être une de ses stratégies, c'est ce que Brougère Gilles montre : « *comme toute expérience humaine, le jeu a des effets*

¹⁵ S-G Paris et J-C Turner, « Situated Motivation », in P.R Pintrich, D.R Brown, C.E Weinstein, Student Motivation, Cognition and Learning, Lawrence Erlbaum, 1994.

d'apprentissage non recherchés, ce que l'on appelle les apprentissages informels.¹⁶»

En effet, le jeu doit permettre de donner du sens aux apprentissages afin de rendre accessible et lisible le but des activités. On remarque, de part nos observations quotidiennes et les remarques de certains élèves qu'aujourd'hui, ces derniers ont besoin de connaître l'utilité de ce qu'ils entreprennent à l'école. Si cela n'est pas le cas, l'activité proposée risque de déplaire, démotiver et de ne pas aboutir à l'objectif fixé par l'enseignant.

Le jeu d'apprentissage doit aussi redonner une certaine confiance aux élèves, notamment pour ceux qui n'aiment pas l'école. Le jeu doit alors s'inscrire dans une dynamique permettant aux écoliers d'oublier leur peur d'échouer. L'échec, à tout âge et dans tout domaine est, au sein de l'apprentissage, un élément essentiel pour s'améliorer. Si l'échec dans le jeu éducatif est perceptible par l'enfant, ce dernier saura davantage se nourrir de son erreur afin de ne pas la reproduire à l'avenir.

Le jeu peut également attiser la curiosité de l'enfant. Une activité réalisée en classe qui a pu plaire à un élève pourra, si le milieu familial le permet, être reproduite à la maison. S'ils peuvent reproduire chez eux, un jeu vu en classe avec leurs parents, ou leurs frères et sœurs, l'apprentissage sera doublement bénéfique.

Ainsi, la motivation et l'implication de l'élève vont alors modifier les différentes postures que l'élève peut adopter en situation d'apprentissage. Dominique Bucheton¹⁷ distingue 6 postures que l'élève peut mettre en jeu. Les indicateurs qui permettent de placer un élève dans une posture sont des indicateurs visuels et écrits.

La première posture est la posture réflexive. Lorsque l'élève prend cette posture il est actif dans l'activité. Il tente de comprendre les finalités des activités, ses erreurs. Selon Dominique Bucheton, cette posture est la plus valorisante et le but à atteindre pour les élèves.

La seconde posture est nommée posture première. Durant celle-ci, l'élève se lance dans la tâche sans réfléchir. Il est donc impliqué dans l'activité qu'il effectue.

¹⁶ Jeu et temporalité dans les apprentissages, « jeu et apprentissage à l'école maternelle : mythe et réalité », G.BROUGERE, page 144

¹⁷ Gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, Education et didactique, D. BUCHETON, p. 35

Ces élèves ont souvent le plaisir d'être à l'école, donc à lire et à écrire. Selon Dominique Bucheton, ces élèves ont donc « *compris qu'écrire pouvait ne pas être une corvée*¹⁸ ». , Cependant, cette implication ne permet pas toujours à l'élève de parvenir à atteindre l'objectif de l'activité.

La troisième posture qu'il distingue est la posture ludique ou posture créative. L'élève tente de détourner la tâche pour la travailler à son gré. L'élève s'échappe des normes et des contraintes de la tâche. Il réinvente alors une partie de l'activité qui lui est proposée cependant cela peut être un risque puisqu'il s'écarte d'une partie de la consigne.

La quatrième posture est la posture scolaire. Lors de celle-ci, l'élève tente de rentrer dans la posture scolaire attendue et donc aux attentes du maître. Cependant il tente de finir vite la tâche qu'il doit réaliser pour en être « débarrassé ».

Les deux dernières postures sont la posture du refus et la posture dogmatique. Lors que l'élève prend la posture du refus celui-ci refuse de faire une activité ou d'apprendre. Lors de la posture dogmatique l'élève n'est pas curieux. Dominique Bucheton caractérise ces élèves comme ceux disant souvent « je sais déjà ».

C'est par ces postures que l'élève rentre en activité. Chaque élève possède plusieurs de ces postures. Ainsi l'objectif de l'enseignant est d'amener les élèves à aller vers des postures plus positives pour les motiver dans les apprentissages. Pour y parvenir, l'enseignant a un grand rôle à jouer. Il doit acquérir une posture positive, motivante en production écrite. C'est ce que nous allons voir dans la seconde partie.

1.3. Les postures professionnelles de l'enseignant.

J'ai fait le choix de travailler sur la motivation par le jeu en production écrite. Même si ce mémoire est principalement centré sur l'élève, l'enseignant a une place très importante dans le processus de motivation à l'apprentissage chez l'élève. L'enseignant doit développer différentes postures pour amener chacun de ses élèves à entrer dans les apprentissages. Mais comment définir le terme « posture » ? La didacticienne Dominique Bucheton en donne la définition suivante : « *une posture est*

¹⁸ Refonder l'enseignement de l'écriture, D. BUCHETON, p. 105

un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de postures au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation. »¹⁹

Ainsi, il serait intéressant d'étayer davantage les postures que l'enseignant peut utiliser et développer en production écrite mais aussi lors des jeux d'apprentissage.

1.3.1. Les postures de l'enseignant lors d'un travail en production écrite.

L'enseignant est celui qui met en place les situations ou projets d'écriture, il élabore les séances. L'enseignant va aussi animer la réflexion collective, notamment en début de séance. En effet, il va attirer l'attention des élèves sur le lien avec les savoirs utilisés lors d'une production écrite. L'enseignant est donc là pour aider les élèves à clarifier « *le lien entre d'une part la nature de la tâche d'écriture et les problèmes à résoudre pour l'effectuer et d'autre part les stratégies à mettre en œuvre pour les résoudre.*²⁰ ». Cependant, lors de travaux d'écriture l'enseignant développe différentes postures d'accompagnement. En effet, lors des différents travaux que Dominique Bucheton a pu réaliser, la didacticienne a identifié plusieurs postures que l'enseignant utilise pour accompagner ses élèves dans l'apprentissage. Ces postures peuvent notamment être présentes lors d'ateliers dirigés, par exemple en production écrite. Elle identifie 6 postures²¹.

La première posture que l'enseignant peut adopter est la posture de contrôle. L'enseignant contrôle l'avancée de la tâche et il cherche à faire progresser les élèves ensemble. L'enseignant contrôle les interactions des élèves et il s'adresse aux élèves de manière collective.

La seconde posture que Dominique Bucheton identifie est la posture de contre-étayage. Cette posture renvoie à la posture précédente mais de manière plus

¹⁹ Gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, Education et didactique, D. BUCHETON, page 38.

²⁰ *La production écrite, entre contraintes et expression*, J. CRINON et B. MARIN, page 56.

²¹ Gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, Education et didactique, D. BUCHETON, page 40.

poussée puisque l'enseignant peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève. Ceci peut se traduire en production écrite par l'enseignant donnant l'idée de production ou le thème que l'élève peut choisir. Ainsi l'élève ne serait plus dans une démarche de recherche, d'invention.

La troisième posture est la posture d'accompagnement. Le maître aide les élèves de façon ponctuelle, soit en individuel ou en collectif. Cette aide varie selon les obstacles rencontrés ou l'avancée des élèves. Il ne donne pas de réponse aux élèves, l'objectif est d'accompagner, d'amener les élèves à trouver les bons outils pour avancer.

La quatrième posture identifiée est la posture d'enseignement. Elle se définit par un enseignant garant de l'enseignement. C'est-à-dire qu'il va élaborer les savoirs, et les normes de l'apprentissage, quelquefois avec un exemple ou une démonstration. Ces savoirs sont nommés. L'enseignant intervient alors peu durant l'atelier sauf à la fin de celui-ci.

Dominique Bucheton identifie aussi la posture de lâcher-prise. Lors de celle-ci, l'enseignant laisse pleinement acteurs les élèves dans l'activité, « *cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance* »²². L'activité donnée est donc adaptée pour que l'élève réussisse seul à l'effectuer.

Enfin, la dernière posture identifiée est la posture « dite du « magicien » »²³. L'enseignant amène le savoir (sans le nommer) par des jeux, gestes théâtraux etc... L'objectif est de captiver les élèves pour qu'ils devinent et construisent le savoir.

Voici le tableau²⁴ expliquant de manière plus synthétique chacune des postures :

²² Gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, Education et didactique, D. BUCHETON, page 40.

²³ Gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, Education et didactique, D. BUCHETON, page 40.

²⁴ Gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, Education et didactique, D. BUCHETON, page 41

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Lors d'une séance, l'enseignant n'utilise pas qu'une posture. Il s'adapte selon le dynamisme de la séance : son avancement, les difficultés et les facilités rencontrées par les élèves, etc... C'est que Dominique Bucheton nomme « le jeu des postures ».

1.3.2. Les différentes postures de l'enseignant lors des jeux d'apprentissage.

Dans son ouvrage, Sylvie Van Lint (chercheuse en science de l'éducation) catégorise 4 postures enseignantes lors de séances tournées autour du jeu. Elle définit la posture comme « *une manière de s'emparer de sa tâche d'enseignant, une forme de stratégie dominante, de « règle d'action ».* Chaque personne, chaque enseignant a une manière de faire personnelle qu'il s'est construite petit à petit et qu'il ajuste en fonction du contexte »²⁵.

La première posture qu'elle identifie est la posture magistrale. L'enseignant impose une manière de faire aux élèves, « le jeu se déroule comme un travail dirigé »²⁶. Il n'y a donc pas de place à l'initiative de la part des élèves puisque c'est l'enseignant qui dirige. L'auteur expose alors qu'« *Apprendre par le jeu, c'est apprendre à utiliser les règles. Le jeu d'apprentissage est une occasion*

²⁵ *Jeu et compétences scolaires*, S. VAN LINT page 90.

²⁶ *Jeu et compétences scolaires*, S. VAN LINT page 91.

d'exercisation »²⁷. Par cette posture, « *Le savoir est un objet qu'il convient de connaître et d'utiliser de la manière convenue* »²⁸.

La seconde posture est la posture de la confiance. Lors de celle-ci l'enseignant explique le jeu mais n'impose pas de règle. Durant le jeu, il n'intervient pas ou peu mais il échange avec ses élèves à la fin de celui-ci.

La troisième posture que Sylvie Van Lint définit est la posture du partage. L'enseignant ne fait aucune proposition de stratégie avant le jeu. Il participe aux jeux, aide, questionne les élèves sur leur pratique. Après le jeu, il met en place une phase de formulation. Lorsque l'enseignant fait le choix d'adopter cette posture il souhaite faire vivre à ses élèves « *une expérience qui permet d'élaborer et concevoir un enchaînement personnel de conduites* »²⁹. Ainsi le savoir n'est qu'« *une interprétation personnelle des règles, une forme d'appropriation individuelle qu'on peut partager aux autres* »³⁰

Enfin, la dernière posture que l'auteure développe est la posture de la confrontation. Lors de cette posture l'enseignant incite les élèves à varier leurs manières de jouer dans le jeu. Le but est alors de développer différentes stratégies afin de voir laquelle est la plus pertinente. Par cette posture, l'enseignant vise d'abord l'apprentissage et non la réussite au jeu. À la fin de celui-ci, l'enseignant échange avec ses élèves. Lors de cette posture, l'auteure souligne que « *Le savoir est ce qui permet de résoudre des problèmes ; il est le fruit d'une production sociale contextualisée toujours à interroger.* »³¹. Ainsi elle montre que « *Apprendre est un processus jamais achevé, toujours perfectible. Chacun progresse dans ce processus grâce, entre autres, aux interactions avec les autres* »³²

Dans les différents modèles que Sylvie Van Lint définit, l'échange à la fin du jeu est présent dans la plupart d'entre eux. En effet, il est important que l'enseignant récapitule, après une activité, les connaissances obtenues grâce au jeu afin d'ancrer celle-ci dans le réel. Ainsi, en re-contextualisant les informations dans le temps présent obtenues dans le jeu, l'enfant peut voir que ce qu'il réalise en jouant peut

²⁷ *Jeu et compétences scolaire*, S. VAN LINT page 91

²⁸ *Jeu et compétences scolaire*, S. VAN LINT page 91

²⁹ *Jeu et compétences scolaires* de S. VAN LINT page 94

³⁰ *Jeu et compétences scolaires* de S. VAN LINT page 94

³¹ *Jeu et compétences scolaires* de S. VAN LINT page 99

³² *Jeu et compétences scolaires* de S. VAN LINT page 99

être mis en lien avec ce qu'il travaille dans ses leçons. L'intérêt d'apprendre devient alors plus important pour lui. Il assimile ces connaissances acquises lors de l'activité avec des savoirs théoriques vus en cours.

Ces différentes postures renvoient, et peuvent être mises en parallèle avec la posture d'étayage sur laquelle Dominique Bucheton a travaillée, notamment en atelier d'écriture. Les différentes postures identifiées à la fois par Sylvie Van Lint et Dominique Bucheton sont liées et certaines se rapprochent. C'est notamment le cas pour la posture d'accompagnement de Dominique Bucheton et la posture du partage de Sylvie Van Lint. Lors de ces deux postures les enseignants accompagnent les élèves dans l'apprentissage en les questionnant et en les guidant pour surmonter les obstacles. Ces postures sont donc bienveillantes.

Ainsi les deux chercheurs mettent en avant que les jeux de postures sont importants dans l'apprentissage de l'élève. Il est notamment nécessaire, parfois, de se remettre en question pour abandonner certaines postures et ainsi « *renoncer à l'idée que tout dans l'apprentissage-développement des compétences de l'élève dépend de lui*³³ ». Ainsi par le choix de ces postures l'enseignant doit mettre les élèves en confiance et les motiver dans les apprentissages. Pour y parvenir, Dominique Bucheton montre que l'enseignant doit « *créer les conditions et espaces favorables à ce développement*³⁴ ».

³³ Gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, Education et didactique, D. BUCHETON, page 25.

³⁴ Gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, Education et didactique, D. BUCHETON, page 25.

2. Partie expérimentale

2.1. Analyse de productions d'élèves avant la phase expérimentale

Avant de me lancer dans l'expérience, j'ai fait le choix de commencer pour une production d'invention. Celle-ci m'a servie d'évaluation diagnostique. J'ai pu alors établir un état des lieux des acquis et des difficultés des élèves ; et donc des compétences à travailler. Grâce à cette évaluation, j'ai pu constater des points forts et des points faibles de chaque élève.

Cette production a été réalisée au mois de novembre. Elle s'intégrait dans une séquence d'acculturation³⁵ sur Pinocchio, de Carlo Collodi. Cette production a été réalisée à la fin de la séquence. Les élèves s'étaient donc approprié l'histoire. Pour cette production d'invention il était demandé aux élèves d'inventer les pensées de la marionnette, Pinocchio, lors de sa fabrication par Geppetto.

Au préalable de l'écriture des élèves, nous avons travaillé sur un autre extrait en collectif. Lors de cet exemple, une liste de verbes avait été établis par les élèves afin de leur permettre d'écrire leurs différentes petites productions d'invention : penser, se moquer, se demander...

Dans cette classe, il y a des élèves en difficulté, par exemple certains écrivent de manière phonétique. Ils se démotivent plus rapidement. Ainsi, j'ai fait le choix de mettre en place de la différenciation. Les élèves en grandes difficultés avaient à inventer les pensées de Pinocchio pour l'extrait 1. Les élèves avec quelques difficultés devaient inventer les pensées pour les extraits 1 et 2. Pour les autres élèves, il leur était demandé d'inventer les pensées de Pinocchio pour les trois extraits.

Voici les trois extraits donnés aux élèves :

Extrait 1 :

³⁵ Cette séquence est tirée du site de la DSDEN de la Sarthe.

Après le nez, il sculpta la bouche.

Mais la bouche n'était même pas terminée qu'elle commença à rire et à se moquer de lui.

- Arrête de rire ! – dit Geppetto, vexé. Mais ce fut comme s'il parlait à un mur.
- Arrête, je te répète ! – hurla-t-il d'une voix menaçante.

Alors la bouche cessa de rire mais lui tira la langue.

Extrait 2 :

Les mains achevées, Geppetto sentit qu'on lui enlevait sa perruque. Il leva la tête et que vit-il ? Sa perruque jaune dans les mains de la marionnette !

- Pinocchio !... Rends-moi tout de suite ma perruque !

Mais au lieu de la lui rendre, Pinocchio la mit sur sa tête. La perruque lui mangeait la moitié du visage.

Ces manières insolentes avaient rendu triste Geppetto, comme jamais il ne l'avait été de toute sa vie.

Extrait 3 :

Restaient cependant à fabriquer les jambes et les pieds.

Quand Geppetto eut fini, il reçut un coup de pied en plein sur le nez.

Avec les impératifs de l'enseignante de la classe et le fait de n'être qu'un jour par semaine en stage, je n'ai pas pu faire la phase de révision et de réécriture de leur écrit³⁶.

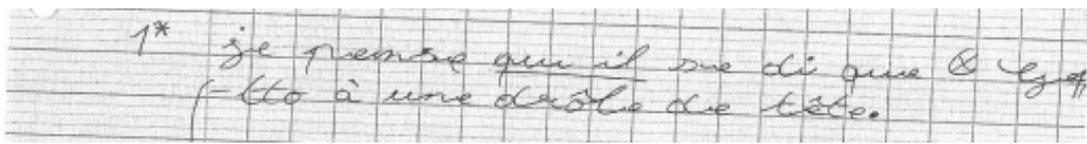
Ainsi cette première production m'a fourni des repères pédagogiques pour organiser les apprentissages en production écrite.

Tout d'abord, j'ai pu constater que le dispositif d'apprentissage en classe entière n'était pas adapté pour travailler la production écrite avec cette classe. Les élèves m'ont beaucoup mobilisée pour les aider car ils ne se sentaient pas à l'aise dans l'écriture. Ceci a notamment été visible par des indicateurs audio « je n'y arrive pas » ; « je suis nul pour écrire » ; « je n'ai pas d'idée » etc...

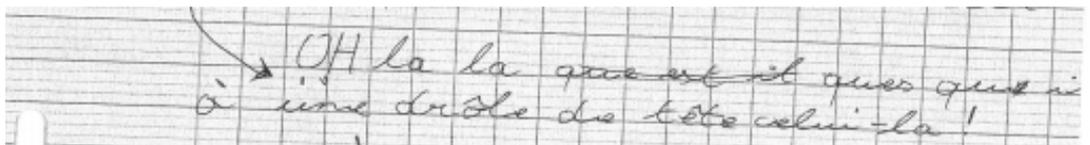
Ensuite, dans l'ensemble les élèves ont compris la consigne. Cette compréhension est sûrement liée à l'exemple fait en classe entière avant la

³⁶ Voir les productions en annexe 1

production individuelle. Les élèves ont compris qu'il fallait se mettre dans la peau de Pinocchio. Ils ont pour la plupart utilisé le pronom personnel « je ». Malgré tout, quelques élèves n'ont pas réussi à se mettre dans la peau du personnage : « je pense qu'il dit que... ». Il a donc fallu que j'accompagne les élèves pour comprendre la consigne. J'ai fait le choix d'utiliser la théâtralisation pour mieux l'assimiler : « mets-toi debout pour le moment tu es élève en CM1-CM2. Tourne sur toi-même, tourne, tourne, stop ! Maintenant tu es Pinocchio ! Tu es en train d'être fabriqué. Tu prends vie ! Que penses – tu à cette étape là ? (Je montre l'extrait) ». C'est notamment ce que j'ai pu faire avec L³⁷. L'évolution dans sa production est très visible. La consigne a fini par être comprise par l'élève.



1* je pense que il me dit que c'est fait à une dalle de tête.



OH la la que est il que que i à une dalle de tête celui-la!

De plus, dans leurs productions, les élèves ont su aussi faire ressortir les émotions ressenties par la marionnette. Certains élèves ont réinvesti les verbes que nous avons pu lister au début de la séance.

Cependant, j'ai pu constater que certains élèves étaient restés sur la description de l'extrait sous le point de vue de Pinocchio. Ils n'ont donc pas réussi à se détacher du texte initial.

Si je rentre en peu plus dans l'analyse de structure du texte, j'ai remarqué que mes élèves faisaient des phrases très longues. Le plus souvent une idée ne forme qu'une seule phrase.

Par conséquent, grâce à ce travail, j'ai pu détecter plusieurs points à travailler. Tout d'abord, j'ai constaté qu'il fallait travailler sur le développement de l'imagination et la confiance en soi dans l'écriture car beaucoup montraient des signes oraux de démotivation en lien à la création du récit. De plus, j'aimerais travailler sur la construction même d'un texte écrit : phrase simple, parole rapportée, organisation du

³⁷ Voir annexe 1 page 42

texte dans son ensemble. Enfin, je souhaite amener les élèves à prendre plaisir à écrire et ainsi qu'ils développent une posture d'écrivain.

2.2. Les représentations des élèves sur les travaux d'invention, de productions écrites.

2.2.1. Le questionnaire

Suite à la production de départ, j'ai voulu recueillir leurs ressentis, représentations et l'approche que les élèves ont sur la production d'invention. J'ai alors fait le choix de leur distribuer un questionnaire. Ce questionnaire a été réalisé auprès de 20 élèves de la classe.

Ce questionnaire avait aussi pour but d'impliquer les élèves dans la construction et les modalités d'apprentissage de cette discipline. J'ai fait le choix, dans le questionnaire, d'utiliser les trois types de questions : questions fermées, questions ouvertes et questions à choix multiples. L'objectif des questions ouvertes serait d'obtenir des réponses personnelles auprès de l'élève et donc qu'il ne soit pas influencé par des réponses possibles qui lui seraient proposées.

Prénom :

1- Te sens-tu motivé pour venir à l'école ?

OUI NON

2- Les exercices de production écrite sont-ils motivants pour toi ?

OUI
 NON Pourquoi ?

3- Sur quel degré aimes-tu la production écrite ?

J'aime beaucoup la production écrite.
 J'aime la production écrite.
 J'aime un peu la production écrite.
 Je n'aime pas la production écrite.
 Je n'aime pas du tout la production écrite.



4- Qu'est-ce que tu aimes le plus en production écrite ?

.....
.....

5- Qu'est-ce que tu aimes le moins en production écrite ?

.....
.....

6- Trouves-tu que tu as de l'imagination ?

OUI NON



7- Choisis ce qui te motiverait le plus pour travailler la production écrite en

français ! (Tu peux cocher plusieurs cases)

- Travailler en petits groupes.
 Travailler avec des jeux.
 Avec l'aide de la maîtresse.
 Avec l'aide des camarades de la classe.
 Avec l'aide d'un cahier outil.

Merci

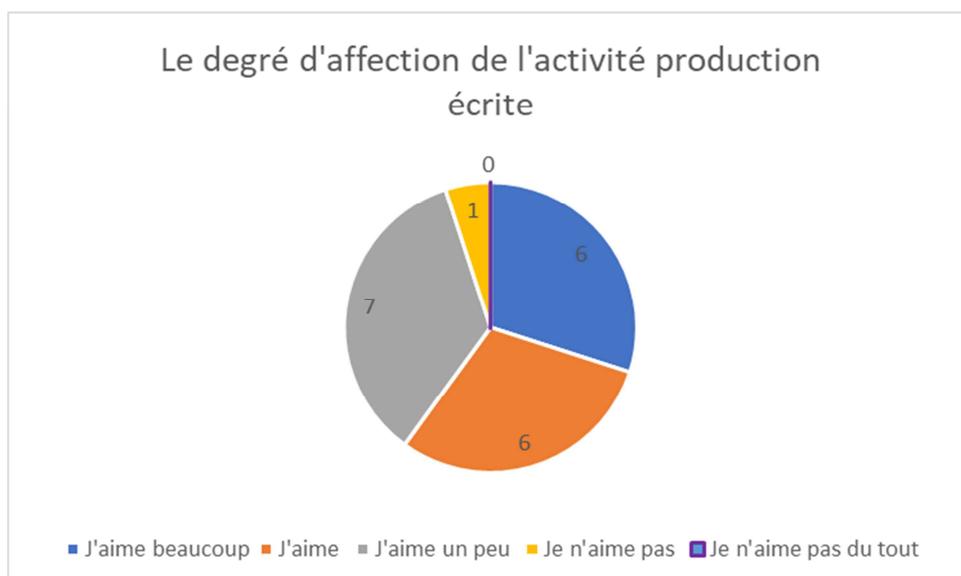
2.2.2. Les résultats

Afin de présenter au mieux les résultats obtenus, je fais le choix de réaliser des diagrammes et des graphiques pour faciliter la lecture.

Les réponses des deux premières questions sont positives puisque 80% des élèves sont motivés pour venir à l'école et 95% des élèves sont motivés en production d'écrits. Ce dernier résultat va pourtant en contradiction avec ce que j'avais observé et constaté lors de la production de départ. Beaucoup d'élèves avaient manifesté une non-motivation et une dévalorisation d'eux lors du travail (visible pour des indicateurs sonores).



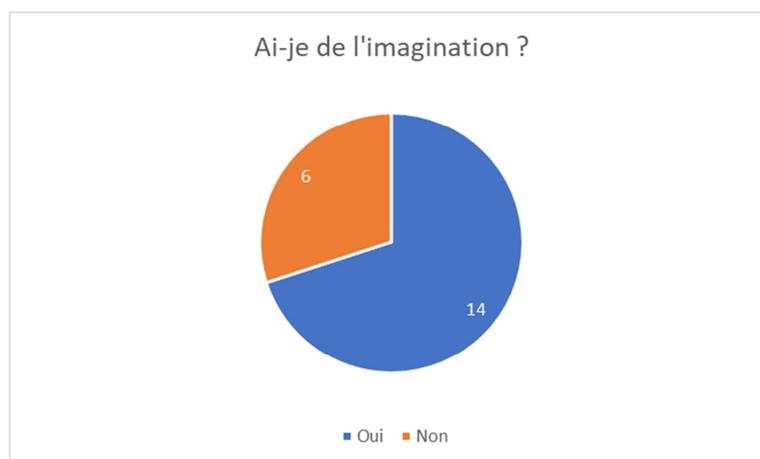
Pour la question de la motivation en production d'écrits, l'élève ayant répondu « non » justifie son choix de la manière suivante : « à chaque fois que j'écris on me demande de faire vite. »



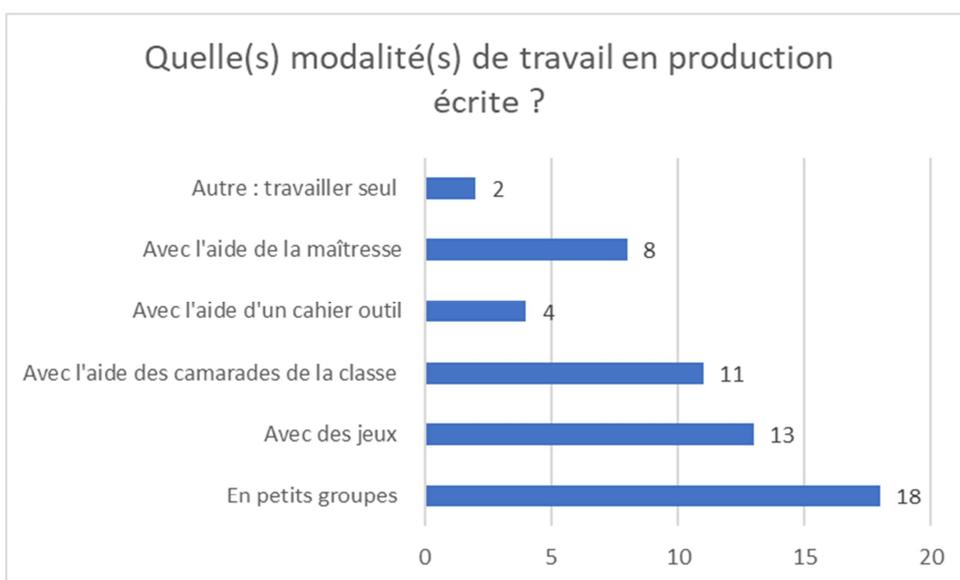
Lors de la question quatre « ce que tu aimes le plus en production écrite », les thèmes qui sont revenus le plus souvent sont les suivants : inventer des histoires pour huit élèves ; le plaisir d'écrire pour cinq élèves ; donner des émotions ; travailler son imagination ; trouver des idées, s'appliquer dans l'écriture et travailler un groupe.

Lors de la question suivante « ce que tu aimes le moins », le thème qui ressort le plus est d'écrire de longs textes (cette réponse est revenue 8 fois). Certains élèves ont répondu à cette question : la volonté d'écrire des mots mais ne pas connaître leur orthographe ce qui peut être décourageant ; l'activité est inintéressante pour certains élèves. Un élève a écrit qu'il était difficile de trouver des idées et de l'imagination.

A la question suivante, six élèves trouvent qu'ils n'ont pas d'imagination.



Quant à la dernière question (choisis ce qui te motiverait le plus pour travailler la production écrite), les élèves avaient la possibilité de cocher plusieurs propositions :



Les réponses qui reviennent le plus dans les questionnaires sont : travailler la production en petits groupes et le travail de la production écrite avec l'utilisation des jeux. Ces résultats ont donc été rassurants pour moi et la mise en place prévue des ateliers d'écriture.

2.3. Mes hypothèses

Après les résultats de l'évaluation diagnostique et du questionnaire, j' mets l'hypothèse que la production ritualisée, en utilisant le jeu, sous forme d'atelier pourrait être une solution pour la motivation des élèves, dans cette activité. Ainsi cette hypothèse principale permettrait d'améliorer les hypothèses suivantes :

Tout d'abord, l'utilisation des jeux en production motiverait plus les élèves à développer leur imagination. Par l'influence du jeu, les élèves vont intégrer plus facilement l'apprentissage et donc la posture d'écrivain. Cette hypothèse pourra notamment être visible pour des élèves qui seront plus autonomes lors de la phase de recherches d'histoires, lors de la production d'écrits. Ainsi l'enseignant adoptera plus une posture que Dominique Bucheton nomme de « lâcher-prise ».

De plus, le jeu permettrait de mobiliser les élèves et notamment les élèves en difficultés (en écrite mais aussi en compréhension). En effet, l'utilisation des jeux pourrait leur permettre de rendre plus concret l'intérêt et l'utilité d'une notion. Cette

hypothèse pourra alors être validée par le réinvestissement des notions vues lors des jeux dans les productions écrites de l'élève.

Ensuite, travailler en ateliers et en petits groupes permettrait aux élèves d'être plus en confiance dans l'apprentissage. Ce fonctionnement serait alors plus propice aux échanges et l'entraide entre pairs. Cette hypothèse pourra alors être confirmée ou non par des indicateurs visuels : questionnement en groupes, tutorat...

De plus, l'évolution de la posture de l'enseignant lors des ateliers ludiques d'écriture au cours de l'année permettrait aux élèves de développer davantage d'autonomie en production d'inventions. Cette hypothèse pourra être affirmée par des indicateurs lors des ateliers : les élèves ne posent plus autant de questions, se régulent entre eux (entraide).

Enfin, évaluer davantage l'aspect créatif de la production écrite, et non l'aspect orthographique, permettrait aux élèves d'être plus motivés dans l'activité. Ainsi, une auto-évaluation pourrait alors être instaurée pour les impliquer au sein de l'apprentissage et dans leur progression.

Ces hypothèses pourraient alors répondre à mes questionnements : L'apprentissage par le jeu, en production d'écrits, est-il source de motivation pour les élèves ? L'utilisation du jeu va-t-elle amener les élèves à développer davantage leur imagination ?

2.4. Les modalités

L'expérience a été réalisée les jeudis matins. J'ai fait le choix de mettre en place les ateliers ludiques d'écriture en demi-groupe afin de mieux observer, mais aussi pour mieux répondre aux besoins des élèves. Ces ateliers se sont déroulés en seconde partie de matinée, après la récréation. Ils se sont réalisés de fin novembre jusqu'à fin mars.

Même si tous les élèves ont participé aux ateliers d'écriture, j'ai fait le choix de me centrer, dans ce mémoire, sur l'analyse et l'évolution de six de mes élèves. J'ai choisi de prendre un échantillon hétérogène afin de voir et d'évaluer l'impact des ateliers sur des élèves à la fois en difficultés (manque d'inspirations, difficulté de concentration) mais aussi sur des élèves sans trop de difficultés.

- Z : cette élève a de bonnes sources d'imagination mais des textes parfois courts. La construction de phrase est correcte.
- M : c'est un élève qui n'a pas confiance en lui lors de situation d'écriture « je ne sais pas quoi mettre » « je n'ai pas d'imagination ». Après beaucoup d'encouragements, il arrive malgré tout à produire un texte mais en s'inspirant des exemples donnés ou des idées de ses camarades
- H : cette élève est en grandes difficultés de manière générale, elle a du mal à se concentrer sur la durée lors d'une activité. En production d'invention, elle écrit des textes très courts.
- S : Cette élève est motivée en production écrite. Elle a beaucoup d'imagination mais elle a besoin qu'on l'accompagne pour être rassurée.
- G : il a une très bonne imagination. Il produit des productions d'une longueur correcte. G doit travailler sur la construction de ses productions : utilisation de connecteurs logiques ; la présentation de la production (les tirets lors des dialogues) etc...
- L : c'est un élève en difficultés. Il a notamment des difficultés de concentration et a besoin de plus de temps dans les apprentissages, plus particulièrement dans la réalisation des exercices. Il a souvent du mal à comprendre les consignes et a besoin souvent que l'enseignant le guide.

³⁸Lors de ces ateliers plusieurs jeux ont pu être utilisés. Tout d'abord, au début de l'expérience, les élèves ont eu l'occasion d'utiliser et de travailler avec un jeu dés à raconter, *story cubes*, sur le thème des contes. Ce jeu est à l'origine une expansion du jeu d'origine (seulement des dés pour utiliser des verbes d'action), mais je les utilisais comme tel. Il est composé de trois dés. Ces dés ont d'abord été utilisés comme exploitation orale : inventer des histoires de manière instantanée. Les élèves ont ensuite réutilisé le jeu pour des productions d'invention écrite lors des séances suivantes.



³⁸ Image source : www.lodushop.com

Par la suite, les élèves ont pu travailler avec le jeu *Dixit*³⁹, qui est un jeu de plateau composé de cartes de différents univers, mais principalement magiques et enfantins. Les élèves ont pu d'abord découvrir le jeu en utilisant les règles de base. Ce jeu demande aux élèves de développer leur imagination, leur interprétation. L'objectif est de confronter sa vision de ses cartes à celles de ses camarades. Un élève joue le rôle de conteur. A partir d'une des cartes de son jeu, il doit annoncer une phrase ou une thématique évoquant de loin ou de près cette carte choisie. Les autres adversaires doivent trouver une carte de leur jeu se rapprochant du thème annoncé, le tout sans communiquer entre eux. L'objectif est donc pour les adversaires de retrouver la carte du conteur. Au cours de l'année, les élèves ont pu retrouver le jeu mais cette fois en ré-exploitant les cartes pour la réalisation d'un projet d'écriture.



Enfin, pour la fin des ateliers j'ai proposé aux élèves de travailler à partir du jeu *Comment j'ai adopté un gnou*⁴⁰. Celui-ci est aussi un jeu de dés permettant de travailler sur les connecteurs logiques. Ce jeu se réalise à l'oral. L'objectif du jeu est de créer une histoire, en lien avec le thème d'invention tiré, en utilisant toutes les faces de dés qui ont été déterminées lors de leurs lancements. Ceux-ci doivent être placés dans l'ordre de couleurs définies : jaune, orange, rouge, violet, bleu, bleu foncé. Ce jeu est normalement destiné aux adultes mais je l'ai adapté pour les élèves. En effet, les thématiques d'histoires ne sont pas adaptées pour des enfants. J'ai alors créé de nouveaux thèmes d'invention.



Au cours de l'année (fin février), en plus des jeux utilisés, j'ai fait le choix d'instaurer des productions ritualisées au début de chaque séance. J'ai mis en place une « boîte à histoires » où à chaque début de séance, une main innocente tire un sujet pour le lire à toute la classe. Un temps leur était imparti. Les sujets présents dans la boîte se voulaient amusants et motivants pour les élèves : le jour où je suis rentré(e) dans le poste de télévision ; le réfrigérateur est malade ; la journée d'une paire de lunettes ; jouons avec les rimes ; les vacances de mes rêves. L'objectif était de les amener à écrire et à prendre plaisir à écrire. J'ai fait alors le choix de mettre en

³⁹ Image source : www.fnac.com

⁴⁰ Image source : www.cultura.com

place une auto-évaluation durant ces productions ritualisées afin de voir comment les élèves pouvaient percevoir leurs réussites durant leur travail et plus particulièrement pour évaluer leur plaisir durant ce travail.

2.5. Les résultats

2.5.1. Les observations et évolutions des élèves lors des ateliers ludiques d'écriture

Les ateliers d'écriture se sont déroulés sur trois mois et demi. Lors de ces ateliers, j'ai choisi de me centrer essentiellement sur le texte construit, donc le travail d'invention et sa structure. J'ai fait le choix de laisser de côté le travail d'orthographe, de grammaire et de conjugaison. L'objectif était bien d'amener les élèves à prendre plaisir à écrire et ainsi développer leur imagination. Je ne souhaitais pas mettre les élèves en difficultés face à des obstacles qui ne s'intégraient pas dans la thématique de mon mémoire.

Pour commencer, ma posture a énormément évolué durant ces trois mois. Au début de l'expérience, j'étais présente physiquement lors des exercices en étant souvent assise avec eux. Les enfants demandaient beaucoup d'étayages et d'encouragements, notamment lors de la mise en place du premier jeu *Story Cubes*. La posture que je développai était une posture que Sylvie Van Lint nomme la « posture de partage ». Mon objectif était de mettre les élèves en confiance dans ce nouveau dispositif de travail.

Au fur et à mesure de l'année, je me suis effacée lors des ateliers. Les élèves étaient autonomes et très calmes. Etant d'habitude une classe plutôt agitée et dissipée, les élèves sont devenus calmes, concentrés dans leur production. Ils ne discutaient plus entre eux d'autres choses. L'évolution a notamment été le plus visible lors de la mise en place des productions ritualisées. A partir de ce moment j'ai alors développé une posture de « confiance » et de « lâcher-prise ».

Par cette évolution de posture, j'ai pu voir que les élèves étaient devenus plus autonomes dans les activités de productions d'écrits. Ils ont acquis au fur et à mesure de l'année une posture d'élève plus apaisée lors des ateliers d'écriture. De

plus, courant du mois de janvier, je n'avais plus la possibilité de mener les ateliers avec toute la classe à cause des impératifs de la classe et de mon binôme de stage. J'ai donc continué l'expérience avec le demi-groupe sur lequel j'ai centré mon mémoire. L'évolution des élèves de ce demi-groupe a été très visible lors des productions d'écrits en classe entière. Ces élèves rentraient plus rapidement dans l'activité, étaient autonomes et concentrés. Ils produisaient davantage.

Chaque élève a progressé à sa manière durant ses ateliers ludiques d'écriture. Tout d'abord H avant de commencer les ateliers, n'arrivait pas à rester concentrée longtemps dans un travail et se décourageait vite. Au fur et à mesure des séances, elle a su se créer « une bulle » lorsqu'elle écrivait, notamment en étant très concentrée dans l'écriture de sa production. Ainsi, elle s'est mise à écrire de plus en plus et à prendre plaisir à écrire. Elle écoutait les conseils donnés par ses camarades et progressait à vue d'œil.

M a pris petit à petit confiance en lui. Au début des ateliers, cet élève demandait beaucoup d'accompagnement. Cet élève avait répondu lors du questionnaire qu'il estimait ne pas avoir d'imagination. Au début des ateliers ces manifestations étaient toujours présentes mais il avait surtout peur que l'idée ne soit pas bonne. Il a peu à peu pris confiance en lui et en ses idées.

Z a toujours eu une bonne source d'inspiration. Etant une élève distraite, elle a eu du mal à s'ouvrir et à s'épanouir (pour prendre la parole par exemple) lors des phases de jeux. Malgré tout, elle prenait plaisir à écrire. Elle a su réinvestir les notions vues en classe entière ou lors des jeux. Elle a peu à peu développé la posture d'élève que Dominique Bucheton nomme « posture réflexive ».

S a toujours été une élève motivée en production écrite. Elle aime écrire et prend plaisir lors des ateliers. Etant habituellement une élève distraite, elle participait activement lors des ateliers et lors des phases de jeux. Elle a peu à peu abandonné sa crainte de « l'erreur » lorsqu'elle écrivait.

G était un élève avec beaucoup d'imagination avant la mise en place des ateliers. Etant un élève avec des difficultés pour se mettre au travail, G réussissait à développer une grande concentration lorsqu'il écrivait. Au début des ateliers, G était moteur dans le groupe et lors des jeux. Mais petit à petit cet élève s'est effacé et ne montrait plus d'intérêts et de motivations lors des jeux et des travaux d'écriture. Ceci

a aussi été visible de manière générale dans les autres domaines d'enseignement. Ce comportement était lié à des problèmes personnels, non pas à des problèmes d'apprentissage.

Enfin, L s'est réellement révélé lors des ateliers ludiques d'écriture. Etant habituellement un élève avec des difficultés de concentration et de compréhension, il a su grandir et surmonter celles-ci. Cet élève a une imagination débordante et sait l'investir dans ses productions d'invention. Travailler en petits groupes lui a permis de plus participer et ainsi d'être pleinement acteur dans les apprentissages. Cet élève est devenu moteur lors de ces ateliers notamment par sa participation et le partage d'idées lorsque ses camarades rencontraient des obstacles d'invention.

Enfin, pour évaluer l'impact des ateliers et de l'utilisation des jeux sur les élèves j'ai choisi de m'entretenir avec les élèves le dernier jeudi, à la fin de la séance, afin de réaliser un bilan sur les ateliers. J'ai ainsi pu recueillir leurs ressentis sur leurs propres évolutions et l'organisation générale des ateliers ludiques d'écriture.

Lors de cet entretien, j'ai pu constater que les élèves ont conscience qu'ils ont progressé. Ils ont ainsi pu m'exprimer avec leurs propres mots « je réfléchis plus » (pour Z), « j'ai évolué » (pour L et H). Ils prennent aujourd'hui plus de plaisir à écrire. Les élèves ont apprécié prendre leurs temps pour rédiger. Ils ont aimé les jeux au début de l'expérience mais ont préféré, lors des dernières séances, les situations d'écriture et plus particulièrement la boîte à histoires. Le jeu qui les a le plus marqué est *Story Cubes* les dés à raconter sur le thème des contes. Malgré tout, S trouve que « jeu et histoire (travaux d'invention) ça se mélange bien ». Pour eux, les jeux leur ont permis de développer et de travailler leur imagination.

Ainsi je peux dire, grâce à cet échange, que le jeu a été un bon inducteur, au début des ateliers ludiques d'écriture, pour amener les élèves à prendre plaisir à écrire.

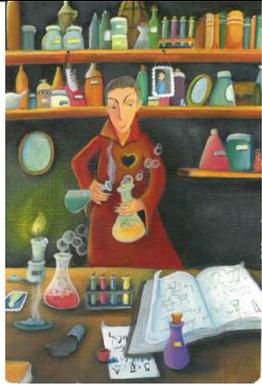
2.5.2. Analyse d'une production écrite de fin de l'expérience

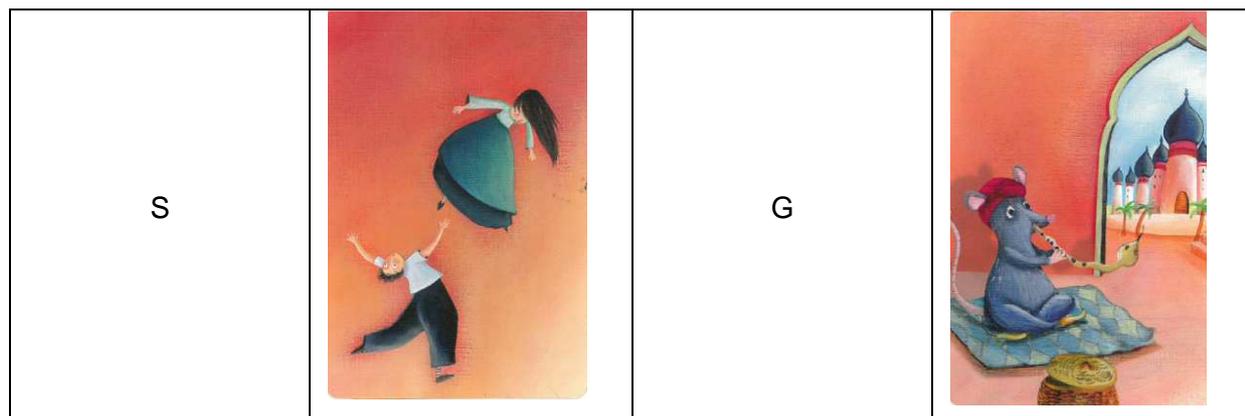
Afin de percevoir l'impact et l'évolution des élèves, j'ai fait le choix d'utiliser le dernier projet d'écriture comme évaluation de fin d'expérience. Lors de celui-ci, les élèves ont pu travailler avec le jeu *Dixit*, mais n'ont pas travaillé avec les mêmes

cartes. Avant de travailler sur le projet d'écriture, j'ai choisi de faire découvrir les cartes en mettant en place une séance de verbalisation sur celle-ci. Ainsi, les élèves avaient une première phase de découverte. Ils pouvaient échanger entre eux sur les cartes et les thèmes qui en ressortaient.

Lors du projet il leur était demandé de choisir une carte du jeu afin de se l'approprier pour en écrire une histoire, le but étant d'imaginer un récit en intégrant, au début ou au milieu de l'histoire, la carte en question.

Voici les cartes choisies par les élèves :

L'élève	Carte choisie	L'élève	Carte choisie
M		H	
Z		L	



Ce projet d'écriture a duré quatre séances, de la verbalisation à l'écriture finale. La rédaction en elle-même s'est déroulée en deux séances. Tout d'abord, les élèves ont produit un premier jet de leur histoire. Lors de la dernière séance ils ont amélioré leur premier texte. L'objectif était donc de développer les compétences, des programmes 2018, du domaine « écrire » en français.

Les compétences travaillées étaient les suivantes : « écrire à la main de manière fluide et efficace » ; « rédiger des écrits variés », ici un projet d'invention ; et « faire évoluer son texte ».

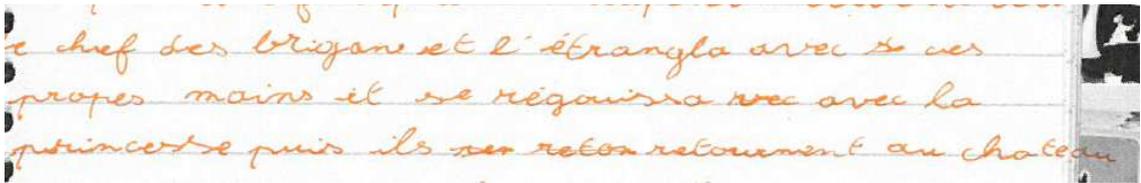
Concernant le projet⁴¹, les élèves ont tous compris la consigne. Ils ont réussi à intégrer leur carte dans leur invention, créant une histoire pour le personnage présent sur leur carte. Dans leurs histoires, tous les élèves réussissent au fur et mesure à se détacher de la carte, et ainsi ne pas être dans la description comme ce fut le cas lors du premier jet d'écriture. Ainsi nous pouvons voir que les élèves développent leur imagination.

Aucun critère de quantité de texte n'était demandé aux élèves. Malgré tout, nous pouvons voir que certains élèves ont produit des textes d'une quantité très satisfaisante. Ainsi, le fait que les élèves ont pu produire des textes longs peut, peut-être, montrer qu'ils ont été impliqués dans leur texte et qu'ils ont pris plaisir à écrire celui-ci.

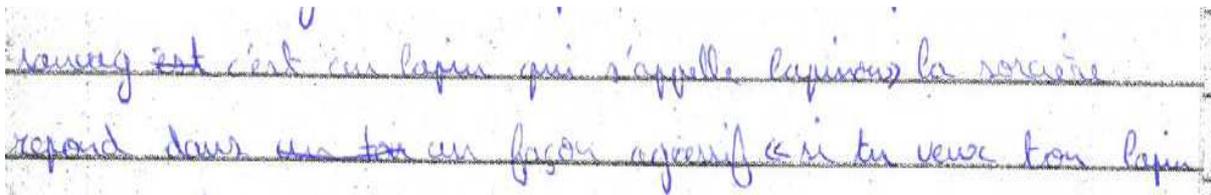
Nous pouvons voir que les élèves utilisent le vocabulaire des émotions, pour montrer l'état d'esprit de leurs personnages, chose que nous avons travaillée lors des ateliers. Nous pouvons le voir dans plusieurs productions :

⁴¹ Voir les productions finales en annexe 4 page 54

- La production de L :



- La production de Z :



Certains élèves réussissent aujourd'hui à rapporter les paroles de leurs personnages dans leur histoire. Seulement une élève, S, a réinvesti le dialogue dans sa production. H et L auraient pu l'utiliser. Cette notion pourrait davantage être retravaillée avec les élèves.

Le dernier jeu travaillait avec les élèves, *Comment j'ai adopté un gnou*, n'a pas eu d'impact lors de cette dernière production. Il aurait fallu l'utiliser plus tôt dans les ateliers pour que les élèves manipulent ces mots, les enregistrent pour ensuite les réinvestir.

Malgré ce travail effectué, certaines notions pourraient encore être travaillées. En effet, il aurait été intéressant de travailler en peu plus sur la structure et le déroulement d'un texte, d'une histoire. Ce travail aurait pu être fait avec H et M, notamment en travaillant sur l'intégration d'un début et d'une fin d'histoire plus visible.

Malgré tout, ce travail montre la progression importante de tous les élèves par rapport à la production de départ qu'ils avaient pu réaliser.

Conclusion

Lors de cette expérience, j'ai voulu démontrer que le jeu pouvait être source de motivation, et donc pouvait être bénéfique, en production écrite. En effet, l'hypothèse « l'utilisation des jeux en production motiverait plus les élèves à développer leur imagination » et donc à devenir plus autonomes a pu être confirmée. Le jeu augmente la motivation de l'élève mais aussi sa concentration. Par le jeu, l'élève est actif dans son apprentissage et n'a pas peur de se tromper car il a la possibilité de recommencer.

La seconde hypothèse était le « jeu permettrait de mobiliser les élèves et notamment les élèves en difficultés ». Cette hypothèse a pu être confirmée car plusieurs élèves ont progressé lors des ateliers. Certains élèves ayant des difficultés de concentration se sont apaisés et ont progressé. L'utilisation des jeux les a captés. Ainsi, ils ont réussi à adopter le statut d'élève moteur lors des ateliers. De plus, les élèves ayant plus des difficultés d'apprentissage ont su réinvestir les notions vues lors des jeux. Les jeux ont permis de rendre de manière plus concrète les apprentissages.

La troisième hypothèse était « travailler en ateliers et en petits groupes permettrait aux élèves d'être plus en confiance dans l'apprentissage ». Celle-ci peut être partiellement validée. En effet, même si les élèves étaient plus en confiance dans l'apprentissage et pleinement impliqués, ils sont restés très souvent de leur côté sans forcément échanger sur leurs productions. La notion d'entraide lors de cette expérience n'a pas été concluante. Pour y parvenir, il aurait peut-être fallu que j'instaure des temps d'échanges. Il aurait été aussi intéressant de mettre en place un temps où les élèves auraient pu lire leurs propres productions.

Concernant l'hypothèse de l'enseignant « l'évolution de la posture de l'enseignant lors des ateliers ludiques d'écriture au cours de l'année permettrait aux élèves de développer davantage d'autonomie en production d'inventions », elle peut être validée. En effet, au fur et à mesure des séances les élèves ont su développer leur autonomie grâce, je suppose, aux rituels instaurés lors des séances. Ainsi ma posture a évolué, en adoptant lors des dernières séances une posture plutôt effacée

car je n'intervenais plus et n'accompagnais plus les élèves. Cette posture de retrait me permettait ainsi de mieux les observer lorsqu'ils étaient en posture d'écriture.

Enfin la dernière hypothèse était « une auto-évaluation pourrait alors être instaurée pour les impliquer au sein de l'apprentissage et dans leur progression ». Cette hypothèse ne peut, à mon sens, être validée. En effet, j'ai mis en place l'auto-évaluation à la fin de l'expérience. Je n'ai donc pas assez de retour d'expérience pour la confirmer ou l'infirmier. De plus, le système d'auto-évaluation n'est pas une chose facile à instaurer. Les élèves ne le pratiquent pas dans la classe de manière générale. Pour voir l'impact sur les élèves il aurait fallu le mettre en place plus tôt. Je ne peux donc pas confirmer cette hypothèse.

Cette expérience a été très enrichissante pour moi, j'ai pu évoluer dans ma posture professionnelle en même temps que les élèves. La pédagogie par le jeu me plaît énormément et je souhaite continuer à travailler avec l'année prochaine.

Pour marquer ce temps d'ateliers et pour que les élèves en gardent une trace, j'ai fait le choix, avec les élèves, de réaliser un cahier d'écrivain afin que chacun puisse se rendre compte et soit fier de sa production réalisée lors de ce travail. De plus, ce support leur permet de garder un souvenir des ateliers que nous avons pu mener ensemble.

Bibliographie

- BROUGERE Gilles, *Jeu et temporalité dans les apprentissages*, « jeu et apprentissage à l'école maternelle : mythe et réalité ? », 2015, Retz, Paris, p 139-156.
- BROUGERE Gilles, *Jouer/Apprendre*, 2005, Economica, Paris.
- BUCHETON Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, 2014, Retz, Paris.
- CHABANNE Jean-Charles, *Ecrire en ZEP un autre regard sur les écrits des élèves*, 2002, Delagrave, Paris.
- CHADUC Marie-Thérèse, LARALDE Philippe et DE MECQUENEM Isabelle, *Les grandes notions de pédagogie*, 1999, Armand Colin, Paris, p217-220.
- CRINON Jacques et MARIN Brigitte, *La production écrite, entre contraintes et expression*, 2014, Nathan, Questions d'enseignants, Sepec.
- DRUART Delphine et WAUSTERS Augusta, *Laisse-moi jouer... J'apprends !*, 2013, De Boeck, (manque lieu d'impression).
- RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, 10^e édition, 2014, ESF Editeur, Bielsko-Biala
- VAN LINT Sylvie, *Jeu et compétences scolaires*, 2016, De Boeck, Louvain-Le-Neuve.
- VIANIN Pierre, *La motivation scolaire*, 2006, De Boeck, Belgique.
- Viau Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, Paris.

Sitographie

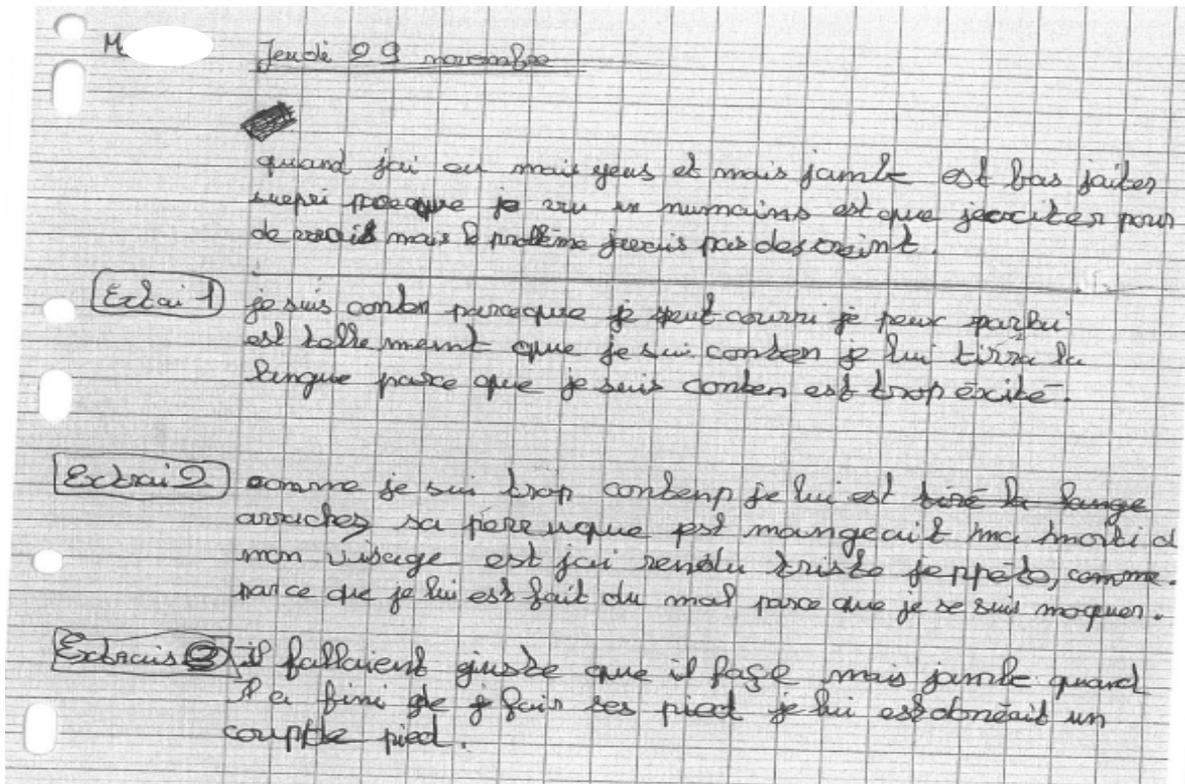
- Anthropopédagogie, « La Motivation », consulté le 27/12/2018 : <http://anthropopedagogie.com/wp-content/uploads/2012/04/motivation.pdf>
- Eduscol, « quelques principes sur l'écriture au cycle 3 », consulté le 2/01/2018 : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/6/1_RA_C3_Francais_Ecriture_Quelques_principes_591066.pdf
- Eduscol, « ressources d'accompagnement du programme de français : «enseigner l'écriture au cycle 3 », consulté 2/01/2018 : <http://eduscol.education.fr/cid99239/ressources-francais-c3-ecriture.html>
- Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations

enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 26 janvier 2019 : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>

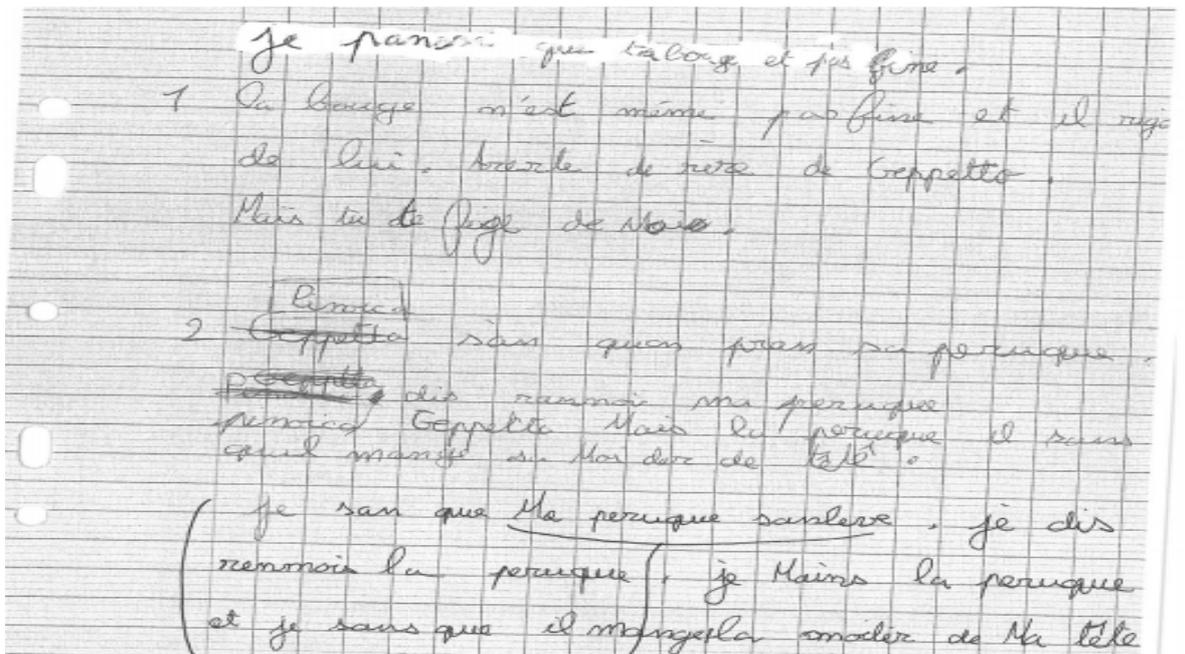
Annexe 1

Production de départ

Production de M :



Production de H :



Production de Z :

Leynep.
J'attends avec ~~une~~ impatience que il me ~~à~~ construise
Je suis stressé aller faire ma bouche et mon nez.
Mais il ne veut pas me construire. Quand j'aurai
tout je m'en irai en enfer. Je le regarde enroulé de chagrin
enroulé. Quand il a fait ma bouche mais yeux
je pourrais regarder dehors partout et je ferais
le tour du monde. Mais es qui lui donna que me
construit ?

Extrait n°1:
il est trop rigolo est-ce que me construisait quand
il aura à peine commencé à me à construire la
bouche je suis rigolé jette de rire est après après
je lui ~~tire~~ tire la langue. 😊

Extrait n°2:
Quand je vois avec mes yeux il a une perruque il
à pas des cheveux ~~il~~ je suis lui prendre ma perruque
en cachette le temps qu'il fasse mon nez main et
quand il dira donne moi ma perruque je m'attrapais sa
ma tête. Oh oh j'ai fait une grosse erreur il pleure.

Extrait 3:
Quand il comme il se ferra mes pieds et mes ja
bes je suis lui faire un coup de pied. HA HA HA.

Production de S :

① je serais respectueux envers Geppeto. (Geppeto est vezi)
Si je parlerais à un meunier ça comme si je parlerais à quelqu'un

Production de G :

Lundi 9 novembre 2018

Je pense que Gilette a envie de m'embrasser la peau
ou sub. / m'embrasser ou ou me taper ?? / ou les bras
pour me couvrir la tête. ou il me donnerais un gros
coup de nuit !!

Production de L :

je pen que il veut me voir dans
ses bras et m'embrasser.

1* je pense que il me di que G Gilette
à une drôle de tête.

2* Pinchi ^{je} Pinocchio pense que sa
perruque lui va à merveille

OH la la que est il que que in
à une drôle de tête celui-la !

Annexe 2

Productions des histoires ritualisées

Productions de Z :

Zeynep 18/02/19.

Production ritualisée 1

Titre : La journée d'une paire de lunettes.....

Il était une fois une paire de lunettes qui était dans l'opticien en vente. Elle s'appelle
lunette. Une ~~se~~ voisine demanda d'acheter lunettes, elle prend lunettes dans sa main
et la metta sur son nez et l'acheta. Mais il y avait une chose de sans voir
jusqu'à quand il metta les lunettes sur ses yeux pour les yeux de la
voisine. Il metta la paire de lunettes dans la case vitre et un petit garçon
en train de manger sans manger. Il renversa sur les vitres et elle et enleva
la vitre metta lunettes sur la table, lunettes commença à manger pour parties
que le petit prouva et le porta dehors. C'est tout renversa le monde pour qu'il soit
happé. La grande voisine vint pour ses lunettes que l'opticien lui répondit pardon
madame sans retourner plus votre lunettes. Les voisins se se fâchè et partire enivre
Et Lunette a une vie heureuse.

Zeynep 16/3/19

Production ritualisée 3

Titre : Les réfrigérateurs sont malade.....

Aujourd'hui je suis malade à cause de rien, ^{pendant je n'ai} ~~rien~~ fait par beaucoup de faire, je n'ai pas
trop fait. Quand il m'est content il m'est malade. Je suis toujours malade je
suis toujours malade. Je ne le disais pas. Il m'a dit beaucoup de chose sur moi des photos
et... Je ~~ne suis pas~~ ~~malade~~ je ne suis pas une personne, je suis une chose, une chose
ou on peut mettre à manger, des boissons, de l'eau, ~~je n'ai rien~~. Je l'ai donné
beaucoup d'informations, de vie, qui je suis?

Productions de H :

Production ritualisée 1

Titre : Le journal d'une paire de lunettes

C'est l'histoire d'une paire de lunettes, qui s'appellent Lindsay. Les lunettes parlent, en classe il a dit Salim à les autres lunettes qui était dans la classe. Les lunettes parler avec une d'éléphant à ses amie. Les lunettes aller avec parc pour jouer avec ses copain qui s'appelle, Victor et Lisa et plus. Noël, qui était était déjà avec parc. Les lunettes était aller voir ses grand ~~par~~ parent qui abite dans la forêt il avec 5 enfant qui s'appelle, Inese, Lora, Victor, Lisa, Ilama. Les lunettes parler à la rivière des bois pour se baigner avec ses parent.

Production ritualisée 3

Titre : Le et le réfrigérateur est Malade

Aujourd'hui quand je suis avec du travail j'ai vu mon réfrigérateur Malade, il pleure parce que il a froid, il touse, il vomit, il crie je suis Malade. ~~est~~ est-ce que vous pouvez appeler les pompier. Non on peut pas les appeler. C'est pas grave si du est Malade du doit boire des médicaments. Non j'aime pas j'aime pas les médicaments ses pas bon. Si tu va les boire sinon du vas pas guérir. du va rester Malade pour toute ta vie Malade du vas pleurer toute votre sa vas nerveux, alors bi des ~~des~~ médicaments.

Non je veux pas le boire j'aime pas, est
alors si tu ~~en~~ aime pas du d'oi comme
boire don Metiquement un peu. Non je
veux ~~me~~ même pas goûter les ~~fo~~ Metiquement.
C'est pas bon. C'est de gelure. Bas on va aller
voir le Metsin pour de gerire Non j'es peur
du Metsin, si res obliger si Non du va pas
gerire et Mon je ~~res~~ de donner les
Metiquement. L'histoire est vini ~~de~~ du
bequo.

Productions de G :

Production ritualisée 1
Titre : La fauvrie d'une reine de lunettes 2

Aujourd'hui une reine de lunettes marchait dans la rue. Il
s'apportait florient. Plus tôt il voit deuxième reine de lunettes marcher
sur la route il était triste. Il s'apportait avec son sacquin. Il va
au travail rencontrer son ami il travaillait ensemble. Ils sont
meilleurs amis. La troisième reine de et son sacquin. Le matin le
rencontrant on est tous ensemble. Plus tôt il rentre tout chez avec la
reine de lunettes est triste. Une nouvelle nouvelle elle déménage elle
est au travail au travail et tous les amis et elle part et deux
jours après une reine de lunettes rencontre florient il sont meilleurs
meilleurs amis. Ils sont dans un autre travail florient n'est plus
triste. F i N de l'histoire

Titre : Le réfrigérateur est malade

Aujourd'hui je suis chez moi, je suis malade, parce que Mr Yaourt m'a rendu malade maintenant je suis malade je me sent pas bien. Il est arrivé et lui
 j'ai froid je suis glacé j'ai. Je déteste ça! plus jamais de yaourt chez moi. Il m'a
 de sa. Il m'a m'a! maintenant STOP! je suis malade je me repose
 d'être un garçon parce un yaourt chez moi! je suis pas de yaourt chez moi!
 j'ai le je suis! tout de suite! Devant qui d'être il est parti - Ouf il est parti!
 Enfin plus yaourt je ne suis plus malade plus yaourt! Enfin.

F.i.N

Productions de M :

Titre : la femme a une grippe de l'ovaire

Aujourd'hui il y avait une fille de dix ans qui vivait dans la classe
 elle faisait du bruit pour nous dérange elle parlait ses affaires et les autres
 sur la table elle est bricole elle a écrit ses lettres elle ne pensait plus ses lettres
 je disais elle devait une page de lettres en ville je suis partie j'ai écrit le mot de
 lettres mais elle était terrible dans je ne le vois pas elle est partie elle était
 content je suis dans la classe je suis bricole je suis bricole je suis bricole
 elle était bricole est après elle est à bricole avec je suis de lettres est elle était
 pendant toute l'année elle a recommencé à faire des lettres elle faisait les lettres
 maintenant je suis femme que de lettres et de phrases elle a fait bricole sur lettres
 elle est dans bricole je ne suis pas bricole c'est un garçon qui est arrivé près
 dans son dans elle était et c'est et je lui bricole bricole elle était avec elle en j'ai ce faire

Production ritualisée 3

Titre : Se refai guateus est malade

Aujourd'hui, che... ja stui... nettes... chey... mi... ja... l'ent... sous... entrain de pleurer... ja... lui... et... dit... que... que... lui... il... son... dit... qui... il... été... malade... il... avait... le... nez... qui... sa... et... il... t... beaucoup... il... avait... de... la... figure... et... il... avait... mal... à... la... tête... je... lui... m... m... à... l'hôpital... il... été... entrain de... sa... face... être... m... k... électeur... il... dit... que... c'... pas... très... grand... on... m... parti... à... la... pharmacie... il... a... pris... des... médicaments... il... les... a... bu... le... médicament... il... est... parti... à... l'école... les... professeurs... m... ont... appelé... pour... venir... à... l'école... je... suis... parti... à... l'hôpital... il... son... dit... que... c'... grand... malade... après... sous... l'ent... il... est... il... sont... venus... m... à... l'école... qui... il... été... malade... j'... été... obligé... de... se... acheter... aux... autres... feige... j'... ont... acheté... m... autres... feige... il... m... dit... les... après... avoir... d'aller... à... l'école... il... n'est... mal... de... lui... m... à... l'hôpital... il... son... dit... que... c'... grand... il... sont... après... il... été... malade... je... suis... parti... acheter... cartes.

Productions de L :

Production ritualisée 1

Titre :

Une paire de lunettes se promenait dans la rue il rencontre d'autre lunette ils aillent chez l'opticien et voient des humains qui essaie des autre paire de lunettes et les jette à la poubelle les lunettes étaient terrifier mais quand ils étaient au point de partir les humains les attrape et les jette à la poubelle heureusement un un autre y... et il... et les humains ne se font pas voir ils restent chez leur maître ni voir ni courir de fait une belle aventure pour l'équipe

Retranscription de la production :

« une paire de lunette se promenait dans la rue il rencontre d'autre lunette ils aillent chez l'opticien et voient des humains qui essaie des autre paire de lunettes et les jette à la poubelle les lunettes étaient terrifier mais quand ils étaient au point de partir les

humains les attrapa et les jetta à la poubelle heureusement un autre paire lunette se cachait et les humains ne l'ont pas vue ils rentre chez leur maître ni vue ni connue se fut une belle aventure pour l'équipe »

Production ritualisée 3

Titre : Le réfrigérateur est malade.....

J'étais chez moi je regardais la télé et quand j'entend un abbaoua qui vient de la cuisine et j'ai vu une personne puis j'entends encore un abbaoua je suis allé et là je suis monté frigos et j'ai dit s'il y a un problème je ne pourrais pas le ramener chez le médecin en plus je pourrais pas le porter et soudain le frigo me parle il me dit bonjour tu me fais peur me parler appelle le docteur pour qu'il vienne me guérir à la maison alors j'ai fait ce que tu m'a dit de faire j'ai appelé le médecin et il soignait mon frigo maintenant je peut d'ouvrir et le fermer autant que je veut.

ENDE

Productions de S :

Production ritualisée 1

Titre : La journée du père de lunettes.....

Aujourd'hui, Roméo, une paire de lunettes charmant. Un jour Roméo et partis chez l'opticien pour réparer ses vitres, il entra et demanda à l'opticien de réparer ses vitres après 1 heure de travail il a fini, mais il a un problème. Ses vitres sont sur sa tête. mais Roméo ne sens rien pas comte. Il se balade dans la rue, mais toute les personnes risé de lui, il rentre chez lui et pleurer. Il ne sort plus de chez lui jusqu'à 3ans. Un jour il sorta dehors puis il rencontra une personne après 1ans il deviens amie. Cet ami s'appelle Lucas, et il est heureux pour lui.

Fins

Par Shayma baita

Production ritualisée 3

Titre : Le frigo est malade.....

.. Aujourd'hui je suis très content .. le frigo est en est en hiver .. Il seuts de joie .. Alors il ...
.. sort dehors sans manteau, sans écharpe ni bonnet .. 3 jours plus tard le frigo dit à sa maman
"Maman j'ai mal à la tête, mon nez coule ..." le maman dit "Lucas, alors pas froid..."
.. Lu est sortie sans les affaires "il faut aller chez le docteur..." "J'ai pris de la grippe" dit
.. le M. alors dans 5 jours, ne t'inquiète pas je vais m'occuper de toi. Mon chéri. Le 11 avril
.. J. on sans mieux. Maman dit "Lu est guérie. Mon fils" le fils dit "Merci beaucoup
Maman.....

Fis

Annexe 3

Auto-évaluation

L'élève	Son auto-évaluation															
<u>Z</u>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Le réfrigérateur (frigo) est malade...</th> </tr> <tr> <th>J'ai bien ...</th> <th>Oui</th> <th>Non</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Utilisé le présent dans mon histoire</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Je me suis mis(e) dans la peau du réfrigérateur</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>J'ai pris plaisir à écrire cette histoire</td> <td>X</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Remarque : <i>J'aime bien écrire ou inventer des histoires. Mais je n'aime pas ce que j'ai écrit maintenant.</i></p>	Le réfrigérateur (frigo) est malade...			J'ai bien ...	Oui	Non	Utilisé le présent dans mon histoire	X		Je me suis mis(e) dans la peau du réfrigérateur	X		J'ai pris plaisir à écrire cette histoire	X	
Le réfrigérateur (frigo) est malade...																
J'ai bien ...	Oui	Non														
Utilisé le présent dans mon histoire	X															
Je me suis mis(e) dans la peau du réfrigérateur	X															
J'ai pris plaisir à écrire cette histoire	X															
<u>G</u>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Le réfrigérateur (frigo) est malade...</th> </tr> <tr> <th>J'ai bien ...</th> <th>Oui</th> <th>Non</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Utilisé le présent dans mon histoire</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Je me suis mis(e) dans la peau du réfrigérateur</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>J'ai pris plaisir à écrire cette histoire</td> <td>X</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Remarque : <i>14.03.2019</i></p>	Le réfrigérateur (frigo) est malade...			J'ai bien ...	Oui	Non	Utilisé le présent dans mon histoire	X		Je me suis mis(e) dans la peau du réfrigérateur		X	J'ai pris plaisir à écrire cette histoire	X	
Le réfrigérateur (frigo) est malade...																
J'ai bien ...	Oui	Non														
Utilisé le présent dans mon histoire	X															
Je me suis mis(e) dans la peau du réfrigérateur		X														
J'ai pris plaisir à écrire cette histoire	X															
<u>L</u>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Le réfrigérateur (frigo) est malade...</th> </tr> <tr> <th>J'ai bien ...</th> <th>Oui</th> <th>Non</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Utilisé le présent dans mon histoire</td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Je me suis mis(e) dans la peau du réfrigérateur</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>J'ai pris plaisir à écrire cette histoire</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> </tbody> </table> <p>Remarque : <i>pas trop</i></p>	Le réfrigérateur (frigo) est malade...			J'ai bien ...	Oui	Non	Utilisé le présent dans mon histoire		X	Je me suis mis(e) dans la peau du réfrigérateur	X	X	J'ai pris plaisir à écrire cette histoire	X	X
Le réfrigérateur (frigo) est malade...																
J'ai bien ...	Oui	Non														
Utilisé le présent dans mon histoire		X														
Je me suis mis(e) dans la peau du réfrigérateur	X	X														
J'ai pris plaisir à écrire cette histoire	X	X														
<u>S</u>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Le réfrigérateur (frigo) est malade...</th> </tr> <tr> <th>J'ai bien ...</th> <th>Oui</th> <th>Non</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Utilisé le présent dans mon histoire</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Je me suis mis(e) dans la peau du réfrigérateur</td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>J'ai pris plaisir à écrire cette histoire</td> <td>X</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Remarque : <i>C'était amusant d'écrire cet histoire !!</i></p>	Le réfrigérateur (frigo) est malade...			J'ai bien ...	Oui	Non	Utilisé le présent dans mon histoire	X		Je me suis mis(e) dans la peau du réfrigérateur	X		J'ai pris plaisir à écrire cette histoire	X	
Le réfrigérateur (frigo) est malade...																
J'ai bien ...	Oui	Non														
Utilisé le présent dans mon histoire	X															
Je me suis mis(e) dans la peau du réfrigérateur	X															
J'ai pris plaisir à écrire cette histoire	X															

M

Le réfrigérateur (frigo) est malade...		
J'ai bien ...	Oui	Non
Utilisé le présent dans mon histoire	X	
Je me suis mis(e) dans la peau du réfrigérateur		X
J'ai pris plaisir à écrire cette histoire	X	

Remarque :

c'est été bien et construite des histoires

H

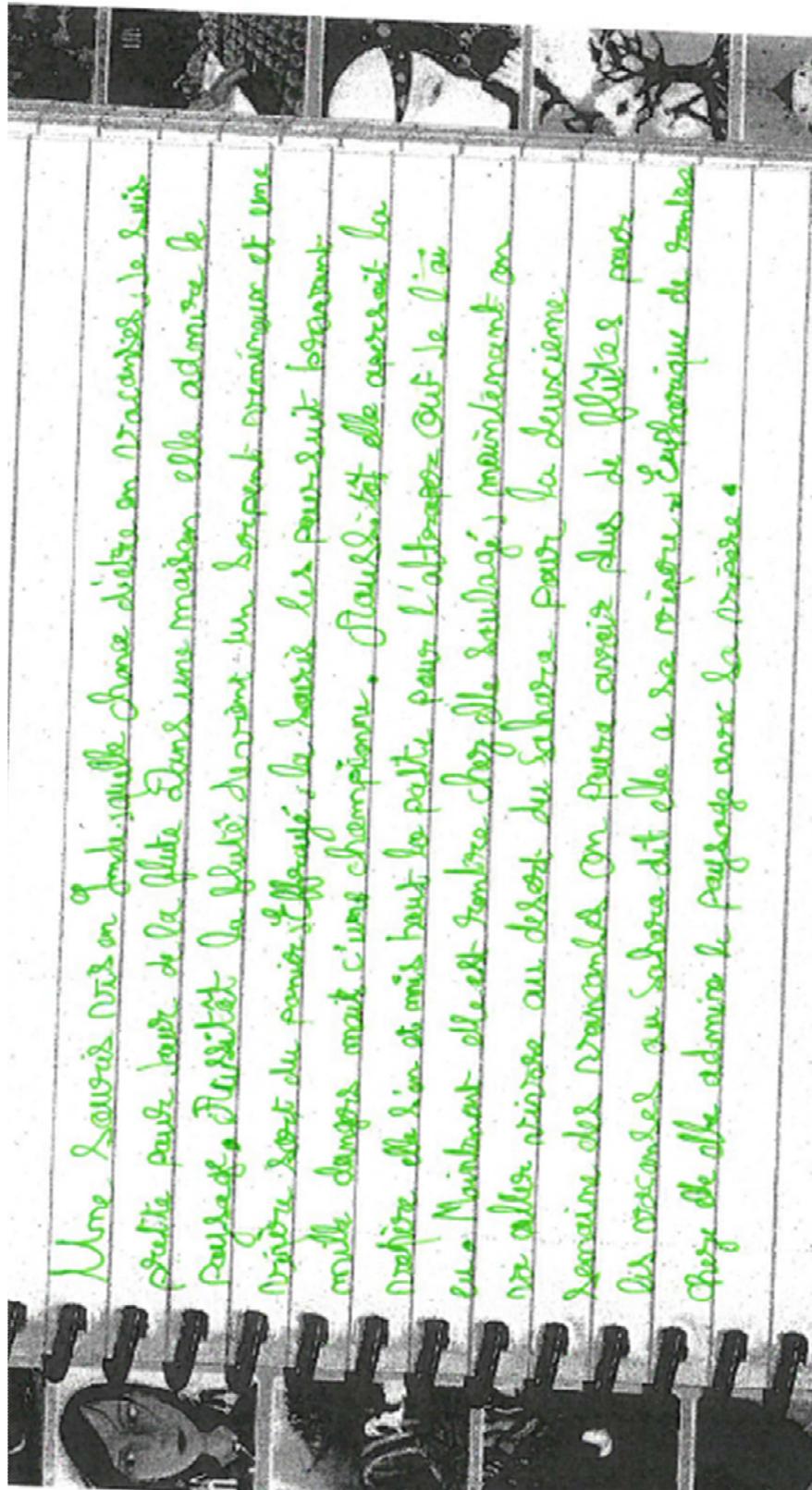
Le réfrigérateur (frigo) est malade...		
J'ai bien ...	Oui	Non
Utilisé le présent dans mon histoire	X	
Je me suis mis(e) dans la peau du réfrigérateur	X	
J'ai pris plaisir à écrire cette histoire	X	

Remarque :

Annexe 4

Projet d'écriture sur le jeu du Dixit :

Production de G :



Une souris vit en Inde, quelle chose dit-elle en traversant le bois
petite pour jouer de la flûte. Dans une maison elle admire le
paysage. Par instant la flûte devient un serpent venimeux et une
voix sort du panier. Effrayé, la souris les four-uit bravant
un tel danger, mais c'est une championne. Aussi, tôt elle aperçoit la
voix, elle s'en va et va tout le parti pour l'attraper. C'est le lui
lui. Maintenant elle est tombée chez elle sauvage, maintenant on
va aller vivre au désert du Sahara pour la deuxième
semaine des vacances. On fera arriver des de flûtes pour
les vacances au Sahara dit elle à sa mère. L'Eschèque de Tomba
chez elle admire le paysage avec la souris.

Production de S :

Albert et Lucie aiment voyager dans différents pays et continents. Un jour il voyage dans un pays en Afrique, au Mali. Il se sent malade et qu'il a guère. Alors il arrive accablé par tellement qu'il voyage un peu est épuisé de plus en plus. Lucie est courageuse. Puis d'un seul coup quelqu'un les poursuit, il tombe dans le puits, le puits n'a pas de fond. Les deux sont seulement désespérés. Il arrive enfin au fond il y a une maison.

- Lucie et Albert dit celui qui nous poursuit il est malin.

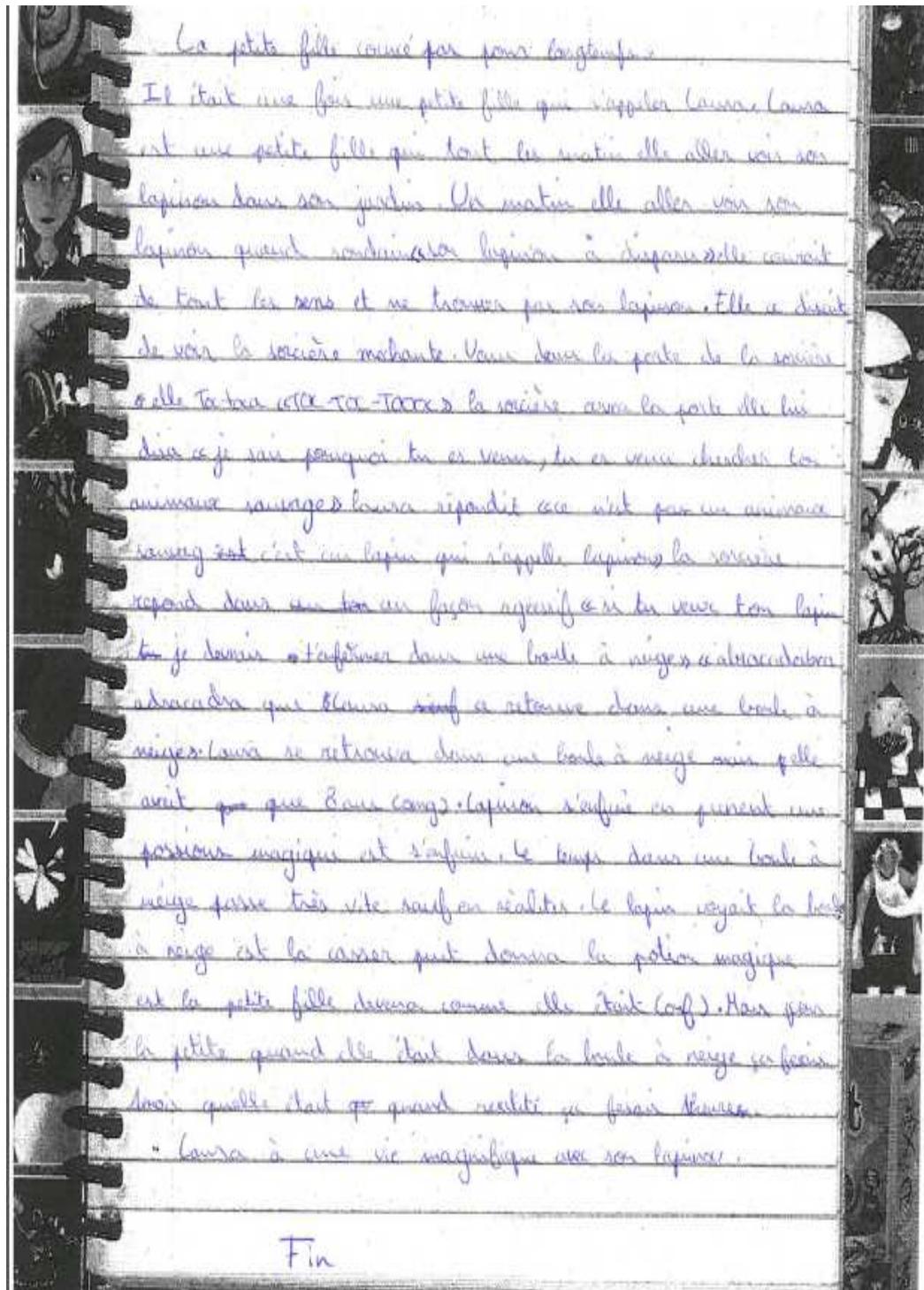
- Lucie répond je suis d'accord avec toi. Puis il parle la pendant tous leur temps.

- Albert dit j'ai un mot dernière mot a dire à Lucie je t'aime beaucoup c'est la plus belle rencontre que j'ai connue.

- Mais aussi répond Lucie je t'aime beaucoup. Albert tu es ~~est~~ beau et intelligent. Et aussi heureux pendant tous leur temps.

Fin S

Production de Z :



Production de L :

Il était une fois un chervolier lapin
un paysan. ~~Sappelé~~ ^{il} s'appelait
Lapine mais tout le monde l'appelait
Augustin. Le paysan aimait une
princesse. Un jour le roi décide de
trouver un mari à sa fille. Sa fille
l'aimait le paysan aussi ^{sa fille}
La princesse est ~~fait kidnaper~~ ^{et puis}
par des brigands et le roi se lance
à la recherche de sa fille ^{ses} Lapine
et le roi a donné une armure à Lapine
et parti mais en chemin le roi mourut
ne fait ~~luc~~ ^{pas} des trolls. Le roi dit
ses derniers mots et meurt. Lapine
a éliminé les trolls et ^{et} continua sa route
puis se dirige vers la forteresse des
brigands. Et voilà un brigand. Le brigand
lui dit si tu veux la princesse il faut
me tuer. Lapine ne ~~peut~~ ^{peut} pas perdre pas de temps
puis lance son épée sur le brigand. Lapine
est dans la ...

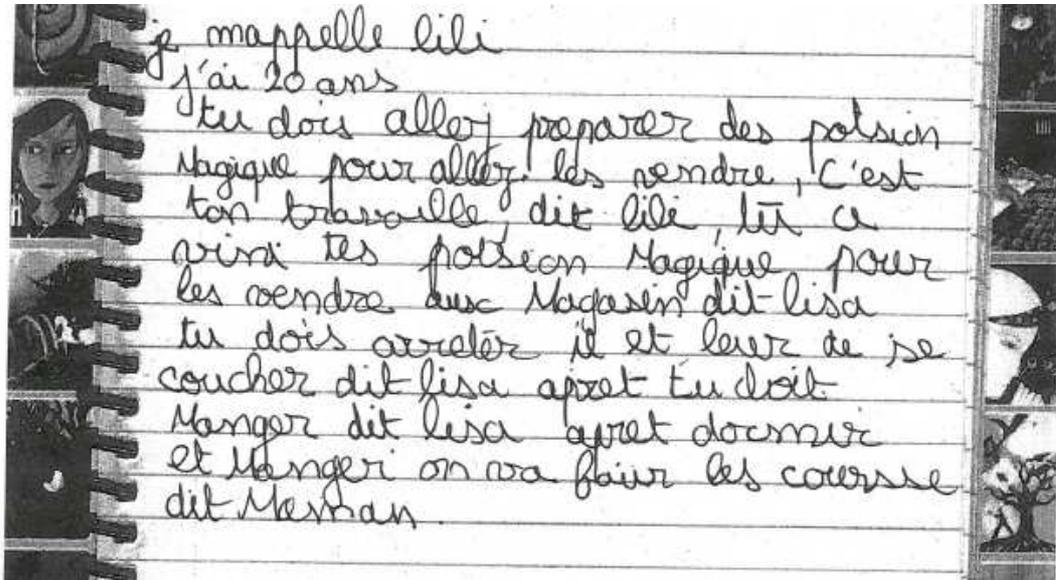
Suite de la production de L :

une pièce et s'arrête devant une pièce à trois portes
porter et choisir la dernière porte ce n'est pas
pas la bonne et entendre « entendez au secours »
dans la ~~top~~ première porte et voir la princesse
en danger et si il y va quand il arrive il
voit la princesse en danger et le chef des
brigades lui dit « tu veux la princesse
bien donc donne moi ton village et je la
libérerai » la princesse dit à son tour « ne lui
donne pas le village sinon il va faire tout ce
qu'il veut » et puis le chevalier lapin
pose son arme par terre et lui dit « tu es
bien sûr si je veux la princesse je dois te donner
mon village ? » OUI riposte le chef des brigades
donc je te le donne et la princesse dit NON
et le méchant rit d'un rire diabolique
Après le chef des brigades récupère la princesse
et puis une fois qu'il la récupère il court vers
le chef des brigades et l'étrangle avec ses
propres mains et se regardera avec la
princesse puis ils vont retourner au château
de son mémorial le chevalier lapin et le
futur prince du royaume de TROIS qui
devient le petit fils du roi &
END

Production de M :

c'est un adulte qui s'appelle ~~Proctos~~ Proctos son
mobilier s'est dessiné et il fait des des à dessin sur le ciel
il est ~~conçu~~ conçu, après avoir dessiné son
meuble il est descendu en bas et ne fait ~~rien~~
rien rien ni pour dessiner il ~~est~~ pas fait, donc après
avoir une son dessin il est remonté en haut pour redessiner
un autre dessin il a dessiné un grand cheval
après avoir dessiné son cheval il faisait ses des donc il ne
pouvait pas son dessin donc il est retourné chez lui pour
dessiner l'autre dessin - il revient à son travail • pour
dessiner il regarde son cheval il n'est plus là donc
il est triste il devait refaire son cheval il est entré
de le dessiner après avoir fini son dessin il est parti
manger, après avoir fini de manger il a repris
son travail.

Production de H :



j mappelle lili
j'ai 20 ans
tu dois aller preparer des potion
Magique pour aller les rendre, c'est
ton brassouille dit lili, tu a
venir tes potion Magique pour
les rendre aux Magasin dit lisa
tu dois aller il et leur de se
coucher dit lisa apres tu doit
Manger dit lisa apres dormir
et Mangeri on va faire les course
dit Merman.

Mots clés : Jeu, motivation, production écrite, Réseau d'Éducation Prioritaire, cycle 3

Résumé :

Les grands projets d'éducation ont pour objectif aujourd'hui d'accentuer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces compétences sont en effet importantes pour chaque enfant dans son cursus scolaire. Comment motiver davantage les élèves en production écrite? Comment leur donner le plaisir d'écriture? Le jeu peut-il être source de motivation chez les élèves lors de production d'écriture? Ce mémoire tente de répondre à toutes ces questions. La réalisation de production d'invention n'est pas une activité motivante pour tous. Il convient alors de trouver des alternatives pour donner envie aux élèves de s'exprimer par l'écriture. Ce travail de recherche effectué auprès d'une classe de CM1-CM2 en Réseau d'Éducation prioritaire se consacre à l'impact que le jeu peut avoir en production écrite.

Abstract:

Nowadays, the major objective of education is to further the learning or the reading and writing. Indeed, these competences are important for every child in his school curriculum. How can students be more motivate during writing production? How to give them the pleasure of writing? Can play be a source of motivation for students during writing productions? This paper attempts to answer this question. The production of invention is not a motivating activity for everyone. Then, it is necessary to find alternatives to make students want to express themselves through writing. This research work carries out with a class of CM1-CM2 in priority education network focuses on the impact that game can have in written production.