



HAL
open science

Le jeu dans l'apprentissage de la production d'écrit en CE1

Julie Pager

► **To cite this version:**

Julie Pager. Le jeu dans l'apprentissage de la production d'écrit en CE1. Education. 2020. dumas-03025157

HAL Id: dumas-03025157

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03025157>

Submitted on 26 Nov 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.

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

LE JEU DANS L'APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION D'ECRIT EN CE1

Mots Clefs : jeu, écrit, production d'écrit, apprentissage, français

Présenté par : Julie PAGER

Encadré par : Stéphane COUTELLIER-MORHANGE

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire Monsieur Stéphane Coutellier-Morhange professeur à l'INSPE de Paris pour toute l'aide qu'il m'a apportée tout au long de cette année ainsi que pour ses précieux conseils et ses encouragements prodigués lors de l'élaboration de ce mémoire.

J'adresse mes sincères remerciements à Madame Nadège Couveinhes, tutrice PEMF et à Monsieur Eric Greff, tuteur de l'INSPE de Paris pour tous leurs précieux conseils qu'ils m'ont apportés lors de leurs interventions en classe.

Je remercie tous mes collègues de l'école des Belles Feuilles du 16^{ème} arrondissement qui ont eu la patience de répondre à mes innombrables questions. Leurs expériences m'ont beaucoup enrichie.

Je remercie également tous mes camarades de l'INSPE qui m'ont apporté écoute et bienveillance lorsque j'en avais besoin.

Je tiens à remercier Madame Peggy Bonine, ma binôme de stage, pour son aide et son soutien. C'est avec beaucoup de plaisir que j'ai partagé notre classe.

Un grand merci à mes élèves pour leur curiosité, leur spontanéité, leurs comportements énergiques qui orientent mes choix pédagogiques et qui contribuent à enrichir mon apprentissage de jeune enseignante.

Merci à ma famille et à mes amis pour leur soutien et leurs encouragements.

A tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et ma profonde gratitude pour me permettre d'approfondir mes connaissances et d'élaborer les bases solides du métier d'enseignant pour lequel je viens de débiter.

Table des matières

Remerciements.....	2
Table des matières.....	3
Introduction.....	5
1. Le jeu à l'école.....	6
1.1. Définition.....	6
1.2. Historique et conception du jeu.....	7
1.3. Le jeu et le développement de l'enfant.....	8
1.4. Le jeu à l'école.....	9
1.5. L'enseignant face au jeu.....	11
2. Champ d'apprentissage : la production d'écrit.....	12
2.1. La production d'écrit à l'école, qu'est-ce que c'est ?.....	12
2.1.1. L'écrit.....	12
2.1.2. Les compétences en jeu dans l'écrit.....	13
2.1.3. La production écrite à l'école.....	14
2.2. La production d'écrit dans les programmes et ses enjeux.....	14
2.3. L'apprentissage de la production d'écrit.....	16
2.3.1. Le modèle de Hayes & Flowers.....	16
2.3.2. Un apprentissage en 7 étapes.....	17
3. Mise en pratique en classe.....	19
3.1. Présentation du terrain.....	20
3.2. Ce que j'aurais voulu mettre en place.....	21
3.2.1. Présentation des jeux.....	21
3.2.2. Séquence détaillée.....	24
3.3. Protocole de recherche.....	27
3.4. Ce que j'ai pu mettre en place.....	28

3.4.1. Le rituel de la phrase du jour	29
3.4.2. Réalisation de productions d'écrit sous forme ludique.....	29
3.5. Données et analyse.....	30
3.5.1. Données qui auraient pu être recueillies avec la séquence	30
3.5.2. Réalisation de productions d'écrit sous forme ludique.....	31
Conclusion	34
Bibliographie.....	35
Ouvrages	35
Articles.....	35
Documents de cours.....	35
Sites internet.....	35
Documents officiels	35
Mémoires	36
Annexes.....	37
Résumé.....	42
Abstract.....	42

Introduction

Le français est l'une des matières avec les mathématiques, fondamentales et obligatoires dans les apprentissages de l'école primaire et plus spécifiquement en élémentaire. En effet, selon les programmes officiels, l'apprentissage du français permettrait de « consolider les compétences des élèves pour communiquer et vivre en société, structurer chacun dans sa relation au monde et participer à la construction de soi ». Le français garantirait l'entrée dans les autres enseignements ainsi que les différents langages qui les caractérisent.

Dans l'enseignement du français, on peut distinguer plusieurs composantes : le langage oral, la lecture et la compréhension de l'écrit, l'étude de la langue et l'écriture au cycle 2 ainsi que la littérature travaillée au cycle 3. Ces composantes sont liées les unes aux autres et peuvent ainsi être travaillées ensemble. Plus spécifiquement, l'écriture se travaille en lien avec la lecture et permet aux élèves d'acquérir peu à peu une vitesse et une aisance requises pour les classes supérieures.

Pour rendre les enseignements plus intéressants et plus abordables aux élèves, il existe différents moyens que les enseignants peuvent mettre en place au sein de leur classe. En ce sens, certains choisissent d'avoir recours à une approche par le jeu qui provoquerait la motivation des élèves mais aussi une meilleure entrée dans les apprentissages.

C'est pour cette raison que je me suis demandée si l'apprentissage par le jeu pourrait permettre d'améliorer l'écriture chez des élèves de CE1 et plus précisément leur production d'écrit.

Dans un premier temps, nous analyserons la place du jeu à l'école et quel(s) rôle(s) il y joue, puis dans un second temps, nous explorerons le champ d'apprentissage spécifique qu'est la production d'écrit et enfin, dans un troisième temps, nous examinerons comment mettre en place le jeu dans une production d'écrit au travers de la présentation du terrain de stage, celle de la séquence détaillée et du protocole ainsi que l'analyse des données recueillies.

1. Le jeu à l'école

Dans le but de cadrer ce travail de recherche, nous allons d'abord essayer de donner une définition du jeu en règle générale, puis nous verrons qu'il existe plusieurs conceptions autour du jeu. Par la suite, nous expliquerons qu'elle sera la place du jeu en classe et enfin nous aborderons la place que doit prendre l'enseignant lors de la mise en place de jeux dans la classe.

1.1. Définition

Il existe de nombreuses façons de définir le jeu et de nombreux auteurs s'y sont essayés. D'après le dictionnaire le Robert en ligne, le jeu serait défini comme une « *activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure* » et également comme « *une activité qui présente un ou plusieurs caractères du jeu (gratuité, futilité, facilité)* ». Par ailleurs, le site du CRNTL approfondit cette définition : « *activité ludique essentielle chez l'enfant, spontanée, libre et gratuite* », « *activité ludique organisée à des fins pédagogiques ou thérapeutiques* » et « *activité ludique organisée autour d'une partie comportant généralement des règles, des gagnants et des perdants* ».

Parmi les auteurs qui ont tenté de définir ce qu'est le jeu, Johan Huizinga, l'un des théoriciens du jeu, a défini celui-ci comme étant « *une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie et d'une conscience d'être autrement que la vie courante. Ainsi définie, la notion semble apte à englober tout ce que nous appelons jeu, à propos d'animaux, d'enfants et d'hommes adultes : performances, de force, d'esprit, de hasard.* ». Quant à Colas Duflo, dans son livre *Jouer et philosopher*, il donne la définition suivante : « *le jeu est l'invention d'une liberté dans et par une légalité* ».

Par ailleurs, Gilles Brougère, dans un entretien dans la revue spécialisée *Cahiers pédagogiques* paru en 2006, parle d'une « polysémie » du mot et ajoute qu'il y a différents niveaux de signification pour comprendre ce qu'est le jeu ainsi que les différents usages qui existent et ce serait pour cette raison qu'il ne donne pas une définition proprement dite : « Je me refuse de définir le mot, prenant comme point de départ la diversité des usages et essayant de penser les logiques sociales sous-jacentes à l'usage d'un même mot pour des réalités différentes. ». Cependant, il met en évidence une analyse des situations dites de jeu et détermine cinq critères :

- « *Le second degré* » : lorsque la situation de jeu conduit les personnes concernées à emprunter des éléments à la réalité, par exemple des enfants jouant à la bagarre.
- « *La présence d'une décision* » : le jeu n'est qu'une « succession de décisions »
- « *La règle* » : c'est elle qui va être à l'origine de la situation de second degré, qui va en définir le cadre. Elle résulte de la décision et de l'accord entre les joueurs.
- « *La frivolité ou l'absence de conséquence de l'activité* » : ce sont les situations qui ne visent que le jeu en lui-même et pas un objectif extérieur.
- « *L'incertitude* » : c'est le fait de ne pas savoir où le jeu conduit.

En conséquence, le jeu est rattaché à beaucoup de définitions auxquelles les auteurs semblent se raccorder.

1.2. Historique et conception du jeu

De même qu'il existe plusieurs définitions du jeu, son histoire est tout aussi complexe. Comme le met en exergue Gilles Brougère dans son livre *Jeu et éducation* paru en 1995, différentes périodes ont été importantes dans l'évolution du jeu dans la société.

Tout d'abord, lors de la période pré-romantique, le jeu est une « activité frivole opposée à l'activité sérieuse (le travail). Il n'a pas de valeur éducative. Ensuite, lors de la révolution romantique, le jeu prend un aspect plus sérieux avec la « modification de la représentation de l'enfance » du fait de la parution de *L'Émile* de Rousseau, qui vit apparaître tout un courant de pédagogues de l'Éducation nouvelle qui utilisent la notion de « travail-jeu » (Musset & Thibert, 2009). Pour eux, le jeu apparaît comme une activité sérieuse qui précède le travail : « il est conçu comme une source essentielle du développement de l'enfant et comme le lieu de son apprentissage naturel ». On assiste donc à l'introduction du jeu dans l'éducation de l'enfant.

Enfin, en ce qui concerne l'époque contemporaine, beaucoup d'auteurs ont encore plus entériné l'usage du jeu dans l'éducation de l'enfant. D'un côté, l'apport des recherches scientifiques et notamment celle de la théorie de Darwin ont influencé des psychologues tels que Piaget : « l'évolution de l'enfant reproduit celle de l'espèce humaine » (cité par Musset & Thibert, 2009, p 2) ou Groos : « la relation entre jeu et apprentissage est inscrite dans la biologie et le jeu est un lieu d'éducation ». D'un autre côté, d'autres auteurs ont contribué à ce que le jeu soit un outil nécessaire à l'éducation. En effet, Pauline Kergomard, qui est à l'origine de l'école maternelle en France, met le jeu au centre de toute pédagogie et considère que celui-ci

serait une pédagogie à part entière. C'est elle qui met en avant la place du jeu dans les programmes scolaires comme étant le premier travail de l'enfant.

1.3. Le jeu et le développement de l'enfant

En plus d'avoir un impact sur l'éducation de l'enfant, le jeu a également un impact sur le développement de l'enfant et en est même un acteur principal.

En ce sens, Piaget a établi que le jeu était un moyen de prendre des informations sur les événements et sur les objets. Il s'agit d'un moyen d'affermir et d'étendre son savoir-faire ainsi que ses connaissances, d'intégrer sa pensée à son action. Pour Piaget, le développement de l'enfant est linéaire et se fait par stade. En lien avec sa théorie des stades, il propose une évolution également linéaire du comportement ludique chez l'enfant :

- Le stade sensori-moteur (premier stade) : il se déroule entre 0 et 2 ans et l'enfant ne joue que lorsqu'il est en présence de l'objet.
- Le stade préparatoire (deuxième stade) : il est compris entre 2 et 6 ans. C'est une période pendant laquelle se construit la pensée symbolique. Pour l'enfant, l'objet est devenu permanent c'est-à-dire qu'il a conscience que l'objet existe même s'il ne le voit pas et n'a donc plus besoin que l'objet soit présent. Il peut ainsi commencer à « imaginer » et c'est à ce moment-là que l'on assiste à l'apparition des jeux de « faire semblant ».
- Le stade des opérations concrètes (troisième stade) : il se déroule entre 7 et 11 ans. Il permet à l'enfant de développer ses compétences sociales et c'est la période où apparaissent les jeux à règles.

D'un autre côté, Mélanie Klein met le jeu au centre de sa pratique thérapeutique. Selon elle, le jeu permettrait d'accéder plus facilement aux représentations symboliques et internes de l'enfant (Bailly, 2001). Par conséquent, le jeu ne peut plus être considéré comme « une activité futile ou uniquement récréative ».

Donald Winnicott, quant à lui, reprend les travaux de Mélanie Klein, mais donne une dimension d'autant plus importante : pour lui, le jeu serait spontané et universel. Le jeu se trouve être dans la continuité de l'objet transitionnel qu'utilisait le nourrisson (un doudou par exemple). L'objet transitionnel est un moyen pour celui-ci de garder du lien avec sa mère lorsqu'elle est absente et lui donne « le sentiment d'exister » et de pouvoir « accumuler des expériences de vie sans sa mère et sans se trouver en danger » (Bailly, 2001). En ce sens, lorsque cet objet transitionnel est abandonné, ce phénomène s'oriente vers le jeu, qui permet à l'enfant

« d'exister en tant que « soi » malgré les contraintes de la réalité ». Cependant, une autre dimension entre en jeu, celle où l'enfant doit s'adapter à son environnement extérieur au détriment de son propre développement personnel. C'est pour cela que Winnicott distingue le *game* (le jeu), qui est organisé avec les autres, et le *play* (jouer), qui est ici l'activité en elle-même. Par conséquent, le jeu et le fait de jouer sont essentiels pour l'enfant.

En comparaison avec Winnicott, Lev Vygotsky a développé une notion importante dans l'étude du développement de l'enfant : la zone proximale de développement. Il s'agit de l'écart entre le développement propre de l'homme et le niveau qu'il atteint au moment où il arrive à résoudre des problèmes avec l'aide de ses pairs. C'est dans cet espace d'interaction qu'a lieu le jeu : l'enfant, lorsqu'il joue, fait exercer les différentes fonctions cognitives dont il est capable et c'est en les exerçant que peut apparaître la créativité. En ce sens, la créativité est le produit du jeu et de l'interaction avec les pairs.

Par conséquent, l'enfant a besoin du jeu pour pouvoir se développer correctement et pour mieux appréhender la réalité.

1.4. Le jeu à l'école

1.4.1. Comparaison de la place du jeu entre la France et d'autres pays

Parallèlement aux apports de nombreux auteurs quant à l'importance du jeu chez l'enfant ainsi que dans son éducation et son développement, le jeu ne prend pas la même place à l'école en France que dans d'autres pays. En effet, en France, le jeu apparaît comme un complément nécessaire mais qui doit disparaître au plus tôt (Brougère, 2006). Le jeu serait perçu comme « une activité semblable aux autres, relevant donc de la médiation adulte » (Brougère, 1997). Bien que les programmes scolaires de 2015 aient redonné une place importante du jeu dans les classes préscolaires, il est quasiment absent des programmes de l'élémentaire, où seuls les jeux en mathématiques sont préconisés.

Cependant, dans d'autres pays, le jeu est considéré comme l'activité centrale de l'enfant et est favorisé comme un outil pédagogique en tant que tel par les enseignants. Par exemple, pour le Québec : « Expérimenter : c'est-à-dire agir sur les choses. La plupart du temps, il s'agit « d'expériences pour voir ». La forme la plus importante en temps et en qualité, c'est le jeu de l'enfant : lorsqu'il joue, l'enfant « apprend le monde ». » (cité par Gille Brougère, 1997, p 52). De plus, un autre pays s'accorde avec cette vision du jeu. Il s'agit du Danemark : dans les textes officiels, le recours au jeu est mentionné de manière explicite, le plus souvent et le plus longtemps possible au cours de la scolarité des enfants (Musset & Thibert, 2009).

En conséquence, on observe une différence des pratiques du jeu de classe selon les pays.

1.4.2. Jeu à la maison et jeu à l'école

Il est important de faire la différence entre les jeux à la maison, les jeux hors scolaires et les jeux à l'école appelés jeux scolaires. Les jeux hors scolaires ont uniquement pour but de faire divertir alors que les jeux scolaires poursuivent un ou plusieurs objectifs pédagogiques spécifiques au sein d'un apprentissage. Par ailleurs, les jeux pédagogiques sont créés par l'enseignant ou sont utilisés par lui en fonction des besoins des élèves. Il est également nécessaire de différencier le jeu pédagogique et les exercices ludiques : les exercices ludiques sont des situations de problèmes ou d'exercices scolaires sous forme plus attrayante (Lescouarch, 2006).

1.4.3. Les différentes catégories de jeu

A l'école, l'enseignant peut utiliser des jeux dans le cadre de sa liberté pédagogique. Nicole de Grandmont en 1997 a mis en exergue différentes catégories du jeu par lesquelles l'enseignant peut passer.

Tout d'abord, elle présente le jeu ludique, qui, pour certains auteurs, se définit comme libre, gratuit et source de plaisir. Il s'agit du type de jeu nécessaire au développement d'un individu, qui lui permet de rechercher, de découvrir, d'explorer. Il permet également de contrôler ses émotions et de développer curiosité et motivation chez le joueur.

Ensuite, elle détaille un deuxième type de jeu, le jeu éducatif. Le jeu éducatif permet l'acquisition de nouvelles compétences et de connaissances. Il permet également à l'adulte d'observer les stratégies de ses pairs et de démystifier le fait d'apprendre.

Enfin, elle finit par l'analyse d'un troisième type de jeu, le jeu pédagogique. Il s'agit d'une activité visant un objectif pédagogique bien précis qui permet l'acquisition d'un apprentissage spécifique. Ce type de jeu peut faire l'objet d'une phase de « réinvestissement ou de stabilisation des connaissances ». On parle de jeu pédagogique car il « reste plaisant » et « il y a du plaisir à se dépasser ». Il permet aux joueurs de « se dépasser, de vérifier ses connaissances, de performer, de se défier ». Par conséquent, le jeu pédagogique peut être un outil nécessaire dans la conception des séquences d'apprentissage.

1.4.4. Le jeu au service de compétences diverses

Comme vu précédemment, le jeu pédagogique est au service de l'acquisition de connaissances chez les élèves. Mais il est également au service de l'acquisition de compétences diverses que l'enfant acquière tout au long de son parcours scolaire.

Il permet en premier lieu l'acquisition de compétences affectives, qui sont nécessaires à l'élève pour entrer dans les apprentissages. Il s'agit de la motivation, de la curiosité, du plaisir d'apprendre. Il permet en deuxième lieu de faire acquérir des compétences sociales nécessaires à l'enfant pour vivre en communauté au sein de l'école puis au sein de la société, des compétences telles que la coopération et le vivre-ensemble (Durand & Montmasson, 2020).

Il permet également l'acquisition de compétences cognitives qui évoluent tout au long du parcours scolaire. En effet, il s'agit de développer la concentration, d'affiner la mémoire qui sont nécessaires à la réussite des apprentissages de l'élève.

Enfin, le jeu favorise l'acquisition de compétences discursives telles que l'argumentation, la justification, le raisonnement. Ces compétences donnent à l'élève des procédures de plus en plus complexes et lui permettent d'accéder de meilleure manière à la réussite des apprentissages.

De plus, le jeu est au service de la construction de compétences disciplinaires (Durand & Montmasson, 2020). Le jeu est présent dans plusieurs domaines d'apprentissage comme les mathématiques (on a vu apparaître les jeux mathématiques dans les nouveaux programmes scolaires) ou le français. C'est ainsi que le jeu y est souvent utilisé pour développer le langage chez les élèves, notamment en maternelle.

1.5. L'enseignant face au jeu

Le jeu est donc un outil mis au service des apprentissages et peut entrer dans une séquence pédagogique. Cependant, c'est à l'enseignant de le placer dans une séquence. Il est donc un acteur majeur de la mise en place de jeux à l'école. Or, les enseignants en France redoutent d'utiliser le jeu dans le cadre d'une séquence d'apprentissage alors que le jeu présente de nombreux intérêts. L'enseignant doit choisir comment il met en place le jeu dans la classe et cela dans des conditions définies.

L'enseignant peut utiliser le jeu comme un outil de réinvestissement ou de stabilisation des connaissances apprises. Par ailleurs, il peut être utile à l'établissement d'une pédagogie différenciée pour les élèves en difficulté ou même pour les élèves les plus à l'aise. En effet, il

peut aménager les règles du jeu en fonction du niveau des élèves, les simplifier ou les complexifier et ainsi permettre de diversifier les situations d'apprentissage en fonction du niveau des élèves.

De par sa définition, le jeu doit être libre et gratuit pour qu'il puisse permettre la réussite de l'objectif de séance ou de séquence. Le rôle de l'enseignant sera, dans ce cas, de laisser le choix aux élèves de jouer ou de ne pas jouer. De plus, s'il choisit d'utiliser le jeu, il serait plus judicieux de commencer la séquence avec des séances de jeu pour garder cette notion de liberté et donc « de sortir de la logique programmatique » (Lescouarch, 2006).

Il est également nécessaire pour l'enseignant de poser des règles bien précises. En effet, Philippe Meirieu a dit « qu'un jeu sans règle n'est pas un véritable jeu » (cité par Durand & Montmasson, 2020, p 5). Si le jeu ne possède pas de règles, il ne permet pas la réussite des apprentissages.

Nous avons vu que le jeu possédait de nombreux intérêts dans le développement de l'enfant et au sein de l'école. Mais qu'en est-il lorsqu'il est utilisé dans un domaine bien spécifique comme la production d'écrit ?

2. Champ d'apprentissage : la production d'écrit

2.1. La production d'écrit à l'école, qu'est-ce que c'est ?

Dès la petite section, les élèves sont confrontés à l'écrit et l'écriture se complexifie tout au long de la scolarité.

2.1.1. L'écrit

Dans notre société, l'écrit est un outil culturel se retrouvant sous plusieurs formes. Il permet de favoriser les échanges entre les individus par le biais de mots, de phrases, de textes, de signes, de chiffres, de schémas, etc. Ainsi, il favorise la représentation de situations diverses (les décrire, les nommer, les raconter, les retranscrire) à un destinataire connu ou absent. Par ailleurs, l'écrit donne une autre manière de réfléchir et permet une prise de recul nécessaire pour construire certains savoirs.

Écrire est une activité mentale complexe : elle correspond à la mise en œuvre des connaissances diverses au moyen de nombreux processus mentaux (Morin et al., 2009). Ces processus mentaux favorisent « la récupération et la sélection d'informations, la sélection de formes linguistiques adéquates, la programmation et l'exécution motrice indispensable à la

production de traces écrits, et l'instauration d'activités de relecture et de correction » (cité par Morin et al., 2009).

Le fait d'écrire est donc une activité complexe et on peut trouver trois composantes dans l'écriture :

- une composante sémantique : ce qu'on écrit à un sens
- une composante symbolique : un texte a un code alphabétique précis qu'il faut respecter
- une composante motrice : il s'agit de la dextérité graphique¹.

Ces différentes composantes sont au service de la production d'écrit et elles vont se retrouver dans l'apprentissage de la production d'écrit à l'école.

2.1.2. Les compétences en jeu dans l'écrit

Comme vu précédemment, l'acte d'écrire est une activité complexe. De ce fait, il nécessite la réunion de compétences spécifiques : la maîtrise du geste graphique, la rédaction de textes en elle-même et la mise en œuvre du système orthographique durant cette rédaction. De là résulte toute la difficulté de l'exercice de l'écrit. En effet, ces compétences ne sont pas travaillées les unes à la suite des autres mais travaillées simultanément et font l'objet d'un apprentissage spécifique.

Des compétences plus spécifiques sont en jeu lors du processus d'écriture et de rédaction de textes. Dans son mémoire, Raphaëlle Camus a synthétisé ces compétences tirées de l'ouvrage de Annie Cabrera et Monique Kurz, *Produire des écrits*. Ces compétences sont au nombre de quatre :

- les « compétences sociales et pragmatiques » : le fait d'écrire est une activité individuelle mais est également destinée à autrui puisqu'il faut prendre en compte la lecture de la production.
- les « compétences individuelles » : « correspondent au plaisir et à la motivation nécessaire à produire un texte. Les lectures et les expériences personnelles vont à ce titre nourrir la production des écrits ²»

¹ Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

² Raphaëlle Camus. Comment faire produire de l'écrit à de jeunes lecteurs ? (Cycle 2-CE1). Education. 2019. dumas-02278760

- les « compétences culturelles » : ce sont les connaissances que l'auteur a emmagasinées depuis le début et qui lui permettent de « comprendre les fonctions de l'écrit ».
- les « compétences textuelles et linguistiques » : il s'agit de savoir qu'un texte est une « unité cohérente et structurée par des règles », de connaître les moyens permettant la continuité du texte ainsi que les éléments qui constituent l'enchaînement du texte.³

2.1.3. La production écrite à l'école

La production d'écrit suppose une même mise en œuvre que l'acte d'écrire en lui-même. Elle aura donc trois significations à l'école qui correspondent aux composantes abordées dans le fait d'écrire : l'acte de graphie (le geste graphique), l'acte de copie et la production d'écrit en tant que conception et mise en texte d'un écrit adapté à la situation d'écriture.

Quand on parle de production d'écrit, c'est « avant tout mettre en mots sa pensée et cela impose de réunir ses idées, de les organiser avec les outils de la langue écrite »⁴. Par conséquent, la production d'écrit est une structure qui permet à deux individus de pouvoir échanger et communiquer puisqu'un auteur s'adresse à quelqu'un d'autre, à un destinataire. Produire un écrit, qu'il soit court ou long, impose une réflexion sur ce que l'on veut dire, sur la planification de celle-ci et « présenter son propos en respectant les règles de la langue écrite »⁵. C'est ce qui va être le point central dans l'apprentissage de la production d'écrit à l'école et c'est ce que l'on va retrouver dans les programmes scolaires.

2.2. La production d'écrit dans les programmes et ses enjeux

L'apprentissage de l'écrit s'effectue tout au long du parcours de l'élève. Il se poursuit par différentes étapes du cycle 1 au cycle 3.

Au cycle 1, l'objectif principal est de donner aux élèves une « culture commune de l'écrit »⁶. Les élèves découvrent ce qu'est l'écrit de manière progressive pour leur permettre à la fin du cycle d'effectuer des premiers écrits autonomes. Tout d'abord, les élèves apprennent à écouter de l'écrit et à le comprendre. L'objectif est de comprendre que l'écrit est différent de

³ Raphaëlle Camus. Comment faire produire de l'écrit à de jeunes lecteurs ? (Cycle 2-CE1). Education. 2019. dumas-02278760

⁴ Quelle production écrite à l'école ? Enjeux et mise en œuvre. Sous la direction d'Alain Bentolila. B; Germain, M. Delpierre-Sahuc, M. Grébert, A. Teller. Édition Nathan 2016, p 9

⁵ Ibid., p 9

⁶ Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

l'oral et d'« habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu⁷ ». Ensuite, ils découvrent la fonction de l'écrit et le fait qu'il découle du langage. Puis, les élèves commencent à produire des écrits et à découvrir le fonctionnement, qui a pour objectif de les rendre conscients de l'importance de la maîtrise de l'écrit. Produire des écrits sous-entend de connaître le principe alphabétique, ce qui est l'un des enjeux de l'écrit à l'école maternelle et qui découle de toutes les étapes concernant la maîtrise du geste graphique. Enfin, les élèves apprennent à écrire tous seuls, également de manière progressive : ils commencent par des exercices graphiques et des essais d'écriture de mots pour pouvoir produire les premiers écrits autonomes.

Le cycle 2 correspond à la continuité du travail effectué au cycle 1. Dès le CP, les élèves ont accès à différents types d'écrits et de production. Ils étudient l'oral et l'écrit très étroitement. L'enseignement de l'écrit se fait en lien avec tous les autres enseignements du français comme la lecture et la compréhension, l'étude de la langue et l'oral. Au cycle 2, deux compétences sont étudiées : apprendre à copier de plus en vite et à rédiger de courts textes. Elle se fait en lien avec la compréhension de textes, ce qui permet à l'élève de mieux appréhender le travail de production et de lui donner plus de sens. Au CP, la pratique de l'écriture est guidée par l'enseignant et elle se fait en lien avec l'apprentissage de la lecture. Cependant, la dictée à l'adulte prend toujours une part importante de son enseignement. Au CE1 et au CE2, l'étude de la langue permet aux élèves d'avoir conscience de l'importance de l'orthographe et de la grammaire lorsque l'on écrit. De plus, ils sont amenés à produire des écrits courts de plus en plus élaborés.

Au cycle 3, la maîtrise de l'écriture est renforcée en continuité du travail effectué au cycle 2 dans le but d'une automatisation des gestes d'écriture et de gagner en efficacité. L'écriture se transforme ici en un écrit de travail qui permet de développer la réflexion de l'élève, sa capacité à reformuler, à synthétiser et à justifier. Par ailleurs, les programmes mettent l'accent sur l'importance de continuer les écrits créatifs en lien avec des séquences de lectures de genres littéraires différents. Les élèves sont alors amenés à affirmer de manière plus profonde leur posture d'auteur et d'affiner leurs stratégies d'écriture : « chaque élève peut ainsi devenir progressivement un acteur conscient et autonome de ses productions »⁸. Au CM1 et au CM2,

⁷ Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

⁸ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

l'écriture est un travail quotidien qui permet à l'élève d'acquérir une vigilance orthographique approfondie et d'écrire des textes de plus en plus longs.

2.3. L'apprentissage de la production d'écrit

L'apprentissage de la production d'écrit est une procédure complexe, longue et difficile autant pour l'enseignant que pour les élèves au vu des différentes compétences et connaissances qu'ils doivent acquérir. Il est donc important de suivre certaines étapes pour atteindre des objectifs pédagogiques visés. Ainsi, différents auteurs ont proposé une mise en œuvre de la production d'écrit à l'école.

2.3.1. Le modèle de Hayes & Flowers

Selon le modèle d'Hayes & Flowers paru dans les années 1980⁹, il y aurait trois étapes clés dans l'élaboration d'une production d'écriture du côté de l'apprenant :

- Les opérations de planification : elles correspondent à la construction de la vue d'ensemble du texte. Il s'agit de regrouper les connaissances sur le but du texte, son genre, son destinataire et tout ce qui peut aider à trouver son contenu.
- La mise en mot ou la mise en texte : elle correspond à la production du texte en lui-même et permet de structurer le texte en organisant toutes les informations, en vérifiant que les phrases ont bien du lien entre elles et en rédigeant les phrases tout en faisant attention à l'orthographe.
- Les opérations de révision : elles permettent de révéler les dysfonctionnements du texte tant dans la forme que dans le fond et ainsi de réécrire le texte. Elle permet de vérifier également si le texte répond bien à la consigne donnée, si elle est acceptable sémantiquement parlant et si la grammaire est bien respectée au niveau de la forme et de la structure.

Cependant, selon le site Eduscol, on peut simplifier l'apprentissage de la production d'écrit à ces simples étapes : « le schéma n'est pas linéaire mais aussi parce que l'écriture est un engagement, une implication. Écrire pose ainsi la question du sujet avec son identité, ses affects, ses connaissances du monde et de la langue, la représentation qu'il se fait de lui-même comme sujet écrivant et de l'autre comme destinataire... ». Par conséquent, l'élève doit faire

⁹ Eduscol [référence du 20 décembre 2018], <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0011/LLPDPR01.htm>

face à ce qu'il est et aux connaissances dont il s'est enrichi au fil du temps pour se plonger réellement dans l'écriture de sa production.

2.3.2. Un apprentissage en 7 étapes

Dans cette optique, des enseignants sous la direction de Alain Bentolila en 2016, ont élaboré un apprentissage en sept étapes dont l'objectif est de « conduire les élèves à adopter une stratégie autonome et même à avoir envie d'écrire »¹⁰. Cet apprentissage offre une continuité possible du CP à la 6^{ème} :

- l'amorçage
- l'étayage et la planification
- le premier jet
- la révision
- la reformulation
- l'évaluation

Ces différentes étapes sont laissées au choix de l'enseignant dans le temps donné à chacune en fonction du niveau des élèves et du programme scolaire.

2.3.2.1. L'amorçage

Cette première étape est importante car elle permet de donner à l'élève l'envie d'écrire, de lui donner la motivation nécessaire : « il faut prendre le temps d'expliquer aux élèves pourquoi on va écrire et à destination de qui ». L'amorçage permet de préparer l'action de manière dynamique et de définir une stratégie réfléchie et ordonnée. Son but est de « construire des automatismes rassurants et économiques cognitivement, en apprenant aux élèves à se préparer, à écrire sereinement ». C'est lors de cet amorçage que l'enseignant va anticiper les difficultés au cours des différentes étapes. Pour l'élève, il s'agit d'adopter une « posture d'écrivain », de pouvoir s'interroger sur ses productions à venir, de pouvoir commencer à planifier son récit dans sa tête et de s'engager pleinement dans la production d'écrit.

2.3.2.2. L'étayage

Cette étape correspond aux activités qui permettent aux élèves de planifier et de mettre en œuvre leur projet d'écriture. L'étayage accompagne les élèves dans le commencement de la

¹⁰ Quelle production écrite à l'école ? Enjeux et mise en œuvre. Sous la direction d'Alain Bentolila. B; Germain, M. Delpierre-Sahuc, M. Grébert, A. Teller. Édition Nathan 2016.

réalisation de leurs écrits et de les rendre plus autonomes. Il s'agit de tous les outils nécessaires à la bonne conduite de leurs écrits comme des affichages, des listes de mots, des supports qui pourraient aider les élèves à poursuivre leur travail. Afin de bien planifier le récit de l'élève, l'étayage doit être construit et préparé. L'enseignant pourra aussi revenir à l'étape d'étayage pendant la rédaction du récit pour aider les élèves qui en auraient besoin. Pour les élèves, l'étayage permet de « dépasser la crainte de la page blanche et d'organiser son propos » et également de « manipuler, mémoriser, exploiter la macrostructure du type d'écrit rencontré et étudié, de manière autonome »¹¹.

2.3.2.3. Le premier jet

Cette étape correspond au premier récit écrit par les élèves puisqu'il s'agit de l'acte d'écrire en lui-même. Elle permet à l'élève de construire son récit et de comprendre qu'il va falloir l'améliorer. C'est une étape importante puisqu'il s'agit de la production initiale du texte. Pour l'élève, le premier jet favorise l'acquisition de certaines compétences : être capable d'écrire un court texte, être capable de donner du sens à ce qu'il écrit, comprendre la structure d'un récit, de respecter l'orthographe et la grammaire.

2.3.2.4. La révision du texte

La révision du texte est le temps de la relecture du premier jet, de son amélioration pour pouvoir réécrire le récit de meilleure manière. Cette étape permet à l'élève de prendre du recul sur sa production et de débattre sur les améliorations à apporter. L'élève apprend aussi qu'un premier jet ne suffit pas et qu'il faut en faire une version mieux aboutie, plus enrichie. Il voit quels sont les problèmes qui en résultent. La révision du texte permet la réussite de l'objectif visé lors du premier jet. Pour l'élève, la révision favorise la capacité de relire le texte, de donner plus de sens au texte, de pouvoir entendre l'avis de ses camarades et d'intégrer leurs avis.

2.3.2.5. La formalisation

Il s'agit de l'étape entre le deuxième jet et le texte abouti. Elle doit faire l'objet d'une attention toute particulière puisqu'elle « permet de mettre en page et d'organiser un écrit en un document clair et lisible qui respecte les conventions » mais aussi certaines consignes. Lors de cette étape, un élève lit la production d'un autre élève pour rendre la production plus authentique. Cette étape construit la relation entre lire et écrire. La formalisation permet à

¹¹ Quelle production écrite à l'école ? Enjeux et mise en œuvre. Sous la direction d'Alain Bentolila. B; Germain, M. Delpierre-Sahuc, M. Grébert, A. Teller. Édition Nathan 2016, p 20.

l'élève de décider si la production est terminée ou d'établir une forme plus aboutie de celle-ci si nécessaire.

2.3.2.6. L'évaluation

L'évaluation de la production d'écrit se base sur les différentes étapes de l'élaboration de la production ainsi que sur le respect des consignes données. Elle permet à l'élève de s'auto-observer et d'approfondir son raisonnement. Pour l'enseignant, il s'agit d'observer la bonne mise en place de la procédure. Durant cette étape, l'élève fait aussi le bilan de ce qu'il a appris, il se situe dans son travail et a plus de précisions sur les difficultés à retravailler pour des productions futures. On peut retrouver l'évaluation tout au long des différentes étapes que compose cet apprentissage. Elle est donc autant formative (verbaliser les réussites et les difficultés rencontrées) que sommative (« partager des modèles de référence explicites, permettant de mesurer pour chacun l'adéquation entre le produit réalisé et les enjeux, objectifs et contraintes initiales posées au début du projet d'écrit¹² »). L'évaluation peut également être montée en accord avec les élèves pour que ceux-ci soient pleinement conscients de l'acquisition des objectifs et qu'ils se basent sur une procédure et des critères bien définis.

2.3.2.7. Les prolongements

Il s'agit de la dernière étape du processus d'apprentissage de la production d'écrit. Les prolongements ne sont pas obligatoires ni systématiques. Ils correspondent à des activités effectuées en continuité du travail d'écriture c'est-à-dire sur ce qui a été déjà réalisé. Ici, il s'agit de montrer aux élèves que d'autres domaines sont liés à ce travail d'écriture qui sert d'ouverture à d'autres activités. Les prolongements peuvent permettre de donner du sens au travail réalisé et de faciliter des futures productions.

3. Mise en pratique en classe

Je me suis interrogée sur le jeu dans la production d'écrit et plus spécifiquement je me suis demandée si l'apprentissage par le jeu pouvait permettre d'améliorer l'écriture chez des élèves de CE1 et plus précisément leur production d'écrit.

Je fais l'hypothèse que le jeu améliorera la production écrite des élèves de CE1 autant dans la créativité, dans le contenu que dans la forme de leur production. Plus spécifiquement,

¹² Quelle production écrite à l'école ? Enjeux et mise en œuvre. Sous la direction d'Alain Bentolila. B; Germain, M. Delpierre-Sahuc, M. Grébert, A. Teller. Édition Nathan 2016, p 32

le jeu permettrait d'augmenter le nombre de mots dans chaque phrase, le nombre de phrases ainsi que le nombre de mots dans la production.

Pour cela, je vais d'abord présenter le terrain dans lequel j'effectue mon stage. Puis j'expliquerai ce que j'aurais voulu mettre physiquement en place au sein de la classe en présentant les jeux utilisés et la séquence d'apprentissage détaillée. Ensuite, j'élaborerai le protocole de recherche qui m'aidera à répondre à la problématique posée précédemment et à vérifier mes hypothèses. Enfin, j'expliquerai ce que j'ai pu mettre en place malgré la situation inédite que nous traversons et j'analyserai les données que j'aurais pu avoir si j'avais eu la possibilité de mettre ma séquence en place ainsi que celles recueillies à distance.

3.1. Présentation du terrain

J'ai effectué mon stage tout au long de l'année scolaire 2019-2020 dans une école polyvalente publique du 16^{ème} arrondissement de Paris c'est-à-dire de la petite section jusqu'au CM2. L'école comprend 14 classes dont 5 classes de maternelle et 9 classes d'élémentaire. Avec ma binôme, nous avons la charge d'une classe de CE1, qui est la seule classe de ce niveau au sein de cet établissement. Nous prenons en charge cette classe en alternance pour laquelle nous sommes en responsabilité trois semaines puis en cours à l'INSPE pendant trois semaines.

Notre classe comporte 32 élèves : 19 garçons et 13 filles, ce qui pose d'emblée un problème d'égalité entre les filles et les garçons mais aussi de mixité au sein de la classe. Nos élèves sont issus d'un milieu social favorisé voire très favorisé pour certains.

Nous avons vu arriver en début d'année scolaire trois élèves allophones qui viennent respectivement du Canada, de l'Angleterre et des États-Unis. Parmi ces trois élèves, un élève ne parle pas le français mais l'écrit parfaitement bien et les deux autres élèves parlent plutôt bien le français mais ont des difficultés à l'écrit.

En ce qui concerne les domaines d'apprentissage et plus spécifiquement les mathématiques, le niveau de la classe est plutôt homogène, mis à part pour trois ou quatre élèves qui ont des difficultés de compréhension de certaines notions mais ils n'ont pas de grosses lacunes.

En français, le niveau est assez hétérogène pour l'étude de la langue, la lecture, et la compréhension. Concernant la lecture, j'ai des élèves qui sont très à l'aise et qui lisent de manière très fluide, d'autres qui lisent bien mais ont parfois quelques difficultés ou qui lisent un peu de façon hachée et trois ou quatre élèves qui ont vraiment des difficultés de lecture puisqu'ils sont encore dans le décodage syllabique. Pour la compréhension, la plupart des élèves

comprennent les consignes ou les textes travaillés mais certains ont encore des difficultés à comprendre certaines choses comme le vocabulaire ou le sens de la consigne. Pour l'étude de la langue, beaucoup d'élèves ont des difficultés à intégrer les différentes notions notamment en grammaire où l'acquisition de certaines connaissances n'est accessible qu'après un certain temps à les travailler. En ce qui concerne l'écriture, certains élèves ont une vitesse d'écriture encore très lente dans la copie et d'autres ont des difficultés orthographiques.

Dans les autres domaines d'apprentissage, que ce soit en Anglais ou en Questionner le monde, le niveau est homogène et les élèves sont curieux d'apprendre.

3.2. Ce que j'aurais voulu mettre en place

3.2.1. Présentation des jeux

J'ai décidé d'utiliser trois jeux de société dans ma séquence pour vérifier mon hypothèse de recherche. Il s'agit de jeux de dés appelés générateurs d'histoires. Ils permettent aux joueurs d'inventer des histoires de toutes sortes.

3.2.1.1. Le jeu du « Story Cubes »

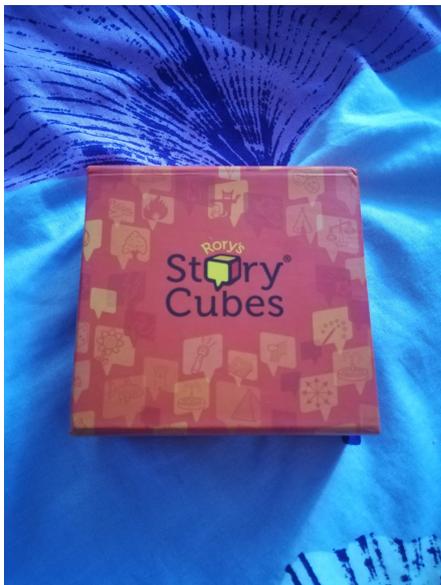


Figure 1 : Le jeu « Story cubes »



Figure 2 : Matériel du jeu « Story Cubes »

Le jeu contient 9 dés avec une image différente sur chacune de leur face. Le but est de lancer les dés pour pouvoir monter une histoire à l'aide des images présentes sur les dés.

Les règles du jeu sont les suivantes : chaque joueur va à tour de rôle devenir Conteur. Il doit lancer les neuf dés pour créer une histoire. Il peut utiliser 3 dés pour la mise en place de l'histoire, 3 dés pour le développement et 3 dés pour le dénouement. Il devra commencer son

histoire par « Il était une fois... » en utilisant les neuf illustrations obtenues en lançant les dés et en commençant par le symbole de son choix.

La durée de la partie est laissée libre au choix du joueur. Il est possible de faire varier le nombre de dés en fonction de l'âge du joueur et de son niveau¹³.

3.2.1.2. Le jeu « Imagidés »



Figure 3 : Matériel du jeu « Imagidés »

Le jeu contient 6 dés présentant une illustration sur chacune des faces. Il permet de développer l'imagination du joueur et d'encourager son expression orale ou écrite. Le but est de lancer les dés et de créer une histoire à partir des illustrations obtenues.

Une partie dure environ 20 minutes. Il peut y avoir jusqu'à 12 joueurs. Il est possible de faire varier le nombre de dés en fonction de l'âge du joueur et de son niveau¹⁴.

3.2.1.3. Le jeu du « Comment j'ai adopté un dragon »



Figure 4 : matériel du jeu « Comment j'ai adopté un dragon »

¹³ <https://www.storycubes.com/les-jeux/rorys-story-cubes-classique/>

¹⁴ <https://www.gigamic.com/jeu/imagides>

Le jeu contient 9 dés. Il y a deux dés numérotés de 1 à 6 et sept dés de couleurs allant du clair au plus foncé (du jaune au noir) sur lesquels sont inscrits des connecteurs qui permettent de connecter des éléments d'une histoire avec plusieurs cartes pour trouver le thème d'une histoire. Une partie dure entre 15 minutes et 30 minutes. Le nombre de joueurs varie de 3 à 8 joueurs. Le but est de créer une histoire à partir des dés lancés les uns à la suite des autres en fonction du thème choisi.

Une partie se déroule en plusieurs étapes. Il faut d'abord trouver le thème de l'histoire. Pour cela, le joueur doit lancer les deux dés chiffrés et choisir l'un des deux thèmes (par exemple, le joueur obtient un 4 et un 2, il doit choisir le thème 24 : « Quand j'étais réparateur(trice) de balais de sorcière » ; ou le thème 42 : « Dans la forteresse du Docteur Schulgoff »). Si le joueur obtient un double, il choisit parmi des thèmes proposés par les autres joueurs ; s'il fait un double 6, il doit obligatoirement raconter l'histoire de « Comment j'ai adopté un dragon ».

Le joueur doit ensuite raconter son histoire. Il place devant lui les 5 dés de couleurs représentant les connecteurs du plus clair au plus foncé (du jaune au violet). Puis, il lance le dé et peut démarrer son histoire avec l'élément obtenu. Dès qu'il en a envie, il peut lancer un à un les dés suivants. Pour ce qui est du dé blanc, il lui faudra lancer le dé au moment de son choix mais avant de conclure son histoire avec le dernier dé bleu.

Il existe plusieurs possibilités durant la partie : à tout moment de l'histoire, les autres joueurs peuvent lancer le dé noir pour lui couper la parole. Le joueur narrateur doit alors répondre au dé noir et adapter son histoire. Cependant, les autres joueurs ne peuvent lancer que 3 fois ce dé. D'un autre côté, il est possible pour le joueur narrateur de s'autoévaluer en jetant l'un des deux dés chiffrés. Si les autres joueurs pensent qu'il mérite plus, ils peuvent lancer l'autre dé numéroté et faire la somme des deux chiffres¹⁵.

La partie continue avec les joueurs suivants jusqu'à ce que tous les joueurs aient raconté leur histoire.

¹⁵ <https://www.ledroitdeperdre.com/jeux-de-societe/22-comment-j-ai-adopte-un-dragon3700789221524.html>

3.2.2. Séquence détaillée

Fiche de séquence - Jouons avec la production d'écrit	
Objectifs généraux de la séquence : <ul style="list-style-type: none">• Écrire un court texte avec l'aide de jeux.• Réaliser un premier et un deuxième jet d'une production.• Réviser et améliorer sa production d'écrit.	
Compétences travaillées : <ul style="list-style-type: none">• Produire des écrits• Réviser et améliorer l'écrit que l'on a produit.	
Attendus de fin de cycle : <ul style="list-style-type: none">• Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.• Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications.	
Matériel utilisé : jeux de sociétés générateurs d'histoires, feuilles de brouillon, cahier du jour, TNI, grille d'autocorrection, grille d'évaluation.	
Séance 1	Objectif : Découvrir des jeux pouvant créer des histoires Déroulement : <ul style="list-style-type: none">- Présentation du projet et des objectifs visés.- Présentation des trois jeux et des affichages pour les règles.- Petits groupes de 5 élèves qui essaient les différents jeux à tour de rôle- Bilan : retour sur ce qu'ils ont fait durant la séance
Séance 2	Objectif : Découvrir comment créer une histoire à partir de jeux de société Déroulement : <ul style="list-style-type: none">- Rappel de la séance précédente

	<ul style="list-style-type: none"> - Retour sur les pratiques et les stratégies qu'ils ont utilisé lors de leur première manipulation des jeux (éléments recueillis dans un tableau projeté au TNI) - Deuxième manipulation des jeux en petits groupe de 5. - Mise en commun : retour sur leurs manipulations et leurs stratégies et complètent le tableau s'il y a encore des éléments à préciser. - Institutionnalisation : ce qu'ils ont appris durant la séance.
Séance 3	<p>Objectif : écrire le premier jet d'un court texte.</p> <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel de la séance précédente - Consigne : « A l'aide des deux premiers jeux de dés, vous allez écrire une histoire courte ». - Fabrication de tous les outils permettant aux élèves de pouvoir écrire leur production (affichages notamment). - Individuellement, ils lancent les dés, commencent à réfléchir et à écrire leur production. Ils peuvent s'aider des outils montés précédemment).
Séance 4	<p>Objectif : réviser le texte écrit afin de pouvoir l'améliorer</p> <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel de la séance précédente - Relecture individuelle du premier jet écrit lors de la séance précédente - Des élèves relisent leur texte devant les autres pour déterminer ce qui va et ce qui ne va pas selon eux. - Montage d'une petite grille d'autocorrection d'abord en petits groupes puis d'une grille collective (voir annexe 1) - Par binôme, ils relisent leur production et l'améliorent si nécessaire.
Séance 5	<p>Objectif : écrire le deuxième jet d'une production.</p>

	<p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel de la séance précédente - Relecture individuelle du premier jet et de la grille d'autoévaluation. - Écriture du deuxième jet de la production (correction des erreurs orthographiques et amélioration grâce à la grille d'autoévaluation) - Par binôme, les élèves relisent la production de son binôme et décident s'il y a encore des améliorations à faire.
Séance 6	<p>Objectif : écrire un texte abouti.</p> <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel de la séance précédente - Les élèves écrivent sur leur cahier du jour le texte aboutit avec les améliorations effectuées à la séance précédente. - Les élèves lisent leur production devant les autres.
Séance 7	<p>Objectif : élaborer une grille d'évaluation d'une production écrite.</p> <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel de la séance précédente - Consigne : « Avec l'aide de la grille d'autocorrection, nous allons monter une grille d'évaluation ». - Recherche des différents critères de la grille d'évaluation en petits groupes - Mise en commun : regroupement des critères d'évaluation établis par les élèves pour en faire une grille d'évaluation collective.
Séance 8	<p>Objectif : remobiliser ses connaissances en écrivant une production d'écrit.</p> <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel de la grille d'évaluation.

	<ul style="list-style-type: none"> - Consigne : « Vous allez écrire une courte histoire avec l'aide de deux, trois ou quatre dés illustrés en fonction de votre niveau ». - Écriture individuellement de la production et révision de celle-ci.
<p>Les prolongements : écriture d'autres productions en respectant la même procédure, sous forme de jeu (avec un dé normal et un tableau à double entrée pour avoir les éléments de l'histoire) et avec un thème précis.</p>	

Le choix de manipuler les jeux en début de séquence est justifié par le fait que le jeu doit être gratuit et libre c'est-à-dire que les élèves manipulent les jeux sans que ceux-ci n'engendrent d'apprentissages précis. Cependant, les jeux rentrent dans une séquence d'apprentissage spécifique.

Chacune des séances correspond à une étape du processus d'apprentissage proposé par Alain Bentolila et d'autres chercheurs : la séance 1 correspond à l'étape d'amorçage ; la séance 2 correspond à l'étape de l'étayage ; la séance 3 correspond à l'étape du premier jet ; la séance 4 correspond à l'étape de révision du premier jet ; la séance 6 correspond à l'étape de la formalisation ; les séances 7 et 8 correspondent à l'étape d'évaluation.

Comme les élèves n'ont pas tous les mêmes difficultés, je fais le choix d'une pédagogie différenciée : ceux ayant le plus de difficultés peuvent écrire au moins trois lignes et ne lancent que deux dés, ceux ayant moins de difficultés peuvent écrire au moins quatre lignes et lancent quatre dés et ceux qui sont le plus à l'aise dans l'exercice d'écriture peuvent écrire au moins cinq lignes et lancent cinq dés.

Le fait d'élaborer une grille d'évaluation avec les élèves m'a paru plus judicieux. Cette grille permet de les rendre conscients du parcours qu'ils ont effectué, de prendre de la distance par rapport à leur travail et de voir où ils en sont dans les objectifs et dans les attendus de la production. Elle pourrait me permettre également de vérifier leur compréhension de la procédure de production d'écrit.

3.3. Protocole de recherche

Pour pouvoir vérifier mes hypothèses, j'ai choisi de mesurer certaines variables qui me permettront de voir si elles sont validées ou non. Les variables mesurées sont les suivantes :

- nombre de mots par phrase
- nombre de mots au total
- nombre de phrases
- nombre d'erreurs orthographiques

Ces variables vont constituer les colonnes du tableau ci-dessous, auxquelles j'ai ajouté deux autres colonnes vérifiant la cohérence de l'histoire et le fait que les phrases s'enchaînent :

Élève	Nombre de mots par phrase	Nombre de phrases	Nombre de mots au total	Nombre d'erreurs orthographiques	Histoire cohérente	Phrases qui s'enchaînent
-------	---------------------------	-------------------	-------------------------	----------------------------------	--------------------	--------------------------

Figure 5 : Tableau d'observation des données

L'ajout des deux dernières colonnes permettra de vérifier la compréhension de la consigne auprès des élèves.

Ce tableau m'aidera à recueillir les données observées à chaque écriture de production, que ce soit après l'écriture du premier jet comme après celui du deuxième jet pour celui du texte abouti. Par conséquent, je recueillerai les données après chaque séance que compose ma séquence pédagogique.

Ces variables auraient pu être observées sur les 32 élèves que composent ma classe de CE1. J'aurais été attentive avec les élèves qui ressentent de grandes difficultés par rapport à ceux qui sont plus à l'aise parce que je pense que les résultats auraient été plus significatifs. J'aurais pu comparer l'évolution de l'ensemble des élèves avec les groupes que je viens de citer.

L'observation aurait été effectuée après chaque séance d'écriture, vraisemblablement en fin de journée puisque que j'aurais mené mes séances le mardi après-midi et le jeudi après-midi.

3.4. Ce que j'ai pu mettre en place

Du fait de la crise sanitaire que nous traversons depuis mars 2020, je n'ai pas pu mettre en place la séquence que j'ai détaillée précédemment. En effet, nous étions confinés à nos domiciles respectifs et j'ai été dans l'obligation de prodiguer l'enseignement à distance. De ce fait, je me suis adaptée à cette nouvelle situation pour répondre à la problématique de mon mémoire.

3.4.1. Le rituel de la phrase du jour

Dans un premier temps, j'ai proposé aux élèves un rituel de production d'écrit. Tous les deux jours, ils devaient écrire au moins deux phrases (une seule phrase pour ceux ayant le plus de difficultés) qui étaient en accord avec le thème donné : le premier thème était « Pendant les vacances... » et le second était « Dans ma famille... ». Les deux thèmes étaient donc à compléter.

Ces deux productions se sont étalées sur une semaine : le premier jour, je leur ai donné le premier thème qu'ils devaient me renvoyer pour que je puisse corriger leurs productions. Puis, le lendemain, ils devaient corriger leur premier jet et y ajouter les améliorations nécessaires suivant les directives que je leur ai données. Ils écrivent le deuxième jet. La même procédure a été établie pour le deuxième thème.

Pour leur permettre d'améliorer leur production et de leur donner des outils afin de la corriger, j'ai ajouté à ma correction, une grille d'autocorrection avec les critères suivants : « on comprend les mots car ils sont écrits avec les bons sons », « l'écriture est lisible et soignée », « le texte veut dire quelque chose », « tu as mis les majuscules et les points au bon endroit », « tes phrases vont ensemble » et « tu respectes le thème » (voir annexe 2). Cette grille m'a également aidée à suivre leur évolution et à garder une trace de leur travail. Pour les élèves, elle leur a donné une première approche de la procédure d'apprentissage de la production d'écrit et elle leur a fait prendre conscience d'avoir une vigilance orthographique nécessaire dans la réalisation d'un écrit.

3.4.2. Réalisation de productions d'écrit sous forme ludique

Dans un second temps, il a fallu trouver un moyen de mettre en œuvre une autre manière de faire réaliser par les élèves des productions écrites sous forme de jeu. Ainsi, j'ai proposé un jeu de dés suivant les mêmes principes que les deux premiers jeux que j'aurais utilisés pendant ma séquence.

J'ai donné aux élèves une production écrite par semaine sur un thème spécifique. Comme matériel, ils devaient prendre un dé conventionnel et un tableau correspondant au thème de la semaine que je leur avais envoyé. Dans ce tableau, les cases représentent les éléments devant constituer leur histoire (voir annexes 3 et 4). Le but est de lancer le dé pour obtenir le personnage, l'action et le lieu de l'histoire. La consigne était de lancer trois fois le dé et d'entourer les éléments correspondant au chiffre obtenu à chaque lancé. La première semaine, le thème était les enquêteurs et la deuxième semaine, le thème était les pirates. Avec ces trois

éléments, les élèves devaient écrire une petite histoire qu'ils devaient m'envoyer pour que je puisse la corriger et pour qu'ils puissent l'améliorer et réaliser le deuxième jet.

Pour répondre aux besoins des élèves et pour pallier les difficultés de certains, je leur ai proposé trois niveaux de difficulté croissante :

- Pour ceux qui ont le plus de difficultés, ils effectuent deux lancés correspondant respectivement au(x) personnage(s) et à l'action de l'histoire puis ils devaient écrire une histoire comportant au moins deux phrases.
- Pour ceux ayant moins de difficultés, ils effectuent trois lancés correspondant respectivement au(x) personnage(s), à l'action et au lieu de l'histoire puis ils devaient écrire une histoire comportant au moins trois phrases.
- Pour ceux qui se sentent le plus à l'aise, ils effectuent trois lancés correspondant respectivement au(x) personnage(s), à l'action et au lieu de l'histoire puis ils devaient écrire une histoire comportant au moins cinq phrases.

Comme l'école a pu reprendre le 14 mai 2020 pour les élèves prioritaires de ma classe, j'ai pu mettre en place l'apprentissage de la production d'écrit sur le thème des pirates pendant que mes autres élèves l'effectuaient à la maison. Je leur ai d'abord demandé quels étaient tous les mots se rapportant aux pirates et ensuite la liste des mots qui pourrait permettre de connecter les phrases entre elles. Ensuite, avec l'aide de dés virtuels (sur l'ordinateur et projeté au TNI), chacun lançait son dé trois fois. Ils ont ensuite commencé à réaliser leur premier jet lors de la première séance. Le lendemain, ils ont relu leur premier jet à voix haute et les autres élèves leur ont donné leur avis dans le but de l'améliorer. A mon tour, je leur ai dit les erreurs orthographiques qu'ils avaient commises et je leur ai donné des pistes pour pouvoir l'améliorer. Enfin, ils ont écrit leur deuxième jet et chacun l'a lu devant les autres.

3.5. Données et analyse

Malgré la crise sanitaire, j'ai pu recueillir des données provenant de ce que j'avais mis en place lors de l'enseignement à distance. Cependant, je vais d'abord analyser les données que j'aurais pu recueillir si j'avais pu mettre en place le protocole ainsi que la séquence pédagogique.

3.5.1. Données qui auraient pu être recueillies avec la séquence

Comme je l'ai expliqué lorsque j'ai détaillé la séquence, j'aurais été plus attentive à mon groupe d'élèves ayant le plus de difficultés et ceux étant le plus à l'aise parce que je pense que

les données auraient été plus significatives. J'aurais comparé leurs résultats avec les autres élèves.

Je pense que le jeu aurait permis aux élèves d'améliorer leurs productions d'écrit si j'avais pu mettre en place le protocole et la séquence. Plus précisément, je pense que le jeu leur aurait permis d'entrer plus facilement dans l'apprentissage de la production d'écrit. En effet, les jeux génèrent de la créativité et de la motivation, ce qui aurait engendré un plaisir d'apprendre. Le fait d'avoir manipulé le jeu avant de réaliser une production d'écrit aurait également permis aux élèves d'emmagasiner un certain nombre de mots ou d'idées pour leurs productions futures.

Pour les élèves ayant le plus de difficultés et pour ceux ayant le plus d'aisance, je pense que le jeu aurait influencé de manière plus significative encore leur production. Pour les élèves en grandes difficultés, le jeu leur aurait permis de mieux structurer leur histoire et de mieux comprendre le processus de production. Je suppose qu'ils auraient progressé plus vite dans l'apprentissage de la réalisation d'un écrit du fait que ce soit ludique. Pour les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés, le jeu leur aurait permis de développer leur vocabulaire, je pense que le jeu aurait engendré pour ces élèves des résultats significatifs.

Cependant, je ne suis pas en mesure d'affirmer avec certitude si le jeu aurait influencé la production d'écrit puisque je n'ai pas pu mettre en place la séquence que j'avais élaborée.

3.5.2. Réalisation de productions d'écrit sous forme ludique

Pour les élèves de ma classe, voici le tableau de ceux qui m'ont renvoyé leurs travaux et ceux qui ne m'ont fait aucun retour :

Aucun retour	Peu de retours	Retours réguliers
10	10	12

Figure 6 : Tableau de retour des élèves

Voici les données que j'ai recueillies pour les deux productions que j'ai mises en place dans le contexte d'enseignement à distance :

Production 1 : les enquêteurs						
Élèves	Nombre de mots par phrase en moyenne	Nombre de phrases	Nombres de mots au total	Nombres d'erreurs orthographiques	Histoire cohérente	Phrases qui se suivent
1	8	3	23	2	Oui	Oui
2	17	2	35	0	Oui	Oui
3	8	3	31	3	Non	Non
4	8	6	45	0	Non	Non
5	10	4	40	1	Non	Non
6	10	4	40	1	Oui	Oui
7	7	5	31	0	Oui	Oui
8	9	3	24	4	Non	Non
9	10	2	23	0	Oui	Non
10	7	6	46	5	Non	Non
11	8	3	28	5	Oui	Oui

Figure 7 : Tableau de recueil des données pour la production sur les enquêteurs

Production d'écrit 2 : les pirates						
Élèves	Nombre de mots par phrase en moyenne	Nombre de phrases	Nombre de mots au total	Nombres d'erreurs orthographiques	Histoire cohérente	Phrase qui se suivent
5	7	3	34	2	Oui	Oui
6	10	4	39	0	Oui	Oui
7	8	3	22	2	Oui	Oui
10	10	6	55	5	Non	Non
11	8	3	22	2	Oui	Oui

Figure 8 : Tableau de recueil de données pour la production sur les pirates

Pour la production sur les enquêteurs, onze élèves m'ont adressé leur production. Pour la production sur les pirates, cinq élèves m'ont adressé leur production. En raison du faible retour des productions de mes élèves et que ceux ayant rédigé le premier écrit et pas le second, je ne

pouvais pas procéder à une analyse de l'ensemble des données des onze élèves. J'ai uniquement pu comparer les données de cinq élèves ayant rendu les deux travaux d'écrit.

Globalement, le jeu n'a pas eu d'impact significatif sur la production en elle-même puisqu'on peut remarquer que les données restent les mêmes voire que certaines sont plus faibles dans la production n°2. Je pourrais expliquer ce phénomène avec le contexte d'écriture qui n'est pas un contexte normal puisque les élèves l'ont réalisé à la maison et que je n'ai pas pu leur faire respecter toutes les étapes de l'apprentissage de la production d'écrit. Pour que les données soient plus significatives, il aurait fallu réaliser plus de productions. Par ailleurs, on pourrait expliquer que les données ne soient pas significatives par le fait que certains élèves n'ont pas compris la consigne et n'ont pas effectué l'exercice correctement (par exemple, certains ont lancé le dé trois fois pour chaque phrase et ils n'ont pas créé d'histoire mais des phrases sans cohérence). Ce qui occasionne un biais important et pourrait également expliquer que les données ne soient pas significatives.

Les données recueillies pour les différentes variables mesurées ne permettent pas de dire si le jeu a une influence sur la production d'écrit. En effet, pour la variable du nombre de mots par phrase, les résultats montrent que les élèves 6 et 11 ont écrit en moyenne le même nombre de mots alors que les élèves 7 et 10 ont écrit plus de mots pour la production n°2 que pour la production n°1 et l'élève 5 a même écrit moins de mots par phrase dans la production n°2. Pour ce qui est du nombre total de mots, tous les élèves à part l'élève 10 ont moins écrit pour la production n°2 que pour la production n°1. Le biais décrit précédemment pourrait expliquer ce phénomène. Par ailleurs, la production n°1 a fait suite à la mise en place d'une activité nouvelle sous forme de jeu, cette nouveauté a pu apparaître plus attractive pour les élèves. Pour ce qui est du nombre de phrases, c'est la même chose puisque tous les élèves ont écrit le même nombre de phrases pour les deux productions. En ce qui concerne le nombre d'erreurs orthographiques, on peut constater que les élèves ont fait très peu d'erreurs. Cependant, je ne peux pas affirmer que le jeu aurait une influence sur le nombre d'erreurs puisque les productions ont été réalisées à la maison et que je ne peux m'assurer que les productions aient été faites par les élèves seuls.

Par conséquent, au vu des résultats recueillis, je suis dans l'incapacité de valider ou d'invalider mes hypothèses de recherche et de dire si le jeu peut améliorer la production d'écrit chez les élèves.

Conclusion

Au travers de ce mémoire, nous avons vu que le jeu prenait une place centrale autant dans le parcours scolaire de l'élève que dans le développement de l'enfant et qu'il pourrait être un atout important dans les apprentissages à l'école. En effet, de nombreux auteurs ont participé à donner au jeu cette importance et m'ont permis de donner plus de sens à la problématique que je me suis posée.

Nous avons vu également que l'écriture représentait une activité complexe et qu'elle se faisait en lien avec l'apprentissage de la lecture et de la compréhension. La production d'écrit demande donc un apprentissage structuré par un processus spécifique qui repose sur plusieurs étapes avant d'aboutir à une production finale.

Le contexte sanitaire que nous traversons actuellement ne m'a pas permis de mettre en place la séquence et le protocole que j'avais réalisés mais il m'a apporté une réflexion plus profonde et une prise de recul sur ce que j'aurais pu mettre en œuvre dans la classe. J'ai pu malgré tout élaborer d'autres activités en lien avec les apports théoriques de mes différentes lectures.

Après avoir analysé les données recueillies, je ne suis pas en mesure de pouvoir répondre à la problématique initiale qui était de savoir si le jeu permettait d'améliorer l'écriture chez des élèves de CE1 et plus spécifiquement leurs productions. Par conséquent, je ne peux pas dire si le jeu permet ou non d'améliorer l'écrit chez les élèves et plus spécifiquement d'améliorer leur production d'écrit. Malgré cela, si j'avais eu un échantillon de productions plus grand, je pense que j'aurais été plus à même de dire si le jeu améliore la production d'écrit du fait de la création de nombreuses compétences qu'il engendre.

Dans ce mémoire, je me suis intéressée spécifiquement à la production d'écrit mais je me pose la question de l'intérêt du jeu dans d'autres domaines d'enseignement notamment dans l'apprentissage des langues ou celui des sciences. Plus largement, je me demande si le jeu pourrait avoir une place centrale dans l'enseignement au sein de l'école élémentaire comme il l'est au sein de l'école maternelle.

Bibliographie

Ouvrages

Bentolila, A. (2016). *Quelle production écrite à l'école ? Enjeux et mise en œuvre.*

Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation.* Editions L'Harmattan.

De Grandmont, N. (1995). Pédagogie du jeu. *Jouer pour apprendre.*

Articles

Ayme, M. (2006). Dossier " le jeu en classe". *Les Cahiers pédagogiques*, n°448, page 11-12).

Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de DW Winnicott. *Enfances Psy*, n°15(3), 41-45.

Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, 47-56.

Musset, M., & Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. *Dossier d'actualité de la VST*, 48, 1-15.

Vygotsky, L. S. (1978). Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant. *Mind in society.* Cambridge : Harvard University Press.

Documents de cours

Durand, F. & Montmasson, D. (2020). « Le jeu dans les apprentissages » [notes fournies dans le cours d'ASP-M1], INSPE de Paris.

Sites internet

<https://www.ledroitdeperdre.com/jeux-de-societe/22-comment-j-ai-adopte-un-dragon-3700789221524.html>

<https://www.storycubes.com/les-jeux/rorys-story-cubes-classique/>

<https://www.gigamic.com/jeu/imagides>

<http://eduscol.education.fr/index.php?./D0011/LLPDPR01.htm>

Documents officiels

Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, Annexe, Programme d'enseignement de l'école maternelle, Ministère de l'Éducation Nationale.

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Annexe, Programme d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, Ministère de l'Education Nationale.

Mémoires

Camus, R. (2019). Comment faire produire de l'écrit à de jeunes lecteurs ? (Cycle 2-CE1). Education. dumas-02278760

Annexes

Annexe 1 : Exemple de grille d'autocorrection élaborée avec les élèves

Critères de réussite	Oui	Non	Avis de la maîtresse
Mon histoire respecte le thème.			
Mon histoire a du sens.			
Mes phrases se suivent.			
J'ai bien respecté les accords entre le sujet et le verbe de mes phrases.			
J'ai bien conjugué les verbes.			
J'ai bien respecté les accords entre le déterminant le nom dans mes phrases.			
J'ai utilisé des mots pour lier mes phrases.			

Annexe 2 : Grilles de correction pour les rituels de la phrase du jour

Prénom : _____ Production d'écrits CE1		
Thème 1 : Pendant les vacances...		
Date : _____		
	Jet n°1	Jet n°2
Nombre de mots	_____	_____
On comprend les mots car ils sont écrits avec les bons sons		
L'écriture est lisible et soignée.		
Le texte veut dire quelque chose.		
Tu as mis les majuscules et les points au bon endroit.		
Tes phrases vont ensemble.		
Tu respectes le thème.		

Prénom : _____ Production d'écrits CE1		
Thème 2 : Dans ma famille...		
Date : _____		
	Jet n°1	Jet n°2
Nombre de mots	_____	_____
On comprend les mots car ils sont écrits avec les bons sons		
L'écriture est lisible et soignée.		
Le texte veut dire quelque chose.		
Tu as mis les majuscules et les points au bon endroit.		
Tes phrases vont ensemble.		
Tu respectes le thème.		

Annexe 3 : Tableau des éléments pour la production sur le thème des enquêteurs

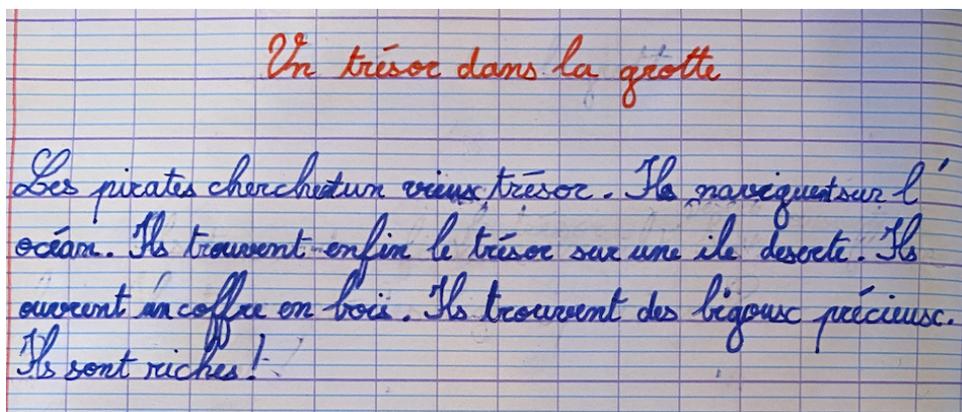
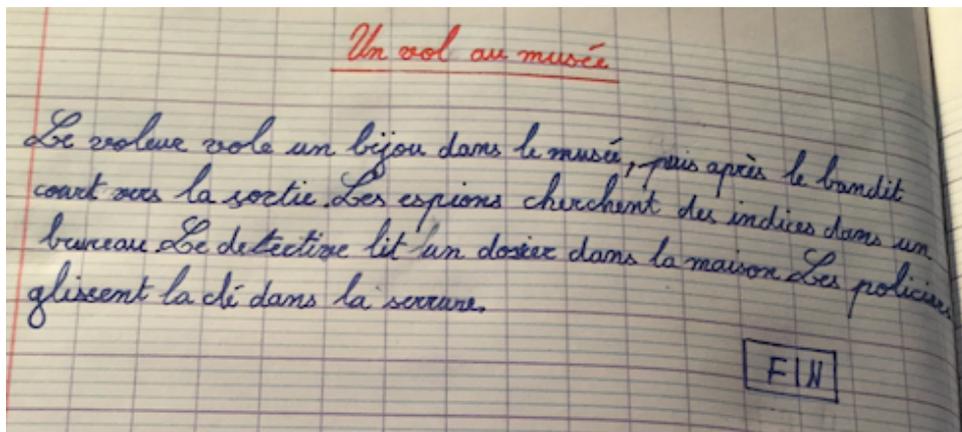
Nos histoires d'enquêteurs		
Qui?	Quoi?	Où?
 Le détective	chercher des indices 	dans la maison
 Les policiers	arriver rapidement	sur le lieu du crime 
 Le voleur 	voler un bijou	dans le musée.
 Le bandit 	glisser la clé	dans la serrure
 Les espions 	courir	vers la sortie
 L'inspecteur	lire un dossier	dans son bureau 

Annexe 4 : Tableau des éléments pour la production sur le thème des pirates

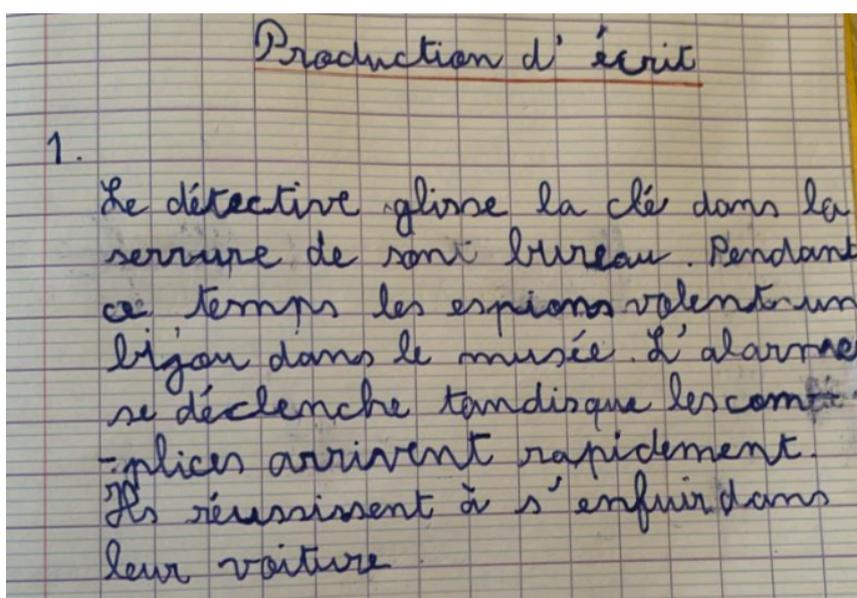
Nos histoires de pirates		
Qui?	Quoi?	Où?
 Barberousse et moi 	naviguer	sur les mers. 
 Le capitaine	donner des ordres 	sur le bateau.
 Les pirates	chercher le trésor	sur l'île.
 La chef des pirates	garder le perroquet 	dans sa cabine.
 Tu 	débarquer	dans la grotte des pirates.
 L'équipage	se déplacer	sur l'océan. 

Annexe 5 : productions des élèves pour les deux thèmes

Élève 5



Élève 6



Production d'écrit

L' équipage navigue sur les mers.
Les pirates débarquent sur l'île, puis
le capitaine donne l'ordre de chercher
le trésor. Barberousse et moi trouvons
le trésor dans la grotte des pirates.
L' équipage remonte sur le bateau.

Élève 7

Production d'écrit

Le maire a perdu une pièce.
Les espions cherchent des indices dans le musée.
Ils veulent récupérer la pièce.
Ils doivent éviter les fleurs lance eau.
Elles se déclenchent par l'alarme.

Production d'écrit

Les pirates se déplacent sur le bateau.
Ils cherchent l'ancre pour la mettre à l'eau.
Ils veulent se garer à côté.

Élève 10

Des histoire d'enquête

1. Le voleur course dans la maison
2. Les policiers lisent un dossier dans la maison
3. Le bandit arrive rapidement dans le musée
4. Le détective lit un dossier dans la maison
5. L'inspecteur arrive rapidement dans la maison.
6. Le détective lit un dossier sur

Production d'écrit

1. Tu navigues sur le bateau.
2. Barbicousse et moi donnons des ordres dans la grotte de pirate.
3. Le chef des pirates se place dans la cabine
4. Les pirates cherchent le trésor sur l'île
5. L'équipage donne des ordres dans la grotte des pirates.
6. Le chef des pirates cherche le trésor

Élève 11

arrive

Le détective arrive rapidement dans la maison.
Il veut trouver des indices, car le voleur a été venu dans la maison.
Le voleur a volé de l'argent.

Production d'écrit

Les pirates cherchent le trésor sur les mers.
Ils ont perdu leur trésor sur les mers.
Mais ils n'ont pas retrouvé.

Résumé

Bien que le jeu tienne une place centrale dans l'enseignement de l'école maternelle pour l'acquisition des différents apprentissages, il est de moins en moins utilisé au sein de l'école élémentaire. Or, depuis peu de temps, on assiste à l'apparition du jeu dans les programmes scolaires, uniquement dans le domaine des mathématiques. Qu'en est-il du jeu dans les autres enseignements ? Est-ce que le jeu peut permettre l'amélioration d'un apprentissage spécifique comme la production d'écrit ? Ce mémoire tente de répondre à cette problématique à travers des apports théoriques tirés de différentes lectures puis par la réalisation d'une séquence pédagogique qui allie le jeu et l'apprentissage de la production d'écrit.

Abstract

Although the game holds a central place in preschool's teaching for the acquisition of many learning process, it is ever less used in elementary school. Yet, we are recently witnessing a new appearance of the game as part of the school program, exclusively in the mathematics discipline. How do things stand for other subjects? Can the game enable a specific learning improvement, as well as the written production? This essay attempts to answer these problematics, through theoretical contributions from various readings, then by the fulfilment of a pedagogic sequence which ally game and learning of the written production.