



HAL
open science

Apprendre à localiser par le jeu

Pauline Lefebvre

► **To cite this version:**

| Pauline Lefebvre. Apprendre à localiser par le jeu. Education. 2017. dumas-01739950

HAL Id: dumas-01739950

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01739950>

Submitted on 21 Mar 2018

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 2016-2017

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Apprendre à localiser par le jeu

Présenté par Pauline Lefebvre

Première partie rédigée en collaboration avec Ysaline Fournier

Mémoire de M2 encadré par Sandrine Cazeneuve

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Pauline LEFEBVRE

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Apprendre à localiser par le jeu

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

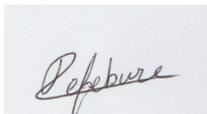
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Valence

Le 11/05/2017

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Pauline Lefebvre
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
Apprendre à localiser par le jeu

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

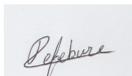
le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Valence le 11/05/2017

Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Remerciements

Pour m'avoir permis de mener à bien ce mémoire, je souhaite remercier :

- Mme Sandrine Cazeneuve pour ses conseils et son soutien.
- Mme Ysaline Fournier pour l'aide précieuse apportée dans la création du jeu.
- Les élèves de CE2-CM1 pour avoir participé à l'expérimentation et mes collègues pour leur aide et leur soutien précieux.

Sommaire

Introduction.....	1
1. Etat de l'art.....	2
1.1 La géographie.....	2
1.1.1 Histoire de la géographie.....	2
1.1.2 Le concept de localisation.....	3
1.1.3 Les outils du géographe pour localiser.....	3
1.2 La géographie scolaire.....	4
1.2.1 La carte topographique dans le milieu scolaire.....	4
1.2.2 Situer, une compétence procédurale présente dans les programmes.....	5
1.2.3 Le développement de l'enfant et ses représentations.....	6
1.2.4 Les démarches didactiques traditionnelles au service des apprentissages.....	7
1.3 Le jeu géographique.....	8
1.3.1 Définition du jeu.....	8
1.3.2 Pourquoi faire jouer ?.....	9
1.3.3 Comment jouer ? Quand ?.....	10
1.3.4 Les typologies des jeux en géographie.....	11
1.4 Problématique et hypothèses.....	11
1.4.1 Problématique.....	11
1.4.2 Hypothèses.....	12
2. Méthodologie de l'expérimentation.....	13
2.1 Cadre de l'expérimentation.....	13
2.2 Présentation du jeu.....	13
2.2.1 Conception d'un jeu géographique.....	13
2.2.2 A la conquête de l'Europe, un jeu de localisation.....	14
2.2.3 Le plateau de jeu et son matériel.....	15
2.2.4 Déroulement de la phase de jeu.....	15

3.	Résultats	16
3.1	Déroulement du pré-test et du post-test	16
3.2	Recueil des données.....	17
3.2	Modalités de traitement	17
3.3	Présentation des données recueillies.....	18
4.	Discussion	22
4.1	Hypothèse 1	22
4.2	Hypothèse 2	24
4.3	Hypothèse 3	26
4.4	Les limites :	30
	Conclusion.....	32
	Bibliographie	33
	Annexe	34

Introduction

La géographie est une discipline qui a connu de nombreuses évolutions, jusqu'à devenir une science humaine. L'objectif de la géographie scolaire est de permettre aux élèves de construire leur rapport à l'espace et de comprendre la façon dont l'homme aménage son territoire. La géographie permet notamment tout au long de leur scolarité d'élargir progressivement leur perception de l'espace, passant de l'espace proche et affectif à l'espace lointain et objectif. Toutefois pour que cet apprentissage soit viable, les élèves doivent apprendre à se repérer, s'orienter et se situer. L'apprentissage de ces compétences s'appuie en partie sur l'outil cartographique. Celui-ci est long et complexe et la place de l'erreur est prédominante. Les didacticiens encouragent l'apprentissage de certaines notions ou compétences de la géographie par le biais du jeu pédagogique. Les jeux pédagogiques permettent d'aborder les notions d'une manière différente des méthodes didactiques habituelles.

Nous avons testé en classe un jeu utilisant des localisations pour tenter de favoriser les apprentissages.

Dans un premier temps, nous élaborerons un état des lieux des recherches scientifiques concernant l'enseignement de la géographie en se focalisant plus particulièrement sur le concept de localisation. Nous soulignerons l'intérêt du jeu pédagogique et nous verrons comment l'aborder en géographie. Après la présentation de la problématique et des hypothèses, la méthodologie de l'expérimentation apportera des précisions sur le jeu testé en classe, les résultats et la discussion permettront de tirer des conclusions quant aux hypothèses de recherche.

1. Etat de l'art

Pour enseigner la géographie, il est important de retracer son histoire afin de cerner les enjeux de cette discipline.

1.1 La géographie

1.1.1 Histoire de la géographie

Dans son livre *Enseigner la géographie à l'école* paru en 1992 Pierre Giolitto, retrace l'histoire de la géographie, en s'appuyant sur toutes les personnes ayant pris part à la construction de cette discipline. Dès l'époque médiévale et jusqu'au XIX^{ème} siècle, la géographie a pour but « d'effacer les blancs de la carte » (Giolitto, 1992 :15), d'explorer le monde, de recenser et d'inventorier tous les territoires et contours des mers de la planète. La géographie est alors catégorisée comme une « discipline statique et énumérative » (Giolitto, 1992 :16). Alexander Von Humboldt, naturaliste allemand, permet à la géographie de devenir une science humaine en étudiant le lien entre les contraintes naturelles de la terre et la vie des sociétés (animales, végétales ou humaines). Il montre que l'homme dépend du territoire sur lequel il vit. En 1859, Darwin va plus loin. Il prône la puissance du milieu et évoque la dépendance de l'homme à ce milieu. Ainsi le darwinisme invoque-t-il la grande puissance de la nature : sans adaptation à celle-ci, aucune espèce ne peut survivre.

Au cours des années 1890, Vidal de la Blache apporte un nouveau souffle à l'étude de cette science et contredit la théorie du déterminisme. Pour lui, les contraintes naturelles sont certes importantes mais elles ne sont pas les seules à expliquer le fonctionnement et l'organisation des sociétés. C'est l'ère de la géographie classique : « la nature permet et l'homme dispose » (Vidal de la Blache cité par Giolitto, 1992 :19). Par conséquent, selon Vidal de la Blache, l'homme n'est pas l'esclave du milieu mais au contraire « l'homme joue avec elle » (Giolitto, 1992 : 19). L'objet d'étude de la géographie est le rapport entre le milieu et l'homme.

Paul Claval, dans son livre, *Histoire de la géographie*, explique qu'au cours des années 1930, la société exprime de nouveaux besoins. Elle a besoin de connaissances et de savoir-faire traitant de l'économie et de l'organisation sociale pour « construire une société plus juste et plus prospère » (Claval, 1995 :93). Les géographes doivent donc orienter leurs travaux vers « des outils de planification économique et spatiale » pour évaluer l'efficacité des politiques. La géographie doit donc se renouveler, c'est l'ère de la nouvelle géographie. Mais au cours des

années 1960, la demande de la société change de nouveau et la nouvelle géographie est critiquée car elle ignore l'initiative humaine.

Depuis les années 1970, un nouvel aspect de la géographie est alors pris en compte. Désormais, pour Michèle Masson (1994), les activités humaines sont devenues importantes. Ainsi, la géographie a évolué et n'est plus la « science de l'espace », mais celle des « relations que les hommes nouent avec l'espace » et « l'objet de la géographie n'est donc pas un « donné » mais un « construit » » (Masson, 1994 : 15). Pierre Giolitto ajoute que la géographie des années 1990, permet de comprendre comment les hommes organisent l'espace grâce à une approche systémique. L'espace est un « ensemble d'éléments en interaction dynamique organisés en fonction d'un but » (Pierre Giolitto, 1992 : 56).

Au cours de ce mémoire nous nous intéresseront au concept de localisation, fondement de la géographie.

1.1.2 Le concept de localisation

Selon Giolitto (1992), citant Philippe Pinchemel, la localisation est un fondement de la géographie, permettant de « donner un nom aux lieux », de répertorier et inventorier la surface terrestre explorée (Giolitto, 1992 : 15). La géographie permet de localiser tout espace et ce, en s'appuyant sur la connaissance et l'utilisation des cartes.

Giolitto (1992) souligne que le verbe *localiser* dans la géographie classique revient à donner les coordonnées géographiques d'un élément et le situer dans un plus grand ensemble. Comme l'énonce l'auteur, « localiser revient à positionner » (Giolitto, 1994 :54). L'action de localiser permet de déterminer l'emplacement exact d'éléments par rapport à un système de référence conventionné. Celui-ci permet d'attribuer à un lieu des coordonnées GPS (latitude et longitude) compréhensibles par tous.

La nouvelle géographie va plus loin, en incluant dans ce concept « des phénomènes de répartition, de distribution (des grands paysages, des pollutions, de la richesse et de la pauvreté, voire des libertés ou du chômage) et de spécialisation » (Giolitto, 1992 : 54). La localisation permet donc, d'après Giolitto, de comprendre également l'organisation du monde.

1.1.3 Les outils du géographe pour localiser

D'après Masson (1994), le géographe dispose pour étudier le territoire, d'une palette d'outils aussi pertinents les uns que les autres. Selon la définition du Petit Robert de 1988 que l'auteur

invoque, un outil est un « objet qui sert à agir sur la matière, à faire un travail ». Ainsi, « l'outil serait un intermédiaire entre une source d'information et l'interprétation de l'espace qui est l'objet de la géographie. Il n'est ni la géographie elle-même, ni sa source : il n'est qu'un instrument, qu'auxiliaire. » (Masson, 1994 : 85). Enfin, cet auteur souligne que l'outil principal du géographe est l'appareil cartographique, comme le globe terrestre, le planisphère, ou la carte. La localisation entre dans les objectifs de ces outils.

En ce qui concerne la carte, c'est un des documents « de base » (Clary, 1994 : 23) car celle-ci permet de simplifier la réalité et nous permet de voir l'ensemble de la Terre en un seul regard, pour le cas plus précis du planisphère. La carte permet aussi de montrer des formes « que nous ne pouvions pas voir du niveau du sol, que nous ne pouvions pas voir sans la carte. » (Clary, 1994 : 54). Ainsi, « la carte est une abstraction qui nous permet de penser le réel » (Clary, 1994 : 55).

Toutefois, Bernadette Mérenne-Schoumaker (2012), nous indique que les cartes ne représentent pas la réalité, elles sont « des représentations abstraites » (Mérenne-Schoumaker, 2012 : 83) car elles sont codifiées. Cependant elles ont un grand intérêt, elles permettent de positionner les éléments par rapport à leurs coordonnées géographiques. Ainsi, la localisation d'un lieu se trouve aisément.

Localiser n'est pas une compétence innée mais cela résulte d'un apprentissage complexe qu'il convient d'enseigner dès l'école primaire.

1.2 La géographie scolaire

1.2.1 La carte topographique dans le milieu scolaire

Il est important dans l'enseignement de la géographie de permettre aux élèves d'utiliser une grande palette d'outils. Les documents sont importants dans cette discipline, ils sont même « indispensables dans la construction de la connaissance » (Clary, 1994 : 23). Ainsi, s'ils sont si importants c'est parce qu'ils sont un outil idéal « de la description de l'espace géographique » (Clary, 1994 : 23). Comme Giolitto (1992) l'évoque, seul l'espace proche peut être appréhendé, d'où la nécessité d'utiliser différents outils pour percevoir les espaces plus lointains. Il faut donc en tant qu'enseignant, initier les élèves à cette utilisation pour qu'ils puissent ensuite comprendre l'espace lointain.

Dans ce mémoire nous nous intéresserons tout particulièrement à l'utilisation d'un outil en classe ; la carte topographique, aussi appelée carte de localisation. Giolitto nous informe que ce

type de carte permet « de localiser les objets géographiques, le relief terrestre par exemple, sans les analyser ni tenter de les expliquer » (Giolitto, 1992 : 184). Selon l'auteur (1992), il s'agirait alors d'une photographie aérienne transformée sous un modèle conventionnel. Giolitto (1992), montre aussi l'importance de cet outil dans une salle de classe et affine que l'enseignement ne doit pas se réduire à celui-ci. Apprendre à localiser, selon Giolitto (1992), permettrait par la suite d'apprendre à expliquer. L'enseignant doit donc, comme l'auteur l'explique, apprendre aux élèves à localiser certains phénomènes, à « les délimiter, à les situer les uns par rapport aux autres » (Giolitto, 1992 : 103). Il « doit faire naître en eux les réflexes de la carte » (Giolitto, 1992 : 103).

Mérenne-Schoumaker (2012) pense également que le document est important en géographie, donc la carte, puisqu'on ne pourrait pas parler d'endroits lointains sans pouvoir le montrer, puis « comment faire percevoir les organisations spatiales sans cartes » (Mérenne-Schoumaker, 2012 : 75). Il sera parfois nécessaire de pratiquer une transposition didactique avant de présenter l'outil aux élèves. Celle-ci permet de faire apparaître les points importants et laisser de côté ce qui ne serait pas essentiel.

Mais quelle place tient l'apprentissage de la localisation à l'école élémentaire?

1.2.2 Situer, une compétence procédurale présente dans les programmes

La notion d'espace est présente dans les programmes scolaires. Cette notion « est un concept fondamental à construire au cours de la scolarité primaire. (...) construire l'espace se fait partout et en toutes circonstances. » (Masson, 1994 : 28). Masson (1994) a constaté qu'entre les programmes d'hier et d'aujourd'hui, une permanence était présente sur « l'étude de carte de la France et du monde » (Masson, 1994 : 25), car il est important que les élèves sachent localiser et se repérer quelle que soit l'échelle utilisée sur la carte. Ainsi, toujours pour cet auteur (1994) l'étude de la carte est un savoir-faire qui se développe en cours élémentaire.

Ce mémoire s'intéresse plus particulièrement au cycle 2. Les programmes de 2016 placent l'enseignement de la géographie sous l'intitulé « questionner le monde » et plus particulièrement « questionner l'espace ». La localisation doit permettre aux élèves d'acquérir la compétence « se situer dans l'espace » et plus précisément « se repérer, s'orienter et se situer dans un espace géographique et utiliser des représentations de l'espace ». Les élèves vont donc apprendre à se repérer, ce qui leur permettra de retrouver leur position par rapport à des repères. Ils apprendront à s'orienter, c'est-à-dire de réaliser une correspondance entre le lieu où ils sont et un point sur une carte. Ils seront capables de se situer. Pour cela, ils vont donc apprendre à

situer un lieu par rapport à un autre lieu en utilisant un vocabulaire adapté (au Nord de.... à trois kilomètres de...etc.).

Les programmes nous enseignent que « se situer dans l'espace » est une compétence « transversale, indispensable à la structuration cognitive des élèves ». Le jeu, présenté par ce mémoire, devrait permettre aux élèves d'acquérir certains savoirs et certaines compétences procédurales. Ainsi, ils devront mémoriser les noms de certains pays et de certaines capitales et villes mais ils devront aussi être capables de les situer sur la carte de l'Europe. Le jeu permettra d'enseigner des points du programme, tels que « situer les espaces étudiés sur une carte » et « repérer la position de la France et de l'Europe ».

1.2.3 Le développement de l'enfant et ses représentations

Comme nous l'indiquent les programmes de 2016 : « situer un lieu sur une carte » est une compétence qui s'apprend. Il est important de proposer cet apprentissage au moment où l'élève est conscient de l'espace qui l'entoure. Masson (1994) s'appuie sur les travaux de Piaget pour affirmer qu'en CE2, l'élève est à un âge important où il passe « de l'espace vécu à l'espace conçu, du local au lointain, du connu à l'inconnu, du particulier au général, du concret à l'abstrait. » (Masson, 1994 : 30).

Les travaux de Jean Piaget nous montrent que l'enfant développe sa perception de l'espace par stades successifs. Les élèves de CE2 se situent, d'après J. Piaget, au stade des opérations concrètes où l'enfant est capable de percevoir l'espace sans être obligé de s'y déplacer. Il parvient progressivement à décentrer son regard, à situer un objet selon des coordonnées et des repères indépendants de lui-même. L'enfant peut donc commencer à construire une connaissance objective de l'espace. Les élèves de CE2, âgés de 8 à 9 ans, sont capables d'aborder le macro-espace qu'on ne peut percevoir que de manière partielle. Une conceptualisation, sous forme de cartes, plans, photographies, est indispensable pour l'appréhender. Ainsi, les élèves devraient pouvoir situer des lieux sur une carte puisqu'ils sont en mesure de se décentrer et de comprendre l'organisation du monde qui l'entoure.

Néanmoins, cet apprentissage est complexe et certains élèves peuvent rencontrer des difficultés. La difficulté peut provenir, selon Masson (1994), du fait qu'il faille manipuler pour apprendre à localiser, l'observation seule ne suffit pas à acquérir cette compétence procédurale. Clary

(1994) ajoute qu'une carte topographique est une nouvelle forme de lecture, plus difficile qu'un texte car celle-ci peut se lire dans n'importe quel sens : « je suis libre de lire une carte comme je l'entends, avec ma propre curiosité, mes propres représentations ; je n'ai pas, comme pour une page imprimée, à commencer en haut et à gauche et puis à lire » (Clary, 1994 : 54). D'où l'importance de récolter les représentations initiales de l'élève pour analyser le protocole utilisé dans le lecture de carte par celui-ci et le modifier s'il est erroné.

Clary (1994) démontre également qu'il est important de connaître toutes les représentations des élèves pour construire un savoir. Les recherches en psychologie cognitive démontrent l'importance d'impliquer l'élève dans la construction de son savoir. Ainsi, Giolitto (1992) affirme la nécessité de récolter les représentations des élèves pour que l'enseignement soit efficace. Giolitto s'appuie ici sur les travaux de Piaget, en affirmant que préalablement à un nouvel enseignement, il est important de connaître l'état initial des connaissances et des compétences des élèves, afin d'adapter son enseignement. En effet, les élèves disposent de représentations c'est-à-dire de conceptions construites par leurs expériences au cours de leur existence. Il pourra être question de modifier ces représentations ou de les enrichir pour enfin les institutionnaliser. De plus, recueillir les représentations des élèves dans le cadre de l'enseignement de la géographie permet de renseigner l'enseignant sur la façon dont les élèves perçoivent l'espace.

Quelles démarches peut-on utiliser pour favoriser les apprentissages de ces points du programme au regard du développement de l'élève et des processus d'apprentissage ?

1.2.4 Les démarches didactiques traditionnelles au service des apprentissages

Les compétences à acquérir en géographie peuvent être enseignées à l'aide de deux démarches, la démarche inductive et la démarche déductive.

La démarche inductive, selon Clary (1994), est très employée. Elle se décline en quatre étapes : l'observation des données, la description et le classement de celles-ci, l'énoncé de concepts sous forme de règles grâce à l'observation et à la description et enfin l'explication. Masson (1994) précise qu'il convient donc de partir du cas particulier pour aboutir au cas général. Plus précisément, on observe un cas particulier puis on le décrit, on l'explique, on le compare ensuite à d'autres cas particuliers et s'il y a des similitudes, on en dégage une loi générale, un concept.

La démarche déductive, selon Mérenne-Schoumaker (2012) est opposée à la démarche inductive, car elle « refuse de partir d'un cas » et qu'elle part d'une « explication logique sur base d'hypothèses » (Mérenne-Schoumaker, 2012 : 109). Masson (1994) exprime l'idée

qu'elle n'est pas souvent utilisée en classe. Ce même auteur (1994) explique qu'« à partir de postulats » qui forment une théorie, on déduit les conséquences possibles pour ensuite construire un modèle explicatif. Celui-ci sera confronté au réel et, s'il est vérifié, deviendra une loi générale. Ainsi « les méthodes déductives ont donc comme originalité de proposer en amont une construction théorique à fonction plus explicative que descriptive de l'espace géographique. » (Clary, 1994 : 33).

Nous nous proposerons de tester une nouvelle démarche qui consiste à apprendre en jouant. Selon Michèle Masson, le jeu « peut être à l'origine de la construction des savoirs, par une méthode moins traditionnelle que dans les situations d'enseignement habituelles » (Masson, 1994 : 111).

1.3 Le jeu géographique

1.3.1 Définition du jeu

Caillois affirme que le jeu est « une occupation séparée, soigneusement isolée du reste de l'existence, et accomplie en général dans des limites précises de temps et de lieu » (Caillois, 1958 :37). Il utilise plusieurs critères pour définir le jeu. C'est une activité :

- libre : le joueur doit jouer librement sinon l'attrait est perdu.
- séparée : le jeu doit prendre place dans un temps et un lieu précis, prévus à l'avance.
- incertaine : le déroulement et les résultats ne sont pas prédéterminés.
- improductive : il n'y a pas de notion monétaire.
- réglée : le jeu est soumis à des conventions connues et acceptées de tous.
- fictive : le jeu est défait de la réalité quotidienne.

Caillois propose une classification des jeux. Selon lui, il existe quatre types de jeu : l'agôn, l'alea, le mimicry, et l'ilinix (Caillois, 1958 : 47).

L'agôn est un jeu de compétition. Dans ce type de jeu, chaque joueur a l'envie d'être le meilleur et que ce soit reconnu aux yeux de tous. Ces jeux impliquent un effort soutenu, des entraînements fréquents et l'envie et le besoin de vaincre. Cette catégorie de jeu fait souvent référence aux compétitions sportives.

L'alea est un jeu de hasard. Dans ce type de jeu, les joueurs sont sur un pied d'égalité et seul le hasard, la chance, peuvent les départager. Le joueur ne fait qu'attendre que le sort tombe. L'alea comprend les jeux de loteries, de roulettes, de pile ou face etc.

Le mimicry est un jeu de simulacre, appelé aussi jeu de rôle. Les joueurs acceptent de jouer des rôles d'une personne ou d'un animal réels ou imaginés. Les joueurs dissimulent leur vraie personnalité et s'inventent une nouvelle vie. Il va jouer à faire croire. Ce type de jeu permet de libérer l'imaginaire.

L'ilinix est un jeu de vertige. Ce type de jeu permet de faire monter l'adrénaline du joueur, de passer du supplice au plaisir en quelques instants. Le but de ce type de jeu serait une « tentative de détruire pour un instant la stabilité de la perception et d'infliger à la conscience lucide une sorte de panique voluptueuse » (Caillois, 1958 : 68.). Ainsi, les jeux de glisse (ski, toboggan), jeu de voltige, jeu de parc d'attractions entreraient dans cette catégorie.

Le jeu géographique que nous testons pourrait en partie entrer dans la catégorie « alea » de Roger Caillois. Cependant, il ne serait pas possible d'utiliser certains types de jeu dans le cadre scolaire comme les jeux de compétition et de vertige. Seuls les jeux de hasard et de simulacre peuvent entrer dans le cadre scolaire.

Pour Gilles Brougère (1995), une activité peut porter la dénomination de jeu si elle répond à quelques critères. Ainsi, un jeu requiert : « la présence d'un second degré, la décision (de jouer et dans le jeu), la règle (sous ses formes différentes), l'incertitude et la frivolité » (Brougère, 1995 :253).

Ainsi le jeu possède quelques atouts et peut être aménagé dans une classe pour développer et favoriser les apprentissages.

1.3.2 Pourquoi faire jouer ?

Comme l'énonce Vauthier, jeu et plaisir sont souvent opposés à l'effort et l'apprentissage. C'est pourquoi, on peut se demander si le jeu est un outil efficace, au sein de l'école de l'Education Nationale. (Vauthier, cahier pédagogique n°448). Pour répondre à ce questionnement, Vauthier propose quelques intérêts pédagogiques du jeu :

Le jeu est une source de motivation car comme Roger Caillois l'invoque, le jeu permet de s'enfuir de la réalité et d'être dans une réalité fictive où les élèves pourraient se libérer de ce qui les définit habituellement.

Il rend l'élève « acteur ». En effet, le jeu donne un rôle à jouer à l'élève, il se sent doté d'une responsabilité. Il amène l'élève à se dépasser. De plus, l'élève est placé dans un contexte d'action où il acquiert des méthodes de travail et entre dans un processus de résolution de problèmes. Ceci se constate d'autant plus dans les jeux de simulacre comme l'indique Roger Caillois.

Il favorise un bon climat de classe en favorisant les interactions sociales au sein du groupe-classe. Il peut amener les élèves à coopérer ou à s'affronter mais dans le cadre des règles du jeu.

Le jeu permet d'acquérir des compétences d'ordres langagières. Il va prendre part à une conversation, argumenter et justifier ses choix et décisions.

Le jeu est vecteur d'apprentissages.

Le jeu peut donc être utilisé dans le cadre de l'enseignement de la géographie. Mérenne-Schoumaker (2012) souligne que beaucoup d'enseignants utilisent le jeu en géographie car c'est un moyen de motiver les élèves et il est efficace. En revanche, il est difficile de « créer de bons jeux à la fois pertinents en termes d'apprentissage, intelligents et réellement ludiques ». Mérenne-Schoumaker (2012 :1995). Ainsi, cet auteur répond à la question de Vauthier sur l'efficacité du jeu (Vauthier, cahier pédagogique n°448). Tout comme Vauthier, Mérenne-Schoumaker pense que le jeu permet de « donner du sens aux apprentissages » (Mérenne-Schoumaker, 2012 : 193), puisqu'il permet aux élèves d'être en action et de pouvoir prendre des décisions. Ainsi, ce sont eux-mêmes qui construisent leurs savoirs progressivement.

Ce qu'il y a également de similaire entre ces deux auteurs est l'échange que le jeu procure entre les élèves car ils sont généralement en groupes. Enfin, Mérenne-Schoumaker (2012) ajoute que le jeu permet l'apprentissage des règles. Tous les jeux ont également comme point commun le « plaisir de chercher, de gagner, de comprendre l'intérêt d'une stratégie » (Mérenne-Schoumaker, 2012 :1995).

Pour finir, le jeu peut aussi être une aide pour l'enseignant comme le souligne Vauthier (cahier pédagogique n°448) : le jeu peut permettre de différencier sa pédagogie tant pour des élèves en difficulté scolaire qu'en manque de motivation.

1.3.3 Comment jouer ? Quand ?

Pour Rodriguez (2010), pour qu'un jeu soit pédagogique et qu'il permette des apprentissages, des conditions propices sont à mettre en place par l'enseignant. Il est important de soutenir l'envie de jouer pour que les apprentissages se fassent. Une gestion spatiale (où les élèves vont-

ils jouer ? Sur quelle table ?), temporelle (combien de temps doit durer la séance de jeu) et matérielle (le matériel est-il en nombre suffisant ?) est à organiser et à mettre en place par l'enseignant. Avant de proposer le jeu aux élèves, l'enseignant doit donc se poser toutes ces questions pour susciter l'envie de jouer sans perdre de vue ses objectifs d'apprentissage. Mérenne-Schoumaker affirme aussi qu'il faut que les jeux soient « adaptés au niveau, au nombre d'élèves et aussi aux contraintes des horaires ». (Mérenne-Schoumaker, 2012 : 195).

Rodriguez (2010) ajoute que lors de la mise en place du jeu, des moments spécifiques doivent être programmés : une première séance d'explication des règles du jeu et du but du jeu, des moments de mise en commun pour expliciter les stratégies ou des analyses. Le cadre de travail doit donc être défini par l'enseignant.

1.3.4 Les typologies des jeux en géographie

La multiplicité des objets d'étude en géographie permet la création de plusieurs catégories de jeu. Masson (2005) adhère à la classification des jeux proposés par Caillois (décrit en 3.1) et propose une catégorisation plus spécifique à l'enseignement de la géographie. La classification proposée par Masson remet par contre en question une caractéristique du jeu évoquée par Caillois, la liberté de jouer. Caillois insiste sur la nécessité d'une liberté de jouer, cependant, instaurer un jeu dans le cadre scolaire n'est pas libre, car c'est l'enseignant qui impose le temps de jeu. Mais, selon Masson (2005), le jeu ne perd pas ses avantages car les moments de jeu sont assez éloignés des activités habituelles faites en classe et suffisamment ludiques pour ne pas perdre l'envie de jouer. Ainsi, l'auteur (2005) affirme qu'il est possible de mettre en œuvre dans un cadre scolaire des jeux de localisation, des jeux de rôle, des jeux de stratégies et des jeux d'aménagement. Selon elle, « savoir localiser est un savoir-faire qui peut être développé à l'aide de divers outils, mais l'un des moyens privilégiés est bien le jeu de localisation. » (Masson, 2005 : 56).

1.4 Problématique et hypothèses

1.4.1 Problématique

Le jeu possède plusieurs intérêts pédagogiques. Dans ce cadre, il peut être intéressant d'utiliser un jeu pour favoriser les apprentissages en géographie. Ainsi, au cours de ce mémoire, nous essaierons de répondre à la question suivante : un jeu utilisant la localisation favorise-t-il les apprentissages et permet-il de mémoriser les localisations ?

Pour répondre à ce questionnement, nous avons modifié un jeu de stratégie grand public et non pédagogique : Les Aventuriers Du Rail. Ce jeu permet à l'enseignant de constater si les élèves apprennent à leur insu, sans manipulation, c'est-à-dire sans pouvoir localiser à leur tour, les noms des lieux et leur localisation.

1.4.2 Hypothèses

Dans le cadre de l'expérimentation, trois hypothèses ont été définies pour répondre à la problématique citée précédemment.

Hypothèse 1 : Le jeu utilisant des localisations permet de mémoriser le nom des lieux.

Hypothèse 2 : Le jeu permet aux élèves de localiser équitablement les différentes parties de l'Europe.

Hypothèse 3 : Le support de carte du plateau de jeu et les cartes de jeu permettraient de localiser plus aisément les villes que les pays.

2. Méthodologie de l'expérimentation

2.1 Cadre de l'expérimentation

Le travail présenté provient d'une expérimentation mise en place dans une classe de CE2-CM1. L'école se situe dans un milieu socio-culturel favorisé. Lors de cette expérimentation, seuls les CE2, 12 au total ont été testés. Le niveau des élèves est hétérogène, il y a cependant un écart entre les élèves en réussite scolaire et les élèves en difficulté scolaire. Les élèves en réussite scolaire comprennent souvent ce qu'il est attendu d'eux et arrivent à déceler les attentes de l'école. Les élèves en difficulté ont du mal à cerner l'objectif sous-jacent à la tâche.

L'expérimentation comprend un pré-test, 5 phases de jeu et un post-test :

-pré-test : 24 janvier 2017

-première phase de jeu : 31 janvier 2017

-deuxième phase de jeu : 7 février 2017

-troisième phase de jeu : 14 février 2017

Vacances scolaires : 18 février au 6 mars

-quatrième phase de jeu : 7 mars 2017

-cinquième phase de jeu : 14 mars 2017

-post-test: 21mars 2017

2.2 Présentation du jeu

2.2.1 Conception d'un jeu géographique

La localisation est un aspect important de la géographie. Il permet de spatialiser des phénomènes. Localiser permet de placer un phénomène sous des coordonnées conventionnelles mais cela permet aussi de comprendre comment le monde est organisé. La localisation prend souvent appui sur des cartes topographiques. Au cours des lectures, j'ai pu constater que la lecture de carte est une compétence qui s'apprend et qui doit s'exercer. J'ai donc souhaité créer un cadre favorable à cet apprentissage en proposant aux élèves une démarche didactique différente, celle du jeu.

Ce jeu adapté du jeu Les Aventuriers Du Rail permet aux élèves de se servir des localisations présentes sur le plateau de jeu pour jouer. Toutefois, les élèves utilisent les localisations mais

ils ne localisent pas. Ils ne réalisent donc pas l'action de localiser, le jeu permet seulement de lire les localisations.

2.2.2 A la conquête de l'Europe, un jeu de localisation

Jeu : A la conquête de l'Europe

Discipline : Géographie

Place dans les programmes : Situer un lieu sur une carte : repérer la position de la France et de l'Europe.

But : Les élèves doivent relier plusieurs destinations en plaçant leurs wagons entre deux villes. Pour cela, ils doivent piocher des cartes Wagon, qui leur permettront de conquérir une route entre deux destinations. Le vainqueur est le joueur qui a réalisé ses trois objectifs en premier. Il existe trois types de cartes Objectif qui permettent toutes de relier deux villes européennes. Les cartes se distinguent sur la distance du trajet à parcourir.

Participants : 4 joueurs

Durée : 40 minutes

Matériel :

-plateau de jeu (cf. annexe 1)

- les cartes Wagon (cf. annexe 2)

- les cartes Objectif (cf. annexe 2)

-les wagons

-une fiche élève permettant de noter les destinations reliées, à la fin du jeu.

-la règle du jeu (cf. annexe 3)

Déroulement de jeu :

A son tour, le joueur doit faire une et une seule des deux actions suivantes :

1) piocher des cartes wagons

Lorsqu'un joueur choisit de prendre des cartes Wagon il peut en piocher jusqu'à deux par tour. Chacune de ces cartes doit être soit prise parmi les cinq faces visibles, soit tirée du dessus de la pioche (tirage à l'aveugle).

2) poser ses wagons sur le rail

Le joueur peut s'emparer d'une route sur le plateau en posant autant de cartes Wagon de la couleur de la route que d'espaces composant cette route. La plupart des routes nécessitent une série de cartes de couleurs spécifiques. Lorsqu'une route a été capturée, le joueur pose ses wagons en plastique sur chacun des espaces qui constituent la route. Toutes les cartes utilisées pour s'approprier cette route sont rendues au meneur du jeu.

2.2.3 Le plateau de jeu et son matériel

Le plateau de jeu représente une carte de l'Europe. Les frontières et le nom de certains pays y sont inscrits. On retrouve les noms de dix pays (France, Royaume-Uni, Allemagne, Italie, Espagne, Grèce, Suède, Russie, Roumanie), le nom des capitales des pays européens et le nom des plus grandes villes européennes.

A l'aide des cartes Wagon, le joueur doit s'emparer d'une route. Il existe 75 routes soit de couleur verte, bleue, jaune, orange ou rose. Le nombre de rails entre deux villes peut être une première appréciation de la distance entre ces deux-là

Les cartes Objectif renseignent les élèves sur les villes qu'ils doivent connecter. Il existe trois différents types de carte Objectif. Les cartes Objectif court permettent de relier deux villes en posant en moyenne 6 wagons et en traversant au moins une autre ville. Les cartes Objectif moyen connectent deux villes en posant en moyenne 12 wagons et en passant par 3 villes. Ces cartes ont une spécificité particulière : elles relient seulement des villes capitales. Les élèves doivent ainsi aller de la capitale de la France à la capitale de l'Espagne. Et enfin, les cartes Objectif long qui relient deux villes situées toutes deux à des points opposés de la carte. Par exemple, les élèves devront conquérir les routes, en posant leurs wagons, entre Londres et Saint-Petersbourg. Pour cela il faut en moyenne poser 20 wagons et traverser 6 villes.

Certaines aides matérielles peuvent être apportées :

-des cartes Locomotive : celles-ci permettent de remplacer n'importe quelle couleur de wagons ;

-des routes grises : celles-ci peuvent être capturées en utilisant n'importe quelle série d'une même couleur ;

-des routes doubles : certaines villes sont connectées par des routes doubles. Ces routes sont parallèles de bout en bout, et de longueur identique. Elles connectent obligatoirement les mêmes villes pour les deux routes. Elles permettent donc à deux joueurs de connecter les mêmes villes ;

-la règle du jeu imagé qui est à disposition de chaque groupe de joueur.

2.2.4 Déroulement de la phase de jeu

Les élèves jouent par 4 ou 5. Un meneur de jeu doit être désigné pour s'occuper de la défausse. Le joueur pouvant citer le plus de pays européens est nommé meneur de jeu. Celui-ci distribue aux joueurs et à lui-même 5 cartes Wagon qui permettront par la suite de conquérir des routes

reliant des villes européennes. Chaque joueur doit aussi recevoir 3 cartes Objectif dont une carte Objectif court, une carte Objectif moyen et une carte Objectif long.

Les joueurs ne doivent pas divulguer les destinations qu'ils doivent relier et ne pas être aidés lors de la lecture des localisations. Cependant, certains élèves en difficulté peuvent bénéficier de l'aide d'un pair pour trouver les localisations de certaines villes. La phase de jeu se termine quand les joueurs ont réalisé leurs trois cartes Objectif.

La première phase de jeu a été une phase de jeu un peu différente des autres. En effet, pour favoriser l'appropriation des règles que j'ai explicitées et fait reformuler par certains élèves, les élèves ont joué par binôme. Je passais autour des différents groupes pour jouer avec eux en modélisant et en explicitant mes choix.

3. Résultats

3.1 Déroulement du pré-test et du post-test

Le pré-test et le post-test sont exactement les mêmes (cf. annexe 4). Le pré-test a pour but de récolter les savoirs initiaux des élèves et le post-test sert à constater si les différentes phases de jeu ont généré des apprentissages. Le pré-test a été mis en place, le 24 janvier 2017, il a été d'abord expliqué aux élèves. J'ai informé les élèves qu'ils participaient tous à une expérience : jouer à un jeu de plateau permet-il d'apprendre ? Je leur ai dit qu'ils allaient jouer en groupe, qu'ils pourraient choisir leur groupe car il est important de se sentir en confiance pour prendre plaisir à jouer. J'ai ensuite expliqué que pour constater si le jeu générerait des apprentissages, il fallait qu'ils fassent un petit test pour voir ce qu'ils savaient déjà et qu'après les cinq séances de jeu ils referaient le même test pour voir si s'ils connaissent davantage de localisations.

En présentant le pré-test aux élèves, je leur ai bien précisé et fait reformuler qu'il fallait mieux ne pas répondre que de répondre au hasard car on voulait seulement savoir ce qu'ils savaient à cet instant. J'ai aussi précisé et dédramatisé le test en insistant sur le fait que ce n'était pas une évaluation pour que cela ne soit en aucun cas anxiogène.

Le test comprend deux objectifs et il est donc divisé en deux parties. L'objectif premier est de nommer le nom des capitales de cinq pays de l'Europe de l'Ouest. L'objectif second est de situer 29 localisations réparties dans 3 enveloppes différentes et distribuées en trois temps différents. L'enveloppe 1 est composée de 10 pays à localiser. Les élèves savent que ces localisations doivent être placées dans les encadrés présents sur la carte de l'Europe. L'enveloppe 2, distribuée quand l'élève a fini de situer les lieux de l'enveloppe 1, est composée

de 11 capitales. L'élève sait que les capitales sont soulignées et doivent être placées sous des petits carrés. Et enfin, l'enveloppe 3 est composée de 8 villes européennes à situer, elles aussi, sous un des petits carrés présents sur le carte de l'Europe.

La durée de ce test est libre pour ne pas que les élèves se hâtent et ne localisent pas tout ce qu'ils savent. Ceux ayant fini en avance sont placés en autonomie.

Le déroulement du post-test est le même. Il est rappelé aux élèves que ceci n'est pas une évaluation et qu'il vaut mieux ne rien placer que de placer au hasard.

3.2 Recueil des données

Le pré-test et le post-test ont pour but d'analyser si le jeu a permis aux élèves d'apprendre les noms des capitales et leur localisation ainsi que la localisation des pays et des villes. Le test est composé de deux parties. Dans la première partie les élèves doivent nommer et connaître le nom des capitales des pays de l'Europe de l'Ouest (Royaume-Uni, France, Italie, Espagne et Allemagne). Les questions comprenaient trois réponses possibles. Dans la seconde partie de ce test, les élèves doivent placer les lieux ci-dessous, sur la carte de l'Europe.

PAYS (x10)	VILLE/ CAPITALE (x11)	VILLE (x8)
ROYAUME-UNI	<u>Madrid</u>	Edimbourg
FRANCE	<u>Londres</u>	Brest
ESPAGNE	<u>Paris</u>	Nice
ITALIE	<u>Stockholm</u>	Palerme
ALLEMAGNE	<u>Berlin</u>	Zurich
RUSSIE	<u>Bucarest</u>	Saint-Pétersbourg
GRECE	<u>Rome</u>	Francfort
SUEDE	<u>Lisbonne</u>	Barcelone
ROUMANIE	<u>Moscou</u>	
PORTUGAL	<u>Budapest</u>	
	<u>Athènes</u>	

Lieux à localiser

3.2 Modalités de traitement

Le traitement des données s'appuie sur l'évolution entre le pré-test et le post-test. Le pré-test permet de récolter les représentations initiales des élèves sur les emplacements où ils situent les lieux ci-dessus. Le post-test permettra de constater l'évolution de leur apprentissage grâce aux

différentes phases de jeu. Seuls les pays, les capitales et les villes correctement placés seront pris en compte.

3.3 Présentation des données recueillies

Le code utilisé pour présenter les résultats est le suivant, 1= localisation bien placée 0= localisation mal placée.

Les résultats de la première partie des tests dont l'objectif est la dénomination de certaines capitales européennes, sont présentés ci-dessous.

Résultats pré test: nommer les capitales							
Elève	France	Espagne	Royaume-Uni	Allemagne	Italie	Total	
Lou	1	1	0	0	0	2	/5
Lucas	1	0	0	0	0	1	/5
Ninon	1	1	1	0	1	4	/5
Killian	1	1	1	1	1	5	/5
Lou T	1	0	0	0	1	2	/5
Luisa	1	1	1	1	1	5	/5
Yuna	1	0	0	1	0	2	/5
Benjamin	1	1	1	0	1	4	/5
Lucie	1		1	1	0	3	/5
Nathael R	1	0	1	0	0	2	/5
Noam	1	0	1	0	1	3	/5
Nathael F	1	0	1	1	0	3	/5
Total	12	5	8	5	6	36	
Pourcentage de réussite	100	41,7	66,7	41,7	50	60	/60
Résultats post-test: nommer les capitales							
Elève	France	Espagne	Royaume-Uni	Allemagne	Italie	Total	
Lou	1	0	1	0	1	3	/5
Lucas	1	0	1	0	1	3	/5
Ninon	1	0	1	0	1	3	/5
Killian	1	0	1	0	1	3	/5
Lou T	1	0	1	0	1	3	/5
Luisa	1	1	1	1	1	5	/5
Yuna	1	1	1	1	1	5	/5
Benjamin	1	1	1	1	1	5	/5
Lucie	1	0	1	0	1	3	/5
Nathael R	0	0	1	1	0	2	/5
Noam	1	0	1	1	1	4	/5
Nathael F	1	1	1	0	1	4	/5
Total	11	4	12	5	11	43	
Pourcentage de réussite	91,7	33,3	100	41,7	91,7	71,7	/60

Tableau 1 : Résultats du pré-test et du post-test pour l'objectif « nommer les capitales »

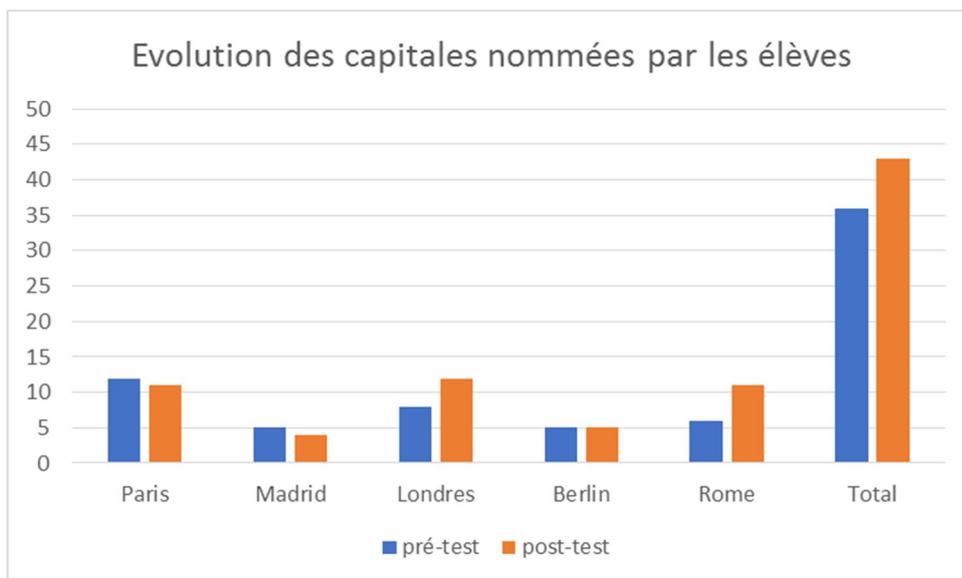


Figure 1: Evolution du nombre de capitales nommées par les élèves

Ci-dessous, sont présentés les résultats relatifs à la deuxième partie des tests dont l'objectif est de situer 10 pays, 11 capitales et 8 villes

Résultat pré-test : situer pays, capitales et villes					
Colonne1	Pays	Capitale	Villes	Total	Nombre de lieux à localiser
Lou	1	0	0	1	/29
Lucas	2	0	0	2	/29
Ninon	3	3	0	6	/29
Killian	4	3	1	8	/29
Lou T	2	1	0	3	/29
Luisa	2	1	0	3	/29
Yuna	2	1	1	4	/29
Benjamin	5	5	2	12	/29
Lucie	3	1	0	4	/29
Natheal R	2	1	0	3	/29
Noam	2	1	0	3	/29
Nathael F	1	1	0	2	/29
Total	29	18	4	51	/348
Pourcentage de réussite	24,2	13,6	4,2	14,6	

Résultat post-test: situer pays, capitales et villes					
Colonne1	Pays	Capitale	Villes	Total	Nombre de lieux à localiser
Lou	3	3	0	6	29
Lucas	2	2	0	4	/29
Ninon	2	2	0	4	/29
Killian	5	2	1	8	/29
Lou T	3	2	0	5	/29
Luisa	5	4	1	10	/29
Yuna	3	4	0	7	/29
Benjamin	8	4	3	15	/29
Lucie	3	1	2	6	/29
Natheal R	3	0	0	3	/29
Noam	4	1	1	6	/29
Nathael F	1	0	2	3	/29
Total	42	25	10	77	/348
Pourcentage de réussite	35	18,9	10,4	22,1	

Tableau 2 : Résultats du pré-test et du post-test pour la compétence « situer dix pays, onze capitales et huit villes ».

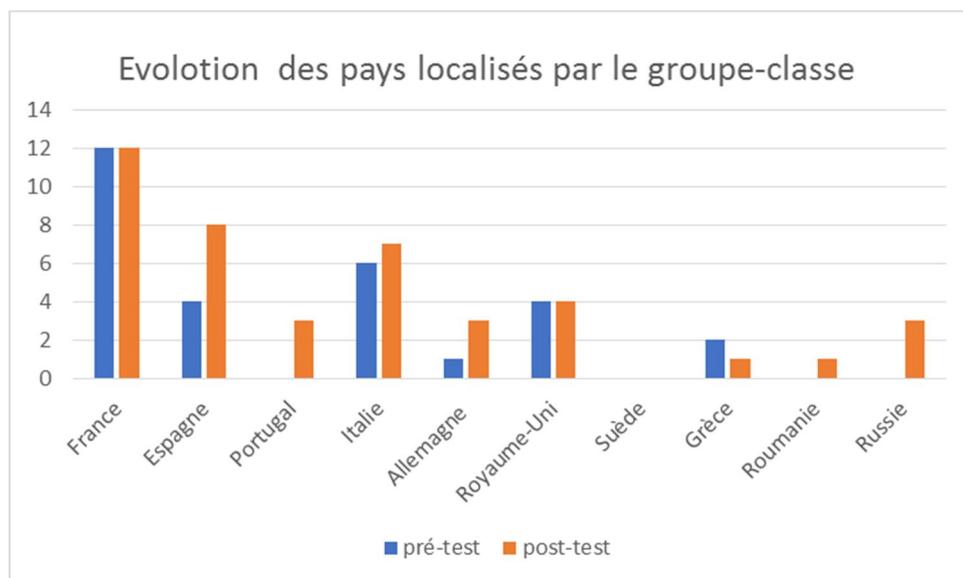


Figure 2 : Evolution du nombre de pays localisés par le groupe-classe

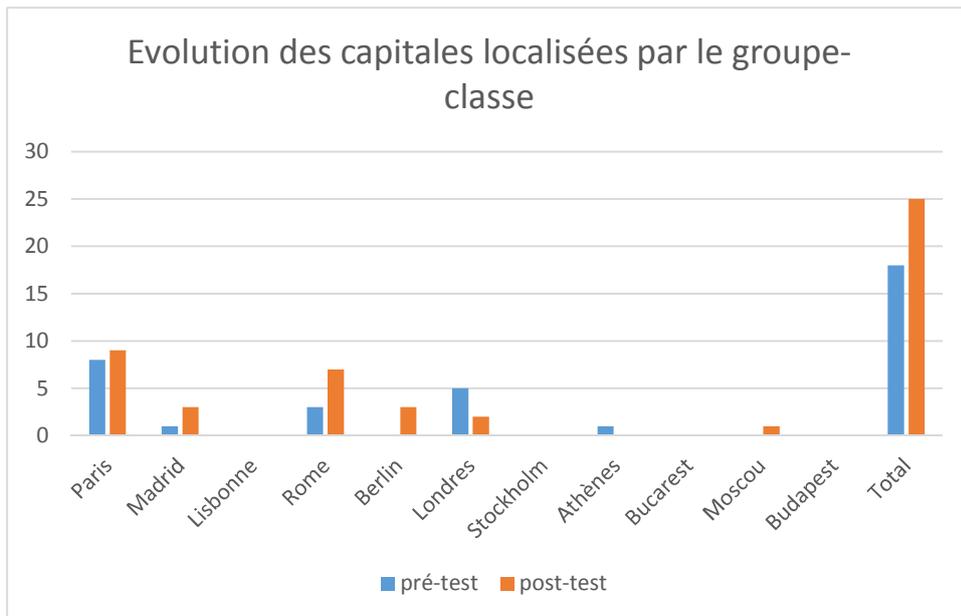


Figure 3 : Evolution du nombre de capitales localisées par le groupe-classe

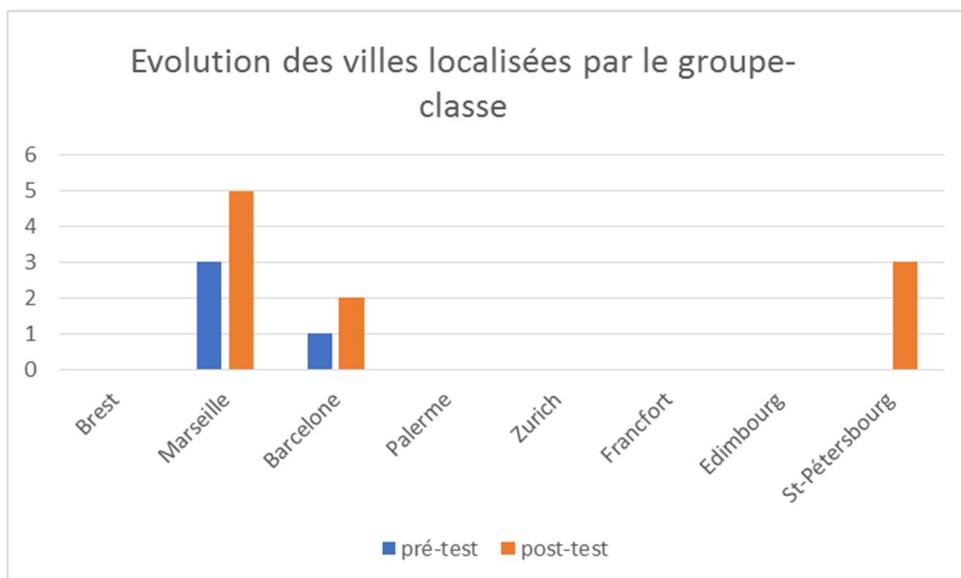


Figure 4 : Evolution du nombre de villes localisées par le groupe-classe.

4. Discussion

4.1 Hypothèse 1

Rappelons l'hypothèse : Le jeu utilisant des localisations permet de mémoriser plus aisément le nom des lieux.

Ici, nous nous intéresserons à la mémorisation du nom des capitales. Rappelons que le pré-test est composé de deux parties. Une première partie où les élèves devaient répondre à des questions à choix multiples pour se remémorer le nom de la capitale de la France, de l'Espagne, du Royaume-Uni, de l'Allemagne et de l'Italie. Une seconde partie, où les élèves devaient situer 29 localisations (11 pays, 11 capitales dont les 5 citées dans la partie 1 du test et 8 villes).

Intéressons-nous tout d'abord à la première partie du test, cinq questions à réponses à choix multiples ont été posées aux élèves. Ils devaient ainsi nommer la capitale de la France, de l'Espagne, du Royaume-Uni, de l'Allemagne et de l'Italie. Trois réponses possibles étaient proposées aux élèves. Les trois réponses étaient composées de la bonne réponse et de deux autres villes du pays en question ou d'un autre pays.

Le tableau 1 présente les résultats globaux des élèves obtenus au pré-test et au post-test. Le groupe-classe devait restituer les noms de 60 capitales. Lors du pré-test, le groupe classe a su nommer 36 capitales sur 60 et les phases d'apprentissages par le jeu ont permis de faire passer ce score à 43 capitales nommées sur 60. Dès le pré-test les résultats étaient encourageants, cette réussite est probablement dû au fait que les capitales de l'Europe de l'Ouest étaient un pré-acquis des élèves. L'évolution entre les deux tests, peut montrer que les apprentissages sont plus accessibles aux élèves quand ils ont des pré-acquis sur le domaine en question car les pré-acquis permettent d'appuyer les nouveaux savoirs ou savoir-faire.

Regardons plus précisément les résultats par capitale à nommer, en s'appuyant sur le tableau 1 et la figure 1. La capitale la plus nommée par les élèves est Paris, aussi bien au pré-test qu'au post-test. Cela montre que la capitale de la France était déjà ancrée dans leur mémoire des élèves. Excepté Paris et Madrid qui perdent une dénomination, toutes les autres capitales montrent une évolution significative. Ainsi, Londres a été nommée 8 fois au pré-test contre 12 au post-test, Rome a été nommée 5 fois contre 11 fois au post-test.

On peut valider l'hypothèse, le jeu de localisation génère des apprentissages. Il permet aux élèves de nommer le nom des capitales de l'Europe de l'Ouest. Cependant, ce propos est à nuancer puisque l'hypothèse n'est pas validée pour deux villes qui ont perdu une localisation (Paris et Madrid) et pour Berlin qui a stagné.

Au regard de ces résultats, le cas de Londres et Rome fait apparaître que le jeu a permis aux élèves de mémoriser plus aisément le nom des capitales mais le cas de Madrid et Berlin est controversé puisque les dénominations ont régressé ou stagné. Toutefois, au vu des résultats du tableau 1, nous pouvons constater que deux élèves ont réussi à nommer Madrid (Nathael F. et Yuna) grâce aux phases de jeu et deux autres élèves (Benjamin et Noam) ont réussi à nommer Berlin grâce aux phases de jeu. Nous pouvons donc affirmer que les phases de jeu ont permis de générer des apprentissages et ont permis aux élèves de mieux mémoriser le nom des capitales.

Cette hypothèse nous permet d'aller plus loin dans le propos. En effet, nous pouvons nous demander si le fait de nommer la capitale permet ensuite de la situer correctement sur la carte de l'Europe.

Ainsi, il semble intéressant de faire le lien entre le tableau 1 et la figure 3. Le tableau 1 fait apparaître les réponses données par les élèves pour l'objectif de dénomination des capitales et la figure 3 montre le nombre de fois où la capitale a été localisée. Nous pouvons noter une corrélation entre la dénomination de la capitale et sa localisation. En effet, le post-test démontre que les phases de jeu ont permis de mieux localiser les capitales quand les élèves connaissaient leurs noms, puisque le nom du pays où placer la capitale était donné dans la question. Paris a été localisée 9 fois sur les 11 fois où elle a été nommée correctement. Madrid a été localisée 3 fois sur les 4 fois où elle a été nommée correctement. Berlin a été localisée 3 fois sur les 5 fois où elle a été nommée correctement. Et Rome a été localisée 7 fois sur les 11 fois où elle a correctement été nommée. De plus, la corrélation fonctionne aussi avec les élèves, c'est-à-dire que ce sont les élèves qui ont su nommer la capitale qui ont pour la plus grande majorité pu la localiser. Seul Londres ne semble pas répondre à cette corrélation (cf. annexe 5).

Cela montre donc qu'il existe un lien entre la mémorisation du nom de la capitale et sa localisation. On peut penser que, par exemple, un élève qui connaîtrait la capitale de l'Italie serait capable de se repérer plus facilement sur la carte de l'Europe, puisqu'il aurait comme point de repère l'Italie, ce qui lui permettrait de placer Rome plus aisément. On présuppose donc que les élèves, en plus de connaître le nom de la capitale, connaissent aussi la localisation du pays puisque la plupart des élèves ayant répondu correctement aux questions ont été capables de localiser la capitale au bon endroit.

4.2 Hypothèse 2

Rappelons l'hypothèse 2 : Le jeu permet aux élèves de localiser équitablement les différentes parties de l'Europe. Pour soutenir cette hypothèse, il faut préciser les différentes parties de l'Europe qui vont être analysées. Nous avons divisé l'Europe en deux parties : l'Europe de l'Ouest qui s'étend du Portugal à l'Allemagne et l'Europe de l'Est qui commence après la frontière de l'Allemagne à la Russie. Nous allons analyser et comparer les résultats pour constater si les élèves ont pu localiser équitablement les pays, les capitales et les villes de l'Europe de l'Ouest et de l'Europe de l'Est.

Regardons de plus près la colonne « situer des pays » du tableau 2 et la figure 2. Le pré-test montre que les élèves ont des représentations initiales centrées sur l'Europe de l'Ouest. En effet lors de celui-ci, les pays ayant été localisés le plus de fois sont : l'Espagne (4 élèves sur 12), l'Italie (6 élèves sur 12) et le Royaume-Uni (4 élèves sur 12). Le post-test appuie ce fait car les pays les plus localisés par les élèves font partis de l'Europe de l'Ouest. Ainsi, l'Espagne gagne 4 localisations, le Portugal gagne 3 localisations, l'Italie, 1 localisation et l'Allemagne, 2 localisations. L'Europe de l'Est semble alors être moins connue des élèves, aussi bien, au niveau de leurs représentations initiales qu'après les différentes phases de jeu. Ainsi les localisations de la Suède, de la Grèce et de la Roumanie sont méconnues de la majorité du groupe-classe et les phases de jeu n'ont pas permis aux élèves d'acquérir ces apprentissages. Seule la Russie gagne 3 localisations. Ce pays est peut-être plus facile à localiser étant donné qu'il est situé le plus à l'Est, que c'est le pays le plus vaste et qu'il est situé à une des extrémités du plateau de jeu. Il est donc plus facilement localisable.

Regardons maintenant de plus près la colonne « situer des capitales » du tableau 2 et la figure 3 qui compare le nombre de capitales localisées par les élèves au pré-test et au post-test. Les résultats du pré-test montrent que les élèves ont une vision de l'Europe centrée sur l'Europe de l'Ouest. Les capitales localisées par les élèves sont : Paris (8 fois), Madrid (1 fois), Rome (3

fois) et Londres (5 fois). Stockholm, Bucarest, Budapest et Moscou n'ont pas été localisées par les élèves. Les phases de jeu n'ont que très peu modifié les représentations des élèves centrées sur l'Europe de l'Ouest puisque lors du post-test, Stockholm, Athènes, Bucarest et Budapest n'ont toujours pas été localisées alors que Paris gagne 1 localisation, Madrid gagne 2 localisations, Rome, 4 localisations, Berlin 3 localisations. Ces résultats appuient le fait que les élèves sont centrés sur l'Europe de l'Ouest puisque seule Moscou a été localisé par un élève lors du post-test.

Regardons maintenant de plus près la colonne « situer des villes » du tableau 3 et la figure 4 qui compare le nombre de villes localisées par les élèves au pré-test et au post-test. Les élèves ont peu localisé de villes lors du pré-test. Ainsi seules Marseille et Barcelone ont été localisées respectivement par 3 élèves et 1 élève. Les phases de jeu ont permis de faire gagner 2 localisations à Marseille, 1 à Barcelone et 3 à Saint-Pétersbourg. Cela permet d'accentuer le fait que la vision des élèves est axée sur l'Europe de l'Ouest avec cependant une représentation de la localisation de la Russie et de Saint-Pétersbourg.

Les phases de jeu ont permis à trois villes de se démarquer. Marseille qui a été localisée 3 fois au pré-test et 5 fois au post-test, Barcelone qui a été localisée 1 fois au pré-test et 2 fois après les phases de jeu et Saint-Pétersbourg qui n'a pas été localisée au pré-test mais qui a été localisée 3 fois au post-test. Les autres villes n'ont pas été localisées. Nous pouvons émettre l'hypothèse que Marseille étant une ville française située à seulement 240 kilomètres de leur village et étant souvent une destination de vacances, les élèves ont pu se remémorer sa localisation. Ils ont pu aussi avoir comme point de repère la France et Paris qui sont connus des élèves. Barcelone est une ville attractive qui peut aussi être une destination de vacances des élèves. De plus, les élèves (Benjamin et Natheal F.) ayant réussi à placer Barcelone connaissaient la localisation de l'Espagne et de Madrid. Par conséquent, ils ont pu prendre ces deux localisations comme point de repère pour trouver Barcelone. Dans le cas de Saint-Pétersbourg, la ville aurait pu être plus facilement localisée par les élèves de par son emplacement particulier, en effet, étant située au Nord Est-elle se trouve à une des extrémités du plateau de jeu.

Pour conclure, au vu des résultats et de la discussion, le jeu ne permet pas aux élèves de localiser équitablement les différentes parties de l'Europe. On peut proposer plusieurs causes possibles à cette centration persistante malgré les phases de jeu sur l'Europe de l'Ouest : les destinations de vacances des familles plus axées vers des pays frontaliers, les médias diffusant plus d'informations sur l'Europe de l'Ouest, le nombre de lieux à localiser, etc.

4.3 Hypothèse 3

Rappelons l'hypothèse 3 : Le support de carte du plateau de jeu et les cartes de jeu permettraient de localiser plus aisément les villes que les pays. Cette hypothèse est formulée car le plateau de jeu semble plus propice à l'apprentissage de la localisation des villes que des pays. En effet, les villes et les capitales sont un paramètre de jeu puisque les élèves lisent le nom des villes sur les cartes. Objectif, les localisent sur le plateau de jeu et tentent de les relier à l'aide de leurs wagons. Alors que les pays ne sont pas un paramètre de jeu puisqu'ils sont seulement inscrits sur le plateau de jeu.

Au regard des résultats globaux pour l'objectif de localisation (cf. tableau 2), le jeu présenté aux élèves a permis de générer quelques apprentissages. Le pourcentage de réussite du groupe-classe lors du pré-test est de 14% contre 22% au post-test. Rappelons qu'il y avait 29 lieux à localiser et 12 élèves dans la classe. Il devait donc avoir au total 348 lieux à localiser. Lors du pré-test, le groupe-classe a pu localiser 51 lieux contre 72 au post-test. Les élèves ont toutefois quelque peu progressé entre les deux tests mais pas de manière significative. Neuf élèves sont en progression, un élève en régression et deux élèves ont stagné. Toutefois, les élèves en progression ont subi une légère progression. Les progressions les plus significatives, par élève sont de + 5 et + 7 lieux localisés. Les autres élèves se situent entre + 1 et + 3 lieux localisés.

Un des objectifs d'apprentissage de jeu était de situer des pays. Pour apprécier le propos tenu, je me permets de vous renvoyer au tableau 2 et la figure 2. Lors du pré-test et du post-test, chaque élève devait localiser 10 pays (France, Espagne, Portugal, Italie, Allemagne, Royaume-Uni, Suède, Grèce, Roumanie, Russie). En analysant les 12 productions d'élèves, les pays devaient être localisés 120 fois par test. Lors du pré-test, les pays (tous confondus) ont été localisés 29 fois contre 42, lors du post-test. Ces résultats montrent une mince progression et voient le pourcentage de réussite passer de 24,2 % à 35 %. La France semble être une exception. Elle a été le lieu le plus localisé. La totalité des élèves a été en mesure de placer la France au bon endroit lors des deux tests. Cela montre que les élèves connaissaient déjà la localisation du pays et le jeu n'a donc aucun effet sur ces résultats car cette connaissance était déjà acquise par les élèves.

Le jeu de localisation a tout de même permis à 8 élèves de progresser pour l'objectif de localisation de pays. Cependant, le propos peut être nuancé car l'évolution est faible. L'évolution en terme de localisation n'est peut-être pas très significative en terme de

pourcentage (24,2 % contre 35%), mais cela reste tout de même une progression, d'autant plus que les pays n'étaient pas un paramètre de jeu, ils étaient seulement écrits sur le plateau. Le jeu a donc généré des apprentissages puisque le taux d'évolution entre le pré-test et le post-test est de +44% mais cela reste faible quant aux résultats escomptés. On peut penser que les élèves ont pu mémoriser leur localisation grâce à la physionomie du pays. En effet, les pays sont des zones assez vastes qui pourraient être facilement localisables.

Situer des capitales est un deuxième objectif de ce jeu de localisation. Pour mieux apprécier les propos tenus je vous renvoie au tableau 2 et à la figure 3. Chaque élève devait localiser 11 capitales (Paris, Madrid, Lisbonne, Rome, Berlin, Londres, Stockholm, Athènes, Bucarest, Moscou et Budapest). En analysant, ici aussi, les douze productions d'élèves, les capitales devaient être localisées 132 fois par test. Lors du pré-test, les capitales (toutes confondues) ont été localisées 18 fois contre 25 lors du post-test. Ces résultats montrent une infime progression. Par conséquent, le jeu a permis de générer de faibles résultats, le pourcentage de réussite pour cet objectif est passé de 18% à 25%. Le taux d'évolution entre les deux tests est donc de + 38,9%. Les résultats actuels montrent que les élèves ont davantage progressé dans la localisation de pays (+ 44%) que dans la localisation de capitales. Le jeu a permis à 5 élèves de progresser dans la poursuite de cet objectif grâce aux phases de jeu.

Situer des villes européennes est le troisième objectif de localisation du jeu. Les élèves avaient soit des représentations erronées de l'emplacement des villes ou soit une méconnaissance totale de leur localisation. Huit villes étaient à localiser (Brest, Marseille, Barcelone, Palerme, Zurich, Francfort, Edimbourg et Saint-Pétersbourg). En analysant les résultats obtenus par le groupe-classe, les élèves ont correctement localisées 4 villes au cours du pré-test et 10 villes sur 96 lors du post-test.

Excepté Marseille, Barcelone et Saint-Pétersbourg, aucune autre ville n'a été localisée par les élèves. Les élèves n'avaient d'ailleurs aucune représentation sur leur localisation, cela a peut-être rendu l'apprentissage trop complexe puisqu'il n'avait même pas une vague idée de leur localisation. Cependant, on note un pourcentage de réussite plus élevé au post-test (4.1 % contre 10,4%) et un taux d'évolution entre les deux tests de + 150%. Le jeu a donc généré quelques apprentissages et les résultats font apparaître que les progrès les plus significatifs ont été pour cet objectif. Celui-ci a permis au travers des séances de jeu à 5 élèves de progresser.

Au regard des résultats, en les appréciant et les analysant d'une manière plus subjective, nous pouvons analyser certains profils d'élève.

Au début de notre discussion sur l'hypothèse 2 nous parlions du score général, c'est-à-dire le nombre de lieux à localiser par élève. Rappelons ce propos, 9 élèves ont progressé grâce aux phases de jeu, 1 élève a régressé et 2 élèves ont stagné.

Ainsi pour l'objectif : « situer des pays » 5 élèves sur les 8 qui ont progressé sont de bons élèves. Pour l'objectif : « situer des capitales » 4 élèves sur les 5 en progression sont des élèves en réussite scolaire. Pour l'objectif : « situer des villes » 3 élèves sur les 5 qui ont progressé sont aussi des élèves en réussite. Au vu des résultats, 66 % des élèves en progression sont des élèves en réussite scolaire et donc 34 % des élèves en progression sont des élèves qui sont en difficulté scolaire. L'élève qui a régressé est une élève en difficulté scolaire. Il est important de prendre les élèves dans leur individualité pour comprendre certains scores.

Luisa est l'élève qui a opéré la plus grande progression. Elle a pu localiser 7 lieux de plus qu'au pré-test dont 3 pays et 4 villes. Luisa est une élève qui est capable de cerner les attentes de l'école. Elle est souvent capable de comprendre les objectifs sous-jacents à une tâche sans qu'ils n'aient été explicités auparavant. Elle avait compris que le but de ce jeu était d'apprendre à localiser les pays, les capitales et les villes d'Europe.

Lou a opéré la seconde progression la plus significative. En effet, elle a réussi à localiser 5 lieux de plus qu'au pré-test, dont 2 pays et 3 villes. Le démarche didactique mise en place par le jeu lui a été favorable et a permis de générer des apprentissages. Lou est une élève au niveau assez faible qui nécessite souvent un fort étayage et une différenciation pour acquérir de nouveaux savoirs. Le jeu lui a permis de progresser par elle-même sans aucun autre étayage que cette démarche didactique spécifique.

Excepté Lou, les élèves en plus grande réussite scolaire ont davantage progressé que les élèves en difficulté. Les meilleurs élèves arrivent à cerner les objectifs des tâches à réaliser et arrivent à en prendre le meilleur alors que les élèves en difficulté semblent être souvent submergés par la tâche à réaliser et par les réussites qu'on leur demande, qu'ils n'ont plus d'énergie cognitive pour comprendre l'objectif de la tâche.

C'est le cas de Ninon. Elle est la seule élève à avoir localisé moins de lieux au post-test qu'au pré-test. Ninon est une élève qui manque de confiance en soi et d'estime de soi. Elle panique souvent quand elle doit travailler seule et en perd ses moyens.

Nathael F. a seulement localisé 2 lieux (la France et Paris) lors du pré-test et 3 lieux (la France, Marseille et Barcelone) lors du post-test. Il n'a donc pas relocalisé Paris mais il a acquis deux nouvelles localisations. Nathael est un élève ayant des difficultés à cerner les différents enjeux d'une tâche. Il se focalise souvent plus sur la tâche que sur l'objectif sous-jacent. C'est un élève souvent distrait. Il est possible que coller les différentes localisations sur la carte de l'Europe, sans en perdre, ait été trop prenant en énergie cognitive pour se concentrer sur la vraie tâche : localiser. Il aurait pu être intéressant qu'une autre personne (PE ou élève) se charge de cette tâche trop lourde pour lui qui est de coller vingt-neuf étiquettes sans en égarer. Cela peut être une hypothèse relative à la difficulté à localiser.

Ces résultats montrent que les élèves ont d'avantage localisé de villes que de pays grâce au jeu. Ils montrent aussi que le jeu qui a été une démarche didactique différente pouvant être vu comme un étayage a plaidé en faveur des meilleurs élèves. Cela n'a pas réellement permis de cesser de creuser les écarts entre les meilleurs élèves et ceux en difficulté. Les meilleurs élèves, les plus attentifs aux attentes de l'école ont fait de ce jeu un objet d'apprentissage à contrario des élèves en difficulté.

Pour conclure cette partie, au vu de la discussion précédente nous pouvons valider l'hypothèse 3. Les résultats du pré-test montrent que les élèves localisaient plus facilement les pays que les villes. Ceci peut être expliqué par le fait que les pays sont plus facilement localisables que les villes puisque ceux-ci ont une physionomie particulière. Les villes, quant à elles, sont plus difficilement localisables puisque elles ne représentent qu'un petit carré sur une carte alors que les pays sont représentés par une vaste étendue. Les résultats du post-test permettent de faire apparaître que les phases de jeu ont permis aux élèves de mémoriser d'avantage les localisations des villes que des pays. En effet au regard des résultats, les élèves ont davantage localisé les villes puisque si l'on cumule les taux d'évolution des villes et des capitales, le taux d'évolution est de + 59 % pour celles-ci contre + 44% pour les pays. Ces résultats permettent donc de valider l'hypothèse 2 : le support de carte du plateau de jeu et les cartes de jeu permettraient de localiser plus aisément les villes que les pays.

Il semble cependant important de nuancer le propos tenu car la différence n'est pas très manifeste, les élèves ont mémorisé quelques localisations mais cela reste insuffisant quant aux résultats escomptés. L'efficacité du jeu peut donc être remise en question.

4.4 Les limites :

Nous avons pu constater au vu des résultats que le jeu n'a pas généré les apprentissages espérés à sa création. Certes, il a permis aux élèves d'apprendre mais pas de manière significative. Nous pouvons tenter d'expliquer cela par le fait qu'il faille pour acquérir la compétence procédurale de localisation que les élèves manipulent des localisations. Hors avec notre jeu, les élèves ont seulement lu les localisations mais ils ne les ont pas manipulées.

En effet, pour apprendre à localiser il faut que les élèves puissent lire la localisation puis tenter à leur tour de situer le lieu en question. Dans notre jeu, le nom des villes et des capitales est utilisé, il est même un paramètre de jeu. Toutefois, les noms sont seulement lus sur les cartes et le plateau de jeu mais les villes ne sont pas localisées par les élèves. Ainsi, dans le jeu les informations sont seulement lues de façon récurrente. Au vu des résultats obtenus lors du post-test, l'efficacité du jeu est remise en question. Le simple fait de lire de façon récurrente des localisations ne permet pas par la suite de savoir les localiser.

Nous venons de prouver, à l'échelle du groupe-classe de l'école testée, qu'un jeu de localisation n'utilisant pas la manipulation ne permet pas réellement de mémoriser celles-ci. Toutefois, nous pouvons nuancer le propos puisque cette expérience a été mise en place avec un échantillon de douze élèves et le jeu a tout de même généré des apprentissages même s'ils ne sont que très peu significatifs.

Pour obtenir de meilleurs résultats, il pourrait être intéressant d'améliorer le jeu pour une prochaine utilisation. Quelques pistes d'amélioration pourraient être proposées.

Il faudrait réduire le nombre de lieux à localiser pour une meilleure mémorisation de ceux-ci. Il serait possible de se limiter dans un premier temps à l'Europe Centrale et puis étendre petit à petit, au rythme des apprentissages, les lieux à localiser. Jouer avec 29 localisations en 5 phases de jeu étaient trop ambitieux. On pourrait peut-être le réduire de moitié en se focalisant sur les pays frontaliers de la France et le Royaume-Uni, puis étendre, petit à petit à l'Europe de l'Est.

Il semblerait aussi important de réduire le nombre de cartes Objectif. Cela permettrait de jouer avec moins de localisations et cela permettrait aussi que les cartes reviennent plusieurs fois par joueur. Car avec notre jeu, certains élèves n'ont pas joué avec certaines cartes Objectif et n'ont donc pas localisé certains lieux.

Nous pourrions aussi jouer sur le nombre de séances dédiées au jeu. Cinq phases de jeu ne semblent pas suffisantes pour apprendre à localiser. Avec moins de cartes et moins de

localisations sur le plateau de jeu, la durée de jeu serait réduite et permettrait de jouer plus souvent.

Nous pourrions aussi permettre une manipulation des localisations en ajoutant un paramètre à notre jeu. Il serait alors possible de créer de nouvelles cartes avec en fond la carte de l'Europe et à chaque fin de jeu les élèves devraient localiser les cartes Objectif avec lesquelles ils ont joué sur ces nouvelles cartes. Celles-ci seraient ensuite auto corrigées par l'élève avant le début de chaque nouvelle partie.

Il faudrait aussi prévoir une différenciation lors de la réalisation des tests par les élèves dans le but que certains élèves ne soient pas accaparés par la tâche de regrouper et de coller les localisations sans en égarer. On obtiendrait alors certainement des résultats plus représentatifs du niveau des élèves.

Conclusion

La problématique de ce mémoire visait à identifier si un jeu qui utilise la lecture de localisations permet implicitement de mémoriser les localisations. Trois hypothèses ont permis d'orienter les recherches et de tirer quelques conclusions qui nous éclairent sur cette question.

Le jeu permet alors de mémoriser le nom des capitales. Celui-ci permet aussi de localiser plus aisément les villes que les pays. Toutefois il ne permet pas de localiser les différentes parties de l'Europe de façon équitable.

Au vu des résultats obtenus, nous pouvons constater que l'acquisition de la compétence de localisation est un apprentissage long et complexe. Celui-ci ne peut donc se substituer à quelques séances de jeu d'un jeu utilisant des localisations. De plus, le jeu proposé au cours de ce mémoire n'était pas efficient pour acquérir cette compétence. En effet, pour apprendre à localiser, il faut manipuler les localisations. Une simple lecture, même répétée, ne permet pas d'apprendre à localiser. Pour cela, la lecture semble être une première étape dans le processus d'apprentissage. En effet, la deuxième étape serait de tenter de relocaliser le lieu lu au préalable. Il semble aussi important d'acquérir des stratégies de localisation, en s'appuyant sur des lieux connus, pour localiser le lieu souhaité.

Le jeu a été testé dans la classe de ma collègue Ysaline Fournier et les résultats sont quelque peu similaires à ceux de ma classe, ce qui nous a permis d'en venir à la conclusion que l'efficacité du jeu est à remettre en question. Les pistes d'amélioration évoquées dans la discussion devraient être mises en place pour une utilisation ultérieure pour générer d'avantage d'apprentissages.

Bibliographie :

Baudinault Alexandre, Pleven Bertrand et Schafer Valérie, *Géographie*, 2014.

Brougère Gilles, *Jeu et éducation*, 1995.

Clary Maryse, *Pour une approche didactique de la géographie de la théorie à la pratique*, 1994.

Claval Paul, *Enseigner la géographie à l'école*, 1992.

Caillois, *Les jeux et les hommes*, 1958.

Education nationale, *Programmes*, 2016.

Giolitto Pierre, *Enseigner la géographie à l'école*, 1992.

Masson Michèle, *Vous avez dit géographies ? Didactique d'une géographie plurielle*, 1994.

Masson Michèle, *Jeu, géographie et citoyenneté, de l'école à l'université*, 2005.

Mérenne-Schoumaker Bernadette, *Didactique de la géographie Organiser les apprentissages*, 2012.

Rodriguez Annie, *Un projet pour associer jeux et apprentissages*, 2010.

Vauthier Evelyne, *Cahier pédagogiques n°448 – Dossier « le jeu en classe »*, 2008.

Annexes :

Annexe 1p. 35

Plateau de jeu

Annexe 2p.36

Cartes du jeu

Annexe 3p. 38

Règle du jeu

Annexe 4p. 40

Test

Annexe 5p. 42

Tableau de résultats de situer des capitales

Annexe 1 : Le plateau de jeu



Annexe 2 : Les cartes de jeu

Cartes Objectif court



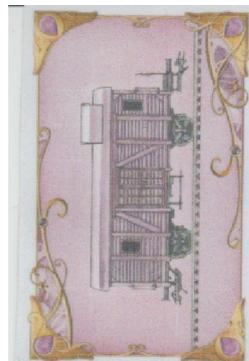
Cartes Objectif moyen



Cartes Objectif long



Les cartes Wagon et la carte Locomotive :



Annexe 3 : Les règles du jeu

La conquête de l'Europe

Jeu adapté des Aventuriers Du Rail Europe d'Alan R. Moon

Répartition du jeu :
Un meneur de jeu doit être désigné pour poser les cartes Wagon et les récupérer quand un joueur s'empare d'une route.
Chaque joueur choisit une couleur de wagon.

Cartes Wagon :
-Mélangez les cartes Wagon et les cartes Locomotives et distribuez-en 4 à chacun des joueurs.
-Placez le reste des cartes Wagon près du plateau, face cachée.
-Le meneur de jeu retourne les cinq premières cartes et les pose à côté du plateau de jeu, face visible.

Cartes Objectif :
Chacun des joueurs doit piocher : *une carte Objectif long
* une carte Objectif moyen
* une carte Objectif court.

⚠ Attention, les objectifs doivent rester secrets. Personne ne doit connaître le chemin que tu vas parcourir.

Le joueur qui commence la partie est le joueur qui a cité le plus grand nombre de pays européens , ensuite, on tourne dans le sens des aiguilles d'une montre.

But du jeu :
Le vainqueur est le joueur qui a réalisé ses 3 objectifs en premier.

Règle du jeu :
A son tour, le joueur doit faire une et une seule des deux actions suivantes :

1^{ère} action possible : piocher des cartes wagons

Piocher 2 cartes dans la pioche visible **OU** Piocher 2 cartes dans la pioche retournée




➤ Cas particulier : Si vous choisissez une carte Locomotive dans la pioche vous ne pouvez pas prendre une 2^{ème} carte.

Si rien ne t'intéresse dans la pioche visible, laisse le hasard essayer de t'aider !

2^{ème} action possible : poser ses wagons sur le rail.

➤ Le joueur peut s'emparer d'une route sur le plateau en posant autant de cartes Wagon de la couleur de la route que d'espaces composant cette route.





Je veux prendre cette route.

Pour cela je donne 2 cartes Wagons jaunes.

Je pose mes wagons sur les rails.

➤ Des cartes Locomotives peuvent être utilisées pour remplacer des cartes manquantes dans la couleur désirée.





Je veux donner une carte Locomotive qui remplace n'importe quelle carte.

Je pose mes wagons sur les rails.

➤ Les routes grises peuvent être capturées en utilisant n'importe quelle série d'une même couleur.





Je veux prendre cette route

Je peux donner n'importe quelle série d'une même couleur (avec ou sans carte Locomotive).

Je pose mes wagons sur les rails.

> Certaines villes sont connectées par des routes doubles. Un même joueur ne peut jamais capturer les deux routes d'une même route double durant une partie.

Fin du jeu :

La partie se termine quand un des joueurs a réalisé ses 3 cartes Objectif.

Types de cartes :

Les cartes Wagon :

Il existe 5 types de wagons différents en plus des locomotives. Les couleurs de chaque carte Wagon correspondent aux couleurs des routes présentes sur le plateau connectant des villes (Vert, Bleu, Jaune, Orange et Rose).



Les cartes Locomotive :

Les cartes Locomotive sont des cartes jokers, c'est-à-dire qu'elles remplacent n'importe quelle carte Wagon.



Les cartes Objectif :

Les villes figurant sur une carte Objectif sont le point de départ et d'arrivée d'une destination secrète que le joueur s'efforce d'atteindre en reliant ses villes avec des trains de sa couleur avant la fin de la partie.



Long



Moyen



Court

Annexe 4 : Le test

Prénom :

Questionner l'espace

	J'ai réussi à placer	J'ai bien placé
Connaître le nom de quelques capitales.		
Situer des pays d'Europe.		
Situer des capitales européennes.		
Situer des villes européennes.		

1) Entoure la bonne réponse

a) Quelle est la capitale de la France ?

Valence Paris Lyon

b) Quelle est la capitale de l'Espagne ?

Rome Barcelone Madrid

c) Quelle est la capitale de l'Angleterre ?

Londres Berlin Paris

d) Quelle est la capitale de l'Allemagne ?

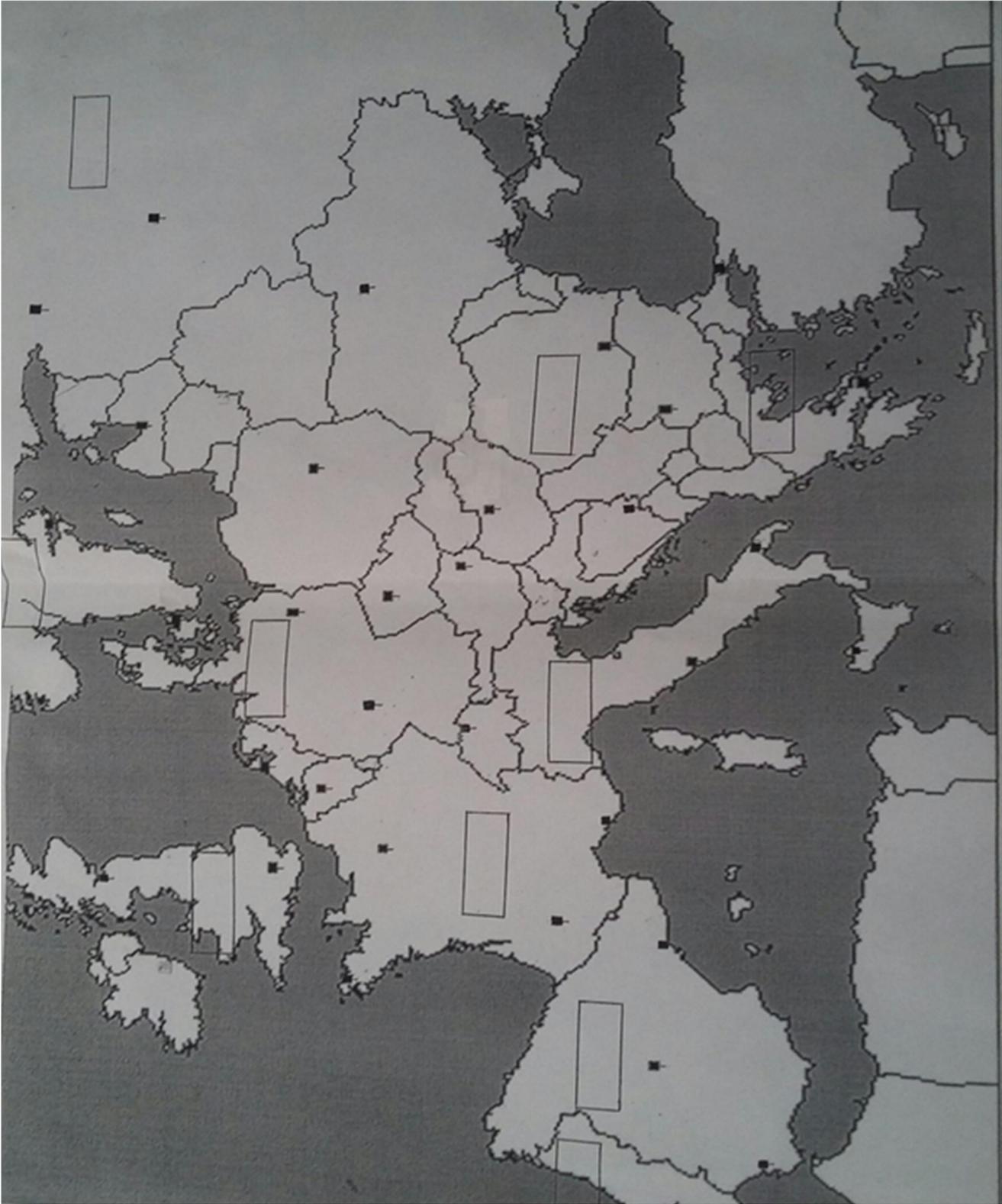
Francfort Moscou Berlin

e) Quelle est la capitale de l'Italie ?

Turin Rome Pise

2) Place puis colle les pays, les capitales et les villes, au bon endroit, sur la carte de l'Europe.

PAYS (x10)	VILLE/ CAPITALE (x11)	VILLE (x8)
ROYAUME-UNI	<u>Madrid</u>	Edimbourg
FRANCE	<u>Londres</u>	Brest
ESPAGNE	<u>Paris</u>	Marseille
ITALIE	<u>Stockholm</u>	Palerme
ALLEMAGNE	<u>Berlin</u>	Zurich
RUSSIE	<u>Bucarest</u>	Saint-Pétersbourg
GRECE	<u>Rome</u>	Francfort
SUEDE	<u>Lisbonne</u>	Barcelone
ROUMANIE	<u>Moscou</u>	
PORTUGAL	<u>Budapest</u>	
	<u>Athènes</u>	



Annexe 5 : Résultats pour l'objectif situer des capitales :

Résultat pré-test: situer des capitales												
Colonne1	Colonne	Colonne	Colonne	Colonne	Colonne	Colonne						
	Paris	Madrid	Lisbonne	Rome	Berlin	Londres	Stockholm	Athènes	Bucarest	Moscou	Budapest	Total
Lou	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lucas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ninon	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3
Killian	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3
Lou T	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Luisa	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Yuna	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Benjamin	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	5
Lucie	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Nathael R	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Noam	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Natheal F	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Total	8	1	0	3	0	5	0	1	0	0	0	18
Résultat post-test: situer des capitales												
Colonne1	Colonne	Colonne	Colonne	Colonne	Colonne	Colonne						
	Paris	Madrid	Lisbonne	Rome	Berlin	Londres	Stockholm	Athènes	Bucarest	Moscou	Budapest	Total
Lou	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3
Lucas	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Ninon	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Killian	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Lou T	1		0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Luisa	1	1		1	1	0	0	0	0	0	0	4
Yuna	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	4
Benjamin	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	4
Lucie	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Nathael R	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Noam	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Natheal F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	9	3	0	7	3	2	0	0	0	1	0	25

Année universitaire 2016-2017

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Apprendre à localiser par le jeu

Auteur : Pauline Lefebvre

Résumé :

La géographie est une discipline scolaire qui a inséré des jeux pédagogiques pour développer et favoriser les apprentissages. L'expérimentation tend à montrer qu'un jeu utilisant des localisations permet de mémoriser le nom des lieux et leur localisation. Pour cette expérimentation un jeu a été créé utilisant la carte de l'Europe comme plateau. En jouant à ce jeu les élèves lisent des localisations dans le but de relier des villes européennes entre-elles. L'objectif de ce jeu est de nommer le nom des capitales de l'Europe de l'Ouest et de situer quelques pays, quelques capitales et quelques villes. Au regard des résultats, ce jeu favorise la mémorisation du nom des capitales. Cependant, les résultats ont prouvé que la seule action de lire la localisation n'est pas suffisante pour apprendre à localiser. En effet, il a été constaté que l'apprentissage de cette compétence est un apprentissage long et complexe qui nécessite la manipulation des localisations. Les élèves ne doivent pas se contenter de lire mais ils doivent tenter de localiser à leur tour pour acquérir cette compétence procédurale.

Mots clés : enseignement de la géographie – jeu pédagogique – localisation – représentation initiale - cycle 2 – CE2

Summary :

Geography is an academic discipline which uses educational games to develop and encourage learning process. The experiment aims to show that a game using localisations would allow to memorise the name of a place and its localisation. In order to try this supposition, a game has been created using the European map as board game. Playing, pupils read localisations to connect European cities. The aim of this game is to memorise the name of European capitals and to locate some countries, some capitals and some cities. The results show that the game stimulates the memorisation of the name of the capitals. However, results show that read the localisation is not enough to learn how to locate. In fact, it has been noted this learning is a long and complex process which needs the handling of the localisations. Pupils doesn't have to only read but they have to try to locate in order to acquire this procedural skill.

Key words : geography education – educational game – localisation - initial representation – Cycle 2 – CE2