



HAL
open science

Le jeu d'émulation pour favoriser la mémorisation des connaissances historiques

Alicia Mourier

► **To cite this version:**

Alicia Mourier. Le jeu d'émulation pour favoriser la mémorisation des connaissances historiques. Education. 2017. dumas-01740273

HAL Id: dumas-01740273

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01740273>

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

Le jeu d'émulation pour favoriser la mémorisation des connaissances historiques

Présenté par Alicia MOURIER

Première partie rédigée en collaboration avec Sarah BERNARD

Mémoire de M2 encadré par Sandrine Cazeneuve

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) Alicia MOURIER

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)

Intitulé « Le jeu d'émulation pour favoriser la mémorisation des connaissances historiques » 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 Rompon,
Le 12/05/2017

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) Alicia MOURIER auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : « Le jeu d'émulation pour favoriser la mémorisation des connaissances », 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 Rompon, le 12/05/2017

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

SOMMAIRE

Partie 1 : Partie théorique	2
Introduction	2
1. État de l'art.....	2
1.1. L'Histoire	2
1.2. Vers un dispositif particulier	4
1.3. Jeu et apprentissage.....	7
1.4. « Le temps des rois » abordé à travers le jeu d'émulation	14
2. Problématique et hypothèses.....	14
Partie 2 : Méthodologie	15
1. Démarche et protocole	15
2. Recueil des données	18
3. Difficultés repérées lors de la procédure.....	21
Partie 3 : Résultats	22
1. Evolution de l'utilisation de l'aide par le groupe test	22
2. Comparaison du taux de réponses justes	23
3. Évolution des élèves entre le jeu et le post test.....	24
Partie 4 : Discussion et conclusion	27
1. L'impact de la coopération	27
2. La mémorisation dans le jeu d'émulation	29
3. L'analyse des écarts entre les élèves.....	30
4. Limites et perspectives.....	31
Bibliographie	32

Partie 1 : Partie théorique

Introduction

Dans de nombreux pays nordique, le jeu est une activité centrale par lequel l'enfant apprend selon Gilles Brougère (2006). Mais qu'en est-il de la France ? Le jeu a longtemps été réservé pour les élèves de la maternelle. Depuis, les nouveaux programmes de 2015, le jeu entre à l'école primaire notamment sous la forme de jeu de mémorisation en français ou en mathématiques mais également sous la forme de jeu de rôle en langue vivante ou en éducation morale et civique. Cependant, le mot « jeu » n'apparaît pas dans les programmes d'histoire-géographie à l'école primaire. Ainsi, ne pourrait-on pas utiliser le jeu afin d'impliquer davantage les élèves dans les apprentissages et notamment pour favoriser la consolidation des connaissances en histoire ? En effet, le jeu peut permettre de donner le sens et le goût du travail chez les élèves.

Afin de tester la mémorisation des élèves par le jeu en histoire-géographie, une étude a été menée dans une classe de vingt-quatre élèves de CM1. Pour cela, à la suite de chaque séance sur un roi de France les élèves ont pu jouer à un jeu de mémorisation, mêlant coopération et compétition, inspiré d'un jeu de cartes anglais « Brainbox ».

Dans cette étude, nous nous demanderons donc si le jeu d'émulation permet la consolidation des connaissances historiques.

Pour répondre à ce questionnement, nous commencerons par aborder les différents concepts liés à l'histoire ainsi que ceux caractérisant le jeu d'émulation. Puis nous nous intéresserons à l'étude menée et à l'analyse des résultats obtenus.

1. État de l'art

1.1. L'Histoire

1.1.1. L'Histoire à l'école

Selon Henry-Irénée Marou (1954), l'histoire serait la connaissance du passé humain et s'opposerait alors à une représentation irréaliste du passé ainsi qu'à l'utopie ou à l'histoire imaginaire. C'est donc cette connaissance du passé que l'on va enseigner aux élèves.

Antoine Prost (1996) rappelle que la finalité première de l'histoire à l'école primaire est de permettre aux élèves de comprendre le monde social et politique dans lequel ils vivent en leur donnant le vocabulaire nécessaire pour nommer et parler des événements qu'ils rencontrent.

L'histoire va ainsi leur permettre de comprendre que ces événements résultent de choix antérieurs et donc que nos choix actuels vont déterminer notre avenir collectif. En somme, l'histoire permet de développer l'esprit critique des élèves.

Il est important de rappeler, comme le précise Henry-Irénée Marou (1954), que l'enseignement de l'histoire doit être adapté aux élèves pour leur permettre de se former leur propre pensée et réflexion sur le monde et son histoire. Cependant, toujours selon lui, cet enseignement ne doit pas être pensé comme la formation de futurs historiens.

Aujourd'hui l'enseignement de l'histoire est spiralaire, les mêmes périodes historiques sont revues et enrichies en fonction de l'avancée dans les cycles scolaires afin de permettre aux élèves de développer leur savoir et former leur propre pensée.

1.1.2. Les dispositifs d'enseignement de l'histoire

Le dispositif le plus couramment utilisé dans les cours d'histoire est l'étude de document. En effet comme le montre Charles Jacquelin « Le rapport au document est au cœur à la fois de la recherche historique et de l'enseignement de l'histoire : c'est dans ce rapport que se fonde la démarche critique à laquelle nous ambitionnons d'initier les élèves. » (2015). Les professeurs peuvent utiliser des documents de natures différentes (iconographiques, textes historiques...) en classe. L'important dans l'étude documentaire est la manière dont nous envisageons les documents et les questions auxquelles on souhaite que les élèves répondent. Il s'agit de mettre les élèves en questionnement comme le ferait un historien.

Si l'on s'appuie sur les propos de l'historien Henri-Irénée Marrou « L'histoire se fait avec des documents, comme le moteur à explosion fonctionne avec du carburant. (...) Est un document toute source d'information dont l'esprit de l'historien sait tirer quelque chose pour la connaissance du passé humain, envisagé sous l'angle de la question qui lui a été posée. » (Jacquelin, 2015)

Il existe également d'autres dispositifs, à savoir une autre méthode qui cherche à rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, qui est la situation problème. Dans ces situations les élèves sont placés dans un rôle de chercheur un peu à la manière d'un historien. Le but est de les confronter à un ou des problèmes qu'ils n'ont pas appris à résoudre d'avance et qui les obligent à se questionner pour arriver à la construction d'un nouveau savoir. Ce dispositif va en contradiction avec l'histoire-récit qui, comme le souligne Alain Dalongeville (2007), est une histoire racontée, enregistrée par les élèves et souvent vide de savoir. A l'inverse la

situation-problème est, selon Alain Dalongeville « Ni une situation de recherche tellement riche et touffue qu'elle partirait dans tous les sens, ni une situation conçue comme un ensemble de stimuli qui provoquerait une réponse, forcément adéquate. » (2007, p.7). La situation-problème doit alors être pensée bien à l'avance par l'enseignant, avec les documents et les consignes qui l'accompagne. Elle doit permettre aux élèves de se questionner de manière à ce qu'ils puissent trouver la réponse par eux-mêmes. Le cadre doit être défini de manière précise mais doit laisser les élèves libres de rechercher afin de leur permettre d'accéder aux savoirs. C'est ce que Gérard De Vecchi (2015) appelle la formation de l'esprit critique.

De nouveaux dispositifs encore peu pratiqués dans les classes voient le jour comme les albums qui peuvent être utilisés en lecture offerte ou dans le cadre d'un travail littéraire, la bande dessinée, la chanson ou le cinéma. Un de ces nouveaux dispositifs permettant l'enseignement de l'histoire est le jeu, c'est celui que nous expérimentons dans ce mémoire.

1.2. Vers un dispositif particulier

1.2.1. Qu'est-ce que le jeu ?

Tout d'abord, le jeu est défini dans la plupart des dictionnaires de la langue française comme « Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir » (Larousse en ligne) mais il est également défini toujours par le même dictionnaire comme une « Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard ». Le jeu est donc lié à l'amusement et au divertissement, il s'oppose donc à la contrainte. Cependant, comme exposé dans la définition le jeu peut faire appel à des qualités intellectuelles. Celui-ci peut donc influencer sur les apprentissages et connaissances des joueurs.

Pour définir le jeu, nous pouvons comparer les langues comme l'on fait différents chercheurs dont Donald Winicott. Ce dernier nous fait remarquer que le français utilise qu'un seul terme pour désigner cette notion : « jeu ». À la différence de l'anglais qui utilise deux termes : « play » pour définir le jeu libre sans contrainte, dont l'issue sera inconnue et « game » pour définir une situation encadrée dont l'issue est connue. L'analyse de ces langues met en avant

le fait que le jeu peut être également encadré et avoir un objectif précis. Le jeu pourrait donc être utilisé dans l'enseignement en utilisant des objectifs de jeu liés aux apprentissages des élèves.

En étudiant les définitions du jeu et en se reportant sur le travail de Roger Caillois en 1967, on peut différencier deux types de jeu. Le jeu guidé qui pourrait être défini comme une activité sérieuse, éducative et pédagogique contribuant au développement de l'enfant et le jeu spontané où l'enfant joue seulement pour se divertir et s'amuser.

Toujours selon, Roger Caillois, le jeu permet de développer des facteurs psychologiques permettant une socialisation entre les individus. Celui-ci montre donc les rapports étroits entre les constituants du jeu et la socialisation de l'individu. Il s'agit pour lui d'une activité qui peut être libre dans ce cas le joueur participe sans obligation. Elle sera également séparée puisqu'il y aura des limites de temps et d'espace, incertaine car le déroulement et le résultat ne peuvent pas être préparés en amont et improductive puisque, selon lui, le jeu ne crée ni bien, ni richesse, ni élément nouveau. L'activité de jeu sera également réglée, en effet, le jeu est soumis à des conventions et des règles. Et enfin, elle sera fictive puisqu'à cette activité on ajoute de l'irréalité par rapport à la vie courante.

Cela peut être complété par les cinq critères qui définissent le jeu selon Gilles Brougère (1995): la fiction « réelle » (faire semblant en partant toujours de la réalité), l'adhésion (il n'y a jeu que si le joueur décide de jouer et de rentrer en situation de jeu), la règle (elle est indispensable pour la structuration du jeu), la frivolité (il n'y aura aucune conséquence sur la réalité, il invite à de nouvelles expériences dans lesquelles on n'a pas besoin de mesurer les risques. On est plus créatif et on peut se surpasser), l'incertitude (le jeu ne sera jamais deux fois pareil, on ne sait jamais à l'avance comment il va se dérouler et se finir).

On remarque alors dans ces conceptions, des éléments communs définissant la notion de jeu. Selon ces auteurs, le jeu doit être défini par des règles, il apporte une part de créativité et de fiction par rapport à la vie réelle. Le jeu est également fondé sur une incertitude, on ne jouera pas deux fois de la même manière et le résultat ne peut être prévu à l'avance. Enfin, il peut y avoir jeu seulement si le joueur le décide lui-même sans y être obligé.

1.2.2. Le jeu et l'enfant

Le jeu chez l'enfant a d'autres caractéristiques que le jeu chez l'adulte. En effet, le jeu est l'activité fondamentale de l'enfant. Plusieurs psychologues spécialisés dans le développement de l'individu se sont penchés sur la question.

Selon Jean Chateau, cité par le site internet de l'académie de Nice, « l'enfant est un être qui joue et rien d'autre » (1967). Cette affirmation s'oppose donc à celle de Lev Vygotsky et Jérôme Bruner, qui stipule que le jeu permet le développement socio-cognitif de l'enfant.

D. Winnicott, comme L. Vygotsky et J. Bruner, ajoute que l'enfant joue par plaisir mais également pour accroître son expérience ainsi qu'établir des contacts sociaux.

D. Winnicott appuie également la différence entre les mots « play » et « game » de l'anglais pour montrer l'évolution du jeu chez l'enfant. Selon lui, le jeu serait d'abord de la créativité sans règle (play) puis évoluerait avec la vie réelle, vers un jeu défini par des règles (game).

Les chercheurs définissent également différents types de jeu chez l'enfant allant des jeux sensoriels, moteurs, affectifs aux jeux psychiques c'est à dire les jeux intellectuels, réflexifs mettant l'Homme au-dessus de la nature et des animaux.

De plus, selon G. Brougère, cité par Marie Musset et Rémi Thibert, dans de nombreux pays notamment les pays nordiques et scandinaves le jeu est « l'activité centrale par laquelle l'enfant apprend » et d'autre pays moins nombreux dont la France fait partie où le jeu est un « complément nécessaire du fait de l'âge des enfants, mais qui doit disparaître au plus tôt » (2009).

La pédagogie ludique est encore peu pratiquée à l'école primaire et notamment en histoire-géographie en France, mais est plus développée dans les pays anglo-saxons et cela notamment dans des disciplines plutôt scientifiques. On remarque alors une différence de pratique d'enseignement entre les pays nordiques et la France puisque cette pédagogie ludique s'arrête souvent à l'entrée de l'école primaire pour cette dernière.

1.2.3. Les différents types de jeu

Selon Christophe Meunier et Céline Sala (2016), il existe une typologie des jeux se présentant sous trois formes.

Les jeux de hasard sont les moins intéressants pour la classe car ils laissent peu de place à la stratégie et à la réflexion. Puis on trouve des jeux de simulation permettant de recréer une situation dans laquelle les élèves seront les acteurs. Et enfin les jeux d'émulation mettant en avant des connaissances factuelles pour pouvoir gagner.

Cette typologie de jeu peut être complétée par différents aspects du jeu comme le jeu coopératif favorisant l'entraide entre les élèves, le jeu de rôle mettant les élèves au cœur du jeu mais également le jeu de plateau ou encore le jeu de cartes.

Le jeu d'émulation permet aux élèves de réinvestir leurs connaissances apprises durant l'enseignement afin de trouver la solution pour pouvoir gagner. Il y a alors forcément compétition entre les joueurs comme cela est signalé par le site internet du « réseau ludus ». Mais par un travail en équipe une coopération peut être mise en place entre les élèves pour qu'ils puissent apprendre des autres en étant acteurs de leurs apprentissages. Cela favorise alors l'entraide entre les joueurs et permet de dépasser les difficultés que peuvent avoir certains élèves à réinvestir leurs connaissances.

Le « réseau ludus » recense alors plusieurs catégories de jeux d'émulation comme les puzzles, les jeux de lettres, les jeux de l'oie, les jeux de sept familles, les jeux de questions-réponses, ainsi que les jeux d'observation et de mémoire. Ces deux derniers sont ceux que l'on va retenir dans cette partie puisque le jeu présenté dans cette étude est un mélange entre les jeux de questions-réponses et les jeux d'observation et de mémorisation.

Ce type de jeu est d'ailleurs conseillé par le « réseau ludus » car ils peuvent être très variés et adaptable aux différentes disciplines enseignées.

En histoire, ce type de jeu permet de réaliser un réinvestissement des connaissances déclaratives apprises au cours des séances précédant le jeu. De plus, comme l'indique le « réseau ludus », cela peut alors prendre différentes formes en mettant en œuvre des compétences variées chez les élèves. Ils peuvent par exemple être mis en situation de formuler des questions ou si le jeu se déroule en équipe les élèves peuvent être amenés à faire appel à leurs connaissances pour donner des indices à leurs camarades ou encore être amenés à classer des documents variés étudiés en classe.

1.3. Jeu et apprentissage

Selon le site internet de l'Académie de Nice, le jeu crée une motivation de la part des élèves et sert de levier aux apprentissages étudiés. C'est alors là un outil pour développer des compétences. Il crée une participation active de la part des élèves notamment grâce à

l'entraide présente dans le jeu grâce à la coopération entre les joueurs ou au sein d'une même équipe.

1.3.1. Avantages

Selon le site internet de l'Académie de Nice, l'activité ludique du jeu permet de mettre les élèves en apprentissages sans que ceux-ci s'en aperçoivent. Les élèves vont alors apprendre de nouvelles compétences mais également réinvestir des compétences étudiées à travers le jeu. Les apprentissages seront alors liés à l'amusement.

En effet, M. Musset et R. Thibert citent dans leur article l'auteur G. Brougère rappelant que le jeu permet en effet de « dé-formaliser l'apprentissage scolaire » (2009.) C'est à dire, que par le côté de liberté et de frivolité apporté par le jeu, selon G. Brougère, les apprentissages deviendront moins directifs pour les élèves et donc plus motivants. De plus, ils citent également Sauvé Louise, Renaud Lise & Gauvin Mathieu et montrent ainsi que la motivation crée alors « des conditions favorables à l'apprentissage, en ayant un impact positif sur les apprentissages cognitif, affectif et psychomoteur, le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution de problèmes et influence le changement des comportements et des attitudes des jeunes » (2009).

Dans sa thèse en 2007 sur les jeux sérieux, Julian Alvarez prouve qu'une dimension interactive introduite dans les apprentissages par la pédagogie active ou l'introduction d'une dimension ludique permet d'augmenter la motivation des apprenants. Le jeu est alors reconnu comme pouvant être d'une aide précieuse à l'élaboration des connaissances et des compétences.

Dans cette optique, Akköse (2008) et Kayhan (2008) ont réalisé une étude citée par M. Musset et R. Thibert. Dans cette étude ils se sont basés sur la comparaison entre deux groupes d'élèves, l'un utilisant le jeu dramatique et l'autre étant soumis à un enseignement classique. Akköse (2008) et Kayhan (2008) montrent alors que le groupe expérimental a de meilleures connaissances scientifiques mais à également beaucoup plus de plaisir à faire des mathématiques que le groupe qui travaille de façon traditionnelle pendant le même semestre.

Les jeux peuvent permettre d'ancrer les apprentissages par leur approche différente. Ils vont également favoriser l'adaptation des apprentissages à la diversité des élèves en différenciant la pédagogie. En effet, on peut adapter les règles d'un jeu ainsi que les exigences suivant les difficultés des élèves.

Selon C. Meunier et C. Sala, « Le jeu en classe permet à l'élève de revenir sur ses décisions ou ses choix et de les comparer avec d'autres groupes, de les analyser et d'en tirer des enseignements » (2016, p. 140). L'élève, par le jeu, est alors acteur de ses apprentissages. De plus, toujours selon eux, dans les jeux d'émulation comme celui présenté dans ce mémoire « l'élève est invité à réinvestir ses connaissances dans un scénario sans enjeu pour son orientation future ou son évaluation ». L'élève sera alors dans de meilleures conditions pour réinvestir ses connaissances. Également, par le jeu l'élève peut alors consolider ses apprentissages en étant l'acteur de ceux-ci. Enfin, le fait que le jeu d'émulation ne présente pas d'enjeu pour l'élève, il sera dans de meilleures conditions d'apprentissages.

1.3.2. Conditions d'efficacité pédagogique

Selon M. Musset et R. Thibert, le jeu doit répondre à plusieurs conditions pour être utilisé en classe.

Il ne doit pas être une fin en soi. L'enseignant doit réaliser « un avant-jeu ». Les élèves doivent être préparés au jeu lors de séances d'apprentissages. Mais cela doit également être un moment d'explicitation de la part de l'enseignant sur la finalité du jeu. Il doit alors expliquer aux élèves l'intérêt du jeu en classe, soit pour leur permettre d'apprendre une notion soit pour la comprendre. En plus de cela, toujours selon eux, il faut également qu'il y ait la présence d'un « après-jeu », pour lequel, l'enseignant revient avec les élèves sur le jeu (leurs apprentissages ce qu'ils en retiennent). Cela permet de favoriser l'analyse réflexive chez les élèves.

De plus, selon G. Brougère, cité par M. Musset et R. Thibert, le jeu est possible à l'école que s'il y a transformation du jeu pour l'adapter aux apprentissages. (2009) En effet, le jeu ne peut pas être utilisé comme tel en classe mais doit être adapté aux objectifs d'enseignement.

Enfin, il faut que l'enseignant sache se mettre en retrait par rapport à la tâche et laisse les élèves construire seul leurs apprentissages. L'enseignant doit alors changer ses habitudes pédagogiques pour faire apprendre aux élèves autrement en les rendant acteurs de leurs apprentissages. Cela peut alors se faire en utilisant l'entraide et la coopération entre les pairs.

1.3.3. Les caractéristiques du jeu élaboré

1.3.3.1. L'impact de la coopération

Selon Francine Ferland, ergothérapeute, « Le jeu coopératif repose sur la poursuite d'un objectif commun par tous les joueurs. Pour atteindre cet objectif, les enfants doivent unir leurs forces et s'entraider. » (2013).

Pour analyser de façon détaillée l'origine des rapports coopératifs, Jean Piaget, cité par Luc Racine (1978) dans son article, a élaboré une étude sur des jeux de règles et en particulier sur le jeu de billes (Piaget, 1932). Ses observations lui ont permis d'établir des étapes dans la conception des rapports coopératifs, ces étapes étant en relation très étroite avec les stades du développement cognitif.

Il fait le constat suivant pour les élèves se situant dans la tranche d'âge de notre étude, au stade opératoire concret (de sept à dix ans environ), les enfants ont conscience des règles d'un jeu. Pour la plupart, ils arrivent facilement à les maîtriser et les appliquent de façon systématique sans avoir besoin du soutien des adultes. En revanche, à cet âge-là, ils ne créent pas encore de nouvelles règles car ils ne sont pas encore en mesure de saisir comment celles-ci pourraient être appliquées.

En ce qui concerne l'âge auquel les enfants sont en mesure de coopérer, les psychologues ne sont pas tous d'accord, 4 ans pour Parten et 7 ans pour Piaget. Ce désaccord provient, selon Luc Racine, « Probablement par le fait que Piaget situe l'apparition de la coopération au moment où l'enfant applique systématiquement les règles du jeu, tandis que la catégorie « jeu coopératif » de Parten ne discrimine pas entre les tentatives d'appliquer une règle et son application effective. » (1978).

Pour analyser de façon plus détaillée la coopération, nous chercherons à savoir dans quel cadre la coopération peut être bénéfique pour les élèves. Dans son article paru en 2016, Catherine Reverdy présente différentes tâches qui peuvent faciliter ou au contraire rendre plus difficile la coopération entre élèves. Elle cite comme difficiles pour la coopération les tâches routinières ou celles qui font travailler la mémoire. En effet, puisque, comme le cite Catherine Reverdy, ces tâches ne font que très peu appel à de la compréhension, il ne peut donc y avoir que partiellement de l'entraide entre les joueurs. C'est pour cela, que dans le jeu présenté dans cette étude, la coopération n'est pas un élément principal et apparaît seulement sous la forme d'indice donné par un camarade. De plus, si le jeu fait appel à de la compétition comme celui présenté dans cette recherche, les élèves vont devoir s'allier et s'entraider pour gagner. Donc,

pour qu'un jeu de mémorisation puisse atteindre l'objectif de coopération il faut que celui-ci fasse appel à d'autres paramètres comme celui de la compétition ou de la compréhension. Une autre variable peut aussi influencer les résultats de la coopération, à savoir les groupes que l'on fait coopérer entre eux.

On distingue dans les relations aux savoirs des élèves deux types de coopérations suivant le niveau d'expertise des membres du groupe. Selon Catherine Reverdy ces types de coopération sont symétriques lorsqu'il y aurait a priori « une équivalence de compétences et de rôles », selon Orly-Louis (2011), et asymétriques lorsqu'un élève a le rôle d'expert et l'autre de novice, il s'agit dans ce type de relation du tutorat ou de l'aide ou encore de l'entraide si chacun des élèves s'aide mutuellement.

D'autres écrits de Ballantine & McCourt Larres (2007), cité par Isabelle Plante (2012), au sujet de l'apprentissage coopératif ont permis de révéler certains aspects essentiels à la mise en place de la coopération en classe comme par exemple la formation des groupes qui est une base importante de la coopération entre les élèves.

Selon I. Plante (2012), les équipes formées par les élèves doivent être évitées car elles risquent d'être homogènes et constituées selon les affinités des élèves plutôt que selon des critères qui favorisent le travail. Pour éviter des problèmes d'indisciplines dans les groupes, plusieurs chercheurs préconisent que ça soit l'enseignant qui forme lui-même les équipes en s'assurant que les élèves d'une même équipe puissent s'entraider car ils présentent des caractéristiques complémentaires. Il faut aussi limiter la taille des équipes à quatre élèves au maximum pour favoriser les interactions et faciliter la coordination du groupe.

Donc si on s'en tient à la théorie de L. Vygotsky sur la zone proximale de développement qui permet à l'apprenant d'aller plus loin dans ses apprentissages par l'aide d'un pair. Et en complétant cette théorie avec celle de J. Piaget ainsi qu'avec les recherches de I. Plante (2012) ces interactions paraîtraient plus bénéfiques dans le cas où les élèves d'une même équipe présentent des caractéristiques complémentaires. Cela permettrait aux joueurs de s'entraider mutuellement.

1.3.3.2. La compétition et la collaboration

D'après une étude sur l'effet de la coopération sur les résultats scolaires de Slavin (1995) cité par I. Plante (2012) dans son article, celle-ci montre que sur 99 études examinées, 78% se sont

révélées positives et aucune n'a révélé de résultat négatif. La coopération a également des effets sur les attitudes scolaires, à la différence des contextes d'apprentissages compétitif ou individualiste. L'auteur I. Plante souligne que « la coopération incite les élèves à fournir davantage d'efforts pour accomplir les tâches scolaires. En effet, les élèves qui travaillent en contexte coopératif [...] consacrent plus de temps à la tâche proposée que ceux qui travaillent en compétition ou individuellement. » (2012).

D'autres études ont montré que le comportement compétitif des élèves évolue avec l'âge et qu'il est influencé par la culture. Les chercheurs Kagan et Madsen, (Kagan et Madsen, 1971 et 1972 ; Nelson et Kagan, 1972) cité par L. Racine (1978), ont présenté à des enfants de différentes origines culturelles une série de jeux permettant le choix entre la collaboration et la compétition. Ces chercheurs ont constaté que les enfants sont moins compétitifs avant sept ans. Cela va dans le sens du point de vue de Piaget, comme cité dans la partie précédente, qui évoque le fait que les enfants commencent à utiliser les règles d'un jeu à partir de sept ans. Il y a donc une corrélation avec la compétition car si l'élève maîtrise les règles du jeu, il va tenter de maximiser son gain et ainsi atteindre l'objectif de gagner.

Dans son article B. Lories (2010) cite Véronique Lagarde qui explique que « la motivation des élèves peut être suscitée par certaines techniques, dont la compétition par le jeu. » En effet, dans un jeu, l'aspect compétitif peut être pratiqué pour soi-même ou encore entre équipes. La compétition dans un jeu se révèle différente de celle liée aux compétences à acquérir à l'école et aux notes, puisque celle-ci n'a pas de conséquences dans la réalité. Selon B. Lories « une compétition entre élèves offre une saine émulation, une motivation, une envie d'apprendre : supprimer l'échec au nom de l'égalité, c'est aussi supprimer le succès et du même coup prendre le risque d'enlever toute motivation à apprendre » (2010).

Le côté coopératif du jeu, par la présence des aides, va dédramatiser cet aspect compétitif. Cela créera des conditions apaisées pour mémoriser.

1.3.3.3. La mémorisation par le jeu

La mémoire peut être définie comme la faculté d'enregistrer une information, de la stocker et de la rappeler sur commande ou involontairement. Selon Nadine Descheneaux, il existe deux mécanismes importants de notre mémoire, « Stocker les informations, c'est-à-dire emmagasiner et classer les informations (les encoder, les trier, les associer, utiliser les images

mentales, etc.) » et « retrouver, c'est-à-dire repêcher l'information là où elle se trouve afin de l'utiliser. ». (2016)

Si on s'en tient au propos du site de l'Académie de Versailles (2013), à l'école, la mémoire à court terme, ne peut comporter que sept éléments qui sont mémorisés pendant 30 secondes. Ce point de vue est enrichi par celui de Steve Majerus, docteur en sciences psychologiques. Celui-ci énonce que les capacités de la mémoire à court terme sont variables d'un individu à l'autre et que « ces capacités dépendent d'ailleurs fortement de la familiarité et de la complexité des informations à maintenir, et des liens qui peuvent exister entre ces informations. ». Il faut veiller à ne pas entrer dans l'écueil de vouloir faire apprendre trop d'informations. Le site de l'académie de Versailles le souligne en expliquant que le travail de la mémoire consiste avant tout « à apprendre à mieux encoder l'information pour pouvoir la rappeler plus facilement » (2013) et il ne doit pas être utilisé pour empiler un nombre trop important de savoirs.

La capacité de chacun de nous à mémoriser des informations dépendrait des correspondances qui peuvent exister en mémoire à long terme selon S. Majerus. Il énonce que « plus les informations sont directement et facilement activables en mémoire à long terme, plus facilement seront-elles maintenues à court terme. ». Ainsi on pourra retenir plus d'informations grâce à l'activation de la mémoire à long terme. De plus, S. Majerus évoque le fait que les capacités de la mémoire à court terme sont corrélées avec d'autres capacités cognitives comme les capacités d'attention. Ainsi une information présentée dans un contexte scolaire bruyant rendra la tâche de mémorisation à court terme plus complexe pour l'élève.

Pour que la mise en mémoire fonctionne, l'élève peut utiliser différentes stratégies pour bien stocker l'information, ces stratégies peuvent être des stratégies de mémoire visuelle (associer le mot à une image mentale), des stratégies de mémoire auditive (mot entendu ou répéter le mot à haute voix.), des stratégies de mémoire kinesthésique (écriture du mot par l'élève).

De plus il est possible d'enseigner ces stratégies aux élèves par avance car certains ne les maîtrise pas. Selon S. Majerus, « une stratégie relativement simple à mettre en place, si elle n'est pas déjà utilisée de façon spontanée par l'enfant, est celle de la récapitulation articulatoire sub-vocale. Cette stratégie permet de rafraîchir les informations à maintenir en les répétant sub-vocalement, pendant leur présentation et/ou pendant le délai de rétention. »

Cette stratégie est utilisée normalement de façon directe par adulte mais chez les enfants, elles commencent à être utilisées à partir de 7 ans.

1.4. « Le temps des rois » abordé à travers le jeu d'émulation

Les programmes scolaires de 2015, ont pour objectif de construire quelques grands repères de l'histoire de France. L'étude de la monarchie capétienne en faisant partie, quatre rois de France sont à aborder avec les élèves à travers le thème « Le temps des rois ». Lors de cette étude deux d'entre eux sont abordés avec les élèves à savoir, Louis IX et François 1^{er}.

Les notions qui vont être travaillées au cours des séances ainsi que dans le jeu sont diverses.

Tout d'abord, il est demandé aux élèves de repérer la période historique dans laquelle se situe le roi. Les dates de règne des rois ainsi que des éléments les caractérisant seront alors à connaître par les élèves. De plus, ils vont apprendre dans cette séquence la construction du royaume de France par l'étude les différents rois grâce aux jeux d'alliances mais également lors de l'étude des batailles réalisées par les rois pour gagner du territoire. Par l'acquisition de ces notions les élèves vont mettre en œuvre différentes compétences comme la lecture de cartes lors de ces conquêtes de territoire. Mais également, l'étude d'œuvres d'art présentes à la renaissance par l'intermédiaire de François 1^{er}.

Ce thème, comme indiqué dans les programmes d'histoire, va permettre de « présenter quelques traits majeurs de l'histoire politique, mais aussi des questions économiques et sociales et celles liées aux violences telles que les croisades, les guerres de religion et le régicide. »

Enfin, durant le jeu les élèves vont être amenés à réinvestir les différentes connaissances apprises au cours des séances pour mémoriser plus facilement les connaissances déclaratives présentes sur les cartes de jeu.

Les élèves vont donc devoir mémoriser les dates de règne de Louis IX et de François 1^{er}. Mais également des faits historiques comme les croisades durant la période de règne de Louis IX ainsi que l'arrivée d'un nouveau mouvement artistique, la Renaissance, apporté d'Italie par François 1^{er}.

2. Problématique et hypothèses

Dans ce jeu, comme dit précédemment, les apprentissages visés font avant tout appel à de la mémorisation puisque l'objectif est d'apprendre les notions vues dans la séquence.

De part ce jeu nous voulons vérifier si les élèves arrivent à mieux retenir certains éléments historiques, ici ceux concernant les rois de France présents dans les programmes de 2015 pour une classe de CM1. Nous nous questionnerons donc sur le jeu d'émulation afin de savoir si celui-ci permet une meilleure mémorisation des connaissances déclaratives liées à l'histoire. On entend par déclarative des connaissances relevant de la compréhension littérale se rapportant au texte écrit à l'intérieur des cartes, des connaissances visuelles se rapportant à la compréhension d'image ou de carte géographique ainsi que des connaissances analytiques.

Il faut noter, cependant, que ce travail de mémorisation peut poser des difficultés pour certains élèves car la mémorisation n'est pas une capacité égale pour tous. C'est un élément qui se travaille et se perfectionne avec le temps (« apprendre à apprendre » socle de connaissance, de compétence et de culture 2015). La répétition régulière de ce jeu permettrait alors de dépasser cette difficulté. Ce jeu implique donc différents facteurs dont la connaissance et la compréhension des règles, la capacité de mémorisation, apprendre (mémoriser) dans une classe moins silencieuse et accepter que d'autres groupes jouent à côté de soi et savoir faire abstraction de ce qui se passe autour de soi pour se concentrer sur son jeu et ses apprentissages. Enfin, les élèves doivent arriver à travailler en collaboration.

Suite à cette analyse du jeu, nous pouvons donc émettre plusieurs hypothèses :

- Le jeu d'émulation facilite la mémorisation d'éléments historiques
- Les écarts dans les apprentissages entre les élèves diminuent
- L'introduction de la coopération à l'intérieur du jeu d'émulation permet une meilleure réussite des élèves dans les apprentissages

Partie 2 : Méthodologie

1. Démarche et protocole

Le protocole décrit ci-après, a été mis en place dans une classe de CM1, de vingt-quatre élèves durant la période de janvier-février. L'école se trouve dans un milieu semi-urbain et accueille un public socialement hétérogène. Le protocole proposé s'introduit dans une séquence portant sur le thème 2 : « le temps des rois », des programmes d'histoire de 2015.

Afin de mesurer l'influence du jeu sur l'apprentissage en histoire. La classe a été partagée en deux groupes. Les groupes ont été choisis par l'enseignant qu'ils soient hétérogènes mêlant

ainsi, des élèves ayant des niveaux scolaires différents à l'intérieur de chacun des deux groupes.

Le premier groupe est notre groupe test. Ce groupe a joué suivant un jeu de mémoire, inspiré d'un jeu anglais se nommant « Brainbox ». Dans celui-ci, les joueurs ont un certain temps pour observer une carte et mémoriser les informations présentes dessus. À la suite de cette étape ils doivent répondre aux questions se trouvant au dos de la carte.

Exemple d'une carte de jeu :

Verso de la carte

Recto de la carte

Carte 1

Louis IX

- a. Quelle est la date du règne de Louis IX ?
- b. Quel est le surnom de Louis IX ?
- c. Quels signes de royauté française as-tu vu sur l'image ? (3 signes attendus)
- d. Qu'ont choisi de faire les rois de France de 1610 à 1792 pour lui ressembler ?
- e. Lors de quel moment historique meurt Louis IX ?

Louis IX surnommé « **Saint Louis** »

Règne
de 1226 à 1270

Son sacre à la cathédrale de Reims indiquait qu'il tenait son pouvoir de Dieu



Meurt pendant les croisades
(Carte 2)

- ★ Il sert de modèle aux rois lui succédant.
- ★ De 1610 à 1792 tous les rois de France ont porté le nom de Louis pour lui ressembler

Ce jeu a donc été adapté suivant le thème de la séquence se déroulant à cette période de l'année, qui était le « temps des rois ». Mais celui-ci pourrait être adapté suivant n'importe quel thème d'histoire.

De plus, le jeu et les règles du jeu ont été modifiés afin d'introduire une règle de coopération entre les pairs et favoriser l'entraide entre les joueurs. Ainsi, cela devait permettre aux élèves d'apprendre grâce à leur camarade.

Chaque groupe de deux élèves bénéficie donc de trois jokers par carte leur permettant d'obtenir de l'aide pour une question posée. Et chaque question peut rapporter jusqu'à trois points.

Le jeu se déroule suivant les règles exposées ci-dessous. Pour cela, les élèves sont par groupe de deux et commencent par jouer avec une seule carte par groupe. Le premier groupe effectue

la première étape de mémorisation de la carte pendant quarante-cinq secondes avant de lire celle-ci à voix haute. Lorsque cette étape est terminée le groupe tend la carte aux adversaires. Ces derniers posent les questions se trouvant derrière la carte à tour de rôle à chacun des deux joueurs. Si l'un des joueurs n'arrive pas à répondre à une question il peut utiliser un des trois jokers à sa disposition. Il peut alors choisir entre deux possibilités. Soit il demande un indice de la part de son coéquipier. Cela lui coûtera alors 1 point. Soit il demande un indice de la part des adversaires qui ont la carte avec les réponses entre les mains. L'indice est alors une source sûre, il lui coûtera deux points. À la fin de la partie, l'équipe qui a le plus de points a gagné.

Les règles du jeu

Nombre de joueurs par table : 2 équipes constituées chacune de 2 joueurs soit 4 joueurs

But du jeu : Répondre au plus de questions possibles sans aide.

Déroulement d'une partie :

1. Distribution à tous les joueurs de 3 pions « jokers » et 3 pions points par question
2. Pendant 45 secondes, les deux joueurs de l'équipe 1 observent une carte puis la lisent à voix haute.
3. Une fois le temps écoulé, les joueurs de l'équipe 1 retournent la carte et la tendent à l'équipe adverse (équipe 2)
4. Les joueurs de l'équipe 2 posent à tour de rôle une question à chaque personne de l'équipe 1.
5. Si le joueur est bloqué à une question il peut faire appel à son coéquipier ou aux maîtres du jeu mais cela lui coûtera des points ainsi qu'un jeton joker.
6. Les membres de l'équipe 2 posent toutes les questions présentes derrière les cartes. Si les cartes ont déjà été jouées la fois précédente le maître du jeu pose seulement les questions pour lesquelles l'équipe n'a pas eu tous les points.
7. Le vainqueur est l'équipe qui a totalisé le plus de points.

Attribution des points :

- 3 points si le joueur donne la réponse lui-même
- 2 points si son coéquipier donne un indice
- 1 point si le maître du jeu donne un indice
- 0 point si personne ne trouve

Matériel pour jouer :

- * Les cartes de jeu
- * Un chronomètre
- * Tableau des scores
- * Un crayon par équipe
- * Jetons points
- * Jetons jokers

Le deuxième groupe est le groupe témoin. Celui-ci a eu les cartes du jeu projetées au tableau pendant quarante-cinq secondes puis a dû répondre aux questions, de la même manière que le groupe test. Ce groupe a donc bénéficié des mêmes informations que les élèves du groupe test puisque les informations données étaient identiques mais il n'a pas pu bénéficier des

conditions du jeu comme l'envie de gagner, et la motivation apportée par celui-ci. De plus, ils n'ont pas pu coopérer entre eux.

Tous les élèves, en amont de l'expérience, ont bénéficié d'une séance d'histoire leur permettant d'étudier des documents sur les rois, de connaître leur histoire et repérer les éléments qui nous restent d'eux aujourd'hui. À la fin de chaque séance d'histoire, un résumé est fait à l'oral par la classe en plus d'une trace écrite. (cf. annexe 1) Au début des séances d'histoire, les élèves rejouent avec les cartes des séances précédentes. Toutes les deux séances deux cartes sont introduites, ou sont projetées au tableau pour le groupe témoin, reprenant les éléments résumés ainsi que certains documents vus dans les séances précédentes. En somme, lors des deux premières séances les élèves n'ont pas joué mais ils ont travaillé sur des documents reprenant les éléments des cartes de jeu. Puis, lors de la séance 3, deux cartes de jeu sur Louis IX et les croisades ont été introduites. Toutes les séances suivantes se déroulaient de cette manière à savoir un temps de jeu en début de séances puis un travail sur des documents permettant d'introduire de nouvelles cartes. Les élèves ont commencé le jeu avec une carte par équipe et ont terminé de jouer avec trois cartes par équipes soit six cartes au total. De plus, les deux groupes (groupe témoin et groupe test) ont réalisé cet exercice simultanément dans deux pièces séparées.

Enfin, la semaine suivant la dernière phase de jeu, les élèves ont dû réaliser une évaluation reprenant deux questions présentes dans chacune des cartes n°1 à n°5. La carte n°6 n'a pas été utilisée dans cette évaluation car certains élèves n'ont pas pu y répondre lors de la phase de test. Au total, les élèves ont répondu à dix questions. Cette évaluation est considérée comme notre post test. (cf. annexe 2)

2. Recueil des données

Pour réaliser cette étape, les élèves du groupe test ont inscrit leur nombre de points sur une feuille répertoriant les questions. Ils ont également noté le nombre d'aides utilisées dans la partie, sur la feuille de recueil de points.

Pour le groupe test, les élèves remplissaient la grille de recueil de points suivante. Afin d'attribuer les points, les élèves se corrigeaient eux même. Ce groupe n'a pas pu réaliser assez de phases de jeu pour pouvoir corriger une réponse dans laquelle ils n'avaient pas eu la

totalité des points possible.

Nom :

SCORE

Carte 1: Louis IX				
Question a)	Question b)	Question c)	Question d)	Question e)
/3	/3	/3	/3	/3
/3	/3	/3	/3	/3
/3	/3	/3	/3	/3
Nombre d'aide :				
Carte 2 : Les croisades				
Question a)	Question b)	Question c)	Question d)	Question e)
/3	/3	/3	/3	/3
/3	/3	/3	/3	/3
/3	/3	/3	/3	/3
Nombre d'aide :				
Carte 3: Contribution de Louis IX au pouvoir royal				
Question a)	Question b)	Question c)	Question d)	Question e)
/3	/3	/3	/3	/3
/3	/3	/3	/3	/3
/3	/3	/3	/3	/3
Nombre d'aide :				
Carte 4: François 1^{er}				
Question a)	Question b)	Question c)	Question d)	Question e)
/3	/3	/3	/3	/3
/3	/3	/3	/3	/3
Nombre d'aide :				
Carte 5: François 1er protecteur des arts et des lettres à la renaissance				
Question a)	Question b)	Question c)	Question d)	Question e)
/3	/3	/3	/3	/3
/3	/3	/3	/3	/3
Nombre d'aide :				
Carte 6 : L'art à la Renaissance				
Question a)	Question b)	Question c)	Question d)	Question e)
/3	/3	/3	/3	/3
/3	/3	/3	/3	/3
Nombre d'aide :				

Les élèves du groupe témoin ont écrit leurs réponses à l'écrit sur la feuille suivante répertoriant les questions. Ces réponses, contrairement au groupe test, ont pu être modifiées lors des différents essais à la suite de la correction donnée par l'enseignant.

Nom :

SCORE

Louis IX			
a.			
b.			
c.	- - -	- - -	- - -
d.			
e.			
Les croisades			
a.			
b.			
c.			
d.			
e.			
Contribution des Louis IX au pouvoir royal			
a.	- -	- -	- -
b.			
c.			
d.			
e.			

Suite aux différentes phases de jeu, une évaluation post test reprenant deux questions par carte, sans compter la carte n°6, a été proposée aux élèves du groupe témoin et du groupe test. (cf. annexe 2).

Les deux groupes ont alors eu les mêmes questions posées afin de connaître l'évolution des apprentissages des élèves entre le groupe témoin et le groupe test au cours de la séquence.

3. Difficultés repérées lors de la procédure

Plusieurs anomalies ont été repérées lors de la procédure, cela peut donc influencer dans les résultats obtenus. Tout d'abord, le groupe test composé des élèves joueurs a bénéficié d'une correction entre les élèves. Il n'y donc pas de certitude que les réponses données par les élèves soit exacte lorsque celle-ci est validée par un camarade. De même, il n'y a pas de certitude que les réponses comptées comme erronées le soit réellement. En effet, on a remarqué des élèves utilisant des réponses plus précises évoquées dans les séances ultérieures pour répondre à la « question d » de la carte 2 ainsi qu'à la « question b » de la carte 4. Il n'y a alors aucune certitude que ces réponses justes soient comptées comme exactes par les élèves puisqu'elles n'apparaissent pas de cette manière dans les cartes. On note alors des différences de correction entre le groupe test et le groupe témoin qui lui a été corrigé par l'enseignant car les attentes n'ont alors pas été identiques.

Ensuite, le groupe témoin a pu se corriger et proposer de nouvelles réponses à la suite de la correction de l'enseignant. En effet, puisqu'il répondait à toutes les questions en une phase de jeu lors de la suivante il pouvait reprendre les réponses erronées en apportant lui-même la correction. Cela fait intervenir une différence avec le groupe test qui lui répondait à une question sur deux lors d'une phase de jeu. Ils n'ont donc pas pu apporter de correction à leurs réponses erronées.

Il faut également noter, qu'une problématique apparaît lors du dépouillement des résultats. En effet, lorsqu'un élève n'arrive pas à répondre à une question même avec la demande d'un joker alors l'utilisation de ce dernier n'apparaît pas sur la feuille de points puisque l'élève ne marque aucun point. Les résultats sur l'évolution de l'utilisation de l'aide ne sont alors exploitables que lorsque l'aide a permis à l'élève de dépasser cette difficulté de mémorisation. De plus, certains élèves ont été absents durant les phases de jeu et au moment du post test mais cela ne concerne seulement le groupe témoin, ce qui pose moins de difficultés puisque

les mêmes cartes étaient diffusées à chaque phase de jeu. Les élèves absents pouvaient alors répondre aux questions lors de la phase de jeu suivante.

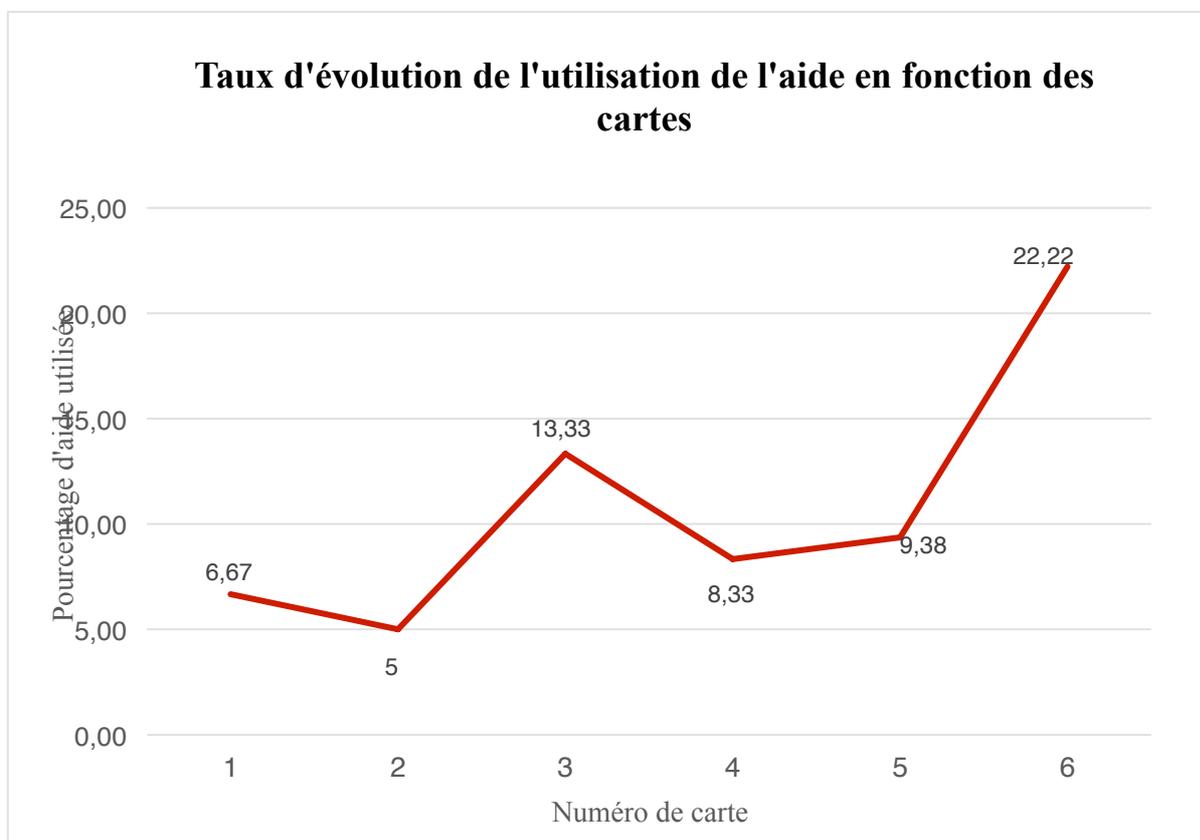
Enfin, un imprévu a décalé la phase de post- test à la semaine suivante, après le moment de jeu ce qui a mis les élèves en difficulté pour se souvenir de réponses précises comme les dates de règne.

Partie 3 : Résultats

Les données ont ensuite été traitées dans différents tableaux afin de mettre en évidence l'évolution de l'utilisation des jokers apportant une aide pour les élèves joueurs et ainsi mesurer l'influence de l'entraide entre les joueurs. L'autre objectif de ses résultats est de montrer la différence de réussite aux questions durant la phase de jeu entre les élèves du groupe témoin et les élèves du groupe test.

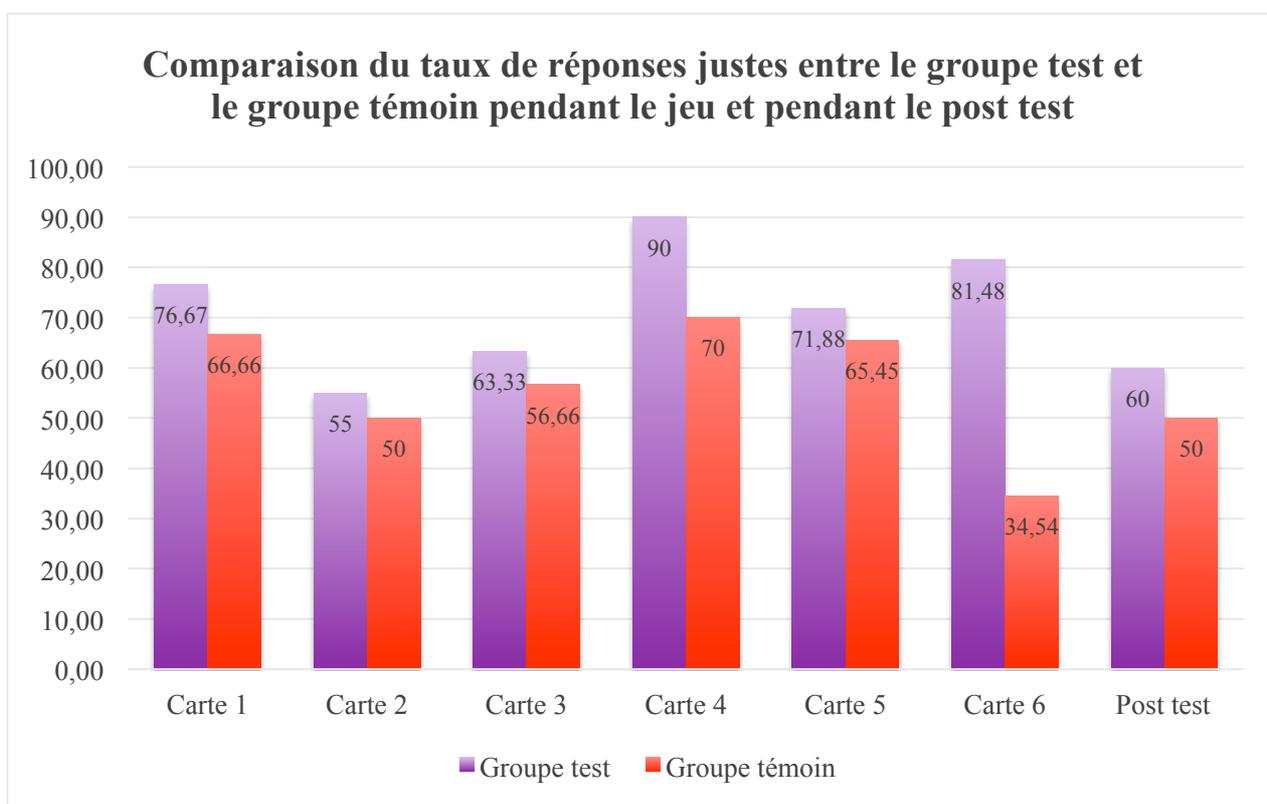
Enfin cela permet également de comparer les résultats du post test entre les élèves du groupe test et les élèves du groupe témoin et ce afin de vérifier si la mémoire à court terme utilisée dans le jeu va rester dans la durée.

1. Evolution de l'utilisation de l'aide par le groupe test



Chaque question ayant demandée l'intervention d'une aide, soit du camarade soit de la part des adversaires, a été comptée comme « réponse avec aide ». De plus pour que l'utilisation de cette aide apparaisse sur la feuille l'élève devait obtenir une réponse exacte à cette question suite à l'utilisation de son joker. Pour les deux dernières cartes les élèves n'ont pas pu jouer assez de fois pour répondre à toutes les questions. De plus, un groupe d'élèves a joué deux fois avec la carte cinq et aucune fois avec la carte 6 ce qui diminue le total de réponse pour la carte 6. C'est pour cela qu'un pourcentage a été réalisé afin de montrer l'évolution de l'utilisation de l'aide.

2. Comparaison du taux de réponses justes



Cette comparaison a été réalisée en prenant les premières réponses données par le groupe témoin (non joueurs) à chaque carte et toutes les réponses données par le groupe test (joueurs). Un pourcentage a ensuite été réalisé pour montrer la différence entre les réponses exactes données par le groupe test et celles données par le groupe témoin lorsque les élèves répondent pour la première fois à la question. Pour le groupe test, étaient considérées comme « réponses justes », les réponses données sans et avec l'utilisation de l'aide.

Pour le bilan post test, dix questions ont été posées reprenant deux questions de chaque carte sauf la carte n°6 qui n'a pas été vue par tous les élèves du groupe test. Lors de ce bilan les réponses étaient considérées comme justes si tous les éléments étaient présents. Un pourcentage a été fait par la suite pour comparer ces éléments car un élève était absent ce jour.

3. Évolution des élèves entre le jeu et le post test

Le tableau ci- dessous répertorie l'évolution des élèves du groupe témoin entre les phases de jeu et le post test.

	Jeu			Post test		
	Réponses justes	Total de réponses possibles	Pourcentage	Réponses justes	Total de réponses possibles	Pourcentage
Léa	46	80	57,5	5	10	50
Mélinda	67	80	83,75	6	10	60
Eliott	48	80	60	6	10	60
Tania	49	80	61,25	3	10	30
Loanne	68	80	85	4	10	40
Aron	73	80	91,25	8	10	80
Nathan	28	80	35	3	10	30
Silvany	47	80	58,75	4	10	40
Célia	71	80	88,75	7	10	70
Ninon	68	80	85	7	10	70
Evan	22	80	27,5	3	10	30
Angéline	76	80	95	Abs	Abs	Abs
Premier Quartile			58,4375			35

(Q1)						
Médiane			72,5			50
Troisième quartile (Q3)			85,9375			65

Légende :

- Élève ayant un score inférieur à 50% lors des phases de jeu et du post test
- Élèves ayant un score inférieur à 50% uniquement lors du post test

Pour les élèves du groupe témoin, toutes les phases de jeu ont été prises en compte et un pourcentage a été réalisé afin de montrer leur taux de réponses justes par rapport au nombre de réponses possibles.

Cela a été réalisé de la même manière pour le bilan post test et ce afin de faire une comparaison entre les pourcentages de réussite et ainsi mettre en avant les difficultés rencontrées par certains élèves.

Le tableau suivant répertorie l'évolution des élèves du groupe test entre les phases de jeu et le post test.

	Jeu			Post test		
	Réponses justes	Total de réponses possibles	Pourcentage	Réponses justes	Total de réponses possibles	Pourcentage
Liam	19	25	76	8	10	80
Clarysse	25	25	100	6	10	60
Lilou	23	25	92	5	10	50
Aurélien	15	24	62,5	2	10	20
Nassim	18	25	72	5	10	50
Fanny	17	25	68	7	10	70
Badis	14	25	56	6	10	60

Noélia	11	25	44	1	10	10
Teddy	17	25	68	9	10	90
Lola	17	25	68	5	10	50
Rylan	25	25	100	10	10	100
Elyne	17	25	68	7	10	70
Premier quartile (Q1)			66,62			50
Médiane			68			60
Troisième quartile (Q3)			80			72,5

Légende :

- Élèves ayant un score inférieur à 50% lors des phases de jeu et du post test
- Élèves ayant un score inférieur à 50% uniquement lors du post test
- Élèves ayant un score plus élevé au post test que durant les phases de jeu

Pour les élèves du groupe test, toutes les phases de jeux ont été prises en compte également, mais il n'y avait pas de phases supplémentaires permettant la correction de questions erronées. Les réponses ont été comptées comme justes lorsque l'élève répondait sans aide mais également lorsqu'une aide était demandée.

Plus généralement, dans le groupe témoin et dans le groupe test, les élèves sont considérés comme en difficultés lorsqu'ils obtiennent un score inférieur à 50% de réussite lors de la phase de jeu. (élèves surlignés en jaune). On compte deux élèves ayant des difficultés dès la phase de jeu pour le groupe témoin et un seul pour le groupe test.

Les élèves dont le score est surligné en vert sont les élèves qui n'étaient pas en difficulté lors des phases de jeu mais qui se retrouvent en difficulté lors du post test. On note alors que trois élèves du groupe témoin se retrouvent en difficulté lors du post test alors qu'ils ne l'étaient

pas durant les phases de jeu. Pour le groupe test, cela concerne seulement le cas d'un élève (Aurélien).

Au contraire, le score des élèves surligné en orange correspond aux élèves qui ont progressé entre les phases de jeu et le post test. Cela concerne cinq élèves du groupe test dont un élève (Teddy) obtenant un écart plus important entre les phases de jeu et le bilan post test. Pour le groupe témoin seul un élève obtient une progression entre les phases de jeu et le post test (Evan) mais celui-ci obtient toujours des résultats inférieurs à 50% de réussite.

Partie 4 : Discussion et conclusion

Cette recherche tente de montrer l'impact du jeu d'émulation sur la mémorisation des élèves, et cela notamment dans l'apprentissage de différents événements historiques. Le jeu utilisant la mémoire à court terme, nous voulions déterminer si les éléments mémorisés pouvaient par la suite rester sur un plus long terme dans la mémoire des élèves. Cette analyse nous permettra également de montrer l'impact de la coopération au sein du jeu sur les apprentissages des élèves.

1. L'impact de la coopération

En analysant l'impact de la coopération des élèves, grâce au graphique 1, on remarque que l'utilisation du joker permettant aux élèves de disposer d'une aide de la part de leurs camarades augmente au cours du jeu avec l'introduction de nouvelles cartes. En effet, l'utilisation du joker pour les deux premières cartes était respectivement de 6,67% et 5%, puis ce taux passe ensuite à 13,33% et 8,33% avec l'introduction des cartes 3 et 4 jusqu'à aller à un taux de 9,38% et 22,22 % pour les deux dernières cartes.

L'utilisation du joker est alors plus employée par les élèves au fur et à mesure de l'avancée du jeu. Des stratégies, liées au jeu et à l'utilisation du joker, semblent alors se mettre en place à l'intérieur des groupes afin de maximiser leurs chances de gagner. Cela rejoint alors l'étude de Kagan et Madsen, montrant que les élèves deviennent compétitifs après l'âge de sept ans.

De plus, selon F. Ferland citée dans la partie 1, « le jeu coopératif doit unir les élèves par un objectif commun, les enfants doivent donc s'entraider pour atteindre cet objectif. Dans ce jeu les élèves doivent donc s'entraider pour marquer le plus de points et ainsi gagner la partie. Cela montre donc le bénéfice que les élèves avaient pour utiliser leur joker.

Nous remarquons également que cette compétition favorisant la coopération entre les élèves permet une meilleure réussite des élèves du groupe test par rapport aux élèves du groupe témoin. En effet, lorsque l'on observe le graphique 2, le taux de réponses justes est relativement élevé pour les questions de la carte 6. C'est également pour cette carte que les élèves ont le plus utilisé l'outil d'aide.

Cependant, certaines cartes semblent avoir posées plus de difficultés aux élèves. Les cartes n°2 et n°3 (cf. annexe 3) sont celles qui ont posé le plus de difficulté pour les deux groupes de recherche. En effet, la carte n°2 totalise un taux de bonnes réponses de 55% pour le groupe test et de 50% pour le groupe témoin. La carte n°3, qui est également l'une des cartes pour laquelle les joueurs ont le plus utilisé de jokers, a atteint un taux de bonnes réponses de 63,33% pour le groupe test et 56,66% pour le groupe témoin.

En analysant les questions posées à l'intérieur de chaque carte, on remarque que ces questions sont de nature plutôt différentes. En effet, la carte n°2, qui a posé le plus de difficulté aux deux groupes, demandait aux élèves de faire appel à des connaissances visuelles mettant en jeu la compréhension d'une carte géographique avant d'en retenir les informations.

Cette carte, si on s'en réfère à ce que dit Catherine Reverdy dans son article, était donc plus propice à de la coopération, puisque les questions ne faisaient pas purement appel à de la mémorisation. Cependant, l'assemblage de trois variables imposant la compréhension d'une carte géographique et la mémorisation de cette analyse semble beaucoup trop difficile compte-tenu du temps imparti, de quarante-cinq secondes imposées, aux élèves.

En ce qui concerne la carte n°3, celle-ci faisait appel à des connaissances littérales demandant aux élèves de comprendre le texte présent sur la carte. L'utilisation des indices était alors plus facilement envisageable, c'est d'ailleurs pour cette raison que la carte n°3 est l'une des cartes qui a le plus d'indices utilisés et dont les élèves ont pu répondre de manière exacte grâce à eux. Mais cette carte est également celle qui possède le plus de texte écrit. Il était alors demandé aux élèves de mémoriser un trop grand nombre d'informations. De plus, si l'information n'est retenue que partiellement par l'élève alors l'utilisation de l'entraide s'avère peu fructueuse.

Durant les phases de jeu, les élèves joueurs ont de meilleurs résultats, et cela peut importe les cartes, par rapport aux élèves non joueurs. De plus, ces connaissances réinvesties grâce au jeu semblent rester dans la durée puisque les élèves du groupe test réussissent mieux lors du post test que les élèves non joueur.

2. La mémorisation dans le jeu d'émulation

Les différents facteurs liés au jeu et notamment le fait de mémoriser et réinvestir ses connaissances dans une classe moins silencieuse en acceptant que d'autres groupes jouent à côté de soi, demande aux élèves de savoir faire abstraction de ce qui se passe autour pour se concentrer sur son jeu et ses apprentissages. Ces différents facteurs semblent alors contraires à un contexte favorisant la mémorisation comme l'évoque Steve Majerus en expliquant qu'un contexte scolaire bruyant rend la tâche de mémorisation à court terme plus complexe pour l'élève.

Or, il apparaît ici que d'autres facteurs du jeu comme la coopération et la compétition semblent favoriser cette mémorisation. En effet, en regardant les tableaux montrant l'évolution des élèves entre les phases de jeu et le post test, on remarque que cinq élèves du groupe témoin, à savoir Tania, Loanne, Evan, Nathan et Silvany se retrouvent en difficulté durant le bilan post test. Ces cinq élèves obtiennent des résultats inférieurs à 50% de réussite, contre deux élèves du groupe test (Noélia et Aurélien). De plus, trois d'entre eux avaient obtenus des résultats moyens et même très bon, pour le cas de Loanne, durant les phases de jeu. Ces élèves-là ont pourtant travaillé dans un environnement plus calme que le groupe test.

On peut alors penser que l'impact du jeu et notamment de la collaboration entre les élèves permet aux élèves d'ancrer leurs connaissances sur un plus long terme. De plus, le fait d'avoir choisi des groupes asymétriques favorisant l'entraide entre les joueurs, comme le préconise Plante (2012), les élèves ont pu compléter leurs connaissances entre eux en apprenant des autres. En effet, on observe que cinq élèves, ont développé leurs apprentissages grâce aux autres élèves. Ensuite, il apparaît que trois de ces élèves (Liam, Teddy et Elyne) faisaient partie de la même équipe de jeu. La composition des équipes évoquée par Plante (2012) a donc bien une influence dans les apprentissages. Cette évolution est observée uniquement pour les élèves du groupe test. Il faut donc prendre en compte que ces élèves n'ont pas pu se corriger contrairement aux élèves du groupe témoin. En observant ces résultats lors du post test on peut alors supposer que ces derniers auraient pu être plus élevés suite à une correction.

Cette progression rejoint donc la théorie de Vygotsky qui montre que grâce à l'aide des pairs les élèves peuvent aller plus loin dans leurs apprentissages.

Mais il faut également prendre en compte la différence du nombre de questions posées qui passe de 25 à 10 questions

Enfin, il faut noter que pour les élèves ayant des difficultés en lecture, cet exercice de mémorisation est d'autant plus difficile. De plus, cette difficulté se trouve accentuée pour les élèves du groupe témoin puisque les cartes sont projetées au tableau et ne peuvent pas bénéficier d'une lecture à voix haute comme c'est le cas du groupe test.

3. L'analyse des écarts entre les élèves

Afin de vérifier si les écarts entre les élèves diminuent une fois les connaissances ancrées, c'est à dire lors du post test, différents calculs ont été réalisés.

Tout d'abord, par l'analyse du premier quartile (Q1) on remarque que le groupe témoin possède un Q1 à 35% alors que celui du groupe test atteint 50%. Nous pouvons donc dire que le groupe test possède un taux de réussite plus élevé pour les 25% d'élèves qui sont le plus en difficulté. De plus, le groupe test à un plus gros taux de réussite puisque 75% des élèves ont plus de 50% de réussite.

Ensuite, en observant le taux de réussite de 25% des élèves ayant les meilleurs résultats, on remarque que celui-ci est toujours plus élevé pour les élèves du groupe test (72,5%) que pour les élèves du groupe témoin (65%). Il faut cependant noter, que ces taux sont relativement proches d'autant plus qu'une élève, ayant eu de très bons résultats durant les phases de jeu, était absente lors du post test.

Les élèves obtiennent donc un meilleur niveau suite au jeu d'émulation puisque 50% des joueurs ont un taux de réussite qui se situe entre 50 et 72,5% contre 50% des non joueurs qui se situent entre 35 et 65% soit une majorité d'entre eux en dessous ou proche 50%, ils sont alors plus en difficulté que le groupe des joueurs.

Cependant, on remarque tout de même que l'écart entre l'élève ayant obtenu le meilleur résultat au post test et celui- ayant obtenu le moins bon résultat est beaucoup plus élevé (une réponse juste pour l'élève ayant de moins bon résultat contre dix réponses justes pour l'élève ayant de meilleurs résultats) pour le groupe des élèves joueurs. En effet, l'écart des élèves non-joueurs est moindre, trois bonnes réponses pour les élèves ayant des résultats plus faibles contre huit bonnes réponses pour l'élève ayant obtenu de meilleurs résultats

4. Limites et perspectives

Pour conclure, certaines limites du jeu ont été observées, en effet, la différenciation est compliquée à réaliser d'autant plus que ce jeu demande des pré-acquis en lecture. Les élèves ayant un faible niveau vont alors se retrouver en difficulté.

De plus, pour le groupe test, c'est l'enseignant qui a choisi la composition des groupes afin que ceux-ci soient hétérogènes pour favoriser l'entraide entre les joueurs. Mais cela pose une problématique celle du jeu libre posé par Roger Callois, les élèves sont alors obligés de jouer et n'ont pas de droit de choisir leur coéquipier.

Cependant, de par cette étude nous avons pu montrer que le jeu d'émulation permettait aux élèves de consolider leurs connaissances en histoire. De plus, le jeu a permis de diminuer les écarts entre les élèves notamment grâce à la coopération mis en place à l'intérieur de celui-ci.

Bibliographie

Académie de Nice (2014). Le jeu en pédagogie.

Repéré à http://www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Centre_Ressources/Jeux_serieux/Le_jeu_en_pedagogie.pdf

Académie de Versailles (21013). Apprendre à mémoriser à l'école.

Repéré à http://www.iensersailles.acversailles.fr/Espace%20pedagogique/Apprendrea_apprendre/Memoriseralecole.htm#fonctionnement

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

Callois R., (1967) *Les jeux et les hommes, le masque et le vertige*. Éditions Gallimard

Dalongeville, A. (2007). *Situations-Problèmes pour enseigner l'histoire cycle 3*. Paris : Éditions Hachette éducation.

Deschenaux N. (2016). Développer la mémoire des enfants.

Repéré à <http://www.mamanpourlavie.com/enfant/6-a-8-ans/vie-scolaire/apprentissages/4038-developper-la-memoire-des-enfants.shtml>

Ferland F. (2013). Le jeu coopératif.

Repéré à http://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/jeux/fiche.aspx?doc=jeu-cooperatif

Jarraud F. (2008). Enseigner avec le je ?. Le café pédagogique, mensuel n°93.

Repéré à http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/pages/93_dossierenseigneravec_lejeu.aspx

Jacquelin C. (2015). Comment aborder un document en cours d'histoire ?

Repéré à : http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user_upload/histoire_geo/PDF/comment_aborder_un_document_en_cours_d_histoire.pdf

Loriers B. (2010). Compétition ou collaboration dans les apprentissages ?

Repéré à <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0610competition-cooperation.html>

Majerus Steve. *Apprentissages scolaires et mémoire de travail / mémoire à court terme*.

Repéré à <http://www.fondation-lamap.org/fr/page/51365/apprentissages-scolaires-et-memoire-de-travail-memoire-a-court-terme>

Marrou H. R. (1954). Qu'est-ce que l'histoire ? L'histoire n'est-elle qu'un art du récit ?

Repéré à : <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/notions/histoire/etonne/marrou.htm>

Meunier, C., & Sala, C. (2016). *Enseigner l'histoire-géo à l'école primaire : La boîte à outils du professeur*. Éditions Dunod.

Musset M. & Thibert R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissage à l'école ? Une question renouvelée.

Repéré à : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/48-octobre-2009.php>

Orly-Louis I. (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles.

Repéré à <http://books.openedition.org/pupo/3187>

Plante I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe.

Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1215/1388>

Racine, L. (1978). Le développement des relations sociales chez l'enfant. Présentation.

Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/racine_luc/devel_rel_social_presentation/devel_rel_social_presentation.pdf

Réseau ludus. Jouer en classe, Un peu de théorie.

Repéré à : <http://www.lepetitjournaldesprofs.com/reseauludus/un-peu-de-theorie/>

Reverdy C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques.

Repéré à <https://edupass.hypotheses.org/1080>

Vecchi, G. D. (2016). *Former l'esprit critique : 1. Pour une pensée libre*. ESF éditeur.

Winnicott, (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Éditions Gallimard

Sommaire des annexes

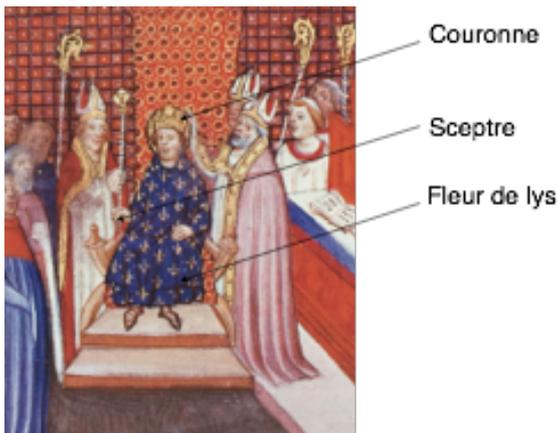
Annexe 1 : Comparaison entre la trace écrite la carte correspondante.....	1
Annexe 2 : Évaluation post test	2
Annexe 3 : Cartes du jeu.....	3

Annexe 1 : Comparaison entre la trace écrite de la séance 1 et la carte correspondante

I. Le sacre de Louis IX surnommé Saint Louis

Louis IX fut sacré roi dans la cathédrale de Reims cela indiquait qu'il tenait son pouvoir de dieu. Il régna de

Sacre de Louis IX



On garde de Louis IX l'image d'un bon roi très chrétien. Cette image de bon roi s'occupant de son peuple a servi de modèle à certains rois qui lui ont succédés.

De 1610 à 1792, tous les rois de France ont porté le nom de Louis pour lui ressembler.

Carte 1

Louis IX

- Quelle est la date du règne de Louis IX ?
- Quel est le surnom de Louis IX?
- Quels signes de royauté française as-tu vu sur l'image ? (3 signes attendus)
- Qu'ont choisit de faire les rois de France de 1610 à 1792 pour lui ressembler ?
- Lors de quel moment historique meurt Louis IX ?

Louis IX surnommé « **Saint Louis** »

Règne
de 1226 à 1270

Son sacre à la cathédrale de Reims indiquait qu'il tenait son pouvoir de Dieu



Meurt pendant les croisades
(Carte 2)

- ★ Il sert de modèle aux rois lui succédant.
- ★ De 1610 à 1792 tous les rois de France ont porté le nom de Louis pour lui ressembler

Bilan

Louis IX

II. Quelle est la date du règne de Louis IX ?

.....

II. Quel est le surnom de Louis IX ?

.....

Les croisades

a) Combien de croisades ont opposé les chrétiens et les musulmans ?

.....

b) De quelle ville part Louis IX pour ses croisades

.....

Contribution de Louis IX au pouvoir royal

a) Quelle image de lui a laissé Louis IX ?

.....

b) Qu'est-ce que Louis IX a instauré dans le royaume ?

.....

François 1er

a) Quelle est la date du début du règne de François 1er ?

.....

b) Où François 1er a entrepris différentes guerres ?

.....

François 1er protecteur des arts et des lettres à la renaissance

a) Qu'est-ce que la renaissance ?

.....

b) D'où François 1er fit venir des artistes ?

.....

Annexe 3 : Les cartes du jeu

Carte 1

Louis IX

- Quelle est la date du règne de Louis IX ?
- Quel est le surnom de Louis IX ?
- Quels signes de royauté française as-tu vu sur l'image ? (3 signes attendus)
- Qu'ont choisit de faire les rois de France de 1610 à 1792 pour lui ressembler ?
- Lors de quel moment historique meurt Louis IX ?

Louis IX surnommé « Saint Louis »

Règne
de 1226 à 1270

Son sacre à la cathédrale de Reims indiquait qu'il tenait son pouvoir de Dieu



Meurt pendant les croisades (Carte 2)

- ★ Il sert de modèle aux rois lui succédant.
- ★ De 1610 à 1792 tous les rois de France ont porté le nom de Louis pour lui ressembler

Carte 2

Les croisades

- Combien de croisades ont opposé les chrétiens et les musulmans ?
- Où se rend Louis IX lors de sa première croisade ?
- Où se rend Louis IX lors de sa deuxième croisade ?
- Qui est sollicité par Louis IX pour participer aux croisades ?
- De quelle ville part Louis IX pour ses croisades ?

Les croisades

Croisades = **Huit guerres** qui ont opposé les chrétiens et les musulmans, du XI^e au XIII^e siècle.



Louis IX participa à plusieurs **croisades**
Et sollicite son peuple pour y participer.

Carte 3

Contribution de Louis XI au pouvoir royal

- Quelle image de lui a laissé Louis IX ? (2 réponses attendues)
- À la mort de Louis IX comment était la ville de Paris ?
- Qu'est ce que Louis IX a contribué à faire de Paris ?
- Qu'est ce que Louis IX a instauré dans le royaume ?
- Qu'est ce que l'utilisation de cette monnaie a permis de montrer ?

Contribution de Louis XI au pouvoir royal

Louis IX laisse de lui l'image d'un « **bon roi** » très **chrétien**

Louis IX a contribué à faire de **Paris** la capitale.

À sa mort **Paris** était la **ville la plus peuplée d'Europe**



Louis IX instaure la 1^{ère} **monnaie unique** valable dans tout le royaume. Cela a facilité le commerce et montré la **puissance du roi**.



Carte 4

François 1^{er}

- Quelle est la date du début du règne de François 1^{er} ?
- Pourquoi François 1^{er} rassemble les seigneurs du royaume près de lui ? (2 rep)
- Où François 1^{er} a-t-il entrepris différentes guerres ?
- François 1^{er} a-t-il pu conquérir de nouveaux territoires suite aux guerres ?
- Qui prend les décisions importantes au royaume ?

François 1^{er}

Règne
de 1515 à 1547.

François 1^{er} prend lui-même les décisions importantes.

Il rassemble les grands seigneurs du royaume près de lui pour **mieux les surveiller et les contrôler**



François 1^{er} entreprit **plusieurs guerres en Italie et à l'Est du royaume** pour agrandir le royaume sans y parvenir.

Carte 5

François 1^{er} protecteur des arts et des lettres à la renaissance

- Qu'est ce que la renaissance ?
- Pourquoi François 1^{er} a fait venir des artistes d'Italie ?
- Que collectionne François 1^{er} ?
- Comment étaient les châteaux demandés par François 1^{er} ?
- D'où François 1^{er} fit venir des artistes ?

François 1^{er} protecteur des arts et des lettres à la renaissance

La renaissance = mouvement artistique né en Italie et apporté en France par **François 1^{er}**

François 1^{er} fit venir des artistes d'Italie pour construire des **châteaux richement décorés** avec d'immenses salons



Il **collectionne des livres** écrits à la main et ornés de belles miniatures



Carte 6

L'art à la renaissance

- Quels types d'oeuvres as-tu vu sur la carte ? (3 types d'oeuvres attendus)
- Que cherchaient à représenter les artistes de la renaissance ? (2 réponses attendues)
- Comment s'appelle la femme de la peinture ?
- Que fit construire François 1^{er} le long de la Loire ?
- Cites le nom d'un artiste présent sur la carte.

L'art à la renaissance

À la renaissance, les artistes cherchaient à représenter avec exactitude **le corps humain et les perspectives**.



La naissance de Vénus, S. Botticelli



Diane appuyée sur un cerf, Sculpture de Goujon



François 1^{er} fit construire de magnifiques châteaux le long de la Loire

Année universitaire 2016-2017

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

Titre du mémoire: Le jeu d'émulation pour favoriser la mémorisation des connaissances historiques

Auteur: Alicia MOURIER

Résumé:

Lorsque l'on pense au jeu cela nous évoque le divertissement et l'amusement. Il s'oppose alors au sérieux et à l'apprentissage. Cependant, certains auteurs comme G. Brougère ou J. Piaget considèrent le jeu comme une activité par laquelle l'enfant apprend.

Dans le cadre de cette étude, les élèves d'une classe de CM1 ont travaillé sur les rois de France et notamment sur Louis IX et François 1^{er}. À travers cette séquence une recherche a été menée afin de vérifier si le jeu d'émulation pouvait permettre la consolidation des connaissances historiques.

Au cours de cette séquence une partie de la classe a joué à un jeu de carte inspiré du jeu anglais « Brainbox » faisant appel à de la mémorisation d'informations, de la coopération et de la compétition. Pendant cet exercice, l'autre partie de la classe répondait aux questions présentées sur les cartes à l'écrit.

Mots clés: Histoire, rois, mémorisation, coopération, jeu

Summary:

When one thinks about games one also thinks about entertainment and amusement. This game is opposed to seriousness and the learning process. However, some writers such as G. Brougère or J. Piaget consider game as being an activity through which the child learns.

As part of this study, CM1 pupils worked on kings of France, and especially Louis IX and François 1^{er}. A research had been led during this sequence to check if emulation could consolidate historical knowledge.

During this sequence, a part of the classroom played an English card game "Brainbox". This game calls on information storage, cooperation and competition. Meanwhile, the other part of the classroom was answering the written cards questions.

Key words: History, kings, memorization, cooperation, game