



HAL
open science

L'utilisation du jeu pour apprendre en classe d'Histoire, de Géographie et d'Enseignement Moral et Civique

Delphine Foucier

► **To cite this version:**

Delphine Foucier. L'utilisation du jeu pour apprendre en classe d'Histoire, de Géographie et d'Enseignement Moral et Civique. Education. 2018. dumas-01940728

HAL Id: dumas-01940728

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01940728>

Submitted on 30 Nov 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 2017 – 2018

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

Mention Second degré

**L'utilisation du jeu pour apprendre
en classe d'Histoire, de Géographie
et d'Enseignement Moral et Civique**

Présenté par Foucrier Delphine

Mémoire de M2 encadré par Michel Paquier

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

.....Delphine FOUQUIER.....
.....

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)

.....L'utilisation du jeu pour apprendre en classe.....
.....d'histoire, de géographie et d'Enseignement Moral et Civique.....

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 Chambéry.....
le 05 2018.....

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).....FAUCRIER Delphine.....
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
.....L'utilisation du jeu pour apprendre en classe d'Histoire,
.....de géographie et d'enseignement Moral et Civique.....

, 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 Chambéry..... le 14.05.2018.....

Signature de l'étudiant(s),
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

Sommaire

Introduction générale.....	1
<u>Partie I</u> : Introduction	2
I. Le jeu : du divertissement au ludique :	2
1. Le jeu, de l'apprentissage de la vie au divertissement	2
2. Le jeu, outil d'éducation ?.....	4
II. Enseigner par le jeu : innovation ou nouvelle pédagogie active ?.....	6
1. Des pédagogies alternatives à la variation des dispositifs d'enseignement : le rapport au savoir des élèves	6
2. La motivation d'apprendre : enjeu essentiel des jeux ?.....	8
III. Enseigner l'Histoire, la Géographie et l'Enseignement Moral et Civique avec le jeu :	10
1. Les jeux vidéo pédagogiques et le cas particulier des Jeux Sérieux	10
2. Les jeux vidéo et jeux de société : quand le jeu vidéo devient le fer de lance des enseignants, le jeu de société a-t-il encore sa place en classe ?	12
<u>Partie II</u> : Fabriquer un jeu en classe d'Histoire, de Géographie et d'Enseignement Moral et Civique	16
I. Les participants : construire un jeu en classe de Sixième	16
II. Matériel utilisé et mise en place d'une longue procédure :	18
1. Construction des questions et des réponses, phase 2	18
2. Elaboration des règles du jeu, phase 3	21
3. Le jeu, phase 4.....	21
<u>Partie III</u> : Apprendre en fabriquant un jeu et en y jouant : est-ce possible ?	23
I. La motivation en classe : jouer et apprendre ?.....	23
1. Construire un jeu, un nouvel exercice pour les élèves	23
2. Un réel apprentissage ou de simples révisions ?	24

3. Construire quelque chose : donner du sens aux savoirs et fabriquer de ses propres mains	26
a. Pouvoir s'exprimer et donner du sens à ce que l'on fait	26
b. Un jeu à soi.....	26
II. Jouer en classe : aboutissement d'un travail de plusieurs mois :.....	27
1. Une motivation descendante	27
2. Une pratique du « <i>ludus</i> » (Roger Caillois) ?.....	28
3. La satisfaction de son travail et l'estime de soi.....	29
<u>Discussion</u> : Construire et jouer un jeu en classe d'Histoire, de Géographie et d'Enseignement Moral et Civique : impact sur l'apprentissage des élèves et sur la pratique de l'enseignante .	30
Conclusion générale : Quand la chose la plus important apprise avec le jeu n'est pas celle que l'on croit	35

Bibliographie, sitographie, filmographie

Annexes

L'utilisation en classe du jeu est une thématique que l'on peut retrouver à tous les niveaux, mais également dans quelques soit la nature de l'enseignement dispensé (maternelle, primaire, collège, lycée général et technologique, lycée professionnel, Centre de Formation pour Apprentis...) et la matière, qu'il soit dans un cadre « classe », dans un cadre spatial plus large comme en Education Physique et Sportive ou encore dans les expériences menées en classes de sciences. De fait, il s'agit d'un dispositif d'enseignement utilisé par de nombreux enseignants.

Le 4 avril 2018 se tenait à Lille le Salon des jeux éducatifs (Salon EducaJeux). Sont alors présentés des jeux de cartes, des jeux de sociétés, de plateaux, mais aussi des jeux vidéo. Des conférences autour de ce thème sont également proposées aux visiteurs. De plus, depuis quelques années, on voit apparaître sur internet des blogs ou des chaînes vidéo d'enseignants utilisant des jeux dans leurs classes et partageant leurs expériences, le retour de leurs élèves, mais aussi leurs outils pédagogiques.

La question de la place du jeu à l'école, se retrouve donc dans l'actualité. Autant, il peut être considéré comme un atout à l'apprentissage des gestes quotidiens, ou bien un défouloir pour les enfants, autant il peut rencontrer des détracteurs pour son utilisation en classe, dans un but pédagogique.

Ainsi, la question soulevée est de savoir quelle est la place du jeu à l'école et plus précisément, quel est son impact sur les élèves : est-ce un atout non négligeable à la fois sur leurs apprentissages mais aussi sur leur motivation ?

Nous nous intéresserons dans une première partie aux recherches antérieures qui permettent de faire une synthèse sur les apports du jeu dans une salle de classe, qu'ils soient positifs ou non. Dans une seconde partie, nous expérimenterons la construction d'un jeu et le jeu en lui-même, en classe d'Histoire, de Géographie et d'Enseignement Moral et Civique, en Sixième. Enfin nous exploiterons les résultats ainsi obtenus pour répondre à la problématique suivante : Comment le jeu en classe d'Histoire, de Géographie et d'Enseignement Moral et Civique peut-il entrer en compte dans la motivation et l'apprentissage des élèves en classe de Sixième ?

Dans une dernière partie, nous questionnerons l'expérimentation menée. Il s'agit de noter l'impact qu'il a pu avoir à la fois sur l'apprentissage et la motivation des élèves, mais également sur la pratique de l'enseignante, avant de présenter une conclusion générale de ce travail.

Extrait de la définition du dictionnaire de français en ligne « Larousse »¹ :

« **Jeu**, nom masculin. Du latin *jocus*, « plaisanterie ».

- Activité d'ordre physique ou mentale, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir : *participer à un jeu*.
- 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 : *jeu d'adresse, jeu télévisé, jeux d'argent, jeux de cartes, tricher au jeu*.
- Ensemble des règles qui régissent un divertissement organisé : *se conformer au jeu*.
- Ensemble des éléments, des instruments nécessaires à la pratique d'un jeu : *les 32 pièces d'un jeu d'échec. Un jeu de 52 cartes* ».

Pour aller plus loin, en 1967, dans *Jeux et Sports*, Roger Caillois nous dit que « *le jeu est partout. Il semble impossible d'imaginer qu'on puisse un jour découvrir un groupe humain dans l'existence duquel l'activité de jeu serait totalement absente. Les jeux sont des constantes de culture dont les formes peuvent varier d'une aire culturelle à une autre. Mais, par-delà cette diversité infinie, l'universalité du jeu désigne comme un élément fondamental de la condition humaine. Le jeu est un invariant humain* ».

Ainsi, le jeu est inéluctable dans notre société. Il est présent à chaque étape de la vie d'un être humain, en commençant par les jeux dans le berceau. Les différentes formes qu'ils prennent évoluent en parallèle à l'évolution du mental d'une personne. Ils permettent de mettre en œuvre différentes ressources, tant physiques qu'intellectuelles. C'est donc naturellement que le jeu trouve sa place dans les établissements scolaires : d'abord sous forme de divertissement durant les récréations, mais aussi au sein même des salles de classes.

I. Le jeu : du divertissement au ludique :

1. Le jeu, de l'apprentissage de la vie au divertissement :

Durant l'Antiquité, les jeux sont présents afin de préparer les enfants à la fonction d'adulte. De fait, ils font office d'outil d'éducation : les petites filles utilisent les poupées pour apprendre à s'occuper d'un enfant, tandis que les jeunes garçons possèdent des miniatures de bétails qui les amènent à apprendre comment s'en occuper. Le jeu a aussi une fonction d'apprentissage de la vie en société, du vivre ensemble, avec l'autre. Ils sont présents dans les représentations des dieux grecs comme Ganymède et son cerceau, qui amène à contrôler sa patience et sa conscience de soi. Mais c'est en Egypte antique que le tout premier jeu de

¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887?q=jeu#44826>, consulté le 16 janvier 2018.

société voit le jour, bien que ce soit les jeux de stratégies militaires qui, lors de conquêtes romaines, restent prédominants. Mais il faut attendre l'apparition et la diffusion de l'imprimerie pour que les jeux prennent une toute autre forme et commencent à être utilisés à des fins récréatives : les jeux de cartes se diffusent en Europe à cette période. Ils évoluent alors, et dans les années 1970, ce sont les jeux de rôles qui prennent un essor important, suivit des jeux-vidéos dans les années 1980 et enfin des jeux où l'on se plonge dans un monde virtuel dans les années 2000.

En 1984, l'historien néerlandais Johan Huizinga parle d'*Homo Ludens*, « Homme qui joue ». Dans son essai, « *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu* », il est le premier à montrer que le jeu peut être un facteur de socialisation, mais aussi plus généralement, un élément nécessaire à la compréhension des enjeux actuels des sociétés. On peut également souligner l'idée que le jeu fait partie intégrante des sociétés et que l'on ne peut les construire qu'en passant par celui-ci. Il devient donc indispensable à l'apprentissage de la vie.

Aujourd'hui, le jeu de société reste un incontournable. Dans de nombreuses communes, des journées ou soirées jeux de société sont organisées, afin de se rassembler en famille, entre amis ou entre inconnus autour d'un loisir commun. Face aux jeux-vidéo, le jeu de société garde sa place, offrant une interactivité qui est encore très largement recherchée. Les fabricants n'hésitent pas à chercher à intéresser un public large, en gardant à la fois des classiques (échecs, scrabble, 1000 bornes...), mais aussi en innovant selon les centres d'intérêts des sociétés. On peut par exemple citer des déclinaisons du célèbre Monopoly en une version « *Gamer* » avec un univers tiré des jeux vidéo en 2017 ou un Monopoly « *Game Of Thrones* », inspiré de la célèbre série de romans et télévisée de George R. R. Martin en 2015. La même année, on également noter l'apparition de jeux de plateau interactifs, hybrides ou connectés, à l'image du jeu « *World of Yo-ho* » des Editions Volumiques en 2015, qui utilise l'interactivité du téléphone portable du joueur comme pion, sur un plateau réel.

Les jeux s'adaptent aussi à l'âge. L'un des derniers types de jeux à succès sont les *Escape Game*, les Jeux d'évasion grandeur nature. Une équipe se trouve enfermée dans une pièce à thème, avec pour objectif de s'échapper en soixante minutes, en résolvant une suite d'énigmes et de casse-tête, mêlant réflexion, recherche, entraide, manipulation et enquête. En variant les univers et les contenus, les *Escape Game* touchent un très large public.

La France est l'un des pays où le jeu de société est encore le plus vendu : le chiffre d'affaire de ce domaine touche les 400 millions d'euros en 2017². Ainsi, nous nous trouvons dans des sociétés qui accordent une place importante aux jeux, dans un esprit de détente et de loisir. Mais qu'en est-il du jeu pour apprendre ?

Les concepteurs mettent sur le marché des jeux qui ont pour but d'instruire. Que ce soit sous format numérique ou société, ou encore des jeux solitaires. Mais on classe trop souvent le jeu comme étant un outil non-sérieux. Pourtant, on peut voir à travers les jeux vendus que l'éducatif prend une part importante : on peut citer par exemple les nombreux jeux en vente inspirés de la méthode pédagogique Montessori, mise au point par Maria Montessori en 1907, et prônant un apprentissage par le biais du ludisme, avec un matériel s'appuyant sur les sens, spécialement conçu pour être utilisé par les enfants.

2. Le jeu, outil d'éducation ?

A l'inverse des représentations du jeu, l'école est un lieu dit « sérieux ». On s'y doit d'apprendre des connaissances, des compétences, des capacités, comme nous l'indiquent les directives officielles par le biais du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture qui doit être validé à la fin de la scolarité obligatoire, en classe de Troisième. L'école est un lieu d'instruction, un lieu d'éducation. Le jeu peine à y trouver sa place. Pourtant, nombreux sont les travaux qui se sont penchés sur cette question : pourquoi et comment jouer en classe ? Que ce soit dans une discipline en particulier ou que ce soit dans un cadre beaucoup plus général, le jeu est devenu la base de certaines pédagogies. L'évolution du jeu que nous évoquions précédemment et son paroxysme actuel avec les Jeux d'évasion grandeur nature, on peut souligner la naissance des Escape Game pédagogique autour d'un thème au programme d'une classe ou autour d'une compétence à travailler.

Le jeu est défini dans *Les Jeux et les hommes* en 1967 par Roger Caillois comme une « *activité libre* (aucune obligation de participation), *séparée* (limites de temps et d'espace, avec des règles fixées préalablement), *incertaine* (le résultat n'est pas connu au début de la partie), *improductive, réglée et fictive* ». Il classe les différentes activités de jeu en quatre catégories :

- Agôn : il s'agit des jeux de compétition, comme les courses, les compétitions.

² <https://www.20minutes.fr/societe/2166315-20171117-exclusif-pourquoi-ventes-jeux-societe-vont-battre-nouveau-record-noel>

- Alea : les jeux de chance, de hasard, comme les jeux de casino ou les paris. Ils peuvent être addictifs, et parfois interdits dans certaines sociétés ou dans certains pays.
- Mimicry : les simulacres, c'est-à-dire les jeux de rôles, les jeux d'illusion, les poupées. Ce sont les premiers jeux conscients des enfants, qui jouent à imiter leurs parents dans diverses tâches (s'occuper d'un enfant, faire à manger...).
- Ilinx : les jeux donnant lieu à des « vertige », tels que les manèges, les parcs d'attractions. Ces jeux font appels à des sensations parfois extrêmes. Les limites sont de plus en plus reculées afin de pousser ce vertige à son maximum.

Ces quatre catégories de jeux sont elles même divisées à chacune en deux : nous pouvons parler des jeux *paidai*, et des *ludus*. Les premiers induisent un comportement parfois hasardeux, laissant place à du divertissement pur, avec un nombre de règles limité, afin de laisser libre court aux agissements du joueur dans la recherche d'un sentiment de joie que procure le jeu. Le second est le contraire, et induit un nombre de règles et d'impositions important, afin de contrôler le jeu et de pouvoir faire appel à des compétences mentales, de la patience, mais aussi de la réflexion. Ainsi, les jeux sont de natures variées et peuvent donc tout à fait trouver leur place dans des pratiques éducatives des écoles, quel que soit l'âge des enfants et si l'objectif est travaillé en ce sens.

En effet, le jeu est un outil fondamental dans le processus d'apprentissage de certaines tâches chez les plus jeunes enfants. Dans les crèches, à la maison ou dans les écoles maternelles, il est mis en avant. Piaget parle de *jeux de simples exercices*³ pour les enfants avant deux ans, qui permettent aux enfants de s'exprimer, sans ou avec but, avant de parler des jeux symboliques et à règles, ce rapprochant des jeux de catégories *mimicry* de R. Caillois pour le premier et du *ludus* de manière générale pour le second.

On peut le voir à travers les nombreuses recherches récentes sur les pédagogies alternatives qui mettent le jeu au cœur de l'apprentissage. En effet, dès les premières recherches portées sur les nouvelles méthodes éducatives dans les années 1900, la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle (LIEN) se crée, avec des fondateurs tels que Maria Montessori, Jean Piaget, ou encore Adolphe Ferrière, qui mettent le jeu éducatif en avant. Le LIEN se réunit plusieurs fois jusqu'à la Seconde Guerre mondiale et se base sur le principe de l'apprentissage par l'action de l'enfant, et une acquisition des savoirs basée sur des projets qu'ils retrouveront dans leur vie d'adulte.

³ http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Approches_theoriques_du_jeu.pdf

Ainsi, on peut voir que le jeu entre doucement dans les salles de classe, à partir de travaux de pédagogues, psychologues, ou enseignants, qui cherchent à améliorer le quotidien des enfants en leur proposant des outils d'apprentissage proche de leurs activités ludiques hors-classe. Mais l'enseignement par le jeu est-il un terrain de motivation pour les enfants ?

II. Enseigner par le jeu : innovation ou nouvelle pédagogie active ?

1. Des pédagogies alternatives à la variation des dispositifs d'enseignement : le rapport au savoir des élèves :

Apprendre. Mot latin, *apprehendere*, « prendre ». Apprendre c'est avoir des connaissances que l'on peut réutiliser : c'est se les approprier, les prendre pour soi, afin de pouvoir des utiliser pour autre chose. Martine Menès parle de cette capacité d'apprendre comme n'étant pas quelque chose de spécifique à l'espèce humaine. Cependant, elle souligne le fait que comprendre ce que l'on apprend et apprendre parce que l'on comprend sont, elles, deux choses propres à notre espèce.

Pour Philippe Meirieu, la pédagogie « *s'interroge sur la manière d'aider chacune et chacun à réussir sa vie* » (*C'est quoi apprendre ?*, 2015). Sortant du cadre scolaire, P. Meirieu met en avant le fait que la pédagogie ne doit pas uniquement servir à l'éducation scolaire, mais aussi servir à l'éducation de la vie. En ce sens, les jeux entrent dans une acceptation pédagogique du terme. L'objectif d'un jeu pouvant être la découverte de nouveaux savoir-faire, de nouvelles connaissances ou simplement de nouveaux outils, il peut être intégré dans l'éducation et la pédagogie efficacement. Cependant, la limite étant qu'il ne faut pas en oublier la discipline à enseigner, et le cadrage des programmes scolaires. La pédagogie, cette science qui s'intéresse à l'éducation des enfants par des méthodes d'enseignement variées, passe par la transmission de compétences, c'est-à-dire des savoirs (les connaissances), des savoir-faire (les capacités) et des savoir-être (attitudes à adopter suivant les situations). Or, si l'on prend par exemple le Poker, incontournable des jeux de cartes, il est dit jeu de « compétences ». On peut ainsi relever des connaissances en mathématiques (pourcentages, statistiques, calculs...), des savoir-faire au point de vue de la discipline que requiert ce jeu, en particulier sur le mental et sur la rigueur qu'il demande. Enfin, on peut relever des savoir-être, avec la nécessité de contrôler l'expression de sa sensibilité, compétence que l'on retrouve dans le Socle Commun de Connaissances, de Capacités et de Culture. Ainsi, cela questionne sur le fait que les élèves aient besoin à la fois d'une certaine motivation pour apprendre, mais également sur leur rapport au savoir.

Le rapport au savoir est défini par Bautier, Charlot et Rochex (p.180 – 181) : il « *peut être défini comme le rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme des objets institutionnels, culturels et sociaux) et à des situations d'apprentissage* ». Cette expression est relativement récente, datant des années 1960, lors du développement du champ de la psychanalyse et du champ pédagogique.

Le rapport au savoir se construit de façon singulière, il est lié à l'histoire de chacun, par rapport à ses représentations, à son expérience et à son vécu. Il s'appuie donc sur ce que l'on sait, un savoir initial, qui sert de base pour les futures acquisitions. Il est l'élément le plus important dans le désir d'apprendre et dans les choix pédagogiques de l'enseignant qui en découlent. Les élèves naviguent alors entre deux rapports au savoir différents. Le premier est le rapport identitaire : le savoir prend sens par rapport à des modèles, des attentes que les élèves ont, ou par rapport à des projets futurs. Le second est le rapport épistémique, la dimension concrète, comment l'élève trouve du sens à ce qu'il fait. Il relève de l'acte d'apprendre, et de ce que cela signifie pour lui : le fait de connaître, de savoir.

De fait, les attitudes des élèves varient selon leur rapport au savoir. Les élèves en difficulté vont avoir une logique de cheminement : être élève est un métier, ils font (dans le meilleur des cas) ce qu'on leur demande, mais n'apprennent pas. Ils veulent des résultats. Au contraire, certains élèves plus scolaires, trouvent un sens dans le savoir, un sens pour leur avenir : ils voient un développement intellectuel et culturel, et veulent comprendre en plus d'apprendre. Ils développent également une certaine autonomie d'apprentissage. L'idéal de l'enseignant est de mener tous les élèves vers ce second sens. L'envie de pousser vers le développement intellectuel et vers la compréhension de la finalité du rapport au savoir. L'enseignant peut alors passer par des tâches variées et différentes des traditionnelles études de documents en classe d'Histoire – Géographie. L'Enseignement Moral et Civique se construit autour d'activités plus diverses, mais il est parfois encore difficile de sortir des idées reçues de l'enseignement de l'HGEMC via des documents de différentes sources.

Varié les tâches d'apprentissage, ainsi que les dispositifs d'apprentissage permettent pourtant de susciter un nouvel intérêt à la fois pour l'enseignant et pour les élèves. Si l'on prend la taxonomie de l'échelle d'apprentissage de Krathwohl et Anderson (2001), chaque élève doit passer par des habiletés qu'il doit maîtriser pour passer à celle suivante :

Restituer → Comprendre → Appliquer → Analyser → Evaluer → Créer

Ces habilités jouent également un rôle essentiel dans la structuration de la pensée. Si l'on met en lien ces habilités avec le rapport au savoir, on voit que le réinvestissement de ce que les élèves apprennent est un long processus. Dans *La Saveur des Savoirs* (2008), Astolfi rappelle que les élèves résistent tant qu'ils sont *étrangers à leurs saveurs*.

2. La motivation d'apprendre : enjeu essentiel des jeux ?

Les chemins de la motivation et l'apprentissage peuvent à la fois s'ignorer, se croiser ou finir par se confondre. Sans la motivation, il est difficile d'entraîner les élèves dans un apprentissage spécifique, et de manière générale, elle est à la source d'une action et de sa réalisation : sans, il n'est pas possible d'avancer. Pour Freinet en revanche, la motivation n'est pas une ressource nécessaire au travail : le travail n'est motivant que s'il a un but.

Donner un sens à un travail est également un point de vue défendu par Philippe Meirieu. Pour lui, il faut que chaque enseignement trouve une explication, que l'école redonne *vie aux savoirs* (P. Meirieu, *C'est quoi apprendre ?*, 2015). Ainsi, il est important de montrer que le savoir n'est pas une connaissance à acquérir sans fondement, sans réutilisation possible par la suite, mais au contraire, qu'il s'agit de quelque chose de réinvestissable à un autre niveau. Faire quelque chose de concret, réaliser une tâche complexe qui demande un investissement différent de la part d'un élève est alors un moyen de montrer comment est-ce que l'on peut réutiliser les savoirs qui n'ont a priori pas de sens. Cela peut passer par un « déguisement » d'une tâche, mais aussi par la réalisation d'un projet plus ambitieux, qui sera diffusé à une autre échelle. On peut imaginer un journal d'école créé par une classe, qui aurait pour but la diffusion d'informations et la création d'articles sur divers sujets, mais qui ferait travailler les élèves sur plusieurs compétences, comme par exemple « utiliser l'écrit », « structurer sa pensée », ou encore « collaborer pour réaliser un projet ».

Fabien Fenouillet s'intéresse à la motivation des collégiens et des lycéens en classant les activités scolaires dans deux catégories différentes, suivant l'intérêt qu'elles peuvent susciter chez un élève. Premièrement, on trouve la curiosité : les activités de découvertes, que l'on peut voir dans toutes les disciplines. Cette motivation est souvent personnelle, mettant en jeu un but, qu'il soit scientifique ou social, avec l'idée de réussite scolaire. Secondement, les activités sous forme de jeu mettent en place une motivation de défi : je m'y intéresse car je souhaite gagner, je veux faire mieux que les autres. De fait, le jeu est un moyen de motivation. F. Fenouillet approfondit sa réflexion avec Alain Lieury dans *Motivation et réussite scolaire* en 2013. Ainsi, les auteurs reviennent sur les motivations intrinsèques. Outre

celle déjà développée de la motivation à accomplir quelque chose pour se surpasser, on peut parler de la motivation intrinsèque de la connaissance : on joue pour apprendre, par plaisir de découverte de quelque chose que l'on ne connaît. Enfin, se rapprochant des théories de R. Caillois, la troisième motivation est celle du vertige, du besoin de sensations (*Ilinx*).

Cependant, il ne faut pas négliger l'amotivation, c'est-à-dire la résignation chez certains joueurs. Il s'agit de l'absence de lien entre la motivation et la réussite, ici scolaire : que ce soit par le jeu ou par un apprentissage plus classique, l'élève parvient aux mêmes résultats. Cette constatation est à prendre en compte dans le fait que le jeu doit garder du sens. En effet, ce n'est pas le jeu en lui-même qui fait que l'élève est motivé, ou qu'il se trouve investi dedans : c'est le sens qu'on lui donne. Dans *Faire construire des savoirs*, Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi (1996), parlent de la motivation comme étant un « vrai faux-problème », étant donné qu'il ne s'agit pour les jeux que de « déguiser » une tâche. Ainsi, il est plus constructif de créer des projets qui motivent les élèves par le sens qu'on leur donne, que par un simple jeu, dénoué d'objectifs pédagogiques précis.

Certaines pédagogies tentent de donner du sens aux savoirs en passant par l'habillage des tâches. Ce sont les pédagogies actives. L'école active que défend Adolphe Ferrière depuis les années 1920 se base sur l'activité de l'élève, et sur le fait qu'il devienne l'acteur principal de son apprentissage par des tâches productives et personnelles. Ainsi, A. Ferrière montre l'école active n'est pas « anti-intellectuelle », mais qu'elle est avant tout « anti-intellectualiste » : pour lui elle rapporte à une école où l'activité est mise à mal face à la place de l'intellect. Cette pensée donne les bases des dispositifs pédagogiques actuels. Ces dispositifs permettent à « quelqu'un d'apprendre quelque chose » : il s'agit d'un « *ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un but* » (Marcel Lebrun, *E-learning pour enseigner et apprendre*, 2005). Cela permet également de mettre en œuvre plusieurs disciplines, plusieurs compétences, dans un but collectif et/ou individuel. De fait, le dispositif choisit peut très bien être sous forme ludique, et donc mettre en œuvre un jeu pour apprendre, tant que celui-ci n'est pas dépourvu de sens.

Ainsi, la motivation et le rapport au savoir des élèves évoluent selon les méthodes d'apprentissages face auxquels ils sont soumis durant leur scolarité. Bien que ce ne soit pas immuable à tous les élèves, l'utilisation du jeu en classe peut aider à les stimuler. Pour cela, il existe des ressources de jeux. En classe d'Histoire, de Géographie et d'Enseignement Moral et Civique, nous avons l'occasion d'en expérimenter certains, et d'appuyer l'apprentissage des élèves sur cet outil, donnant un autre visage à l'enseignement de ces trois matières.

III. Enseigner l'Histoire, la Géographie et l'Enseignement Moral et Civique avec le jeu :

1. Les jeux vidéo pédagogiques et le cas particulier des Jeux Sérieux :

Comme nous avons pu le constater, il existe encore une dichotomie entre jeu et école, l'un étant considéré comme plus sérieux que l'autre. Cependant, depuis les années 2000, les jeux dits « sérieux » sont de plus en plus utilisés. Créés dans un but purement pédagogique ou informatif, ils plongent le joueur dans des situations qu'il lui est possible de rencontrer : c'est alors à lui de résoudre la problématique de jeu afin de pouvoir avancer. Le jeu sérieux peut être un jeu vidéo, un jeu de plateau ou encore un jeu de rôle. Au départ, le jeu sérieux est un outil d'étude de stratégie militaire. Mais son utilisation se trouve aujourd'hui dans plusieurs domaines, tels que l'apprentissage, mais aussi la communication, et à différents niveaux, que ce soit dans les écoles ou les entreprises.

Durant l'été 2017, une formation pour les enseignants était proposée par le site « fun-mooc.fr » (MOOC pour *Massive Open Online Course*, formation en ligne ouverte à tous) sous forme de capsules vidéo, articles et activités autour de l'utilisation des jeux sérieux en classe. Le cours comptait plus de 4 000 inscrits. Il est mis en place par Damien Djaouti, enseignant-chercheur en informatique (université de Montpellier), rattaché à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE) de Montpellier, mais aussi Julian Alvarez, ESPE de Lille et Olivier Rampnoux, enseignant à l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE) de Poitiers. Les trois enseignants sont également fondateurs du site « Ludoscience.com », pour la recherche et le développement du jeu vidéo et du jeu sérieux, et de son utilisation, qu'il soit pédagogique ou autre. Ils sont également les coauteurs de *Apprendre avec les serious games ?* (Réseau Canopé, 2016). Ainsi, ils distinguent cinq catégories de jeux sérieux, afin de séparer les utilisations, résumé dans une fiche mise en ligne sur le site du Ministère de l'Education Nationale, Eduscol⁴ :

- Les *advergaming*, les jeux publicitaires.
- Les *edutainment*, les jeux à vocation éducative.
- Les *edumarket games*, les jeux utilisés pour la communication dans les marchés, pour les entreprises.
- Les jeux engagés, qui dénoncent les problèmes d'ordre sociaux, politiques...

⁴ <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/jeuxserieux/notion/typologie>

- Les jeux d'entraînement ou de simulation, qui étudient un événement inspiré de faits réels, afin de le reproduire et de pouvoir en tirer toutes les possibilités d'actions : il s'agit de la catégorie où les jeux sérieux éducatifs s'insèrent.

Sur cette lignée, on peut également citer le groupe informatique Microsoft qui s'investit dans le jeu sérieux en proposant en 2016 une version du jeu Minecraft, une édition éducative⁵. Elaboré sous l'impulsion de Sataya Nadella, Président Directeur Général du groupe, le jeu permet aux élèves de pouvoir apprendre la lecture, mais aussi des compétences mathématiques et regroupe aussi des leçons d'histoire et d'histoire de l'art, avec la possibilité d'étudier l'architecture ou encore les Grandes Pyramides d'Égypte. Ainsi, le directeur des opérations de Mojang, société créatrice de Minecraft, affirme qu'il est « *un terrain de jeu créatif virtuel [...] qui transcende les frontières entre éducation et apprentissage à travers le monde. C'est un espace ouvert où les gens peuvent se rassembler et créer des leçons sur à peu près n'importe quel sujet* ».

Ainsi, avec cet exemple on peut voir que le jeu sérieux peut être utilisé en classe d'histoire afin de donner du sens à l'apprentissage. Mais l'exemple le plus parlant est en classe d'Enseignement Moral et Civique. En effet, les quatre grands thèmes à aborder dans le secondaire sont : soi et les autres, le jugement, l'expression de sa sensibilité et le droit et la règle. Ces thèmes sont étudiés via des catégories plus restreintes, qui peuvent par moment devenir personnelle aux élèves, mais aussi sensible. Le cas du harcèlement scolaire est un sujet d'étude important, que l'on aborde notamment en classe de Sixième. Travailler sur la sensibilité de soi et des autres dans cette classe est délicat, dans le sens où les élève sont jeunes. Certains auront la maturité nécessaire pour comprendre directement les conséquences néfastes du harcèlement. D'autres auront plus de mal à se mettre à la place de la personne harcelée, mais aussi de l'harceleur. Ainsi, le jeu *Stop à la violence !* est mis en ligne⁶. Il permet de se glisser dans la vie quotidienne de trois adolescents, à travers trois thèmes (Leïla, en classe de troisième, victime d'une rumeur, Enzo en classe de cinquième victime de discrimination et Antoine, en classe de sixième, victime de racket). Ce jeu permet aux élèves de se rendre compte des nombreuses solutions qui sont mises à leur disposition face au harcèlement.

⁵ <https://www.numerama.com/tech/139602-microsoft-fait-un-pas-de-plus-dans-les-ecoles-avec-minecraft-education-edition.html>

⁶ <https://www.stoplaviolence.net/>

Outre les jeux sérieux, il existe aussi des jeux vidéo n'étant, à l'origine, pas créés pour l'apprentissage et l'éducation. Cependant, en histoire principalement, il arrive que l'on puisse trouver du sens parallèlement aux programmes enseignés. Par exemple, Thierry Robert, historien aux Bibliothèques de Montréal spécialisé dans le jeu éducatif, montre que l'on peut voir les jeux vidéo sous différents angles. En effet, on peut se demander quelles sont les représentations de l'histoire dans les jeux vidéo (parmi les plus souvent cités, on peut parler du jeu vidéo *Assassin's Creed : origins*, dernier opus de la série éponyme, sorti en 2017 qui voit son personnage principal évoluer dans l'Égypte antique de Ptolémée XIII). Il étudie également l'évolution de cette « ludification » des jeux, ou comment permettre l'étude d'un élément, d'un lieu, ou d'une époque via ceux-ci. Cependant, il faut se méfier de ces outils sur deux aspects. Le premier est le fait que l'aspect jeu prend le dessus sur l'aspect apprentissage : pour reprendre notre exemple de la saga *Assassin's Creed*, le troisième opus est une bonne base de connaissances à propos de la Guerre d'Indépendance Américaine... Si l'on oublie l'intervention des extraterrestres au court du jeu. Le second élément à ne pas oublier est le risque de réécrire l'histoire, donnant une fin alternative pour accentuer l'aspect jeu, et ainsi faire de la fiction histoire.

Ainsi, chercheurs et pédagogues s'intéressent de près à l'utilisation possible en classe des jeux, principalement vidéo. Mais qu'en est-il des enseignants et des autres types de jeux ?

2. Les jeux vidéo et jeux de société : quand le jeu vidéo devient le fer de lance des enseignants, le jeu de société a-t-il encore sa place en classe ?

Comme nous avons pu le constater dans la première partie, les jeux de société ne sont pas pour autant mis de côté depuis le développement des jeux vidéo. Leur évolution en fonction des centres d'intérêt des sociétés, est leur principal atout. Du point de vue de l'éducatif, le jeu le plus emblématique dans cette catégorie est le *Trivial Pursuit*, se déclinant sous diverses formes, telles que des éditions régionales, ou sur des décennies particulières, ou encore en fonction de l'âge du joueur.

Aujourd'hui, il existe sur internet des blogs ou des chaînes YouTube, créés par des enseignants. Leur but est de partager leurs cours, leurs expériences, mais aussi pour beaucoup, les jeux qu'ils utilisent en classe. En ce qui concerne l'histoire, la géographie et l'EMC, on peut prendre l'exemple de Romain Vincent, de la chaîne YouTube *JVH*, pour « Jeux-Vidéo & Histoire »⁷. Les vidéos qu'il publie sur internet ont pour but d'étudier la représentation du

⁷ <https://www.youtube.com/channel/UCC9sg4h9z6j4hqSdqe0Xglw>

passé qui apparaît dans les jeux vidéo. A travers ses analyses, il montre l'utilisation possible en classe d'histoire et de géographie. Par exemple, le 10 avril 2015, R. Vincent propose une vidéo autour du jeu de simulation *SimCity*⁸. Il explique ainsi que ce jeu trouve sa place dans le thème 1 de géographie en classe de Sixième, *Habiter la ville*. Il s'agit de construire une ville durable et viable. Cela permet de travailler sur l'aménagement d'une ville en réutilisant les connaissances du cours, étant donné que les villes créées retrouvent des éléments comme les résidences pavillonnaires, mais aussi les centres d'affaires, les réseaux autoroutiers... C'est également l'occasion de travailler en groupe et de développer cette compétence du Socle Commun. Enfin, R. Vincent explique que chaque élève, quel que soit son niveau, s'est senti investi dans la création de « sa ville ». Pour le psychologue Jean Piaget, « *comprendre, c'est inventer* ». Avec cet exercice, les élèves peuvent construire une ville parce qu'ils ont compris comment celles-ci fonctionnent.

En dehors des jeux vidéo, des enseignants proposent également des jeux plus classiques. On peut citer le blog de La classe de Mallory, qui propose des ressources et des jeux pour le cycle 3 ou encore Lutin Bazar pour les classes de primaire⁹. A travers ces deux exemples, on peut constater que le jeu est principalement présent dans les classes de primaire. Trouver des ressources pour le collège et le lycée est plus difficiles. Mais pas impossible. En effet, nous avons évoqué les jeux d'évasion grandeur nature, les Escape Games. En mai 2017, des enseignants de l'académie de Créteil mettent en ligne la plateforme « *scape.enepe.fr* », afin de partager des jeux d'évasion pédagogiques, et pour que les enseignants de toutes disciplines, à tous les niveaux, puissent travailler en collaboration pour en créer. Ainsi, on retrouve des ressources ludiques, utilisables avec ou sans sources numériques. Ce site est relayé en décembre 2017 par le ministère de l'Education Nationale via le site de ressource Eduscol. Mais l'exemple le plus parlant est celui du Web Pédagogie (ancien Petit Journal des Profs)¹⁰. Ce site propose des adaptations de jeux de sociétés, des créations de jeux papiers-crayons ou encore des propositions de jeux de rôles ou des kits de jeu, pour tous les niveaux des classes du secondaire, dans diverses disciplines.

J. Alvarez, D. Djaouti et O. Rampnoux placent pourtant les jeux de société, ainsi que les jeux papiers-crayons dans la catégorie des jeux sérieux. Est mis en avant le fait qu'il ne faille que peu de moyens pour les mettre en œuvre, donc un coût peu onéreux, mais aussi la

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=-INXg7pyuAo>

⁹ <https://laclassedemallory.net/> et <http://lutinbazar.fr/>

¹⁰ <http://lewebpedagogique.com/>

dimension sociale qu'ils engendrent. De plus, pouvant être fabriqués par le professeur, cela permet de créer un outil directement en lien avec l'enseignement. L'élève peut aussi prendre part à l'élaboration du jeu : cela fait donc intervenir le « comprendre pour inventer » de J. Piaget, car pour pouvoir créer un jeu, il faut en comprendre les bases. Inventer, c'est construire quelque chose. Cela passe donc par différentes étapes, dont la première est la construction intellectuelle. G. de Vecchi et N. Carmona-Magnaldi, nous disent que « *créer, c'est fabriquer matériellement quelque chose qui n'existe pas encore* ». Une construction passe par des opérations cognitives, à partir de connaissances, d'éléments que l'on entend, ou de nouvelles choses que l'on découvre. Tous ces éléments mis les uns avec les autres, mènent à des constructions uniques, qui nous appartiennent, avec des représentations mentales ou des schémas cognitifs propres à chaque personne.

Ainsi, bien que le jeu vidéo soit de plus en plus présent dans les salles de classes, notamment pour les élèves du secondaire, le jeu de société et les jeux papiers-crayons restent utilisés par les enseignants, bien que certains soient réticent face à cette activité chronophage.

En conclusion, le jeu a sa place à l'école. Cependant, bien que l'aspect de la motivation soit un élément important, il ne s'agit pas d'un jeu pris au hasard, uniquement pour jouer, mais d'un jeu précis, développant des capacités, faisant appel à des connaissances et s'appuyant sur des savoir-faire des élèves.

Susciter l'intérêt pour motiver à apprendre. La motivation est un double questionnement : doit-on être motivé pour pouvoir apprendre et réussir ou n'est-on pas motivé car on ne réussit pas ? L'intérêt du jeu dans l'apprentissage des élèves est de susciter cet intérêt même dans la difficulté, voire dans l'échec. Tout le monde sait jouer, bien que les règles qui encadrent les différents jeux ne soient pas toujours comprises et intégrées par tous.

Le jeu est encore aujourd'hui considéré comme un amusement, sans cadre, donnant lieu à des débordements, et sans objectifs d'apprentissage. Au cours de la formation des enseignants à l'ESPE, des propos et *a priori* sur le jeu sont évoqués : « *On n'est pas là pour jouer* » / « *Les enfants ont besoin de cadre et non pas de jeu* » / « *On est parfois animateurs et non plus enseignants* » / « *Les élèves n'aiment pas quand c'est le bazar parce qu'on joue* » / « *Ils doivent avoir un cadre de jeu très précis pour les limites à essayer de dépasser* ». Faire

admettre que le jeu puisse à la fois combiner l'apprentissage de leçons, de notions clés, mais aussi des enseignements d'éducation comme le savoir être, le vivre-ensemble n'est pas encore ancré dans les esprits. Dans ces divers propos, le dernier seulement laisse sa chance au jeu, tout en admettant qu'il faut que celui-ci ait un cadre très précis afin de devenir un outil d'apprentissage. Les autres propos montrent qu'il existe encore une profonde réticence à son utilisation en classe. Pourtant, les concours mis en place par l'Education Nationale montrent que l'on tend de plus en plus vers une diversification des dispositifs d'apprentissage. On peut citer le « Concours Kangourou » en Mathématiques, ou plus pertinent pour la discipline histoire, le Concours National de la Résistance et de la Déportation : en effet, en 2018, les élèves ont planché sur le thème « S'engager pour libérer la France ». Le sujet « collèves, catégorie 3 », était le suivant : *Vous travaillez dans une entreprise qui conçoit des jeux vidéo pédagogiques et vous êtes chargés de réaliser un jeu historique sur la France de 1940 à 1945. Pour le guide de l'utilisateur, vous devez rédiger la notice d'un personnage qui s'engage pour la libération de la France. Vous choisissez un résistant de l'intérieur ou de l'extérieur* ». Bien qu'il s'agît de « déguiser » la tâche, la motivation et l'intérêt des élèves sont accentués par une mise en situation actuelle, le jeu vidéo et sa place et son utilisation dans les cours d'histoire.

Ainsi, nous avons pu constater que les diverses pédagogies alternatives, ainsi que des nouveaux dispositifs d'apprentissage privilégient le jeu et son utilisation en classe afin d'apprendre des compétences, mais aussi des capacités et des connaissances. Dans une seconde partie, nous allons donc nous intéresser à comment nous pouvons appliquer ceci dans une classe, en nous questionnant sur la problématique suivante : comment la fabrication d'un jeu par les élèves peut-elle participer au processus d'apprentissage des leçons d'histoire, de géographie et d'Enseignement Moral et Civique en classe de Sixième ?

Partie II : Fabriquer un jeu en classe d'Histoire, de Géographie et d'Enseignement Moral et Civique

Les objectifs de cette étude sont de mettre en avant l'utilisation du jeu en classe, mais aussi la fabrication de celui-ci. Ainsi, par cette activité, les élèves sont acteurs de leur apprentissage. Plusieurs paramètres sont pris en compte, pour évaluer l'influence qu'il peut ou non avoir sur l'apprentissage et la motivation des élèves. Cette expérimentation se déroule sur une phase longue, près de cinq mois.

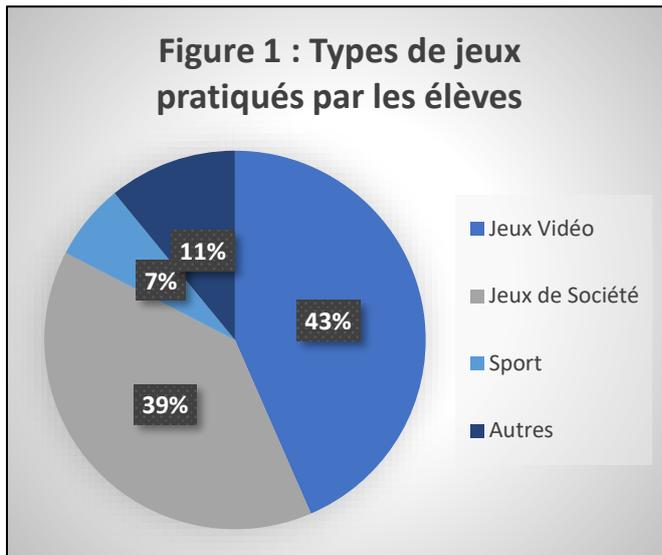
Ainsi, nous nous intéresserons dans une première partie aux participants de cette étude, avant d'exposer le matériel et la procédure mise en œuvre.

I. Les participants : construire un jeu en classe de Sixième :

La première phase, et la partie principale de cette expérimentation, prend place dans une classe de Sixième comptant vingt-six élèves de 10 à 12 ans. Il s'agit d'une classe hétérogène, tant sur le niveau scolaire des élèves que dans leurs milieux familiaux. En effet, certains peuvent être considérés comme de très bons élèves (les diverses compétences dans les matières étant toutes comprises entre un niveau 3 et 4 sur 4), tandis que d'autres sont en difficulté, voire en très grande difficulté pour trois d'entre eux, dont un élève décrocheur. Cependant, il s'agit d'une classe très dynamique, participative et volontaire. Bien que cela crée une ambiance parfois agitée en classe, il s'agit d'un atout lorsqu'il est question de projet commun. De plus, on peut noter les grandes différences de situations familiales des élèves : outre les familles où les deux parents sont présents et les familles monoparentales, on peut noter deux élèves n'ayant pas ou peu de représentants adultes autour d'eux. La situation familiale est un point intéressant que nous développerons plus tard en ce qui concerne l'approche et les représentations du jeu des élèves.

Le Collège Le Revard de Grésy-sur-Aix est l'établissement de rattachement d'élèves venant des différents villages alentours. Il accueille environ 500 élèves dans une structure moderne : chaque salle est équipée d'un ordinateur et d'un rétroprojecteur, et les salles informatiques sont facilement accessibles. De plus chaque élève peut avoir accès à un poste au CDI durant ses heures de permanence. Ainsi, l'utilisation de l'informatique n'est pas un obstacle dans la mise en œuvre du projet, et va au contraire, être utilisé pour des questions d'organisation et de gestion.

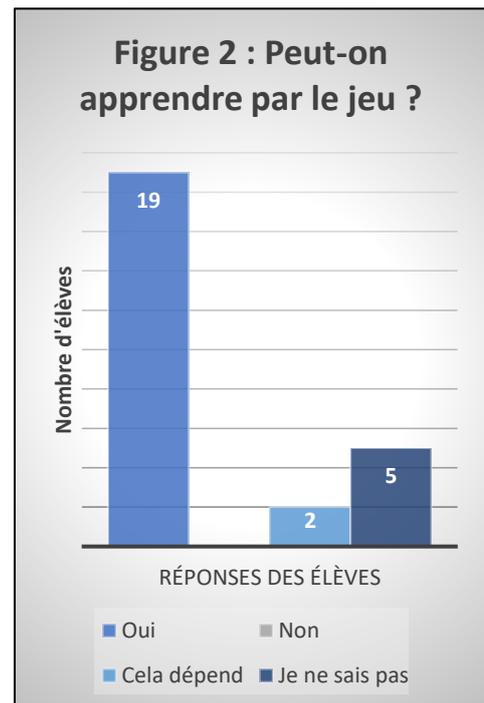
Un premier questionnaire (annexe 1) distribué avant le début de l'expérimentation,



permet de dégager les caractéristiques du groupe concernant les pratiques, ainsi que la vision que peuvent avoir les élèves sur les jeux, et plus précisément sur les jeux éducatifs. Nous pouvons faire une synthèse des types de jeux pratiqués par ces élèves (figure 1). Sur 46 réponses (certains pratiquant plusieurs types), nous pouvons voir que 43 % des élèves préfèrent les jeux vidéo, mais que les jeux de société sont présents

pour 39 %. Ainsi, nous pouvons souligner le fait que le jeu vidéo prend une part importante dans la pratique des élèves, mais que le jeu de société est encore bien présent, comme nous le montre les études exposées précédemment ainsi que cette synthèse. De fait, faire travailler les élèves sur le principe d'un jeu en classe, un jeu de société, de questions-réponses, n'est pas leur faire découvrir une façon de jouer, mais se rattache à des pratiques qu'ils connaissent, quels que soit leur milieu familial ou le niveau scolaire.

Comme on peut le voir sur la figure 2, ce questionnaire permet également de mettre en avant que pour 19 élèves sur 26, le jeu permet d'apprendre, 2 sont mitigés et 5 ne savent pas / ne se prononcent pas. Cette question est l'objet d'une nouvelle interrogation dans le second questionnaire (annexe 2), réalisé à la fin de l'expérimentation, afin de confirmer ou d'infirmer ces premières observations.



Ainsi, les élèves de la classe avec laquelle nous travaillons, bien que très hétérogènes au point de vue du travail scolaire, se regroupent sur la pratique du jeu, que cela soit dans les types de jeux (vidéo ou de société), ou dans l'apprentissage par le jeu, qui pour 73 % d'entre eux est quelque chose que l'on peut trouver.

II. Matériel utilisé et mise en place d'une longue procédure :

Le but de l'expérimentation est de fabriquer un jeu de questions-réponses afin de réviser le programme d'Histoire, de Géographie et d'Enseignement Moral et Civique de l'année de Sixième, permettant ainsi de mesurer plusieurs points. Le postulat de départ que nous adopterons étant que le jeu permet à la fois la motivation et l'apprentissage des connaissances par les élèves. La première étape est de vérifier si la construction d'un jeu, une activité ludique, permet la mise en place de processus cognitifs avantageant l'apprentissage. En effet, le fait de devoir trouver des questions sous-entend une connaissance d'un sujet, afin de pouvoir « jouer » sur celle-ci. Deuxièmement, une fois le jeu construit, il s'agit de mesurer si en jouant, les élèves apprennent de nouvelles connaissances ou non. Malgré le fait qu'ils aient eux-mêmes construit les questions, la quantité fait qu'ils ne peuvent pas retenir l'intégralité des réponses : de fait, on peut vérifier si les connaissances sont présentes ou non.

Ainsi, différentes tâches sont menées par les élèves :

1. Questionnaire distribué aux élèves, afin de connaître leurs habitudes par rapport au jeu, ainsi que la façon dont ils apprennent leurs leçons (annexe 1).
2. Elaboration des questions via Padlet.
3. Elaboration des règles du jeu.
4. Expérimentation du jeu.
5. Questionnaire final (annexe 2).

Implication active des élèves : c'est durant ces trois phases qu'ils sont pleinement actifs.

Les tâches deux et trois sont les tâches principales à accomplir pour les élèves. La deux se fait individuellement en dehors de la classe, tandis que la trois est travaillée en groupe, durant une trentaine de minutes.

1. Construction des questions et des réponses, phase 2 :

L'élaboration du jeu débute dès le mois de janvier. Une page internet Padlet pour les questions est mise en ligne, afin de donner du temps aux élèves de réfléchir et de construire leurs questions. L'adresse de celui-ci est inscrite sur la fiche de consignes (annexe 3), ainsi que sur l'intranet du collège, Pronote, accessible uniquement à la classe concernée. L'utilisation du numérique permet à la fois de travailler la compétence du Socle Commun sur l'utilisation du numérique, mais également une gestion plus rapide des questions de ma part. A chaque nouvelle question, une notification m'était envoyée, ce qui permet un traitement quasi-immédiat, afin de permettre aux élèves un retour rapide et la possibilité d'en proposer plusieurs ou de modifier les leurs, mais aussi dans le but d'éviter autant que possible les

répétitions de questions. Les élèves avaient un mois entier pour rédiger leurs questions et réponses ce qui palliait également un problème pratique : ils n'ont accès aux ordinateurs du CDI que durant leurs heures de permanence, il fallait donc s'assurer qu'ils aient plusieurs créneaux pour cela. De plus, le numérique permet d'avoir un rapide résumé des consignes, comme nous pouvons le voir sur la figure 3. Les questions sont déposées suivant le tutoriel inscrit dans la colonne « *Remarques* » et sur leur fiche de consignes : chaque question-réponses doit être inscrite sous la matière correspondante, pour plus de clarté.

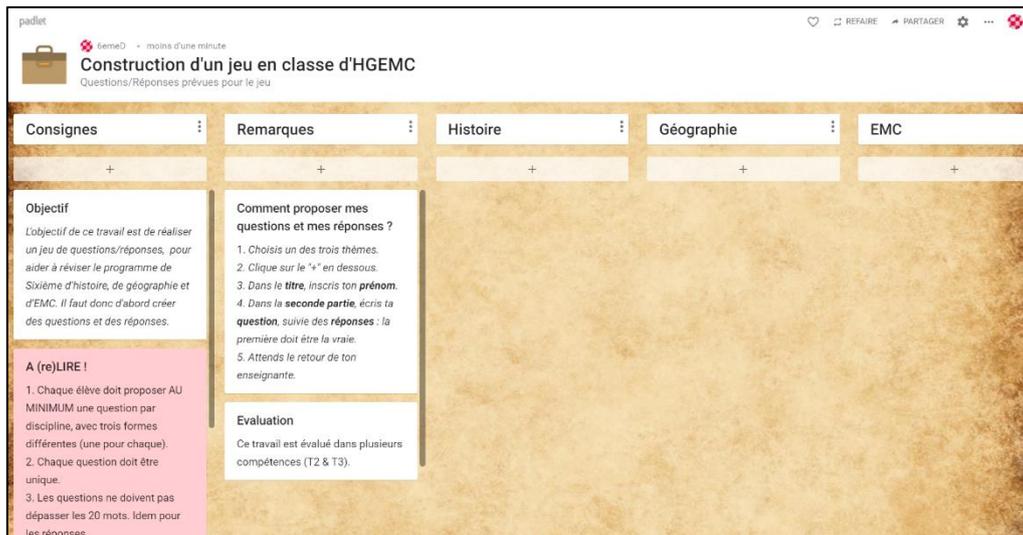


Figure 3 : Capture d'écran du Padlet au début de l'expérimentation

La fiche de de présentation du projet et de consignes leur permet d'avoir des indications plus explicites sur les objectifs et la façon de procéder, mais également des exemples de questions. Ainsi, ils doivent proposer une question en histoire, une en géographie et une en Enseignement Moral et Civique, en rapport avec un élément du cours. A la suite de celle-ci, ils doivent inscrire trois propositions de réponses : la première doit être la bonne réponse, tandis que les deux autres doivent être erronées. Le fait de proposer des questions fausses à deux utilités : durant la préparation du jeu, où les élèves doivent bien comprendre le sens de leur question et doivent avoir des connaissances solides sur celle-ci afin de pouvoir dire ce que ce n'est pas, mais aussi lorsque les élèves participeront à leur propre jeu. En effet, le but étant qu'un élève en difficulté puisse avoir un support QCM afin d'éviter le découragement et d'encourager la motivation. Trouver des questions et des réponses justes et fausses en rapport avec un sujet donné, sous-entend connaître, mais surtout maîtriser le sujet en question.

Les questions proposées portent donc sur plusieurs thèmes, qui suivent le déroulé des séquences de cours depuis le mois de septembre. Les élèves sont ainsi libres de choisir les chapitres sur lequel ils veulent travailler. Ainsi, sept thèmes sont, dans un premier temps, exploités dans la construction :

Histoire	<u>Thème 1 : La longue histoire de l'humanité et ses migrations</u> - Chapitre 1 : Les débuts de l'humanité. - Chapitre 2 : La « révolution » néolithique. - Chapitre 3 : Premiers Etats, premières écritures.
Géographie	<u>Thème 2 : Habiter un espace de faible densité :</u> - Chapitre 1 : Habiter un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) et/ou de grande biodiversité. - Chapitre 2 : Habiter un espace de faible densité à vocation agricole.
EMC	- Chapitre 1 : Devenir un citoyen au collège. - Chapitre 2 : Refuser la violence au collège.

Cependant, à la fin du mois de février, lorsque la phase de préparation des questions a été terminée, la possibilité de rajouter des questions sur le Padlet est désactivée, mais plusieurs élèves voulaient en proposer d'autres. De fait, il a été réouvert, et nous pouvons donc ajouter les thèmes suivants :

Histoire	<u>Thème 2 : Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au Ier millénaire avant J.-C.</u> - Chapitre 1 : Le monde des cités grecques. - Chapitre 2 : Rome, du mythe à l'Histoire.
EMC	- Chapitre 3 : Le droit et les enfants, le droit des enfants.

Une fois toutes les questions posées, corrigées et retravaillées si nécessaire, elles sont imprimées afin de donner sens au travail des élèves : ils ont entre les mains ce qu'ils ont eux-mêmes construit. Cela donne de l'importance à leur travail, qui valorisé.

2. Elaboration des règles du jeu, phase 3 :

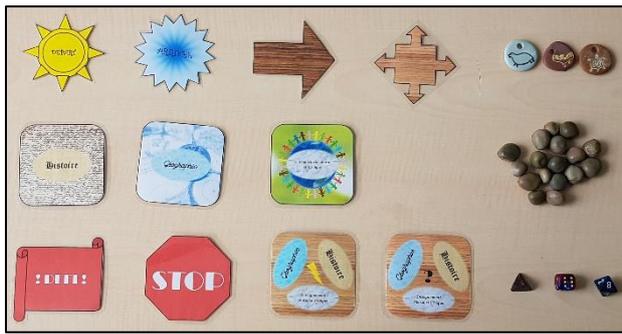


Figure 4 : Cartes plateau, jetons, dés et jetons joueurs à disposition des élèves

La troisième phase est l'élaboration des règles du jeu. Pour cela, les élèves ont à leur disposition des cartes, représentant les cases d'un plateau mobile, des jetons et des dés. Ces cartes sont fabriquées préalablement par l'enseignante : ils peuvent en prendre le nombre qu'ils souhaitent, qu'elles soient les mêmes ou

non. De fait, ils ne sont pas obligés de se servir de tout le matériel mis à leur disposition. Par groupe, ils décrivent ce qu'il se passe si un joueur tombe sur les différentes cases. Ils doivent également décrire le but du jeu et les contraintes si nécessaire. Ils peuvent ou non utiliser les jetons, les dés et certaines cartes. Le but est de leur laisser un maximum d'autonomie pour ne pas aller contre leur créativité. Ils ont 30 minutes pour réaliser cette tâche par groupe. Ainsi, il existe cinq règles du jeu différentes : trois d'entre elles permettent de jouer à un jeu, tandis que les deux autres sont incomplètes et nécessiteraient un approfondissement (annexe 4).

3. Le jeu, phase 4 :



Figure 5 : Plateau construit pour la pratique et règle du jeu utilisée

Enfin, la dernière phase active des élèves lors de cette expérimentation est la pratique du jeu en lui-même. Elle est menée durant une heure de classe. Les élèves choisissent eux-mêmes leurs groupes, et leurs jetons de jeu. Les cases mobiles du plateau permettent plusieurs configurations de celui-ci : il est donc construit aléatoirement (figure 5) par l'enseignante et la règle du jeu numéro 1 est choisie pour être appliquée. Au bout d'une heure, les différentes équipes ne sont pas arrivées sur la case « arrivée », mais la règle stipulant que les gagnants sont ceux ayant le plus de jetons, une équipe est désignée comme victorieuse.

Cette phase permet de mesurer l'implication des élèves dans un groupe ayant un but commun, ici remporter le jeu (jeu complet en figure 6), mais également la motivation et la participation à une activité ludique en classe. Elle met aussi en avant le travail des élèves, et leur enthousiasme à jouer un jeu qu'ils ont eux-mêmes construit. Quelques jours après cette partie, le second questionnaire est distribué aux élèves (annexe 2) afin d'obtenir leur retour sur la construction du jeu mais aussi sur sa pratique. D'autres questions leur permettent de s'exprimer sur l'ensemble de l'expérimentation, ce qu'ils ont aimé, moins aimé et comment améliorer le jeu et sa mise en pratique. En complément à ce questionnaire, certains élèves avaient commencé à donner un avis sur la construction du jeu sur le Padlet, dans les commentaires des consignes. Ces commentaires seront donc également pris en compte dans la suite de ce travail.



Figure 6 : Jeu complet

Ainsi, cette expérimentation met en avant différents aspects du ludisme autour des questions de motivation des élèves et d'apprentissage des connaissances. D'après la classification du jeu par Roger Caillois que nous avons étudié dans la partie précédente, nous pouvons classer cette expérimentation dans la catégorie des « agôn », c'est-à-dire dans les jeux de compétition et dans la catégorie des *ludus* sur deux plans : tout d'abord sur la construction du jeu, où les consignes encadrent l'activité, mais aussi sur la pratique, où les règles du jeu dirigent les groupes de joueurs. De plus, rappelons que cette dernière catégorie met en avant des compétences mentales, de la patience et de la réflexion, ce qui correspond aux différents éléments observés lors de cette étude.

Partie III : Apprendre en fabriquant un jeu et en y jouant : est-ce possible ?

Les différentes phases de l'expérimentation menée, permettent de mettre en avant divers résultats, amenant des éléments de réponses aux problématiques que nous avons annoncées au départ. Les questionnaires possèdent tous les deux des questions libres, permettant aux élèves de s'exprimer sur la fabrication du jeu, mais aussi sur la mise en pratique de celui-ci, ce qui nous permet de s'intéresser à plusieurs aspects de cette étude.

Ainsi, nous nous intéresserons dans un premier temps à la phase de construction des questions et réponses, ainsi que des règles du jeu en nous arrêtant sur l'aspect nouveau de cet exercice pour les élèves, puis sur l'impact que cela peut avoir sur leurs apprentissages. Enfin, nous verrons la motivation personnelle des élèves et le sens qu'ils donnent à ce projet, avant de développer une seconde partie sur les résultats de l'expérimentation du jeu en classe, où nous mettrons en avant la motivation descendante de cette phase, mais également la pratique du *ludus*, avant de finir sur la satisfaction et l'estime de soi des élèves de la classe.

I. La motivation en classe : jouer et apprendre ?

1. Construire un jeu, un nouvel exercice pour les élèves :

Comme nous avons pu le voir précédemment, la pratique du jeu chez les élèves n'est pas nouvelle. En effet, les jeux vidéo et les jeux de société font partis de leurs loisirs. Cependant, la fabrication même d'un jeu est une nouveauté pour eux. Durant la phase de construction, plusieurs élèves sont venus me voir à la fin de cours, pour me demander si le jeu allait être commercialisé, ou s'il allait être vendu dans le collège. Après une réponse négative, l'un d'eux insiste : « *Mais s'il est vraiment bien ?* ». Bien que la réponse reste inchangée, ces élèves se sont investis dedans. A la découverte du projet, plusieurs élèves ont manifesté une peur de ne pas réussir face à l'annonce « *On va construire un jeu* », mais une envie de s'investir est née.

Dans le questionnaire final, la première question est : « *Pourquoi as-tu beaucoup aimé / un peu aimé / pas trop aimé / pas du tout aimé fabriquer ce jeu ?* ».

Comme nous pouvons le voir sur la figure 1, cet élève évoque le fait que ce soit un exercice nouveau, et quelque chose qu'ils n'avaient encore jamais fait avant.

1. As-tu aimé fabriquer ce jeu ?

<input checked="" type="radio"/> J'ai beaucoup aimé	<input type="radio"/> J'ai un peu aimé	<input type="radio"/> Je n'ai pas trop aimé	<input type="radio"/> Je n'ai pas du tout aimé
---	--	---	--

Pourquoi ? ... Car ça divertit. On doit trouver des idées et j'étais très content car c'est le premier jeu que je crée.

2. As-tu aimé jouer à ce jeu ?

<input checked="" type="radio"/> J'ai beaucoup aimé	<input type="radio"/> J'ai un peu aimé	<input type="radio"/> Je n'ai pas trop aimé	<input type="radio"/> Je n'ai pas du tout aimé
---	--	---	--

Pourquoi ? ... Oui, car c'est la 1ère fois qu'on fait ça avec une prof.

Figure 1 : Réponses d'un élève au questionnaire final : "Car ça divertit. On doit trouver des idées et j'étais très content car c'est le premier jeu que je crée" / "Oui, car c'est la première fois qu'on fait ça avec une prof"

Cet enthousiasme explique alors l'intérêt qu'ont porté les élèves pour toute la phase de fabrication. En effet, durant celle-ci, des échanges se sont créés sur la plateforme Padlet, via les commentaires aux questions : cela montre que certains élèves ont lu les questions de leurs camarades, ce qui souligne une nouvelle fois leur motivation. Comme on peut le voir avec la figure 2, certains ont manifesté un intérêt pour les questions de leurs camarades, tandis que d'autres avaient la volonté d'approfondir le questionnement en voulant comprendre les autres questions. Lorsque je n'avais pas le temps de répondre directement à leurs interrogations, ils ne manquaient pas de poser la question au début ou à la fin du cours suivant. Ainsi, toute la classe pouvait apporter des éléments de réponse ou découvrir des nouvelles questions posées.

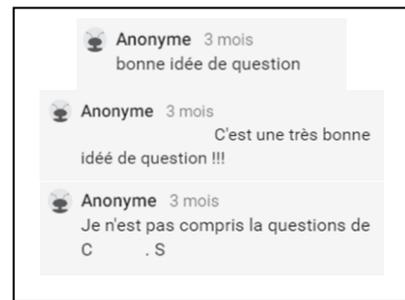
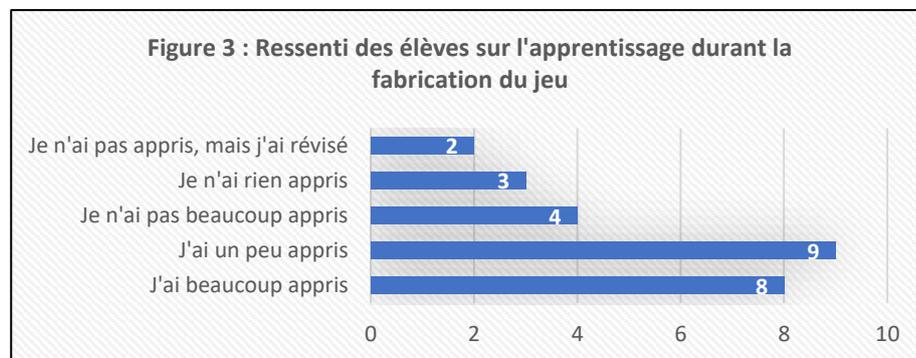


Figure 2 : Commentaires d'élèves sous les questions de la plateforme Padlet

Ainsi, la motivation des élèves est en partie présente grâce à la forme de l'exercice, nouvelle pour eux. Mais a-t-elle réellement permis l'apprentissage ?

2. Un réel apprentissage ou de simples révisions ?



Comme nous pouvons le voir sur la figure 3, le ressenti des élèves est varié sur l'apprentissage des connaissances durant la phase de fabrication du jeu. En effet, sur 26 élèves, 17 estiment avoir appris un peu ou beaucoup, ce qui représente environ 65 % de la classe contre 27 % n'ayant rien ou peu appris. Ce qui est intéressant est la cinquième option apparue sur le questionnaire, par les élèves eux-mêmes : 2 élèves affirment avoir plutôt révisé à la place d'apprendre. Cela est plus visible dans les commentaires laissés : comme nous pouvons le voir dans le document annexe 5, les élèves n'ayant « rien appris » entrent en réalité dans la catégorie des révisions plutôt que de l'apprentissage de nouvelles connaissances. Cela se retrouve également dans la pratique du jeu, sur laquelle nous reviendront.

3. As-tu appris des choses en fabriquant ce jeu ?			
<input checked="" type="radio"/> J'ai appris beaucoup de choses	<input type="radio"/> J'ai appris quelques choses	<input type="radio"/> Je n'ai pas appris beaucoup de choses	<input type="radio"/> Je n'ai rien appris
Si tu as appris des choses, donne un exemple : <i>que l'on peut fabriquer des jeux nous mêmes</i>			

3. As-tu appris des choses en fabriquant ce jeu ?			
<input type="radio"/> J'ai appris beaucoup de choses	<input checked="" type="radio"/> J'ai appris quelques choses	<input type="radio"/> Je n'ai pas appris beaucoup de choses	<input type="radio"/> Je n'ai rien appris
Si tu as appris des choses, donne un exemple : <i>comment crée un jeu</i>			

Figure 4 : Retours d'élèves sur ce qu'ils ont appris

Au départ, cette étude portait uniquement sur l'apprentissage des leçons en classe d'histoire, de géographie et d'Enseignement Moral et Civique. Cependant, celui-ci s'est étendu à d'autres savoir-faire. Premièrement, certains se sont rendu compte qu'ils étaient capables de fabriquer un jeu eux-mêmes. Ils n'ont pas appris de nouvelles connaissances, mais une certaine estime de soi, et de ses capacités (figure 4). Deuxièmement, un cas particulier est à souligner. Il s'agit d'une élève qui depuis le début de l'année craint de mal s'exprimer, de ne pas réussir à se faire comprendre en classe ou lorsqu'elle répond à des questions ouvertes durant des évaluations. Manquant de confiance en elle et ayant du mal à rassembler ses idées pour se faire comprendre, elle note « *J'ai appris à bien formuler mes phrases, à m'exprimer* » (figure 5) : c'est donc un apprentissage sur une capacité personnelle.

3. As-tu appris des choses en fabriquant ce jeu ?			
<input checked="" type="radio"/> J'ai appris beaucoup de choses	<input type="radio"/> J'ai appris quelques choses	<input type="radio"/> Je n'ai pas appris beaucoup de choses	<input type="radio"/> Je n'ai rien appris
Si tu as appris des choses, donne un exemple : <i>à bien formuler mes phrases et à m'exprimer</i>			

Figure 5 : Retour d'une élève sur un apprentissage personnel

De plus, certaines questions mettent en place des compétences évaluées notamment dans le Socle Commun, comme des repères dans le temps et l'espace, mais aussi dans le développement du citoyen, dont voici quelques exemples :

Questions et réponses proposées en géographie :

- Que signifie « densité de population » ? Nombre d'habitant par km² / Placer sur une carte / Eléments naturels qui rendent difficile l'installation des hommes.
- Qu'est-ce que la TOLE sur une carte en Géographie ? L'ensemble des éléments qui aident à comprendre la carte / Le centre de la carte / L'échelle de la carte

Questions et réponses proposées en histoire :

- Quand les premières écritures sont-elles apparues ? Vers 3 300 avant JC / Vers 3 000 avant JC / Vers 4 000 avant JC
- Que veut dire « polythéistes » ? Qui croient en plusieurs dieux / Qui croient en un seul dieu / Qui croient en aucun dieu.

Questions et réponses proposées en EMC :

- Quelle est la devise de la France aujourd'hui ? Liberté, Egalité, Fraternité / Travail, Famille, Patrie / Amitiés, Charité, Sincérité.

- Comment s'appelle la forme de harcèlement sur internet ? Le cyberharcèlement / Le racket / L'effet de groupe.

D'autres questions en revanche, restent éloignées du programme de Sixième comme par exemple : « Dans quel pays vivons-nous ? En France / En Irlande / En Russie ».

Ainsi, que ce soit à titre individuel ou collectif, plusieurs élèves ont vu dans ce projet l'occasion de développer un savoir-faire particulier qui leur est propre, en plus ou à côté des connaissances et des révisions.

3. Construire quelque chose : donner du sens aux savoirs et fabriquer de ses propres mains :

a. Pouvoir s'exprimer et donner du sens à ce que l'on fait :

Outre l'attrait de la nouveauté, les élèves sont aussi motivés par la liberté qu'ils ont.

Figure 6 : Retours d'élèves sur l'utilisation du jeu

En effet, les consignes laissent le choix du chapitre sur lequel ils veulent poser une question, et sur le type de questions qu'ils veulent utiliser. Ainsi, comme nous pouvons le voir sur la figure 6, nous avons deux retours qui soulignent que le jeu peut donner du sens à ce qu'ils apprennent en classe. Le troisième retour met en avant le fait que la liberté donnée dans les consignes permet à

chacun d'entre eux de s'exprimer et de laisser libre court à leur imagination. Cette facette de la fabrication peut également expliquer la motivation des élèves.

b. Un jeu à soi :

Fabriquer quelque chose et pouvoir le tester entraînent une satisfaction personnelle et collective importante. Ici, les élèves ont pu jouer avec leur propre jeu, qu'ils ont eux-mêmes inventé, sur lequel ils ont passé du temps. Différents retours montrent qu'ils sont fiers de ce qu'ils ont construit, notamment les retours sur la questions 5, « A ton avis, comment peut-on améliorer le jeu ? ». En effet, comme nous pouvons le constater dans l'annexe 6, une dizaine d'élèves trouvent leur jeu parfait, avec rien à améliorer. En revanche, nous

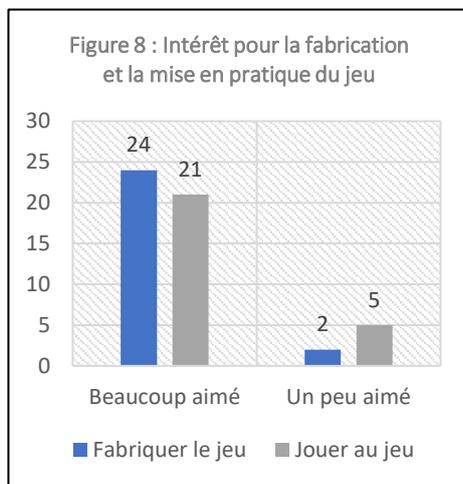
Figure 7 : Retours d'élèves sur l'amélioration du jeu

pouvons relever deux autres réactions intéressantes. Premièrement, un élève voit comme piste d'amélioration, le fait de prendre la règle du jeu qu'il a écrite avec son groupe (figure 7) : l'appropriation de la fabrication du jeu se veut totale. Deuxièmement, une autre élève propose de partager le jeu avec d'autres pour l'améliorer. Cette réflexion montre l'importance du partage du jeu en général et son aspect rassemblant.

II. Jouer en classe : aboutissement d'un travail de plusieurs mois :

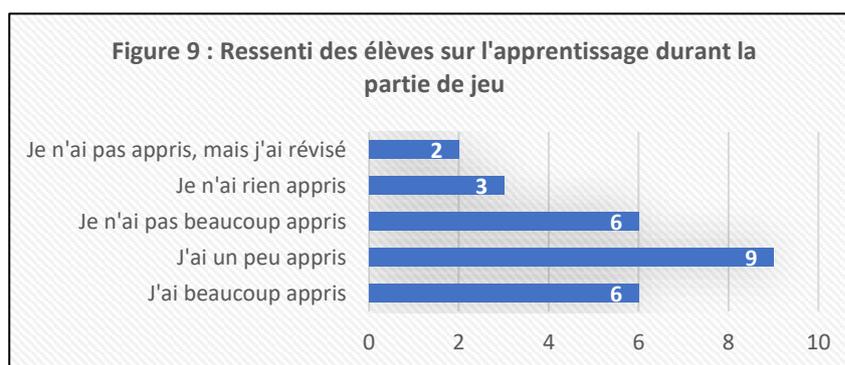
1. Une motivation descendante :

Lors de l'annonce du jour où nous allons tester le jeu, la classe a fait preuve de beaucoup d'enthousiasme : c'était l'aboutissement d'un projet lancé cinq mois auparavant et l'aboutissement de leur propre travail.

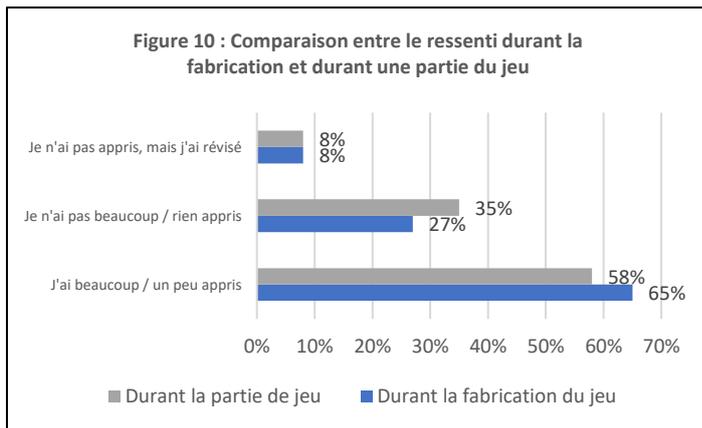


Cependant, nous pouvons voir sur la figure 8, que jouer au jeu provoque un intérêt légèrement en dessous de celui concernant la fabrication du jeu. Il s'agit d'une petite différence, passant de 24 à 21 élèves sur 26 qui ont beaucoup aimé fabriquer le jeu et de 2 à 5 élèves ayant un peu aimé. Ainsi, le produit final est moins important que le fabriquer pour trois élèves de la classe. Il faut aussi souligner qu'aucun élève n'a

répondu négativement aux questions « *As-tu aimé fabriquer / jouer à ce jeu ?* » : la satisfaction du travail personnelle est à prendre en compte ici.



Sur les figures 9 et 10, nous pouvons voir un changement dans le ressenti face aux apprentissages. En effet, lors de la fabrication du jeu, nous avons 65 % des élèves qui estimaient avoir appris beaucoup ou un peu. Lors de la partie, seulement 58 % sont de cet avis. Inversement, nous passons de 27 % des élèves n'ayant pas beaucoup ou rien appris à 35 % lors de la pratique du jeu. Le nombre d'élève n'ayant « pas appris mais révisé » reste



inchangé (soit 8 %). Ce léger changement nous montre que les compétences mises en avant ne sont plus les mêmes : ils ont plus appris en fabriquant le jeu, plutôt qu'en y jouant, étant donné que pour poser des questions, il faut connaître son sujet. Mais une fois la question

posée, cela fait appel à des souvenirs, avec une réactivation de la mémoire lors de l'énoncé.

2. Une pratique du « ludus » (Roger Caillois) ?

Lors de la mise en pratique du jeu, j'ai pu observer plusieurs éléments. Premièrement, le comportement des élèves lors de leur tour de jeu, mais aussi lorsque ce sont les autres qui jouent. Dans le premier cas, plusieurs stratégies sont mises en place : il y a ceux qui répondent sans consulter leur équipe et d'autres qui débattent alors qu'ils sont tous d'accord sur la même réponse à donner, de peur de faire une erreur. Il en est de même pour le chemin à suivre sur le plateau de jeu lorsque le choix est à faire. Dans la deuxième configuration, certaines équipes tentent de répondre aux questions des autres, entre eux, tandis que d'autres attendent passivement que ce soit leur tour de jouer. Ainsi, ils mettent ici en place différentes capacités :

- La patience : ils attendent leur tour de jouer.
- La réflexion : durant les échanges dans les équipes.
- Les compétences mentales : lorsque qu'ils doivent répondre à une question.

Ainsi, nous pouvons observer une participation à un jeu dit *ludique*. Durant la partie, certains groupes ont trouvé les questions des autres trop faciles. Rappelant que c'était eux qui

2. As-tu aimé jouer à ce jeu ?

J'ai beaucoup aimé J'ai un peu aimé Je n'ai pas trop aimé Je n'ai pas du tout aimé

Pourquoi ? *malgré le temps d'attente le jeu est intéressant*

2. As-tu aimé jouer à ce jeu ?

J'ai beaucoup aimé J'ai un peu aimé Je n'ai pas trop aimé Je n'ai pas du tout aimé

Pourquoi ? *Beaucoup d'attente entre les parties, mais sinon c'est bien*

Figure 11 : Remarques d'élèves sur le temps d'attente

avaient fabriqué les questions, certains répondent qu'ils allaient en créer des nouvelles, beaucoup plus difficiles. Avant de se rendre compte que si c'est leur équipe qui tombe dessus, ils n'étaient pas sûrs de se souvenir de la réponse le moment venu. Enfin,

la patience est parfois mise à mal lorsqu'il s'agit d'attendre son tour (figure 11).

Cependant, malgré ce temps d'attente, l'ensemble des élèves est satisfait de ce qu'il a créé durant ce projet.

3. La satisfaction de son travail et l'estime de soi :

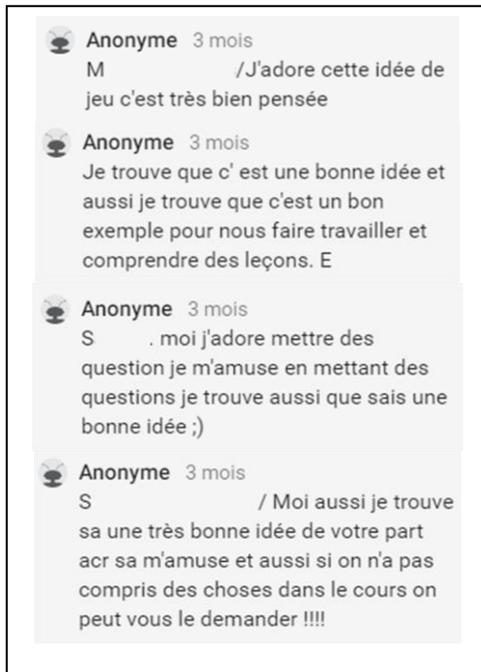


Figure 12 : Avis des élèves à propos du jeu sur Padlet

Parmi les propos recueillis, plusieurs montrent la satisfaction des élèves à propos leur propre travail, notamment le fait qu'ils ne trouvent rien à améliorer au jeu (annexe 6). De plus, avant d'avoir distribué ce questionnaire final, plusieurs élèves s'étaient déjà exprimés à ce sujet sur le Padlet, dans les commentaires des consignes (figure 12). Ainsi, nous pouvons constater que l'estime de soi est favorisé. De plus, cela rassure des élèves en difficulté sur certains éléments, comme nous avons pu le voir précédemment.

Les questions posées varient d'un niveau à un autre, mais chaque élève retrouve celles qu'il a construites dans le jeu. Lors de la présentation des cartes, chacun d'entre eux voulaient voir SES cartes.

De même, lors de la phase de jeu : chacun espérait tomber sur ses propres questions, mais était beaucoup plus agité lorsqu'une autre équipe tombait dessus, espérant obtenir satisfaction face à l'échec de l'équipe adverse : la compétition « entre en jeu » dans leur motivation à jouer.

En conclusion, nous pouvons observer deux sortes de motivation, la première étant pour la fabrication du jeu et la seconde pour la partie faite. Cependant, la première est supérieure à la seconde. De plus, nous pouvons souligner le fait que chaque élève s'est senti investi d'une façon ou d'une autre, à titre personnel ou collectif, avec le développement de capacités et de compétences propres à chacun. Ainsi, ils n'ont pas toujours appris des connaissances nouvelles, mais souvent révisés, et parfois appris à jouer ensemble, ou à se faire simplement confiance.

Construire et jouer à un jeu en classe d'Histoire, de Géographie et d'Enseignement Moral et Civique : impact sur l'apprentissage des élèves et sur la pratique de l'enseignante :

L'étude menée avait plusieurs objectifs. En effet, elle se positionnait autour de la problématique de l'utilisation du jeu pour apprendre en classe. La fabrication d'un jeu de questions/réponses durant plusieurs mois voulait mesurer si le fait d'avoir un but ludique pouvait permettre un meilleur apprentissage des leçons d'histoire, de géographie et d'Enseignement Moral et Civique en classe de Sixième. De plus, nous souhaitions savoir si ce projet pouvait entraîner une plus grande motivation de la part des élèves. Dans un second temps de cette étude, nous voulions savoir si ce jeu pouvait favoriser l'apprentissage. Pour cela, une partie était jouée dans la classe.

Pour mener cette étude, les élèves ont eu un mois pour fabriquer leurs questions et leurs réponses en les déposant sur une plateforme numérique, via un Padlet. Durant ce mois, des conversations entre élèves, mais aussi entre enseignante et élèves ont permis de mettre en avant les points à améliorer dans certaines questions, mais aussi les points positifs et négatifs. Durant 30 minutes et par groupe de 5 ou 6 élèves, ils ont ensuite dû écrire les règles de leur propre jeu suivant les cartes « cases » du plateau, construites préalablement par l'enseignante. Pour finir, ils ont eu l'occasion de tester leur jeu durant une heure de cours.

Ainsi, les hypothèses de départ voulaient que la fabrication du jeu et son utilisation favorisent l'apprentissage, mais aussi la compréhension des leçons. On voulait également savoir si le projet et le jeu, pouvaient motiver les élèves en classe d'HGEMC, et plus généralement à l'école. Si l'on prend le cas de l'élève la plus prolifique en matière de proposition de questions-réponses (30 propositions), ses résultats lors d'évaluations « classiques » sur les thèmes questionnés préalablement ont augmenté : les compétences évaluées se situent entre une « maîtrise satisfaisante » et une « très bonne maîtrise » (niveau 3 et 4 sur 4). De plus, la compétence « maîtriser et savoir utiliser les connaissances liées au programme » est constamment très bien maîtrisée.

Pour Roger Caillois, « *Le jeu est partout* » (*Jeux et Sports*, 1967). En tant qu'outil d'éducation, il est mis en avant dans plusieurs recherches. La classification de R. Caillois nous permet de placer la construction du jeu et son utilisation dans la catégorie des *âgon*, et du *ludus*, étant donné que l'on a un jeu de compétition mettant en avant différentes compétences. Les fondateurs de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle travaillent

avec des projets innovants, face auxquels les enfants n'ont alors jamais été confrontés. C'est le cas de la fabrication de ce jeu. Cependant, il reste important de souligner que la nouveauté ne mène pas toujours à la motivation et à l'apprentissage. De plus, rappelons que le jeu est aussi un moyen utilisé pour s'approprier les choses selon Martine Menès. Pour Philippe Meirieu, il s'agit de travailler des compétences propres à chacun : en cela, l'étude menée montre que certains élèves ont pris cette approche pour eux, se l'on appropriées afin de travailler sur une difficulté qu'ils rencontraient. Bien qu'ils n'aient pas toujours réussi à pallier entièrement celles-ci, une confiance en soi est en partie retrouvée : en cela, nous travaillons des compétences non-scolaires, mais pourtant essentielles dans la construction d'une personne. Cela touche également au rapport aux savoirs propre à chacun d'en nous et à sa construction personnelle selon ses atouts, ses difficultés, mais également ses représentations.

La motivation est un point essentiel de notre expérimentation. Nous avons pu constater que Philippe Meirieu accorde une place importante au sens donné aux savoirs pour motiver l'apprentissage. Pour certains élèves, la fabrication et la partie donne un sens à ce qu'ils ont travaillé et appris : ils peuvent réutiliser les connaissances qu'ils ont acquises. Dans la phase de fabrication, d'autres sont motivés par le fait de pouvoir trouver une question difficile, à laquelle personne ne pourra répondre, tandis que d'autres encore restent sur des questions plus classiques, pour répondre aux consignes données par l'enseignante : c'est ce que dénonce Fabien Fenouillet, en montrant que la motivation peut être un outil de réussite d'une tâche, mais aussi pour relever un défi. Ce dernier point est particulièrement mis en avant dans la pratique du jeu : chaque équipe veut gagner.

Cependant, le fait que ce projet soit évalué se rapproche des recherches de G. de Vecchi et de N. Carmona-Magnaldi, qui montrent que le jeu n'est là que pour rendre attrayant une tâche scolaire. Mais à la différence de leurs recherches rapportées dans *Faire construire des savoirs*, comme cette tâche a donné du sens aux apprentissages pour des élèves, nous pouvons montrer qu'il n'est pas pour tous un simple « déguisement », mais peut être source de sens pour leurs connaissances et savoir-faire.

Enfin, au vu des résultats concernant la motivation et l'investissement des élèves, nous pouvons affirmer que le jeu de société a encore sa place parmi celle que l'on nomme la « Génération 2.0 ». Créer quelque chose de ses mains apporte une certaine satisfaction : certains élèves ont constaté que c'est parce qu'ils savaient leurs leçons, qu'ils ont pu créer un jeu, de leurs propres mains.

Cependant, la recherche menée n'est pas assez précise sur la question de l'apprentissage par le jeu, ou pas, en le faisant ou en y jouant. En effet, pour cela, il faudrait éventuellement travailler sur la phase de test du jeu, en amont d'une séquence : on pourrait proposer aux élèves de jouer avant les leçons et de voir par la suite ce qu'ils retiennent. Cela permettrait de quantifier de manière plus exhaustive l'impact sur l'apprentissage des élèves. Ainsi, il faudrait accorder plus de temps d'expérimentation à la seconde partie, celle de la pratique du jeu, mais aussi jouer avec d'autres classes, pour avoir une vision d'ensemble plus large, avec un public plus nombreux. Cependant, cela met de côté la partie de l'expérimentation sur l'apprentissage durant la construction du jeu. Pour cela, il faudrait pouvoir jouer avec la classe constructrice et une autre classe. En effet, une classe n'ayant pas pris part à la construction du jeu pourrait aider à montrer ou démontrer si l'on apprend plus par la fabrication d'un jeu ou par sa pratique. Bien que les élèves « constructeurs » du jeu ne se souvenaient parfois plus de leurs questions et qu'il était impossible de toutes les apprendre au vu du nombre soumises, une nouvelle classe montrerait les limites de l'apprentissage par le jeu : celui-ci permet plus des révisions qu'un apprentissage pur. Ainsi, il faudrait travailler en collaboration avec un autre enseignant d'HGEMC : cela permettrait de tester le jeu, avec des élèves n'ayant pas forcément traités les mêmes sujets suivant les progressions des enseignants.

Nous pourrions également aller plus loin dans la conception de ce projet, notamment en incluant des enseignants d'autres disciplines. En effet, le plateau étant modulable, il suffirait de rajouter des cases correspondantes à toutes les disciplines enseignées et que chaque professeur fasse créer des questions et des réponses par leurs élèves. Le travail interdisciplinaire pourrait être un atout pour le jeu. De plus, en travaillant en collaboration avec les enseignants d'Arts Plastiques, mais aussi de Technologie, nous pourrions faire construire entièrement le jeu par les élèves : les cartes, le plateau, que ce soit sous format numérique ou papier, pour donner une nouvelle dimension d'appropriation d'un travail. On peut également penser à laisser le choix de la forme du jeu aux élèves : par exemple, ils peuvent par groupe déterminer un projet de construction d'un jeu pédagogique pour apprendre et réviser un programme. Ils pourraient choisir un format jeu de rôle, un jeu de questions/réponses sans plateau ou un jeu de société. Cependant, il semble que ce projet soit plus difficile à mener dans une classe de Sixième.

Ainsi, cette thématique de construction d'un jeu en classe est large et peut être déclinée dans différentes disciplines et en interdisciplinarité.

Durant l'année, j'ai eu l'occasion de tester différents jeux en classe, avec des buts et des contextes variés, notamment afin de préparer ce travail, en évaluant l'intérêt de cette classe pour les jeux de société et le jeu en général. Ainsi, deux autres expérimentations ont été menées :

- Au mois d'octobre, lorsque les élèves revenaient du cross la veille des vacances : des sortes d'olympiades étaient mises en place, avec plusieurs mini-jeux portant sur des révisions des séquences déjà travaillées. Les élèves étaient répartis en équipe, et devaient chacune leur tour participer à plusieurs jeux mettant en œuvre différentes compétences et savoir-faire que l'on avait travaillés durant la première période de cours.
- Durant le mois de décembre : à chaque cours d'HGEMC, les élèves avaient une



Figure 1 : Time Line du mois de décembre

énigme à résoudre concernant l'histoire, la géographie ou l'EMC. Chacune d'elle, une fois résolue, donnait un indice sur la dernière énigme, qui donnait à son tour le code d'une boîte, verrouillée, laissée sur le bureau durant tout le mois. Dans celle-ci, un Time Line (figure 1) : les élèves ont eu 30 minutes lors de leur dernière heure du vendredi, veille de vacances, pour remettre dans l'ordre les événements à l'aide de

plusieurs documents (dictionnaire, manuels, articles...) et obtenir une récompense.

Les olympiades du mois d'octobre n'ont pas rencontré beaucoup de succès, mais le contexte a fait que plusieurs élèves étaient épuisés après le cross qui avait lieu le matin. En revanche, le projet du mois de décembre m'a permis de constater une motivation pour les énigmes à résoudre. Sachant qu'elles pouvaient être résolues à l'aide du manuel, plusieurs élèves revenaient le cours suivant en ayant feuilleté la moitié de celui-ci. Cet enthousiasme a continué après les vacances, avec à la demande des élèves, la continuation d'énigmes, mais cette fois-ci sur un Padlet indépendant : les élèves ne voulant pas participer, n'y sont pas obligés. Ainsi, que ce soit les résultats obtenus lors du projet « Construction d'un jeu » ou lors des deux autres jeux en classe, je constate une motivation importante. Cela me confirme que les jeux peuvent prendre une place plus importante dans les apprentissages des élèves de Sixième : ce sont des enfants, apprendre en jouant est encore naturel pour eux. De plus, j'ai pu constater que certains élèves étaient plus motivés pour ces projets que pour les cours en eux-

mêmes. Ainsi, pour aller plus loin, nous pouvons nous poser la question de savoir si les élèves les plus motivés participeront, s'intéresseront et ainsi assimileront les notions et les leçons plus rapidement et si les élèves ni plus, ni moins motivés verront ou non un impact sur leurs apprentissages, qu'ils soient positifs ou négatifs et quelle que soit la forme du jeu. Il faudrait également prendre en compte les élèves qui ne verront pas le but et les objectifs d'un tel projet : que ce soit par le fait qu'ils sortent de leur zone de confort et que ce projet entre en conflit avec la façon dont ils travaillent habituellement, ou simplement par le fait que tous ont le droit ou non d'adhérer à cette façon de travailler.

Ainsi, bien que ce projet ait été très chronophage, c'était un plaisir de le mener. La participation des élèves et les dizaines de notifications me prévenant de l'arrivée de nouvelles questions ou de commentaires sont aussi une motivation pour l'enseignant. Enseigner par le jeu a toujours été l'une de mes intentions, sans vraiment être persuadée de son efficacité. Grâce à cette étude, je peux constater les atouts, mais aussi certaines limites et faiblesses de cet enseignement. Bien sûr, il ne s'agit pas d'enseigner exclusivement par le jeu, mais je pense qu'il est possible de faire un mélange entre un enseignement plus classique et les jeux. Cette expérience m'a aussi montré l'importance qu'ont les élèves de Sixième pour leur propre travail. Pas seulement dans le but de réussir à l'école ou de faire plaisir à leurs parents et enseignants, mais aussi dans un but personnel : j'ai pu voir la satisfaction et la fierté de certains lorsque je leur ai montré les cartes avec les questions et réponses qu'ils avaient écrites dessus. De plus, cela a permis des échanges très intéressants autour des questions, que ce soit via le Padlet ou en classe. L'utilisation de cette plateforme a aussi donné lieu à l'ouverture de quatre autres Padlet. En effet, outre le Padlet d'énigmes évoqué précédemment, certains élèves utilisaient celui du jeu pour poser des questions sur le cours : ainsi, un Padlet pour chaque matière a été créé, pour mettre des compléments de cours, des informations en plus et où les élèves peuvent poser les questions auxquelles nous n'avons pas toujours le temps de répondre en classe. Cette expérience a donc apporté des outils de plus à mon enseignement, qui permettent d'aller plus loin avec les élèves les plus en avance, et qui permettent aux élèves en difficulté d'avoir d'autres supports de compréhension. Enfin, cette expérience m'a permis d'avoir des nouvelles clés pour l'apprentissage et les révisions en classe de Sixième, qui pourront être utilisées dans d'autres classes, les années à venir. Le jeu construit quant à lui, pourra également être utilisé, amélioré et complété par beaucoup d'autres questions, en HGEMC, mais aussi dans les autres disciplines.

Conclusion générale

Quand la chose la plus importante apprise avec le jeu n'est pas celle que l'on croit

En conclusion de ce travail, nous avons pu constater avec la mise en pratique lors de l'expérimentation, qu'il ne suffit pas de donner un jeu aux élèves pour qu'ils apprennent et surtout pour qu'ils soient motivés. En effet, la pratique ayant été moins attractive que la fabrication du jeu, cela nous montre que le « déguisement » de la tâche doit comporter du sens : jouer oui, mais construire quelque chose est beaucoup plus intéressant tant au point de vue de l'apprentissage que du travail en lui-même.

Les recherches autour de l'utilisation du jeu en classe évoluent en même temps que le jeu lui-même. En effet, les jeux connectés, les jeux numériques prennent de plus en plus de place dans le quotidien scolaire des élèves, mais également des enseignants. Pourtant, les jeux de société et les jeux papiers-crayons prouvent toujours que leur utilisation n'est pas dépassée : tout comme les jeux s'adaptent aux sociétés, ils peuvent s'adapter aux élèves.

Ainsi, fabriquer et jouer à un jeu en Histoire, Géographie et Enseignement Moral et Civique, a permis à une classe de Sixième de découvrir qu'ils sont capables à la fois d'apprendre et de travailler autrement leurs leçons, mais également ce qu'ils sont capables de faire, au-delà d'une salle de classe. Ce qui est, inéluctablement, la leçon la plus importante que nous pouvons tirer de cette expérimentation de construction et pratique de ce jeu.

Bibliographie

- Alvarez, J., Djaouti, D. & Rampnoux, O. (2016). *Apprendre avec les serious games ?*. Poitiers : Réseau Canopé.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing : A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York : Longman.
- Astolfi, J.-P. (2014). *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre*. Montrouge : ESF Editeur.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- Caillois, R. (sous la direction de). (1967). *Jeux et Sports*. Paris : Bibliothèque de la Pléiade.
- Charlot, B., Bautier, E., RochEX, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette éducation.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.
- Lebrun, M. (2005). *E-learning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve : Academia.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Meirieu, P. (2015). *C'est quoi apprendre ?*. La Tour-d'Aigues : Edition de l'Aube.
- Menès, M. (2012). *L'enfant et le savoir. D'où vient le désir d'apprendre ?*. Paris : Seuil.

Sitographie

1. Articles :

- Bancaud, D. (2017). Pourquoi les ventes de jeux de société vont battre un nouveau record à Noël.
Repéré à <https://www.20minutes.fr/societe/2166315-20171117-exclusif-pourquoi-ventes-jeux-societe-vont-battre-nouveau-record-noel>
- Dictionnaire en Ligne Larousse : Définition « Jeu » :
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887?q=jeu#44826>
- Francou, A. & Gardien, J. (2012). Serious games et bibliothèque : entretien avec Thierry Robert.

- Repéré à : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/culture-numerique/veille-technologique/des-outils-equipement-logiciels-et-applications/serious-games-et-bibliotheque-entretien-avec-thierry-robert.html>
- Ferrière, A. (1922). Qu'est-ce que l'Ecole active ?
Repéré à <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/adolpheferriere.pdf>
- Metra, M. (2006). Approches théoriques du jeu.
Repéré à http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Approches_theoriques_du_jeu.pdf
- Piraina, P. (2016). Microsoft fait un pas de plus vers les écoles avec Minecraft : Educatino Edition.
Repéré à : <https://www.numerama.com/tech/139602-microsoft-fait-un-pas-de-plus-dans-les-ecoles-avec-minecraft-education-edition.html>

2. Sites de ressources pédagogiques :

- Chaîne Youtube de JVH – Jeux Vidéo et Histoire :
<https://www.youtube.com/channel/UCC9sg4h9z6j4hqSdqe0Xglw>
- Classe de Mallory : <https://laclassedemallory.net/>
- Eduscol : ressource sur les Jeux Sérieux :
<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/jeuxserieux/notion/typologie>
- Fun MOOC : <https://www.fun-mooc.fr/>
- Jeu Sérieux « Stop à la violence ! » : <https://www.stoplaviolence.net/>
- « JVH en classe : Sim City en 6ème » - Vidéo de JVH :
<https://www.youtube.com/watch?v=-INXg7pyuAo>
- Lutin Bazar : <http://lutinbazar.fr/>
- Web Pédagogique : <http://lewebpedagogique.com/>

Filmographie :

- Grudzinska, J. (2013). *Quand l'utopie faisait école*. Production : Les Films du Poisson, France.

Annexes

<u>Annexe 1</u> : Questionnaire distribué au début de l'expérimentation	2
<u>Annexe 2</u> : Questionnaire distribué à la fin de l'expérimentation.....	3
<u>Annexe 3</u> : Fiche de consignes pour la réalisation du jeu	4
<u>Annexe 4</u> : Règles du jeu écrites par les élèves.....	5
<u>Annexe 4 (suite)</u> : Règles du jeu écrites par les élèves	6
<u>Annexe 5</u> : Extraits des réponses des élèves au questionnaire final sur l'apprentissage par la fabrication et la pratique du jeu	7
<u>Annexe 6</u> : Extraits des réponses des élèves au questionnaire final sur les pistes d'amélioration du jeu	8

Annexe 1 : Questionnaire distribué au début de l'expérimentation

Le jeu à l'école

1. Si tu devais donner une définition du jeu, quelle serait-elle ?

.....
.....

2. A quoi sert le jeu ?

.....
.....
.....

3. Quels types de jeu connais-tu ? Donne des exemples.

.....
.....
.....

4. As-tu déjà fait des jeux à l'école ? Si oui, dans quelle(s) classe(s) et dans quelle(s) matière(s) ?

.....
.....
.....

5. A ton avis, le jeu permet-il d'apprendre des choses ? Si oui, donne un/des exemple(s).

.....
.....
.....

6. Quels jeux pratiques-tu en dehors de l'école ?

.....
.....
.....

7. Quels jeux connais-tu ayant un lien avec l'histoire, la géographie et l'EMC ?

.....
.....
.....

8. Comment apprends-tu tes leçons d'HG-EMC ?

.....

Annexe 2 : Questionnaire distribué à la fin de l'expérimentation

Jeu Histoire-Géographie-EMC			
1. <u>As-tu aimé fabriquer ce jeu ?</u>			
J'ai beaucoup aimé	J'ai un peu aimé	Je n'ai pas trop aimé	Je n'ai pas du tout aimé
<u>Pourquoi ?</u>			
.....			
2. <u>As-tu aimé jouer à ce jeu ?</u>			
J'ai beaucoup aimé	J'ai un peu aimé	Je n'ai pas trop aimé	Je n'ai pas du tout aimé
<u>Pourquoi ?</u>			
.....			
3. <u>As-tu appris des choses en fabriquant ce jeu ?</u>			
J'ai appris beaucoup de choses	J'ai appris quelques choses	Je n'ai pas appris beaucoup de choses	Je n'ai rien appris
<u>Si tu as appris des choses, donne un exemple :</u>			
.....			
<u>Si tu n'as rien appris, dis pourquoi :</u>			
.....			
4. <u>As-tu appris des choses en jouant à ce jeu ?</u>			
J'ai appris beaucoup de choses	J'ai appris quelques choses	Je n'ai pas appris beaucoup de choses	Je n'ai rien appris
<u>Si tu as appris des choses, donne un exemple :</u>			
.....			
<u>Si tu n'as rien appris, dis pourquoi :</u>			
.....			
5. <u>A ton avis, comment peut-on améliorer le jeu ?</u>			
.....			
6. <u>Si tu as autre chose à dire sur la fabrication du jeu ou sur la séance de jeu :</u>			
.....			

Annexe 3 : Fiche de consignes pour la réalisation du jeu

Construction d'un jeu en classe d'Histoire-Géographie-EMC

L'objectif de ce travail est que vous réalisiez vous-même un jeu de questions/réponses, afin de vous aider à réviser le programme de Sixième d'histoire, de géographie et d'EMC.

Comment faire ?

Tout d'abord, il créer des questions et leurs réponses. Tes questions, tout comme tes réponses, ne doivent pas dépasser les 20 mots. Une fois ta question et ta réponse trouvées, connecte-toi à ce padlet sur internet :

<https://padlet.com/6emeD/constructionjeu>

Pour déposer ta question, 5 étapes :

1. Choisis l'un des trois thèmes (Histoire, Géographie ou EMC).
2. Clique sur le « + ».
3. Dans le **titre**, inscris ton **prénom**.
4. Dans la **seconde partie**, écris ta **question**, suivie des **réponses** → La **première** doit être la **bonne réponse**.
5. Attends le retour de ton enseignante pour savoir si la question est validée, ou s'il faut la retravailler.

Avec ta question, tu devras proposer trois réponses. **Attention : la première doit être juste, les deux autres fausses !**

Qu'est-ce qu'une « bonne » question ?

Pour savoir si la question sera retenue, il faut qu'elle respecte les points suivants :

- Elle doit être en lien avec les programmes d'HG et EMC de Sixième : aide-toi de tes cours et de ton manuel.
- Respecte le nombre de mots.
- Il faut qu'elle soit correctement rédigée : elle doit être compréhensible de tous.
- La réponse ne doit pas être impossible à trouver !
- Les réponses (vraies et fausses) doivent être clairement écrites.

Chacun d'entre vous devra donner **AU MINIMUM** une question par matière (une en histoire, une en géographie et une en EMC). Si vous souhaitez en proposer d'autres, vous pouvez ! Vous devez aussi choisir **trois formes différentes**.

Les questions/réponses doivent être TOUTES proposées avant le 10 FEVRIER.

Ce travail sera évalué :

DOMAINE 2 Les méthodes et outils pour apprendre	Coopérer et réaliser un projet
	Utiliser les outils numériques
	Utiliser l'écrit de manière autonome pour réfléchir et pour apprendre
Socle HGEMC + DOMAINE 5 Les représentations du monde et de l'activité humaine	Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués
	Pratiquer différents langages en Histoire-Géographie-EMC

Quelles formes pour les questions ?

Il existe plusieurs formes de questions possibles. La liste suivante peut t'aider, mais tu peux aussi en trouver d'autres.

1. Les traditionnelles : *comment, pourquoi, quand, où...*
⇒ Où sont nés les hiéroglyphes ? En Egypte / En Mésopotamie / En Amérique.
2. Les questions à choix multiples : *la question demande plusieurs réponses.*
⇒ Où trouve-t-on des déserts froids ? Sibérie, nord du Canada, Groenland, Antarctique / Sibérie, Sahara, Amérique du nord, Antarctique / Sibérie, Groenland, Antarctique, Amérique du Sud.
3. Les questions négatives : *qu'est-ce qui ne fait pas partie de, qu'est-ce qui n'est pas la définition de...*
⇒ Quel élément n'était pas maîtrisé par l'homme de Neandertal ? L'art / Le feu / Les outils.
4. Les définitions : *Que signifie, comme définir...*
⇒ Que signifie être « bipède » ? Marcher sur deux jambes / Appartenir à la Préhistoire / Maîtriser deux outils.
5. Celle pour classer :
⇒ Quel est le bon ordre chronologique ? Antiquité, Temps Modernes, Contemporaine / Antiquité, Contemporaine, Temps Moderne / Contemporaine, Antiquité, Temps Modernes.

Annexe 4 : Règles du jeu écrites par les élèves

<p style="text-align: center;">Règles du jeu</p> <p>But : Etre le premier joueur à atteindre une case « Arrivée ».</p> <p>Cases « Départ » : Marquent le début du jeu.</p> <p>Cases « Histoire », « Géographie », « EMC » : Le joueur doit répondre à une question correspondant à la case. S'il réussit, il gagne un jeton. S'il échoue, il recule d'une case.</p> <p>Cases « Flèche » : Le joueur recule d'une case.</p> <p>Cases « Multi-flèches » : Le joueur choisit sa direction.</p> <p>Cases « Défi » : Un joueur adversaire choisit deux cartes de deux matières différentes. Si le joueur répond juste aux deux questions, il gagne deux jetons. S'il répond faux, il recule de deux cases.</p> <p>Cases « Stop » : Le joueur lance le dé. S'il obtient un 6, il va jusqu'à la case arrivée. S'il n'y parvient pas, il retourne où il était.</p> <p>Cases « Clair » : Les autres joueurs choisissent un adversaire. Le joueur et l'adversaire s'affrontent sur des questions de la matière que le joueur a choisi. Le premier qui répond faux a perdu : le gagnant remporte un jeton.</p> <p>Cases « Point d'interrogation » : Le joueur choisit la matière de la question.</p> <p>Cases « Arrivée » : Marquent la fin du jeu.</p> <p>Jeton joker : Sert à passer une question ou une case « Stop ».</p>	<p style="text-align: center;">Règles du jeu</p> <p>But : Etre le premier joueur à atteindre une case « Arrivée ».</p> <p>Cases « Départ » : Marquent le début du jeu.</p> <p>Cases « Histoire », « Géographie », « EMC » : Le joueur doit répondre à une question correspondant à la case. S'il réussit, il rejoue.</p> <p>Cases « Flèche » et « Multi-flèches » : Donnent la possibilité au joueur d'aller là où il veut.</p> <p>Cases « Défi » : Un défi est lancé. Si le joueur réussit, il avance d'une case. S'il échoue, il recule d'une case.</p> <p>Cases « Stop » : Le joueur passe un tour.</p> <p>Cases « Clair » : Le joueur choisit lui-même la matière de sa question.</p> <p>Cases « Point d'interrogation » : Un autre joueur choisit une question.</p> <p>Cases « Arrivée » : Marquent la fin du jeu.</p>
--	---

<p style="text-align: center;">Règles du jeu</p> <p>But : Etre le premier joueur à faire deux tours de plateau.</p> <p>Contrainte de jeu : - Les cases « Multi-flèches » doivent donner sur des cases « Histoire », « Géographie », « EMC » et « Stop ». - Une seule case « Départ » et une seule case « Arrivée ».</p> <p>Cases « Départ » : Marque le début du jeu.</p> <p>Cases « Histoire », « Géographie », « EMC » : Le joueur doit répondre à une question correspondant à la case. S'il réussit, il rejoue.</p> <p>Cases « Flèche » : Double le score au dé.</p> <p>Cases « Multi-flèches » : Le joueur choisit sa direction. S'il choisit une case question et qu'il répond faux, le joueur est bloqué pendant deux tours.</p> <p>Cases « Défi » : Le joueur a 10 secondes pour inventer une question en Histoire, en Géographie ou en Enseignement Moral et Civique. S'il réussit, il rejoue.</p> <p>Cases « Stop » : Le joueur passe un tour.</p> <p>Cases « Clair » : Le joueur a une minute pour répondre à trois questions. S'il a juste aux trois, il gagne un jeton joker.</p> <p>Cases « Point d'interrogation » : Le joueur choisit la matière de la question.</p> <p>Cases « Arrivée » : Marque la fin du tour.</p> <p>Jeton joker : Sert à passer une question ou une case « Stop ».</p>	<p style="text-align: center;">Règles du jeu</p> <p>But : Etre le premier joueur à atteindre une case « Arrivée ».</p> <p>Cases « Départ » : Marquent le début du jeu.</p> <p>Cases « Histoire », « Géographie », « EMC » : Le joueur doit répondre à une question correspondant à la case.</p> <p>Cases « Flèche » : Le joueur revient à son ancienne case.</p> <p>Cases « Multi-flèches » : Le joueur choisit sa direction.</p> <p>Cases « Défi » : Le joueur adverse choisit la matière de la question.</p> <p>Cases « Stop » : Le joueur passe deux tours.</p> <p>Cases « Clair » : Le joueur choisit la matière de la question.</p> <p>Cases « Point d'interrogation » : Le joueur de droite choisit la matière de la question.</p> <p>Cases « Arrivée » : Marquent la fin du jeu.</p>
---	--

Annexe 4 (suite) : Règles du jeu écrites par les élèves

Règles du jeu

But : Etre le joueur avec le plus de jetons à la fin de la partie. Chaque bonne réponse à une question rapporte un jeton et chaque mauvaise réponse en fait perdre un, sauf les cases « Clair ». Si le joueur n'a pas de jeton, et qu'il répond faux, il perd des points (-1, -2, -3...).

Cases « Départ » : Marquent le début du jeu.

Cases « Histoire », « Géographie », « EMC » : Le joueur doit répondre à une question correspondant à la case.

Cases « Flèche » : Le joueur avance de trois cases.

Cases « Multi-flèches » : Le joueur choisit sa direction.

Cases « Défi » : Un joueur adverse choisit trois cartes (quelque soit la matière). Le joueur, les yeux fermés, choisit une carte et tente de répondre à la question posée.

Cases « Stop » : Le joueur passe un tour.

Cases « Clair » : Le joueur choisit sa matière. S'il répond juste, il avance de deux cases. S'il répond faux, il retourne à la case départ la plus proche.

Cases « Point d'interrogation » : Le joueur choisit la matière de la question.

Cases « Arrivée » : Marquent la fin du jeu.

Annexe 5 : Extraits des réponses des élèves au questionnaire final sur l'apprentissage par la fabrication et la pratique du jeu

3. As-tu appris des choses en fabriquant ce jeu ?

J'ai appris beaucoup de choses	J'ai appris quelques choses	Je n'ai pas appris beaucoup de choses	Je n'ai rien appris
--------------------------------	-----------------------------	---------------------------------------	---------------------

Si tu as appris des choses, donne un exemple : ça fait des révisions.

3. As-tu appris des choses en fabriquant ce jeu ?

J'ai appris beaucoup de choses	J'ai appris quelques choses	Je n'ai pas appris beaucoup de choses	Je n'ai rien appris
--------------------------------	-----------------------------	---------------------------------------	---------------------

Si tu as appris des choses, donne un exemple :

Si tu n'as rien appris, dis pourquoi : parce que je connaissais déjà des trucs avant.

4. As-tu appris des choses en jouant à ce jeu ?

J'ai appris beaucoup de choses	J'ai appris quelques choses	Je n'ai pas appris beaucoup de choses	Je n'ai rien appris
--------------------------------	-----------------------------	---------------------------------------	---------------------

Si tu as appris des choses, donne un exemple : Il y avait des choses que j'avais un peu oubliées comme par exemple qu'il y avait des pyramides en mésopotamie...

J'ai beaucoup aimé	J'ai un peu aimé	Je n'ai pas trop aimé	Je n'ai pas du tout aimé
--------------------	------------------	-----------------------	--------------------------

3. As-tu appris des choses en fabriquant ce jeu ?

J'ai appris beaucoup de choses	J'ai appris quelques choses	Je n'ai pas appris beaucoup de choses	Je n'ai rien appris
--------------------------------	-----------------------------	---------------------------------------	---------------------

Si tu as appris des choses, donne un exemple :

Si tu n'as rien appris, dis pourquoi : Je n'ai pas appris beaucoup de choses car je les savais déjà.

Annexe 6 : Extraits des réponses des élèves au questionnaire final sur les pistes d'amélioration du jeu

5. A ton avis, comment peut-on améliorer le jeu ? ... Nous ne pouvons pas l'améliorer car je le trouve déjà très bien.

5. A ton avis, comment peut-on améliorer le jeu ? ... Pas besoin c'est déjà super.

5. A ton avis, comment peut-on améliorer le jeu ? ... ba je suis pas moi j'aime bien comme ça.

5. A ton avis, comment peut-on améliorer le jeu ? ... pas besoin de l'améliorer il est super.

5. A ton avis, comment peut-on améliorer le jeu ? ... Nam il est parfait comme ça.

5. A ton avis, comment peut-on améliorer le jeu ? ... on améliore rien il est parfait.

Année universitaire 2017 – 2018

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

**L'utilisation du jeu pour apprendre en classe d'Histoire, de Géographie et d'Enseignement Moral
et Civique**

Auteur : Foucrier Delphine

Résumé : Que ce soit pour l'apprentissage de la vie ou dans un simple divertissement, le jeu est présent à chacune des étapes de la vie, depuis l'Antiquité. Depuis les années 1900 pédagogues, psychologues et enseignants s'intéressent au jeu en tant qu'outil d'éducation. Les nouvelles pédagogies encouragent un apprentissage par le savoir-faire, avec l'élève au centre son propre apprentissage et non plus le savoir. De plus, ils s'interrogent sur l'impact que peut avoir le jeu, qu'il soit vidéo ou de société, dans la motivation des élèves à l'école. Ainsi, cette étude tente de démontrer l'impact que peut avoir le jeu dans le processus d'apprentissage des élèves de Sixième, tant dans leurs apprentissages propres à une discipline que dans leur motivation. A travers la fabrication et la pratique d'un jeu de questions-réponses en classe d'Histoire-Géographie-Enseignement Moral et Civique nous démontrerons que l'apprentissage et la motivation des élèves se trouvent principalement dans l'idée de fabriquer quelque chose et dans le fait de donner sens à leurs savoirs. Ainsi, les élèves ont travaillé des savoir-être ou compétences personnelles, comme l'estime de soi ou la confiance en ses propres capacités : le jeu peut donc être un outil scolaire, participant à l'évolution des enfants et adolescents.

Mots clés : Histoire, Géographie, Enseignement Moral et Civique, Cycle 3, Sixième, Motivation, Apprentissage.

Summary : Whether it be for learning life lessons and skills or pure entertainment, since Antiquity, play is a part of every steps of life. Since the 1900s educational leaders, psychologist and teachers are showing a growing interest in play as an educational tool. New pedagogy methods foster skill based learning with the child a center piece of their own learning and no longer simple retaining of knowledge and facts. Moreover, they investigate the impact of games, video or board games, in the students' involvement and motivation in school. So this study demonstrate the impact that play can have on Sixth grade students learning process whether it be in their learning in a specific subject or their overall involvement. Through the creation and use of a question/answer type game in History-Geography-Ethics and Civic classes we will demonstrate that the main source of motivation for the student comes from building something and having a more concrete, practical way to give sense to their learning. This way students fostered a growth mindset, personal development and skills such as self confidence or confidence in their own abilities. Therefore play can be an educational tool contributing to the development of children and teenagers.

Key words : History, Geography, Ethics and Civic Classe, Cycle 3, Sixth Grade, Motivation, Learning.