



HAL
open science

L'usage du jeu en Histoire-Géographie-Enseignement moral et civique comme facilitateur pour l'acquisition de connaissances et/ou de compétences

Suzanne Ougade

► To cite this version:

Suzanne Ougade. L'usage du jeu en Histoire-Géographie-Enseignement moral et civique comme facilitateur pour l'acquisition de connaissances et/ou de compétences. Education. 2018. dumas-02539036

HAL Id: dumas-02539036

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02539036>

Submitted on 9 Apr 2020

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

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

Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire de recherche

Parcours : Histoire-Géographie

*Sujet : l'usage du jeu en Histoire-Géographie-Enseignement
moral et civique comme facilitateur pour l'acquisition de
connaissances et/ou de compétences*

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

Soutenu par
Suzanne OUGGADE
Le 26 juin 2018

En présence de la commission de soutenance composée de :
Valérie BODINEAU, directrice de mémoire
Virginie SIEG, membre de la commission

Table des matières

Engagement de non-plagiat.....	p. 3
Introduction.....	p. 4
I. Vers une définition du jeu en classe.....	p. 6
a) Quelles différences entre jeu et jeu pédagogique ?.....	p. 6
b) Typologie du jeu pédagogique.....	p. 7
c) Objectifs et finalités du jeu pédagogique en Histoire-Géographie.....	p. 9
II. Utiliser le jeu pédagogique en classe : pourquoi, comment ?..	p. 14
a) Un <i>serious game</i> en sixième : « Le jeu de l’urbaniste ».....	p. 14
b) Un jeu de rôle en quatrième : « Révolution et débats »	p. 17
c) Méthodologie de recherche.....	p. 18
III. Analyse de deux moments de jeu en classe de sixième et	
quatrième.....	p.21
a) Le jeu « Révolution et débats » en classe de quatrième.....	p. 21
b) Le « jeu de l’urbaniste » en classe de sixième.....	p. 30
c) Conclusions relatives aux expérimentations.....	p. 37
d) Comment améliorer ces dispositifs ?.....	p. 39
Conclusion.....	p. 40
Bibliographie.....	p. 42
Annexes.....	p. 43

J'ai décidé d'axer mon mémoire de recherche sur une thématique encore peu abordée dans les travaux de recherche concernant l'enseignement secondaire : l'usage du jeu. Si ces travaux se multiplient ces dernières années sur le sujet (c'est d'ailleurs particulièrement le cas en Histoire), beaucoup d'enseignants restent frileux à l'idée de jouer en classe. Comme nous le verrons ci-dessous, le jeu souffre toujours d'une image assez péjorative de la part des enseignants du secondaire : « l'école, c'est fait pour apprendre, pas pour jouer ! ». Cette image négative tend à s'effacer à la lumière des nouveaux travaux sur le sujet : de nombreux jeux sont maintenant mis à disposition des enseignants. Le dispositif se met donc au service du cours pour permettre une meilleure compréhension ou une meilleure assimilation de ce dernier par les élèves.

Personnellement, lorsque je pense et organise mes séquences, le même objectif revient à chaque fois : trouver des stratégies pour intéresser et motiver les élèves à faire de l'Histoire Géographie et à s'y intéresser. Il faut rester lucide sur l'intérêt que les élèves portent à notre enseignement. L'Histoire-Géographie n'est généralement pas considérée comme une discipline scolaire aussi importante que le Français ou les Mathématiques et ils ne saisissent que rarement l'intérêt d'étudier les faits du passé.

S'ajoute à cela le fait que l'Histoire ou la Géographie mobilisent des notions ou des démarches complexes pour les élèves, qu'ils ne comprennent pas toujours. Le jeu représente donc une sorte de « détour pédagogique » pour à la fois motiver les élèves et faciliter les apprentissages : la volonté de « ne laisser personne au bord du chemin » passe par des activités et des propositions d'étayage variées. Aussi vrai que la pratique permette une meilleure compréhension de la théorie, pourquoi ne retiendrait-on pas mieux en jouant ?

Je suppose donc que l'usage du jeu en classe en tant que détour pédagogique permet une meilleure acquisition des savoirs et des compétences par les élèves qui le pratiquent. Ce doit être particulièrement le cas pour les élèves les plus en difficultés, voire en décrochage scolaire. Jean Pierre Meyniac explique, dans un dossier concernant le jeu publié par le groupe de travail du *Café pédagogique*, qu'« un jeu pédagogique bien pensé et bien mené, sans rien sacrifier sur le fond, mobilise la quasi-totalité des élèves d'une classe. Le jeu rend concret ce qui est souvent très abstrait en classe »¹. Dans ces cas, l'usage du jeu, même s'il est ponctuel et ne permet pas de palier à toutes les difficultés, peut limiter les risques de décrochage scolaire en

¹ *Café pédagogique* n°93, 2008.

rendant le moment moins « pénible » pour l'élève et limiter les phénomènes d'amotivation. En effet, le jeu est quelque chose qui est déjà pratiqué à l'unanimité par les élèves : ils jouaient déjà à l'école primaire et jouent au football, aux jeux-vidéos, aux jeux de société... Utiliser le jeu rassure les élèves en difficulté mais aussi les plus réservés : ils savent jouer et se sentent tous à égalité. Expliquer aux élèves qu'aujourd'hui, « nous allons faire un jeu », suscite plusieurs réactions de leur part. Ils sont tout d'abord étonnés ; habituellement, on ne joue pas en classe, c'est une activité réservée à la cour de récréation. L'étonnement fait ensuite place à une motivation et une impatience certaine ; ils sont intrigués et associent le jeu à une activité qui sera « facile » et moins rébarbative que l'étude d'un corpus documentaire par exemple.

Mon écrit s'intéressera donc à l'usage du jeu pédagogique concernant l'Histoire, la Géographie et l'Enseignement Moral et Civique. En effet, c'est une discipline complexe et dont l'intérêt est parfois difficilement compréhensible pour les élèves. Je pense que l'usage du jeu permettrait de rendre l'enseignement de la discipline plus « vivant » pour les élèves, moins théorique, tout en donnant du sens aux apprentissages. De plus, le métier d'enseignant appelle à trouver des solutions pour que tous les élèves soient en activité et se sentent bien en classe. C'est, en effet, un élément auquel je suis particulièrement attentive puisque je suis à la recherche de stratégies qui pourraient aller dans ce sens. Cependant, je me questionne sur le rôle bénéfique que pourrait avoir le fait de jouer en classe au collège ; le jeu est très utilisé dans l'enseignement du premier degré et ses qualités ne sont plus à prouver. Je m'interroge donc sur la possibilité de conserver ces dispositifs pédagogiques dans le second degré.

Il s'agit donc d'étudier en quoi l'usage du jeu en Histoire-Géographie-Enseignement Moral et Civique permet de faciliter les apprentissages et de rendre les élèves maîtres de leurs savoirs.

Mon travail de recherche sera axé autour de trois points ; il cherchera premièrement à dresser une définition du jeu pédagogique. Ensuite, il présentera les dispositifs d'étude utilisés pour ce travail de recherche et les intérêts de l'usage du jeu pour la discipline. Enfin, il analysera le corpus de données recueillies et en tirera des conclusions afin de répondre à la problématique énoncée.

I. Vers une définition du jeu en classe

Les publications concernant le jeu et son usage dans l'enseignement secondaire se multiplient ces dernières années. Cependant, il ne faut pas laisser de côté les publications qui concernent les cycles du premier degré où le jeu est quotidiennement utilisé. Ces publications, dont certaines, quoiqu'un peu anciennes, font dates et permettent de poser une définition du jeu.

a) *Quelles différences entre jeu et jeu pédagogique ?*

Selon le dictionnaire Larousse, le jeu est une « activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir ».

Gilles Brougères², professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Paris XIII, dresse une définition plus précise : c'est une « activité au cours de laquelle on joue (*to play* en anglais) ; c'est une structure, un système de règles (*game* en anglais) ; c'est aussi un objet physique, un matériel de jeu ».

Selon lui, le jeu doit respecter cinq critères :

- Le **second degré** : c'est une situation à laquelle les joueurs confèrent une autre signification que celle liée aux comportements utilisés.
- La ou les **décisions** : les joueurs doivent prendre des décisions pour entrer dans le jeu et jouer.
- Une ou des **règles** : elles doivent être acceptées et respectées par les joueurs.
- Une certaine **frivolité** : il ne faut pas oublier la dimension du plaisir qui différencie le jeu des activités plus classiques. Le jeu peut être réaliste mais il n'est pas la réalité.
- **L'incertitude** : le joueur ne doit pas savoir où le mènera le jeu.

² BROUGERES G., *Jeu et éducation*, 1995

Enfin, Dominique Natanson et Marc Berthou proposent une définition du jeu pédagogique³. Il s'agit d'un dispositif mis en place par un enseignant pour répondre à des objectifs pédagogiques, « le jeu c'est aussi un matériel de jeu fabriqué ou fourni par l'enseignant (cartes, plateau...) qui doit avoir un contenu précis du point de vue des savoirs ou des documents proposés ». Les deux auteurs précisent également que la dimension du plaisir est indispensable.

Toutefois, tous les jeux ne sont pas des jeux pédagogiques. Selon Johan Huizinga, pour qu'il y ait jeu, il faut « une action libre, sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur »⁴. Cependant, il faut que le jeu soit accompagné de l'art d'instruire ou d'apprendre pour qu'il soit pédagogique. Ce dernier est défini comme suivant par le dictionnaire Robert : « faire comprendre ce qui est utile ou indispensable pour enrichir son savoir et, le cas échéant, de former l'esprit de la jeunesse. Il s'agit donc de mettre quelqu'un en possession de connaissances nouvelles tout en enrichissant son savoir ou son expérience acquise ». Ce sont ces deux définitions qui, combinées ensemble, créent un jeu pédagogique. Nicole de Grandmont le résume en quelques mots : un jeu dit pédagogique est « l'art d'instruire au moyen d'actions libres et fictives ».

b) Typologie du jeu pédagogique

A la lumière de ces définitions, il est possible de dresser une typologie des différents jeux qui peuvent être utilisés en classe, à partir des informations compilées par le *Réseau Ludus*⁵, créé en 1998 par Yvan Hochet et Denis Sestier.

- **Les jeux symboliques**. Ce sont les jeux de cartes, les jeux abstraits sur plateau (exemple : échecs, dames...) et les jeux papier/crayon. Ils sont dits symboliques car le matériel utilisé ne représente rien de particulier. Ils sont très peu utilisés en Histoire-Géographie (à l'exception des jeux papier/crayon).
- **Les jeux d'émulation**. Organisés autour d'une situation fermée, ils invitent à trouver une ou plusieurs solutions à cette dernière. Ils entraînent une émulation, c'est-à-dire

³ NATANSON D., BERTHOU M., Jouer en classe en collège et en lycée, 2013

⁴ De GRANDMONT N., *Pédagogie du jeu, Jouer pour apprendre*, 1989

⁵ <http://www.lepetitjournaldesprofs.com/reseauludus>

une compétition entre les différents joueurs ou les équipes. Il s'agit de jeux de questions/réponses, jeux de lettres, jeux de plateau, jeux d'observation et de mémoire...

- **Les jeux de simulation.** Ils reproduisent une situation problématique et sont considérés comme les plus riches car ils sont généralement complexes. Contrairement aux jeux d'émulation, ils proposent une situation ouverte qui se réfère à la réalité (d'où le nom de simulation) et où les possibilités sont multiples. Les jeux de simulation peuvent être convergents ou divergents. S'ils sont convergents, ils visent à reproduire le plus fidèlement possible la réalité historique. Au contraire, si le jeu propose d'autres alternatives que les issues historiques établies, il est divergent. L'intérêt de ce type de jeu de simulation n'est pas tellement l'acquisition de connaissances mais plutôt la compréhension de mécanismes propres à la situation étudiée (exemple : Cuba 1962). Un retour sur les événements réels est donc nécessaire dans ces cas-là.
- **Les Wargames ou jeux d'histoire.** Ce sont des jeux qui reproduisent un conflit armé. Ils se jouent sur des plateaux avec des pions ou des figurines. Ils sont peu utilisés en classe car gourmands en temps. De plus, leur rendement pédagogique est faible : les élèves acquièrent peu de connaissances réelles si ce n'est sur des détails du programme auxquels accorder une heure de temps est compliqué.
- **Les serious games ou jeux sérieux.** Ils combinent une activité dite sérieuse (ici l'acquisition de connaissances) avec des ressorts ludiques. Johan Huizinga explique que « dans le groupe antithétique "jeu sérieux", ces deux termes ne s'avèrent pas équivalents. Le "jeu" y figure le terme positif, le "sérieux" s'arrête et s'épuise à la négation du jeu : le sérieux est le non-jeu, et rien d'autre »⁶. C'est la catégorie de jeu qui s'est le plus développée au cours de ces dernières années. Souvent présentés sous la forme de jeux vidéo ou de jeux en ligne, ils sont facilement exploitables en classe et suscitent l'intérêt des élèves.
- **Les jeux de rôle.** Chaque joueur doit incarner un personnage précis dans un scénario défini. Ils impliquent la présence d'un meneur de jeu pour guider les joueurs et leur présenter l'intrigue. Ils peuvent être fermés (exemple : Donjons et dragons) ou plus

⁶ HUIZINGA J., *Homo ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*, 1938.

ouverts (exemple de scénario : « *Vous êtes un élu municipal et vous devez proposer vos idées pour votre commune* »).

Le jeu se met donc au service de la pédagogie et de la construction des savoirs. Il doit être réfléchi longuement par l'enseignant et ne doit rien sacrifier sur le fond en étant attractif pour les élèves. Son objectif est d'apporter quelque chose au cours, une plus-value, tout en facilitant les apprentissages.

De plus, le jeu est un moment bien délimité dans le cours : les règles habituelles de vie en classe ne sont pas toutes respectées au cours de ce temps de jeu. C'est un moment plutôt paradoxal : à la fois très codifié et très libre, le jeu est un instant d'égalité dans la classe puisque les élèves commencent l'activité au même stade (ils découvrent le jeu). Pour ne pas perdre son essence et ses bienfaits, le jeu ne peut pas être noté et ce, pour deux raisons principales. Déjà, il laisse une place importante à l'erreur, à l'incertitude. Les élèves ne connaissent pas le jeu, ses finalités : ils doivent se familiariser avec de nouvelles règles. Enfin le jeu doit rester ce qu'il est : un moment plaisant, plus léger qu'à l'habitude.

c) Le jeu pédagogique en Histoire-Géographie : objectifs et finalités

Le jeu pratiqué en Histoire ou en Géographie cherche à respecter l'équilibre entre **réalisme** et **jouabilité** : le jeu doit être réaliste pour coller au maximum à la réalité du phénomène ou de l'évènement étudié, dans l'optique de transmettre des connaissances. Cependant, il ne doit pas être trop réaliste afin d'être « jouable » pour les élèves : proposer un jeu concernant la guerre froide en voulant retranscrire la totalité des causes et des conséquences serait contreproductif car trop compliqué pour des élèves de troisième. Cependant, une trop grande jouabilité éloignerait l'élève du but premier. « Il convient donc de trouver, lorsque l'on veut créer un jeu pédagogique, le meilleur compromis entre le réalisme (il ne s'agit pas de réécrire l'histoire mais de la comprendre) et la jouabilité (il serait assez contre-productif de passer plus de temps à expliquer les règles qu'à jouer). Il faut donc inventer des mécanismes de règles à la fois jouables et réalistes »⁷.

Enfin, il faut être vigilant quant au **rendement pédagogique** du jeu. Si le jeu permet de transmettre des connaissances, des capacités ou des notions aux élèves plus efficacement

⁷ Voir les informations compilées par le Réseau Ludus : « *Fabriquer un jeu* ».

qu'une méthode dite classique, il n'est pas adapté à toutes les situations. De plus, il remplace le cours traditionnel ; il est une activité à part entière dans la construction des savoirs. Il ne s'agit de pas jouer et ensuite utiliser une séance supplémentaire pour refaire un cours classique. Il faut alors anticiper « l'après » et donc la mise en commun des acquis du jeu en s'interrogeant sur les finalités de ce dernier : quelles connaissances doivent être retenues ? Quelles compétences ont été travaillées ?

Les objectifs du jeu en classe sont multiples et dépendent bien évidemment du jeu choisi. Mon objectif de recherche visera à savoir si mon hypothèse de départ s'avère exacte. **Cette dernière suppose que le jeu serait un facilitateur pour acquérir des connaissances et des compétences. Il permettrait également de rendre les élèves maîtres de leurs apprentissages et de la construction de leurs savoirs.**

Le jeu est, depuis longtemps, très utilisé dans l'enseignement du premier degré. Il représente un outil indispensable pour les professeurs des écoles et son usage n'est plus remis en cause dans les écoles. Les pratiques ludiques sont nettement moins utilisées dans l'enseignement secondaire, si l'on exclut l'EPS. Elles tendent à se démocratiser depuis une dizaine d'années dans certaines disciplines ; c'est le cas des langues vivantes par exemple. En Histoire Géographie, c'est le jeu sérieux – *serious games* – qui séduit le plus les enseignants.

L'usage du jeu permet d' enrôler plus facilement les élèves. Le jeu constitue un défi qu'il faut relever. Il permet de rendre certaines thématiques plus concrètes pour eux. En effet, les élèves de collège n'ont pour la majorité pas encore une culture historique ou géographique très développée. Les deux guerres mondiales, qui étaient des incontournables pour tous il y a quelques décennies, s'éloignent et sont moins connues des nouvelles générations de collégiens (l'an passé, certains de mes élèves n'avaient jamais entendu parler d'Hitler et du génocide juif). Il s'agit d'utiliser le jeu et donc la pratique pour expliquer la théorie. Par exemple, le système électoral grec ou romain est complexe ; organiser un jeu de simulation autour d'une situation de vote permet aux élèves de sixième de comprendre les rouages de la démocratie et ses différences avec le système actuel qu'ils connaissent mieux.

L'élève devient acteur de ce qu'il apprend ; il retient forcément mieux en faisant. Les jeux de simulation ou de rôle – en prenant quelques précautions – permettent aux élèves de se mettre 'à la place de' et de vivre l'évènement ou la période étudiée. Toutes les situations ne

sont pas jouables et le jeu se doit de respecter une certaine **éthique ludique**. Dominique Natanson et Marc Berthou exposent quelques cas dans leur ouvrage qui ne peuvent pas faire l'objet d'une situation ludique. Le génocide juif et l'esclavage sont deux thématiques sensibles qui ne coïncident pas avec une potentielle situation euphorique et légère générée par le jeu. Dès lors que le jeu devient ambigu, il perd de vue ses objectifs. L'usage de méthodes plus « traditionnelles » semblent beaucoup plus approprié dans ces cas-là ; ces dernières permettent de prendre davantage de distance avec les évènements étudiés, qui sont parfois difficiles.

Les deux auteurs s'intéressent également aux questions éthiques que suscite le fait de « jouer à la guerre ». Ainsi, les « situations induites ne doivent pas conduire à des commentaires, des attitudes qui, banalisées par l'euphorie du jeu, seraient contraires aux principes fondamentaux de l'éducation »⁸. Enfin, le jeu doit prendre en compte l'ensemble des élèves et ne doit en aucun cas générer l'exclusion d'un élève ou d'une partie de la classe. Si un jeu met de côté une partie de la classe pour montrer un phénomène d'exclusion (exemple : le système électoral romain) ; les rôles doivent ensuite être inversés pour que tous puissent se sentir acteur du cours sans privilégier une partie de classe.

Selon les chercheurs en sciences de l'éducation, jouer ne s'improvise pas. C'est une séance qui doit être, au même titre que toutes les autres, mûrement réfléchi par l'enseignant. En effet, comme déjà évoqué, le jeu doit apporter quelque chose au cours : il ne remplace pas le cours, il est le cours. Penser de cette façon permet d'éviter l'écueil qui revient le plus souvent avec le jeu : la perte de temps. Le jeu n'est pas forcément chronophage s'il est bien géré.

Lors de la préparation d'un jeu, il faut distinguer quatre phases :

- **La préparation**. Il faut s'interroger sur le matériel (de quoi les élèves auront-ils besoin ?), sur la disposition de la classe (quelle disposition des chaises, des tables, du matériel ?), sur la place de l'enseignant (est-il meneur de jeu ou complètement effacé ?), sur la gestion du temps (suffit-il d'une séance ? Si le jeu est trop long, comment « couper » le jeu en deux ?)
- **Le lancement du jeu**. Il est assez décisif, car il va permettre de créer la motivation initiale. Il est en quelque sorte l'équivalent d'une accroche.
- **Le déroulement**. Comment gérer les situations imprévues ? Comment gérer les élèves qui ne voudraient pas participer ? La question de la gestion du bruit se pose clairement :

⁸ Natanson D., Berthou M. : *Jouer en classe au collège et au lycée*, p. 33

jouer en classe, c'est réussir à accepter un niveau sonore plus élevé que d'habitude, car il est rare de jouer en silence...

- **La « clôture symbolique »** : Il s'agit de gérer la fin du jeu et le retour à une situation de classe plus classique et à l'exploitation pédagogique du jeu.

La question de la trace écrite se pose après le temps de jeu. Que va-t-il rester du jeu après l'heure de cours ? La trace écrite doit-elle être systématique à la suite d'un jeu ? Les deux auteurs concluent que non, si l'enseignant a pensé le jeu comme ligne directrice du chapitre. Cependant, le jeu ne peut s'affranchir d'une solide synthèse présentant les notions et les connaissances étudiées au cours du jeu. Cette forme de trace écrite ne viendrait pas forcément des élèves : elle peut être donnée clé en main par le professeur pour conclure le jeu.

Michel Elias⁹ explique au cours d'une entrevue accordée au Centre de formation pour le développement et la solidarité (ITECO) que le jeu est efficace lorsque le groupe sort d'une situation d'écoute passive. Ces travaux de recherches concernent l'usage des jeux au cours des formations pour adultes. Cependant, j'estime que cela peut également s'appliquer aux classes. En effet, Michel Elias précise que le jeu permet de « faire vivre une situation de l'intérieur et de la ressentir » ; constatation qui s'applique à l'Histoire ou la Géographie qui font partie des sciences humaines. On étudie donc l'Homme et son impact sur le monde. Le fait d'incarner une situation historique ou géographique permet de mieux en comprendre toute sa complexité.

Un jeu, s'il est bien construit et insérer dans un scénario pédagogique, apporte une plus-value à l'enseignement de l'Histoire-Géographie. Prenons l'exemple des *serious games* construits autour du projet de ligne à grande vitesse entre Tours et Bordeaux¹⁰. Quatre jeux ont été pensés par l'entreprise chargée des travaux, COREA, dont l'objectif est de donner une image positive au projet et par l'académie de Poitiers qui s'est occupée du scénario pédagogique¹¹.

Prenons l'exemple du jeu intitulé « des territoires, une voie ». Il s'adresse aux élèves de première générale. L'objectif est de tracer la voie ferrée entre Tours et Bordeaux. Pour mener à bien leur mission, ils sont soumis à certaines contraintes : longueur de la voie, budget, délais, passage par les grandes villes... Ils seront également amenés à côtoyer plusieurs acteurs

⁹ Contributeur à l'ITECO, la Fopes et chercheur l'université catholique de Louvain.

¹⁰ « Le jeu sérieux LGV Construis ta voie est disponible », article de François Jarraud pour le Café pédagogique, 30 mars 2015

¹¹ C'est un fonctionnement récurrent ; beaucoup d'entreprises proposent des partenariats pédagogiques. Ces derniers participent à la communication des entreprises mais sont construits par des enseignants, permettant une approche réaliste, ludique et géographique.

(préfet, maires, habitants...) avec lesquels ils devront négocier afin de satisfaire leurs attentes. Un taux de satisfaction générale de 50% est demandé pour lancer le projet ; sachant que 100% n'est pas possible, 80% est un très bon score. A la fin du jeu, les élèves doivent défendre leur projet en construisant un argumentaire dans lequel ils expliquent leurs choix. Ici, la plus-value est évidente. Le projet devient plus concret et un véritable raisonnement géographique est mené : projet, enjeux, acteurs, dynamiques, développement durable... Enfin, la trace écrite finale, l'argumentaire, permettra de mobiliser les connaissances nouvellement acquises et des compétences (pratiquer différents langages en géographie : expliquer et argumenter). Le même travail avec un corpus documentaire plus classique serait sans doute moins évident pour les élèves. L'usage du jeu en Histoire, Géographie ou Enseignement Moral et Civique aurait donc plusieurs avantages : travailler les compétences, acquérir de nouvelles connaissances et enrôler, voire motiver les élèves.

Après avoir posé une définition du jeu pédagogique et de ses objectifs, il s'agit d'explicitier l'usage que j'en ai fait cette année auprès de mes classes.

II. Utiliser le jeu pédagogique en classe : pourquoi, comment ?

J'ai actuellement en ma responsabilité trois classes et deux niveaux : sixième et quatrième. Au cours de mes recherches, j'ai voulu trouver des jeux qui soient susceptibles d'apporter une plus-value au cours tout en respectant les attentes du programme.

A l'aide des ouvrages disponibles sur le sujet, j'ai répertorié les critères qui, à mes yeux, sont indispensables pour un jeu pédagogique :

- **Le temps** : Les programmes étant déjà conséquents, le temps de jeu ne doit pas excéder une heure voire une heure et demie.
- **La conformité avec les programmes officiels** : Beaucoup de jeux très intéressants sont proposés par des chercheurs ou des enseignants. Cependant, les sujets abordés dans ces jeux ne sont pas toujours conformes aux attentes des nouveaux programmes. Les utiliser en classe serait donc une faute.
- **La simplicité et la jouabilité** : Les jeux doivent être simples d'utilisation et de compréhension (l'objectif de certains jeux n'est déjà pas très clair pour moi). La mise en route du jeu, c'est-à-dire l'installation du matériel et l'explication des règles du jeu, ne doit également pas être trop longue pour ne pas perdre l'attention des élèves.
- **Faire participer toute la classe** : Enfin, le jeu ne doit laisser aucun élève de côté. Chacun doit avoir un rôle à y jouer ; même si, en ce qui concerne les jeux de rôles, certains auront forcément un rôle plus important.

J'ai effectué mes recherches en ligne, principalement sur le site Internet du *réseau Ludus*. J'ai finalement sélectionné deux jeux – un par niveau – qui répondent à mes critères de sélection.

a) *Un serious game en sixième : « Le jeu de l'urbaniste »*

Le premier fait partie de la catégorie des *serious games* informatiques. Il s'agit du « Jeu de l'urbaniste » (ANNEXE 1). Ce jeu s'inscrit dans un projet de territoire plus large construit par la métropole nantaise : « *Ma ville demain, imaginer la métropole nantaise de 2030* » qu'il est également intéressant de présenter aux élèves. En effet, il permet de faire un point intéressant sur les acteurs de la ville de demain (maire, Auran¹², citoyens...). Le but du jeu est

¹² Agence d'urbanisme de la région nantaise

de se mettre dans la peau d'un urbaniste qui doit faire des choix pour envisager la ville de demain. Plusieurs thématiques sont laissées au choix des élèves : les espaces verts, l'emploi, les transports et le logement. Lorsque tous les choix sont effectués, les élèves obtiennent un visuel de leur ville en fonction de leurs choix précédents. S'ajoute à cela un pourcentage indiquant la durabilité de la ville créée. Plus il est élevé, plus la ville est durable (à noter qu'il n'est jamais de 100%). Ce jeu permettrait de construire une définition de la ville de demain plus concrète pour eux. De plus, il permet de travailler plusieurs compétences en parallèle :

- **Coopérer et mutualiser** : les élèves travaillent en binômes et doivent se concerter et se mettre d'accord pour faire leurs choix puisqu'une seule partie sera jouée.
- **Raisonner** : les élèves doivent faire les choix les plus pertinents possibles. Si leurs choix ne sont pas cohérents, un message d'erreur s'affiche. Ils doivent alors trouver une solution pour faire cohabiter tous les intérêts des acteurs de la ville.
- **Utiliser l'outil informatique** : Le jeu permet enfin de découvrir une autre façon d'utiliser l'outil informatique puisque c'est un *serious game* en ligne. Les élèves doivent se rendre sur le site Internet et trouver l'endroit où jouer. A la fin de la partie, ils doivent faire une capture d'écran de leur ville, la copier/coller dans un traitement de texte et enfin transférer le fichier sur une clé USB.



Document 1 Exemple de capture d'écran de la ville réalisée par Léo et Simon, élèves de sixième.

En plus de ses finalités géographiques, ce jeu a une profonde dimension civique : le jeu et plus largement le projet « Nantes 2030 » placent les citoyens au cœur de l'aménagement du

territoire. En 2011, les habitants de Nantes ont été sollicités pour répondre à une grande enquête concernant l'avenir de leur territoire ; c'est ainsi que beaucoup d'initiatives citoyennes ont été intégrées au projet. Lorsqu'ils jouent, les élèves sont amenés à réfléchir au bien être de tous dans la ville de demain ; ainsi, ils comprennent que pour construire une ville durable, il ne s'agit pas simplement de limiter la pollution et les embouteillages, mais de garantir l'emploi pour la population et de favoriser la cohésion sociale et territoriale. C'est également une séance dans laquelle il est possible de travailler l'engagement en Enseignement Moral et Civique et particulièrement l'engagement citoyen (associations, débats...). Le projet « Nantes 2030 » est présenté aux élèves la séance antérieure à celle ayant lieu en salle informatique.

Ce jeu dure donc une heure et est accompagné d'une fiche d'activité que j'ai réalisée (ANNEXE N°2) Les élèves sont sur l'ordinateur en binôme pendant une quarantaine de minutes pour jouer. Ensuite, un retour en classe entière est effectué pour construire une définition commune de « ville de demain » (ville du futur, pensée aujourd'hui. Elle doit permettre de préserver les ressources naturelles en permettant le développement économique et en favoriser le vivre-ensemble). Enfin, le projet final est présenté pour clôturer l'heure. Ce dernier consiste à créer une maquette ou un plan de la ville de demain, en groupe de quatre. Les élèves doivent tenir compte de la définition élaborée en classe pour penser leur ville, en réfléchissant à des solutions pour l'énergie, le développement durable, le vivre-ensemble, les services, l'emploi... C'est un projet qui s'inscrit sur le temps long. Pour donner suite à l'explication du projet, une première séance est menée en classe pour commencer les brouillons ; trois autres séances ont été nécessaires pour achever le projet.

Si les élèves ont majoritairement opté pour la réalisation d'une maquette, deux groupes ont préféré faire un plan. Enfin, un groupe m'a proposé de réaliser une vidéo en créant une ville sur un jeu vidéo¹³.

¹³ Le jeu n'étant pas disponible au collège, le groupe travaillait en classe sur les éléments qu'ils devaient intégrer à la ville. Les autres séances constituaient le suivi du travail (vidéo apportée sur une tablette).



Document 2 Exemples de maquettes réalisées par des élèves de sixième

b) Un jeu de rôle en quatrième : « Révolution et débats »

Le second est un jeu de rôle, plus adapté au niveau de la quatrième. Intitulé « Révolution et débats », il a été créé par Gwec’hen Rohou (ANNEXE 9) et est disponible sur le site Internet du *réseau Ludus*. A noter que, trouvant le jeu complexe et trop long¹⁴, je l’ai modifié. Ce jeu permet d’aborder la complexité des événements ayant lieu entre 1789 et 1799. Il s’agit d’un jeu où chaque élève incarne un personnage (Louis XIV, Napoléon Bonaparte, Danton, Babeuf...) ou un groupe (les Sans-culotte, les Vendéens...) important de la Révolution française. Un travail préparatoire est fait en amont, en salle informatique où les élèves doivent remplir une fiche biographique (ANNEXE 3) concernant leur personnage et son rôle dans les événements révolutionnaires.

Cependant, je me suis permise de simplifier le jeu proposé car il me semblait beaucoup trop long, en sachant que le chapitre en question est déjà dense. J’ai donc pris le parti de proposer une version moins chronophage et associée à un diaporama (ANNEXE 4) plutôt qu’à un jeu de plateau tout en conservant l’idée de proposer des débats concernant les bouleversements importants générés par la Révolution française. Le diaporama permet de replacer les événements joués dans leur contexte ; il est constitué d’effets sonores, d’extraits vidéo et de documents historiques. Le jeu dure donc une heure complète en salle de classe et, à l’image du jeu précédent, mobilise plusieurs compétences :

- **Coopérer et mutualiser** : Au début du jeu, les élèves sont répartis en factions politiques (qu’ils pourront quitter ou faire évoluer par la suite). Ils doivent donc se

¹⁴ A l’origine, il s’agit à la fois d’un jeu de rôle et d’un jeu de plateau avec des cartes.

coordonner et se mettre d'accord lorsqu'il faut débattre et voter en fonction des convictions de leurs personnages.

- **Raisonner** : Les élèves doivent veiller à se mettre « dans la peau » de leur personnage et doivent donc réfléchir aux choix en fonction de la personnalité et des idées de leur personnage.

Concernant les connaissances, l'intérêt du jeu est de retracer les grands événements de la période révolutionnaire (Prise de la Bastille, régimes politiques, fuite du roi, première abolition de l'esclavage, exécution du couple royal, Terreur, coup d'état de Bonaparte) ainsi que leurs conséquences sur la société française. Je souhaite également qu'ils comprennent que la société était elle-même très divisée. Les connaissances sont donc construites à plusieurs moments : en amont, lors des recherches informatiques concernant le personnage, au cours du jeu grâce aux débats et au diaporama et en aval avec l'exploitation du jeu à la suite de la séance jouée. En effet, il sera demandé aux élèves de raconter un des événements marquant de la Révolution française à l'aide des informations qu'ils ont retenu au cours du jeu, de leur manuel et de la méthode « raconter » déjà utilisée en classe. Une grande frise chronologique sera également construite pour compléter le cours en donnant une vision globale de la période révolutionnaire (ANNEXE 6).

c) Méthodologie de recherche

J'ai donc choisi de jouer seulement une fois par niveau cette année et de ne pas multiplier les temps de jeu. En effet, j'estime que les thèmes des programmes officiels de sixième et de quatrième ne se prêtent pas autant au jeu (sauf rares exceptions, comme la Révolution française) que ceux de cinquième ou de troisième. En effet, les thématiques sont, pour le programme de quatrième, plus « sensibles » en Histoire (traites négrières, sociétés coloniales...). Quant au programme de Géographie, il est centré sur la mondialisation ; au cours de mes recherches, je n'ai trouvé aucun jeu correspondant à la fois au thème et à mes attentes. Les programmes de cinquième et de troisième offrent plus d'opportunités : en Géographie, les chapitres sont axés sur le développement durable et sur l'aménagement du territoire. Le jeu « des territoires, une voie » est pensé pour le niveau première, mais ses créateurs stipulent qu'il peut être adapté à un niveau troisième. Pour les cinquièmes, Alexandra Berguig est l'auteure de plusieurs jeux mettant en scène le développement durable (*Littoland* et le développement durable en Inde). Concernant les programmes d'Histoire, plusieurs jeux intéressants sont disponibles : *Cuba 62* est un jeu de rôle permettant de comprendre les rouages

de la guerre froide, *Charlemagne a disparu!* permet aux élèves de découvrir l'Empire carolingien et de travailler l'oral et l'argumentation.

Je reste vigilante sur le fait que le jeu doit avoir un intérêt pour la discipline et qu'il ne faut pas « jouer pour jouer ». De plus, je suis consciente que le jeu peut également avoir des inconvénients : il est chronophage (il faut généralement compter la préparation, le temps de jeu en classe et l'exploitation qui suit) et ne permet pas de traiter tous les sujets de façon pertinente. Autre exemple, il est plus efficace de proposer des extraits textuels pour raconter la bataille de Marathon que d'en faire un jeu (il n'en existe d'ailleurs pas). C'est pourquoi j'ai décidé de centrer mon sujet d'étude sur ces deux jeux qui s'inscrivent parfaitement dans les attentes du Bulletin Officiel et qui répondent à mes objectifs, définis précédemment.

Mon objectif est de savoir si le jeu est un dispositif qui permet de faciliter l'acquisition de connaissances et de compétences. Par connaissance, j'entends l'acquisition **et** la compréhension de faits (dates, personnages, événements...). Les compétences sont quant à elles des savoirs transférables : elles sont travaillées grâce à des situations didactiques mais doivent pouvoir être réutilisées par la suite. L'idée principale est de comprendre si les moments de jeu privilégient l'acquisition de nouvelles connaissances ou de nouvelles compétences.

Dans le but de valider ou d'invalider mon hypothèse de départ, j'ai choisi de proposer un questionnaire aux élèves quelques temps après qu'ils aient joué en classe (environ un mois et demi après). Ce questionnaire a été pensé en deux parties distinctes, pour les deux classes :

- **Une partie centrée sur le jeu et ses apports.** Cette première partie propose un retour sur les éléments du jeu dont les élèves se souviennent : quel était leur rôle pendant le jeu ? Quel choix ont-ils du faire ? Qu'ont-ils retenu du sujet (ville de demain ou Révolution française) ? Cette partie permet de faire le point sur « ce qu'il reste » du jeu. C'est dans cette partie que je pourrai valider ou non mon hypothèse de départ en vérifiant si les connaissances ont été retenues et les compétences ont été travaillées ; il serait également pertinent de savoir si les connaissances l'emportent sur l'acquisition de compétences (ou inversement).
- **Une seconde partie centrée sur leur opinion sur le dispositif et leurs critiques :** Cette seconde partie, plus ouverte, invite les élèves à donner leur avis sur le jeu. Les critiques peuvent être autant positives que négatives et permettent d'avoir un retour sur

leurs impressions concernant le dispositif proposé. De plus, cette partie permet également d'analyser ce qui a bien fonctionné dans le jeu et ce qui, au contraire, reste à améliorer.

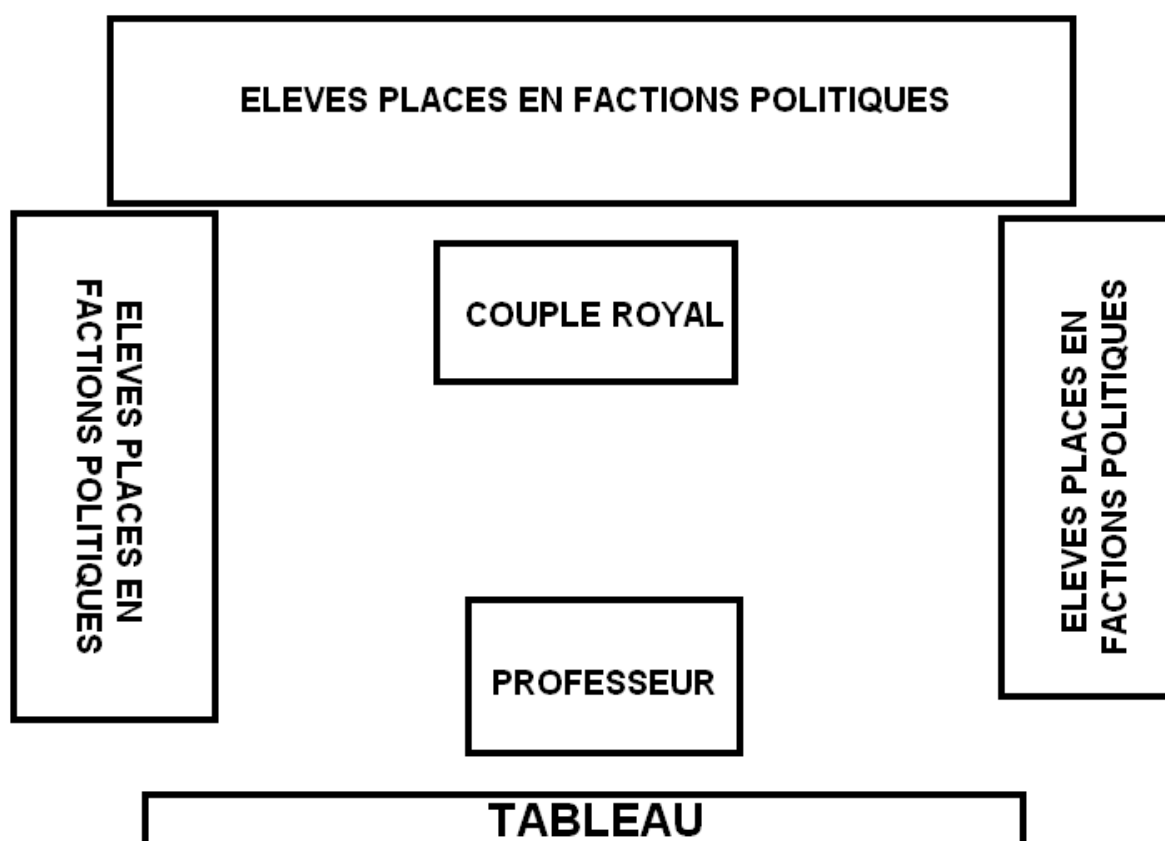
Au moment de proposer ce questionnaire aux élèves, j'insiste sur son intérêt et leur explique qu'il doit être réalisé sérieusement et sans "tricher" (exemple : ne pas utiliser la fiche sur son personnage pour retrouver des informations le concernant) ; s'ils ne se souviennent plus, ce n'est pas grave. J'ajoute également que je leur propose ce questionnaire pour avoir leurs avis et critiques sur le jeu, dans le but de l'améliorer pour les prochaines fois.

Les réponses à ce questionnaire constituent l'essentiel de mon corpus d'analyse et seront analysées dans les pages suivantes.

III. Analyse de deux moments de jeu en classe de quatrième et de sixième

a) Le jeu « Révolution et débats » en classe de quatrième

Cette séance de jeu s'est déroulée en Janvier 2018. Avant que les élèves n'arrivent en classe, j'ai disposé la salle en U, en prenant soin de placer deux tables au centre pour Louis XVI et Marie-Antoinette et une autre en face pour que je puisse mener le jeu.



Document 3 – Plan de la salle au moment du jeu avec les quatrièmes

Une fois les élèves arrivés en classe, ils se sont placés en factions politiques selon mes indications (Girondins, Montagnards, Sans-culottes, Vendéens...). J'ai ensuite brièvement expliqué les règles du jeu aux élèves : « vous représentez chacun un acteur des événements révolutionnaires et vous êtes placés avec les personnes qui sont les plus proches de vos idées politiques. Au fil du jeu, vos opinions politiques et les groupes évolueront. Chaque tour de jeu représente une année et un ou plusieurs événements révolutionnaires. Au cours du jeu, il vous faudra participer à des débats concernant plusieurs thèmes importants. ». Cette trame de jeu me permettait de répondre à l'ensemble de mes critères de sélection : les 29 élèves ont un rôle,

les exigences du programme sont respectées, le jeu a une durée limitée (1h/1h30) et me paraît jouable.

Après avoir répondu aux quelques questions, le jeu démarre. Je précise que l'objectif du jeu n'est pas d'être exhaustif dans les événements révolutionnaires, qui sont denses et complexes. Ici sont abordés la Prise de la Bastille, l'abolition des privilèges, les différents régimes politiques, la Constitution civile du clergé, l'abolition de l'esclavage, la fuite du roi à Varennes, la guerre de Vendée, l'exécution de Louis XIV et de Marie-Antoinette, la Terreur et le coup d'état de Napoléon Bonaparte.

Retracer l'intégralité de la séance de jeu n'étant pas possible, je me contenterai ici de décrire un tour pour illustrer le déroulé en classe. Le tour n°6 concerne la Terreur, en 1793 (ANNEXE 4). Le diaporama affiche des extraits du *décret du 17 septembre relatif aux gens suspects adopté par la Convention nationale française*. Les élèves jouant Danton et Robespierre se sentent plus concernés qu'au cours des tours précédents. Robespierre lit le texte à voix haute, pour l'ensemble de la classe et en mettant le ton. Saint-Just et Billaud-Varenne rejoignent le duo. Je précise les causes de la Terreur (agitation intérieure et extérieure). Je demande au comité de Salut public ce qu'ils souhaitent. Réponse : « guillotiner tous ceux qui ne sont pas d'accord avec la Révolution comme les Girondins ». J'explique que le décret lu précédemment autorise le comité à emprisonner voire guillotiner ses opposants politiques et qu'un climat de suspicion s'installe en France. Je fais le tour de la salle en interpellant les personnages qui sont victimes de la Terreur (« Mme Roland, votre voisin m'a dit que vous étiez contre-révolutionnaire ! C'est-à-dire que vous êtes contre l'Etat ! »). Les noms des personnages qui sont victimes de la Terreur s'affichent au tableau, sur le diaporama. Le cas d'Olympe de Gouges est pris en exemple. Le tour s'achève par un bilan de la Terreur et la chute de Danton et de Robespierre avec leurs exécutions respectives.

L'institutionnalisation du savoir se fait sous la forme de deux traces écrites ; une première répondant à la consigne suivante « racontez un événement de la période révolutionnaire étudié au cours du jeu » (ANNEXE 5). La seconde, collective, a pris la forme d'une grande frise chronologique (ANNEXE 6) présentant les événements étudiés au cours du jeu (s'ajoute à ses derniers quelques autres repères chronologiques que je jugeais importants).

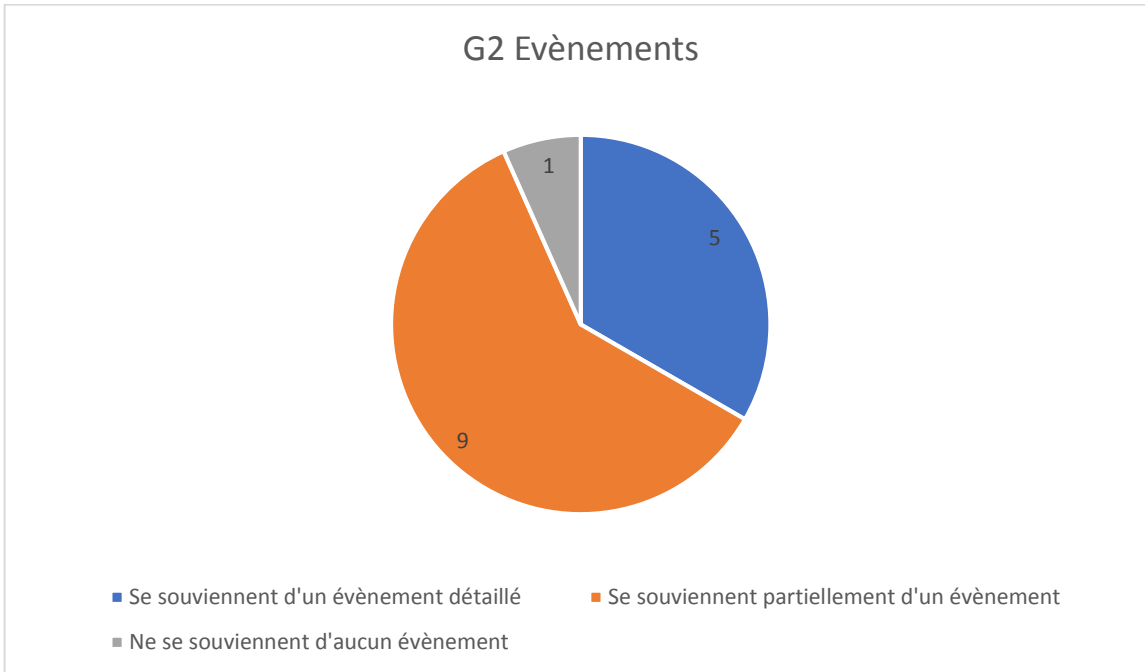
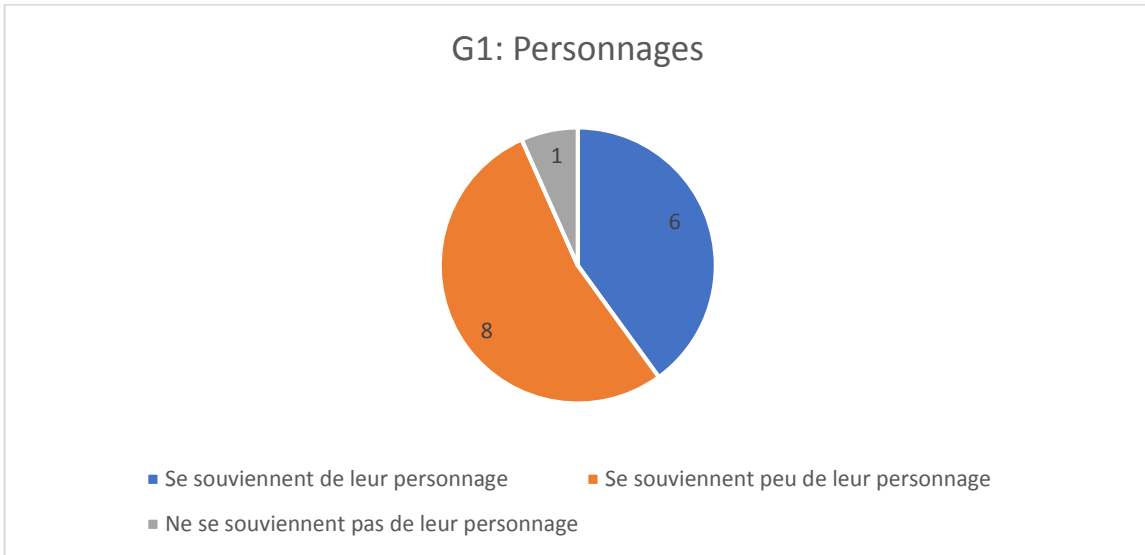
Mon corpus d'analyse est principalement constitué d'un questionnaire proposé aux élèves en mars, soit un mois et demi après la séance de jeu jouée en classe (ANNEXE 7).

L'ensemble de l'effectif (vingt-neuf élèves) n'a pas pu répondre au questionnaire à cause des différents voyages scolaires qui se sont succédés au cours des mois de mars et d'avril. J'ai donc récolté quinze réponses au questionnaire proposé.

Après distribution, j'ai laissé une vingtaine de minutes aux élèves pour répondre au questionnaire proposé, en insistant sur mes motivations concernant ce dernier. J'ai expliqué que c'était la première année que je tentais de faire un jeu de rôle sur la Révolution française et que j'aimerais avoir leurs avis sur ce qu'ils en ont pensé en tant qu'élèves, si le dispositif les a aidés à mieux comprendre le sujet, ou au contraire s'ils préféraient un format de cours plus classique. J'ai terminé les explications en ajoutant qu'il était important qu'ils ne regardent pas dans leurs cahiers pour y trouver des réponses et que ce n'était pas grave s'ils ne pouvaient pas répondre à toutes les questions. Enfin, ils pouvaient choisir de rester anonyme ou non.

A l'aide des données recueillies, j'ai réalisé quelques graphiques pour analyser le corpus.

Les premiers éléments d'analyse concernent les personnages (G1) et les événements révolutionnaires retenus (G2). En effet, j'ai souhaité analyser quels éléments (faits, dates, événements, chronologie...) les élèves ont retenu de la période révolutionnaire. Ils devaient placer le maximum d'informations dont ils se souvenaient sur les personnages (pas uniquement celui qu'ils incarnaient) ou des événements abordés. Il s'agit d'analyser la qualité de ce qu'ils ont compris.



J'ai donc scindé mes constatations en trois : les élèves qui se souviennent de leur personnage (nom, opinion politique, rôle pendant la Révolution française, faits marquants...), les élèves qui se souviennent partiellement de leur personnage (nom ou éléments de biographie confus) et les élèves qui ne se souviennent plus de leur personnage¹⁵ (ANNEXE 8). J'ai utilisé cette même graduation pour les évènements révolutionnaires (G2).

¹⁵ Cette catégorie comprend également les élèves qui confondent leur personnage avec un autre.

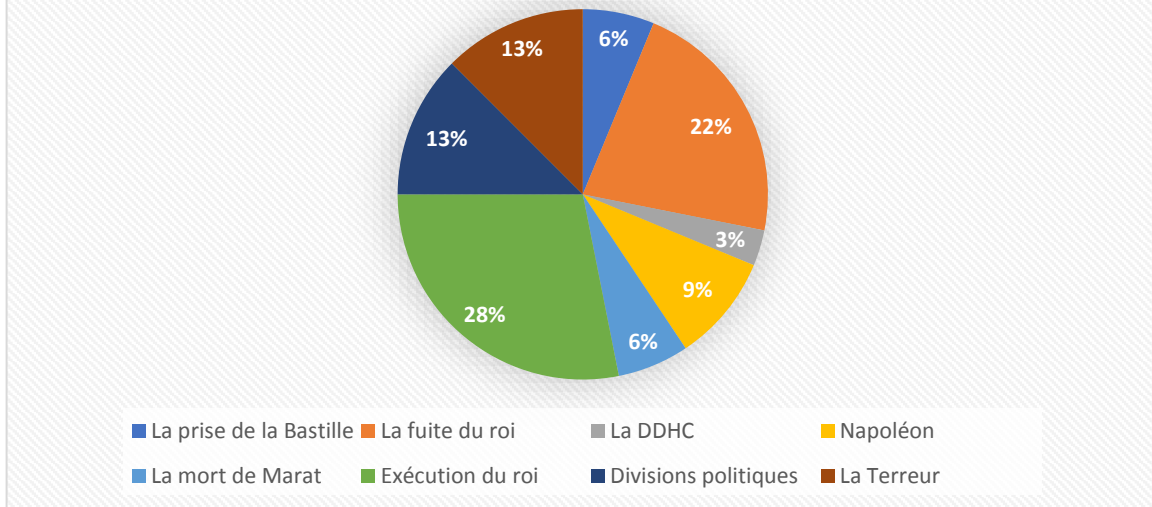
Globalement, cette première analyse montre que les quatrièmes ont tous retenu quelque chose de la période révolutionnaire. Cependant, les connaissances retenues ne sont pas forcément qualitatives. Sur un total de quinze élèves, quatorze sont capables de citer le nom d'un personnage de la période ; cependant, seulement six sont capables d'apporter des précisions sur le personnage en question (opinion politique, rôle...), ce qui est finalement peu. A noter également qu'un élève a confondu son personnage avec un autre présent dans le jeu.

Concernant les évènements, quatorze peuvent citer un évènement. Parmi les quatorze, neuf élèves se contentent de simplement donner le nom de l'évènement quand cinq s'en souviennent en détail. A noter que quelques élèves ont cité plusieurs évènements joués (prise de la Bastille, procès et exécution du roi, coup d'Etat de Napoléon...) mais n'ont pas détaillé et expliqué ces derniers. La consigne du questionnaire demandait de « raconter¹⁶ un évènement de la Révolution qui t'a marqué » mais ne précisait pas que j'attendais au moins une date et une description rapide de l'évènement et de ses acteurs. Nombre d'élèves se contentent de simplement résumer en une phrase les évènements joués : « Quand ils ont guillotiné le roi Louis XVI », « Quand ils ont pris la Bastille » sont deux exemples significatifs du panel recueilli. En effet, les évènements en question, à savoir le procès du roi Louis XVI et la prise de la Bastille sont simplement cités, sans en préciser la date, les acteurs, le contexte et les causes. En témoigne l'usage du « ils » très présent dans les réponses qui montre que le rôle des acteurs n'est pas défini ou compris. Ce constat prouve que la méthodologie « raconter en Histoire » n'est pas maîtrisée (ce qui n'est pas anormal puisqu'elle n'en est qu'à ses débuts) mais surtout que l'intérêt de ces évènements, qui constituent de véritables ruptures historiques, n'est pas compris pas les quatrièmes.

Le troisième graphique (G3) réalisé permet de mettre en lumière les évènements révolutionnaires qui ont été les plus cités dans les réponses des élèves

¹⁶ Concernant la méthodologie de l'exercice « Raconter », elle n'en était qu'à ses débuts et les élèves n'ont pas encore le réflexe de l'appliquer.

G3: Connaissances retenues sur la période révolutionnaire



Sans surprise, les éléments les plus marquants restent la fuite du roi à Varennes et l'exécution du couple royal en 1793 qui concernent près de 50% des réponses des élèves. L'exécution du roi est un évènement très connu et symbolique de la Révolution française ; il est donc normal qu'il arrive en tête des connaissances retenues. Concernant la fuite du roi à Varennes, le jeu est sûrement un élément d'explication. En effet, c'est un des évènements que j'ai le plus « théâtralisé » en classe : après être allée voir le couple royal en leur expliquant que la situation commençait à être compliquée pour eux et qu'il fallait trouver une solution (ils ont répondu : la fuite), je suis passée dans les rangs en chuchotant aux autres que les rumeurs disaient que le roi allait quitter le pays pour rejoindre l'ennemi royaliste à l'étranger. Au moment où le couple a décidé de fuir, ils ont donc été rapidement rattrapés et empêchés de fuir. Si ce temps de jeu a beaucoup fait rire les élèves, il a surtout contribué à ancrer l'évènement dans leur mémoire.

D'autres éléments ont également été retenus par les élèves. La Terreur (13% du panel) et la mort de Marat (6%) peuvent également être considérés comme des évènements dit marquants : pendant la période dite de la Terreur, les tensions sont fortes et le bilan humain est lourd. Le fait de faire participer les élèves à ces évènements, même durant quelques minutes, leur permet de comprendre plus facilement le contexte.

Enfin, les divisions politiques, élément indispensable à la compréhension de la Révolution française, ont été soulignées par 13% des élèves interrogés. Ils se souviennent de « plusieurs clans » et du fait que chacun « défendait ses intérêts ». Si les élèves ont bien compris que la

période révolutionnaire est complexe et source d'idées politiques nouvelles, ils n'arrivent pas à réellement comprendre les différents acteurs de la Révolution et leur rôle.

Enfin, dernier élément à analyser : les avis des élèves concernant le dispositif. Dans le tableau ci-dessous (T1), j'ai répertorié les principales remarques positives et négatives des élèves ainsi que les idées qu'ils proposaient pour améliorer le dispositif.

T1 : AVIS DES ELEVES INTERROGES SUR LE DISPOSITIF PROPOSE		
ELEMENTS POSITIFS	ELEMENTS NEGATIFS	AMELIORATIONS SUGGEREES
<p>« Incarne chaque un personnage », « participer en donnant chacun un avis », « le fait que nous soyons les personnages », « voter »</p> <p>« Plus amusant que le travail lambda », « bonne idée de faire un jeu de cours », « change des autres cours », « j'ai adoré le concept », « améliore la compréhension », « plus amusant », « plus envie de s'investir »</p> <p>« Être comme à une réunion », « tu es dedans, tu joues »</p> <p>« Travailler en collectivité »</p> <p>« Animation », « informations sur le diaporama »</p>	<p>« Avoir plus d'informations sur nos personnages car certaines personnes n'avaient pas tout compris »</p> <p>« Possibilité de changer l'histoire »</p>	<p>« Avoir plus d'informations sur nos personnages car certaines personnes n'avaient pas tout compris »</p> <p>« se mettre des costumes » « que les personnages soient plus importants », « mettre des vidéos »</p>

L'élément qui revient le plus souvent concerne le fait que c'est un dispositif amusant, dont ils n'ont pas l'habitude. De plus, faire un « jeu de cours » comme le dit une élève, est original et capte plus facilement leur attention. Ils s'en souviennent et l'enthousiasme était visible au moment des séances. Les élèves les plus en difficulté avaient envie de s'investir. Certains élèves pointent aussi le fait qu'il est agréable de travailler en groupe, ce qui est un bon point puisque travailler la compétence « coopérer et mutualiser » faisait partie des objectifs pédagogiques et didactiques du jeu proposé.

La majorité des élèves estime que le jeu a facilité la compréhension des événements révolutionnaires. Cela est en partie dû au jeu de rôle, plébiscité par de nombreux élèves. En effet, le fait d'incarner un personnage et de prendre des décisions à sa place est plus parlant que la simple étude d'un document rédigé par ce même personnage. Cela permet de se rapprocher du contexte et de mieux l'appréhender. C'est un point qui a été largement plébiscité par les élèves.

A noter que quelques élèves estiment que le diaporama permettant de recontextualiser les événements joués (ANNEXE 4) est un élément essentiel au bon déroulé du jeu puisqu'il permet de livrer des informations scientifiques que les élèves n'ont pas encore puisque le jeu se déroule au début du chapitre sur la Révolution française. Ces informations permettent donc d'aiguiller les élèves sur les choix que doivent faire leurs personnages. De plus, le diaporama permet d'apporter du crédit historique à l'ensemble.

Les élèves pointent également quelques éléments négatifs. Pour commencer, la fiche personnage (ANNEXE 3) est à revoir puisque je remarque avec le recul qu'elle n'est absolument pas en adéquation avec les prérequis demandés pour jouer. En effet, pour plusieurs élèves, leurs positions lors des débats étaient loin d'être évidente car la fiche personnage n'était pas assez explicite. Ainsi, Gracchus Babeuf, dont les idées ont abouti à l'anarchisme, s'est transformé en royaliste au cours du jeu. L'élève qui incarnait Babeuf a eu beaucoup de mal à se positionner puisqu'il ne faisait pas partie d'un groupe en particulier (même s'il soutenait la Révolution) ; comme il était placé proche du couple royal et des Vendéens, il a donc épousé les idées de ce groupe. Je précise enfin que sa fiche personnage n'était que partiellement remplie (il n'avait, en une heure, pas eu le temps de terminer de remplir sa fiche et n'avait pas terminé chez lui) ; ce qui est un autre facteur explicatif.

La configuration du jeu en classe entière, jugée intéressante, ne l'est pas pour tous. Certains élèves jouaient des rôles « secondaires¹⁷ » dans le jeu : par exemple Mirabeau avait un rôle moins important que Robespierre ou Napoléon Bonaparte. De plus, Mirabeau meurt en 1790, soit assez tôt dans la chronologie des événements révolutionnaires. Si ces élèves ont quand même bien suivi l'intégralité du jeu, ils étaient beaucoup plus passifs que d'autres puisque leur personnage n'avait plus de réel rôle. Il est possible de palier à ces problématiques en séparant la classe en deux groupes de jeu distincts ; le nombre de personnages serait donc restreint et les rôles plus importants.

Enfin, il reste un dernier point à questionner sur ce jeu. Il s'agit de la possibilité – ou non – de changer le cours de l'histoire. En effet, les élèves doivent prendre des décisions comme par exemple voter « oui » ou « non » à l'exécution du roi et de la reine. Au moment de ce débat, tous les élèves (à l'exception de Louis XVI, Marie-Antoinette et des Vendéens bien sûr) ont voté pour l'exécution du roi. La question était plus difficile pour celle de Marie-Antoinette puisqu'une majorité des élèves considéraient qu'elle ne devait pas être exécutée parce qu'elle n'était pas responsable des actes de son mari ; tout en connaissant la réalité historique du sort de la reine. Si le jeu ne peut pas être une réplique fidèle de l'histoire (il ne serait pas jouable), il n'en reste pas moins qu'il doit conserver un intérêt didactique et pédagogique. L'aspect scientifique ne peut pas être laissé de côté et le jeu doit être fidèle à l'histoire. Le dispositif ne doit pas prendre le pas sur le fond – à savoir étudier des événements révolutionnaires – sinon il en perdrait son objectif. C'est là la grande différence avec certains jeux-vidéos et autres œuvres de fiction (films, romans...) qui peuvent se permettre de prendre des libertés avec le cours de l'histoire.

Cet élément est d'ailleurs paradoxal puisque quelques élèves souhaiteraient jouer en costumes pour ajouter davantage de réalisme au dispositif.

¹⁷ Du point de vu des élèves j'entends. Historiquement, ces personnages représentent des grandes figures de la Révolution française.

b) Le « Jeu de l'urbaniste » en classe de sixième

La seconde séance de jeu s'est déroulée en classe de sixième au mois de janvier également. Contrairement au premier jeu, il s'agit ici d'un *serious game* disponible sur Internet¹⁸. Il s'inscrit dans le premier thème de Géographie « Habiter une métropole » et plus particulièrement dans le chapitre 2 concernant la ville de demain. La séance a duré une heure en salle informatique où les élèves étaient répartis en binômes. Les élèves avaient à leur disposition une fiche d'activité à remplir au cours de la séance pour garder une trace du jeu dans le cahier. L'objectif principal était de construire une définition complète de la ville de demain, en mettant en lumière les problématiques qu'il faut résoudre pour construire la ville du futur. Les compétences travaillées étaient les suivantes : **raisonner** (certains choix n'étant pas compatibles, il fallait réfléchir pour que l'organisation du territoire soit la plus cohérente possible) et **coopérer et mutualiser** (en binômes, les élèves devaient se mettre d'accord pour faire leurs choix).

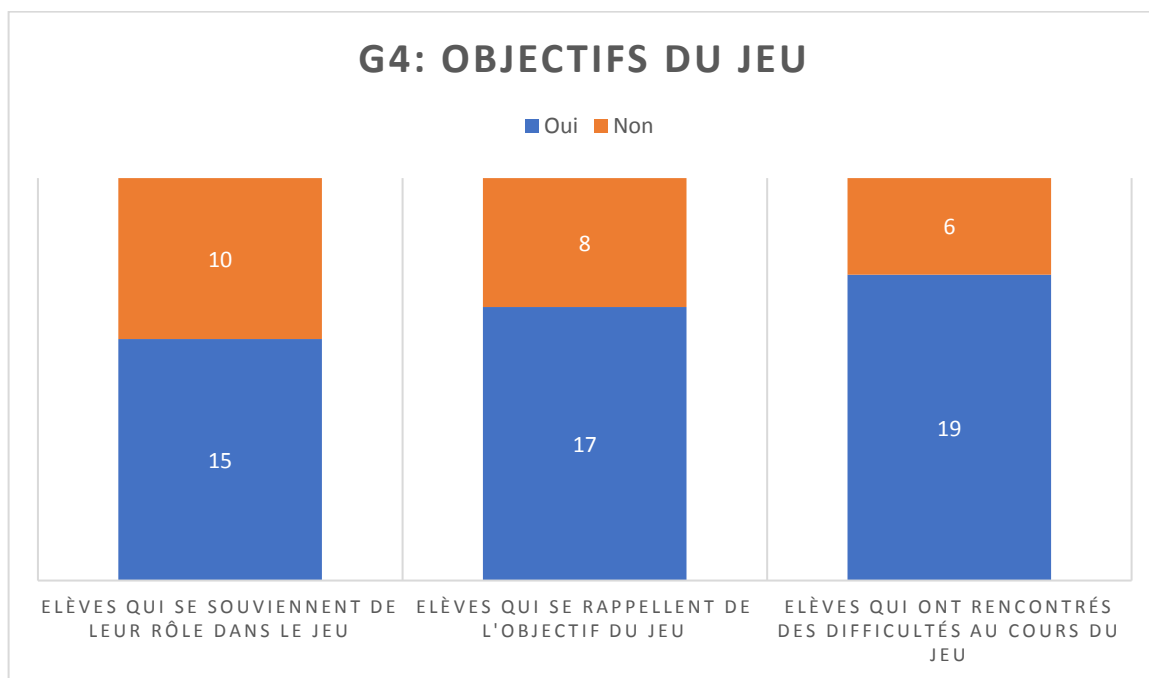
La séance en classe s'est globalement bien déroulée ; chacun des binômes a réussi à obtenir un visuel de leur ville de demain et à terminer le jeu dans la séance.

Le corpus proposé à l'analyse est composé de vingt-cinq réponses sur une classe de vingt-sept élèves¹⁹ (ANNEXE 9). Le questionnaire a été construit sur le même schéma que le précédent. Les réponses au questionnaire ont été récupérées fin mars, soit un mois et demi à deux mois après la séance de jeu et un mois après avoir rendu leur projet final. Comme pour la classe de quatrième, j'ai précisé que les questionnaires pouvaient être anonymes ; mais beaucoup d'élèves ont quand même inscrit leur nom sur la feuille.

Le premier élément d'analyse retenu concerne les objectifs et les finalités du jeu. Ce premier graphique (G4) permet d'illustrer les différents objectifs du jeu et de vérifier s'ils ont été bien compris par les élèves.

¹⁸ <http://www.mavilledemain.fr/jeu/borne>

¹⁹ Un élève absent ce jour et un autre absent au moment de la séance en salle informatique



Premier constat, plus de la moitié des élèves se souviennent du rôle qu'ils avaient dans le jeu au moins partiellement²⁰. Cependant, dix élèves n'ont pas proposé de réponse ou ont proposé une réponse erronée ; ce qui, à l'échelle d'une classe, est particulièrement conséquent.

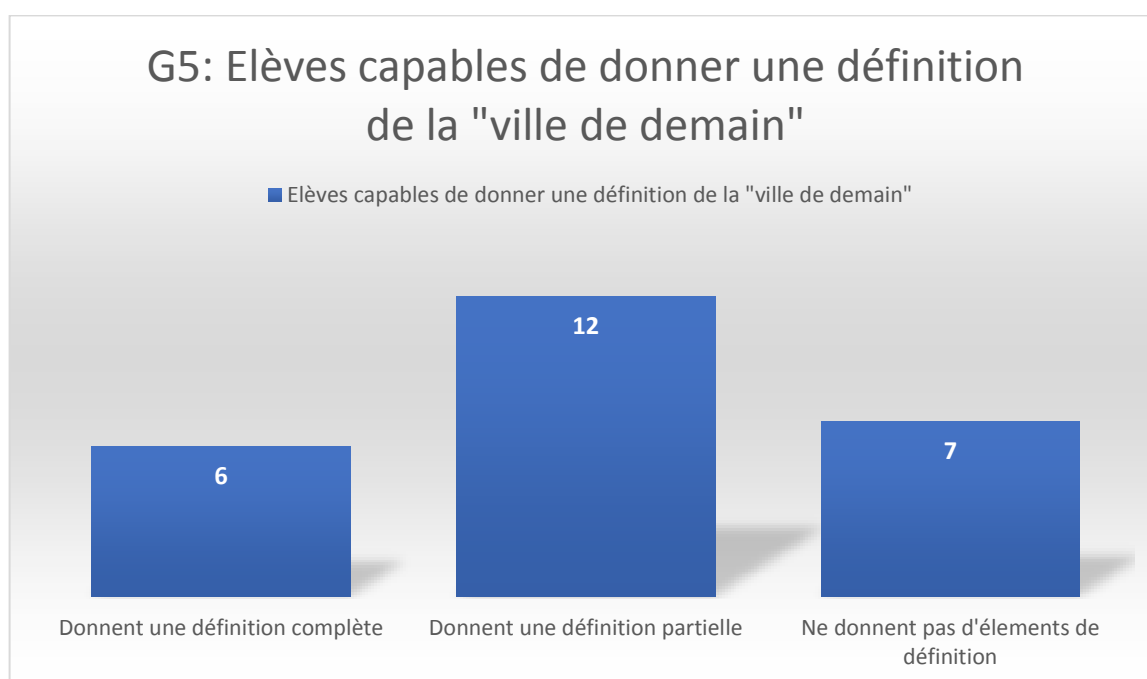
Ensuite, je remarque que dix-sept élèves sur vingt-cinq se souviennent de l'objectif et des règles du jeu, à savoir trouver des améliorations pour répondre aux besoins de la ville du futur dans plusieurs domaines (logement, transport, développement durable...). Ils se souviennent généralement des problématiques rencontrées actuellement par la ville et savent que la ville de demain sert à tenter de résoudre ces dernières ; plusieurs élèves font mention d'une ville qui doit être meilleure que celle que nous connaissons actuellement. Cependant, certaines thématiques sont laissées de côté ; les élèves retiennent majoritairement les problèmes de pollution ou d'embouteillages. La dimension environnementale est très présente dans les réponses des élèves ; au contraire, les dimensions sociales et/ou économiques sont presque invisibles. La vision de la ville de demain n'est donc que partielle.

Enfin, environ 4/5 des élèves ont rencontré des « difficultés » au cours du jeu lorsqu'il fallait faire des choix. Je juge que c'est un bilan positif puisque le fait que les élèves aient rencontré des difficultés au cours du jeu montre que les compétences que je souhaitais travailler l'ont été. Les difficultés étaient de deux ordres :

²⁰ Ce premier graphique prend en compte les élèves qui, même s'ils ne se sont pas souvenus du terme d'urbaniste ont su expliquer leur rôle dans le jeu (exemple : constructeur de la ville de demain, maire qui fait des choix pour la ville...)

- Les choix étaient incompatibles : si tel était le cas, les élèves devaient revenir en arrière pour trouver l'origine du problème, le comprendre et le résoudre pour passer à l'étape suivante. L'objectif étant d'obtenir une organisation du territoire cohérente ; la compétence « raisonner » est donc particulièrement travaillée ici, même si les élèves ne s'en rendent pas forcément compte.
- Les binômes n'arrivaient pas à se mettre d'accord : plusieurs élèves ont relevé des difficultés à se mettre d'accord avec leur binôme lorsqu'il fallait faire des choix. C'est un bon point puisque ces désaccords ont abouti à des discussions permettant de débloquer la situation. La compétence « coopérer et mutualiser » a donc été travaillée.

Enfin, ce dernier graphique (G5) revient sur l'objectif principal que j'ai donné à la séance jouée : à savoir donner une définition de la ville de demain.



Concernant l'objectif premier du jeu, à savoir faire émerger une définition globale de ce que voulait dire penser la ville de demain, le bilan est plus mitigé. En effet, seulement six élèves arrivent à donner une définition complète. La majorité – douze – parviennent à donner une définition partielle ; où l'on retrouve généralement l'idée que la ville de demain est meilleure que celle d'aujourd'hui, en particulier en ce qui concerne les logements et le développement durable. Sept élèves ne se souviennent d'aucun élément de définition ou donnent une définition erronée. Le bilan, en ce qui concerne les connaissances apportées par le jeu, n'est

pas bon. Il peut, en partie, être expliqué par le fait que le questionnaire a été proposé aux élèves deux mois après la séance en classe. De ce fait, ils se souviennent encore du jeu et de ses règles mais les connaissances commencent déjà à s'étioler. De plus, le dispositif proposé n'est pas le plus évident pour dresser une définition de la ville de demain. En effet, tous les éléments de définition ne sont pas abordés de façon claire ; par exemple, l'idée du vivre-ensemble n'est pas explicite dans le jeu et se mélange aux autres thématiques proposées comme le logement ou le travail. Les élèves ne pouvaient donc pas avoir tous les éléments pour dresser une définition complète de la ville de demain simplement avec le jeu. Ainsi, les connaissances retenues à l'aide du jeu sont peu convaincantes et parfois erronées.

A noter également qu'une réponse au questionnaire n'a pas pu être utilisée au cours de cette analyse puisqu'un élève a confondu la séance de jeu et le projet final, qui demandait de penser et de construire sa propre ville du futur. Cela ajoute un troisième élément explicatif du bilan plutôt négatif du dispositif dont les objectifs ne sont que partiellement atteints.

En ce qui concerne les compétences, elles ont été travaillées ; cependant, il n'est pas possible de savoir si l'acquisition est meilleure qu'avec un dispositif classique.

Enfin, à l'image de l'analyse faite pour le premier jeu, un tableau (T2) permet de recueillir les impressions des élèves vis-à-vis du dispositif.

T2 : AVIS ET CRITIQUES DES ELEVES CONCERNANT LE DISPOSITIF		
ELEMENTS POSITIFS	ELEMENTS NEGATIFS	AMELIORATION
« Ça m'aide à comprendre » « C'est marrant et très créatif » « Sur l'ordinateur » (relevé 3 fois) « Le jeu est fluide et facile à utiliser » « Il n'y a pas besoin de réviser avant » « On peut s'amuser en apprenant » « C'est représenté en vrai » « C'est plus facile qu'un cours » « Les images dans le jeu aide à imaginer la ville » (relevé 5 fois) « On peut voir ses choix et comment ils influencent le quotidien des citoyens » « Il n'y a rien à apprendre dans le jeu » « On peut travailler en groupes »	« L'utilisation du jeu n'est pas facile » « C'est bien d'écrire dans le cahier aussi » « On ne sait pas vraiment si on a bon » « C'est mieux à l'écrit qu'à l'oral car on ne peut pas le réviser sans retourner voir le jeu sur internet » « Je préfère un cours normal car là c'est trop "informatique" et on n'apprend pas grand-chose » « Les choix sont difficiles à faire » « Il n'y a pas assez de choix » (relevé 4 fois) « C'est difficile de se mettre d'accord avec mon binôme » (relevé 4 fois)	« On pourrait placer nous même les bâtiments où on veut » « Il faudrait mettre des simulations de personnes qui se promènent » « Il faudrait plus de choix » « Proposer des visions à 360° »

Plusieurs éléments sont à commenter concernant le retour des élèves sur le dispositif. Premièrement, le fait de pouvoir travailler sur l'ordinateur a visiblement beaucoup plu aux élèves si je me réfère aux réponses et à leur enthousiasme au moment de la séance jouée. Le fait d'avoir un support visuel permettant de représenter les choix a aidé plusieurs élèves à passer de la théorie (c'est-à-dire les quatre choix proposés), à la pratique (choisir une seule possibilité) puisque les quatre choix sont illustrés²¹ ; leurs impacts peuvent être mesurés

²¹ Exemple : Pour la thématique des transports, lorsque l'élève clique sur « je décide de donner de l'importance aux transports en commun », un visuel de la ville avec des arrêts de tramway/bus et des pistes cyclables s'affiche.

directement sur l'écran par les élèves. Or, ce passage est plus compliqué lorsque le support proposé est un texte ou une carte par exemple. Ici, l'usage du numérique couplé au *serious game* semble être une bonne alternative pour ces élèves. Cet élément d'analyse a d'ailleurs été constaté par plusieurs enseignants qui utilisent régulièrement les *serious games* dans leurs classes²².

Le jeu sérieux permet également de faire un pont entre l'enseignement de la Géographie et ce qu'ils connaissent déjà, à savoir les jeux vidéo. En effet, plusieurs élèves ont comparé l'exercice avec les *Sims* et *Minecraft*, deux jeux de simulation virtuelle dans lesquels il faut construire une ville et la gérer sous certaines contraintes (budgétaires notamment). C'est un élément motivant ; plusieurs élèves ont relevé que le jeu était amusant, original et que cela changeait des formats de cours habituels. Paradoxalement, certains ont même précisé qu'il n'y avait rien à apprendre et donc que c'était plus facile. Or le jeu en question propose les mêmes axes de réflexion qu'un document texte qu'ils ont davantage l'habitude de manier en Géographie. Ce sont généralement des élèves en difficulté qui font ces constatations : le fait que l'heure de cours soit un jeu permet en quelque sorte de les décomplexer vis-à-vis de leurs camarades et de leurs difficultés. Ils se montrent donc plus motivés et enthousiastes.

Les points négatifs relevés par les élèves concernent d'abord le jeu en lui-même. Si certains le trouve fluide et facile, d'autres ont eu plus de difficultés à en comprendre le fonctionnement et les attentes. Ainsi, un binôme n'a réalisé que des mauvais choix et s'est retrouvé avec une ville aux antipodes de celle attendue. D'autres pointent le peu de choix possibles (quatre pour chaque thématique), les incompatibilités entre les choix et la difficulté à choisir avec son binôme. S'ils sont jugés comme négatifs par les élèves (ils constituent des difficultés auxquelles ils se sont trouvés confrontés), ces éléments permettent de travailler les compétences attendues, à savoir raisonner et coopérer et mutualiser. En effet, les élèves sont alors obligés de raisonner pour comprendre les raisons du blocage et résoudre le problème. Beaucoup de binômes m'ont appelé pendant la séance pour que je puisse les aider à débloquer la situation²³ lorsque les choix étaient incompatibles. J'ai simplement répondu aux élèves qu'il fallait faire preuve de logique et penser la ville dans sa globalité, à savoir le centre et la périphérie. Seul

²² C'est le cas d'Olivier Quinet, qui explique son usage des *serious games* avec ses classes (SOYEZ Fabien, *Les jeux sérieux numériques sont un outil pédagogique d'une valeur non négligeable aux yeux des professeurs d'histoire-géographie. Témoignage d'Olivier Quinet, enseignant.*, www.Vousnousils.fr, Février 2015)

²³ Ce qui n'est pas étonnant ; j'adopte très souvent une posture de contrôle et aide trop fréquemment les élèves lorsqu'ils sont en activité. Ils ont tendance à se « reposer » sur moi.

un binôme n'a pas réussi à résoudre la situation seul ; les autres ont entamé des discussions pour changer leurs choix logiquement. Le fait que les élèves se retrouvent en difficulté en jouant est bénéfique : ils peuvent se tromper plusieurs fois et corriger leurs erreurs facilement en échangeant avec leur camarade et en lisant les indices donnés par le jeu. Ainsi, le jeu de l'urbaniste permet un travail sur les compétences définies dans mes objectifs.

Ensuite, je remarque que deux élèves semblent n'avoir que moyennement apprécié la séance de jeu. Ils semblent s'interroger sur « ce qu'il restera » du jeu dans le cahier : un élève précise que ce n'est pas pratique d'utiliser un site Internet parce que pour réviser, il sera obligé de retourner sur le site. Or, ce n'est pas le cas puisque la séance jouée a fait l'objet d'une fiche de travail collée dans le cahier, justement pour garder une trace de ce qui a été fait en salle informatique. Ces deux élèves semblent penser que puisqu'on joue, on n'apprend pas. C'est en effet un élément à déconstruire dans l'imaginaire des élèves puisqu'ils n'ont pas l'habitude de jouer en cours au collège²⁴. Ce sont deux élèves qui ont une posture dite scolaire selon la typologie dressée par Dominique Bucheton et Yves Soulé²⁵ ; c'est-à-dire qu'ils cherchent à rentrer dans les « normes scolaires attendues » en respectant les demandes de l'enseignant. Cet élément d'analyse permet en partie d'expliquer la raison pour laquelle ils ont été décontenancés par l'activité proposée, bien qu'ils se soient bien prêtés au jeu. De plus, ils précisent qu'il ne reste rien dans le cahier ; ils oublient la fiche d'activité remplie qui constitue une trace écrite. Cependant, cette dernière n'a pas été validée ou corrigée par l'enseignant, elle n'a donc pas la même valeur que le cours habituel. Ces élèves perdent donc leurs repères et ne peuvent pas institutionnaliser les savoirs requis. De plus, ce sont deux élèves qui manquent de confiance en eux et qui ont du mal à évaluer leur travail ; au moment des mises en commun, ils écrivent l'intégralité de la correction même si une partie ou l'ensemble de leur réponse est juste.

Trois élèves ont mentionné qu'ils apprécient le jeu car « il n'y a rien à apprendre ». C'est un point d'analyse qui m'interpelle. Ces trois élèves, plutôt en difficulté scolaire, estiment que le jeu est plus facile qu'un cours classique. Cependant, les autres réponses du questionnaire montrent que ce n'est pas forcément le cas. Si ces élèves arrivent à donner leur rôle dans le jeu et à retrouver l'objectif, à savoir construire une ville meilleure, ils donnent une définition

²⁴ Cela reste plus fréquent dans l'enseignement du premier degré où le jeu conserve une place importante même au cycle 3.

²⁵ Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. *Education & Didactique*.

confuse voire erronée de la ville de demain : le premier parle de « ville futuriste », le deuxième de « ville qui ne pollue pas » et le troisième ne donne aucune réponse. Cet élément d'analyse démontre que le jeu n'a pas forcément été un facilitateur pour l'acquisition de connaissances pour les élèves en difficulté. Cependant, l'un d'entre eux rencontre de grosses difficultés lorsqu'il s'agit de travailler ou de dialoguer avec ses camarades. Lors de mes observations pendant la séance, j'ai remarqué qu'il était plus à l'aise : c'est lui qui pilotait la souris pour sélectionner les choix sur l'ordinateur en fonction des discussions avec son binôme. J'en déduis alors que le jeu a joué un rôle dans ce changement de comportement : il s'agit d'une stratégie possible pour rendre moins compliqué le travail de groupe pour lui.

c) Conclusions relatives aux dispositifs testés

Le bilan final est en demie teinte.

Dans les deux cas, le dispositif a particulièrement enthousiasmé les élèves, que ce soit par son originalité (il est peu fréquent de jouer en classe) ou par le simple fait que ce soit un jeu, qu'ils associent à quelque chose d'amusant et de léger. Ces moments me confortent dans l'idée que le jeu peut apporter une plus-value à l'enseignement de l'Histoire-Géographie, qu'il permet d'éclairer, voire de décomplexer. C'est une façon de varier les supports et les dispositifs didactiques, dans l'optique d'éviter l'installation d'une sorte de « routine » qui pourrait faire perdre de vue les objectifs de la discipline.

Cependant, les résultats obtenus à la suite du questionnaire **ne me permettent pas de valider mon hypothèse de départ.**

Premièrement, les deux jeux proposés ne sont pas satisfaisants d'un point de vue didactique et pédagogique. En effet, je constate après analyse que le « jeu de l'urbaniste » en sixième n'était pas adapté à mon objectif de base (construire une définition de la ville de demain). Ainsi, les réponses des élèves sont parfois confuses. Autre exemple, le travail préparatoire demandé aux quatrièmes (fiche biographique de leur personnage) n'était pas pertinent vis-à-vis du jeu puisque les informations réclamées par la fiche personnage ne permettaient pas aux élèves de se positionner correctement au moment des débats en classe.

En ce qui concerne l'acquisition de connaissances, si le bilan est meilleur en quatrième, il n'en reste pas moins mitigé. En effet, beaucoup d'informations ont été retenues par les élèves (faits, noms ...); mais il s'agit de faits ponctuels, qui ne sont pas mis en rapport les uns avec les autres et dont l'importance n'est pas toujours comprise. La consigne « raconte un événement

de la période révolutionnaire » en témoigne : les élèves ont retenu des faits mais sans comprendre leur importance. Or, c'était mon objectif principal.

En Géographie, les résultats finaux sont moins probants en ce qui concerne l'acquisition des connaissances souhaitées. En effet, la définition de la « ville de demain » n'est retenue que par peu d'élèves. Ces conclusions peuvent facilement s'expliquer ; notamment par le fait que le dispositif proposé n'est sûrement pas le plus pertinent pour aboutir à une définition de la ville de demain. En effet, le jeu de l'urbaniste n'a pas spécialement pour finalité de construire cette définition ; or, c'était mon objectif principal. Ce décalage explique donc le bilan plus mitigé. Cependant, les incompatibilités proposées par le jeu permettent un travail intéressant autour des compétences « raisonner » et « coopérer et mutualiser ». De plus, je reconnais ne pas avoir assez exploité la dimension civique proposée par le jeu ; il aurait été pertinent de réaliser en travail permettant de croiser l'enseignement de la Géographie et celui de l'Enseignement Moral et Civique, sur l'engagement citoyen par exemple.

Ces deux expériences me confirment que le jeu pédagogique est un dispositif qui ne peut pas être improvisé et qui doit être réfléchi en amont. En effet, je n'ai pas assez anticipé les difficultés que pourraient rencontrer les élèves au moment du jeu (exemple : en quatrième, l'élève qui jouait Gracchus Babeuf s'est rangé du côté du couple royal, ne sachant pas quoi faire). De plus, mes objectifs n'étaient pas assez définis ou en contradiction avec les jeux choisis ; ces éléments ont été confirmés par les réponses recueillies auprès des élèves. Peu d'élèves de sixièmes sont capables de donner une définition correcte de la ville de demain et les quatrièmes n'ont majoritairement pas compris les principales ruptures engendrées par la Révolution.

De plus, « l'après » est tout aussi important que « l'avant » et le « pendant ». Pour le chapitre sur la Révolution française, le jeu faisait doublon avec la frise chronologique présentant brièvement tous les événements vus au cours du jeu. La réalisation de la frise a été facile puisque les événements étaient frais dans la mémoire des élèves, mais longue (une heure et demie) et répétitive. « L'après » constitue donc une partie intégrante du jeu puisqu'il est la raison pour laquelle le jeu a été mis en place ; c'est un élément auquel je n'ai pas assez réfléchi en amont, lorsque j'ai dégagé mes objectifs.

Malgré ce bilan négatif et l'impossibilité de valider mon hypothèse de départ, je ne rejette pas le jeu pédagogique comme outil en classe. Les moments joués ainsi que l'analyse de l'activité des élèves m'ont permis de constater que le jeu permettait un travail ciblé de certaines compétences. Premièrement, il est très efficace pour travailler la compétence « coopérer et mutualiser » : pour faire avancer le jeu, les élèves doivent discuter et se mettre d'accord. A la lumière de ma première année d'enseignement, je constate que le travail de groupe n'est pas évident pour tous et qu'il peut parfois générer conflits, mise à l'écart ou refus de travailler. Le jeu a donc pu être, pour certains élèves, un facilitateur pour le travail des compétences. Les élèves font une différence entre « travailler en groupe » et « jouer en groupe » ; pour faire avancer l'équipe, ils doivent coopérer.

d) Comment améliorer les dispositifs proposés ?

Le principal élément à améliorer concernant le jeu « Révolution et débats » reste la fiche biographique, qui ne précise pas assez les grandes thématiques qui seront abordées au cours du jeu. Certains élèves ont eu beaucoup de difficultés à positionner leur personnage en fonction de ses idées politiques. La fiche biographie n'était pas pertinente, elle proposait majoritairement des informations inutiles voire parasites pour le bon déroulé du jeu. Arrivés en classe, les élèves pensaient connaître leur personnage mais se sont rapidement aperçus que ce n'était pas le cas. Il a fallu, au cours de la séance, que j'aide certains élèves qui avaient des difficultés à prendre parti. Une fiche proposant une liste ayant comme entrées les différentes thématiques proposées au cours du jeu dans lequel les élèves pourraient lister les informations relatives aux idées de leur personnage me semble plus pertinent (ANNEXE 10). Les positions pourraient être plus tranchées et donneraient lieu à des débats plus « vivants » et nourris.

De plus, la configuration en classe entière offre des avantages mais aussi un inconvénient majeur : quelques élèves ont un rôle trop passif au cours du jeu. Séparer la classe en deux groupes distincts permettrait de réduire le nombre de personnages pour ne garder que ceux jouant un rôle très important dans les débats et les événements étudiés. De ce fait, chaque élève pourrait obtenir un rôle plus important et les esprits seraient focalisés sur l'essentiel des connaissances à acquérir pour un niveau quatrième. A noter que séparer la classe en deux demanderait une coordination toute particulière entre l'enseignant, qui garde la main sur le jeu et narre certains événements, et les deux groupes.

Concernant le « jeu de l'urbaniste », la fiche d'activité serait également revue ; il ne s'agirait plus pour les élèves de construire une définition de la ville de demain mais de comprendre comment cette dernière s'applique concrètement dans une ville.

Les élèves auraient donc, au moment de jouer, la définition de « ville de demain » en tête. Ils devraient suivre le jeu et faire des choix en les justifiant en fonction de la définition vue précédemment. Les élèves seraient appelés à argumenter leurs choix : pourquoi le choix 2 est-il meilleur pour la ville du futur que le choix 1 ? Pourquoi n'est-il pas possible de privilégier les transports en commun dans la ville tout en plaçant tous les emplois en périphérie ?

Ainsi, l'intérêt pédagogique du jeu serait renforcé et il permettrait réellement de passer de la théorie (définition) à la pratique (faire des choix) en travaillant la compétence raisonner.

Pour conclure, si le jeu pédagogique ne se prête pas à toutes les thématiques, il peut avoir un réel intérêt dans l'apprentissage de l'Histoire, de la Géographie et de l'Enseignement Moral et Civique.

En effet, les deux dispositifs étudiés et mis en place dans mes classes témoignent de plusieurs éléments saillants quant à la pratique du jeu en classe.

Le premier élément notable que je souhaite mettre en avant concerne l'intérêt que les élèves ont porté à ces séances jouées. En effet, leur enthousiasme et leur envie d'apprendre étaient exacerbés. Cela a particulièrement été le cas lors du jeu de rôles en quatrième ; ils me demandent encore si nous allons réitérer une séance similaire avant la fin de l'année. Cependant, l'enthousiasme était moins fort pour le *serious game* proposé aux sixièmes : les élèves étaient contents de se rendre en salle informatique (nous n'y allons que rarement) et d'avoir un format de cours différent. De plus, les enjeux n'étaient pas les mêmes que pour les quatrièmes. A noter que lorsque j'ai annoncé la consigne du jour, « aujourd'hui, nous allons faire un jeu », leur motivation était plus visible qu'à l'habitude. C'est ce que constate Marc Berthou et Dominique Natanson : le simple fait d'intituler l'activité « jeu » attire l'attention des élèves puisqu'ils associent le mot à un moment de détente, hors du collège.

Ce premier point me permet de constater que le jeu agit comme un « lubrifiant pédagogique »²⁶ particulièrement intéressant pour aborder certaines thématiques complexes. De plus, il peut servir, de façon ponctuelle, à remotiver des élèves en difficultés, voire en décrochage scolaire.

Ensuite, le jeu pédagogique a comme avantage de faire participer tous les élèves au cours d'une séance. Chaque élève a son rôle à jouer et est actif. Au cours d'une séance de cours plus classique, une partie des élèves adopte une posture passive (c'est particulièrement le cas lors des mises en commun, ou lorsque les effectifs sont importants). Or, pour qu'il y ait construction des savoirs et réflexion, les élèves doivent être actifs par le biais d'activités variées. J'estime que le jeu est un dispositif qui répond à ces exigences.

Enfin, le jeu pédagogique permet d' enrôler tous les élèves, malgré leurs difficultés. En effet, les classes qui se sont prêtées à l'exercice sont toutes les deux hétérogènes : on y retrouve 1/3 de très bons élèves, 1/3 d'élèves dont le niveau est moyen et enfin 1/3 d'élèves en difficulté scolaire parfois importante. Utiliser le jeu permet de fédérer les classes malgré les écarts de niveaux. Ainsi, sans forcément s'en rendre compte, les élèves apprennent ensemble, au même

²⁶ Yves Gentilhomme, 1992

rythme et sans complexe. Cependant, le jeu n'est pas la garantie de faire progresser les élèves les plus en difficulté.

En ce qui concerne l'acquisition de connaissances, mes analyses ne me permettent pas d'obtenir des résultats probants pour affirmer si oui ou non le jeu est un facilitateur. Les élèves ont construit des savoirs, mais ces derniers restent factuels ; c'est-à-dire qu'il reste difficile pour la plupart de lier les faits historiques entre eux pour comprendre la complexité de la révolution française ou de la ville de demain.

Si mes expérimentations ne permettent pas de démontrer que le jeu facilite l'acquisition de compétences, il n'en reste pas moins un bon dispositif pour travailler ces dernières qui, finalement prennent le dessus sur les connaissances. C'est particulièrement le cas des compétences suivantes : « coopérer et mutualiser », « mobiliser les outils numériques » pour les *serious game* et « raisonner ». Pour cette dernière, je peux affirmer qu'elle a été travaillée par les sixièmes puisqu'ils ont pour la plupart du modifier leurs choix si ces derniers n'étaient pas logiques.

De plus, le jeu n'est pas forcément un dispositif qui favorise ou valorise les élèves les plus en difficultés. S'ils peuvent se sentir plus à l'aise lors de la séance, ils ne construisent pas plus facilement des connaissances ou des compétences.

Le jeu n'est donc pas une garantie d'acquisition de savoir ou de savoir-faire si ses objectifs et son déroulé ne sont pas très clairement définis par l'enseignant qui l'utilise. Les dispositifs que j'ai mis en place en classe n'étaient pas assez réfléchis et souffraient donc de plusieurs failles, notamment dans la conception (dans « l'avant » et dans « l'après ») qui se sont dévoilées lors des séances jouées. Il doit avoir une finalité didactique pour servir la séquence dans laquelle il s'insère et ne pas être trop chronophage.

Je pense, au cours des prochaines années, aller plus loin dans mon travail de recherche et le compléter. Au cours de mes observations, j'ai remarqué que l'offre en jeux pédagogiques était encore limitée pour certains niveaux²⁷. J'ai donc pour projet de créer moi-même un jeu pédagogique qui serait directement pensé pour une classe en particulier, en fonction de leurs besoins et de leurs attentes.

²⁷ S'il existe beaucoup de très bons jeux pour les troisièmes, ils sont beaucoup plus rares pour les quatrièmes et les sixièmes ; bien qu'il y ait des thématiques qui s'y prêtent particulièrement.

BIBLIOGRAPHIE

- **Ouvrages de recherche**

Brougères G. (1995). *Jeu et éducation*, Paris : Editions l'Harmattan, 286 p.

De Grandmont N. (1997). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Montréal : les éditions Logiques.

Doussot S. (2013). *Quels problèmes pour les jeux d'apprentissage ? Questions à partir d'un article de Didier Cariou en didactique de l'histoire* (p. 117-122). Paris : Éducation et didactique.

Druart D., Wauters A. (2011). *Laisse-moi jouer... J'apprends !*. Bruxelles : De Boeck.

Huizinga J. (1938). *Homo ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.

Natanson D. & Berthou M. (2013). *Jouer en classe en collège ou en lycée*, Editions Fabert : les Cahiers pédagogiques.

Rabiller J. (2015). *Le jeu de rôle en classe d'Histoire*, Mémoire de recherche.

• **Publications didactiques et pédagogiques**

Réseau CANOPE, *Jouer en histoire-géographie : trois jeux complets pour le cycle 4*, 2017

Réseau CANOPE, *Apprendre avec les serious games*, 2017

Les cahiers pédagogiques (dec. 2006), *le Jeu en classe*, Revue n°448.

Café pédagogique (2008), *Dossier du mois : le jeu en classe*, Revue n°93.

Sestier D. (2008), *Jeu pédagogique et éducation à la citoyenneté*, Dossier spécial pour le Café pédagogique.

DE LA FUENTE A. (2008), *Pourquoi faire appel à des jeu pédagogique ?* URL : <http://www.iteco.be/ressources/concepts-grilles-d-analyse-exercices-et-jeux-dont-le-jeu-des-chaises/Pourquoi-faire-appel-a-des-jeux>

ANNEXES

Annexe 1 – Visuel du « Jeu de l'urbaniste » en sixième

DÉPLACEMENTS

Je décide de mettre le paquet sur les transports collectifs

Ce choix contribue à la diminution de la pollution et limite les risques d'embouteillages mais entraîne des investissements lourds pour la collectivité.

- Pollution
- Investissements publics
- Embouteillages
- Porte à porte

2 000 000 déplacements par jour aujourd'hui, +350 000 en 2030

J'aime ce choix

Je décide que l'usage de la voiture est prioritaire

Je décide de mettre le paquet sur les transports collectifs

Je décide de favoriser les transports de courte distance (piéton, vélo...)

HABITAT

DÉPLACEMENTS

EMPLOI

ENVIRONNEMENT

Recommencer le jeu

Valider mes choix

Annexe 2 – Fiche de travail, le jeu de l'urbaniste

"MA VILLE DEMAIN" : EXEMPLE DE PROSPECTIVE TERRITORIALE MISE EN PLACE A NANTES

LE JEU DE L'URBANISTE

Devenez urbaniste et décidez de l'avenir de la métropole nantaise de 2030. (Jeu nécessitant le plugin Flash Player)

> Rendez-vous à l'adresse suivante pour démarrer le jeu: <http://www.mavilledemain.fr/jeu/borne>

> Remplissez le tableau en choisissant parmi les trois solutions proposées celle qui vous semble la plus adaptée. N'oubliez pas de **justifier** vos choix.

	Habitat	Déplacements	Emploi	Environnement
Solution retenue par le groupe et pourquoi?				

Vocabulaire:

Urbaniste: spécialiste de la ville

Agglomération: ville + banlieues

Services collectifs: eau potable, électricité, éclairage public, hopitaux, écoles...

Secteur tertiaire: emplois regroupant les services (commerces, transports, éducation, administration, santé...)

Prospective territoriale: réflexion sur le futur d'un territoire menée avec des outils (= projets, Agenda 21, SIG, statistiques...) et des acteurs (= citoyens, urbanistes, géographes, élus, économistes, entreprises...)

Quelles difficultés avez-vous rencontré en jouant?

.....

.....

.....

.....

**Projet final : Maintenant, c'est à vous d'agir! En prenant exemple sur la ville de Nantes, imaginez en groupes votre propre ville du futur à l'aide de la définition vue en classe. Attention, elle doit être réaliste (pas futuriste) et prendre en compte les thèmes suivants: logements, transports, emplois, environnement, vivre ensemble, énergie...
La forme est libre: maquette, plan, dessin, schéma...**

Annexe 3 – Fiche biographique présentée aux élèves de quatrièmes

MON PERSONNAGE EN 1789

_____ s'appelle _____.

_____ est né le _____.

_____ a donc _____ ans en 1789.

_____ appartient à l'ordre _____.

Quel est son métier ? _____.

_____ appartient donc au groupe social _____.

Sa richesse est _____ car elle se compose de _____.

_____ réside à _____, dans _____.

Voici son portrait (si sa richesse lui permet d'en faire réaliser un) ou une description de son physique :

Voici les principaux traits de son caractère : _____.

_____.

_____.

Sa famille se compose de _____.

_____.

_____.

Sait-il lire et écrire et pourquoi ? _____.

_____.

De quelle religion est-il ? _____.

_____.

D

Histoire : 18 Brumaire (9 novembre 1799)

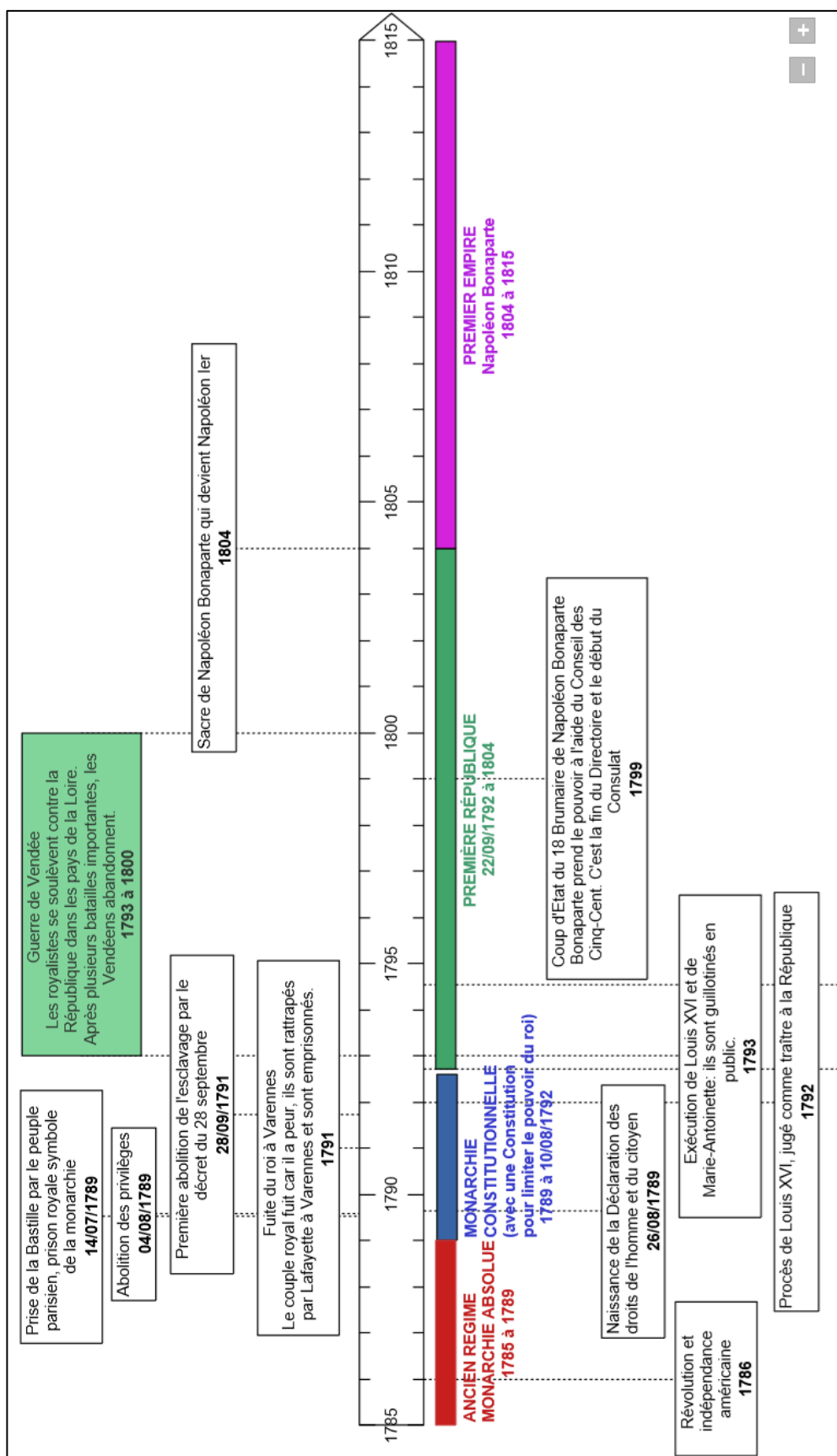
Napoléon Bonaparte revient d'égypte en tant que général à brève.

À Paris il se joint à Sieyès qui compte faire un coup d'état pour remettre la France sur le droit chemin car le ~~gouvernement~~ ^{directoire} se débrouille mal depuis la révolution.

Les organisateurs ordonnent au conseil des cinq-cents de quitter Paris pour Saint-Cloud mais tous ne se passe pas comme prévu car quand Bonaparte ordonne au conseil des cinq-cents de partir à Saint-Cloud il s'y prend mal, les députés s'énervent et se mettent à l'insulte de dictateur. Après avoir essayé la diplomatie ~~les~~ qui ne fonctionnera pas les organisateurs utiliseront la force des hommes de Bonaparte pour faire partir les députés.

Le directoire n'a plus ^{rien} personne sur quoi s'appuyer, les ~~les~~ cinq directeurs sont écartés à part Napoléon. Le directoire s'effondre pour laisser place à trois consuls : Sieyès, Roger Ducos et Napoléon Bonaparte. Finalement Napoléon aura le pouvoir total.

Annexe 6 – Frise chronologique construite avec les quatrièmes à la suite du jeu



Annexe 7 – Réponses au questionnaire retour sur le jeu « révolution et débats » en quatrième

val 10/11/20 4V

QUESTIONNAIRE RETOUR SUR LE JEU : « REVOLUTION ET DEBAT »

Que sais-tu sur ton personnage ? (Donne le plus de précisions possibles)

Je sais qu'il est mort d'une maladie et, ce que j'aurais préféré qu'il ne soit pas mort.

Qu'as-tu appris ou compris sur la Révolution française ?

J'ai appris que Louis XVI a été guillotiné à Paris le 21 janvier 1793 et qu'il a été guillotiné en 1794. Et que Robespierre a été guillotiné en 1794.

Raconte un événement de la Révolution qui t'a particulièrement marqué pendant le jeu.

L'abolition de l'esclavage. C'est un événement qui a marqué mon cœur. C'est un événement qui a marqué mon cœur. C'est un événement qui a marqué mon cœur.

Qu'est ce qui, dans ce dispositif, t'a aidé pour aborder le thème de la Révolution ?

La narration qui est faite pendant le jeu et les informations qui sont données sur le tableau.

Qu'est ce qui t'a gêné ?

Rien.

Comment, selon toi, pourrait-on l'améliorer ?

On peut l'améliorer en mettant des vidéos.

QUESTIONNAIRE RETOUR SUR LE JEU : « REVOLUTION ET DEBAT »

Que sais-tu sur ton personnage ? (Donne le plus de précisions possibles)

Comme L'aimable. Elle fait partie des Girondins.

Qu'as-tu appris ou compris sur la Révolution française ?

J'ai appris qu'il y avait comme des dans les Girondins, les girondins.

Raconte un évènement de la Révolution qui t'a particulièrement marqué pendant le jeu.

La mort de Marat ; Marat a été assassiné par Charlotte Corday dans sa salle de bain.

Qu'est ce qui, dans ce dispositif, t'a aidé pour aborder le thème de la Révolution ?

Avec le jeu c'est plus amusant.

Qu'est ce qui t'a gêné ?

Rien

Comment, selon toi, pourrait-on l'améliorer ?

QUESTIONNAIRE RETOUR SUR LE JEU : « REVOLUTION ET DEBAT »

Que sais-tu sur ton personnage ? (Donne le plus de précisions possibles)

Il s'appelle François Babeuf il est communiste

Qu'as-tu appris ou compris sur la Révolution française ?

que deux camps se défendaient pour leur cause.

Raconte un événement de la Révolution qui t'a particulièrement marqué pendant le jeu.

quand ils ont guillotiné le roi Louis 16^{em}

Qu'est ce qui, dans ce dispositif, t'a aidé pour aborder le thème de la Révolution ?

c'était plus amusant et durcup ont eu plus envie de participer

Qu'est ce qui t'a gêné ?

Je suis seul et que je n'avais pas de groupe

Comment, selon toi, pourrait-on l'améliorer ?

on mettrait des costumes et que tout les personnages dur plus longtemps et plus important

QUESTIONNAIRE RETOUR SUR LE JEU : « REVOLUTION ET DEBAT »

Que sais-tu sur ton personnage ? (Donne le plus de précisions possibles)

La Fayette était mon personnage

Qu'as-tu appris ou compris sur la Révolution française ?

elle a apporté beaucoup de changement par la suite grâce à cette dernière ils ont pu créer la DDHC

Raconte un évènement de la Révolution qui t'a particulièrement marqué pendant le jeu.

quand Napoléon a repris le pouvoir je me pense pas que c'est salet à grand chose

Qu'est ce qui, dans ce dispositif, t'a aidé pour aborder le thème de la Révolution ?

on s'est vraiment mit dans la peau des personnages ce qui a amélioré la compréhension

Qu'est ce qui t'a gêné ?

rien j'est adoré le concept

Comment, selon toi, pourrait-on l'améliorer ?

Je pense qu'on aurait du avoir plus d'information sur nos personnage car certains personnage n'avait pas tout compris

QUESTIONNAIRE RETOUR SUR LE JEU : « REVOLUTION ET DEBAT »

Que sais-tu sur ton personnage ? (Donne le plus de précisions possibles)

Marats qui était l'ami de Bonaparte, il était contre le roi et la peine, il s'est fait tuer par Robespierre et Danton.

Qu'as-tu appris ou compris sur la Révolution française ?

Des dates des événements importants, comment le roi et la reine se sont fait guillotiner et par qui.

Raconte un événement de la Révolution qui t'a particulièrement marqué pendant le jeu.

Quand Marie-Antoinette et Louis XVI se sont emmêlés et se sont fait Robespierre et Danton tuer par les sans-culottes et que plus longtemps après ils se sont fait guillotiner.

Qu'est ce qui, dans ce dispositif, t'a aidé pour aborder le thème de la Révolution ?

Je trouve que c'est une très bonne idée de faire un "jeu de cœur" se que nous a fait travailler en collectif.

Qu'est ce qui t'a gêné ?

Rien.

Comment, selon toi, pourrait-on l'améliorer ?

Rien est à améliorer, c'est une très bonne idée qui change des autres cours.

Annexe 8 – Réponses types pour l'analyse du corpus de données en quatrième

Raconte un événement de la Révolution qui t'a particulièrement marqué pendant le jeu.

La prise de pouvoir absolue par les députés car ils ont eu par devoir
le conseil général au conseil des cinq-cents puis ils ont la puissance en faisant
la loi républicaine.

Exemple d'un élève qui "se souvient d'un événement détaillé"

Raconte un événement de la Révolution qui t'a particulièrement marqué pendant le jeu.

Quand on a fait la tentative de fuite à la
roy et la reine.

Exemple d'élève qui "se souvient partiellement d'un événement"

Raconte un événement de la Révolution qui t'a particulièrement marqué pendant le jeu.

Exemple d'élève qui "ne se souvient pas d'un événement"

Que sais-tu sur ton personnage ? (Donne le plus de précisions possibles)

Il s'appelle François Babeuf il est communiste

Exemple d'élève qui "se souvient de son personnage"

Que sais-tu sur ton personnage ? (Donne le plus de précisions possibles)

Une Laineuse. Elle fait partie des Girondins

Exemple d'élève qui "se souvient partiellement de son personnage"

Que sais-tu sur ton personnage ? (Donne le plus de précisions possibles)

Exemple d'élève qui "ne se souvient pas de son personnage"

Annexe 9 – Echantillons de réponses aux questionnaires du jeu de l'urbaniste en sixième

QUESTIONNAIRE RETOUR SUR LE JEU DE L'URBANISTE

Quel rôle occupais-tu dans le jeu ?

Je devais faire des choix pour créer la ville de demain

A quels éléments devais-tu réfléchir pour construire la ville de demain dans le jeu ? (Donne le plus de précisions possibles)

Je devais réfléchir aux habitations, aux espaces verts, à la pollution, au travail, aux transports, aux activités, à l'espace

Quelles difficultés as-tu rencontrées lorsque tu devais faire des choix ? Pourquoi ?

Certains choix n'étaient pas compatibles

Donne une définition de la ville de demain.

La ville de demain est une ville réfléchie avec moins de pollution, plus d'emploi et de transports

Qu'est ce qui dans ce dispositif t'a aidé pour aborder le thème de la ville de demain ?

Il y a des images dans le jeu

Qu'est ce qui t'a gêné ?

rien

Comment, selon toi, pourrait-on l'améliorer ?

QUESTIONNAIRE RETOUR SUR LE JEU DE L'URBANISTE

Quel rôle occupais-tu dans le jeu ?

On devait faire notre ville de demain.

A quels éléments devais-tu réfléchir pour construire la ville de demain dans le jeu ? (Donne le plus de précisions possibles)

Que il y a moins de pollution, il faut plus de cars vertueux.

Quelles difficultés as-tu rencontrées lorsque tu devais faire des choix ? Pourquoi ?

Parce que on ne s'est pas vraiment dit on a bon.

Donne une définition de la ville de demain.

Qu'est ce qui dans ce dispositif t'a aidé pour aborder le thème de la ville de demain ?

bha je n'ai pas été mis à l'école ou à l'école car autrement ça nous apprend des choses mais on peut pas le retenir, il faut ça rester sur internet.

Qu'est ce qui t'a gêné ?

qu'il y a beaucoup de pollution.

Comment, selon toi, pourrait-on l'améliorer ?

(on ferait du car vertueux, on ferait moins de pollution.)
Il n'y a rien à améliorer.

QUESTIONNAIRE RETOUR SUR LE JEU DE L'URBANISTE

Quel rôle occupais-tu dans le jeu ?

Le rôle que j'avais était de choisir avec mon binôme les différents choix que nous proposons le jeu pour la ville de demain.

A quels éléments devais-tu réfléchir pour construire la ville de demain dans le jeu ? (Donne le plus de précisions possibles)

Je devais réfléchir à ce qu'il n'y ait le moins de pollution possible, que la nature doit être dans la ville et que l'organisation (centre ville, appartement ou maison et travail) soit bien construite.

Quelles difficultés as-tu rencontrées lorsque tu devais faire des choix ? Pourquoi ?

C'était de se mettre d'accord avec mon binôme et aussi que c'est pratiquement impossible qu'il n'y ait pas de pollution car il y a forcément des choses (voitures...) qui polluent.

Donne une définition de la ville de demain.

La ville de demain c'est une ville qui a le moins de pollution possible et que il y a de l'organisation et que la nature soit naturel dans la ville.

Qu'est ce qui dans ce dispositif t'a aidé pour aborder le thème de la ville de demain ?

Je ne sais pas.

Qu'est ce qui t'a gêné ?

C'est de choisir avec mon binôme, car on était pas toujours d'accord.

Comment, selon toi, pourrait-on l'améliorer ?

En mettant plus de choix pour choisir.

QUESTIONNAIRE RETOUR SUR LE JEU DE L'URBANISTE

Quel rôle occupais-tu dans le jeu ?

j'étais le créateur de la ville de demain.

A quels éléments devais-tu réfléchir pour construire la ville de demain dans le jeu ? (Donne le plus de précisions possibles)

j'ai pensé quelle soit la moins polluante possible (mettre que les bus et les vélos...) on a reparlé les musées et bâtiments les librairies (centres commerciaux...)

Quelles difficultés as-tu rencontrées lorsque tu devais faire des choix ? Pourquoi ?

Donne une définition de la ville de demain.

C'est une ville qui on voudrait quelle ressemble à demain.

Qu'est ce qui dans ce dispositif t'a aidé pour aborder le thème de la ville de demain ?

Bah d'un point de vue on nous aide à comprendre et d'un autre point de vue c'est un bon moyen de motiver à venir.

Qu'est ce qui t'a gêné ?

un peu l'utilisation du jeu autrement j'ai réussi.

Comment, selon toi, pourrait-on l'améliorer ?

QUESTIONNAIRE RETOUR SUR LE JEU DE L'URBANISTE

Quel rôle occupais-tu dans le jeu ?

J'occupais l'architecte, celui qui organisait la ville.

A quels éléments devais-tu réfléchir pour construire la ville de demain dans le jeu ? (Donne le plus de précisions possibles)

Il fallait améliorer le quotidien des citoyens. (ex: les transports, l'environnement...)

Quelles difficultés as-tu rencontrées lorsque tu devais faire des choix ? Pourquoi ?

Il y en avait qui n'étaient pas compatibles.

Donne une définition de la ville de demain.

C'est une ville qui est la moins polluante, la plus économique, la plus pluvieuse, la plus naturelle possible.

Qu'est ce qui dans ce dispositif t'a aidé pour aborder le thème de la ville de demain ?

C'est plus facile qu'un cours car on peut faire nos choix, voir le résultat et en même temps voir comment ça influencera sur le quotidien des citoyens.

Qu'est ce qui t'a gêné ?

Rien.

Comment, selon toi, pourrait-on l'améliorer ?

On pourrait l'améliorer en proposant plus nos bâtiments car on peut en prendre compte de l'influence et en ayant notre propre résultat.

QUESTIONNAIRE RETOUR SUR LE JEU DE L'URBANISTE

Quel rôle occupais-tu dans le jeu ?

je faisais des choix qui allaient faire une ville après

A quels éléments devais-tu réfléchir pour construire la ville de demain dans le jeu ? (Donne le plus de précisions possibles)

on devait choisir les ~~pas~~ meilleurs proposition il fallait mettre les immeubles au centre ville et les maisons autour avec les parcs etc ...

Quelles difficultés as-tu rencontrées lorsque tu devais faire des choix ? Pourquoi ?

Parfois on ne pensait pas faire les choix qu'on voulait parce que ça n'allait pas ensemble.

Donne une définition de la ville de demain.

C'est une ville verte comme ça plus tard

Qu'est ce qui dans ce dispositif t'a aidé pour aborder le thème de la ville de demain ?

C'est mieux car on travaillait en groupe sur les ordis et c'était amusant.

Qu'est ce qui t'a gêné ?

Rien

Comment, selon toi, pourrait-on l'améliorer ?

En mettant peut être des simulation de personnes qui se promènent et qui reviennent sur leur vie et leurs envies.

Annexe 10 – Eléments relatifs au jeu « Révolution et débats » en quatrième

N°	Personnages	Factions politiques	Pt	Histoire
1	Louis XVI	Absolutiste	20	<i>Absolutistes</i> : partisans d'un maintien de la monarchie absolue en France. Ce groupe est incarné par Louis XVI mais renonce à ses prétentions après Varennes (juin 1791). Jusqu'au 10 août 1792, date de son arrestation et de la fin de la royauté, il n'a guère de crédit politique. (30 points)
2	Marie-Antoinette	Absolutiste	5	
3	Mirabeau	Constitutionnaliste	15	
4	Barnave	Constitutionnaliste	5	
5	La Fayette	Constitutionnaliste	15	
6	Brissot	Girondin	15	<i>Constitutionnalistes</i> : partisans d'une monarchie parlementaire à l'anglaise, ils veulent aussi réformer le clergé. Ce groupe est emporté par les erreurs du roi qui refuse le principe même d'une constitution. (45 points)
7	Robespierre	Montagnard	15	
8	Danton	Montagnard	10	
9	Marat	Montagnard	10	
10	Sans-culotte	~	15	
11	Vendéen	Absolutiste	5	<i>Girondins</i> : partisans du fédéralisme et de la république, ils veulent stopper la révolution avec la fin de la royauté. Dépassés par la guerre et les problèmes socio-économiques, subissant la pression populaire, ils échouent à s'appuyer sur les provinces et sont arrêtés en juin 1793. (50 points)
12	Bonaparte	Montagnard	10	
13	Abbé Grégoire	Constitutionnaliste	5	
14	Saint-Just	Montagnard	5	
15	Billaud-Varenne	Montagnard	5	
16	Olympe de Gouges	Constitutionnaliste	5	<i>Montagnards</i> : partisans extrémistes de la république et de la révolution, ils éliminèrent les girondins puis tous les adversaires désignés de la révolution. Instigateurs du comité de salut public et du centralisme, leurs excès les firent chuter en juillet 1794. (60 points)
17	Charlotte Corday	Girondine	5	
18	Gracchus Babeuf	Egalitariste	10	
19	Barras	Montagnard	5	
20	Vergniaud	Girondin	5	
21	Mme Roland	Girondine	5	<i>Egalitariste</i> : partisans de la révolution pour la création d'une société sans propriété, ils furent dénoncés en mai 1796 à la suite de la mise en place d'une conjuration. (10 points)
22	Condorcet	Girondin	5	
23	Isnard	Girondin	15	
24	Pétion de Villeneuve	Girondin	5	

Chronologie			
Date réelle	Evolution politique	Date du jeu	Débats
4.8.1789	Abolition des privilèges	1789	Privilèges
14.7.1790	Fête de la fédération et constituante	1790	Régime
24.8.1790	Constitution civile du clergé	1791	Clergé libre ou contrôlé par l'état
1791	Abolition de l'esclavage	1792	Esclavage
4.1792	Déclaration de guerre contre l'Autriche	1793	Guerre
Hiver 1792	Procès du roi, exécuté le 21.1.1793	1794	Procès du roi
		1795	
Printemps 1793	Soulèvement contre la levée en masse du 24 février 1793	1796	Vendée
		1797	
Printemps 1793	Guerre civile et soulèvements régionaux	1798	Fédéralisme ou centralisation
8.11.1799	Coup d'état du 18 brumaire contre le Directoire	1799	Héritage révolutionnaire

JEU REVOLUTION ET DEBAT§ : PROPOSITION DE FICHE PERSONNAGE



Éléments biographiques

Nom, prénom :

Date de naissance :

Date et cause du décès :

Profession, rôle :

Rang social (richesse, importance) :

Caractéristiques particulières :

Opinions pendant la période révolutionnaire (à justifier à chaque fois)

Prise de la Bastille :

Abolition des privilèges :

Monarchie :

République :

Constitution civile du clergé :

Esclavage :

La Terreur :

Coup d'Etat de Bonaparte :

Mots clés :

Jeu pédagogique, Histoire-Géographie, *Serious game*, compétences, second degré.

Résumé en français :

Ce mémoire de recherche s'intéresse à l'usage du jeu pédagogique dans l'enseignement secondaire ; plus particulièrement en Histoire, Géographie et Enseignement Moral et Civique. Il cherche à savoir si l'usage du jeu peut faciliter l'acquisition de connaissances et/ou de compétences. Les expérimentations qui servent de base à mes analyses ont été effectuées auprès d'une classe de sixième et d'une classe de quatrième. Deux jeux ont été testés : le « jeu de l'urbaniste » et le jeu « Révolution et débats ». Ce travail regroupe mes conclusions suite à ces moments joués en classe.

Résumé en anglais :

This research paper focuses on the use of educational games in middle school (french secondary school); especially in History, Geography and Moral and Civic Education. It seeks to know if the use of the game can facilitate the acquisition of knowledge and / or skills. The experiments that serve as a basis for my analyzes were carried out in a sixth class (6^e) and a fourth class (4^e). Two games have been tested: the "Jeu de l'urbaniste (game of the urban planner)" and the game "Révolution et débats (Revolution and debates)". This work gathers my conclusions following these moments played in class.