



HAL
open science

Le jeu, un choix pédagogique au service des compétences d'histoire

Albane Prigent-Decherf

► **To cite this version:**

Albane Prigent-Decherf. Le jeu, un choix pédagogique au service des compétences d'histoire. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-03125218

HAL Id: dumas-03125218

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03125218>

Submitted on 29 Jan 2021

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

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

Mention *Premier degré*

Le jeu, un choix pédagogique au service des compétences d'histoire

Présenté par Albane Prigent Decherf

Première partie rédigée en collaboration avec Justine Florentin

Mémoire de M2 encadré par Mme Cazeneuve et Mme Durieux

INTRODUCTION	6
ETAT DE L' ART	7
1. Qu'est-ce que le jeu ?	7
1.1. Du jeu au jeu éducatif.....	7
1.1.1. Une définition du jeu.....	7
1.1.2. Différents types de jeu	7
1.1.3. Qu'appelle-t-on « jeu éducatif » ?.....	8
1.2. Les intérêts du jeu pour l'enfant.....	8
1.2.1. Les apports éducatifs d'une situation de jeu.....	9
1.2.2. Les apports indispensables du jeu libre.....	9
1.2.3. Développement et apprentissages en situation de jeu.....	9
1.3. Le jeu dans les textes officiels de l'éducation nationale	10
1.3.1. La place du jeu dans l'histoire de l'éducation.....	10
1.3.2. Le jeu en élémentaire	10
1.3.3. Jeu et école, des controverses demeurent.....	11
2. L'enseignement de l'histoire au cycle 3.....	12
2.1. Les enjeux de l'enseignement de l'histoire	12
2.1.1. L'histoire est une base culturelle.....	12
2.1.2. L'histoire est une mémoire.....	12
2.1.3. L'histoire est une quête de sens	13
2.2. La didactique de l'histoire.....	14
2.2.1. Poser des repères historiques	14
2.2.2. Le récit du maître	14
2.2.3. L'étude de document.....	15
2.3. Quelle pédagogie adopter pour l'enseignement de l'histoire ?	16
2.3.1. La méthode inductive	16
2.3.2. La pédagogie de l'éveil	16
2.3.3. La méthode déductive	17
3. La plus-value du jeu pour l'acquisition de compétences.....	17
3.1. Comprendre un document : compétence essentielle en histoire au cycle 3	17
3.1.1. Définition d'une compétence	17
3.1.2. Qu'est-ce que « comprendre un document » ?.....	18
3.1.3. La tâche de l'élève	19
3.2. Le travail de l'enseignant.....	19
3.2.1. Passer d'une activité conventionnelle à une activité ludique	19
3.2.2. La posture à adopter : des gestes professionnels.....	20
3.3. Les apports en pédagogie.....	21
3.3.1. Donner du sens à la tâche	21

3.3.2.	Le jeu, source de motivation	21
3.3.3.	Travailler le rapport à l'erreur.....	22
3.3.4.	Jouer en groupe : travailler le savoir-être.....	22
	Problématique et hypothèses	23
	METHODOLOGIE DE L'EXPERIMENTATION : LE JEU	24
1.	Principe et choix du jeu	24
2.	L'organisation.....	25
2.1.	Les participants.....	25
2.2.	Le matériel.....	25
2.3.	La procédure.....	26
2.3.1.	La séquence	26
2.3.2.	Des aspects non négligeables.....	26
2.3.3.	La séance « classique ».....	27
2.3.4.	La séance de jeu	27
3.	Evaluer les progrès des élèves : pré et post test	28
	RESULTATS ET ANALYSE DE L'EXPERIMENTATION	28
1.	Recueil des résultats.....	28
1.1.	La grille d'évaluation.....	28
1.2.	L'apport de données qualitatives.....	29
1.3.	L'apport des données quantitatives.....	30
1.4.	L'apport de productions d'élèves.....	31
2.	Analyse et discussion des résultats	32
2.1.	Rappel de l'expérimentation	32
2.2.	Analyse des résultats en réponse à chaque hypothèse.....	32
2.2.1.	Analyse du graphique d'auto-évaluation.....	32
2.2.2.	Analyse des tableaux relatifs à la progression des élèves selon l'objectif 1	33
2.2.3.	Analyse des tableaux relatifs à la progression selon l'objectif 3	34
2.2.4.	Analyse des tableaux relatifs à la progression globale des élèves	35
3.	Discussion autour des résultats.....	36
3.1.	Des plus-values autour de l'interdisciplinarité	36
3.2.	Des limites dans le dispositif	37
	CONCLUSION	38
	BIBLIOGRAPHIE.....	39
	SITOGRAFIE	40
	ANNEXES.....	41

Le jeu, un choix pédagogique au service des compétences d'histoire

INTRODUCTION

Un élève est d'abord un enfant, considérons-le donc dans sa globalité pour réfléchir à notre pédagogie.

Le jeu, rimant avec frivolité et plaisir, est l'activité naturelle de l'enfant tandis que l'école l'accompagne vers l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Elle a pour mission de faire grandir chaque enfant et de le faire devenir un être social. Jeu et pédagogie semblerait être un oxymore en éducation et le jeu pourrait être à bannir de la sphère scolaire. Pourtant dès le début du XXème siècle, des mouvements pédagogiques se tournent vers le « faire » et placent l'activité de l'enfant au cœur des apprentissages. Déjà à cette époque, les avis sont partagés et s'opposent. Aujourd'hui cette question reste d'actualité et prête à débat, ce qui amène à s'y intéresser. Reconnu et présent dans les programmes de l'école maternelle, le jeu disparaît aux cycles 2 et 3. Il laisse place à des situations problèmes, de manipulation, de démarche expérimentale ou encore de projet ayant pour objectif de rendre les élèves acteurs. Le désir est d'impliquer les élèves dans une tâche où leur participation serait plus importante. Cela ne relèverait-il pas aussi du jeu ? Parallèlement, le jeu a été reconnu comme vecteur d'un grand nombre d'intérêts pour l'adulte comme pour l'enfant. Un enseignant ne pourrait-il pas tirer profit de ces atouts pour faire progresser ses élèves en devenir ? Comment une situation de jeu pourrait-elle avoir sa place dans les apprentissages ? Ma place d'enseignante en cycle 3 a suscité des questionnements. Les élèves sont confrontés à de nombreuses disciplines, dont certaines sont nouvelles pour eux, et chacune est riche en compétences. Mon interrogation s'axe sur l'utilisation du jeu pour développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être propres à une situation qui est ici la compétence « comprendre des documents » en histoire. Ainsi, en quoi le jeu peut-il être une plus-value pour l'acquisition de compétences en histoire au cycle 3 ?

Cette compétence est au cœur des enseignements car elle permet de travailler l'esprit critique des élèves et elle est particulièrement mise en avant dans le programme d'histoire. Un aperçu théorique sera détaillé dans la première partie à travers l'intérêt du jeu et ses apports, l'enseignement de la discipline histoire et ses enjeux, et enfin la définition précise de la compétence travaillée et son importance. Dans une seconde partie, le jeu créé et mis en place ainsi que l'analyse des résultats seront présentés et discutés.

ETAT DE L'ART

1. Qu'est-ce que le jeu ?

1.1. Du jeu au jeu éducatif

1.1.1. Une définition du jeu

Le jeu est complexe à définir et de nombreux chercheurs s'y sont intéressés, dont Roger Caillois et Gilles Brougère qui en proposent des définitions complémentaires.

R. Caillois définit six critères (1967, pp 31-44). Ainsi, pour lui, le jeu est une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive.

Le caractère libre vient du fait que l'individu choisit ou non d'y participer, il ne peut pas être imposé ou contraint. Les joueurs savent qu'ils sont en train de jouer dans un contexte hors de la réalité, ce qui se passe dans le jeu n'a pas d'incidence sur la vie réelle, cela reste fictif. Le jeu est une activité séparée car a un temps et un espace propres et définis à l'avance ; par exemple le plateau de jeu et un nombre de tours fixe. Chaque jeu est réglé par ses propres règles et met de côté les lois et règles habituelles. Parfois, elles apparaissent futiles ou inexistantes mais les règles sont toujours présentes, même de manière implicite, et elles sont indispensables. Cependant, le jeu reste incertain car la fin et le déroulement ne sont pas connus d'avance et les joueurs cherchent les meilleures solutions possibles. Cela apporte un effet de surprise qui donne tout l'intérêt au jeu et qui motive. Le jeu est improductif, il n'est pas fait pour produire des biens ou des richesses.

Plus récemment, G. Brougère (2005, p. 59) définit le jeu ainsi : « Le jeu serait alors une activité de second degré constituée d'une suite de décisions, dotée de règles, incertaine quant à sa fin et frivole car limitée dans ses conséquences ». Il rejoint ainsi les critères énoncés par Caillois et en retient deux majeurs : « le second degré » et la présence de décisions où il associe la décision de jouer et les décisions durant le jeu. Pour tous deux, le jeu a un côté attirant par le divertissement et l'amusement qu'il provoque.

1.1.2. Différents types de jeu

Différents types de jeux existent et peuvent être classés selon la catégorisation d'Annie Rodriguez. Elle commence par distinguer jeux traditionnels et jeux vidéo. Parmi les jeux traditionnels, elle décrit : les dominos (association), les cartes (familles), les jeux entre chance et réflexion, les jeux de pistes (atteindre un objectif en se déplaçant), les jeux de constructions (assemblages), les jeux de rôles (intelligence relationnelle), les jeux de simulation et actions

(univers virtuels), les jeux sur table (grilles et tableaux) et les jeux logiques ou stratégiques (observation, réflexion).

Ajoutons le « jeu libre » qui renvoie à un jeu sans contrainte, dont l'issue est inconnue, appelé *play* en anglais. Ce sont notamment les premiers jeux chez le très jeune enfant. Les anglais le différencient de *game* qui renvoie à une situation encadrée dont l'issue est connue (un gagnant, une réalisation, etc.). Le français utilise indifféremment le terme « jeu » pour ces deux pratiques. Par ailleurs, il existe différentes modalités de jeux : seul, en binôme, en groupe, en équipe de façon coopérative. Selon A.Rodriguez, tous peuvent être abordés comme outils pédagogiques.

1.1.3. Qu'appelle-t-on « jeu éducatif » ?

G. Brougère se pose la question et pense que derrière le terme « jeu éducatif » se cachent deux concepts. D'une part se trouve le jeu éducatif dans l'espace familial qui aurait des objectifs d'instruction en lien avec les apprentissages scolaires (jeux d'écriture, lecture,..). D'autre part, il y a le jeu éducatif à l'école où les jeux sont transformés à des fins pédagogiques afin de donner une forme ludique aux apprentissages. Pour lui, le jeu à l'école est seulement toléré dans un espace limité.

Dans le langage courant apparaît une distinction entre jeu « éducatif » et jeu « pédagogique ». Le premier renvoie au jeu vendu dans le commerce, à un produit fini. Ces jeux ont souvent des mécanismes peu originaux et sont choisis par les adultes pour leur visée éducative qui favorise les apprentissages d'ordre intellectuel, affectif et psychomoteur. Ces jeux enrichissent au-delà des savoirs en faisant appel à différentes manières de raisonner, de manipuler les savoirs. Le second, quant à lui, est créé par les enseignants en fonction de leurs besoins dans la classe. Il se centre sur les savoirs et sur un apprentissage précis. Il laisse moins de place au plaisir intrinsèque et a recours à la « pensée convergente et aux solutions univoques » (Nicole de Grandmont).

1.2. Les intérêts du jeu pour l'enfant

« Le jeu de l'enfant [...] est spontané et n'est pas une perte de temps, c'est une activité sérieuse ayant une vérité pour l'enfant dans un engagement affectif et intellectuel qui lui demande parfois beaucoup d'efforts » (programmes d'activités d'enseignement préscolaire de Bruxelles, 1985). Cette vision du jeu dans les programmes belges révèle que le jeu a des intérêts pour l'enfant.

1.2.1. Les apports éducatifs d'une situation de jeu

D'après G. Brougère, il est possible de mettre en valeur un apport éducatif pour chaque caractéristique d'une situation de jeu. Ainsi, la maîtrise de la notion de second degré est associée à celle présente dans le jeu. L'exercice de la décision se développe par la prise de décision de jouer et les décisions durant le jeu. La relation à la règle, la comprendre et la respecter, s'apprend par les règles du jeu. Le joueur acquiert une capacité à agir dans l'incertitude liée à l'incertitude de la situation de jeu. Enfin, la frivolité permet de minimiser les conséquences de l'action et donc d'oser.

Une situation de jeu peut être bénéfique pour développer des compétences chez l'enfant d'autant qu'elle est une situation source de stimulation et motivation qui sont des éléments aidant aux apprentissages.

1.2.2. Les apports indispensables du jeu libre

Les bienfaits du « jeu libre » sont d'autant plus reconnus chez les jeunes enfants. Ces situations de jeu permettent à l'enfant la découverte du monde extérieur, un développement sensorimoteur ainsi que de sa motricité. Les jeux sollicitent les cinq sens et permettent à l'enfant une meilleure maîtrise de son corps dans un espace spatio-temporel défini. Les jeux sont aussi l'expression de l'appareil psychique de l'enfant. Il traduit sur un mode symbolique ses fantasmes, désirs, expériences vécues et ainsi, le jeu l'aide à surmonter ses angoisses, à maîtriser et triompher de réalités pénibles. Selon Freud, cette régulation par le jeu aide à la formation de la personnalité du jeune enfant.

1.2.3. Développement et apprentissages en situation de jeu

– Le développement de la personnalité : en jouant l'enfant construit sa personnalité car cela lui permet de s'affirmer au monde de prendre conscience de soi. Il doit assumer des rôles, faire preuve de créativité, prendre des décisions.

– L'apprentissage de la socialisation : l'enfant dès deux ans joue avec d'autres même si cela peut débiter par de la bagarre. Plus tard, il développe des relations de coopération et de partenariat dans les jeux en équipe. Les jeux apprennent aussi à respecter des règles, à accepter la défaite et à savoir gagner avec modestie.

– Le développement du langage : les joueurs doivent communiquer et s'exprimer de manière à être compris. Le jeu permet aussi d'enrichir son lexique grâce à la manipulation d'un vocabulaire spécifique, d'autant que l'aspect fictif du jeu peut aider les plus discrets à se désinhiber.

– Le raisonnement et la stratégie : le jeu est un outil favorisant la mise en place de tactiques. Selon Jean Gondonneau et Jean-Pierre Sautot (2006), il existe deux types de raisonnement : l'un est structurel et permet de comprendre les règles et le fonctionnement du jeu, l'autre est conjoncturel et est nécessaire pendant la partie pour gérer les informations. Du raisonnement découle la stratégie qui nécessite de savoir anticiper, traiter de nombreuses informations et faire preuve d'abstraction.

1.3. Le jeu dans les textes officiels de l'éducation nationale

Les différents apports sociaux et cognitifs du jeu légitiment sa place à l'école. Toutefois le jeu connaît une situation paradoxale ; bien que nombre de chercheurs aient pointé son intérêt, très peu défendent l'idée qu'il peut être un outil pédagogique à part entière.

1.3.1. La place du jeu dans l'histoire de l'éducation

Seule une minorité de pédagogues a proposé le jeu en classe. L'une des premières introductions remonterait à Montaigne et dans la pratique des collèges jésuites reposant sur l'émulation entre élèves. Rousseau a aussi soutenu cette pratique mais le XIXe siècle exclut le jeu, cherchant plus de rationalité, instaurant un écart entre le jeu et l'étude (Alain, 1932).

L'intérêt du jeu n'apparaît réellement qu'au début du XXe siècle dans les pensées pédagogiques de Maria Montessori, Edouard Claparède ou encore d'Ovide Decroly bien que le passage à l'acte semble être encore difficile. Freinet dénonçait les excès du jeu dans la société et critiquait le « jeu-travail » de Montessori, où le jeu sert à apprendre. Il préfère un « travail-jeu » où le travail devrait être un besoin aussi naturel que le jeu, un travail sans aliénation et qui ait du sens pour chacun et pour la communauté et dans lequel on s'investirait aussi naturellement et avec autant de plaisir que dans un jeu (1960).

Malgré ces initiatives, le jeu pédagogique reste une pratique minoritaire chez les enseignants. C'est grâce à la naissance des salles d'asile puis de l'école maternelle que le jeu entre dans les pratiques pédagogiques. Il ne s'agit pas d'un point d'appui pédagogique mais d'une concession suite à l'âge des enfants accueillis en maternelle. Ici, ce sont les enseignants qui choisissent le matériel adéquat et orientent les jeux vers des objectifs pédagogiques car, selon G. Brougère, il faut « toujours penser l'objet ludique en fonction de son intérêt éducatif » (1995, p 241).

1.3.2. Le jeu en élémentaire

Selon les programmes de 2015 pour l'école maternelle la place du jeu ne fait pas de doute. Le jeu est un pilier et une spécificité du cycle 1, favorisant l'autonomie, l'imaginaire, la

motricité, la vie sociale, la communication. Les moments de jeux sont des situations d'apprentissage à part entière.

Toutefois, nous constatons que cette modalité d'apprentissage disparaît presque totalement des programmes en élémentaire. En effet, dès le passage au CP les programmes semblent délaisser l'importance du jeu chez l'enfant. Il n'est toujours qu'une piste pédagogique, un conseil donné dans la partie « exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève » des programmes mais jamais une modalité pédagogique centrale. Il se retrouve par exemple en mathématiques, en français dans certains types d'activités ou encore dans les disciplines plus créatives. En EPS seulement, le jeu paraît davantage être une évidence.

Pourtant, en élémentaire, les enfants continuent de jouer, aiment ça, et en grandissant, de plus en plus de jeux leur sont accessibles. Des jeux pédagogiques ne pourraient-ils pas alors prendre la suite des jeux libres de la maternelle pour apporter davantage de compétences ?

1.3.3. Jeu et école, des controverses demeurent

La présence à l'école du jeu demeure restreinte. Dans la définition de R. Caillois certains éléments semblent peu compatibles avec le monde de l'école. Ces éléments sont ceux revendiqués par les ludologues ou les fervents contestataires de l'utilisation du jeu en pédagogie.

En effet, un des critères du jeu est sa « liberté », or l'élève en classe n'a pas la possibilité de choisir d'entrer dans une situation de jeu ; c'est l'enseignant qui choisit quel jeu, quel élève joue et à quel moment.

Par ailleurs, le critère de frivolité qui définit le jeu comme n'ayant aucun impact sur la vie réelle du joueur est mis de côté à l'école. L'enseignant choisit volontairement un jeu avec un objectif de sorte que le jeu ait un impact sur l'enfant pour progresser, comprendre une notion, acquérir des connaissances ou consolider des compétences.

Enfin, un dilemme sur la place du jeu reste constant : faut-il répondre aux envies ludiques des enfants ou faut-il prendre l'initiative d'un jeu dirigé menant les enfants pas à pas vers des acquisitions sûres ? Ceci montre la difficulté à faire entrer le jeu en élémentaire puisque le lien entre le jeu et les enjeux de l'école reste compliqué, et puisque les enseignants peuvent avoir des difficultés à donner forme au jeu en classe.

2. L'enseignement de l'histoire au cycle 3

2.1. Les enjeux de l'enseignement de l'histoire

2.1.1. *L'histoire est une base culturelle*

Découverte de l'Amérique par Christophe Colomb en 1492, Henri IV assassiné par Ravallac en 1610, prise de la Bastille en 1789... autant de connaissances que l'on dit aujourd'hui de « culture générale ». Chaque génération d'élèves a eu à apprendre dates et événements, personnages historiques et lieux importants. Car bien sûr, le premier enjeu de l'école, et notamment de la discipline histoire, est de permettre à tous d'acquérir les bases d'une culture commune et partagée. Stanislas Hommet et Rémy Jeanneau (2009) expliquent à ce propos que l'histoire apporte une compréhension du monde et une base de culture commune et de culture générale nécessaire pour former des citoyens éclairés sachant lire le monde.

Le domaine 5 du socle commun va également dans ce sens. Pour comprendre les « représentations du monde et de l'activité humaine », la priorité est donnée à l'histoire qui doit apporter aux élèves des repères temporels et créer une culture commune qui permette à chacun de trouver sa place dans la société. Cela a aussi vocation à comprendre un contexte, notamment en histoire des arts et en langues vivantes, afin de se construire une représentation mentale du monde.

2.1.2. *L'histoire est une mémoire*

Si l'histoire est la base d'une culture à acquérir, c'est qu'elle constitue une mémoire collective, nationale. Il s'agirait ici du discours souvent caricaturé sur « nos ancêtres les Gaulois ». Or, cette vision de l'histoire comme mémoire est centrale mais pose souvent problème. En effet, déjà Ernest Lavisse à la fin du XIXe siècle préconisait de « louer les actions vertueuses comme les hommes de bien » (Lavisse, 1890)¹ afin que les élèves comprennent qui a fait notre pays, ses valeurs, sa liberté. Ce qui est intéressant ici est que Lavisse avait, selon Jean Leduc (2013), un jugement favorable envers les acteurs qui ont « agrandi » la France, sans tenir compte de ce que ces mêmes personnages ont pu faire de mal, et inversement. Il s'agit donc d'écrire un « mythe national » pour garder la mémoire d'une tradition, d'un récit historique de la construction nationale. S. Hommet et R. Janneau (2009) expliquent que le mythe national se construit par le biais de héros quasi légendaires, de

¹Cité par Jean Leduc

figures qui incarnent des valeurs à transmettre. Chacun doit pouvoir se reconnaître dans cette histoire afin de créer davantage de cohésion.

Le récit national a été plus ou moins bien vu selon les périodes et les politiques en place. Qualifié de « réactionnaire » par la génération de mai 68, il est vrai qu'il pose question en termes d'authenticité. Comment un tel récit peut-il permettre d'accéder à une forme de vérité ? L'histoire, faisant partie des sciences humaines, peut être confrontée à certaines incertitudes voire inexactitudes. Ainsi, nous pouvons nous questionner sur la nature de cette « mémoire collective » à transmettre, qui peut facilement flirter avec le discours idéologique.

Toutefois, cette base traditionnelle est pour Hannah Arendt « la chaîne qui liait chacune des générations successives à un aspect déterminé du passé » et que nous avons perdu (Arendt, 1957, p.124). Peut alors en découler une forme de délaissement, que H. Arendt définit par le renoncement des adultes à transmettre et donc à donner un sens au monde.

Cette mémoire est donc nécessaire pour donner du sens mais il est important d'explicitier la construction du « mythe national » et les doutes et questionnements que cela peut soulever.

2.1.3. L'histoire est une quête de sens

L'histoire intrigue, questionne. Le passé est source de curiosité et d'étonnement pour les élèves. Ceci est intrinsèque à cette discipline qui a aussi pour finalité d'apporter une liberté de penser, fondement même de la démocratie (S. Hommet et R. Janneau, 2009). Et les programmes de 2015 insistent sur l'importance de distinguer l'histoire de la fiction. L'histoire n'est pas une lecture aveugle ou idéologique de la réalité mais une lecture critique.

D'une part, les programmes du cycle 3 et le socle commun de compétences, de connaissances et de culture placent l'histoire comme une science. Elle offre des outils et des méthodes pour analyser le monde. Ainsi, le domaine 1 évoque le vocabulaire spécifique et les outils propres à cette discipline qu'il convient de maîtriser pour pouvoir comprendre et s'exprimer. Le domaine 2 compare l'histoire et les sciences en explicitant la nécessité de savoir chercher des informations et de s'interroger sur l'origine et la pertinence de celles-ci.

D'autre part, l'histoire est souvent associée à l'enseignement moral et civique (EMC) car elle constitue une mémoire et notamment une mémoire liée à la conquête de droits et de libertés comme le suggère le domaine 3 du socle commun. Dans la lignée de Lavis, l'histoire a plus que jamais un aspect moral puisqu'elle permet aux élèves de « faire partie du monde », de se rattacher au monde, à l'humanité. Par cet aspect politique, on maintient l'idée que les hommes ont un rôle à jouer.

2.2. La didactique de l'histoire

Depuis 2002, la discipline est dotée d'une plage horaire dédiée. Mais face au changement des rythmes scolaires et à l'introduction de nouvelles disciplines, il convient à l'enseignant de faire des choix didactiques pour atteindre les objectifs.

2.2.1. Poser des repères historiques

Dans les programmes d'histoire, la première compétence à développer est : « Se repérer dans le temps : construire des repères historiques ». Il s'agit à la fois de prendre conscience des longues durées, du passé lointain et de savoir situer ce qui est avant ou après pour contextualiser un sujet ainsi que de comprendre l'enchaînement des événements. Cette vision reprend celle de Lavisser pour qui l'histoire est changement et continuité : changement car on évolue vers plus de progrès et continuité car l'histoire est une succession cohérente de causes à effets (J. Leduc, 2013). C'est l'idée « juste que les choses d'autrefois ont leur raison d'être, qu'il y a des légitimités successives au cours de la vie d'un peuple » (Lavisser, 1882, p 896).

Il est donc recommandé d'étudier à la fois les permanences et ce qui relève de la continuité et des ruptures, tout en portant une attention particulière au lien entre les événements. Sans cela, le risque serait de tomber dans des listes de dates (règnes des rois, événements précis, construction de bâtiments...) amenant à ce que l'on nomme l'« histoire événementielle ».

Il faut attendre les années 1960 et les contestations de mai 68 pour que l'histoire enseignée à l'école s'éloigne du modèle de l'« édification patriotique » et offre une relecture critique et scientifique qui remet en cause l'histoire événementielle (dite « bourgeoise ») au profit du concret, du local, du proche (S. Hommet et R. Janneau, 2009). Pourtant, il semble difficile de sortir de ce modèle-là. Quelle attitude adopter alors pour éviter de donner une représentation linéaire de l'histoire tout en garantissant une bonne compréhension aux élèves de ce qui peut être encore abstrait pour eux ?

2.2.2. Le récit du maître

Au XIX^e siècle, l'enseignement de l'histoire se constituait du simple récit de l'instituteur. Or, dans le contexte politique et social troublé de cette époque, il était nécessaire d'établir un discours fédérateur. Le récit national que l'on connaît encore aujourd'hui (d'abord il y eut les Rois, puis vint la Révolution Française et la République est mise en place) risquerait de gommer les tabous et les parts sombres de l'histoire de France (S. Hommet et R. Janneau,

2009). Le récit du maître se confondrait alors avec le mythe national. Quelle place alors pour la méthode et la vérité ?

Les publications officielles de 2016 pointent justement ces écueils afin d'éviter une vision partisane ou moralisante des événements, de refuser une vision idéalisée et statique de la République et de sortir d'une vision simpliste des faits (opposition ville/campagne par exemple). Ainsi, le récit du maître n'est pas le récit national. Alors, qu'est-il ?

Les contestations de mai 68 ont remis en question le modèle en place et ont pu faire oublier l'importance que peut avoir le transmissif à l'école. Et en histoire, particulièrement. En effet, le récit est défini par Ricœur² comme ayant une intrigue (une problématique) et des acteurs (des individus, des communautés, des états), et cela permet de mieux se représenter la grande Histoire. Si pour les enseignants il est plus « noble » que les élèves acquièrent des compétences et des méthodes pour développer un esprit critique et mieux lire et comprendre le monde, il est nécessaire qu'ils aient d'abord des bases. Et le récit, s'il est écrit avec un devoir de vérité (contrairement au roman national), peut être une base intéressante pour lire l'histoire. Le récit donne du sens et permet de structurer (S. Hommet et R. Janneau, 2009).

2.2.3. L'étude de document

Une des compétences centrales de la discipline histoire est « comprendre des documents ». Cela s'oppose au « par cœur » des méthodes du XIXe siècle pour permettre la réflexion et le jugement. Il s'agit également d'une manière d'affirmer que l'on ne fait pas d'histoire sans mémoire, sans archives.

L'enseignant doit donc faire attention au choix des documents. Afin de donner davantage de sens, il convient de confronter les élèves à des traces concrètes en lien avec leur environnement. Peu à peu, ils seront amenés à étudier des documents plus abstraits pour leur donner une vision de ce qui est plus lointain et des nouvelles découvertes. Cette étude doit amener les élèves à intégrer des méthodes de recherches.

Ensuite, vient la problématique de l'utilisation de ces traces et de ces documents : il faut se questionner sur la nature du document, notamment pour différencier ce qui est informatif (un manuel par exemple) de ce qui est historique, puis se questionner sur l'auteur et l'époque (partialité de l'auteur ou défaut induit par son éloignement de l'événement par exemple).

²Repris par S. Hommet et R. Janneau

Toutefois, cette démarche nécessite des pré-acquis solides car l'élève n'est pas historien et n'a pas encore suffisamment d'esprit critique, et la transmission de savoirs ne doit pas être sacrifiée au profit de la recherche et de la réflexion.

2.3. Quelle pédagogie adopter pour l'enseignement de l'histoire ?

2.3.1. La méthode inductive

La méthode inductive a lieu en classe depuis le XIXe siècle jusqu'aux années 1960. En histoire, il s'agit de partir de l'observation de documents pour acquérir des connaissances et du vocabulaire. Roger Gal³ préconise que l'enseignant guide l'observation avec des questions, pose un problème pour faire émerger des hypothèses. Bien que les élèves puissent être motivés par la recherche d'idées voire par l'imagination, la méthode inductive est particulièrement difficile en histoire puisqu'elle nécessite des pré-acquis solides pour comprendre un document, une trace du passé, un contexte historique. Bien qu'elle mette l'élève et ses questionnements au centre des apprentissages, elle est à utiliser avec prudence. En effet, selon S. Hommet et R. Janneau, cela peut devenir davantage un jeu de devinettes qu'un réel apprentissage.

Le discours du maître est donc à la suite de la critique de document et s'intéresse essentiellement à des exemples particuliers, à des faits et des objets de la vie quotidienne et aux batailles.

2.3.2. La pédagogie de l'éveil

Selon Francine Best en 1973, la pédagogie de l'éveil doit développer la curiosité. Ainsi, elle définit les objectifs en ces termes : « éveil de l'enfant lui-même, de ses pensées, de ses possibilités de compréhension et de conceptualisation [...] ; éveil au monde, au milieu qui entoure et attire l'enfant, qui influe sur lui et sur lequel il devrait être amené à agir » (1973, p. 13). Il s'agit donc d'acquérir des savoirs en lien avec le monde et des outils pour avoir une méthode de travail (apprendre à apprendre). S. Hommet et R. Janneau critiquent cette approche car ils jugent qu'elle sépare trop la méthode des savoirs. Bien qu'il soit nécessaire que les élèves prennent des « habitudes méthodologiques » (2009, p. 79), il faut faire attention à ne pas tomber dans le « pédagogisme », c'est-à-dire apprendre une méthode et ensuite les contenus de manière dissociée, alors que les programmes préconisent d' « intégrer l'étude des

³Repris par S. Hommet et R. Jeanneau

méthodes de recherches historiques dans les apprentissages » (ressources d'accompagnement Eduscol, 2016).

De plus, F. Best décrit l'éveil comme une relation affective entre un sujet et un objet car l'intérêt pour un apprentissage viendrait selon elle d'un besoin ressenti par l'enfant. Elle reprend les mots de Paul Ricoeur : « c'est un manque de... qui est une action vers... ». En d'autres termes, l'intérêt et la curiosité de l'enfant sont mus par un besoin de connaître son environnement pour s'adapter et aucun dispositif ne saurait être plus ou moins attractif qu'un autre.

2.3.3. La méthode déductive

Depuis les années 1970, la méthode déductive est préconisée dans l'éducation. Il s'agit de fournir des apports théoriques, conceptuels et méthodologiques permettant ensuite des mises en application. Ainsi, l'enseignant transmet aux élèves une histoire plus ouverte au social, à la culture et au politique afin de leur permettre de se questionner. Il établit un lien de causalité pour illustrer un contexte et donner des clés de compréhension. Le travail sur document vient en réinvestissement ou en consolidation des apprentissages car il nécessite des connaissances pour le comprendre.

Ici, les élèves ne « fabriquent » pas de connaissances à partir de documents, ce qui risquerait de les induire en erreur. Doit alors être trouvé un équilibre entre le récit du maître et le travail des élèves, tout en les guidant dans leurs questionnements.

3. La plus-value du jeu pour l'acquisition de compétences

3.1. Comprendre un document : compétence essentielle en histoire au cycle 3

3.1.1. Définition d'une compétence

Il est fréquent de trouver comme définition d'une compétence celle donnée par Guy le Boterf : « La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte données » (Le Boterf, *De la Compétence, essai sur un attracteur étrange*, 1995⁴). Toutefois, il est nécessaire d'aller plus loin. Le triangle savoir / savoir-faire / savoir-être permet de déterminer simplement comment un élève peut acquérir une compétence. Le Boterf précise en faisant les distinctions suivantes :

- savoirs théoriques : savoir comprendre, savoir interpréter

⁴Cité dans un document Compétice (ressource Eduscol)

- savoirs procéduraux : savoir comment procéder
- savoir-faire procéduraux : savoir procéder, savoir opérer
- savoir-faire expérientiels : savoir faire
- savoir-faire sociaux : savoir se comporter, savoir se conduire
- savoir-faire cognitifs : savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre.

C'est l'acquisition de ces différents types de compétence qui va permettre de s'en servir dans différentes situations. Ainsi, selon R. Samurcay et P. Pastre (1995), une compétence est opérationnelle puisqu'on peut la mobiliser dans une action de manière efficace, apprise par la formation explicite ou l'exercice d'une activité mais le sujet n'est pas toujours en mesure d'explicitier les connaissances opérationnelles qu'il met en œuvre dans l'action.

Il s'agit donc davantage d'acquérir « une potentialité intérieure, invisible, une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles » (M. de Romainville, 1998⁵) plutôt que des contenus des programmes.

3.1.2. Qu'est-ce que « comprendre un document » ?

En lecture, la compréhension est travaillée conjointement avec le décodage dès le CP. Pourtant, comprendre un document nécessite des connaissances diverses. L'objectif est de pallier au premier obstacle aux apprentissages, à savoir « l'incapacité à lire, comprendre et donner du sens à un support documentaire » (Fiche « Analyser et comprendre un document », Eduscol, 2016). En effet, un texte documentaire ne peut pas être abordé comme un texte littéraire car il a une finalité, un enjeu dans un contexte historique. Ainsi, il est nécessaire d'avoir des méthodes pour l'aborder.

Le document d'accompagnement en Histoire-Géographie « Analyser et comprendre un document » propose une démarche en quatre points :

- Comprendre le sens général d'un document : afin de pouvoir saisir l'implicite, les élèves doivent avoir une méthode. Celle-ci commence par un questionnement sur l'auteur, l'époque, la nature et la destination du document. Cela va leur servir à avoir une idée globale et une première représentation de ce qui va suivre.
- Identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié : il s'agit pour les élèves de rattacher une forme à un sens, à une explication pour comprendre ce que tel ou tel

⁵Cité dans un document Compétice (ressource Eduscol)

document peut « raconter » sur le passé. Cet exercice vise à contextualiser un support historique pour tirer des informations nécessaires à la compréhension et à la lecture critique.

– Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question : la lecture du document peut permettre de répondre à un questionnement. Cette tâche s'appuie sur des compétences de lecture-compréhension ainsi que sur sa capacité à chercher des indices ailleurs (connaissances personnelles, dictionnaire, cours...)

– Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite du document : grâce à la démarche d'analyse et de compréhension menée par les questionnements précédents et grâce aux connaissances apportées par l'enseignant, les élèves doivent pouvoir recontextualiser un document, comprendre à quelle période et par qui il a été écrit afin d'en saisir l'intention. Ainsi, les élèves comprennent qu'un document est « un point de vue sur le réel, toujours partiel et parfois partial » (Eduscol, 2016), et ce travail leur permet de développer à la fois leur esprit critique et une meilleure compréhension du monde qui les entoure.

3.1.3. La tâche de l'élève

Le travail sur document en histoire implique un double objectif pour l'élève : comprendre « l'histoire racontée » par le document d'une part et l'histoire du document d'autre part. Cela l'oblige à prendre du recul sur « l'histoire racontée » et sur les sources du document : c'est le travail d'identification qui est préconisé dans les programmes.

Ce travail induit une phase où l'élève formule ce qu'il a compris du document. Cela passe par un discours oral, des phrases ou un texte rédigé, un tableau ou une carte mentale par exemple. De plus, le questionnement et le raisonnement de l'élève sur le document est au cœur de la compétence car il importe de développer à travers cela la lecture critique.

3.2. Le travail de l'enseignant

3.2.1. Passer d'une activité conventionnelle à une activité ludique

La frontière entre jeu et non-jeu est mince, d'où la difficulté à définir ces situations. Jacques Henriot, par exemple, fait la distinction entre situation ludique et attitude ludique, l'un pouvant exister sans l'autre. Il affirme alors que le jeu est une rencontre entre une situation ludique et une attitude ludique, c'est-à-dire entre un jeu et un joueur. Comment passer d'une activité conventionnelle à une activité et une attitude ludiques ?

Selon Erving Goffman, il y a quelques règles et prémisses à respecter pour transformer une action sérieuse en activité ludique. D'abord, la fonction réelle n'est pas réalisée (l'histoire

est fictive). Ensuite, des caractéristiques existent pour permettre des apprentissages : certaines choses sont exagérées pour induire des comportements ou inciter à telle ou telle réflexion, les actions sont souvent répétitives, les changements de rôle au cours du jeu sont fréquents, l'activité est sujette à des arrêts, des pauses, des répétitions ou des combinaisons. Enfin, le jeu se prolonge au-delà de l'activité de référence et n'est pas soumis aux mêmes contraintes qu'une tâche sérieuse.

3.2.2. La posture à adopter : des gestes professionnels

« Aucun dispositif ou outil n'a d'effet en soit » rappelle à juste titre Sylvie Van Lynt dans *Jeu et compétences scolaires - comment enseigner les compétences à l'école* en 2016. En effet, pour que le jeu permette aux élèves d'acquérir des compétences et de parvenir à prendre le recul nécessaire sur ses apprentissages, il est nécessaire que l'enseignant adopte les bons gestes professionnels avant, pendant et après le jeu pour organiser au mieux le rapport des élèves entre eux, de l'élève au jeu et de l'élève au savoir.

Concernant l'organisation de l'activité, S. Van Lynt observe quatre types de « postures » (D. Bucheton, 2009) allant de la plus directive à la plus réflexive.

La première est la « posture magistrale » où le professeur dirige voire impose des procédures, comme lors d'une activité scolaire sérieuse. Il s'agit ici d'apprendre à se conformer à la règle et de savoir l'utiliser pour réussir sans laisser de place à l'autonomie des élèves qui appliquent une procédure stéréotypée plus qu'ils ne mobilisent de compétences.

La deuxième est la « posture de la confiance » où le professeur laisse la place à la créativité des élèves pour imaginer des stratégies possibles, il n'intervient presque pas sauf pour gérer les conflits. Les règles semblent être ici un frein à la motivation et à l'engagement. Les élèves doivent alors « faire » l'expérience du jeu pour apprendre mais cela laisse une trop grande place au hasard.

La troisième est la « posture du partage », partage de stratégies, d'idées, de réflexions. L'enseignant participe, guide, pose des questions aux élèves pour que chacun explique comment il a interprété les règles et comment il a fait. Toutefois, il n'incite pas à la confrontation ou à la réflexion critique. Cette posture permet de montrer que plusieurs manières de faire existent.

La quatrième posture est celle de la « confrontation ». L'enseignant cherche à enrôler ses élèves, à contrôler leur frustration, à imaginer différentes stratégies, les incite à secondariser, c'est-à-dire à comprendre à quoi l'apprentissage ciblé peut servir au-delà de la tâche donnée.

Ici, l'enseignant va plus loin que la simple activité du jeu, il offre aux élèves la possibilité de progresser grâce aux interactions avec les autres et se sert du jeu comme cadre.

Le travail de l'enseignant ne s'arrête pas à l'activité du jeu. Il est nécessaire de faire un suivi pour guider les élèves dans leur apprentissage. S. Van Lynt note trois manières de faire : l'appréciation personnelle, l'analyse stratégique du jeu et le retour sur apprentissage. La première est d'ordre psychosocial et vise l'expression personnelle mais ne constitue pas une médiation avec le jeu, ce qui est décrit par l'auteur comme une « posture attentiste ». La deuxième est en lien avec la règle et la ou les meilleure(s) manière(s) de l'utiliser pour réussir. Ici non plus, le suivi ne permet pas de faire un retour sur ce qui est été travaillé lors du jeu. Seul le troisième type de suivi est efficace puisqu'il guide les élèves vers une interprétation de l'activité ludique (« quel était l'objectif ? »), vers la subjectivation et la secondarisation (« qu'est-ce que j'ai appris ? ») et vers la définition de procédures (« comment j'ai fait ? »). Ainsi, avec ce type de suivi, les élèves peuvent réellement mettre à distance ce qu'ils viennent de faire pour entrer dans le dialogue, l'explicitation et donc dans la construction active de leur savoir.

3.3. Les apports en pédagogie

3.3.1. Donner du sens à la tâche

Les disciplines peuvent paraître pour les élèves trop cloisonnées et les apprentissages pas suffisamment concrets et liés au monde. Les plus fragiles peuvent alors perdre le sens de ce qu'ils font et l'intérêt d'apprendre. L'utilisation du jeu peut donc permettre aux élèves de redonner du sens aux savoirs et du goût pour les apprentissages.

De plus, les programmes prônent les situations problèmes pour découvrir des notions. C'est en effet en cherchant, trouvant, comprenant et mettant en place des solutions que les élèves sont les plus actifs dans leurs apprentissages. De manière similaire, le jeu oblige le joueur – ici l'élève – à trouver des solutions pour avancer et gagner. Le jeu se révèle alors une situation-problème idéale pour inciter les élèves à mobiliser des compétences et des connaissances pour trouver des solutions, dans un but défini.

3.3.2. Le jeu, source de motivation

Le jeu est par nature stimulant et motivant ce qui facilite l'enrôlement de l'élève dans la tâche. Le jeu permettrait de nourrir la motivation intrinsèque, donc non soumise à une pression extérieure (celle de la famille ou du professeur par exemple). Cette motivation est la plus efficace car elle vient de l'individu lui-même.

Selon Gérard de Vecchi (2010), les situations de jeux répondent aux caractéristiques qui permettent à l'élève d'avoir une motivation interne dans la tâche. Le premier critère est lié à la tâche de l'élève : elle doit avoir du sens et lui paraître utile. Ainsi les jeux à règles répondent à ce critère puisque l'élève est motivé pour gagner et donc pour comprendre les règles et jouer avec application pour tenter d'atteindre ce but. Le deuxième critère est le besoin d'avoir un projet avec un objectif réel. Ce projet et cet objectif doivent être énoncés explicitement aux élèves dès le début afin qu'ils se sentent impliqués. Ils savent ce qui est attendu d'eux et ce qu'ils doivent réaliser. Les situations de jeux apportent ce cadre par le « but du jeu », « comment gagner » et les règles.

3.3.3. Travailler le rapport à l'erreur

Les situations de jeu permettent aussi de travailler le rapport à l'erreur car quand l'élève joue, il réfléchit par lui-même, teste, expérimente et cela peut l'amener à se tromper. Or, si cela peut avoir un impact sur sa réussite ou non du jeu, son erreur aura peu d'impact sur sa perception de lui-même et aucune répercussion sur la réalité puisque le jeu est une activité fictive, par définition. Cette erreur peut aussi être enrichissante car il se souviendra comment l'éviter pour gagner.

3.3.4. Jouer en groupe : travailler le savoir-être

Le jeu à l'école, même solitaire peut devenir une tâche collective dès lors qu'un pair ou l'enseignant intervient. Ainsi, il favorise les échanges, l'enrichissement d'idées et les apprentissages grâce aux connaissances de chacun et de tous.

De plus, le jeu est soumis à des règles qu'il faut respecter. Il s'agit à la fois des règles explicites concernant le déroulement du jeu et des règles implicites pour avoir le comportement adéquat (respect des autres, écoute de leurs idées...). En lien avec l'EMC, le jeu peut être un moyen efficace pour prendre conscience de l'intérêt des règles.

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

L'histoire en cycle 3 a été repensée dans les programmes de 2015, avec des compétences complexes à travailler tout au long du cycle, ainsi leur maîtrise s'affine et se précise.

La difficulté de mes élèves de CM1 à réaliser la compétence « comprendre des documents historiques » m'a interpellée. Cela paraît logique car c'est une nouvelle compétence pour eux, aussi, y dédier du temps se révèle nécessaire afin de les préparer au collège et à l'acquisition de connaissances historiques plus fines. Pour l'acquérir, la compétence doit être travaillée sans cesse, ce qui peut devenir répétitif, ennuyeux et donc inefficace. En effet, comprendre un document simplement pour réussir une tâche scolaire en histoire ou en géographie s'avère vite peu attractif. Il paraît intéressant de la transposer en contexte afin de mettre réellement les élèves face au savoir, savoir-faire et savoir-être.

L'état des recherches présentées tend à reconnaître un grand nombre de bénéfices au jeu pour l'enfant, tant pour la construction de sa personne que pour l'élève apprenant. Avec de la rigueur et des choix didactiques pertinents, il paraît utilisable comme outil pédagogique, et cela d'autant que les types de jeux sont divers et permettent un grand nombre de modalités.

La problématique de la situation est la suivante : quelle peut être la plus-value d'un dispositif de jeu en histoire au cycle 3 pour travailler la compétence « comprendre des documents » face à un dispositif classique ?

La première hypothèse – générale – découle directement des apports théoriques : intégrer le jeu dans les apprentissages permettrait une meilleure progression en compréhension de documents historiques. C'est-à-dire avoir une bonne méthodologie : lire, identifier, se questionner, comparer des documents pour les comprendre.

En découlent trois hypothèses plus précises :

- Le jeu permettrait d'accroître la motivation et l'enthousiasme des élèves à réaliser une tâche, ce qui aiderait aux apprentissages.
- La manipulation de documents de sources diverses aiderait les élèves à mieux identifier des documents (nature, auteur, ...).
- La manipulation de documents en contexte aiderait les élèves à mieux interpréter des documents c'est-à-dire faire des liens, repérer des anachronismes, porter un regard critique.

METHODOLOGIE DE L'EXPERIMENTATION : LE JEU

1. Principe et choix du jeu

Le dispositif de jeu mis en place est de type « Cluedo » historique coopératif. Etant en cycle 3, la maturité des élèves permet de jouer à des jeux assez longs et complexes et de les laisser profiter de l'interaction de groupe tout en restant guide et observateur.

Un meurtre a été commis dans une sphère royale du Moyen-Age. Les élèves doivent résoudre l'enquête en répondant aux cinq questions : Qui a tué ? Où est-il mort ? Quand est-il mort ? Comment a-t-il été tué ? Pourquoi ?

Les élèves ont chacun un pion et incarnent des historiens, scientifiques et archéologues engagés pour élucider cette énigme en moins de sept jours. Ils sont tous ensemble contre le temps qui passe, développant ainsi un esprit de coopération. Un jour s'écoule après un tour de jeu.

A chaque tour, le joueur lance le dé, déplace son pion et peut aller dans une pièce. Il y a cinq pièces différentes correspondant chacune à une question de l'énigme. Dans chaque pièce se trouvent des documents indices qui aident à résoudre l'enquête. Lorsqu'un élève se déplace dans une pièce, il peut consulter un document pendant le temps du sablier. Il doit alors étudier le document sur la carte en s'aidant des questions écrites sous les documents et essayer d'en extraire les indices nécessaires à l'enquête. Les questions sont des guides, il n'est pas imposé d'y répondre. C'est lors de cette phase que la majorité du travail visé se fait. L'élève peut noter sur la feuille de route dans la case correspondant à la question les indices trouvés, il garde le document et c'est au joueur suivant. Lors de son tour, un joueur peut aussi choisir de consulter l'encyclopédie qui est un lexique avec des mots précis rencontrés dans les documents et signalés par un astérisque.

Pour gagner il faut qu'avant ou au bout des sept jours les élèves aient trouvé les réponses aux cinq questions. Ils peuvent alors vérifier avec la feuille réponse dans l'enveloppe noire.

Les questions écrites sur les cartes du jeu suivent les objectifs définis selon les programmes et selon trois pratiques méthodologiques de l'histoire :

- présenter le document (l'auteur, la date et le lieu de conception, les destinataires, la nature...)
- prélever les informations pour raconter l'histoire racontée par le document
- s'interroger sur le point de vue à l'origine du document et donc le sens implicite du document.

2. L'organisation

2.1. Les participants

Les participants sont les vingt-quatre élèves d'une classe de CM1 d'une école de Valenceville : douze filles et douze garçons.

Le public est mixte et le niveau de classe moyen car très hétérogène. Les deux groupes pour l'expérimentation ont été réalisés en mélangeant les élèves afin d'être de niveau similaire.

Douze élèves ont joué repartis sur trois jeux : trois équipes de quatre.

Douze élèves ont réalisé la séance classique en binômes.

Les équipes et les binômes ont été choisis de sorte à mixer les niveaux.

Un élève joueur bénéficie de l'aide d'une AESH. Présente durant la phase de jeu, elle a surtout veillé à ce qu'il comprenne l'objectif et reste centré sur la tâche.

2.2. Le matériel

Pour le jeu, les élèves avaient à disposition :

- un plateau de jeu (présenté en annexe 1), des pions personnages, un dé, un sablier de trois minutes, les règles du jeu, un jeton à déplacer pour indiquer le temps qui passe,
- 21 cartes avec les documents par pièces (voir exemples en annexe 2)
- l'encyclopédie
- la feuille de route avec un crayon
- l'enveloppe noire (feuille de réponse, donnée à la fin)

Pour la séance classique, les élèves étaient munis d'une feuille avec les documents en couleur, d'une feuille avec des questions par document et un tableau « fiche d'identité » à compléter (voir annexe 3).

2.3. La procédure

2.3.1. La séquence

Objectif principal de la séquence : Développer des compétences de lecture de documents avec un esprit critique	
Titre de la séance	Description
Découverte de la compétence « comprendre un document »	« Qui est Vercingétorix ? » inspirée du manuel RETZ CM1 afin de travailler la compréhension de documents, la confrontation de points de vue et éveiller à porter un regard critique.
Trace écrite collective (voir annexe 4)	Une carte mentale réalisée en groupe classe en guise de trace écrite et de référence.
Pré-test (voir annexe 5)	Le pré-test réalisé individuellement : 30 min. Retour rapide afin de revenir sur les erreurs les plus importantes et récurrentes.
Jeu // Séance classique	Compétences : - identifier des documents (nature, date, source, auteur) - comprendre le sens général d'un document - identifier les points de vue de documents et les confronter Durée : 1 h
Post-test (voir annexe 6)	Le post-test réalisé individuellement : 30min Questionnaire de ressentis (auto-évaluation)

2.3.2. Des aspects non négligeables

Bien que les dispositifs sur lesquels les élèves ont travaillé soient différents, les objectifs restaient les mêmes et donc, des similitudes dans la forme sont à noter.

L'objectif est d'acquérir la compétence d'histoire « comprendre des documents ». Les documents ont été choisis selon une diversité de nature, complexité et sont similaire dans les deux dispositifs. L'esprit de coopération intervient par l'esprit d'équipe soit en binôme (séance classique) soit par groupe de quatre (séance de jeu). En effet, les sous-objectifs sont de travailler l'échange et l'enrichissement mutuel, ainsi que des compétences d'EMC, d'histoire « coopérer et mutualiser » et faire intervenir différents domaines du socle (2 et 3).

Enfin les modalités pédagogiques utilisées sont semblables : l'enseignant intervient peu, il est plutôt observateur, référent et guide.

2.3.3. La séance « classique »

La compréhension de documents doit être guidée pour suivre une méthodologie rigoureuse, exposée notamment dans les fiches d'accompagnement Eduscol. Ainsi, la séance classique s'appuie sur ces fondements en reprenant des questions types pour aiguiller les élèves dans leur lecture (nom et fonction de l'auteur, nature et date du document). Des questions portant sur des éléments explicites permettent d'assurer une lecture correcte des schémas (arbre généalogique) et des cartes. Enfin, des questions *a priori* subjectives portent sur la relation entre les documents, sur l'implicite ou sur une interprétation des données. La mise en relation des documents et leur exploitation sont travaillées par la tâche finale globalisante qui est la réalisation de la carte d'identité de la personne évoquée dans les documents : la reine Brunehaut.

Lors de la séance, la moitié de la classe reçoit la fiche de documents et la fiche de questions. Les élèves découvrent librement par binôme (5 minutes) avant de lire et expliciter les consignes, la démarche à suivre et le but en collectif. Il est important de rappeler la disponibilité de la carte mentale « comprendre un document » réalisée en classe. L'enseignante laisse alors les binômes se mettre au travail, chercher, échanger et répondre aux questions. Elle reste disponible pour toutes questions ou en étayage, mais les binômes étant hétérogènes l'objectif est bien que les élèves s'organisent et s'entraident pour progresser.

2.3.4. La séance de jeu

Les élèves jouent en équipe de quatre autour du plateau préparé par l'enseignante. Par une posture de « magicien » (D. Bucheton, 2009), elle met la tâche en contexte grâce à une histoire et présente l'enquête avec les cinq questions à résoudre. L'enseignante explique les règles, aussi disponibles par écrit. Puis elle les laisse jouer en veillant à ce que les règles soient comprises et respectées. Elle peut intervenir pour gérer des conflits ou pour répondre à des questions sans trop aider à la résolution. En effet, le rôle de l'enseignante est surtout d'observer et de noter les informations pertinentes sur des points de difficulté, des points de réussite par équipe ou propres à chaque élève. Cela peut lui permettre après d'ajuster et de réguler.

Ici, les élèves sont plutôt en autonomie et ont à leur disposition différents étayages pour réussir : une grande variété de documents qui – pour la plupart – se recoupent et se

complément, des questions pour guider la lecture tant pour l'identification du document que pour sa compréhension explicite ou implicite, une encyclopédie propre au jeu et l'aide des camarades.

3. Evaluer les progrès des élèves : pré et post test

Une grille d'évaluation est conçue avec les observables correspondants à chaque objectif (voir ci-après).

Pour le pré-test et post-test, des questions précises sont posées afin d'évaluer chaque objectif. Ces tests sont similaires, individuels, à l'écrit et d'une durée de 30 minutes. L'évaluation passe également par l'observation de l'enseignant durant les séances – surtout celle du jeu – et l'analyse des travaux d'élèves ; la feuille de route pour le jeu ou la feuille de questions pour la séance « classique ».

RESULTATS ET ANALYSE DE L'EXPERIMENTATION

1. Recueil des résultats

1.1. La grille d'évaluation

Les résultats de cette expérimentation s'appuient sur la grille d'évaluation élaborée et peuvent donc être présentés selon les trois grands objectifs visés. Cela permet d'avoir une évaluation quantitative des résultats.

La grille d'évaluation est la suivante :

Objectif 1:

Identifier le document (nature, source, date, auteur) et savoir pourquoi il doit être identifié (contextualisation)

Observables

- Trouver la nature, la date, et l'auteur d'un document
- Expliciter le lien entre l'auteur, le moment où il s'exprime et son public

Objectif 2:

Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question et comprendre le sens général d'un texte

Observables

- Trouver l'idée globale du document.
- Sélectionner les informations selon des questions : qui? quand? où? comment?
- Chercher dans le lexique ou paratexte pour aider à la compréhension du document.

Objectif 3 :

Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document.

Observables

- Identifier l'impression générale qui se dégage d'un document.
- Confronter deux points de vue différents et simples.

A chaque observable correspond une ou deux questions du pré-test et post-test. Cette grille a été remplie pour chaque élève pour ses deux tests. Les notations sont 0, 1 ou 2.

0 : non atteint, non fait

1 : partiellement atteint (incomplet ou avec erreurs)

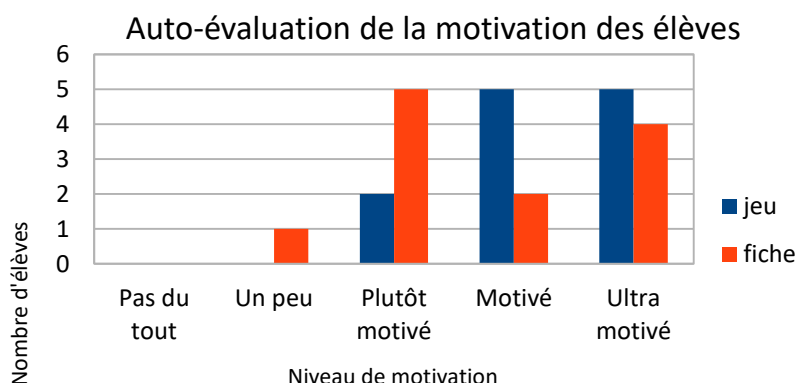
2 : atteint

Pour chaque test, le résultat maximal possible est 12 points.

1.2. L'apport de données qualitatives

Les premiers résultats présentés sont quantitatifs et permettent d'avoir un premier aperçu de l'impact des différences de modalité pédagogique chez les élèves. Cependant, il paraît judicieux d'avoir aussi comme objet d'analyse un retour qualitatif de la part des élèves sur l'expérimentation. Ces résultats proviennent d'une auto-évaluation anonyme réalisée par les élèves sur un questionnaire comportant différentes questions sur leur ressenti, leur avis à propos de la séance vécue - classique ou jouée. Autoévaluation présentée en annexe 4.

Graphique 1 : motivation des élèves selon le type de séance vécue



1.3. L'apport des données quantitatives

Les pré-test et post-test permettent d'avoir des résultats quantitatifs selon les objectifs visés. Voici tout d'abord une vision globale des progrès des élèves selon la séance réalisée.

Les résultats indiqués correspondent à la somme des notes (0 ; 1 ; 2) obtenues à chaque question. La progression est calculée en faisant la différence entre le résultat au post-test et celui au pré-test.

Tableau 1 : progression des élèves selon la compétence « comprendre des documents historiques » grâce à la séance jeu

Elèves	N1	N2	I	E1	K	F	LR	A1	A2	S1	EF	E2	TOTAL	MOYENNE
Résultats au pré-test	2	7	11	8	8	9	9	7	5	8	10	5	89	7,42
Résultats au post-test	6	12	11	12	8	8	12	9	8	3	9	7	105	8,75
Progression	4	5	0	4	0	-1	3	2	3	-5	-1	2	16	1,33

En moyenne, chaque élève a progressé de 17,9%.

Tableau 2 : progression des élèves selon la compétence « comprendre des documents historiques » grâce à la séance classique

Elèves	M1	E3	Y	A3	M2	S2	R	E4	L2	MA	L3	C	TOTAL	MOYENNE
Résultats au pré-test	10	4	10	7	12	7	8	8	10	5	8	4	93	7,15
Résultats au post-test	8	9	8	11	9	6	9	9	5	9	3	9	95	7,31
Progression	-2	5	-2	4	-3	-1	1	1	-5	4	-5	5	2	0,17

En moyenne, chaque élève a progressé de 2,2%.

Pour répondre à nos hypothèses, l'analyse précise des résultats par objectif est utile.

Tableau 3 : progression des élèves pour l'objectif 1 « identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié » grâce à la séance jeu.

Elèves	N1	N2	I	E1	K	F	LR	A1	A2	S1	EF	E2	TOTAL	MOYENNE
Résultats au pré-test	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	15	1,25
Résultats au post-test	1	2	2	2	1	1	2	1	1	0	2	2	17	1,42
Progression	0	1	1	0	0	0	1	-1	0	-1	0	1	2	0,17

En moyenne, chaque élève a progressé de 13,6%.

Tableau 4 : progression des élèves pour l'objectif 1 « identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié » grâce à la séance classique.

Elèves	M1	E3	Y	A3	M2	S2	R	E4	L2	MA	L3	C	TOTAL	MOYENNE
Résultats au pré-test	1	1	2	1	2	1	1	1	2	0	1	1	14	1,08
Résultats au post-test	2	2	1	2	2	0	2	1	1	2	1	2	18	1,38
Progression	1	1	-1	1	0	-1	1	0	-1	2	0	1	4	0,33

En moyenne, chaque élève a progressé de 28,6%.

Tableau 5 : progression des élèves pour l'objectif 3 « savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document » grâce à la séance jeu.

Elèves	N1	N2	I	E1	K	F	LR	A1	A2	S1	EF	E2	TOTAL	MOYENNE
Résultats au pré-test	1	1	4	2	2	3	2	1	0	2	3	0	21	1,75
Résultats au post-test	2	4	3	4	2	3	4	3	2	1	1	2	31	2,58
Progression	1	3	-1	2	0	0	2	2	2	-1	-2	2	10	0,83

En moyenne, chaque élève a progressé de 47,4%.

Tableau 6 : progression des élèves pour l'objectif 3 « savoir que le document exprime un point de vue (...) » grâce à la séance classique.

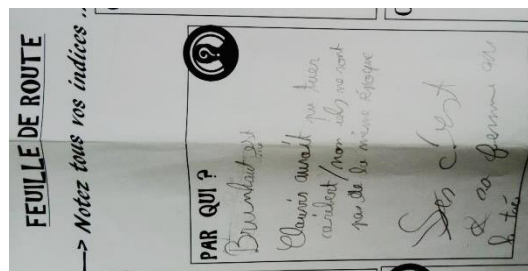
Elèves	M1	E3	Y	A3	M2	S2	R	E4	L2	MA	L3	C	TOTAL	MOYENNE
Résultats au pré-test	3	1	4	2	4	2	4	3	2	2	2	1	30	2,31
Résultats au post-test	2	3	2	3	3	2	2	4	1	2	0	2	26	2,00
Progression	-1	2	-2	1	-1	0	-2	1	-1	0	-2	1	-4	-0,33

En moyenne, chaque élève a progressé de -13,3%.

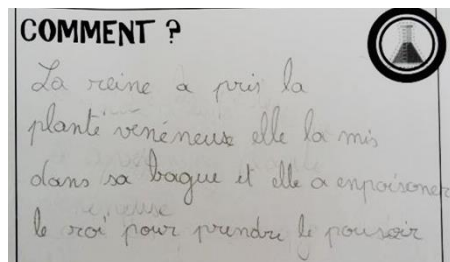
1.4. L'apport de productions d'élèves

A ces résultats quantitatifs peuvent s'ajouter des observations de travaux d'élèves apportant aussi des éléments d'analyse.

Document 1 : Extraits de feuilles de route remplies par les élèves lors du jeu.



Extrait 1



Extrait 2

Ces extraits montrent des notes libres réalisées par les élèves lors du jeu et traduisent leur réflexion.

2. Analyse et discussion des résultats

2.1. Rappel de l'expérimentation

Rappelons que l'objectif de l'expérimentation est de savoir si la modalité pédagogique de jeu face à une pédagogie classique, plus descendante, aurait une plus-value pour l'apprentissage de compétences en histoire. Précisément l'expérimentation porte sur la compétence du cycle 3 « comprendre des documents » et consiste à faire jouer une demi-classe à un jeu élaboré spécifiquement pour faire travailler cette compétence. L'autre moitié réalise une séance d'histoire « classique » sur le même sujet.

L'hypothèse générale (hypothèse 1) est la suivante : intégrer le jeu dans les apprentissages permettrait une meilleure progression en compréhension de documents.

Cela se traduit par trois critères :

- Hypothèse 2 : le jeu permettrait d'accroître la motivation et l'enthousiasme des élèves à réaliser la tâche, ce qui les aiderait dans leurs apprentissages.
- Hypothèse 3 : la manipulation de documents de sources diverses aiderait l'élève à mieux identifier des documents (nature, date...)
- Hypothèse 4 : la manipulation de documents, en contexte, aiderait les élèves à mieux interpréter des documents (faire des liens, repérer des anachronismes, porter un regard critique).

Chaque hypothèse peut être analysée et évaluée grâce à un sous-objectif précis.

2.2. Analyse des résultats en réponse à chaque hypothèse

L'hypothèse générale de cette expérimentation est ambitieuse et vaste, c'est pourquoi les trois sous-hypothèses vont permettre d'affiner l'analyse.

2.2.1. Analyse du graphique d'auto-évaluation

Le graphique 1 (p.29) traduit que le jeu a un effet motivant chez les élèves car la majorité ayant joué se sentait « motivé » à « ultra motivé » à faire la séance. Cela s'expliquerait par l'image de plaisir véhiculée par le jeu et le fait que cette modalité est inhabituelle en classe donc stimulante. D'après les données théoriques présentées, la recherche affirme que la motivation est une condition nécessaire et aidant à la réussite des élèves dans leurs apprentissages. Ce constat va en faveur de l'hypothèse 2 : la motivation des élèves lors de la

séance semblerait leur permettre d'être plus présents, concentrés et ainsi de progresser davantage dans la compétence. La motivation semble les rendre plus impliqués, ce qui a été aussi observé en classe car aucun élève n'a été dans une posture de refus ou n'a décroché, bien que certains élèves joueurs (en connaissance de leur attitude en général) ont tendance à refuser la mise au travail ou ont un temps d'attention limité. Le jeu a duré une heure sans que les élèves ne se soucient du temps. Des remarques telles « C'est déjà fini maîtresse ? » ou « C'est déjà l'heure de la cantine ? » ont été verbalisées par plusieurs d'entre eux. Les élèves ayant participé à la séance classique sont restés globalement au travail mais étaient plus facilement déconcentrés et plus « soulagés » quand la séance s'est finie. En outre, il est intéressant de relever qu'au moins trois élèves sur douze joueurs ont inscrit en commentaire dans l'auto-évaluation qu'ils avaient eu des difficultés lors du jeu mais qu'ils avaient apprécié quand même et voudraient recommencer. La difficulté ne semble pas freiner les élèves dans un dispositif de jeu alors que dans la séance classique les élèves ont eu tendance à faire davantage appel à l'enseignante. Cela dès que des difficultés et des doutes apparaissaient ou parfois juste pour se rassurer, ils pouvaient rester parfois bloqués sur une question. La difficulté semble moins être un frein ou une source de démotivation lors du jeu. Cette analyse qualitative tend à valider l'hypothèse 2 ; qu'un jeu favoriserait la motivation, l'enthousiasme et donc l'entrée des élèves dans la tâche. Avec cette modalité pédagogique plus motivante, les élèves prendraient du plaisir, ils s'impliqueraient plus facilement et plus efficacement, ainsi leurs apprentissages seraient meilleurs.

2.2.2. Analyse des tableaux relatifs à la progression des élèves selon l'objectif 1

Selon les tableaux 3 et 4 (p.30-31), dans les deux types de séance, les élèves ont progressé ce qui traduit que le jeu a atteint un des objectifs fixés. Le jeu permet de travailler et de progresser sur l'objectif d'identification de documents historiques, il est donc une modalité pédagogique utilisable et efficace comme présenté théoriquement. Le pourcentage de progression moyenne par élève pour la modalité jeu est même supérieur à la modalité classique passant de 13,6% à 28,6 % soit une supériorité de 15 points. Paradoxalement, en précisant l'analyse, il y a plus d'élèves qui ont progressé avec la séance classique (deux de plus) mais aussi plus qui ont moins bien réussi (un de plus). Le jeu a permis pour la moitié des élèves (soit six) un maintien du résultat et pour quatre élèves une progression. Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que dans le jeu les questions sur les documents sont des questions « guides » qui aident à l'exploitation des documents, le jeu n'oblige pas à les traiter et à y répondre. Ainsi, bien qu'il y ait des questions d'identification de documents (nature,

auteur, date, titre) elles peuvent ne pas être traitées. Un élève ne voulant pas s'y confronter peut les éviter. L'identification se fait de manière plus implicite ce qui est plus difficile pour les enfants à transposer en acquis et à exploiter en décontextualisation (ici ; restitution lors du post-test). Le jeu les a confrontés à différents documents historiques, ils ont cherché à les lire et ils les ont bien souvent compris mais ils n'ont pas explicitement cherché pour tous la nature, le titre, l'auteur et la date.

En s'appuyant sur l'extrait 1 du document 1, nous constatons que les élèves ont cherché à identifier les documents (la date par exemple) car ils arrivent à constater que deux personnages de documents différents ne sont pas de la même époque. L'analyse à tirer serait que l'identification de document se fait en contexte et seulement quand cela leur paraît nécessaire. L'identification n'apparaît pas comme une étape indispensable pourtant présentée en premier dans la carte mentale. Quand ils voient une carte, ils n'explicitent pas que c'est une carte mais sont capables d'en exploiter les données appropriées à ce qu'ils cherchent.

L'objectif 1 comprend deux éléments : savoir identifier un document historique et savoir pourquoi il faut l'identifier (intérêt). Les tests évaluent davantage le premier, et il a été travaillé explicitement lors de la séance « classique ». Cela pourrait expliquer le plus grand nombre de progrès grâce à la séance classique. Dans le jeu, le simple fait de dire qu'il y avait des documents pièges a amené les élèves à identifier les documents et les mettre en contexte pour trouver les indices. Le « pourquoi » semble être plus travaillé, ce qui corrèle avec les résultats.

L'hypothèse 3 ne paraît pas validée à proprement parler. Plus justement, la manipulation de documents de sources diverses entrainerait les élèves à relever les informations appropriées au type de document. Le jeu amènerait davantage à un savoir-faire en contexte exploitant des savoirs qu'à un savoir-faire systématique. Cette idée pourrait être approfondie par d'autres expérimentations.

2.2.3. Analyse des tableaux relatifs à la progression selon l'objectif 3

Le tableau 5 (p.31) montre pour cet objectif une évolution moyenne par élève de 47,4 % pour les élèves ayant joué et une diminution de 13,3 % pour les autres. Les élèves joueurs semblent avoir progressé dans leur capacité à faire des liens entre les documents, à porter un regard critique. Cependant, ces résultats marquants sont à modérer et à interpréter avec plus de précision. Avec la modalité classique, une progression apparaît pour quatre élèves face à sept pour le jeu, soit plus de la moitié. Dans les deux cas deux élèves ont maintenu leur résultat ayant déjà presque atteint l'objectif. Sans prendre ces données au sens strict, il

apparaît que lors du jeu les élèves ont probablement dû porter un regard critique sur les documents, chercher à les contextualiser et à faire des liens car là était une des meilleures manières de gagner. En effet, l'extrait 2 traduit une réflexion d'élèves ayant liés trois documents pour répondre à la question « comment ? ». Ainsi, grâce au jeu, les élèves se sont entraînés à lire avec un regard critique pour comprendre qu'un document exprime un point de vue. Dans la séance classique, la carte d'identité finale amenait à cet objectif et obligeait les élèves à faire cette démarche. Il paraîtrait, qu'arrivant en fin de séance elle ait eu un impact moindre et la correction des travaux d'élèves révèle qu'elle n'a été faite qu'en partie ou succinctement.

Ces résultats apportent des éléments de réponse pour l'hypothèse 4. La manipulation de documents en contexte aiderait à mieux les interpréter (faire des liens, repérer des anachronismes, porter un regard critique). Le terme de contexte paraît alors primordial. Il semblerait que pour une tâche définie, qu'il comprend et dont il perçoit l'intérêt (gagner), l'élève est capable de mettre en place des stratégies et des méthodes sans forcément en avoir conscience. Cela fait écho à un intérêt pédagogique du jeu qui est de donner du sens aux tâches scolaires. Cela rappelle alors aussi l'importance du rôle de l'adulte. L'enseignante doit aider les élèves à institutionnaliser, prendre conscience de ce qu'ils ont fait pour qu'ils soient capables de le refaire « consciemment » et le transposer dans d'autres situations. Cela permet aussi aux élèves n'ayant pas mobilisé de stratégies efficaces de les découvrir et d'y avoir accès. Un moment de verbalisation est nécessaire après un temps de jeu, temps que nous avons pris où chaque équipe de jeu a exprimé son organisation et l'évolution de leur partie. La posture de « partage » et le retour sur apprentissages (S. Van Lint) se sont confirmés comme indispensables pour secondariser.

2.2.4. Analyse des tableaux relatifs à la progression globale des élèves

Selon les données des tableaux 1 et 2 (p.30), en moyenne, tous les élèves ont progressé. La progression est plus marquante chez les élèves joueurs avec 17,9 % contre 2,2 % pour les autres. Ce pourcentage tend à valider l'hypothèse générale (1) mais reste à relativiser. La lecture des tableaux révèle que les élèves ayant fait la séance « classique » avaient au pré-test des résultats supérieurs aux élèves joueurs, il est donc plus difficile de s'améliorer. De plus dans le post-test la question d'analyse critique a changé de forme (passant d'une phrase à un tableau) ce qui semble avoir perturbé certains élèves et tendrait à fausser les résultats.

Une compétence est composée de savoir, de capacité et d'attitude. Attitude renvoie au savoir-être qui est la capacité à réaliser une tâche dans divers contextes. Une posture de

confrontation peut en être un moyen et, d'après les résultats, le jeu paraît justement approprié à ce genre de démarche. Cette notion de contexte fait échos aux caractéristiques d'une situation de jeu présentée précédemment : être mis en situation, dans un univers, avec un but précis motivant, être confronté à un problème et chercher des solutions par soi-même.

L'analyse tend à affirmer qu'intégrer ce jeu permet à des élèves de cycle 3 de progresser selon la compétence d'histoire « comprendre des documents ». La plus-value du dispositif pédagogique de jeu serait de faire travailler la compétence dans son intégralité à savoir selon les trois objectifs évoqués et surtout, en rendant les élèves acteurs et responsables de ce travail.

3. Discussion autour des résultats

3.1. Des plus-values autour de l'interdisciplinarité

Le jeu a permis aux élèves de s'entraîner et de progresser dans la compétence d'histoire « comprendre des documents » mais aurait aussi permis de l'interdisciplinarité. En temps qu'observatrice, je constate que d'autres compétences ont été travaillées durant le jeu et enrichissent le dispositif. Elles corrélaient avec les apprentissages en situation de jeu avancés par la théorie.

Une plus-value sur le comportement des élèves et leur développement se confirme. Ils développent de l'autonomie car ils sont amenés à réaliser des tâches par eux-même qui ne sont pas imposées, à élaborer des stratégies et à s'organiser par eux-mêmes. L'idéal étant –et c'est ce qui s'est produit– que l'enseignante n'intervienne pas dans l'organisation du jeu.

Ce jeu, étant en groupe et coopératif, les a obligés à communiquer et à verbaliser leur réflexion, leur compréhension des cartes documents. Une dimension langagière est mobilisée. Elle est enrichie par l'utilisation de nouveau vocabulaire rencontré dans le jeu et compris grâce au contexte. Les élèves ont beaucoup échangés entre eux, et durant la phase de retour du vocabulaire est ressorti.

L'étude de certains documents utilisés tels que les tableaux peut permettre de faire des liens avec l'histoire des arts. Les élèves découvrent des œuvres et la légende apporte des informations sur le contexte, l'époque et le type (gravure, peinture, enluminure,...).

L'aspect coopératif les mène à développer leur sociabilité. Un grand nombre de compétences se référant à l'EMC sont mobilisées en situation de jeu menant les élèves à être

des personnes responsables réfléchies au sein d'un groupe. Un dispositif classique y est moins approprié, or l'histoire doit participer à l'objectif de « la formation de la personne et du citoyen ». L'élaboration des équipes par l'enseignante entraîne une gestion des relations entre élèves plus ou moins facile, mais enrichissante.

Durant le jeu les élèves ont été actifs : lecture, échanges verbales, études des cartes, choix, gestion du jeu ...toutes ces actions entraînent la mobilisation d'un grand nombre de compétences plus ou moins scolaires. Il semblerait que la réalisation de toutes ces actions marque l'élève l'aidant ainsi à ancrer ses apprentissages. La modalité jeu apporterait une plus-value face à une modalité classique.

3.2. Des limites dans le dispositif

Les conclusions tirées par cette expérimentation sont à relativiser car ne concernent qu'une classe et qu'un dispositif.

Les jeux de plateau type « Cluedo » comme ici ne sont pas des activités systématiques et connues de tous les enfants. Ainsi, le raisonnement structurel (compréhension des règles, du concept et du fonctionnement du jeu) a pu être plus compliqué chez certains élèves. Leur attention consacrée au raisonnement conjoncturel (pendant la partie) a pu être plus restreinte.

De plus, le jeu conçu est à usage unique, chaque séance n'a lieu qu'une fois, or la répétition est reconnue nécessaire pour tout apprentissage. Davantage d'entraînement aurait permis d'avoir une progression plus fiable et sûrement plus marquée. Répéter la situation est une piste d'amélioration du dispositif.

Le jeu a été créé de toute pièce spécifiquement pour la compétence visée, un grand nombre de choix didactiques ont été réfléchis et choisis au mieux. Cette démarche est ambitieuse et chronophage et ne paraît que peu envisageable pour chaque compétence de chaque discipline. L'utilisation de jeux préexistants ou avec une adaptation moindre serait à privilégier. L'enseignant doit veiller toutefois à bien analyser et cibler les objectifs souhaités.

Si les résultats tendent à valider les hypothèses, il ne faut pas omettre le fait que pour atteindre ces objectifs le jeu exige de la part de l'enseignant des choix didactiques et pédagogiques pertinents. Loin du « récit du maître » je constate qu'il doit adopter une nouvelle pédagogie ce qui n'est pas nécessairement évident au début mais accessible. Bien que ce soit une compétence qui soit visée, les textes officiels insistent sur le fait qu'une compétence ne se travaille pas isolée de contenu historique. Le fait historique utilisé ici est inspiré de faits réels avec des personnes ayant existé et utilisant majoritairement des

documents historiques. Il faut veiller à ne pas séparer savoir et savoir-faire, critique faite à la pédagogie de l'éveil. En effet, pendant la séance, l'enseignant doit adopter des postures qui lui sont peut-être inhabituelles ; celles de lâcher-prise, d'accompagnement, d'observation. De plus, certains élèves n'auraient pas progressé voire même régressé, cette donnée rappelle que l'observation par l'enseignant est essentielle. Elle permet de viser l'équité. Une grille d'observation précise doit être élaborée afin de noter les difficultés de chacun et leur participation. Si l'enseignant le juge nécessaire, des temps de remédiation peuvent être judicieux à mettre en place. En effet, n'être que spectateur est une posture d'élève facile dans ce genre de dispositif, mais la posture d'élève scolaire ne convient pas non plus. La posture réflexive semble être à privilégier pour une modalité de jeu. Le jeu demande donc aussi aux élèves de changer leur posture face à leurs apprentissages (D. Bucheton, 2009).

Le choix pédagogique de jeu, encore inhabituel en classe, ne rime pas avec frivolité. S'il se révèle être une plus-value, il est un dispositif exigeant pour l'enseignant et les élèves - bien qu'ils n'en aient pas nécessairement conscience.

CONCLUSION

Les résultats de cette expérimentation tendent à valider l'hypothèse que le jeu apporte une plus-value aux apprentissages face à un dispositif classique. Cette plus-value peut consister en une meilleure assimilation des compétences travaillées car l'élève est plus investi. Elle apparaît aussi dans la capacité à réaliser des compétences de manière réfléchie et volontaire car nécessaire. Ainsi, cela aide à mettre du sens derrière les apprentissages en accentuant le « pourquoi », c'est-à-dire l'utilité de réaliser la tâche. Enfin, motivés par l'idée de gagner les élèves réalisent des tâches complexes d'interprétation plus aisément et plus naturellement (liens entre les documents notamment). Ces avantages dépendent aussi d'une exigence et d'une assiduité pédagogique.

Appliqué ici à la discipline de l'histoire, le jeu permet de travailler la compétence selon ses trois dimensions – connaissance, capacité, et attitude – et d'autonomiser les élèves face à cette compétence.

Le jeu, comme choix pédagogique en histoire pour travailler la compétence « comprendre des documents » a, sans aucun doute, révélé de nombreuses plus-values à travers l'expérimentation.

BIBLIOGRAPHIE

- Alain.(1932). *Propos sur l'éducation*.
- Brougère,G.(1995). *Jeu et éducation*. Paris : Education et formation, série Références, L'Harmattan.
- Brougère,G. (2005). *Jouer/Apprendre. Qu'est-ce que le jeu ?* Paris, Economica.
- Bruner, J. (2002) Le Rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In Bruner, J. *Savoir faire savoir dire* (pp 261-280). PUF : Paris.
- Caillois, R. (1958). Définition du jeu. In Caillois, R. *Les jeux et les hommes* (pp 31-44). Paris.
- De Vecchi, G. (1992). Des Elèves motivés et autonomes. In De Vecchi ,G. *Aider les élèves à apprendre* (pp 230-250). Paris : Hachette.
- Freinet, C. *L'Education au travail*, 1960
- Gondonneau, J. & Sautot, JP.(2006). *Quels objectifs pédagogiques ?* In Sautot, JP (dir.).*Jouer à l'école* (pp 93-109). Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- Hommet S. et Jeanneau R., *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre, outils pour agir*, Paris, Hachette éducation
- Leduc, J. (2013). Pourquoi enseigner l'histoire? La réponse d'Ernest Lavissee, in *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 21, septembre-décembre 2013
- Musset, M & Thibert, R.(octobre 2009). « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée », *Dossier d'actualité de la VST*, n° 48.
- Rodriguez, A. (2010). *Un Projet pour associer jeux (sérieux ou autres) et apprentissages*. Paris : Delagrave éditions
- Van Lynt, S. (2016). *Jeu et compétences scolaires - comment enseigner les compétences à l'école ?*
- Arendt, H (1957) « Qu'est-ce que l'autorité ? », *La Crise de la culture*
- Lavissee, E (1882). L'Enseignement historique en Sorbonne et l'éducation nationale. *La Revue des deux Mondes*

RESSOURCES UTILISEES POUR LE JEU

Les Dossiers Hachette Histoire Cycle 3. Le Moyen-Âge. Livre de l'élève. Ed.2006.

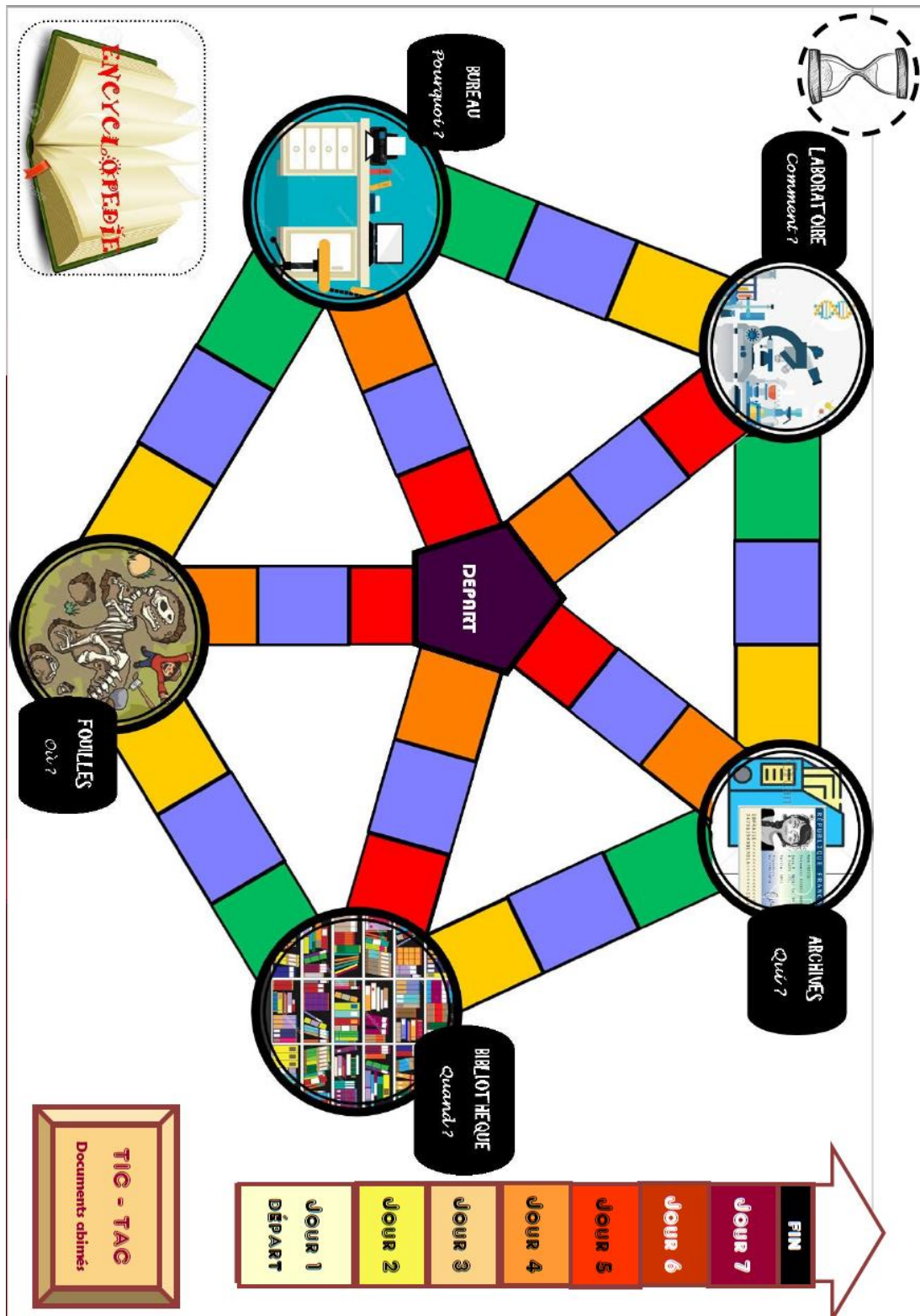
SITOGRAPHIE

- Ministère de l'éducation nationale.(26 mars 2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel spécial n° 2.
- Ministère de l'éducation nationale. (26 novembre 2015). Programme pour le cycle 3. Le Bulletin officiel spécial n°11.170 -182
- Ministère de l'éducation nationale Eduscol.(2017).Histoire-Géographie,Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle, Informer et accompagner les professionnels de l'éducation Cycles 2 3 4, Analyser et comprendre un document. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_Compétences/11/4/RA16_C3C4_HIGE_Analyser_comprendre_document_819114.pdf
- Eduscol. *Pour aller plus loin sur la notion de compétences*, repéré à : <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/11.pdf>
- Metra,M (2006). Le jeu dans le développement affectif, cognitif, corporel et social de l'enfant .UFAIS Lyon. repéré à : https://ae-fe-zoneafriquecentrale.net/IMG/pdf/jeu_et_developpement_de_l-enfant.pdf
- Pihen,S. (2016). *Le Document en histoire : une compétence à travailler au cycle 3*.
- Pihen,S. (2016). *Cycle 3 le document en histoire, Construire la progressivité d'une compétence dans un cycle allant du CM1 à la 6ème* . Repéré à histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/c3__le_doc_en_hist_s._pihen_09022016.pdf
- Réseau Ludus : jouer en classe, Apprendre avec les jeux. Pourquoi jouer ?. Repéré à : www.lepetitjournaldesprofs.com/reseauludus/pourquoi-jouer-en-classe/
- De Grandmont,N. Le Jeu pédagogique repéré à : <http://ndegrandmont.webatu.com>
- Brougère, G. Jacques Henriot et les sciences du jeu ou la pensée de Villeteuse Repéré à <https://journals.openedition.org/sdj/202>.

ANNEXES

Annexe 1 : Plateau du jeu (format A3)	p 42
Annexe 2 : Exemples de cartes de jeu.	p 43
Annexe 3 : Carte mentale réalisée avec les élèves ?.....	p 44
Annexe 4 : Auto-évaluation qualitative.....	p 44
Annexe 5 : Documents et feuille de questions de la séance « classique ».....	p 45
Annexe 6 : Pré-test.....	p 47
Annexe 7 : Post-test.....	p 48

Annexe 1: Plateau du jeu (format A3)



Annexe 2: Exemples de cartes issues du jeu

FOUILLES Où ?

1

PARTAGE DE LA GAULE A LA MORT DE CLOTAIRE I^{er}

- Royaume de Clovis I^{er}
- Royaume de Gontran
- Royaume de Sigebert I^{er}
- Royaume de Chilpéric I^{er}

Abbayes • Comtes

QUESTIONS

- Que représentent les points rouges sur la carte ?
- A cette époque, les abbayes* sont signe de pouvoir. Cherche sur la carte quel royaume est le plus puissant.

ARCHIVES Qui ?

1

Portrait de Brunehaut

QUESTION

- D'après ses habits quelle était la place de cette femme dans la société ?

ARCHIVES Qui ?

5

Le supplice de Brunehaut (manuscrit, vers 1375-1380).

QUESTIONS

- Qui est attaché au cheval ?
- A ton avis, pourquoi cette personne subit-elle cela ?

ARCHIVES Qui ?

3

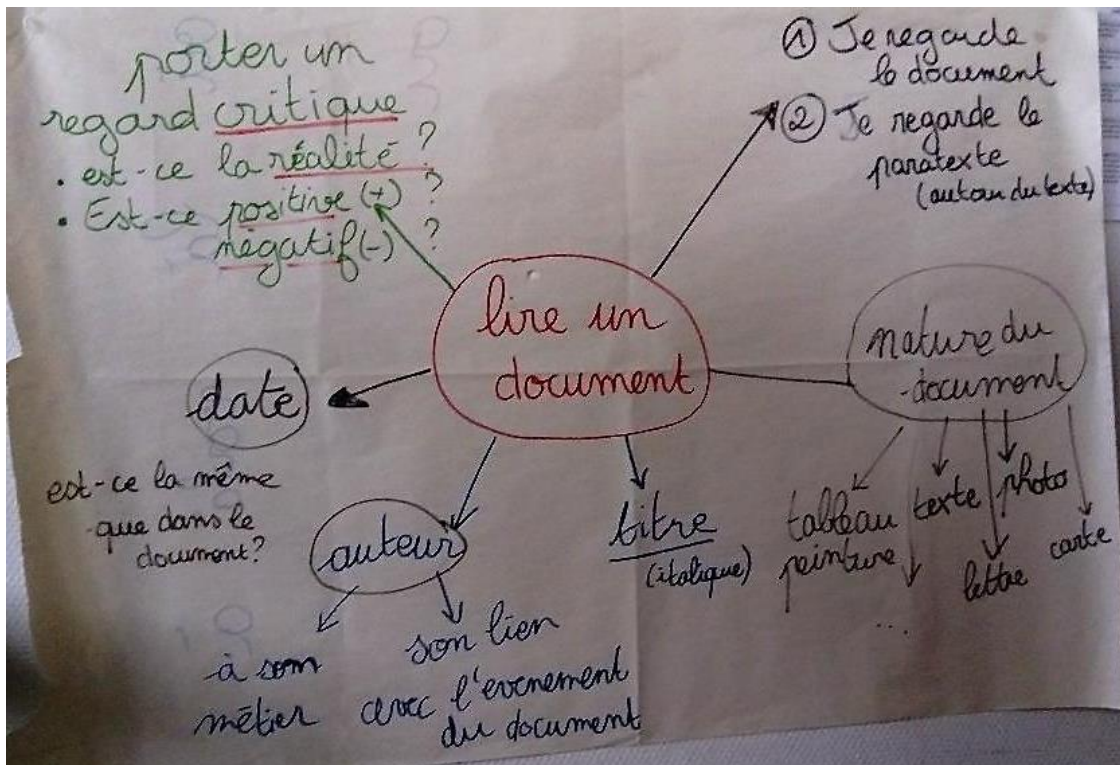
« O vierge que j'admire et qu'adorera ton époux,
Brunehaut, plus brillante que la lampe du ciel, et dont la
figure lance plus de feux que les pierres précieuses, tu es
une autre Vénus, et tu as pour dot* l'empire de la beauté »

Poème de Venance Fortunat* dans *Poésies mêlées*

QUESTIONS

- Quelle est la nature du document que tu as découvert ?
- Le portrait fait par le poète est-il positif ou négatif ?
- Peut-on dire que ce portrait montre la réalité ?

Annexe 3 : Carte mentale réalisée avec les élèves.



Annexe 4 : Auto-évaluation qualitative

Quelle activité as-tu faite ?		JEU		- Fiche à deux	
Note ta motivation à faire l'activité					
0	1	2	3	4	
Pas du tout	un peu	Plutôt motivé	motivé	Ultra motivé	
Note la difficulté de l'activité					
0	1	2	3	4	5
Ultra facile	facile	Plutôt facile	Plutôt difficile	difficile	Ultra difficile
Qu'as-tu pensé de ton travail ?					
J'ai trouvé que j'avais appris des choses.		OUI	NON	un peu	
J'ai trouvé que j'arrivais bien à participer. .		OUI	NON	un peu	
J'ai trouvé que je comprenais bien. .		OUI	NON	un peu	
Comment te sentais-tu ? <i>Fier - triste - déçu - content - frustré - énervé</i>					
Commentaires: _____					
: _____					

Annexe 5 : Documents et feuille de questions de la séance « classique »

a. Feuille avec les documents pour les élèves

FEUILLE DE DOCUMENTS

1

ARBRE GÉNÉALOGIQUE DES MÉROVINGIENS

Childebert I^{er} (481 - 511)
 Clotilde épouse : Clotilde
 Clotaire I^{er} (481 - 511)
 épouse : Clotilde
 Partage de 511
 Clodomir I^{er} (511 - 524)
 Childobert I^{er} (511 - 538)
 Clovis I^{er} (511 - 561)
 Théodebald I^{er} (534 - 548)
 Théodebald (548 - 552)
 Partage de 561
 Sigebert I^{er} (561 - 575)
 épouse : Brunehaut
 Gontran (561 - 592)
 Chilpéric I^{er} (561 - 584)
 épouse : Frédégonde
 Caribert (561 - 567)
 Paris
 3^e épouse : Frédégonde

2

Les dames de la noblesse peuvent obtenir plus d'autonomie après la mort de leur mari. Par exemple, Brunehaut a profité de la mort de Sigebert pour s'imposer comme dirigeante de son royaume alors qu'elle n'aurait jamais pu avoir tout ce pouvoir si son mari était resté en vie.

Bruno Dumézil, historien spécialiste du Moyen-Âge
Résumé de *La Reine Brunehaut* (2008)

3

BRUNEHAUT, REINE D'AUSTRASIE, FEMME DE SIGEBERT, PUIS DE MEROWÉE,
Gravure de Sergent-Manceau, 18^{ème} siècle

D'après ce que dit la gravure : « Née en 548, morte en 613 et enterrée dans l'église de Saint Martin d'Autun. »

4

PARTAGE DE LA GAULE A LA MORT DE CLOTAIRE I^{er}

Les dossiers Hachette, *Le Moyen-Âge au cycle 3* Ed. 2006

5

Le supplice de Brunehaut (manuscrit, vers 1375-1380).
Des mœurs violentes

L'époque mérovingienne est marquée par la violence, les meurtres et les pillages. Les rois, mais aussi les reines, étaient cruels. Ainsi, la reine Brunehaut qui épousa un petit-fils de Clovis fut accusée d'avoir tué plus de dix rois. Le fils de l'une de ses victimes se vengea : elle fut attachée à la queue d'un cheval qui, dans sa course, lui brisa les os.

Les dossiers Hachette, *Le Moyen-Âge au cycle 3* Ed. 2006

6

« O vierge que j'admire et qu'adorera ton époux, Brunehaut, plus brillante que la lampe du ciel, et dont la figure lance plus de feu que les pierres précieuses, tu es une autre Vénus, et tu as pour dot* l'empire de la beauté »

Poème de Venance Fortunat* dans *Poésies mêlées*

7

Gravure du château du Louvre, 16^{ème} siècle

LEXIQUE :

VENANCE FORTUNAT : Poète né en 530. Il est accueilli par Sigebert et Brunehaut. Il admire la reine Brunehaut et lui dédie ses plus beaux poèmes.

ABBAYE: Communauté religieuse dirigée par un abbé. Elles organisent l'économie dans une société instable et pauvre.

DOT : Biens (meubles, maisons, argent) qu'une femme apporte à son époux en se mariant.

b. Feuille de questions pour les élèves.

QUESTIONS SUR LES DOCUMENTS

Document 1

1. Quel est le titre de ce document ? _____
2. Quel est le point commun entre toutes les personnes de ce document ? _____

3. Quelle est la relation entre Sigebert et Caribert ? _____

Document 2

1. Qui est l'auteur ? Quel est son métier ? _____
2. Quel portrait fait-il de Brunehaut ? (Entoure)
rusée - menteuse - intelligente - triste - suiveuse - puissante - ambitieuse - râleuse
3. Ce portrait reflète-t-il la réalité ? Explique ta réponse.

Document 3

1. Qui est la reine d' Austrasie ? _____
2. Relève la date de naissance et de mort de la reine. _____

Document 4

1. Que représentent les points rouges sur la carte ? _____
2. A cette époque, les abbayes* sont signes de pouvoir. Cherche sur la carte quel royaume est le plus puissant.

Document 5

1. Qui est attaché au cheval ? _____
2. Pourquoi cette personne subit-elle cela ? (aide toi du texte)

Document 6

1. Quelle est la nature du document ? _____
2. Le portrait fait par le poète est-il positif ou négatif ? _____
3. Peut-on dire que ce portrait montre la réalité ? Justifie.

Document 7

1. Regarde bien cette image, ce château te parait : (entoure)
grand - immense - normal - luxueux - simple -
du Moyen-Age - plus ancien que le Moyen-Age - plus récent que le Moyen-Age
2. La reine Brunehaut a-t-elle pu vivre dans ce château ? _____



A l'aide des documents et des questions précédentes, remplis la carte d'identité de Brunehaut.

Attention il y a un document piégé ...

Nom	
Date de naissance	
Date de décès	
Mariée avec	
Rôle dans la société	
Lieu de vie	
Caractéristiques physiques	
Caractère	
Cause de la mort	

Annexe 6 : Pré-test

HISTOIRE

J'apprends à lire des documents.



Doc. A

Peinture de Hyacinthe Rigaud, Louis XIV en costume de sacre, 1701

Qui est Fénelon ?

Fénelon est né en 1651 et mort en 1715. Il est écrivain à la cour du roi Louis XIV, le roi soleil. En 1689, le roi le nomme professeur de son petit-fils. A la cour du roi son ennemi est l' autre écrivain Bossuet.

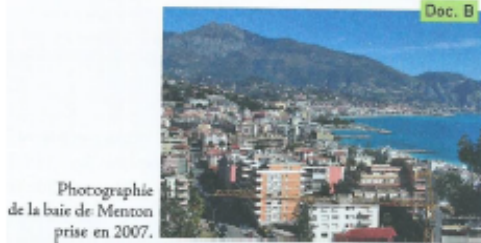
Doc. C

« Vos peuples, que vous devriez aimer comme vos enfants, et qui ont été jusqu' ici passionnés par vous, meurent de faim. [...] Vos victoires et vos conquêtes * ne le réjouissent plus; il est plein d'aigreur * et de désespoir. [...] Pendant que vous prenez, dans un rude combat, le champ de bataille et le canon de l'ennemi, pendant que vous forcez les places, vous ne songez pas que vous combattez sur un terrain qui s'enfonce sous vos pieds, et que vous allez tomber malgré vos victoires [...]. »

Fénelon, *Lettre à Louis XIV*, 1693 ou 1694

*** LEXIQUE**

Une **conquête** : action de prendre un pays par les armes.
L' **aigreur** : sentiment causé par la déception.



Doc. B

Photographie de la baie de Menton prise en 2007.

1. Complète ce tableau. Si une information n'est pas connue, écris un point d'interrogation (?) dans la case.

Doc.	NATURE	AUTEUR	DATE	TITRE
A				
B				
C				

2. Dans le **document C**, souligne en vert les deux mots qui sont expliqués dans le lexique.

3. Lis les deux questions posées sur ce texte, puis entoure le mot interrogatif utilisé dans chaque question.

A) Quand est mort Fénelon ?

B) Qui engage Fénelon comme professeur ?

4. Relis les textes.

a) Cherche et entoure en bleu le passage qui contient la réponse à la **question A**

b) Cherche et entoure en rouge le passage qui contient la réponse à la **question B**

c) Souligne le titre qui convient au texte de Fénelon :
 - Louis XIV un roi victorieux
 - Le peuple en colère
 - Le peuple encourage Louis XIV

5. En regardant la peinture tu trouves que Louis XIV à l'air : bienveillant puissant aimable fier joyeux

6. Le peintre a-t-il voulu donner une image positive ou négative du roi ? _____

7. Relis le texte. Fénelon donne-t-il la même image du roi ? Pourquoi penses-tu ça ?

Annexe 7 : Post –test (recto et verso)

HISTOIRE

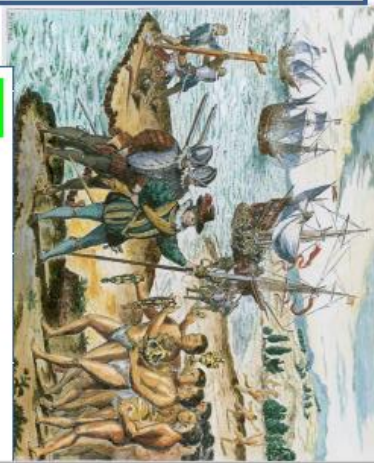
j'apprends à lire des documents.

Doc. A
Les expéditions maritimes au 15^{ème} et 16^{ème} siècle.



Doc. B
Notre monde vient d'en trouver un autre. C'était un monde enfant et nous ne l'avons pas séduit par notre justice ou notre bonté *. Ce qui les a vaincus ce sont les ruses et les mensonges avec lesquels les conquérants * les ont trompés, mais aussi l'étonnement de voir arriver des gens barbus étrangers par la langue, monter sur de grands monstres inconnus alors qu'ils n'avaient jamais vus de cheval, protégés par une peau luisante et dures et une arme tranchante et resplendissante, alors qu'eux –même n'avaient que des arcs et des flèches, des pierres, des bâtons et des boucliers de bois.

Montaigne, *Essais* livre III, 1588



Doc. C Gravure - Arrivée de Christophe Colomb à Cuba

*** LEXIQUE**
Bonté: qualité d'une personne qui est bonne, bienveillante, qui veut le bien des autres.
Conquérant: qui fait des conquêtes par les armes pour étendre son pouvoir.

Doc.	NATURE	AUTEUR	DATE	TITRE
A				
B				

1. Complète ce tableau, si une information n'est pas connue, écrit un point d'interrogation (?) dans la case.
2. D'après le document A, de quels pays viennent les explorateurs ? _____
3. En t'aidant du lexique, trouve un mot synonyme de « bonté » : _____
4. Répond aux questions posées sur ce texte.
 - A) Qui a des arcs et des flèches ? _____
 - B) De quoi parle l'auteur quand il dit « une peau luisante et dure » ? _____

- C) Souligne le titre qui convient au texte Montaigne : - Bienvenue chez les Cubains.
- Un voyage extraordinaire.
- Une conquête inégale.

5. En regardant la gravure tu trouves que les conquérants ont l'air : bienveillants - violents - puissants - fiers - joyeux - faibles - amis - pauvres (tu peux en entourer plusieurs)
6. La gravure donne-t-elle une image positive ou négative de la conquête ? _____
7. Compare le texte et la gravure. Qu'est ce qui est pareil ? Qu'est ce qui est différent ?

Ce qui est pareil dans les deux	Ce qui est différent dans les deux

Année universitaire 2017-2018

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

Titre : **Le jeu, un choix pédagogique au service des compétences d'histoire.**
Auteur : **Albane Prigent-Decherf**

Résumé : Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages est un objectif pédagogique primordial. Les enjeux des programmes d'histoire de cycle 3 s'axent autour de compétences dont « comprendre des documents ». Une compétence recouvre des capacités, des connaissances et des attitudes. Après l'étude des intérêts d'un dispositif de jeu et la réalité de ma classe, ce choix pédagogique paraît intéressant permettant un travail complet. Le dispositif de jeu a-t-il une plus-value dans l'acquisition de compétences d'histoire au cycle 3 ? L'expérimentation repose sur une demi-classe jouant à un jeu de type « Cluedo » historique alors que l'autre réalise une séance aux modalités « classiques ». Les objectifs visés sont ceux de la compétence « comprendre des documents ». Après un pré-test et post-test, les données révèlent une progression globale plus importante chez les élèves joueurs. Les hypothèses semblent validées. Le jeu aurait une plus-value car faciliterait la mise en activité volontaire des élèves, mettrait en situation faisant travailler les savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la compétence, mais aussi, des compétences interdisciplinaires (EMC,...). Le dispositif de jeu nécessite une évolution dans la posture de l'enseignant et des élèves mais semble pertinent selon l'objectif de rendre les élèves autonomes et responsables.

Mots clés : Histoire - cycle3 - jeu pédagogique - compétence - modalité d'enseignement
- « Comprendre un document » - progression des élèves

Summary : Including children in their learning methods is an essential aim. According to the curriculum of cycle 3, in History lessons, "interpreting documents" is an important skill. Educational games seem to have a lot of advantages for children's progress. That's why I'm wondering: is the game a good pedagogical choice to make them learn History skill in cycle 3 ? The experimentation is to make half of the class play and the other half work with an traditional lesson. The game was mainly created to practice the skill of «interpreting History documents », such as the lesson. Some data are collected thanks to a pre-test and post-test and seem to reveal that children who played progress better than the others. It's a global conclusion which tends to confirm the hypothesis. A skill is composed of knowledge, ability, and aptitude and an educational game seems to make children work on those three different aspects. It can also develop interdisciplinary skills (as language, respect ...). To use educational games the teacher has to change his posture, for the children to be more autonomous in their learning. Using an educational game appears to be pertinent to make children motivated and being actor of their learnings.

Key words : History - cycle 3 - educational game - interpreting document – pedagogical choice – pupils' progress