



HAL
open science

Le réinvestissement de connaissances par le jeu en géographie au cycle 2

Charlène Cheyssière

► **To cite this version:**

Charlène Cheyssière. Le réinvestissement de connaissances par le jeu en géographie au cycle 2. Education. 2022. dumas-03793047

HAL Id: dumas-03793047

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03793047>

Submitted on 30 Sep 2022

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

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

Année universitaire 2021-2022

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

Mention Premier degré

Le réinvestissement de connaissances par le jeu en géographie au cycle 2.

Présenté par CHEYSSIÈRE Charlène

Première partie rédigée en collaboration avec GRIMAUD Camille

Mémoire de M2 encadré par FURNO Martine

Introduction	1
1. Etat de l'art	2
1.1. Le jeu pédagogique	2
1.1.1.L'histoire du jeu	2
1.1.1.1.De l'Antiquité à nos jours	2
1.1.1.2.L'arrivée du Serious Game	3
1.1.2.Le jeu : divertissement ou apprentissage ?.....	4
1.1.2.1.Le jeu comme divertissement.....	4
1.1.2.2.Le jeu au service des apprentissages	5
1.1.3.Définitions et différentes catégories du jeu.....	6
1.1.3.1.Définitions du jeu.....	6
1.1.3.2.Différentes classifications du jeu	6
1.1.3.3.Le développement de l'enfant	7
1.1.4.La place du jeu à l'école	8
1.1.4.1.Un outil pédagogique pertinent	8
1.1.4.2.Le jeu comme un moyen d'apprendre et de réinvestir des connaissances.....	9
2. La géographie	9
2.1.1.L'évolution de la géographie	9
2.1.1.1.Histoire de la géographie	10
2.1.1.2.La géographie : une discipline scolaire fluctuante	11
2.1.2.L'enseignement de la géographie à l'école élémentaire	12
2.1.2.1.La transmission des savoirs en géographie.....	12
2.1.2.2.Les objectifs didactiques visés par cette discipline au cycle 2	13
2.1.3.Explorer les organisations du monde au cycle 2.....	14
2.1.3.1.La comparaison des modes de vie dans les programmes d'enseignement	14
3. Problématique et hypothèses	15
4. Méthode	16
4.1.1.Participants	16
4.1.2.Procédure	17
4.1.2.1.Mise en place de la séquence	17
4.1.2.2.Déroulement des séances de réinvestissement	18
5. Résultats.....	19
6. Discussion et conclusion	25
Bibliographie	29
Annexes	1

Introduction

De nos jours, au sein de la société, nous souhaitons que les enfants apprennent du mieux possible et que leur investissement se manifeste progressivement au cours des apprentissages. Par ailleurs, de nombreuses études ont été réalisées à ce sujet afin de proposer un large choix d'outils pédagogiques aux enseignants. Ces derniers tentent de proposer des apprentissages diversifiés à leurs élèves, notamment en s'appuyant sur des modalités et des supports de différentes natures : intéresser les élèves et capter leur attention le plus longtemps possible représente donc un des objectifs actuels de l'enseignement. Les recherches menées dans ce domaine permettent donc aux enseignants de transmettre leur savoir de la meilleure des manières et ainsi aux élèves de mieux comprendre et apprendre. La mission principale des enseignants est de donner envie aux élèves de venir à l'école pour s'instruire.

L'évolution des contenus enseignés dans les différentes disciplines favorise également l'utilisation d'outils pédagogiques variés. À titre d'exemple, la géographie est une discipline qui n'a cessé d'évoluer au fil des décennies, notamment dans ses contenus : celle-ci est, par ailleurs, subordonnée aux changements et aux variations du système éducatif. Les méthodes d'apprentissage prônent donc la mise en action de l'élève : l'enfant devient alors acteur de son propre apprentissage. Par conséquent, les élèves ne sont plus simplement en position d'écoute comme le préconisait le modèle transmissif. L'enseignement de la géographie tend à sortir de ce modèle pour se diriger plutôt vers une approche constructiviste ou socioconstructiviste.

Le jeu apparaît donc comme un outil envisageable conformément à ces évolutions : en outre, celui-ci se trouve au cœur de l'actualité depuis ces dernières années ; cependant, est-il réellement favorable pour les apprentissages ? Il s'agit donc de l'une des questions que nous nous poserons au sein de la présente étude. La mise en place d'une séquence de géographie sur le thème des marchés en France et dans le monde, associée à la création et l'instauration d'un jeu de plateau pour le réinvestissement des connaissances nous permettra de répondre à nos questionnements.

Dans un premier temps sera exposé un état des connaissances recueillies en lien avec les domaines du jeu et de la géographie, à la suite duquel seront retranscrites notre problématique et les hypothèses relatives à notre étude. Subséquemment, nous présenterons la méthode mise en place, nous ayant notamment permis d'aboutir aux résultats présentés. Enfin, les données résultant de notre expérimentation seront par la suite analysées et interprétées, en lien avec nos hypothèses premières, au cours de la discussion.

1. Etat de l'art

1.1. Le jeu pédagogique

1.1.1. L'histoire du jeu

Le jeu existe dans nos sociétés depuis de nombreuses années et a connu diverses évolutions. Nous retrouvons le terme « jeu » dans la langue latine à travers *jocus* (qui signifie « plaisanterie ») et *ludi* pour désigner les jeux. La présentation de l'histoire du jeu est donc primordiale pour comprendre les enjeux qu'il représente.

1.1.1.1. De l'Antiquité à nos jours

Le Réseau Ludus, créé en 1998, propose différents jeux à mettre en place dans les disciplines de l'Histoire et de la Géographie mais présente également l'histoire du jeu. Nous allons donc nous appuyer sur cette source pour présenter l'évolution du jeu au sein de notre société.

Durant l'Antiquité, une première apparition des jeux se constate dans les grandes civilisations. Platon expose, dès lors, l'idée du jeu pour les apprentissages. Au cours du Moyen Âge, le jeu est interdit par l'Eglise : l'enfant était perçu de manière très péjorative voire comme un être négatif par rapport à l'Homme. C'est au cours du XII^{ème} siècle que les joueurs vont progressivement être représentés et pris réellement en considération.

La Renaissance va marquer l'histoire du jeu. En effet, l'éducation intéresse particulièrement les humanistes : étape importante dans la réflexion sur les jeux éducatifs. L'intérêt grandissant pour les jeux va permettre de faire entrer le mot « jouet » en 1534 dans le dictionnaire français. Thomas Murner était perçu comme un réel magicien car il réussit à enseigner aux élèves grâce aux jeux de cartes (la notion de règles va alors se développer dans le jeu).

Dans la continuité des humanistes, au XVII^{ème} siècle, nous retrouvons le philosophe anglais, John Locke, qui accorde une grande importance aux jeux à visée éducative. Nous remarquons que, progressivement, le jeu suscite de plus en plus l'intérêt des Hommes et le lien avec les apprentissages est toujours présent.

Au cours du XVIII^{ème} siècle, le jeu est de plus en plus reconnu par la société à tel point que les commerces liés aux jeux et jouets se développent. Il s'agit également du siècle où

Jean-Jacques Rousseau publie *Emile ou de l'éducation* en 1762. Ce dernier accorde une grande importance au jeu.

Le XIX^{ème} siècle est en phase avec le siècle précédent car nous pouvons constater une industrialisation et une diffusion de l'instruction ayant pour objectif l'alphabétisation de la population. C'est alors que les jeux de lecture vont prendre place tout comme les puzzles destinés à l'apprentissage des départements en géographie. Johann Pestalozzi est un pédagogue éducateur suisse qui a, durant ce siècle, inventé l'« Education nouvelle » qui inspira de nombreuses personnes dont l'allemand Friedrich Fröbel. Cette pédagogie a pour but d'introduire le jeu à l'école. Friedrich Fröbel s'est donc basé sur les travaux de Pestalozzi pour créer une pédagogie centrée sur le jeu : nous parlons d'une « pratique froebélienne ». Le jeu va alors être perçu comme le support de développement et d'apprentissage (Berry, 2011).

Le XX^{ème} siècle est, ensuite, contrôlé par les régimes totalitaires. Cependant, les recherches autour du développement psychologique de l'enfant voient tout de même le jour. Le numérique va progressivement apparaître et faire évoluer ce dispositif. Nous remarquons que le jeu a toujours été plus ou moins présent dans la société et a subi certaines évolutions, or « une chose est sûre : la place du jeu dans la pédagogie a toujours dépendu de la conception que la société a de l'enfant et de son éducation. » (Le Réseau Ludus).

1.1.1.2.L'arrivée du *Serious Game*

Comme nous venons de le montrer, le jeu existe depuis de nombreuses années mais n'a cependant cessé d'évoluer. Avec le développement du numérique, les jeux vidéo sont arrivés dans les années 1980, ce qui a permis de proposer un nouveau support d'apprentissage. (Berry, 2011) Le *Serious Game* s'appuie sur les différentes conceptions du jeu : « En effet, si le terme de « jeu sérieux » tend aujourd'hui à s'imposer dans la littérature pour désigner un ensemble extrêmement hétérogène de produits vidéoludiques à visée éducative, la question du jeu comme outil, support ou activité d'apprentissage plonge ses racines conceptuelles et théoriques chez les pédagogues et plus spécifiquement dans la pensée romantique du 19^{ème} siècle (Brougère, 1985). » (Berry, 2011, p. 2). L'appellation *Serious Game* remonte à la Renaissance avec *serio ludere* (Dajouti, 2014). La première définition de ce type de jeu a été donné par Clark Abt en 1970 dans son ouvrage *Serious Game*, or, nous pouvons considérer le début de cette appellation à la suite des travaux de Sawyer et de Rejeski en 2002. « Les jeux

peuvent être joués de manière sérieuse ou en dilettante. Nous considérons comme *Serious games* les jeux explicitement et intentionnellement conçus à des fins éducatives, et qui ne sont pas principalement destinés au divertissement. Cela n'implique aucunement que les *Serious games* ne soient pas, ou ne doivent pas, être amusants. » (Clark Abt, 1970). Nous pouvons, dans un premier temps, citer la définition de Chen et Michael (2005) : « Tout jeu dont la finalité première est autre que le simple divertissement. ». Toutefois, la définition que donne le chercheur français Alvarez en 2007 est plus complète : « Application informatique, dont l'intention initiale est de combiner, avec cohérence, à la fois des aspects sérieux (Serious) tels, de manière non exhaustive et non exclusive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (Game) ». Ce que nous appelons donc jeu sérieux provient de cette appellation *Serious Game* : il demande donc une attention particulière, contrairement aux jeux pris pour simple divertissement. Etienne Armand Amato explique le terme « sérieux » dans le sens d'utilitaire. En effet, celui-ci fait la distinction entre l'utilité et l'utilitaire : un jeu peut être utile sans être sérieux et inversement (Alvarez, Libessart, Haudegond, 2014). Selon E.A Amato, le sérieux peut être perçu comme étant un outil pour se former ou enseigner. « Activité dont l'intention initiale, de ceux qui la mettent en place, est de combiner du jeu proposant règles et objectifs, avec une visée utilitaire (sérieux), destinée de manière non exhaustive et non exclusive à former, renseigner, communiquer, entraîner, soigner.» (Alvarez, Libessart, Haudegond , 2014, p. 5). Michael et Chen (2005), précise que le jeu sérieux est « un jeu dont l'objectif premier est autre que du pur divertissement ». L'arrivée du *Serious game* a donc permis de redynamiser le jeu (Djaouti, 2016).

1.1.2.Le jeu : divertissement ou apprentissage ?

A travers son évolution, nous remarquons que le jeu peut être entendu comme simple divertissement ou bien comme support d'apprentissage.

1.1.2.1.Le jeu comme divertissement

Michelle Masson Vincent (2005) explique que l'« on note une sorte d'antinomie entre jeu et institution scolaire soumise à la discipline, à la contrainte des programmes ». Cette dernière

présente le jeu comme un détour et non un outil d'apprentissage (Marine Roustan, 2016). Le jeu est, avant toute chose, à destination divertissante : par conséquent, lorsque nous souhaitons l'utiliser pour des apprentissages, nous touchons directement au ludique (Berry, 2011). Certaines personnes peuvent penser que le jeu ne peut pas être sérieux ou utilisé pour les apprentissages dans l'éducation. En 2010, Brougère explique qu'il existe une tension entre la « forme scolaire » et la « forme ludique ». Ce dernier se demande si le jeu peut réellement être efficace dans les apprentissages. « La décision et la liberté de jouer peuvent s'opposer au caractère obligatoire de la situation scolaire. » (Brougère, 2010). Huizinga (1951) décrit le jeu comme « dénué de tout intérêt matériel et de toute utilité ». Le jeu est très fortement lié au loisir et au divertissement (Carine Monier, 2016).

1.1.2.2. Le jeu au service des apprentissages

Bien que le jeu soit associé au loisir et au pur divertissement, certains vont le considérer comme bénéfique aux apprentissages. Pour cela, il est important d'évoquer les pédagogies de Célestin Freinet et de Maria Montessori. La méthode de Freinet est fondée sur la liberté des élèves et propose trois sortes de jeux : le jeu-haschich, le jeu-travail et le travail-jeu. « Freinet relie le jeu de l'enfant au travail de l'adulte et il parle de travail-jeu. L'enfant travaille. » (Café pédagogique, 2008). Freinet considère que les apprentissages sont possibles grâce au rapport que les enfants auront avec le travail, ce qui leur permettra de découvrir le monde. Maria Montessori prône l'autonomie de l'enfant et son initiative. Le jeu représente pour elle un moyen d'apprendre des connaissances sur le monde. Ces deux pédagogues vont également tenter d'introduire le jeu à l'école en montrant ses bénéfices. (Marine Roustan, 2016). De plus, Brougère (2007) explique que « le jeu permet de déformaliser l'apprentissage scolaire ». Il est donc perçu comme un moyen de faire apprendre aux élèves sans qu'ils en aient réellement conscience. En effet, « plus on cherche à évaluer et à pédagogiser l'activité ludique, moins l'apprentissage est visible. Tout le travail de conception se situe donc dans cet entre-deux complexe. » (Berry, 2011, p. 11). Si nous réussissons à faire du jeu un moyen d'apprentissage, les élèves bénéficieront de tous ses avantages. Le jeu suscite également de la motivation chez les élèves : « la motivation crée des conditions favorables à l'apprentissage et, en ayant un impact positif sur les apprentissages cognitif, affectif et psychomoteur, le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution de

problèmes et influence le changement des comportements et des attitudes des jeunes. » (Sauvé et al, 2007). Le jeu peut donc être utilisé pour les apprentissages. Cependant, il est nécessaire d'être vigilant car un jeu sérieux peut être utilitaire ou uniquement divertissant. (Alvarez, Libessart, Haudegond, 2014).

1.1.3.Définitions et différentes catégories du jeu

1.1.3.1.Définitions du jeu

Roger Caillois (2015) propose une définition du jeu dans son ouvrage *Définition du jeu*, en se basant sur six critères. Tout d'abord, le jeu représente une activité volontaire et choisie par la personne qui joue : la liberté. Nous devons également dédier un espace propre au jeu avec un temps qui sera défini à l'avance : le jeu est une activité séparée. Ensuite, il le présente comme une activité incertaine. En effet, les joueurs ne doivent pas connaître à l'avance le déroulement du jeu : il s'agit d'une découverte qui s'opère au commencement du jeu voire au cours de la partie. Roger Caillois donne aussi le critère d'improductivité : le jeu ne représente pas une production de bien ou de richesse. Il dispose également de règles qui sont officielles et établies en amont par le créateur : il s'agit du critère « activité réglée ». Enfin, il précise que le jeu est fictif : celui-ci est séparé de la réalité lorsque l'enfant ou l'adulte joue. Gilles Brougère, dans son livre *Qu'est-ce que le jeu ?* (Brougère, 2005), propose une définition qui se rapproche de celle de Caillois. « 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. » Le terme de « frivole » est une nouvelle caractéristique proposée : au travers ce terme, il explique que le jeu n'a aucune conséquence sur la vie de l'individu qui participe au jeu. Comme le précise ces deux auteurs, le jeu est une activité libre. Cependant, les enseignants imposent la plupart du temps le jeu à leurs élèves car ils répondent à leurs propres objectifs.

1.1.3.2.Différentes classifications du jeu

Certains auteurs proposent différentes classifications des jeux. En effet, Roger Caillois, propose quatre catégories : l'Agôn, l'Alea, Mimicry et l'Ilinx (Classification des jeux, 1958). L'Agôn fait référence à l'ensemble des jeux de compétition, l'Alea correspond aux jeux de

hasard : selon R. Caillois, cette catégorie serait l'opposée de la précédente. Le Mimicry rassemble les jeux de simulacre et l'Ilinx se réfère aux jeux de vertige ou d'équilibre. Roger Caillois a ensuite proposé de partager ces quatre catégories en deux pôles : « paidia » et « ludus ». Ces deux sous-catégories permettent de classer les jeux en fonction de leurs règles. Plus un jeu se rapproche de la catégorie « ludus » et plus celui-ci comporte de nombreuses règles : cependant, un jeu proche du pôle « paidia » est un jeu avec des règles plus souples (Carine Monier, 2015). Le système ESAR recense quatre catégories de jeux. Nous retrouvons les jeux d'exercices (E), les jeux symboliques (S), les jeux d'apprentissages (A) et les jeux de règles simples et complexes (R) (Garon, 2002). Enfin, Nicole de Grandmont, dans *Pédagogie du jeu en 1989*, présente différents types de jeu. Tout d'abord, elle évoque le jeu ludique qui se caractérise par sa gratuité. Il permet de développer l'organisation de l'enfant, aucune règle n'est imposée. Ensuite, elle présente le jeu éducatif qui a pour but celui d'apprendre, de performer et permet de viser un apprentissage précis. Le cadre est préétabli et ce type de jeu permet donc de renforcer les compétences du joueur. Le dernier type de jeu est le jeu coopératif qui se caractérise par l'objectif commun et collectif. Il favorise ainsi la socialisation des enfants, incite l'entraide et permet une coopération totale ou partielle. Ce type de jeu va à l'encontre des jeux d'oppositions où les joueurs sont en concurrence avec autrui. Nous remarquons donc qu'il existe différentes classifications du jeu bien que les critères soient relativement similaires.

1.1.3.3. Le développement de l'enfant

Ces définitions et classifications du jeu sont directement en lien avec le développement de l'enfant. En effet, Jean Piaget fait le rapprochement entre l'apprentissage et le développement dans les années 1980 (Elodie Coutou, 2015). Il explique que l'élève doit être acteur pour la construction de ses connaissances. Selon lui, les jeux d'exercices se situent entre 0 et 18 mois, les jeux symboliques entre 2 à 7 ans, les jeux perceptifs moteurs ou de construction entre 2 à 8 ans et les jeux à règles à partir de 4 ans. Selon lui, en fonction de son stade de développement, l'enfant ne pourra pas jouer à tous les jeux ou ne s'intéressera pas nécessairement aux mêmes jeux. Le système ESAR se base également sur le développement de l'enfant, par le fait qu'il est inspiré des travaux de Jean Piaget. Son objectif est de classer les différents jeux en fonction des compétences psychomotrices qu'ils développent chez les enfants ou encore les

adultes (Alvarez, Libessart, Haudegond, 2014). Pour cela, dans chaque catégorie, le jeu est classé en fonction de cinq aspects : les habiletés cognitives, les habiletés motrices, les habiletés langagières, le développement social et le développement affectif. Il est également précisé que les jeux d'exercices sont en lien avec le stade sensori-moteur jusqu'à 18 mois, les jeux symboliques jusqu'à 2 ans, les jeux d'assemblage jusqu'à 3 ans et les jeux de règles jusqu'à 6 ans (Carine Monier, 2015). Grâce à ces travaux, les enseignants peuvent donc choisir des jeux pour leur enseignement en fonction de l'âge des élèves et des objectifs d'enseignement.

1.1.4. La place du jeu à l'école

Nicole de Grandmont (2007) explique que le jeu devrait être présent à l'école de trois manières différentes : pour explorer les notions et les concepts abstraits ; expérimenter et appliquer les notions ou encore pour vérifier si les notions et les concepts découverts sont acquis. Il est important de préciser que le jeu fait partie intégrante de la vie d'un enfant. Cependant, on constate que le jeu est de moins en moins présent lorsque l'on avance dans le niveau de classe. Dans les programmes de 2015, le jeu est considéré comme une première modalité de « l'apprendre ». Il est précisé que le jeu permet de développer l'autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer l'imaginaire des élèves. De manière générale, le jeu peut être intégré à tous les domaines d'apprentissages.

1.1.4.1. Un outil pédagogique pertinent

Bien que le jeu ne soit pas utilisé à la même fréquence au cours de la scolarité d'un enfant, celui-ci représente un réel outil pédagogique pertinent. Désormais, le modèle socioconstructiviste de Lev Vygotski est le plus utilisé : nous pouvons également citer le constructivisme de Jean Piaget (1990). Ces modèles préconisent la construction des connaissances par le biais de l'expérimentation. Le socioconstructivisme ajoute en complément le « conflit social » : celui-ci permettrait aux élèves de débattre sur leurs conceptions, mais également de bouleverser leurs représentations dans le but d'apprendre. C'est par l'interaction entre les pairs que les élèves apprennent. Ces deux modèles s'opposent donc au modèle transmissif où l'élève est passif en écoutant le récit de l'enseignant : « l'esprit

de l'enfant est une page vierge ou tabula rasa » (Locke). De plus, le jeu représente un outil pédagogique intéressant grâce à la motivation qu'il va créer chez l'enfant. Gérard de Vecchi présente deux types de motivations : motivation extrinsèque (origine externe à l'élève) et motivation intrinsèque (l'élève souhaite apprendre et découvrir) (Aider les élèves à apprendre, 2014). Il explique ensuite que dans le but de développer une motivation intrinsèque pour l'élève, il est nécessaire de donner du sens à la tâche proposée à l'élève et donner un réel objectif à cette tâche. Le jeu est donc stimulant car l'élève souhaite gagner. Martine Maurias-Bousquet explique que « le jeu est à la base de tous les processus d'apprentissage qui dépassent la simple mémorisation (2005, p. 17) ».

1.1.4.2. Le jeu comme un moyen d'apprendre et de réinvestir des connaissances

Le jeu représente un outil intéressant pour l'enseignant car il peut être utilisé dans le but d'apprendre des connaissances ou bien de réinvestir celles-ci. Comme le précise Carine Monier en 2015, « le jeu favorise la consolidation et l'entraînement des connaissances ». Par le jeu, il est donc possible de travailler sur les notions apprises au cours d'une séquence. Comme expliqué précédemment, il permet aux élèves d'être plus motivés : ils vont donc majoritairement s'investir dans la tâche. L'apprentissage s'avère donc plus efficace qu'un cours transmissif (Académie Aix-Marseille, 2012). Jouneau-Sion (2009) préconise de réaliser des pauses au sein du jeu afin que les élèves puissent réfléchir et revenir sur ce qu'ils viennent de faire : il parle d'un « avant-jeu » et d'un « après-jeu ». Le jeu permet donc d'apprendre ou de réinvestir des connaissances avec l'aide de l'enseignant qui se place dans une posture d'accompagnateur. Le jeu permet de diversifier la pédagogie des enseignants.

2. La géographie

La présente partie induira les fondements de la géographie en tant que discipline scolaire, notamment en exposant l'évolution, les changements, les constituants et objectifs.

2.1.1. L'évolution de la géographie

La géographie n'a eu de cesse d'évoluer au fil des siècles. À la suite des lectures des mémoires de Lefebvre Pauline (2016-2017) et Boëdec Lorraine (2016), nous pouvons mettre en exergue les diverses périodes notoires de la géographie depuis la fin du 19^{ème} siècle.

2.1.1.1.Histoire de la géographie

Dans un premier temps, il semble pertinent d'alléguer le géographe français Paul Vidal de la Blache, dont le renom lui confère l'appellation de « père fondateur de la géographie ». Il s'est, en outre, consacré à l'étude de la géographie à la fin du XIX^{ème} siècle, durant les années 1890, période au cours de laquelle celle-ci commençait à être considérée et reconnue comme une discipline universitaire et académique. Paul Vidal de la Blache s'est alors intéressé à la géographie, et est, par ailleurs, à l'origine de ce que l'on nomme « l'ère de la géographie classique », ou également appelée « géographie Vidalienne ». En adéquation avec les études menées par le géographe, publiées au sein de son ouvrage *Le tableau de la géographie de la France, 1903*, l'objet d'étude inhérent à la géographie de cette époque serait directement corrélé avec la notion de rapport entre l'Homme et le milieu naturel dans lequel il se situe. La géographie est, par conséquent, caractérisée en ce temps par l'étude des milieux naturels en vue d'en saisir les particularités et les caractéristiques propres.

Quelques décennies après les recherches effectuées par Paul Vidal de la Blache, la géographie connaît un mouvement nouveau, relatif aux sciences humaines : en effet, la discipline n'est alors plus centrée sur les milieux naturels, mais bel et bien sur l'Homme et l'aménagement des territoires. Cette nouvelle ère, dite de « la Nouvelle géographie », apparaît dans un premier temps aux États-Unis au cours des années 1950, et fait son arrivée de manière progressive, quelques années plus tard, sur le territoire français. Au cours de cette période de changements, la géographie se centre désormais sur la société humaine, et plus précisément sur le domaine économique et l'organisation du monde, en vue de « construire une société plus juste et plus prospère » (Paul Claval, *Histoire de la géographie*, 2011). En France, ce courant est majoritairement instauré et régi par le géographe Yves Lacoste.

Aux alentours des années 1970 naît un nouveau type de géographie : la géographie dite structurale ou quantitative. D'après Michelle Masson, professeure agrégée en géographie, l'activité humaine s'est vue, en cette période, attribuer un intérêt primordial au sein de la discipline de la géographie : suivant ses dires, « la géographie a évolué et n'est plus la

« science de l'espace », mais celle des « relations que les hommes nouent avec l'espace ». La conception de la géographie précédemment énoncée introduit par analogie la notion de structuration du territoire.

La géographie de la fin du XX^{ème} siècle a un aspect majoritairement social. En effet, à cet instant, la géographie est centrée sur l'individu et son rapport au monde dans lequel il vit et évolue. De ce fait, l'espace est alors conçu, pensé et organisé par l'Homme et pour les besoins de celui-ci.

À la suite de cette présentation des diverses évolutions subies par la géographie, il semble judicieux de se questionner sur la manière dont les changements du système éducatif ont influencé l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire.

2.1.1.2. La géographie : une discipline scolaire fluctuante

La géographie, en tant que discipline enseignée à l'école, est exposée à de nombreuses modifications, pouvant être de natures diverses.

Le système éducatif est un système changeant : en effet, celui-ci est soumis à plusieurs facteurs impliquant des variations, tels que les attentes de la société, les conventions inhérentes à celle-ci, les changements relatifs aux savoirs à enseigner, etc... D'après Bernadette Mérenne-Schoumaker, professeure spécialisée en didactique de la géographie et géographe belge, la didactique de la géographie devrait être repensée et se conformer aux fluctuations du système éducatif, afin que les enseignements dispensés soient « utiles et adaptés » à la société contemporaine et aux changements inhérents à celle-ci. De plus, la démarche de transposition des savoirs universitaires au sein de l'enseignement à l'école élémentaire suscite de nombreux questionnements. Or, selon l'auteure, le but n'est pas de construire une géographie scolaire fondée entièrement sur la géographie universitaire : en d'autres termes, « de se contenter d'adapter ou de transformer du savoir « savant » en savoir « enseigné » » (Bernadette Mérenne-Schoumaker, 2016). En complément des propos relatés précédemment, il est important de mentionner que la discipline scolaire de la géographie est évolutive : par conséquent, les finalités de celle-ci et les enseignements se veulent également l'être. La géographie est une discipline subordonnée aux transitions expérimentées par le cadre scolaire, ainsi qu'aux changements relatifs aux savoirs à enseigner. Par conséquent, il est pertinent d'étudier de quelle manière s'effectue l'enseignement actuel de la géographie.

2.1.2.L'enseignement de la géographie à l'école élémentaire

La géographie est un enseignement obligatoire en France, évolutif et corrélé aux mutations de la société. Il apparaît alors comme étant congruent de s'attarder sur les contenus enseignés en géographie à l'école élémentaire et les objectifs visés par cette même discipline.

2.1.2.1.La transmission des savoirs en géographie

L'enseignement de la géographie induit certains prérequis : en effet, l'enseignant doit avoir conscience de ce qu'il doit enseigner, des savoirs qu'il doit transmettre, et, de ce fait, de la méthode la plus propice à adopter pour dispenser son enseignement.

Conformément aux allégations de Maryse Clary, géographe française, la démarche inductive est préconisée et constitue un choix pédagogique majoritairement adopté par les professeurs des écoles en vue d'enseigner la géographie aux élèves. Au sein de son mémoire, Pauline Lefebvre fait référence à l'approche d'enseignement louée par Pierre Giolitto, elle-même basée sur les études menées par Jean Piaget, psychologue de l'enfance. Cette démarche consiste en le fait qu'il serait nécessaire et primordial de recueillir les représentations initiales du groupe classe afin de pouvoir envisager et proposer, par la suite, un enseignement et des savoirs adaptés aux connaissances des élèves. Par ailleurs, l'enseignant doit être en mesure d'ajuster ses choix pédagogiques, en particulier concernant les contenus à enseigner et le niveau de classe, en se référant notamment aux programmes d'enseignement. Consécutivement à la lecture et à l'analyse des programmes depuis la loi Jules Ferry (1881-1882) jusqu'au programme le plus récent (2020), émane le constat suivant : les éléments enseignés actuellement en géographie ne sont plus les mêmes qu'auparavant. De surcroît, la géographie permet de comprendre le monde actuel au sein duquel nous vivons. Celle-ci est enseignée à l'école primaire de manière progressive : aux cycles 1 et 2, les élèves découvrent dans un premier temps l'espace qui leur est proche, puis commencent progressivement à explorer et comparer les espaces plus lointains. Au cycle 3, la géographie que l'on pourrait qualifier de traditionnelle est enseignée, en vue de préparer les élèves à leur entrée dans l'enseignement secondaire. En outre, le domaine d'enseignement du cycle 2, intitulé « Découverte du monde / Découvrir le monde », qui changera par ailleurs d'appellation dès les programmes de 2015 pour devenir « Questionner le monde », semble

être davantage considéré de nos jours, et comporte désormais des apprentissages plus complets et diversifiés. Dans les programmes de 1881 à 2008, la géographie est centrée sur les notions d'espace et de temps, tandis que les programmes de 2015 et de 2020 introduisent la notion supplémentaire d'exploration des organisations du monde. De nos jours, un taux horaire de 45 minutes hebdomadaires est conféré à l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire.

Cependant, conformément aux dires de Bernadette Mérenne-Schoumaker, il serait intéressant d'effectuer des recherches sur la notion de progressivité des apprentissages avec l'aide de « spécialistes de la psychologie du développement qui pourraient éclairer sur ce que les enfants sont capables de comprendre et d'assimiler et à quel âge ». Ces recherches pourraient, simultanément, se concentrer sur les objectifs visés par la géographie scolaire, notamment en ce qui concerne les apprentissages des élèves.

2.1.2.2. Les objectifs didactiques visés par cette discipline au cycle 2

L'enseignement de la géographie comporte des finalités relatives et inhérentes au cycle 2, et, plus spécifiquement au Cours Préparatoire (CP) et au Cours Élémentaire de 1ère année (CE1), niveaux de classe sur lesquels se fonde notre étude.

La géographie possède de nombreux desseins à portée didactique, qui se veulent être directement liés aux apprentissages et acquis des élèves. Dans un premier temps, au vu des propos tenus par Michèle Masson, il apparaît comme fondamental de conférer davantage de sens à la géographie enseignée à l'école, notamment en associant celle-ci à la formation du citoyen : « pour se rendre légitime, la géographie doit être opératoire et utile socialement » (Marine Roustan, 2016). D'autre part, la géographie scolaire est tout autant enseignée en vue d'inculquer aux élèves la notion de rapport au monde : autrement dit, la géographie permet aux élèves de se construire une conscience relative au monde dans lequel ils vivent, qu'il s'agisse de l'espace en lui-même ou du fait d'aménager et d'habiter ce même espace. Le *Manifeste des Professeurs de géographie anglais* (2009) est cité par Bernadette Mérenne-Schoumaker à l'intérieur de son article. La théorie avancée par les auteurs de ce manifeste est la suivante : la géographie scolaire devrait nécessairement éveiller la curiosité chez les enfants au sujet du monde et des habitants du monde, mais elle devrait également pouvoir impliquer les élèves au sein même de leur apprentissage, afin que ceux-ci assimilent davantage de

connaissances relatives à la géographie (Bernadette Mérenne-Schoumaker, 2016). « Il s'agit aujourd'hui de donner aux élèves une culture leur permettant de comprendre le monde et d'y exercer, le moment venu, leur responsabilité des citoyens. » (La revue de l'inspection générale, 2016). La géographie, comme expliqué précédemment, est majoritairement centrée sur la conscience et la compréhension de la conception du monde. Au cycle 2, les élèves vont également être amenés à explorer les différentes organisations du monde.

2.1.3.Explorer les organisations du monde au cycle 2

Ce domaine d'enseignement, présent dans les programmes depuis 2015, est celui se rapportant à la séquence pédagogique que nous avons menée devant une classe de CP-CE1, dans le cadre du présent mémoire. Par conséquent, il est pertinent de porter notre attention sur ce thème, mais également d'étudier l'intérêt pédagogique de celui-ci à travers notre séquence.

2.1.3.1.La comparaison des modes de vie dans les programmes d'enseignement

Notre séquence sur les marchés dans le monde s'inscrit dans la thématique « Explorer les organisations du monde » et est plus précisément en lien avec le sous thème relatif à la comparaison de modes de vie. En outre, celle-ci implique les connaissances et compétences suivantes : « Comparer des modes de vie de différentes cultures » ; « Identifier et comprendre des interactions simples entre modes de vie et environnement à partir d'un exemple (dans notre cas, principalement par le biais d'éléments tels que l'alimentation et le matériel utilisé sur les marchés). De plus, les repères de progressivité des programmes retranscrivent les notions que des élèves d'un niveau CP-CE1 sont susceptibles de rencontrer durant les apprentissages : « au CP, les élèves observent et décrivent des milieux proches puis découvrent aussi des milieux plus lointains et variés. Au CE1, les élèves étudient et extraient les principales caractéristiques des milieux humanisés dans l'espace proche pour les comparer à des milieux plus lointains et variés. ». Les intérêts majeurs de cette séquence résident donc dans la découverte d'un ailleurs, dans le fait d'offrir aux élèves une ouverture face à des cultures diverses qui leur étaient jusqu'alors inconnues. Les élèves, au fil des séances, auront également été amenés à décrire, à s'intéresser à des représentations du monde qui ne sont pas nécessairement similaires aux leurs, mais également à comparer les caractéristiques de leur espace proche à de nouveaux espaces, inconnus et lointains.

3. Problématique et hypothèses

La géographie est, comme expliqué précédemment, une discipline en constante évolution. En conséquence, il est nécessaire que les enseignements soient corrélés aux attentes mêmes de cette discipline. Les enseignants doivent donc continuellement rechercher la méthode la plus adéquate pour transmettre les savoirs relatifs à la géographie tout en suscitant l'intérêt des élèves. Il convient de se demander si les enseignants devraient privilégier les méthodes d'enseignement dites traditionnelles ou bien les méthodes où les élèves sont acteurs de leurs apprentissages. Par ailleurs, le jeu, défini par son aspect sérieux, et non divertissant comme l'induit son sens premier, pourrait constituer un dispositif propice à l'apprentissage en géographie. En effet, bien qu'il soit davantage présent au sein de l'école maternelle, le jeu semblerait être un outil didactique efficace à l'école élémentaire. L'ensemble de ces préoccupations et de ces questionnements nous amène donc à centrer notre étude autour de la question suivante :

L'utilisation du jeu en géographie permet-elle véritablement de favoriser le réinvestissement des connaissances travaillées au cours d'une séquence ?

Pour cela, nous émettons plusieurs hypothèses, qui seront étayées à la suite de la présente étude :

- Hypothèse 1 : Le jeu permet aux élèves de réinvestir plus efficacement, et, par conséquent, de mieux apprendre.
- Hypothèse 2 : Si un groupe d'élève réinvestit ses connaissances par le jeu, ceux-ci retiendront mieux que les élèves ayant travaillé de manière traditionnelle.
- Hypothèse 3 : Le jeu, par sa dimension ludique, augmente la motivation et l'implication des élèves qui mémoriseront donc mieux les notions à retenir.

4. Méthode

En vue de répondre aux précédentes interrogations, nous avons décidé de mettre en place un jeu de plateau, conceptualisé et conçu par nos soins, dans le but de savoir si le jeu est plus efficace qu'une séance classique pour réinvestir des savoirs précédemment acquis. Notre analyse portera tant sur le rapport aux apprentissages que sur la motivation des élèves.

La méthode employée est basée sur une démarche expérimentale : le but de cette recherche est de décrire la manière dont un phénomène cause un autre phénomène, ou bien comment la manipulation des changements dans une variable provoque des changements dans une autre variable. Il s'agit, dans le cas présent, d'une relation de causalité ; la variable provoquée (agir sur la phase de réinvestissement) joue sur la restitution des connaissances lors de l'évaluation. En outre, nous cherchons à savoir si le réinvestissement par le biais du jeu en géographie favorise l'apprentissage de connaissances. Cette même démarche implique plusieurs variables : une variable indépendante, manipulée par le chercheur et indépendante du comportement de l'élève, qui, dans le cas présent, est de proposer ou non le jeu aux élèves pour le réinvestissement. La première modalité de cette variable serait celle suivant laquelle le jeu est proposé aux élèves, la seconde serait la modalité inverse, où le jeu n'est pas proposé aux élèves. Cependant, ces élèves bénéficient tout de même d'un réinvestissement en classe, à partir d'images et de questions posées sur celles-ci. Enfin, la deuxième variable inhérente à notre démarche est une démarche dépendante, sur laquelle nous ne pouvons agir en tant que chercheur, qui serait les résultats des élèves à l'évaluation, et, par analogie, les connaissances acquises en lien avec la séquence d'enseignement.

4.1.1.Participants

Les participants à cette expérimentation sont 18 élèves de cycle 2, plus précisément de CP-CE1 (3 CP et 15 CE1), scolarisés à l'école élémentaire Jules Verne à Tain l'Hermitage dans la Drôme. Les trois CP sont des élèves ayant un niveau de CE1. Pour les besoins de notre étude, nous avons formé deux groupes distincts : un groupe expérimental, constitué de 8 élèves qui réinvestiront par le biais du jeu, et un groupe témoin, constitué de 9 élèves (une élève ayant été absente le jour de l'expérimentation, nous avons tenté d'homogénéiser le nombre d'élèves au sein des groupes), qui réinvestira de manière traditionnelle en classe. Ces groupes ont été formés de manière homogène, en fonction des niveaux des élèves, afin que les

résultats de chaque groupe puissent être légitimement comparés. Nous avons, par la même occasion, créé des binômes hétérogènes pour le jeu, afin de permettre l'interaction et l'entraide entre les élèves d'un même binôme. Enfin, en vue de recueillir des données qualitatives, nous avons décidé d'observer en particulier quatre élèves (deux élèves dans chaque groupe) : deux élèves qui s'investissent en classe avec un bon niveau général, et deux autres élèves plus réservés ayant un niveau que l'on pourrait qualifier de « moyen ».

4.1.2.Procédure

4.1.2.1.Mise en place de la séquence

Cette séquence, s'inscrivant dans le domaine d'enseignement du cycle 2 intitulé « Questionner le monde », a été mise en place durant la quatrième période de l'année scolaire. Celle-ci portait sur le thème « Comparer des modes de vie » : dans le cadre de cette séquence, la comparaison de modes de vie était basée sur l'analyse des caractéristiques relatives à plusieurs marchés dans le monde. Au fil de la séquence, les élèves ont pu découvrir divers marchés, tels que le marché local français, le marché au Brésil, au Burkina Faso, au Cambodge et en Tunisie. Ils ont donc pu comparer ces différents marchés, en fonction de leurs points communs, mais aussi de leurs différences.

Au cours de la première séance, les élèves ont commencé par découvrir le marché local français et ses caractéristiques : les lieux du marché, les aliments qui y sont vendus, les manières dont ils sont transportés et présentés, les personnes qui vendent au marché et les objets qu'ils utilisent. Lors de la deuxième séance, les élèves ont travaillé sur les quatre marchés mentionnés précédemment : chaque groupe d'élèves travaillait sur le marché d'un pays donné et devait trouver les caractéristiques vues lors de la séance précédente avec le marché français. Par la suite, ils exposaient au reste de la classe les éléments trouvés sur leur marché, afin que tous puissent le découvrir. La séance suivante consistait en une comparaison entre le marché local français et les quatre autres marchés découverts en séance 2 (quels sont leurs points communs ? Leurs différences ?). De plus, les élèves ont également appris à faire des phrases comparatives, en utilisant les termes « comme » et « alors que ». La quatrième séance était axée sur le marché cambodgien : les élèves ont pu découvrir, par le biais d'une vidéo, davantage d'éléments au sujet du marché cambodgien. Le réinvestissement des

connaissances a eu lieu en séance 5 : comme expliqué précédemment, le réinvestissement n'était pas de la même nature pour l'intégralité du groupe classe. En effet, un groupe expérimental constitué de 8 élèves a réinvesti par le biais du jeu de plateau, tandis que le groupe témoin, constitué de 9 élèves, a, quant à lui, réinvesti en classe grâce à des images et des questions portées sur ces dernières. L'évaluation s'est déroulée le lendemain : celle-ci était identique pour tous.¹

4.1.2.2. Déroulement des séances de réinvestissement

La séance de réinvestissement pour le groupe expérimental, basée sur le jeu de plateau, s'est déroulée le lundi 29 mars 2021 et a duré 45 minutes. Le but premier des élèves était de partir de la case départ, symbolisée par l'image d'une maison, et d'arriver en premier sur la case d'arrivée, qui est représentée par l'image d'un marché. Pour ce faire, les élèves devaient suivre un chemin constitué de cases de différentes couleurs : chaque équipe lançait à tour de rôle le dé et devait, par la suite, répondre à une question d'une catégorie donnée, choisie en fonction de la couleur de la case où elle devait se rendre. En ce qui concerne les cartes, nous en avons prévu un nombre conséquent par couleur, premièrement afin que les élèves puissent réinvestir un maximum de notions différentes, et, dans un second temps, pour éviter d'avoir à réutiliser certaines cartes² :

- Rouge (cartes « Questions ») : 27 cartes
- Orange (cartes « Vrai ou Faux ? ») : 26 cartes
- Jaune (cartes « Intrus ») : 18 cartes
- Vert (cartes « Vocabulaire ») : 18 cartes
- Bleu (cartes « Images ») : 6 types de question avec des images différentes

Sur l'ensemble des cartes, 41 ont été piochées.

Les élèves devaient donc, dans un premier temps, lancer le dé et déplacer leur pion sur la case de la couleur annoncée par le dé. Ensuite, ils piochaient la carte de la couleur correspondante pour que l'enseignante lise la question. Avant de donner leur réponse

¹ Un exemple d'évaluation se situe en annexes (voir « Annexe 5 : exemple d'une évaluation »)

² L'ensemble des questions est référencé en annexes (voir « Annexe 2 : questions traitées au cours du jeu »)

définitive, le binôme devait se concerter : si la réponse était juste, les élèves gagnaient une étoile de la couleur de la question, sinon, ils n'en obtenaient pas. À la fin de la partie, les étoiles récoltées par les équipes sont comptées : en outre, ces étoiles ont été intégrées au jeu pour faire prendre conscience aux élèves que l'équipe arrivée la première n'est pas nécessairement celle ayant eu le plus de bonnes réponses aux questions. Le jeu se termine lorsqu'un binôme est arrivé sur la case « Marché ». Dès lors, chaque binôme comptabilise ses étoiles pour prendre conscience de l'ensemble des réponses justes qu'ils ont pu donner tout au long du jeu.

Le groupe témoin, resté en classe pour la séance de réinvestissement menée par le directeur de l'école, a eu l'occasion de travailler à partir de cinq images représentant différents marchés, en vue de réinvestir les éléments vus tout au long des différentes séances. Le directeur possédait le document avec toutes les questions du jeu, afin qu'il puisse poser aux élèves du groupe témoin les mêmes questions sur lesquelles pouvait tomber le groupe expérimental. Les images ont été projetées une à une au tableau : les élèves étaient alors amenés à réfléchir sur les différentes caractéristiques évoquées lors des séances précédentes (vocabulaire, éléments constitutifs du marché, comparaison). Le directeur a, comme expliqué précédemment, également observé deux élèves de manière attentive, tout comme dans le groupe du jeu. Ces deux élèves, très similaires aux élèves choisis au sein du groupe expérimental, tant quant à leur niveau scolaire qu'à leur personnalité, ont été observés sur les mêmes critères que ceux dans le groupe du jeu : la participation et les moments d'inattention.

Concernant l'évaluation, les élèves étaient en individuel face à un sujet commun. Les questions étaient de différentes natures : questions à choix multiples, phrases à écrire, relier des images avec les mots correspondants, compléter un tableau...

5. Résultats

Les résultats de la présente étude ont été recueillis de différentes manières. En effet les questions auxquelles les élèves ont eu à répondre au cours du jeu ont été surlignées dans un document référençant l'ensemble des questions, afin de pouvoir savoir quelles questions ont été traitées et par quelle équipe. De plus, l'ajout d'une coche ou d'une croix à côté de la question permet de savoir si la réponse donnée était juste ou fautive. Au total, 41 questions ont été posées au cours du jeu sur une centaine de cartes prévues.

Au cours du jeu, comme expliqué précédemment, deux élèves ont été observés au niveau de leur participation active et de leurs éventuels moments d'inattention, dans le but de recueillir des éléments de réponse quant à notre troisième hypothèse, émise lors de l'introduction : pour ce faire, une barre était inscrite dans un tableau à chaque fois qu'un des élèves observés se montrait investi (réponse à une question, lève la main, interagit avec ses pairs,...), mais également une barre si l'élève n'écoutait pas ou lorsqu'il semblait être distrait.³



Questions

Cite un métier
qu'une personne
peut exercer sur le
marché.

Vrai/Faux

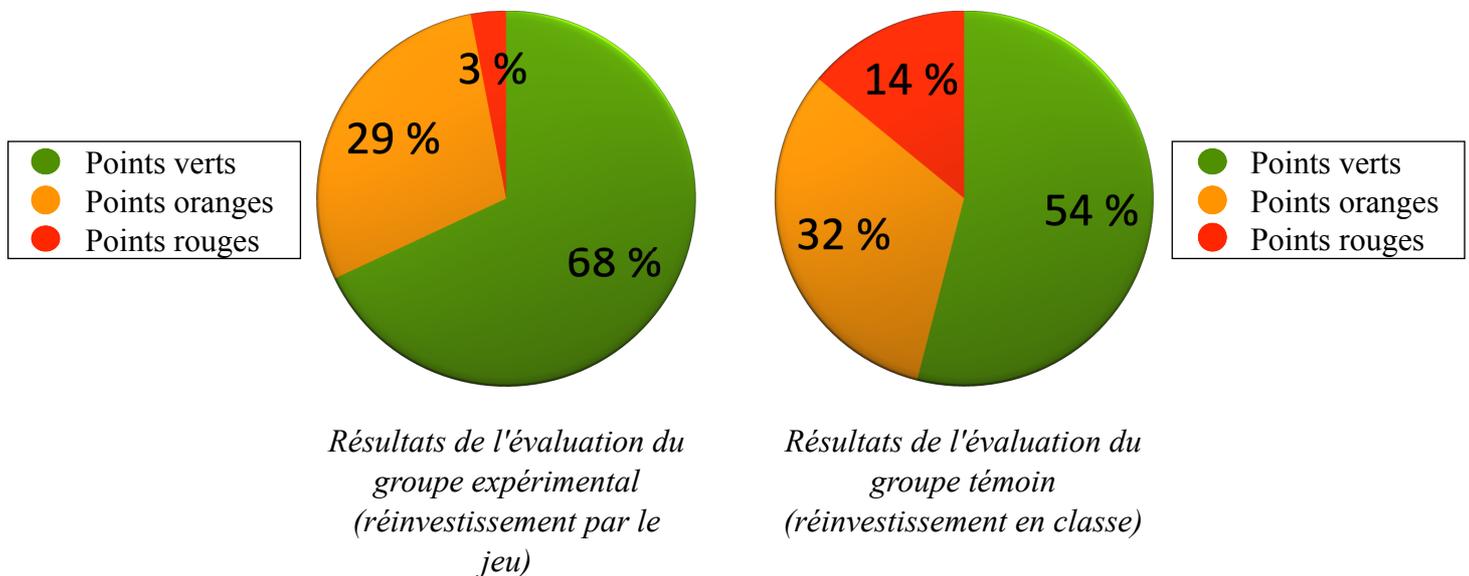
Il est possible
d'acheter des
insectes sur le
marché français.

³ Les documents se trouvent en annexes (voir Annexe 3 : tableaux d'observations)

L'évaluation est basée sur un système de points de couleur : un point vert si l'ensemble de la réponse est correcte, un point orange si celle-ci est partiellement correcte et un point rouge si la réponse n'est pas correcte.⁴

Par conséquent, nous avons plusieurs types de résultats à considérer : des données dites quantitatives et des données qualitatives.

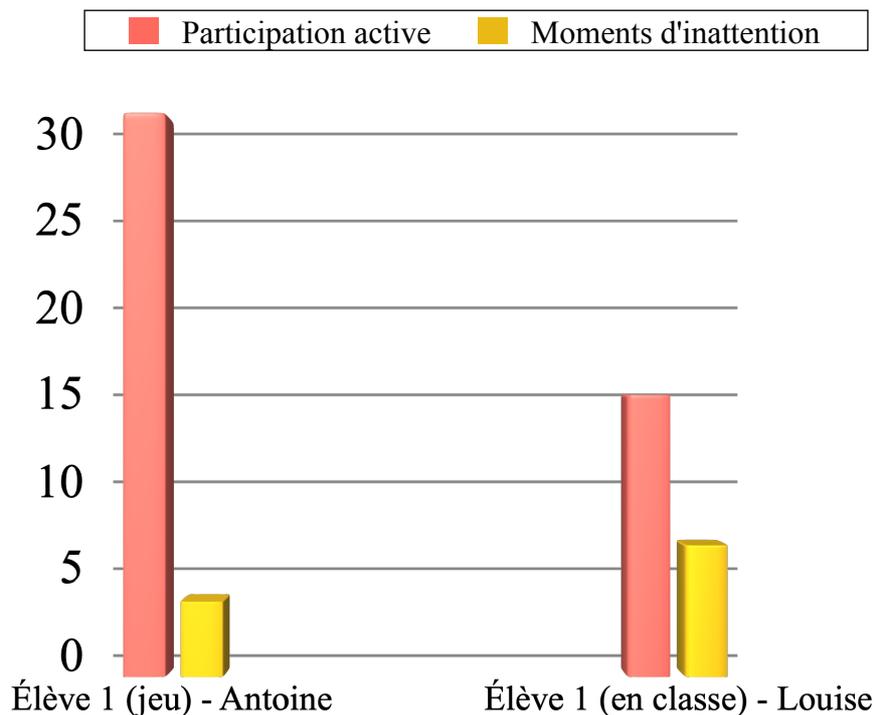
Dans le cadre de cette étude, les données quantitatives sont pertinentes, par le fait qu'elles permettent de saisir les résultats du groupe classe dans sa globalité, et ainsi, de comparer les résultats obtenus par les deux groupes, en vue de répondre à nos hypothèses initiales. Conformément aux données recueillies, les élèves issus du réinvestissement par le biais du jeu ont obtenu de meilleurs résultats à l'évaluation que les élèves ayant réinvesti de manière dite classique, autrement dit, en classe. Les graphiques circulaires suivants permettent de remarquer distinctement que les élèves du groupe en classe ont commis plus d'erreurs, symbolisées par les portions oranges et rouges, et ont eu moins de réponses justes que le groupe du jeu. Cependant, certaines questions de l'évaluation comportaient des images et ont été globalement mieux réussies par les élèves ayant réinvesti en classe par le biais d'images que par les élèves du groupe jeu.



Nous avons également fait le choix de recueillir des données qualitatives, notamment en vue d'analyser des éléments plus précis sur un échantillon restreint. En effet, les présentes

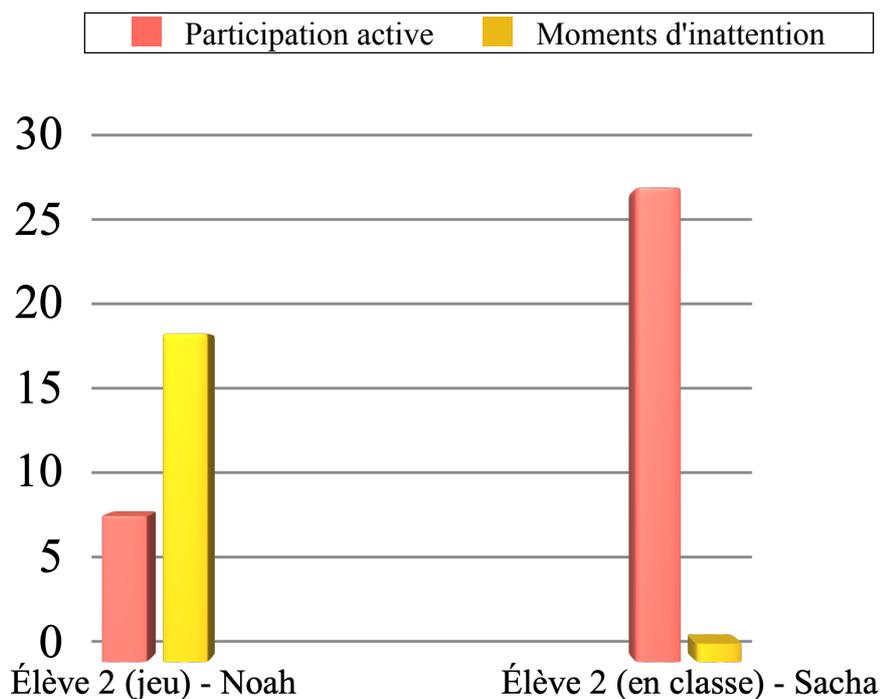
⁴ Les résultats de l'évaluation se trouvent en annexes (voir Annexe 4 : résultats de l'évaluation)

données sont basées sur quatre élèves définis, deux au sein du groupe jeu et deux au sein du groupe en classe. Nous avons fait le choix d'observer deux élèves dont les niveaux et comportements sont similaires, comme expliqué lors de la méthode. Nos observations sont donc liées à l'implication et la motivation de ces quatre élèves, mais également, à leurs résultats à l'évaluation. Comme le présente le graphique ci-après, la différence entre ces deux élèves est manifeste : l'élève du groupe jeu a participé de manière plus active et a été beaucoup plus attentif que l'élève restée en classe.



*Élèves observés ayant un niveau similaire
(investis et bon niveau de manière générale)*

Or, dans le second graphique ci-dessous, il est possible de constater que l'élève ayant suivi la séance de réinvestissement en classe a été bien plus investi que l'élève issu du jeu. Néanmoins, l'élève du groupe jeu a obtenu plus de points verts et moins de points oranges à l'évaluation que l'élève du groupe témoin resté en classe.



*Élèves observés ayant un niveau similaire
(assez introvertis et de niveau dit « moyen »)*

L'implication globale des élèves du groupe expérimental s'est ressentie au sein des résultats obtenus à l'évaluation : en effet, les élèves ayant réinvesti par le biais du jeu ont, de manière générale, obtenu plus de points verts et moins de points oranges et rouges que les élèves du groupe témoin en classe. Comme mentionné au cours de la méthode, ces groupes étaient constitués de façon homogène, afin que les résultats puissent être les plus justes et exploitables possibles.

Concernant les résultats obtenus aux évaluations pour les quatre élèves particuliers retenus, à niveaux et personnalités similaires, et ce malgré l'investissement des élèves du groupe témoin, ce sont les élèves du groupe expérimental qui ont eu de meilleurs résultats. Grâce au tableau de résultats des évaluations intégré aux annexes, il est possible de présenter les résultats de chaque élève en détails :

- Élève 1 (jeu) - Antoine : 8 points verts, 1 point orange, aucun point rouge.
- Élève 1 (en classe) - Louise : 7 points verts, 1 point orange, 1 point rouge.
- Élève 2 (jeu) - Noah : 6 points verts, 2 points oranges, 1 point rouge;
- Élève 2 (en classe) - Sacha : 5 points verts, 3 points orange, 1 point rouge.

De plus, les précédents résultats peuvent être interprétés et permettre d'étayer davantage les hypothèses exposées au début de notre étude dont voici un rappel :

- Hypothèse 1 : Le jeu permet aux élèves de réinvestir plus efficacement, et, par conséquent, de mieux apprendre.
- Hypothèse 2 : Si un groupe d'élève réinvestit ses connaissances par le jeu, ceux-ci retiendront mieux que les élèves ayant travaillé de manière traditionnelle.
- Hypothèse 3 : Le jeu, par sa dimension ludique, augmente la motivation et l'implication des élèves qui mémoriseront donc mieux les notions à retenir.

Concernant la première hypothèse, nous pouvons affirmer que le jeu est un moyen stimulant et intéressant pour motiver et susciter la réflexion chez les élèves. Par analogie, ceux-ci seront donc amenés à se questionner, à tenter de se souvenir, de mobiliser au maximum les connaissances précédemment acquises, en vue de pouvoir répondre aux questions et progresser dans le jeu. Les résultats obtenus à l'évaluation sont plus élevés pour le groupe du jeu, ce qui permet de faire une inférence suivant laquelle le jeu est une méthode efficace pour réinvestir des savoirs.

La deuxième hypothèse est, quant à elle, discutable : en effet, dans les deux séances de réinvestissement, tous les élèves ont eu des moments d'inattention. Par conséquent, les élèves n'ont pas forcément tous été attentifs de la même façon et aux mêmes instants. De plus, certains élèves pourraient potentiellement être plus concentrés dans une situation de classe traditionnelle, dans un cadre plus sérieux et institutionnel, avec un professeur ayant une posture professionnelle adaptée et une situation d'enseignement précise (dans le cas de notre séance, des images à analyser et des questions). À l'inverse, le jeu pourrait susciter davantage la concentration d'autres élèves, par le fait qu'ils peuvent échanger avec leurs pairs et prendre part à une activité ludique en groupe. Par ailleurs, plusieurs élèves ayant suivi la séance de réinvestissement en classe ont obtenu de meilleurs résultats à l'évaluation que des élèves ayant joué au jeu : le réinvestissement par le jeu ne permet donc pas forcément de mieux retenir des notions.

L'aspect ludique du jeu permet de confirmer la dernière hypothèse. En effet, le jeu peut permettre d'intéresser davantage les élèves, notamment par sa dimension peu présente au quotidien à l'école élémentaire. Il s'agit d'une situation peu anodine, d'une tâche au sein de laquelle les élèves auront généralement plaisir à s'engager. De plus, dans le cadre de notre expérimentation, les élèves ont tous été plus ou moins attentifs et à l'écoute des autres équipes : ils suivaient tous le déroulement du jeu avec attention, réagissaient, complétaient si besoin les réponses de leurs camarades, élargissaient à d'autres sujets en lien avec celui induit par la question posée, etc... Dans le groupe témoin, les élèves ont apparemment été investis à leur habitude : en d'autres termes, les élèves qui habituellement participent en classe ont participé, et ceux étant plus discrets ou distraits le sont restés.

Au vu des résultats de chacun des groupes, il est possible d'avancer le fait que les élèves ayant participé au jeu ont été, de manière générale, plus motivés et plus attentifs aux questions posées, même celles qui n'étaient pas directement destinées à leur propre équipe. Par conséquent, le jeu constitue un moyen très pertinent de réinvestissement, mais permet également aux élèves de retenir davantage d'éléments, grâce à leur implication.

6. Discussion et conclusion

Comme le démontrent les précédents graphiques et explications, la motivation et l'investissement sont, dans le cas présent, directement corrélées à la plus grande réussite des élèves. Or, nous n'avons pas mené la séance de réinvestissement en classe, et ne pouvons guère affirmer que celle-ci ait été effectuée de la manière dont nous le souhaitons par le directeur, qui n'a pas suivi les séances d'enseignement constitutives de notre séquence : nous ne pouvons, de ce fait, pas émettre de véritable conclusion, notamment par le fait que divers facteurs ont pu altérer la véracité de nos résultats. Cependant, il apparaît incontestablement que les élèves ont été stimulés et véritablement intéressés par le jeu, mais ont également obtenus des résultats supérieurs à ceux obtenus par le groupe resté en classe.

Il est désormais pertinent de mettre en exergue les forces et les limites, les apports, mais aussi les potentielles améliorations et ouvertures de la présente étude.

Cette méthode du réinvestissement par le jeu a présenté plusieurs points forts et convaincants, mais possède également des limites. En outre, le fait de proposer le jeu, et particulièrement le jeu en équipes, a permis une réelle cohésion entre les élèves d'un même binôme. Les binômes étaient hétérogènes, constitués de telle sorte que les deux élèves puissent véritablement s'entraider : aucun élève ne s'est contenté de donner sa propre réponse sans consulter son camarade et considérer l'avis de celui-ci. Les réponses finales des groupes étaient réfléchies, et chaque élève s'investissait à l'égal des autres. Comme explicité dans la partie précédente, cette proposition de jeu de réinvestissement a permis de susciter l'attention des élèves de manière conséquente : cependant, nous avons remarqué que l'un des deux élèves observés, ainsi que d'autres joueurs, ont été tout de même assez souvent dissipés. Enfin, au niveau de l'apport théorique que cette expérience a conférée aux élèves, il reste difficile de tirer de vraies conclusions. En effet, l'intégralité de ce processus est dépendante de divers éléments, et pas uniquement des séances de réinvestissement : les séances d'enseignement menées en classe, les élèves en eux-mêmes, etc... Bien que cette étude ait fourni des résultats chiffrés concrets, ceux-ci auraient tout à fait pu varier en fonction du moment choisi, de la classe, des élèves concernés par telle ou telle forme de réinvestissement, etc... En conséquence, malgré l'aspect probant de cette expérimentation, il reste impossible d'en faire une vérité générale, suivant laquelle le jeu serait toujours plus efficace, quelles que soient les circonstances.

La présente étude permet d'induire le fait qu'il est nécessaire de s'intéresser à la diversité des méthodes d'enseignement : en effet, celles-ci sont multiples et présentent des intérêts propres à chacune. En tant que future enseignante, je ferai en sorte de tester continuellement de nouvelles méthodes, en vue de diversifier ma pratique et mes enseignements, mais également afin d'observer quelle procédure s'avère efficace et pertinente pour les apprentissages. De plus, il est important de varier la manière de transmettre ou de réinvestir des savoirs, notamment car cela peut permettre d'éviter une certaine forme de redondance au sein des séances de classe, et, par conséquent, de susciter davantage l'attention et la curiosité des élèves, mais aussi, par analogie, d'accroître leur investissement. Cette étude a été une très belle expérience, et cela a été plaisant d'organiser et de mettre en place celle-ci. En effet, les élèves ont montré un réel intérêt pour le contenu proposé lors des séances

d'enseignement, mais également un bel investissement et de nombreux retours positifs. Il était très gratifiant de voir ces élèves enjoués et volontaires se tirer vers le haut, s'encourager, et ce même entre équipes. De plus, la conceptualisation et la création d'un jeu de plateau a été une expérience inédite et très formatrice que j'ai grandement apprécié faire.

Comme expliqué dans la partie de l'état de l'art, nombreux sont les chercheurs ayant travaillé sur la place et l'intérêt du jeu à l'école. En effet, qu'il s'agisse de Célestin Freinet, Maria Montessori ou encore Brougère, tous affirment que le jeu est efficace en vue de renforcer les apprentissages, notamment par le fait que celui-ci permet d'impliquer les élèves dans un exercice cognitif qui leur sera plaisant. De plus, la motivation résultant de la participation à un jeu est indéniable : cet engouement et cette implication des élèves leur permet inconsciemment de consolider leurs connaissances. En conséquence, il est possible de se conformer aux théories de ces chercheurs, en affirmant que la mise en place d'un jeu est bénéfique, et l'est probablement plus qu'un cours dit classique ou transmissif.

Or, malgré le fait que le bilan de cette expérience soit majoritairement positif, il y a toutefois quelques points qu'il serait possible d'améliorer.

Dans un premier temps, les cartes bleues (de la catégories « Images ») auraient dû être imprimées dans un format plus grand que celui des cartes des autres catégories, car, à cause de cela, les images n'étaient pas forcément de qualité, et ont donc pu faire douter voire se tromper certains groupes. Nous aurions également pu projeter les images au tableau, à l'aide d'un vidéo projecteur, afin que celles-ci soient beaucoup plus claires pour tout un chacun.

Il aurait été pertinent de réfléchir à un potentiel moyen de susciter l'intérêt des joueurs en continu, parfois dissipés et ce notamment lors du passage des autres équipes et de l'attente de leur tour.

Enfin, nous avons rencontré la problématique du temps de la séance de réinvestissement. En effet, il aurait été préférable, utile et apprécié de tous de laisser tous les groupes arriver à la case d'arrivée, ou bien de pouvoir organiser une seconde partie. Malheureusement, cette séance ne devait durer que 45 minutes, et nous n'avons donc pu faire arriver qu'une seule équipe à la fin du jeu. En accord avec cela, énormément de questions n'ont pas été traitées (comme mentionné précédemment, une quarantaine seulement sur une

centaine de questions prévues). Après réflexion, nous aurions dû créer moins de catégories différentes, ou bien prévoir moins de cartes par catégories, ou encore moduler le plateau de jeu de telle sorte que les catégories puissent être exploitées davantage.

Pour conclure, il serait également possible d'envisager le jeu comme permettant cette fois-ci d'acquérir des savoirs et de construire des connaissances et non pas de les réinvestir. Nous pourrions également proposer un atelier en autonomie aux élèves avec un dé de couleurs et les cartes de couleurs, simplement pour que, lorsqu'ils se trouvent en situation d'autonomie, ils puissent réinvestir en petit groupe en se posant les questions les uns aux autres.

Bibliographie

- Articles

Berry.V (2011), Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage, *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37

Dajouti.D (2014), De l'utilité de l'appellation « Serious Game » Le jeu est-il l'apanage du divertissement ?, *Interfaces numériques*, Vol 3 n°3

Djaouti.D (2016), Serious Game pour l'éducation : utiliser, créer, faire créer ?, *Tréma*, 44

Alvarez.J, Libessart.A, Haudegond.S (2014), Le « jeu non sérieux », une activité improductive ?, *Interfaces numériques*, Vol 3 n°3

Académie Aix-Marseille (2012), Jouer en classe, est-ce bien sérieux ?, Objectif d'une

Mérenne-Schoumaker, B. (2016). « Pour un renouveau de la didactique de la géographie », *Cybergeo : European Journal of Geography*

La revue de l'inspection générale (Septembre 2016), « Existe-t-il un modèle éducatif français ? », n°3, pages 49 à 53

Gérard de Vecchi, (2014), Aider les élèves à apprendre

Jean Piaget, Le constructivisme, 1990

- Mémoires d'étudiants en deuxième année de Master MEEF Premier degré

Carine Monier, Le jeu comme outil pédagogique au cycle 3 (CM1), 2015

- Brougère. G (2005), Qu'est-ce que le jeu ? (référence tirée du mémoire de Carine Monier)
- Caillois, R (2015), Définition du jeu (référence tirée du mémoire de Carine Monier)
- Garon, D, Le système ESAR (référence tirée du mémoire de Carine Monier)

Elodie Coutou, Le jeu et l'apprentissage, 2015

- Sauvé et al, 2007 (référence tirée du mémoire de Elodie Coutou)
- Nicole de Grandmont, 2007 (référence tirée du mémoire de Elodie Coutou)
- Jouneau-Sion, 2009 (référence tirée du mémoire de Elodie Coutou)

Lorraine BOËDEC, Enseignement de la géographie à l'école primaire : de la découverte du monde à la géographie, 2016

Marine Roustan, Apprendre et raisonner en géographie par le jeu de simulation, 2016

- Martine Maurias-Bousquet, 2005 (référence tirée du mémoire de Marine Roustan)

Pauline Lefebvre, Apprendre à localiser par le jeu, 2016-2017

- Paul Claval, *Histoire de la géographie*, 2011 (référence tirée du mémoire de Pauline Lefebvre)

- Documents internet

Réseau Ludus, Jeu et Pédagogie : histoire d'une relation

Café pédagogique, Contribution sur le jeu, 2008

- Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale – Programmes d'enseignement

Instructions Officielles du 2 août 1882

Journal Officiel du 2 mars 1995

Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la Recherche du 14 février 2002

Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008

Bulletin Officiel n°11 du 26 novembre 2015

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 31 du 30 juillet 2020

Annexes

- Annexe 1 : Les règles du jeu

Règles du jeu

- Début de la partie : tirage à la courte paille pour définir quel binôme commence, puis, placement des pions sur la case départ « maison ».
- La première équipe lance le dé coloré et avance son pion sur la case de la couleur du dé.
- Un élève de l'équipe pioche ensuite une carte de la même couleur que celle de la case et la donne à l'enseignante, qui lit ensuite la question à haute voix.
- Les membres de l'équipe réfléchissent à la question et donnent leur réponse à l'enseignante. Attention : une fois que la réponse est donnée, il n'est plus possible de changer d'avis !
- L'enseignante valide ou invalide la réponse en donnant une explication ou en demandant aux élèves d'expliquer.
- Si l'équipe a trouvé la bonne réponse, alors elle obtient une étoile de la couleur de la case, pour symboliser une réponse juste, et reste sur la case.
- Si l'équipe n'a pas trouvé la bonne réponse, celle-ci n'obtient pas d'étoiles mais reste sur la case.
- L'équipe gagnante est celle qui arrive en premier sur la case d'arrivée « marché ».
- À la fin du jeu, chaque équipe compte le nombre d'étoiles remportées au cours de la partie.

• Annexe 2 : questions traitées au cours du jeu

41

Questions cartes du jeu

Code couleur :

- Equipe 1
- Equipe 2
- Equipe 3
- Equipe 4
- Equipe 5 X

Images : 10

- ✓ - Décris ce que tu vois sur cette image
- ✓ - Quels éléments du marché reconnais-tu sur cette image ?
- ✓ X - Comment sont présentés les aliments sur cette image ?
- ✓ - Où est le vendeur sur cette image ?
- ✓ - S'agit-il d'une image d'un marché ?
- ✓ - Quels aliments sont vendus sur cette image ?

Intrus : 3

- Vitrine / Bassines / Valise / Cagette
- Halles / trottoirs / champ / terrain de sport
- Epices / insectes / fromage / cannes à sucre
- Piment / dattes / baguettes de pain / mil
- Souf / place / cabane / trottoirs
- France / Burkina Faso / Pôle Nord / Tunisie
- Brésil / Cambodge / France / Angleterre
- Vendeur / Pâtissier / Plombier / Poissonnier
- Baguette de pain / fromage / ananas / viande X
- Bateau / brouette / camion réfrigéré / bassines
- Bassines / voiture / bateau / camion réfrigéré ✓
- Vitrine / cagette en bois / dacs / cartons
- Balance / caisse enregistreuse / étal / ordinateur
- Carottes / tomates / salade / chaussettes
- Poisson / viande / vaisselle / fromage
- Fleuve / maison / rue / place
- Vendeur / garagiste / boulanger / boucher
- Pommes / melon / chapeau / orange ✓

Questions : 9

- Où peut avoir lieu le marché en France ?
- Cite un lieu de marché.
- Comment peuvent être présentés les aliments ?
- Cite des aliments que l'on peut acheter dans un marché.
- Cite des aliments que l'on peut acheter sur le marché français. ✓
- Cite des aliments que l'on peut acheter sur le marché d'un autre pays. ✓
- Dans quel pays le marché peut-il avoir lieu sur un fleuve ?

- Comment peuvent être transportés les aliments avant d'arriver au marché. ✓
- Comment appelle-t-on une personne qui vend des produits sur un marché ? ✓
- Cite un métier qu'une personne peut exercer sur le marché.
- Quel est le rôle du vendeur sur le marché ?
- A quoi sert une balance ?
- A quoi sert une caisse enregistreuse ?
- Donne une différence entre le marché local français et le marché d'un pays du monde que tu connais.
- Cite une différence entre le marché local français et le marché d'un pays du monde que tu connais en utilisant « alors que »
- Cite une ressemblance entre le marché local français et le marché d'un pays du monde que tu connais en utilisant « comme »
- Cite une différence entre le marché local français et le marché du Cambodge.
- Cite une ressemblance entre le marché local français et le marché du Cambodge
- A quoi sert un étal ? X
- A quoi sert un camion réfrigéré ? ✓
- Pourquoi les marchés au Cambodge peuvent être sur des bateaux ? ✓
- A quoi sert une vitrine ? - déjà vue
- A quoi sert un marché ?
- Est-ce que tous les marchés du monde vendent les mêmes aliments ?
- Quels aliments peux-tu acheter sur un marché ?
- Est-ce que tous les marchés du monde sont organisés de la même manière ? ✓
- Peut-on aller au marché sans acheter des aliments ? ✓

Vrai / Faux :

7

- Dans certains pays, les aliments sont transportés dans des bassines posées sur la tête. ✓
- Tous les marchés dans le monde se ressemblent. ✓
- Les aliments sont présentés dans des cartons. ✓
- Les marchés peuvent avoir lieu dans des halles. ✓
- Les marchés peuvent avoir lieu sur des places.
- Les marchés peuvent avoir lieu sur un fleuve.
- Les marchés peuvent avoir lieu dans un champ. ✓
- Les marchés peuvent avoir lieu dans un jardin. ✓
- Au marché, les produits sont gratuits.
- Il n'y a aucune différence entre le marché français et le marché Cambodgien.
- En France, les aliments sont présentés dans de grands sacs posés sur le sol.
- Au Cambodge, il est possible d'acheter des insectes au marché.
- Au marché, nous pouvons acheter du poisson.
- Les aliments sont présentés dans des cagettes au marché.
- Au marché, on ne peut acheter que des légumes.
- On pèse les aliments avec une caisse enregistreuse.
- Au marché, on peut disposer les aliments sur un étal.
- Il existe des marchés sans vendeur.
- Il est possible d'acheter des insectes sur le marché français.
- Il est possible d'acheter des fruits et des légumes sur le marché.
- Le marché peut avoir lieu dans une cour d'école.

- Les aliments sont tous présentés dans un camion réfrigéré.
- Au marché, nous pouvons acheter de la viande.
- Au marché, on ne pèse jamais les aliments.
- Les aliments du marché sont transportés en train.
- Au marché, nous pouvons acheter des meubles.
- A travers le monde, il existe de nombreux marchés.

Vocabulaire :

19

- Qu'est-ce qu'une cagette ?
- Je suis indispensable pour transporter les aliments qui ont besoin de froid comme le poisson. Qui suis-je ? ✓
- Qu'est-ce qu'une caisse enregistreuse ? ✓
- Qu'est-ce qu'une vitrine ? ✓
- Le vendeur m'utilise pour peser les produits ? ✓
- Qu'est-ce qu'une jonque ? ✓
- Qu'est-ce que le mil ? ✗
- Comment se nomme la personne qui vend les produits sur le marché ?
- Qu'est-ce qu'un marché ? ✓
- Qu'est-ce qu'un étal ? - vue
- Je permets de transporter les aliments et on me pose sur la tête au Burkina Faso. ✓
- Qui suis-je ?
- Je suis un produit laitier très consommé et apprécié en France.
- Qui suis-je ?
- Je suis un lieu fermé dans lequel peut se dérouler le marché ? ✓
- Qui-suis-je ?
- Qu'est-ce qu'une balance ? ✓
- Qu'est-ce qu'un camion réfrigéré ?
- Qu'est-ce qu'un souk ? ✗
- Qu'est-ce qu'un commerçant ?
- Je suis un lieu où l'on vend des aliments.
- Qui suis-je ?

- Annexe 3 : tableaux d'observations

Tableau présentant le nombre d'étoiles gagnées par équipe

	Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3	Equipe 4	Equipe 5
Etoiles rouges	3		3	2	/
Etoiles jaunes				2	
Etoiles vertes	3	3	2	1	
Etoiles bleues	2	3	3	1	
Etoiles oranges		4		3	

Tableau équipes :

Equipe 1	Lauryna - Antoine (fromage)
Equipe 2	Luwa - Adem (poisson)
Equipe 3	Noa - Noah (légumes)
Equipe 4	Mélissa - Liam (pâtisseries)
Equipe 5	/

Élèves observés	Participation active	Moments d'inattention	Résultats de l'évaluation		
			●	●	●
Réinvestissement par le jeu					
Antoine <i>++ réponses</i>	☐☐☐☐☐☐☐ 30	☐ 4	8	1	0
Noah <i>distractif + n'ose pas intervenir</i>	☐☐	☐☐☐☐☐☐ 18	6	2	4
Réinvestissement en classe					
Louise	 15	 7	7	1	1
Sacha	 26	 1	5	3	1

• Annexe 4 : résultats des évaluations

Tableau des résultats des évaluations

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total			
Adem	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	7	2	0
Anis	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	2	4	3
Andrea	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	4	4	1
Antoine	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	8	1	0
Arwa	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	4	4	1
Lauryna	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	6	3	0
Liam	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	6	3	0
Linaly <i>abs.</i>	<i>abs.</i>	<i>abs.</i>	<i>abs.</i>	<i>abs.</i>	<i>abs.</i>	<i>abs.</i>	<i>abs.</i>	<i>abs.</i>	<i>abs.</i>	<i>abs.</i>	/	<i>absente</i>		
Louise	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	7	1	1
Lucas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	8	0	1
Marame	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	7	2	0
Matteo	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	8	1	0
Melissa	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	4	5	0
Nacim	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	2	5	2
Nael <i>abs.</i>	<i>absente</i>										/	<i>absente</i>		
Noa	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	8	1	0
Noah	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	6	2	1

Sacha	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	5	3	1
Soheyla	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	/	1	6	2
Total	16	11	10	0	13	8	12	9	14		/			
	1	6	2	14	4	8	2	7	3		/			
	0	0	5	3	0	1	3	1	0		/			

Groupe jeu : ● 49 ● 21 ● 2 → 8 élèves

Groupe réinvestissement en classe : ● 44 ● 26 ● 11 → 9 élèves

- Annexe 5 : exemple d'une évaluation

Nom : Stoïne Prénom :

.....Date : 13/03/03

Très bon travail !

Évaluation

« Comparer des modes de vie »

1. Ecris 3 aliments qui peuvent être vendus au marché ●

- tomate
- courgette courgette
- avoca avocat

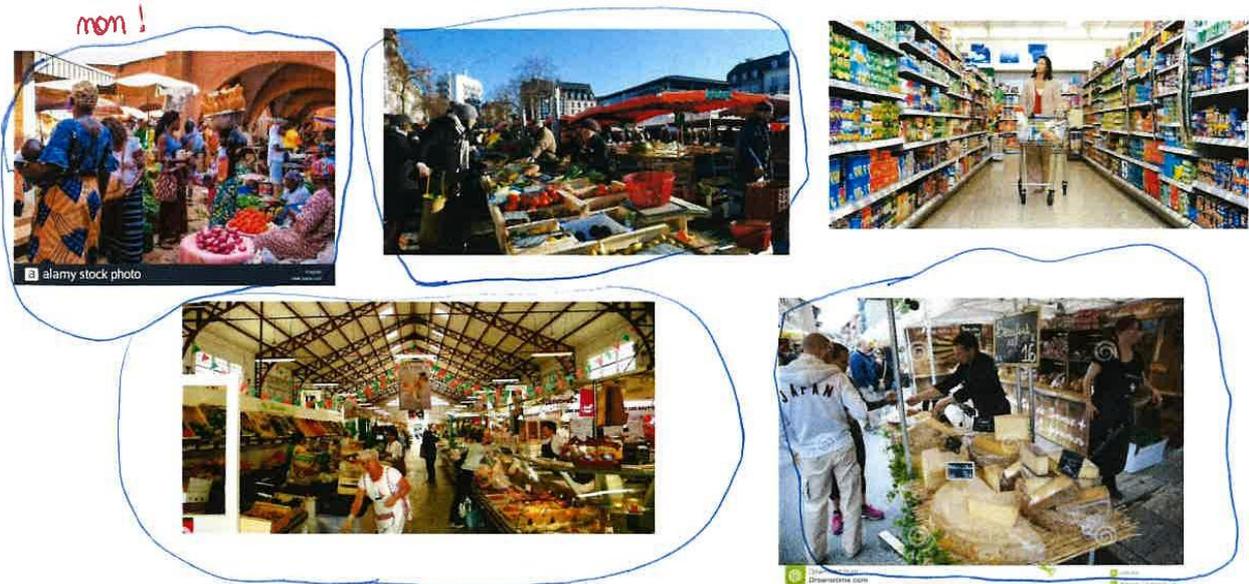
2. Coche le(s) lieu(x) où peuvent se dérouler les marchés ●

- Sur le fleuve
- Dans une maison
- Dans les rues
- Sur une place
- Sur un terrain de sport

3. Coche la présentation des aliments qui n'existe pas. ●

- Dans des cagettes
- Derrière une vitrine
- Rangés dans des cartons
- Dans des sacs
- Sur des étals

4. Parmi les images, entoure celles qui te font penser au marché local français. ●



5. Ecris sous l'image le mot correspondant: ●

Un étal / Une cagette / Une vitrine / Une balance / Un commerçant / Une caisse enregistreuse



un étal ✓



Une vitrine ✓



Une cagette ✓



Un commerçant ✓



Une balance ✓



une caisse enregistreuse ✓

6. Complète le tableau ci-dessous à l'aide de l'image. ●

	Cambodge
Comment sont transportés les aliments ?	Les aliments sont transportés dans des bateaux ✓
Comment sont présentés les aliments ?	Les aliments sont présentés dans des trays ✓
Quels aliments sont vendus au marché ?	Les aliments vendus sont... des oranges des fruits de mer ✓
Où a lieu le marché ?	Le marché a lieu à côté d'un fleuve ✓ fleuve



7. Ecris une phrase qui présente une différence entre le marché local en France et un marché d'un autre pays en utilisant « alors que ». ●

En France, le marché a lieu sur une place **alors que**

au Brésil le marché a lieu sur des canots
dans des champs

8. Place les mots au bon endroit dans le texte. ●

place - fruits- balance - étal - cagettes - vitrine - halles

Le marché a lieu dans des... halles..., sur une ... place... ou sur les trottoirs.
On y vend des légumes, des... fruits..., de la viande, du fromage, du pain et du poisson.
Les aliments sont présentés sur un... étal... en bois ou dans des... cagettes... ou encore derrière une ... vitrine... de camion réfrigéré.
Les commerçants utilisent une... balance... et une caisse enregistreuse pour ranger l'argent.

9. Selon toi, qu'est-ce qu'un marché ? Explique avec tes mots. ●

Un marché vend des produits de saison.

Année universitaire 2021-2022

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

Titre du mémoire : Le réinvestissement de connaissances par le jeu en géographie au cycle 2.

Auteur : CHEYSSIÈRE Charlène

Résumé : Il est aujourd'hui possible de recenser de nombreuses études, axées sur la diversité des méthodes d'enseignements et des outils pédagogiques. Le présent mémoire de recherche s'intéresse à la pertinence du jeu pédagogique, utilisé en vue de réinvestir des connaissances précédemment acquises par les élèves. Cette étude a pour objectif principal d'évaluer l'efficacité du jeu à l'école. Pour ce faire, une séquence de géographie sur la comparaison des marchés dans le monde a été mise en place dans une classe de CP-CE1. Lors de la séance de réinvestissement, les élèves ont été séparés en deux groupes de niveau homogène, un groupe expérimental, réinvestissant ses savoirs par le biais d'un jeu de plateau, conçu par nos soins, et un groupe témoin, réinvestissant de manière dite traditionnelle en classe. À la suite de cette expérimentation, les groupes ont été comparés par le biais d'une évaluation identique, qui a permis de recueillir des résultats concrets et évocateurs. Par conséquent, et conformément aux résultats de cette étude, le jeu est un outil pertinent, qui permet notamment d'impliquer et d'engager les élèves dans une activité cognitive avec entrain, mais également, de réinvestir de manière véritablement efficace.

Mots clés : « jeu pédagogique » ; « école primaire » ; « réinvestissement de connaissances » ; « outil pédagogique » ; « géographie » ; « questionner le monde » ; « cycle 2 » ; « CE1 »

Abstract: Many different studies on the matter of diversity regarding educational methods and teaching aids can be listed to this day. As for this research thesis, it tackles the relevance of educational games, employed as a means to reinvest the knowledge previously acquired by the pupils. The focal point of this study revolves around the assessment of the efficiency of games in a scholastic environment. With this aim in mind, we set up a learning sequence of geography focusing on the comparison of markets around the world for a group of CP-CE1 pupils (6- and 7-year-old elementary school pupils). The group was divided into two homogenous groups during the reinvestment session. The first group was an experimental one in which the pupils could reinvest the previously learnt elements through a board game made in-house, while the other group was a control one in which they could reinvest the same elements more traditionally. Following this experiment, the comparison between the two groups through an identical assessment enabled us to collect tangible and indicative results. Consequently and in conformity with the results of this study, the game is a relevant aid. It allows for the pupils to get involved in cognitive activity and encourages them to enjoy being a part of it as much as to reinvest their knowledge in a truly efficient way.

Keywords: educational game – elementary school – knowledge reinvestment – teaching aid – geography – questioning the world - fundamental learning cycle