

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES



REPUBLIC OF CAMEROON

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE FOR SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
SOCIAL SCIENCES

**LE JEU : STRATEGIE DIDACTIQUE DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE**

*Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, spécialité Didactique de l'Histoire
présentée et soutenue le 26 mai 2023*

Par

KOUNOU MVONDO Landry José

Sous la direction de

M. ELOUNDOU Eugène

Professeur (Université de Yaoundé I)

Mme. AMANA Evelyne

Maître de Conférences (Université de Yaoundé I)



JURY

| | | | |
|-----------------------|------------|-------------------------|-------------|
| BELA Cyrille Bienvenu | Professeur | Université de Yaoundé I | PRESIDENT |
| TAKOR KAHJUM Nixon | Professeur | Université de Bamenda | EXAMINATEUR |
| EYEZO'O Salvador | Professeur | Université de Yaoundé I | EXAMINATEUR |
| NKECK BIDIAS S | Professeur | Université de Yaoundé I | MEMBRE |

SOMMAIRE

| | |
|--|-------------|
| DEDICACE..... | ii |
| REMERCIEMENTS..... | iii |
| LISTE DES TABLEAUX | iv |
| LISTE DES GRAPHIQUES | vii |
| LISTE DES FIGURES..... | viii |
| LISTE DES SIGLES, ABREVIATIONS, ET ACRONYMES | ix |
| RESUME..... | x |
| ABSTRACT | xi |
| INTRODUCTION GENERALE | 1 |
| CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE | 8 |
| CHAPITRE 2 : RELATIONS ENTRE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET LE JEU | 56 |
| CHAPITRE 3 : GENERALITES SUR LE JEU..... | 86 |
| CHAPITRE 4 : REVUE DE LITTERATURE ET THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET | 166 |
| CHAPITRE 5 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE..... | 206 |
| CHAPITRE 6 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS..... | 234 |
| CHAPITRE 7 : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS, PERSPECTIVES ET IMPLICATION PROFESSIONNELLES | 289 |
| CONCLUSION GENERALE | 320 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 323 |
| INDEX | 329 |
| ANNEXES..... | 334 |
| TABLE DES MATIERES | 364 |

A MA SŒUR

MVONDO NGONO Berthe Prudence

De regrettée mémoire.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail fut un long parcours au cours duquel l'intervention de certains acteurs majeurs a été indispensable pour son aboutissement. Au rang de ceux-ci figurent nos deux encadreurs. D'une part, le Pr. Eugène Désiré ELOUNDOU qui, depuis nos premiers pas dans la recherche n'a jamais ménagé ses efforts en termes de conseils, orientations et sacrifice en temps ; son apport est largement au-dessus de cette thèse. D'autre part, Pr. Evelyne AMANA qui par sa rigueur, sa patience, sa disponibilité, son expertise via d'innombrables conseils et son précieux temps, a joué un rôle très déterminant dans la réalisation de nos travaux.

Notre très profonde gratitude va aussi à l'endroit du Dr. Yves ZAMBO, enseignant à la faculté de Sciences de l'éducation (FSE), qui, de façon bénévole et volontaire nous a énormément aidé par des échanges fréquents et fructueux.

Au rang des enseignants de rang magistral, figure aussi le Pr. NKECK BIDIAS Solange, Chef de Département de Didactiques de Disciplines et son staff pour leurs très précieux conseils glanés lors du suivi de cette thèse en l'occurrence lors des Doctorales du Département, nous leur disons grandement merci.

Les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR) et les Inspecteurs Pédagogiques Nationaux (IPN) ont été d'un apport inestimable au cours de la recherche ; nous leur disons également merci. Cette même gratitude s'étend jusqu'au staff administratif, aux enseignants et aux élèves des classes de 6e en 3e du CES d'Ekali I, du Collège Braunchweig d'Ekoumdoum, sans qui, aucune expérimentation n'aurait été possible dans les salles de classe.

C'est aussi l'occasion de remercier les centres de documentation qui nous ont ouvert leurs portes. Au premier rang desquels la bibliothèque de l'Université de Yaoundé I. Nous disons aussi merci à l'institut Français du Cameroun (IFC), pour son accueil très chaleureux et surtout son professionnalisme dans la gestion bibliothécaire.

Toute notre reconnaissance va aussi à l'endroit de nos parents Luc et Régine, de nos frères et sœurs Armelle, Fabrice Larissa, de notre fils Luc Antoine, de nos tantes Babeth et Marceline Patricia, et oncle Gamaliel, de nos amis regroupés sous le label Big Family, de nos collègues Etel, Marceline, Mireille, Aimé qui ont longuement soutenu psychologiquement, matériellement et financièrement notre engagement dans la recherche universitaire.

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau 1: Situation professionnelle des enseignants | 19 |
| Tableau 2: Répartition des élèves par cycle au CES d'Ekali I..... | 217 |
| Tableau 3: Répartition du personnel du CES d'Ekali I..... | 217 |
| Tableau 4: Répartition des élèves du premier cycle..... | 218 |
| Tableau 5: Représentativité de l'échantillon des tests expérimentaux..... | 224 |
| Tableau 6: Représentativité de l'échantillon..... | 225 |
| Tableau 7: Statistiques de groupe..... | 245 |
| Tableau 8: Test d'échantillons indépendants..... | 246 |
| Tableau 9: Distribution des notes du groupe expérimental jeu de cartes par rapport au groupe témoin..... | 247 |
| Tableau 10: Statistiques de groupe..... | 254 |
| Tableau 11: Test d'échantillons indépendants..... | 254 |
| Tableau 12: Comparaison du groupe expérimental jeu questions pour un champion par rapport au groupe témoin..... | 255 |
| Tableau 13: Statistiques de groupe..... | 261 |
| Tableau 14 : Test d'échantillons indépendants..... | 262 |
| Tableau 15: Récapitulatif des résultats liés à la vérification des hypothèses..... | 263 |
| Tableau 16: Répartition des répondants selon l'amour pour le jeu simulation. | 264 |
| Tableau 17: Répartition des répondants selon les difficultés rencontrées à la fin du jeu simulation. | 265 |
| Tableau 18: Répartition des répondants selon s'ils se sont bien débrouillés pendant le jeu simulation. | 265 |
| Tableau 20: Répartition des répondants selon leur concentration pendant le jeu simulation. | 266 |
| Tableau 21: Répartition des répondants selon s'ils se sont oublié pendant le jeu. | 267 |
| Tableau 23: Répartition des répondants selon s'ils se sont ennuyés pendant le jeu simulation... | 268 |
| Tableau 24: Répartition des répondants selon leur fierté d'avoir fait ce jeu de simulation. | 268 |
| Tableau 25: Répartition des répondants selon la compréhension des règles du jeu de simulation. | 269 |
| Tableau 26: Répartition des répondants selon la durée perçue du jeu de simulation..... | 269 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 27: Répartition des répondants selon s'ils souhaiteraient jouer une nouvelle partie s'ils en ont l'occasion. | 270 |
| Tableau 28: Répartition des répondants selon l'amour pour le jeu de construction. | 271 |
| Tableau 29: Répartition des répondants selon les difficultés rencontrées à la fin du jeu de construction. | 272 |
| Tableau 30: Répartition des répondants selon s'ils se sont débrouillés pendant le jeu de construction. | 272 |
| Tableau 31: Répartition des répondants selon leur concentration pendant le jeu de construction. | 273 |
| Tableau 32: Répartition des répondants selon s'ils se sentaient pris par le jeu de construction. | 274 |
| Tableau 34: Répartition des répondants selon leur fierté d'avoir fait ce jeu de construction | 275 |
| Tableau 35: Répartition des répondants selon la compréhension des règles du jeu de construction. | 276 |
| Tableau 36: Répartition des répondants selon la durée perçue du jeu de construction..... | 276 |
| Tableau 37: Répartition des répondants selon la perception du jeu de construction. | 276 |
| Tableau 38: Répartition des répondants selon s'ils souhaiteraient jouer une nouvelle partie s'ils en ont l'occasion. | 277 |
| Tableau 39: Répartition des répondants selon l'amour pour le jeu d'émulation. | 277 |
| Tableau 40: Répartition des répondants selon les difficultés rencontrées au début du jeu d'émulation..... | 278 |
| Tableau 41: Répartition des répondants selon les difficultés rencontrées à la fin du jeu d'émulation. | 278 |
| Tableau 42: Répartition des répondants selon s'ils se sont débrouillés pendant le jeu d'émulation. | 279 |
| Tableau 43: Répartition des répondants selon leurs pensées pendant le jeu d'émulation..... | 279 |
| Tableau 44: Répartition des répondants selon leur concentration pendant le jeu d'émulation. | 280 |
| Tableau 46: Répartition des répondants selon s'ils se sentaient pris par le jeu d'émulation. | 281 |
| Tableau 47: Répartition des répondants selon s'ils se sont ennuyés pendant le jeu d'émulation. | 281 |
| Tableau 48: Répartition des répondants selon leur fierté d'avoir fait ce jeu d'émulation. | 281 |
| Tableau 49: Répartition des répondants selon la durée perçue du jeu d'émulation. | 282 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 50 : Répartition des répondants selon s'ils souhaiteraient jouer une nouvelle partie s'ils en ont l'occasion..... | 283 |
| Tableau 51: Résultats de l'observation des conditions expérimentale et témoin relatives au jeu de simulation de la conférence de Berlin | 284 |
| Tableau 52: Résultats de l'observation des conditions expérimentale et témoin relatives au jeu de construction de cartes sur les grandes figures du Cameroun | 285 |
| Tableau 53: Résultats de l'observation des conditions expérimentale et témoin relatives au jeu de d'émulation portant sur questions pour un champion | 287 |

LISTE DES GRAPHIQUES

| | |
|--|-----|
| Graphique 1: Répartition du personnel | 219 |
| Graphique 2: Distribution des notes du groupe expérimental jeu de simulation par rapport au groupe témoin..... | 239 |
| Graphique 3: Distribution des notes du groupe expérimental jeu de cartes par rapport au groupe témoin..... | 247 |
| Graphique 4: Distribution des notes du groupe expérimental jeu questions pour un champion par rapport au groupe témoin | 255 |
| Graphique 5: Répartition des répondants selon les difficultés rencontrées au début du jeu simulation..... | 264 |
| Graphique 6: Répartition des répondants selon leurs pensées pendant le jeu simulation. | 266 |
| Graphique 7: Répartition des répondants selon s'ils se sont oublié pendant le jeu..... | 267 |
| Graphique 8: Répartition des répondants selon s'ils se sentaient pris par le jeu simulation..... | 267 |
| Graphique 9: Répartition des répondants selon la perception du jeu simulation | 270 |
| Graphique 10: Répartition..... | 271 |
| Graphique 11: Répartition des répondants selon leurs pensées pendant le jeu de construction. | 273 |
| Graphique 12: Répartition des répondants selon s'ils se sont oubliés pendant le jeu de construction. | 274 |
| Graphique 13: Répartition des répondants selon s'ils se sont ennuyés pendant le jeu de construction. | 275 |
| Graphique 14: Répartition des répondants selon s'ils se sont oublié pendant le jeu d'émulation. | 280 |
| Graphique 15: Répartition des répondants selon la compréhension des règles du jeu d'émulation. | 282 |
| Graphique 16: Répartition des répondants selon la perception du jeu d'émulation..... | 283 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|-----|
| Figure 1: Pyramide de besoins de Maslow (Hatem 2011)..... | 194 |
| Figure 2: Modèle d'autodétermination (Toffoli 2003)..... | 195 |
| Figure 3:Modèle ARCS de motivation (Belzile 2011)..... | 197 |

LISTE DES SIGLES, ABREVIATIONS, ET ACRONYMES

| | |
|---------|---|
| Al. | : Autres |
| APC | : Approche Par Compétence |
| APEE : | : Association des parents d'élèves et enseignants |
| BEPC | Brevet d'Etudes du Premier Cycle |
| CES | : Collège d'Enseignement Secondaire |
| Cf. | : Confère |
| Dr. | : Docteur |
| ENS | : Ecole Normale Supérieure |
| F. | : Féminin |
| Géo. | : Géographie |
| Hist. | : Histoire |
| IFC | : Institut Français du Cameroun |
| IPN | : Inspecteur Pédagogique National |
| IPR | : Inspecteur Pédagogique Régional |
| M. | : Monsieur |
| M. | : Masculin |
| MINESEC | : Ministère des Enseignements Secondaires |
| OCDE | : Organisation de Coopération et de Développement Economique |
| PPO | : Pédagogie Par Objectifs |
| Pr. | : Professeur |
| TD. | : Travaux Dirigés |
| TP | Travaux pratiques |
| TPE : | : Travail personnel de l'étudiant |
| UNESCO | : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture |
| UNICEF | : Organisation des Nations Unies pour l'Enfance |
| ZPD : | Zone proximale de développement. |

RESUME

La présente étude à travers sa thématique du « jeu comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire : une étude quasi expérimentale chez les apprenants de 6^e et 3^e de l'enseignement secondaire général au Cameroun », aborde la problématique sur les types de jeux comme stratégies didactiques contribuant efficacement à l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Suite à un manque de motivation observé chez les apprenants se matérialisant par un fort taux d'échec scolaire, un découragement côté enseignant, une pédagogie jugée inadéquate en fonction de l'environnement. L'étude vise à remotiver à la fois les enseignants et les apprenants en vue de l'optimisation des performances scolaires à travers la pédagogie du jeu. A cet effet, il est question de se demander quels types de jeu comme stratégies didactiques contribuent efficacement à l'enseignement/apprentissage de l'histoire dans les classes de 6^e et 3^e de l'enseignement secondaire général au Cameroun ? En réponse à notre question de recherche, il en ressort que les jeux pédagogiques sont utilisés comme stratégies didactiques dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire au premier cycle de l'enseignement secondaire général. L'objectif premier de l'étude est d'identifier les types de jeux comme stratégies didactiques qui contribuent efficacement à l'enseignement/apprentissage de l'histoire dans les cycles d'observation et d'orientation.

L'étude s'inscrit à la suite de nombreux autres travaux scientifiques à l'instar de Caillois, Brougère, Château, De Grandmont,... qui sont les références du domaine. Elle s'appuie également sur les théories constructivistes (Piaget), socioconstructivistes (Vygotsky) et les théories sur la motivation (Bandura) afin d'étayer les travaux. Le cadre méthodologique a fait recours à une étude quasi-expérimentale destinée aux élèves de 6^e et 3^e du CES d'Ekali I et du Collège Braunchweig, afin de vérifier l'hypothèse générale. La population accessible a été choisie pour son caractère dynamique, participatif et volontaire. Le choix de la zone d'étude se justifie du fait que l'un fait partie de la zone péri-urbaine et l'autre est situé en zone urbaine. Au terme de notre analyse, il en ressort que les jeux pédagogiques tels que le jeu d'émulation, le jeu de construction, et le jeu de simulation, contribuent efficacement à l'enseignement/apprentissage d'histoire au premier cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun.

Mots clés : jeu ; jeu pédagogiques ; motivation scolaire

ABSTRACT

The present study through its theme of "game as a didactic strategy in the teaching / learning of history: a quasi-experimental study among learners of 6th and 3rd general secondary education in Cameroon", addresses the issue of the types of games contributing effectively to the teaching/learning of history. Following a lack of motivation observed among learners materialized by a high rate of school failure, discouragement on the teacher's side, pedagogy deemed inadequate according to the environment. The study aims to re-motivate both teachers and learners with a view to optimizing school performance through the pedagogy of play. To this end, it is a question of asking which types of play contribute effectively to teaching. /learning history in 6th and 3rd grades of general secondary education in Cameroon? In response to our research question, it appears that educational games are used as didactic strategies in the teaching/learning of history in the first cycle of general secondary education. The primary objective of the study is to identify the types of games that effectively contribute to the teaching/learning of history in the observation and orientation cycles.

The study is part of many other scientific works like Caillois, Brougère, Château, De Grandmont, which are the references of the field. It also relies on constructivist (Piaget), socioconstructivist (Vygotsky) and motivation theories (Bandura) to support the work. The methodological framework used a quasi-experimental study intended for 6th and 3rd year students of the CES of Ekali I and Braunchweig College, in order to verify the general hypothesis. The accessible population was chosen for its dynamic, participative and voluntary character. The choice of the study area is justified by the fact that one is part of the peri-urban area and the other is located in the urban area. At the end of our analysis, it appears that educational games such as emulation games, construction games, and simulation games contribute effectively to the teaching/learning of history in the first cycle of education. general secondary in Cameroon.

Keywords: game; educational games; academic motivation;

INTRODUCTION GENERALE

Le développement d'un pays est en partie lié à la qualité de l'enseignement et du système éducatif dont il dispose (UNESCO, 2018). De ce fait, il est primordial de tout mettre en œuvre pour que tous les pays cherchent à améliorer la qualité de l'enseignement à tous les niveaux pour mieux répondre aux attentes sociales et économiques de plus en plus élevées. L'établissement scolaire est considéré comme une entité par excellence au sein du système éducatif où enseignants et élèves travaillent ensemble dans une salle de classe (Auvinet J. 2015). Les élèves et l'enseignant constituent un des piliers de l'établissement scolaire. Les apprenants se trouvent même au centre de tout enseignement et jouent un rôle moteur dans l'apprentissage. Dès que l'on parle de l'enseignement, de multiples facteurs peuvent influencer sur les acquis des élèves et nous citerons entre autres : les compétences, les attentes, la motivation, le comportement des élèves eux-mêmes et l'éducation des parents. Mais les qualifications, les connaissances, les attitudes et les pratiques des enseignants ainsi que le climat au sein de l'établissement scolaire ne sont pas à négliger non plus dans un processus d'apprentissage.

L'éducation est une action qui vise à développer les capacités physiques, mentales et morales d'un individu pour qu'il puisse réussir dans la vie. L'homme est considéré comme un tout et la formation de celui-ci doit tenir compte de ces trois composantes (Auvinet, 2015). Le rôle de l'éducation dans un pays est de former des individus aptes à s'intégrer dans la société et capables de répondre aux exigences de la nation pour son développement. En d'autres termes, l'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne à la fois comme un individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. Pour atteindre ces objectifs, les écoles jouent un rôle indispensable. C'est le lieu où l'on peut corriger les erreurs sociales, instruire et éduquer l'élève. Enfin, l'école est un établissement où se donne un enseignement collectif par des différentes disciplines. Une de ces matières est l'histoire. L'histoire, figurant parmi les disciplines scolaires de formation, considérée comme une matière fondamentale dans l'enseignement au Cameroun; elle fut introduite à l'école au 19^e Siècle par des missionnaires chrétiens. Elle est enseignée depuis la classe du cours élémentaire deuxième année de l'enseignement de base jusqu'aux classes de terminales dans l'enseignement secondaire. Ainsi, durant leur cursus scolaire, les élèves sont appelés à étudier l'histoire. L'histoire constitue l'une des matières relevant de l'enseignement dit « général », de la liberté ainsi que de la responsabilité civique. Pour assumer pleinement et correctement son rôle, on ne peut pas se passer de l'histoire, car l'élève devrait être conscientisé sur tout événement passé pour devenir un citoyen à part entière.

Face aux enjeux des termes techniques usités ainsi que les dates et personnages historiques, les passés des différents pays à retenir ainsi que les chiffres à interpréter, la discipline rencontre plusieurs contraintes.

Derrière les problèmes de discipline, les changements des différents programmes d'études et approches pédagogiques, la problématique de l'évaluation, la volonté d'intégrer les matières, etc., se cache un dénominateur commun : « l'apprentissage ». En effet, en tant qu'enseignant, ce qui nous préoccupe le plus, c'est que les élèves apprennent. Quelle que soit la matière enseignée ou la classe fréquentée et qu'il s'agisse d'élèves en difficulté d'apprentissage ou aux prises avec des problèmes de comportement, qu'ils viennent d'une famille éclatée ou d'un foyer uni, comme enseignants notre souhait le plus cher demeure que tous apprennent.

Cependant, face à ce souhait ambitieux se dévoile une réalité bien brutale tous ne parviennent pas à réussir. La première question qui vient bouleverser ce constat est la suivante : « Comment se fait-il que tous n'y parviennent pas ? » Le premier élément de réponse consistera à identifier quelques obstacles liés à l'apprentissage obstruant la voie de la réussite. En effet, parmi les difficultés rencontrées en classe, celles qui reviennent le plus souvent après avoir échangé sur la question avec plusieurs collègues sont : la mémorisation : certains élèves ont du mal à mémoriser de nouvelles notions ; La concentration : plusieurs élèves ont des problèmes de concentration ; la réflexion : de nombreux élèves ont tendance à attendre que la solution arrive vers eux. Ils ont du mal à aller chercher la réponse, proposer des hypothèses, etc ; la motivation : la plupart des professeurs pensent également que les difficultés proviennent du fait que les élèves ne sont plus motivés pour apprendre. Il trouve qu'il y a un désintéressement vis-à-vis de l'école. Les enfants ont perdu le goût d'apprendre, on a l'impression qu'ils ne savent plus à quoi sert l'école et pourquoi il est nécessaire de travailler en classe (Berzin C, 2005).

Une fois les difficultés énumérées, la question du comment s'impose. En effet, comment se fait-il que tous ne parviennent pas à la réussite scolaire ? Quelle pédagogie est utilisée ? Dans quelle condition et sous quelle forme ? Toutes ces questions soulèvent l'hypothèse suivante : « Parfois la pédagogie traditionnelle ne fonctionne pas. » Cette supposition laisse à penser qu'il faudrait peut-être utiliser un autre moyen de transmission concernant les savoirs scolaires.

Le sujet le plus fréquent aujourd'hui est : comment peut-on motiver les apprenants et les pousser à aimer apprendre ? Pour cela, l'enseignant doit créer en classe une très bonne

atmosphère pour développer une bonne motivation des apprenants, et aussi il doit réfléchir aux moyens qu'il doit utiliser afin d'attirer l'attention de ses apprenants et de rendre l'apprentissage de l'histoire une partie de plaisir avec moins d'ennui, et pour cela il doit savoir intégrer le jeu dans ses séances d'apprentissage pour atteindre cet objectif.

Le jeu est un monde à part pour l'apprenant où il s'engage sans limite, pour lui c'est le monde réel en miniature. C'est l'une des stratégies pédagogiques dans le contexte de l'enseignement/ apprentissage de l'histoire. C'est un moyen qui doit être toujours présent en classe de cours, car le jeu est un outil qui est capable de rendre les apprenants plus motivés et leur permettre de communiquer entre eux et avec leur enseignant en dépassant tous les obstacles méthodologiques. On ne peut pas parler de l'enseignement sans parler de la motivation scolaire qui est l'un des concepts primordiaux de l'apprentissage et son absence rend ce dernier impossible.

« Si cet individu n'apprend pas c'est parce qu'il n'est pas motivé » (Chanal, 2019). La motivation des élèves est la responsabilité de tous les intervenants au contexte scolaire, et surtout l'enseignant qui a un rôle essentiel c'est la relation direct entre lui et l'apprenant. L'enseignant rencontre dans une classe plusieurs catégories sociales des apprenants : riches, pauvres d'autres ayant des problèmes de santé ou même un handicap et c'est à l'enseignant d'essayer de tout savoir à propos de ces problèmes pour connaître les sources dynamiques motivationnelles chez les apprenants. L'enseignant alors joue un rôle très important dans la transmission du savoir aux apprenants et pour cela il doit créer un climat favorable pour provoquer une interaction et surtout maintenir la communication en classe en se basant sur la motivation de ses élèves. Il doit avoir conscience de l'importance et l'obligation de la motivation dans le déroulement de ses apprentissages.

Evoquer l'éducation c'est aussi évoquer la scolarité, faite d'échec et de réussite. Ainsi, pour parler de la réussite, on ne peut ignorer ni l'erreur, ni l'échec. Selon Philippe Perrenoud (sociologue suisse), « l'enseignement est un système d'action, une organisation qui transforme les personnes, leurs compétences, mais aussi leurs attitudes, leurs représentations, leurs goûts. » (Perrenoud, 1996, p.46). Dans tous les cas, pas de façon naturelle ; le système scolaire modèle donc ses élèves. Si les échecs sont nombreux, alors, c'est le système qui doit changer. Ainsi, il faudrait remettre l'école en cause. Mais comment faire pour que les élèves réussissent leur parcours

scolaire, voire même leur avenir, car c'est bien cette question qui est sous-jacente aux problématiques de l'échec ?

La place du jeu dans l'enseignement et au sein des apprentissages est un dispositif qui interroge, fascine ou inquiète selon les personnes et les époques. Comme le souligne Chantal Barthélémy-Ruiz, (1995, p.67) « introduire du jeu dans la pédagogie, c'est vouloir mêler plaisir et travail... Or ce ne sont pas là des notions que le sens commun ni les enseignants rapprochent volontiers ». Chartier, dans ses *Propos sur l'éducation*, pouvait se montrer cinglant sur la place du jeu dans les apprentissages souhaitant « un fossé entre le jeu et l'étude » (Chartier, 1932, p. 69), estimant que cette ludification n'amène à estimer que les « grands secrets ne paraissent pas assez difficiles, ni assez majestueux ». Force est pourtant de constater que le jeu, sous toutes ses formes, prend place dans la classe. Qu'il s'agisse d'un jeu de plateau, de simulation, d'un jeu vidéo ou d'une *escape game*, le jeu a pris sa place, peu ou prou, au sein des enseignements, de la maternelle à la formation professionnelle en passant par l'université.

Le métier d'enseignant exige donc une connaissance approfondie des savoirs à transmettre et des qualités physiques, morales et intellectuelles de la part de l'enseignant. C'est un métier qui exige aussi plus de l'amour et de tous les types de motivation (internes et externe). Il est quasiment impossible de se réaliser et d'aider les autres à se réaliser sans motivation ; l'état de démotivation peut conduire à des effets néfastes chez l'apprenant et chez l'enseignant, voire la société concernée. Cette démotivation est due à plusieurs facteurs ; en matière d'apprentissage les plus connus selon Quinton (2007, p. 97) sont:

- constater que ce que l'on doit apprendre ne correspond pas à ce qu'on croyait (cas d'étudiants en psychologie découvrant l'importance de la méthodologie et des statistiques),
- l'apprentissage de connaissances auxquelles on n'attribue pas un sens par rapport à ses projets,
- des conditions d'apprentissage exténuantes ou humiliantes,
- des épreuves d'examens où le rôle du hasard semble majeur au point qu'on a le sentiment de ne pouvoir agir sur son destin,
- la survenue d'autres besoins qui détournent l'énergie vers d'autres motivations Cependant, nous avons constaté que, ces facteurs peuvent être liés à d'autres facteurs de la démotivation chez

l'enseignant en général, par exemple les conditions financières et professionnelles. Celles-ci peuvent avoir les effets négatifs sur l'apprentissage.

La motivation est un des facteurs déterminants de l'apprentissage, car l'apprentissage n'est possible que si l'on est motivé. Les enseignants sont conscients que l'acte pédagogique est difficile devant un groupe d'élèves démotivés et sans aucun objectif. L'apprentissage ne peut être agréable que dans une classe d'élèves motivés ayant des buts et intérêts bien précis. Dans le contexte scolaire, la motivation joue un rôle primordial dans la réussite des apprentissages et nous devons lutter contre la démotivation des apprenants car comme le souligne Viau (1994, p.18) dans sa conférence à Université de Sherbrooke, les enseignants sont démotivés, parce qu'ils:

- jugent inutiles ou inintéressantes la matière et les activités d'apprentissage qui leur sont proposées;
- se sentent incapables de faire ce qu'on leur demande ou craignent de ne pas posséder les capacités nécessaires;
- ont l'impression de n'avoir aucune responsabilité dans ce qu'on leur demande de faire que leurs succès ou leurs échecs ne dépendent pas d'eux.

Aujourd'hui, il convient de souligner que nombreux sont les problèmes auxquels l'enseignement de l'histoire est confronté, au niveau de l'enseignement secondaire. En tant qu'enseignant, la prise de conscience de ce phénomène alarmant nous a convaincu pour le choix du présent thème : «Le jeu comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire : une étude quasi expérimentale chez les apprenants de 6^e et 3^e du premier cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun.». Le problème à résoudre est donc le suivant : quels sont les types de jeux qui influencent l'enseignement/apprentissage de l'histoire dans l'enseignement secondaire général ? La tâche qui s'invite dans cette recherche consiste à élaborer une démarche planifiée visant à résoudre la préoccupation qui est la nôtre. C'est dans cet ordre d'idées qu'un plan de travail a été élaboré reposant sur une structure uniforme de sept chapitres.

Le chapitre 1 intitulé **problématique de l'étude** s'appuie sur les constats soulevés et les contextualisations évoquées pour chuter sur une question de recherche digne d'intérêt. C'est en raison de cela que ce chapitre balise aussi les aspects liés aux objectifs de la recherche et aux intérêts qui en ressortent. Il se clôt par la définition des termes clés, visant à donner une meilleure contextualisation à la recherche, et à éliminer par la même occasion les confusions sur les sens qui peuvent découler des différentes notions importantes de cette thématique.

Le chapitre 2, **Relations entre la discipline histoire et le jeu**, pose les jalons des liens existant entre le jeu et la discipline histoire. A cet effet, il met en avant les finalités de l'enseignement de l'histoire, propose une définition du jeu en histoire, décrit les jeux inspirés des techniques d'éducation traditionnelles et explique l'usage du jeu dans l'enseignement de l'histoire.

Le chapitre 3 intitulé **Généralités sur le jeu**, nous plonge dans l'univers du jeu depuis ses origines jusqu'à nos jours tout en mettant l'accent sur quelques types de jeux pédagogiques déjà utilisés en situation de classe. Les points importants de ce chapitre sont entre autres l'historique et les différentes conceptions du jeu, les théories et les fonctions du jeu, les typologies et classification de jeux et l'impact du jeu sur l'enseignement/apprentissage.

Le chapitre 4 intitulé **Revue de littérature et théories explicatives du sujet**, quant à lui fait une recension des écrits ayant traité du jeu ; on y trouve également le développement des différentes théories explicatives du jeu telles que les théories motivationnelles de Bandura, Maslow et Keller, la théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy, la théorie cognitiviste de Piaget et la théorie socioconstructiviste de Vygostki..

Le chapitre 5 **Méthodologie de l'étude**, fait une description des approches méthodologiques et des techniques de collecte de données utilisées. On y retrouve également une représentation d'informations de manière synthétique à travers le tableau synoptique. Par ailleurs, c'est aussi ici que les contours liés aux conditions de l'expérimentation réalisée sont décrits.

Le chapitre 6 **Présentation et analyse des résultats** traite les données collectées sur le terrain. Les résultats sont présentés sous formes de figures accompagnées de leurs analyses ce qui a permis la vérification des hypothèses de recherche.

Le chapitre 7 intitulé **Interprétation, discussion des résultats, implications et suggestions** vient donner un sens aux résultats obtenus à partir du cadre théorique de référence. Il apporte aussi des éléments critiques à travers les travaux des auteurs au regard des données empiriques. Ce questionnement a permis d'envisager les perspectives de recherche et la formulation des suggestions.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

«Le jeu comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire : une étude quasi expérimentale chez les apprenants de 6e et 3e de l'enseignement secondaire général au Cameroun» tel est le libellé de cette thèse de Doctorat en didactique de l'histoire. La compréhension du présent travail est conditionnée par un ensemble de facteurs dont l'un des plus importants est le contexte et la justification de l'étude.

1.1. Contexte et justification de l'étude

Il sera question tout au long de cette partie de décrire le contexte dans lequel notre étude sera menée. Nous nous fonderons sur les lois, les décrets, les théories et circulaires qui régissent l'application du jeu dans l'enseignement/apprentissage. Par la suite, nous exposerons les choix et motivation qui nous auront conduits au choix de cette thématique.

1.1.1. Les différentes méthodes d'enseignement en histoire

Une méthode d'enseignement est la façon d'organiser une activité pédagogique dans le but de faire acquérir des connaissances aux élèves. L'enseignant doit avoir une aptitude à transmettre des idées de façon claire et convaincante, à créer un environnement pédagogique efficace pour différents types d'élève, à favoriser l'instauration de liens enrichissants entre l'enseignant et les élèves, à faire preuve d'enthousiasme et d'imagination et à travailler efficacement avec les collègues et les parents. Aussi, les enseignants se doivent de mettre en œuvre la méthode appropriée à leur classe. Pour l'enseignement de l'histoire au lycée, deux méthodes peuvent être appliquées : la méthode frontale et la méthode active.

❖ La méthode frontale

La méthode frontale, défendue par certains théoriciens tels qu'Astolfi & Develay (1989) Giordan & Saltet (2007), Martinaud & al. (1978), évoquent l'image d'enseignant qui fait face à ses élèves, qui fait front ou affronte le groupe-classe. L'enseignant, parfois perché sur une estrade, est l'objet de l'attention de tous les élèves, assis sur des tables-bancs rangées les uns derrière les autres. Cette disposition de la classe prédispose à une situation dans laquelle la quasi-totalité des informations part de l'enseignant en direction de l'ensemble des élèves. L'enseignant, d'évidence, joue un rôle important, il est une véritable autorité, responsable des résultats.

En reprenant les trois éléments qui constituent la situation d'enseignement, on pourrait dire que le pôle M (Maître) est valorisé et que le pôle E (Elèves) est minoré. Dans cette situation,

Avanzini (1996) soutient que « la différence de rôles est bien marquée, le maître détient le savoir et il est chargé de le transmettre directement à l'élève par des moyens appropriés » (Avanzini, 1996, p.74). Selon Avanzini (1996) toujours, « il est un fait qu'un enseignant de masse est rendu possible par la diffusion livresque de programmes définis, fragmentés en séquences précises avec un strict cloisonnement des disciplines » (Avanzini, 1996, p.76).

La méthode frontale est nommée de différentes manières :

- Approche traditionnelle parce qu'elle est ancienne et qu'elle correspond à un mode de transmission du savoir qui est conforme à la tradition (coutume), le savoir passe du maître (celui qui sait, l'adulte, le sage) au disciple (celui qui ignore, le novice, le non-initié) ;
- Approche magistrale, car ce qui compte c'est ce que fait le maître qui joue un rôle primordial alors que les élèves jouent un rôle second. Un cours magistral est un cours dans l'enseignement supérieur enseigné généralement par un Professeur d'Université ou par un maître de conférences dans un amphithéâtre.
- Approche dogmatique, car le maître apparaît comme le détenteur d'un « dogme », d'une vérité, qui ne peut être remis en question ; l'enseignant est le modèle.

❖ **La méthode active**

La méthode active a pour fondateurs le pédagogue allemand Frobel (1861) et le pédagogue suisse Pestalozzi (1815), qui se sont inspirés des idées novatrices de Rousseau et son ouvrage *Emile ou de l'éducation* afin de fonder une nouvelle pédagogie centrée sur le désir et les besoins de l'enfant. Il s'agit d'un ensemble de méthodes qui relèvent de ce qu'on appelle l'apprentissage expérientiel ou constat de performance qui signifie apprendre en faisant. Il s'agit de méthodes et de technique pédagogiques, qui suscitent l'activité de l'apprenant. La tâche du formateur consiste à impliquer les participants dans des situations tirées de la réalité calquée sur elle le plus possible pour qu'ils puissent appliquer leurs compétences et les faire évoluer au cours de la formation. D'une façon simplifiée, la méthode active est une méthode d'enseignement centrée sur les élèves. À une méthode traditionnelle centrée sur l'action du maître, les pédagogues sont actuellement tentés de substituer une méthode active centrée sur l'activité des élèves. Le maître est toujours placé entre le savoir et les élèves mais ceux-ci ne dépendent plus exclusivement du maître, ils entretiennent également des relations entre eux et avec le savoir. En d'autres termes les élèves sont les acteurs de la pédagogie. Les élèves sont au centre de tout l'apprentissage.

1.1.2. Techniques d'enseignement de l'histoire ?

❖ Les activités de classe:

Une activité pédagogique désigne l'ensemble de stimuli exercé par un enseignant à l'égard d'un élève et visant à susciter l'atteinte d'objectifs d'apprentissage par celui-ci. Au sens étroit, les activités d'enseignement concernent les activités d'apprentissages et d'évaluation formative proposées à l'apprenant par l'enseignant. L'activité d'apprentissage comporte généralement une ou plusieurs tâches à accomplir. Elle se structure en quatre temps : la mise en situation, l'expérimentation, l'objectivation le réinvestissement. Pour enseigner l'histoire, des activités sont proposées aux apprenants parmi lesquelles : l'analyse des documents (croquis, cartes, texte, manuels,), jeux de rôle, lecture-mission, collage contradictoires, texte reconstituer, une visite, une enquête et travail de recherche fondé sur des sources diverses.

❖ L'étude des documents :

Étymologiquement le mot « document » est issu du latin *documentum* qui signifie ce qui sert à instruire et renseigner. Actuellement, le sens du document c'est d'après le dictionnaire Hachette « un écrit ou une chose qui peut servir à renseigner, à prouver ». Au sens pratique du terme, « un document est tout support pédagogique de travail permettant de transmettre des connaissances et de faire acquérir des compétences méthodologiques » (Garnier, 2011, p.87).

D'après Marrou H.I. (1954), « est document, toute source d'information dont l'esprit de l'historien sait tirer quelque chose pour la connaissance du passé humain, envisagé sous l'angle de la question qui lui a été posé. En un mot, tout ce qui dans l'héritage subsistant du passé humain, peut être interprété comme un indice révélant quelque chose de la présence de l'activité, des sentiments, de la mentalité de l'homme d'autrefois » (Marrou, 1954, p.46).

Selon Le Roux (1995), « le document est une trace matérielle, un support informatif, support d'information, un objet porteur d'informations mises en mémoire, représentées par un ensemble de signes visuels, textuels, chiffrés, utilisé à des fins didactiques » (Leroux, 1995, p.57)

Le document a conquis une place de choix dans l'enseignement de l'histoire, dans les pratiques de classe et dans les manuels. Pourtant l'association cours/document s'articule de plusieurs manières et selon le choix pédagogique de l'enseignant. Le document n'intervient donc

pas de la même façon dans le déroulement temporel ou dans le processus d'apprentissage. De ce fait, il existe trois fonctions de document :

- Le document questionne : c'est d'ailleurs ce que montrent les résultats de la recherche de Audigier et Tutiaux-Guillon (2004, pp 85-87). Le document devient alors le support d'une recherche de réponse commune ou individuelle à la question posée. Le document questionne celui qui le découvre et prend toute sa place dans une démarche problématisée. (Michaux, 2001, pp.21-23) révèle qu'une « image peut aussi servir de déclencheur, en début de cours, à condition qu'elle pose question, et donc qu'elle permette de formuler des hypothèses que la suite de la leçon viendra ou non valider ». Une image par exemple ne sert pas seulement à illustrer une leçon, elle peut aussi questionner ».

Ainsi, le document qui introduit la séquence, celui qui motive, doit être choisi avec grand soin, car c'est un document-choc qui atteint la sensibilité et l'imagination. Les élèves vont l'observer de près afin d'en extraire les idées principales de la leçon.

- Le document informe : il semble qu'il s'agit de la fonction première du document. Cela provient de sa définition : un document est généralement défini comme le support physique d'une information. Plus précisément on peut le définir comme un ensemble de données informatives présenté sur un support, sous une forme permanente et lisible par l'homme.

Selon Flonneau (1996, p.45), le document est « le point de départ et fondement de l'activité de l'élève : il permet la découverte en amenant l'élève à extraire les idées fortes qui seront développées et précisées par le maître. Le document est alors base de recherche. » Les documents sont des outils nécessaires pour aboutir à un savoir. Le professeur choisit un document pour que les élèves construisent une notion. Il porte donc un regard très utilitaire sur le document et se pose toujours la question « qu'est-ce que je veux qu'ils découvrent ? Qu'est-ce que je veux montrer ? » (Flonneau, 1996, p.46).

- Le document illustre une leçon : certes cette fonction n'est plus reconnue comme essentielle, mais il est important que dans l'espace classe le document trouve sa place, qu'il constitue une référence (iconographique surtout...) repérable (sur la frise chronologique affichée dans la classe, dans un classeur collectif, dans le coin musée, etc.). Flonneau M (1996, p.49) indique que le document « illustre des données historiques racontées ou trouvées, il matérialise le réel, il

donne une idée de ce qui a été. » Cette fonction du document peut contribuer à fixer les connaissances et favoriser la mémorisation des élèves. Le document-illustration sert à montrer.

En histoire, les documents sont des éléments indispensables. Leur utilisation est incontournable dans l'enseignement, car l'histoire se fait avec des documents. Ainsi, de quels types de documents s'agit-il?

- Les documents textuels : il s'agit donc d'un support essentiel à l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement secondaire. Les documents écrits se trouvent dans les manuels scolaires. Le travail de l'historien est fondé sur les sources documentaires. Une source donne l'origine de l'information. En histoire, les sources sont des documents originaux, authentiques, qui donnent des informations auxquelles l'historien va faire subir un traitement pour enrichir l'étude du passé et expliquer certains phénomènes. Michaux (2001.p.30) explique qu' « on peut considérer un document comme une source à condition de se poser des questions quant à la nature et à la validité du texte ».

Un document historique permet donc de révéler quelque chose sur le passé de l'homme, c'est un objet servant de preuve ou de témoignage. Il peut être également intéressant de confronter les élèves face à différents types de textes : documentaire, historique, littéraire... Le document textuel est donc un support important dans la mesure où il transmet des informations.

- Les documents iconographiques : les images sont très présentes dans les manuels. Elles peuvent représenter des gravures, des tableaux, des caricatures, des affiches, des photographies d'objets ou de monuments qui ont marqué une période historique. Elles permettent d'affiner les représentations des élèves en les confrontant au texte. En effet les textes ne permettent pas toujours d'apporter une représentation concrète pour les élèves, les images permettent de prolonger le travail d'initiation à la lecture de document et d'assoir les représentations des élèves. Certes la nature du document est intéressante parce qu'elle donne une idée de la représentation de la notion. Néanmoins la lecture peut se révéler plus difficile qu'il n'y paraît. L'image paraît être plus accessible pour les élèves, néanmoins Michaux nous met en garde face aux limites de validité « une image n'est pas plus vraie qu'un texte » (Michaux, 2001, p.76).

- Les documents audio-visuels : ils englobent les disques numériques (CD, audio), les cassettes magnétiques, les vidéogrammes, les acétates, les films optiques, les diapositives, les microfiches...ce sont des documents qu'on peut interroger. Leur utilisation est très limitée et doit

compléter par d'autres documents comme les livres ou manuels scolaires, les articles sur internet pour être satisfaisant. Généralement, ces documents sont utilisés à titre d'illustration et support d'idées.

- Les documents objet : on y trouve les vestiges du passé comme les outils, les ustensiles, les maquettes, les monuments et stèles, les sculptures. La plupart de ces documents sont indispensables pour l'enseignement de l'histoire locale, régionale et même nationale. Pourtant, selon Paul Marechal, on peut mener à partir des documents d'histoire locale, une étude d'une importance d'histoire générale (Marechal, 1956, p.46). Le recouplement avec d'autres documents est aussi nécessaire pour que l'interprétation de ces documents soit conforme au processus scientifique.

Les historiens travaillent sur les restes du passé appelés sources et c'est avec l'interrogation de ces sources qu'ils reconstituent l'histoire. Henri Moniot affirme que : « l'histoire se fait avec des restes, on préfère dire, de façon plus distinguée : avec des documents, ou avec des sources » (Moniot, 1993, p.32). Donc, l'enseignement de l'histoire ne peut pas se passer d'eux.

❖ La démarche

Pour enseigner l'histoire, plusieurs mises en scène sont possibles mais Dalongeville A. (1989) nous propose une activité de structuration qui se compose de 4 phases (Dalongeville, 1989, p.65):

- la première, c'est l'observation, là où les enseignants analysent la perception globale de l'objet d'étude, suscite l'échange pour que les apprenants puissent identifier, interroger l'objet en fonction de ce qu'il sait. C'est la projection de ses propres représentations.
- La deuxième consiste la phase d'analyse. C'est le moment où les apprenants font des recherches sur l'objet renfermé d'inconnu : observation, lecture, interprétation, identification des nouvelles, comparaison avec ou sans médiations des autres qui les permet d'identifier les caractères nouveaux de l'objet.
- Quant à la troisième, c'est la phase de synthèse, là où ils intègrent les caractères nouveaux à ceux déjà connus. Il ne s'agit pas d'une superposition des éléments mais d'une structuration de la présentation.

- Pour la quatrième, l'abstraction, c'est un travail qui permet une nouvelle construction. Précisons, que tout acte intelligent ne saurait s'accomplir convenablement sans réflexion préalable sur le but à atteindre et le choix des moyens à utiliser.

1.1.3. Les difficultés au niveau des apprenants et des enseignants

Au cours de notre descente sur le terrain, nous avons relevé de nombreux problèmes tant au niveau des élèves qu'au niveau des enseignants.

❖ Au niveau des élèves

Les difficultés que rencontrent les élèves en histoire sont :

- Problème de temporalité : si nous nous reportons à la définition du Petit Robert 2008, nous découvrons, à propos du mot histoire, la définition suivante : « Relation des faits, des évènements passés concernant la vie (de l'humanité, d'une société, d'une personne...). Étude et science des évènements passés, d'une évolution ».

On nous précise donc qu'il s'agit de relier des faits entre eux et que ceux-ci peuvent concerner l'humanité. La difficulté est alors posée : le professeur va devoir expliquer aux élèves que les évènements s'enchaînent, certes, mais qu'étant donné qu'il existe un programme précis à étudier chaque année, des découpages seront faits pour avoir un aperçu des différentes civilisations ou époques concernées. A priori, « lorsque l'on observe avec les classes le programme d'histoire lors de la première séance, aucun problème ne semble surgir » dit un des enseignants. Ils apparaissent progressivement lorsque nous commençons à employer des dates, à évoquer différents siècles et à utiliser la chronologie. Le principal obstacle à franchir avec des classes de 6^e, voire même avec celles de 5^e, est de les « faire entrer dans la notion de temps long » comme l'indique Michaux (1997, p.76). En effet, ils n'ont pas conscience de ce que sont le temps long et le temps court. Ils ont des difficultés à situer les Hébreux par rapport aux Égyptiens, ces derniers par rapport aux hommes du néolithique pour ne prendre que ces exemples. Ils se rendent compte qu'il existe un certain laps de temps entre eux, mais siècle et millénaire ne semblent pas présenter une grande différence.

- Problème de spatialité : la temporalité n'est pas la seule difficulté rencontrée par les élèves. Nous avons pu constater qu'ils ont eu le problème de spatialité. Au cours de notre observation de classe, nous constatons également que les jeunes du secondaire semblent éprouver des difficultés à se repérer. Ils ne parviennent pas non plus à maîtriser les représentations géographiques du

monde. Selon l'un des enseignants observés, ce problème de spatialité chez les apprenants est dû au manque des supports pédagogiques tels que la carte.

- La non-maitrise des concepts : d'après Larousse 2008, (p.147), « le concept est une représentation intellectuelle d'un objet conçu par l'esprit, définitions de caractères spécifiques ». Pour les élèves, la maitrise des concepts est indispensable, car ce sont des mots clés pour mieux comprendre l'histoire. Le concept aide aussi les élèves à raisonner. Or les propos des enseignants enquêtés, sur les difficultés qu'ils ont rencontré en histoire souligne que les élèves ont du mal à approprier les concepts en histoire. Par exemple, la plupart des élèves ne connaissent pas le concept de « Nation » et même celui de « Monarchie », ainsi que de « Féodalité ». Ce problème de conceptualisation se manifeste surtout dans les classes inférieures (classe de 4^e et 5^e).
- L'incompréhension du cours : la moitié des enseignants enquêtés évoquent que bon nombre de collégiens rencontrent des difficultés sur la compréhension du cours. Ils ne comprennent pas les éléments de la connaissance historique comme la notion du pouvoir, notion de société. Mais l'histoire constitue l'une des disciplines enseignées au collège, les apprenants se voient obligés de restituer les connaissances acquises sans les comprendre. Pour eux, l'essentiel c'est avoir de bonnes notes.

Nous avons également relevé lors de notre pré-enquête quelques raisons justifiant le désintérêt pour la matière histoire. Il s'agit par exemple du :

- manque de motivation : la motivation est l'un des facteurs déterminant la qualité d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements scolaires. Avant de parler de l'état de motivation des élèves au niveau du collège, nous précédon par la définition de ce terme.

La motivation scolaire, selon Viau (1994, p.59), c'est l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à :

- s'engager activement dans le processus d'apprentissage ;
- à adopter les comportements qui le conduiront vers la réalisation de ses objectifs d'apprentissage ;
- À persévérer devant les difficultés.

D'après cette définition, on peut dire que la motivation des élèves est un engagement, une forte participation et une persistance dans une tâche. Elle est indispensable à la réussite de l'apprentissage, car sans motivation le cerveau est moins réceptif aux connaissances qu'on essaie d'assimiler. Ainsi, un élève qui n'est pas motivé ne possède pas la moyenne intellectuelle pour réaliser les apprentissages et qui peut perturber le bon déroulement de l'enseignement. Pour mieux apprécier la réalité sur la motivation des élèves au sein des établissements cibles, nous avons demandé leurs avis en vers la matière Histoire. Il s'avère que l'enseignement de l'histoire n'intéresse pas beaucoup les jeunes collégiens. La plupart d'entre eux (69 %) affirment qu'ils étudient l'histoire ce n'est pas par passion, mais par obligation, car c'est une discipline obligatoire au collège. Cet enseignement est perçu par eux comme assommant et ennuyeux. Beaucoup s'imaginent encore que l'histoire se résume à une liste fastidieuse de dates à apprendre. Le fait que les élèves ne connaissent pas ni les objectifs ni les usages de l'histoire constitue un handicap majeur pour la compréhension de la leçon.

Le professeur va alors devoir essayer de réconcilier ces élèves avec la matière enseignée et leur montrer quel en est l'intérêt et ce qu'elle peut leur apporter pour comprendre le monde dans lequel ils vivent. Le professeur n'a pas pour but d'assouvir sa passion en étudiant les périodes qu'il affectionne mais il doit aider l'élève à se construire des repères, à se forger des outils qui, accompagnés d'un minimum de connaissances, lui permettra de comprendre le monde dans lequel il est amené à agir en tant qu'homme et en tant que citoyen. Si les élèves parviennent à comprendre l'utilité de cette matière, leur motivation n'en sera que plus grande.

- Le manque d'implication.

L'implication des élèves dans leur travail n'est pas forcément innée. En effet, si certains élèves ne causent aucune gêne dans la classe et ne se font pas remarquer, il n'en reste pas moins que le professeur doit les faire participer et les rendre actifs pendant la séance. Dans ce nouvel exemple, la tâche n'est pas des plus faciles. Ces élèves se retrouvent dans différentes catégories, si l'on peut bien sûr employer ce terme pour parler de ces derniers. Un élève passif peut très bien se présenter sous les traits d'une fille ou d'un garçon particulièrement sérieux, vif d'esprit mais dont la séance ne progresse pas suffisamment rapidement à son rythme pour le captiver. C'est aussi parfois un élève qui a des difficultés, en a conscience et n'ose pas intervenir de peur de se tromper, de dire une bêtise sujette à moquerie de la part de ses camarades. Il passera donc l'heure sagement

assis, en essayant de suivre le plus sérieusement possible le cours, mais sans rien dire, sans se faire remarquer et sans comprendre parfaitement la séance.

Le professeur doit donc être vigilant, repérer ces élèves qui menacent à tout moment de « décrocher » et essayer de captiver à nouveau leur attention. Mais, ce travail n'est pas évident, surtout lorsque nous observons la classe. La tâche est extrêmement difficile et il est certain que le professeur ne pourra pas lors de chaque séance accorder un peu d'attention à la soixantaine d'élèves qui compose sa classe. Ces différents exemples constituent le quotidien de tout enseignant, peu importe la matière. En cela, ils ne présentent pas de difficultés réellement insurmontables. Mais parfois, le professeur se trouve confronté à des situations bien plus complexes, comme nous allons le démontrer.

- Disparité des niveaux intellectuels des élèves

D'un groupe social à un autre, le taux de réussite scolaire varie. Dès le début de notre observation de classe, nous avons constaté que la majorité des élèves sont issus de classe sociale défavorisée. D'après les enseignants enquêtés, l'origine sociale des élèves constitue une hétérogénéité intellectuelle et de connaissance. La méthode de travail appliquée influence le niveau et leur permet de suivre ou pas le rythme de la classe. L'enseignant a le choix entre le cours magistral et le cours participatif. Dans le cadre du cours magistral, par exemple, le professeur omet parfois de penser que les élèves ont besoin d'être soutenus selon leurs niveaux. Mais la disparité des connaissances des élèves se lit surtout à travers les résultats. Il est inutile de décrire les niveaux sociaux devant la réussite scolaire face au niveau intellectuel. C'est un problème universel. La majorité des enquêtes sociologiques réalisées en éducation à partir des années 60, dont le célèbre rapport Coleman et al. (1966, p.98), confirme que : « les élèves originaires de milieux défavorisés risquent davantage de rencontrer des difficultés scolaires par rapport à ceux provenant de milieux plus aisés ». Cette affirmation pourrait nous montrer qu'il existe belle et bien cette disparité du niveau de connaissance des élèves. Il est à remarquer qu'il ne peut pas exister d'examen qui mette tous les groupes à égalité. Les différences de résultats sont interprétées dans le système scolaire actuel comme des différences d'aptitude et donnent lieu, en conséquence, à des différences d'enseignement.

L'évaluation révèle en fait une distance très inégale des groupes sociaux aux normes scolaires. Selon Gonvers (1996) dans son ouvrage : « le phénomène de reproduction de la

stratification sociale actuelle par le biais de l'école », relève qu'un enfant de manœuvre a 5 % de chance de réussir à l'examen ; s'il est fils d'intellectuel, ses chances se trouvent multipliées par 15 (76 %) ». (Gonvers, 1996, p.76).

❖ Au niveau des enseignants

Au niveau des enseignants, nous avons également relevé certains manquements pouvant justifier les lacunes observées sur le terrain.

- Des enseignants peu qualifiés

La fonction d'enseignement est un métier sacré et qui exige des bonnes qualités physiques et morales. La condition la plus importante est une bonne formation, c'est-à-dire avant être enseignant, il faut avoir une bonne formation pédagogique et psychologique qui se fait généralement dans les écoles normales. C'est cette formation qui détermine les pratiques ou les méthodes de chaque enseignant dans leur métier. Il existe deux types de formation : la formation initiale qui se fait dans des écoles normales d'enseignement et la formation continue qui se fait sur le terrain à travers des séminaires ou des recyclages parfois dans le bassin pédagogique départemental tantôt au sein de l'établissement.

Lors de notre pré-enquête sur quelques établissements cibles, nous avons interrogé quelques enseignants sur leur situation professionnelle.

Tableau 1: Situation professionnelle des enseignants

| Groupes Enseignants | E1 | E2 | E3 | E4 |
|------------------------------|----------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Statut | <i>Fonctionnaire</i> | <i>Fonctionnaire</i> | <i>Contractuel</i> | <i>Contractuel</i> |
| Diplôme académique | <i>Baccalauréat</i> | <i>Licence en Histoire</i> | <i>Master en histoire</i> | <i>Licence en histoire</i> |
| Diplôme professionnel | DIPES I | <i>DIPES II</i> | <i>Aucun</i> | <i>Aucun</i> |
| Total enseignants | 36 | 23 | 7 | 4 |
| Ancienneté | <i>6-12 ans</i> | <i>1-5 ans</i> | <i>1-5 ans</i> | <i>1-5 ans</i> |

Source : Kounou Mvondo L.J., enseigner l'histoire par le jeu, master didactique, Yaoundé, UYI/FSE, 2019, p.113

D'après ce tableau ci-dessus, on peut constater que c'est pas tous les enseignants présents dans nos établissements secondaires qui sont formés dans des écoles normales pour acquérir la pédagogie nécessaire pour le transfert de connaissances de l'enseignant à l'apprenant ; nous retrouvons également une certaine catégorie dite contractuelle ou vacataires, qui n'ont pas la formation initiale, mais plutôt une expérience académique. On pourrait penser que ces derniers soient des maillons faibles que non. Nous avons constaté qu'ils soient formés ou pas, le bon enseignant doit avoir des aptitudes qui feront de lui le bon « magister ». Parmi ces aptitudes, la plus importante que nous avons relevée est la volonté. Avec la volonté le formateur transcende toutes ses lacunes et cherche à y remédier. Ce qui fera de lui le bon enseignant. Néanmoins, la pratique enseignante et la qualité d'enseignement d'un enseignant dépendent fortement de la formation qu'il a reçue. Et la réussite ou l'échec scolaire des apprenants dépend à son tour de la méthode utilisée par un enseignant avec laquelle il transmet des connaissances. C'est pour cette raison que l'absence de formation initiale chez les enseignants constitue un grand obstacle pour l'enseignement de l'histoire au collège. C'est au cours de la formation professionnelle initiale que les futurs enseignants apprennent et maîtrisent non seulement le contenu de la discipline enseignée, mais aussi la manière de conduire une classe.

Un enseignant qui n'a pas reçu de formation professionnelle ne peut pas aisément entrer dans le métier d'enseignement, car ses manquements entraîneront beaucoup de difficultés en classe. Donc, enseigner n'est pas à la portée de tout le monde. Ainsi Delaire (2007), affirme qu'« enseigner est un métier qui comme tel requiert une formation professionnelle et doit offrir en plus des savoirs indispensables, des savoir-faire et des savoir-être » (Delaire, 2007, p.68).

- Le manque de formation continue

Outre le manque de formation professionnelle, un autre problème se manifeste aussi au niveau des enseignants : le manque de formation continue. Pour être vraiment compétent dans son métier, un enseignant doit suivre des formations continues afin d'enrichir ses connaissances et de changer sa façon d'enseigner, car la formation initiale n'est pas suffisante tout au long de son métier. Desamais et Gineste (1963) disent que « la formation professionnelle reçue ne saurait suffire une fois pour toutes » (Desamais & Gineste, 1963, p.83). Parmi les quelques enseignants enquêtés, seule une minorité reconnaît suivre des formations continues parce que obligatoire ; la grande majorité avance des raisons liées au caractère financier, à l'ignorance des points de

recyclage, parfois même à la mauvaise foi de certains qui n'y trouvent pas d'intérêts. Or tous les enseignants devraient suivre une formation continue du fait de la mise en application de la nouvelle approche pédagogique axée sur l'approche par les Compétences (APC).

- L'ancienneté dans le métier

Comme dans tous les différents métiers, l'ancienneté joue un grand rôle dans le métier d'enseignement. L'expérience professionnelle permet à chaque enseignant de perfectionner sa pratique enseignante. Plus, l'enseignant enseigne longtemps, plus son enseignement se trouve être perfectionné. Donc, l'expérience influe directement sur la qualité d'enseignement. Or ce tableau ci-dessus nous montre que les trois quarts des enseignants enquêtés sont des enseignants débutants c'est-à-dire avec une faible expérience professionnelle. Les enseignants des groupe E2, E3, et E4 ont respectivement 4, 3, et 2 ans d'ancienneté dans l'enseignement. Ils nous ont avoué que cette faible ancienneté pose certains nombres de problèmes tels que la non-maitrise de classe et la non-maitrise de certains chapitres du programme scolaire.

- Inadéquation de la méthode et de la technique d'enseignement :

Au cours de l'observation de classe, nous avons constaté que les enseignants cibles essaient de pratiquer la méthode participative, mais au lieu de construire leurs leçons en partant des questions et des réponses des apprenants, ils les construisent à partir des questions préétablies. Cette méthode participative et cette technique des questions établies d'avance pour la conduite du cours ne pourraient être rentables que si le degré de difficulté des questions et celui du contenu sont dosés. Ces questions préétablies ne correspondent pas toujours au niveau des élèves voire même au niveau de chaque classe. Or, les enseignants devraient susciter des circonstances favorables des capacités des apprenants : « mettre à leur disposition les techniques appropriées et les outils adaptés à ces techniques afin de laisser librement s'amplifier, s'élargir, s'approfondir et se préciser la vie dans toute son intégralité et son originalité » (Morandi, 1997, p.53). En effet, le manque d'adéquation méthode-technique dans l'enseignement explique les très longues phases de présentation de presque toutes les leçons observées dans ce collège. Les apprenants mettent longtemps pour se retrouver dans la leçon. En conséquence, l'enseignement se fait difficilement à comprendre par eux. C'est donc un grand problème pour les apprenants, car les enseignants ont du mal à transmettre les connaissances à leurs élèves.

- Une méthode d'enseignement non maîtrisée : la méthode interrogative

La méthode la plus pratiquée, surtout dans les classes de 6^e et 5^e, est la méthode interrogative dont le principe est de rechercher l'information et de stimuler la réflexion par rapport à l'objet d'étude. Elle est donc mise en œuvre presque systématiquement par les enseignants. À ce propos, Clerc (2003) dit « qu'il n'est pas un seul secteur de la pédagogie ou la pratique du questionnement ne joue pas un rôle important. » (Clerc, 2003, p.65) ; or, lors des observations de classe, surtout au cours de l'explication, nous avons constaté que les enseignants ne l'utilisent pas à bon escient, car ignorant tout de leurs possibilités pédagogiques. Les facteurs qui expliquent ce phénomène ont des lacunes de connaissances et des pratiques pédagogiques des enseignants. Et pourtant, ils usent, sans en être tout à fait conscients, d'une méthode pédagogique que sont les questions/ Réponses. Pour compléter nos constats, nous leur avons posé des questions d'une part sur le moment de la leçon ou ils interrogent les élèves, et d'autre part sur le but des questions posées.

D'après les données recueillies, nous avons constaté que 75 % des enseignants enquêtés ont déclaré avoir l'habitude de poser des questions en début de la séance, soit pour introduire, soit pour une révision. 25 % posent des questions pendant la leçon proprement dite pour contrôler la compréhension des élèves. Et aucun enseignant ne questionne pas les élèves à la fin de séance. Or le fait de poser des questions après une séance est jugé très utile, car il permet de vérifier immédiatement la compréhension du cours.

Le tableau a donc l'avantage de montrer et de prouver que plus de la moitié des enseignants enquêtés utilise la méthode interrogative ou des questions-réponses dans la conduite de la leçon. Cependant, nous avons constaté que les enseignants ne l'utilisent pas à bon escient soit qu'ils n'explorent pas assez le degré de connaissances des élèves et se contentent de leur réponse superficielle, soit que la méthode de questionnement n'est pas du tout bien maîtrisée, tant dans la façon de les poser, pour des raisons liées au problème linguistique, dans le niveau taxonomique. En ce qui concerne les collégiens, les questions visent en général les objectifs de connaissances, c'est-à-dire contrôler si l'élève peut restituer de mémoire les connaissances transmises. Mais comme on le sait ; la méthode interrogative devrait s'appuyer aussi, sur un support didactique tel qu'un document, un schéma, une image, ou tout simplement sur le vécu des élèves ; or, ce n'est

pas le cas, car les leçons ne sont pas concrétisées pour la plupart de temps. Rares sont en effet l'utilisation d'outils pédagogiques et des documents.

1.1.4. Fondements du jeu dans l'enseignement/apprentissage

Le Jeu est associé à la notion de plaisir et l'école à celle de l'effort et d'apprentissage. Si une des missions de l'école est l'apprentissage de l'effort et si tout enseignement exige de la part des élèves rigueur, concentration, ténacité, rien n'interdit aux enseignants d'avoir recours au jeu quand celui-ci contribue à faire progresser ses élèves. Pour étudier le développement de l'enfant, Winnicott (1975), Piaget (1937), Vygotsky (1963), Bruner (1956) et bien d'autres ont dirigé leur réflexion vers des démarches ludiques et leurs implications dans le développement de l'intelligence. Winnicott (1975) affirme que « regarder l'enfant qui joue et écrire quelque chose sur le jeu en tant que tel » (Winnicott (1975, p.61) ; ces mots résument son ambition et sa démarche à la source de construction théorique sur le jeu. Piaget (1937), fait allusion à « une intelligence saine », il s'agit selon lui de démarches rationnelles, de vérités mathématiques...Leurs recherches ont contribué à montrer l'importance du jeu dans le développement de l'enfant et par conséquent dans son utilisation dans les activités scolaires.

Nombre d'auteurs ont cherché à caractériser le jeu, à apporter des réponses à la question « qu'est-ce que le jeu ? ». Prenant leur suite, nous mettrons l'accent sur la complexité à cerner le concept et proposerons la définition suivante. Tout d'abord, nous distinguerons le jeu à visée purement ludique, c'est-à-dire celui où le joueur s'extrait ou est extrait de « la vie courante » dans le seul but de se procurer un certain plaisir. Ce type de jeu s'accomplit « en général dans des limites précises de temps et de lieu » (Caillois, 1967 p: 37) et possède ses règles. Évoquées notamment par Brougère (1995 p: 13) et par Caillois (1967 p: 43), ces règles s'opposent paradoxalement à l'esprit de liberté que présupposerait la situation ludique ou le fait de jouer.

Ensuite, nous avancerons à l'instar de Brougère (1995) que le jeu ou l'activité ludique nécessiterait la présence d'une méta communication (Brougère, 1995 p: 247). À travers cette situation "méta communicative", le joueur reçoit des signaux verbaux, non verbaux ou autres, lui indiquant qu'il prend part à un jeu. Certes, dans la mesure où le recours au vocable jeu peut être purement formel ou relever d'un « jeu de langage » (Brougère, 1995 p: 23), l'idée de méta communication pourrait, à juste titre, être considérée comme insuffisante pour déterminer si une situation appartient au jeu ou non. Toutefois, réfléchir à cette dimension "méta communicative"

pourrait s'avérer heuristique et permettre de répondre à des questions telles que ce qui est qualifié de jeu dans la situation présente est-il réellement ludique ? Par ailleurs, outre la méta communication, d'autres caractéristiques sont à prendre en compte et pourraient se révéler opératoires à l'heure de définir le jeu. Nous rejoindrons une fois encore Brougère (1995) et les trois niveaux de sens dont il fait état dans son analyse (Brougère, 1995 p: 13). Ces derniers sont évoqués dans la revue de la littérature, mais nous les rappellerons ici pour la clarté de l'exposé. À un premier niveau de sens sont regroupées les situations où les individus « jouent, ont une activité qui relève de ce que l'on peut dénommer jeu » (Brougère, 1995 p: 13). À un second niveau de sens nous retrouvons le jeu entendu comme « système de règles (*game* en anglais) » (Brougère, 1995 p: 13). À un troisième et dernier niveau de sens se trouve le jeu en tant que « matériel » permettant de se livrer à un jeu (Brougère, 1995 p: 13).

Pour finir, tentant de résumer notre conception du jeu, nous proposerons les cinq points suivants :

- Par jeu, nous entendons tout d'abord une situation « méta communicative ».
- Le jeu fait ensuite référence à toute activité ludique située en dehors de la vie courante. C'est le jeu ludique décrit par De Grandmont (1997).
- Le terme de jeu sert également à désigner l'activité du joueur ou « activité de jouer » de manière générale. Nous distinguerons ce point du précédent par le fait que le jeu entrepris peut être ludique ou non.
- Le jeu correspond par ailleurs au système de règles régissant l'action du joueur.
- Enfin, nous qualifierons de jeu le matériel qui sert de support à l'action du joueur.

A propos du jeu et du plaisir... nous voulons insister sur l'importance que revêt pour nous le plaisir de pratiquer l'histoire raison pour laquelle nous avons opté pour une approche à partir du jeu. Nous essayerons de démontrer que cette approche procure du plaisir en même temps aux élèves et à l'enseignant. Cependant, il faut lever ici une ambiguïté : le plaisir de faire de l'histoire ne réside pas uniquement dans le jeu, voilà qui serait très réducteur et irait à l'encontre de ce que nous écrivions sur la pluralité des pratiques ; cela voudrait aussi dire que l'on peut prendre goût à la pratique de l'histoire par une sortie, un travail sur documents, des travaux de groupes... Précisons-le donc clairement, faire en sorte que les élèves acquièrent le goût de pratiquer l'histoire

et y prennent plaisir ne signifie en aucun cas que nous devons brader notre enseignement, sombrer dans la démagogie et ne faire que ce qui peut plaire aux élèves. D'ailleurs une bonne séance fondée sur le jeu se prépare minutieusement et avec autant de rigueur que n'importe quelle autre séance.

1.1.5. Motivation et réussite scolaire

La motivation des élèves est la responsabilité de tous les intervenants au contexte scolaire, et surtout l'enseignant qui a un rôle essentiel c'est la relation direct entre lui et l'apprenant. L'enseignant rencontre dans une classe plusieurs catégories sociales des apprenants : riches, pauvres d'autres ayant des problèmes de santé ou même un handicap et c'est à l'enseignant d'essayer de tout savoir à propos de ces problèmes pour connaître les sources dynamiques motivationnelles chez les apprenants. L'enseignant alors joue un rôle très important dans la transmission du savoir aux apprenants et pour cela il doit créer un climat favorable pour provoquer une interaction et surtout maintenir la communication en classe en se basant sur la motivation de ses élèves. Il doit avoir conscience de l'importance et l'obligation de la motivation dans le déroulement de ses apprentissages.

Dans l'univers de l'enseignement, il y a une marotte, une manie qui revient périodiquement : il s'agit de la motivation. Lorsque toutes les autres méthodes n'ont pas tenu les promesses qu'on leur attribuait d'autorité, on recourt, en désespoir de cause, au moyen ultime pour assurer la réussite scolaire, soit la motivation. On se plaint alors à entretenir la croyance voulant que celui qui est motivé réussisse tandis que celui qui ne l'est pas, ne réussit pas. Et les zélotes institutionnels de rajouter que si un étudiant n'est pas motivé, c'est au professeur qu'il revient de le motiver. Par voie de conséquence, l'élève qui échoue doit son échec, en définitive, à l'incapacité du professeur de ne pas avoir su le motiver. Non seulement, la motivation constitue-t-elle une cause simple à comprendre pour expliquer un phénomène fort complexe, mais elle permet de désigner un coupable dans le cas de tout échec scolaire éventuel.

Point n'est besoin d'insister sur celui qui est désigné par une telle vision simpliste des choses : tous auront compris qu'il s'agit du professeur, bouc émissaire par excellence de toutes les lubies et incompétences cumulées de la part des dirigeants scolaires et gouvernementaux. Essentiellement, la motivation est comprise comme la cause de la réussite à la façon du phlogistique qui aurait été à l'origine de la combustion avant la découverte du mécanisme de l'oxydation par Lavoisier un peu plus d'une décennie avant le début de la Révolution française. L'analogie avec la

pseudo théorie du phlogistique est intéressante parce cette dernière, tout comme la théorie de la motivation — du moins celle qui est évoquée dans l'enseignement — dissimule une inversion dans la relation de causalité. Voici, afin d'être plus explicite, en quoi consiste cette inversion.

Avant la découverte de Lavoisier (1862), le médecin allemand Stahl (1833) affirmait péremptoirement que « la combustion de tout corps n'était possible que si celui-ci contenait du phlogistique. Ainsi, un objet qui brûle contient du phlogistique tandis que celui qui n'en contient pas ne brûle pas » (Stahl, 1833, p.49). Le phlogistique était une substance dite hypothétique parce que jamais isolée en tant que telle. On attribuait plutôt l'existence du phlogistique dans un corps uniquement à partir de la combustion observée dudit corps, soit l'effet provoqué. D'ailleurs, c'est en tentant d'isoler ladite substance invisible que Lavoisier en est venu à démontrer que celle-ci n'existait tout simplement pas. En effet, à la suite des nombreuses expériences de Lavoisier — la plus célèbre portait sur la calcination du mercure —, il a été démontré que, pour exister, le phlogistique aurait dû avoir une masse négative, ce qui vient à l'encontre de la compréhension universelle de la matière telle que nous nous la représentons. Il en va de même pour la motivation.

La motivation n'est pas une cause à proprement parler, c'est un effet qui, à la façon du phlogistique, explique *a posteriori* la réussite. Attribuant la cause de la réussite à la motivation dont l'existence ne se trouve que chez ceux qui réussissent, il devient tentant par la suite d'essayer de communiquer pareille motivation à ceux qui ne réussissent pas dans le dessein de les faire réussir, malgré eux si nécessaire. Tout comme le baron Stahl (1833) n'a jamais été capable d'injecter du phlogistique à un matériau incombustible afin de le rendre combustible, personne n'a jamais réussi à insuffler de la motivation à un étudiant présentant toutes les caractéristiques de l'échec appréhendé. Selon des auteurs sérieux entre autre, Ebel (1963), jamais personne n'a été capable de mesurer la motivation à l'école autrement qu'en présumant de son existence chez ceux qui réussissent. Il y a donc lieu de croire que, tout comme le phlogistique, la motivation en tant que cause de la réussite constitue un faux concept. Il s'agit d'une explication purement métaphorique destinée à rendre la tranquillité d'esprit à ceux que la recherche des explications compliquées insécurise.

Les recherches sérieuses viennent appuyer ce que tout professeur d'expérience sait déjà au sujet de la réussite scolaire : les milieux familial et socioculturel semblent jouer un rôle prépondérant sur la poursuite de la fréquentation scolaire et la réussite qui s'ensuit.

En ce sens, l'institution scolaire n'a pas un grand rôle à jouer sous cet aspect. Par contre, si les causes profondes de la réussite scolaire résident chez les étudiants eux-mêmes, l'institution doit cependant veiller à ne pas induire de démotivation chez ces mêmes étudiants. C'est là où se trouve la principale responsabilité de l'institution d'enseignement.

Aucun discours cohérent sur la motivation ne peut être tenu en dehors d'une connaissance solide du champ d'activité concerné. Or, dans l'éducation et l'apprentissage, la plupart des zélotes de la motivation semblent ne rien connaître de ce champ d'activité. En effet, le recours à la motivation ressemble à une sorte d'échappatoire et de diversion visant à occulter les véritables enjeux de l'apprentissage ainsi que les difficultés qui en découlent. Ignorants des enjeux véritables ou récupérateurs des idéologies à la mode pour des fins carriéristes, ces prosélytes de la réussite n'hésitent pas à recourir à toutes sortes d'expériences dans le dessein de confirmer leurs vues retorses de la réalité. Or, dans l'histoire du développement des sciences, il existe quantité de situations analogues à celle qui fait l'objet de la dénonciation d'aujourd'hui, relative à la motivation. Nous en voulons pour preuve la théorie du phlogistique du baron Stahl, évoquée précédemment, qui procède du même travers de l'esprit que celui qui promeut la motivation en tant que cause de la réussite scolaire. De la même façon que la compréhension du mécanisme de la combustion remet en cause l'existence même du phlogistique, la connaissance de la loi de Weber appliquée à l'apprentissage rend illusoire l'efficacité de toute action visant l'accroissement de la motivation.

Il importe de préciser que l'énoncé précédent ne nie pas l'influence de la motivation sur l'apprentissage; c'est plutôt la prétention de l'accroissement de ladite motivation, par des moyens plus que douteux, qui est remise en cause. Autrement dit, la connaissance de la loi régissant l'évolution temporelle de la performance — mesure de la connaissance consécutive à l'apprentissage — suffit à montrer que l'accroissement du degré de motivation n'a aucun rôle à jouer dans ce phénomène, d'où l'inutilité de la préoccupation visant l'augmentation de ladite motivation.

Le rôle de la motivation dans la réussite à l'école ne peut pas être abordé sans réfléchir au préalable sur les échecs scolaires. Tout comme l'existence du phlogistique ne peut pas être démontrée sans examiner plus en profondeur le mécanisme de la combustion et, plus particulièrement, les corps qui ne brûlent pas, la compréhension de la motivation en tant que cause

de la réussite exige une analyse approfondie des caractéristiques des échecs scolaires puisque ces derniers en constituent un obstacle inéluctable à la façon des corps incombustibles eu égard au phlogistique.

1.1.6. Démotivation et échec scolaire

Caquette (1992), rejoint par Galand (2004) s'intéressent aux problèmes et aux besoins des élèves issus des milieux défavorisés. Ils déclarent qu'un effort considérable a été fourni pour démocratiser l'enseignement dans les pays du Sud. Loin d'être un échec l'opération a permis de rendre l'école accessible à presque tous les enfants. Les taux de scolarisation au Cameroun sont très inférieurs à ceux des pays ayant des revenus par habitant comparables. Ceci est dû à un phénomène de déscolarisation au cours des années 1989-1999, pratiquement sans précédent dans un pays qui n'a pas été confronté à une guerre ou un conflit civil (Noumba, 2008, p.52). Ce phénomène est tel que l'on s'accorde à dire qu'il constitue un risque majeur pour les perspectives de croissance du pays. Avant de présenter quelques chiffres, il convient de signaler que les statistiques scolaires sont très peu fiables à cause de l'affaiblissement des capacités institutionnelles de l'administration de l'éducation. Officiellement, le taux d'inscription brut du primaire est de 81% alors qu'il était de 112% il y a une décennie ? Ce taux est fortement gonflé par les redoublements très nombreux, de l'ordre de 28% chaque année. Pour avoir une idée plus précise du problème, il vaut mieux retenir que la proportion des filles d'âge scolaire qui entrent effectivement à l'école semble s'être stabilisée autour de 58% et 37% seulement terminent le cycle primaire. Pour les garçons, les proportions sont respectivement de 83% et 60%.

Les enseignements secondaires et supérieur ne sont pas mieux lotis que le primaire du point de vue des taux d'inscription, quoique la priorité leur a clairement été donnée au moment de la crise. Ainsi, le secondaire est le seul sous-secteur du système éducatif où les inscriptions, le nombre d'école et d'enseignants croissent rapidement dans le secteur public comme privé. Il n'y a jamais eu de suspensions du recrutement des enseignants du secondaire alors que les écoles normales de formation des instituteurs ont fermé entre 1990-1995. D'importantes inégalités régionales entre les sexes existent. Le taux de passage des écoles primaires aux écoles secondaires sont beaucoup plus importants dans les villes que dans les zones rurales. L'une des principales raisons est la déficience de l'offre et particulièrement le manque d'enseignants. Les indemnités qui étaient auparavant accordées aux enseignants travaillant dans les régions n'étant pas celles dont ils sont originaires

ont été supprimées. Ce qui a provoqué un repli graduel des enseignants des régions les plus éloignées vers les grandes villes et par conséquent la fermeture d'écoles rurales. Les fonctionnaires du ministère facilitent ce repli en monnayant les transferts illicites. Ainsi, les parents les plus démunis doivent donc payer les salaires d'une partie des enseignants dans les écoles pour une qualité d'éducation inférieure à celle des villes. Dans l'extrême nord, région la plus sinistrée, 61% des enseignants sont rémunérés par les parents. Dans le centre, la région la plus riche, ce chiffre tombe à 13%. Dans les villes, même si le nombre d'enseignants est pléthorique, les classes sont surchargées parce qu'il n'existe pas de salle en nombre suffisant. Ainsi, dans les environs immédiats Yaoundé, il n'est pas rare de rencontrer des classes où s'entassent 120 élèves. Ces inégalités sont confirmées par une étude sur les couts et le financement. Cette étude révèle que le cout par élève supporté par le gouvernement varie de 3 567 FCFA dans les écoles rurales de l'extrême nord à 30 000fcfa dans les établissements du Centre avec une moyenne nationale de 22 409 FCFA.

Nous dénombrons de nombreuses causes liées à l'échec scolaire que nous observons parmi tant d'autres nous pouvons citer : l'insuffisance ou le manque des outils pédagogiques chez les enseignants et les apprenants ; la qualité de l'enseignement qui est remise en question ; la gestion calamiteuse des ressources humaines la mauvaise formation des enseignants,...., face à ces limites, il importe de mentionner que de nombreux projets ont été mis en place pour maximiser le taux de réussite à l'instar du projet de gouvernance des fonds scolaires, différentes migrations des approches pédagogiques, l'amélioration des capacités organisationnelles et opérationnelles des APEE, le renforcement de la collaboration entre l'APEE et les autres parties prenantes de l'éducation, l'implication des parents dans la gestion des fonds scolaires au travers de sensibilisation,.... Néanmoins, pour ce qui est des examens organisés par le MINESEC, les statistiques concernant le brevet d'études du premier cycle (BEPC) révèlent que sur 248 672 candidats ayant pris part aux épreuves de la session 2020, il y a eu 94 849 admis, soit un taux de réussite de 38,14% contre 43,96% à la session 2015 et 47,19% en 2010. Le constat est donc vite fait, le taux d'échec ne fait que s'accroître. Or, jamais, l'efficacité de ces moyens n'a été démontrée si ce n'est que par des chiffres abscons découlant d'analyses bancales, dépourvues de toute crédibilité. Pourtant, pour que tout projet visant l'accroissement de la réussite puisse atteindre son but, il faut d'abord bien connaître les causes véritables des échecs scolaires. Sans une telle connaissance, la réussite risque d'être plutôt incertaine. Comment pourrait-on corriger des lacunes

qui n'ont pas été identifiées clairement ? Il est à se demander si l'implantation des divers projets de lutte aux échecs scolaires répond véritablement à une bonne connaissance de leur nature ou s'il ne s'agirait pas, tout simplement, d'idéologies découlant de pures vues de l'esprit, fort utiles pour laisser croire à la nécessité du rôle de certains dirigeants.

Certains pédagogues et psychologues qualifient les causes des échecs scolaires d'irréremédiables. Vues sous cet angle, celles-ci, même connues, ne pourraient donc pas être corrigées. D'autres attribuent les échecs à des causes tellement nombreuses que toute tentative d'y remédier efficacement serait vouée d'avance à l'insuccès par suite de l'infime proportion de celles qu'on pourrait alors envisager de corriger. D'autre part, les échecs scolaires seraient peut-être provoqués par des causes nombreuses, mais tellement insignifiantes que leur influence passerait complètement inaperçue. Sachant qu'on ne peut pas corriger les maux qu'on ne connaît pas, force est d'admettre que de telles causes pourraient continuer à exercer leur ravage, laissant ainsi intact, en dépit d'efforts titanesques quoique insuffisantes, un nombre toujours trop élevé d'échecs. Enfin, les échecs pourraient être la conséquence d'un très grand nombre de causes, toutes insignifiantes individuellement, mais produisant un effet déterminant lorsqu'elles agissent de concert.

Bien entendu, considérer d'emblée les échecs scolaires comme irréremédiables équivaldrait à refuser toute réflexion ultérieure; ce n'est pas la piste d'analyse qui est choisie ici. D'ailleurs, une telle attitude serait la réciproque de la croyance utopique voulant que tous les échecs peuvent être éliminés, sans aucune exception, pourvu qu'on y apporte un peu de bonne volonté et qu'on sache motiver les élèves. Les caractéristiques susmentionnées des échecs scolaires — variations importantes à court terme, mais sans tendance déterminante à long terme — laissent songeur tout observateur un tantinet critique. Sachant que l'échec scolaire constitue une éventualité qui n'est pas recherchée par quelque professeur que ce soit — ne dit-on pas que les échecs scolaires constituent une indication d'autant plus probante de l'incompétence du professeur que leur fréquence est élevée —, comment expliquer pareilles caractéristiques ?

De toute évidence, le professeur ne peut pas être la cause première de l'échec de ses propres étudiants surtout lorsque c'est ce même professeur qui rédige les examens d'évaluation — on sait que la composition de la majorité de tels examens incombe au professeur. Considérer le professeur comme le principal responsable des échecs de ses étudiants ne viendrait-il pas contredire les propos

des inconditionnels de l'évaluation externe des étudiants sous le prétexte, quelque peu paranoïaque, du conflit d'intérêt affligeant le professeur évaluateur !

De tout ce qui précède, on peut, en s'inspirant de la théorie des erreurs aléatoires - théorie à l'origine de la distribution statistique bien connue, représentée par la courbe de Gauss (1835) et souvent appelée « courbe normale » de Gauss, mathématicien et physicien allemand, établir les trois postulats suivants : d'abord qu'il y a un très grand nombre de causes élémentaires d'échec, toutes indépendantes les unes des autres et qui, agissant seules, ne suffisent pas à provoquer l'échec. Ensuite, lesdites causes, lorsqu'elles agissent en nombre suffisant chez un même étudiant, provoquent l'échec de ce dernier. Enfin, lorsque l'échec survient, les causes élémentaires qui l'ont produit peuvent être liées ou non entre elles; l'échec est dit pathologique dans le premier cas et normal dans le second.

L'échec scolaire constituerait une sorte d'accident ou d'erreur : ce serait le résultat non désiré, ni recherché, découlant de l'incapacité de l'étudiant à avoir su profiter des enseignements qui lui ont été prodigués. Il y a là une analogie intéressante entre pareille vision des échecs et la théorie établie par Gauss sur les erreurs aléatoires. La distinction qui est faite ici, quant à la typologie des échecs — échec pathologique, échec normal —, est empruntée à Durkheim (1922). Selon la pensée de Durkheim (1922), un phénomène pathologique correspond à quelque chose d'exceptionnel découlant d'une cause précise et importante. D'autre part, un phénomène normal ne peut pas être associé à une cause précise, mais à un ensemble de causes impossibles à dénombrer et dont l'importance relative ne peut pas être quantifiée. C'est pourquoi, toujours selon lui, il est aussi difficile, pour ne pas dire tout simplement impossible, de modifier d'une façon significative les taux habituels de suicide et de criminalité dans une société donnée. Le même raisonnement s'applique également aux échecs scolaires. L'échec pathologique constitue un phénomène exceptionnel : il résulte toujours d'une cause importante naissant de la conjugaison de plusieurs causes élémentaires liées entre elles, provoquant ainsi des échecs à répétition. Ainsi, un étudiant qui récolte des échecs dans plusieurs matières a de bonnes chances d'être le siège de causes liées entre elles. Ces échecs sont dits pathologiques parce qu'ils découlent de causes devenues communes, rendant ainsi prévisibles des échecs supplémentaires dans toute autre matière apparentée quant au degré de difficulté et aux exigences intellectuelles requises.

Toutefois, ce ne sont pas tous les échecs à répétition qui peuvent être qualifiés d'échecs pathologiques. En effet, lorsque les causes ne sont pas liées entre elles, mais que leur occurrence n'est que le fruit du seul hasard, l'échec est alors dit normal. Un échec normal est un échec dont la juxtaposition des causes qui l'ont produit n'est pas systématique. Bref, seul le hasard serait alors impliqué et aucun lien démontrable n'existerait entre les causes élémentaires d'échec. Le fait que l'échec normal provienne de causes indépendantes ne signifie pas que ce type d'échec soit le fruit du hasard — compris dans le sens où la responsabilité de l'étudiant ne serait pas en cause —, loin de là. Cela signifie plutôt que les causes élémentaires des échecs normaux ne sont pas systématiquement identiques dans toutes les matières pour lesquelles un même étudiant a obtenu des échecs.

Il n'y a rien de tel qu'un exemple pour bien faire comprendre ce qu'on entend par des causes indépendantes et des causes liées entre elles. Voici un bilan partiel de causes indépendantes pouvant mener à l'échec (Vianin, 2006, p85) :

- étudier alors qu'on est fatigué ;
- étudier quand on a mal à la tête ;
- étudier quand on le ventre vide et qu'on est tenaillé par la faim ;
- étudier de façon épisodique selon la disponibilité de temps ;
- étudier dans le bruit.
- étudier sous un mauvais éclairage ;
- étudier en ayant plein de préoccupations étrangères à l'étude.
- tendance occasionnelle à la procrastination ;
- s'absenter occasionnellement des cours ;
- quitter parfois la salle de cours avant la fin du cours le vendredi ;
- arriver en retard à un cours ;
- allonger indûment une pause lors d'un cours ;
- quitter un cours avant la fin ;
- ne pas avoir préparé à l'avance une expérience de laboratoire à faire ;

- parler à son compagnon pendant que le professeur explique.

On pourrait multiplier à l'infini des actions de ce genre, ce qui représente autant de causes indépendantes d'échec. Bien entendu, si de telles actions sont occasionnelles, il n'y aura pas d'échec pour autant. Toutefois, au fur et à mesure que ces actions deviennent plus diversifiées et plus fréquentes, le risque d'échec va grandissant. Ces causes, même lorsqu'elles entraînent des échecs, ne sont pas pour autant liées entre elles ; sans lien, il s'agit d'échecs appelés normaux. Par contre, si un individu occupe un emploi à plein temps tout en poursuivant ses études, la situation devient fort différente : des liens s'établissent alors entre ces causes. Il en va ainsi de celui qui entreprend des études trop difficiles pour son talent alors que la moindre influence négative risque de provoquer des effets catastrophiques. En effet, un individu, parce qu'il passe de longues heures au travail, n'a plus beaucoup de temps pour étudier. Il étudie donc de façon brève et épisodique, il étudie habituellement alors qu'il est fatigué et qu'il a mal à la tête, la longueur des journées contribuant à ce malaise. De plus, il étudie à des endroits qui ne favorisent pas toujours la concentration et à des moments souvent prélevés sur le temps des repas. Les préoccupations liées à l'emploi qu'il exerce nuisent à sa concentration, etc.

Bref, chez cet individu, il y a beaucoup de causes qui, prises isolément, ne provoqueraient sans doute pas d'échec, mais en étant liées entre elles par suite d'un travail trop prolongé et trop accaparant, constituent alors une cause déterminante d'échec ; c'est l'échec pathologique. Il en va de même pour celui dont le talent est déficient : des causes d'échec relativement bénignes peuvent, pour lui, devenir rapidement fatales. Le recours à la motivation comme moyen de favoriser la réussite scolaire est un leurre. Il ne faudrait pas voir dans cet énoncé le rejet de toutes les études béhavioristes sur la motivation, bien au contraire. La motivation, telle que comprise par les zélotes collégiaux, n'a rien à voir avec la motivation faisant l'objet de l'étude des béhavioristes sérieux. Les tentatives maladroites de mesurer la motivation témoignent éloquemment de l'ignorance qu'on entretient de la mesure des attitudes.

1.2. Formulation et position du problème

La recherche naît toujours de l'existence d'un problème à résoudre et à clarifier. Il y a problème lorsqu'on ressent la nécessité de combler un écart conscient entre ce qu'on sait et ce qu'on devrait savoir ; et résoudre un problème c'est trouver les moyens d'annuler cet écart, de répondre à une question.

1.2.1. Une pédagogie traditionnelle inappropriée et improductive

Afin de transmettre des savoirs à ses apprenants, l'enseignant utilise différentes méthodes ainsi que divers procédés inspirés des différents modèles d'apprentissage. La méthode utilisée pendant longtemps et par la grande majorité des enseignants est la pédagogie traditionnelle, l'approche par les compétences n'intervenant que très récemment.

Elle est celle du modèle transmissif. Cette pédagogie privilégie la relation entre l'enseignant et le savoir. Autrement dit, l'enseignant expose un savoir sous forme de cours magistral, généralement suivi d'exercices ou/et de leçons à apprendre. L'élève doit intégrer et appliquer le savoir exposé par l'enseignant. En effet, selon Houssaye : « la pédagogie traditionnelle existe bel et bien. Elle ne vacille pas et se porte bien. Elle est dominante et l'a toujours été » (Houssaye, 2014, p.63). Pour ce modèle, ce qui est le plus important c'est la qualité de ce qui est transmis à ceux qui apprennent, et le problème déterminant est celui de la transposition didactique. Il s'agit de savoir comment rendre le savoir savant enseignable, c'est à dire comment mettre ce savoir à la portée des élèves pour faciliter leur travail d'apprenant. La conviction de base est que _ sous réserve de disposer de bonnes conditions de transmission _ la qualité de ce qui est dit à travers la manière dont c'est dit est déterminante pour la qualité de ce qui est reçu, compris.

Disons, de manière un peu schématique, qu'à travers ce qui vient d'être dit, enseigner peut signifier transmettre, inculquer ; ajoutons qu'il n'y a pas, dans l'absolu, de manière qui soit fondamentalement meilleure qu'une autre : tout dépend des objectifs à atteindre, des contenus travaillés, des personnes avec qui l'on travaille, des conditions institutionnelles dans lesquelles on se trouve en tant qu'enseignant, etc. Bien sûr, les travaux en psychologie du développement et de l'apprentissage, et des sciences humaines en général, tendent à valoriser – dans notre culture tout au moins – le cognitivisme de Piaget (1936) ou le socio cognitivisme inspiré par Vygotsky (1985). Mais, nous venons de l'indiquer, les travaux de la psychologie ne sont pas directement normatifs par rapport aux pratiques d'enseignement. Mais il n'est ni suffisant, ni satisfaisant, dans une perspective de psychologie de l'éducation, même si c'est, d'une certaine façon plus confortable pour la recherche, d'aborder de manière séparée les actes d'enseignement et ceux d'apprentissage, de poser de manière disjointe des problèmes d'enseignement par rapport aux problèmes d'apprentissage. Tout , au contraire, il est nécessaire : de penser

conjointement les actes d'enseignement et d'apprentissage, de considérer les situations de classe comme des situations d'enseignement – apprentissage, de ne pas disjoindre trop radicalement temps d'enseignement et temps d'apprentissage, avec la forte séparation des tâches et des lieux, et de se contenter de penser qu'à l'école, le professeur enseigne, et qu'à la maison (ou en étude) l'élève apprend ; de ne pas poser de manière trop séparée les deux questions : comment je m'y prends moi pour enseigner ? Comment s'y prennent-ils eux pour apprendre ?

Pour répondre à la difficulté signalée plus haut, à savoir comment rendre le savoir savant enseignable, notre travail se propose de montrer qu'il est possible d'enseigner et d'apprendre tout en s'amusant, ceci à travers le jeu. Nous nous attèleront donc tout au long de cette recherche à démontrer qu'en plus des différents modèles d'enseignement, qu'il soit transmissif, behavioriste, constructiviste ou socio constructiviste, l'enseignement/apprentissage par le jeu est une méthode intéressante de transposition didactique.

1.2.2. Approche basée sur les compétences : une ouverture vers la recherche de l'originalité en matière d'enseignement

L'approche par les compétences s'impose dans la plupart des plans d'études récents. A la lecture des multiples contributions consacrées aux compétences, on perçoit une unité de conception suffisante pour admettre, malgré les nuances apportées par chaque auteur, que l'on se trouve devant une génération de curricula aux liens familiaux évidents. Bien que, pour de nombreux chercheurs, ce concept ne puisse être véritablement opérationnel, il fonctionne visiblement comme un catalyseur au sein des sciences de l'éducation, combiné aux conceptions de l'apprentissage actuellement les plus porteuses (Dolz et Ollagnier 1999). Le choix de l'APC s'est fait pour placer l'apprenant au cœur des apprentissages et le rendre plus actif dans ses apprentissages et dans l'interaction avec les autres ; pour favoriser l'autonomie de l'apprenant dans ses apprentissages et ce tout au long de sa vie ; pour favoriser l'intégration des apprentissages et leur transfert dans des situations de vie d'adultes ; pour harmoniser le curriculum de la formation générale des adultes avec ceux de la formation générale des jeunes et de la formation professionnelle.

Le choix d'un programme à entrée par les compétences repose sur la volonté de s'attaquer à un fort taux d'échec scolaire et donc de rendre à la fois le plan d'études national plus intelligible pour toutes les personnes concernées (cadres, enseignants, élèves, parents d'élèves), plus cohérent dans sa progression (meilleure organisation de la construction des apprentissages) et enfin plus

efficace pour renforcer la différenciation pédagogique (changement de paradigme d'évaluation). Dans l'état actuel des connaissances en sciences de l'éducation, une approche par les compétences offre les meilleures chances pour répondre à ces intentions. Mais celle-ci nécessite d'assumer diverses conséquences qui doivent être identifiées sans équivoque et dont il faut d'emblée prendre toute la mesure. Une approche par les compétences appelle à la définition d'un projet global de formation, dont toute l'école fondamentale sera ensuite solidairement responsable; ce projet doit être équilibré, réellement atteignable et fondé sur les attentes et les besoins de la société camerounaise ; un plan d'études ainsi fondé n'efface pas les disciplines mais les met au service du projet global de formation; autrement dit, il ne fournit pas aux disciplines un confortable écrin mais il attend d'elles qu'elles contribuent, par leur apport spécifique et par leurs combinaisons interdisciplinaires, à remplir et à réaliser la totalité du projet de formation ; enfin, une approche par les compétences suppose et impose un changement radical dans la conception de l'évaluation ce qui constituera l'effet le plus visible et le plus important de la rénovation et contribuera notablement à diminuer l'échec scolaire. Sans doute faudrait-il donc soigneusement et préalablement planifier le projet de rénovation, en mesurer les exigences et les risques, en calculer les coûts financiers, personnels et les délais de réalisation. Trop de réformes curriculaires de ce type se trouvent en effet rapidement tronquées, rendues de ce fait incompréhensibles et par conséquent parfaitement contre-productives, générant par la suite du ressentiment et une perte de confiance face aux autorités et aux pédagogues. Le jeu en tant que espace transitionnel, fait donc partie des outils dont peut se servir les enseignants pour améliorer les situations d'enseignement /apprentissage. C'est pourquoi dans la suite des travaux, une analyse des écrits sur les impacts du jeu dans l'apprentissage sera faite.

1.2.3. Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage

De nos jours, on assiste à un intérêt accru des chercheurs pour l'utilisation des jeux éducatifs dans un contexte d'apprentissage initial (du primaire à l'université). Les études de Jones (1998), Baranowski *et al.* (2003) démontrent que les jeux mettent en place des conditions favorables à l'apprentissage, notamment la rétroaction, l'interaction et la participation active des apprenants. D'autres soulignent que les jeux ont un impact certain sur l'apprentissage cognitif, affectif et psychomoteur (Maricopa, 1999) ; Jubiebo et Durnford, (2000) ; Bartholomew *et al.* (2001) ; Garris *et al.* (2002) ; Shaftel, Pass et Schnabel, (2005). Selon ces études, 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.

Bien que les jeux semblent présenter une efficacité, plusieurs auteurs relatent certains écueils qui nécessiteraient d'être approfondis par la recherche à titre d'exemple, Alessi et Trollip (1991) ; Thiagarajan (1998) ; Hourst et Thiagarajan (2001) ; Feinstein, Mann et Corsun (2002) ; Fournier *et al.* (2004). Ces auteurs se sont interrogés sur les causes de ces divergences dans les recherches et ils ont constaté qu'il existe des facteurs qui influencent les effets du jeu sur l'apprentissage, notamment :

- les variables liées à la recherche : faiblesse du cadre théorique des études, méthodologie déficiente, manque de continuum entre la théorie et la pratique, etc. ;

- les variables liées au concepteur du jeu : son habileté à transférer un contenu dans le jeu, le choix du jeu pour le type d'apprentissage souhaité, sa facilité à rédiger des règles simples et compréhensibles pour l'apprenant, etc. ;

- les variables liées aux caractéristiques individuelles de l'apprenant : les antécédents scolaires, sociaux et économiques, le profil d'apprentissage, etc. ;

- les variables de procédure : la manière dont l'enseignant/formateur se prépare pour introduire le jeu, l'implication de l'enseignant/formateur tout au long du déroulement du jeu (avant, pendant et à la fin) et la manière dont il mène la discussion du retour de synthèse (en face à face ou à distance) ;

- les variables liées au jeu lui-même : les aspects pédagogiques (rétroaction, motivation, interaction, etc.) et techniques (uniformité, présentation, simplicité, adaptabilité, etc.).

1.2.4. Le jeu : une activité incertaine et fictive

On peut se demander comment une activité libre, fixée dans un temps et un espace, incertaine, improductive, réglée et fictive, comme le définit Caillois (1967) trouve sa place dans la classe. Si cette idée est improbable pour Barrère (2006), certains pédagogues du groupe Ludus par exemple se posent la question. Si certains aspects, peuvent s'envisager sans grande difficulté (une activité réglée, une activité fixée dans un temps et un espace), comment permettre une activité libre, fictive, incertaine et improductive alors que l'activité scolaire est une activité faite de contraintes et d'obligations et qu'elle doit avoir une issue certaine : l'acquisition de compétences

visibles et évaluables. De ce fait et surtout du point de vue de la société, l'activité scolaire doit être productive, engendrer des effets visibles, mesurables, quantifiables, au risque d'en oublier la construction de l'élève, du petit homme, du futur citoyen qui s'y joue. Un enseignant dont le fruit de ses enseignements n'apparaît pas explicitement dans le cadre d'un livret de compétences peut-il être un bon enseignant ? Barrère et Sautot (2006) ont repris ces caractéristiques semble-t-il incompatibles afin d'explicitier plus clairement ce qui peut être envisageable dans le milieu scolaire.

Une activité libre Si on se place du point de vue de Caillois (1967), le jeu activité libre a directement trait à la notion de plaisir, ce plaisir intrinsèque dont parlait De Grandmont (1995) dans le cadre du jeu « ludique ». « Le plaisir comme la liberté ne se commande pas de l'extérieur » (Sautot, 2006, p. 59). Dès lors, un jeu imposé et contraint fait perdre toute notion de plaisir. On peut donc admettre l'idée qu'il n'y a de jeu que « choisi ou, pour le moins, appréhendé comme tel par les joueurs. » Comme l'exprime Henriot (1983, p.37), « le jeu, c'est avant tout l'idée du jeu ». Le jeu est donc une création de l'imaginaire du joueur. Le jeu comme « contrainte (...) perdrait un de ses caractères fondamentaux : le fait que le joueur s'y adonne spontanément, de son plein gré et pour son plaisir, ayant chaque fois entière licence de lui préférer la retraite (...) Il faut en outre que [les joueurs] aient licence de s'en aller quand il leur plaît, en disant « je ne joue plus. » » Cet aspect est un aspect complexe si on l'envisage du point de vue scolaire. Si le jeu est envisagé dans le cadre d'un apprentissage et qu'on laisse liberté à l'élève de s'en exclure, l'élève s'exclut alors de ce pourquoi il est là : pour apprendre. Il n'accomplit plus dès lors son métier d'élève et l'enseignant de ce fait ne remplit pas sa mission vis-à-vis de cet élève. Pour qu'il y ait jeu, il doit y avoir un libre choix de participer ou non et du plaisir. Entrer dans le jeu, c'est entrer dans un autre monde. « Si les règles définissent l'espace de jeu, elles ne peuvent en aucune manière imposer au joueur d'y croire. [...] C'est l'existence même du jeu qui dépend du joueur, de sa capacité à rendre réel l'imaginaire. Il est en effet, le seul à même de décider d'y entrer et de s'y maintenir en respectant les règles. » (Barrère, 2006, pp 60-61). Le joueur doit être libre d'adhérer aux règles mais sans les règles, la liberté du joueur ne peut s'exprimer. Peut-on donc voir le jeu comme une activité libre en classe ?

Selon Duflo (2006) « ce n'est pas parce qu'il manque de quelque chose que l'homme doit jouer mais parce qu'il doit devenir un humain et apprendre, en quelque sorte sa liberté ». Le joueur, dans un premier temps, va exercer sa liberté en acceptant d'entrer ou non dans le jeu. En acceptant d'entrer dans le jeu, il accepte de se placer dans une situation fictive et distanciée. Dans cet espace, il pourra exercer sa liberté d'agir, de faire des choix, d'entreprendre. Dans ce cadre, outre la

caractéristique du libre agir, le joueur se confronte à deux autres aspects : la structure des règles et l'incertitude liée au déroulement du jeu et à son issue que Pingaud (2002) nomme contingence. Le jeu est l'expression de la dialectique entre intention et action. « Le joueur va devoir choisir et agir par la mise en œuvre de compétences particulières, comme l'anticipation, le raisonnement ou la communication et ainsi, par l'exercice de l'autonomie, inventer sa liberté. » Pingaud (2002) parle de l'exercice d'autonomie confrontée au déterminisme de la structure et à la contingence des événements. Le jeu n'ayant pas d'impact sur le réel, il permet au joueur de s'entraîner à exercer son libre arbitre et ce sans conséquence autre que sur le déroulement du jeu, qui n'est qu'un jeu. Comme le souligne Barrère (2006, p.67),

face à une société faisant chaque jour la part belle au déterminisme (lois, rationalité) et faible à la contingence (sécurité, assurance), entraînant, par-là, la réduction de la liberté véritable. Il serait important [...] que les écoles permettent aux enfants de se confronter à des situations [...] au sein desquelles [ils] pourraient développer librement, c'est-à-dire dans des conditions pures d'exercice de l'ingéniosité, leur sens de l'autonomie et donc de leur liberté.

De plus, nous supposons que si le rôle de l'école est de préparer l'élève à assurer et assumer son devoir de citoyen, apprendre à l'élève à exercer son libre arbitre est donc une nécessité scolaire à laquelle le jeu peut répondre.

❖ Une activité improductive

Le jeu a sa propre dimension, indépendamment de toute production. Après une partie de Monopoly, en général, vous ne repartez pas avec la maison ou le chéquier de l'adversaire. On joue pour jouer. « La cause finale du jeu est le jeu lui-même. » (Duflo, 1997, p.34). Cependant, si on ne s'enrichit pas matériellement, on peut d'une part convenir que l'on s'enrichit intérieurement des échanges avec l'autre, de l'expression de son libre arbitre... Comme l'expriment, Mayen et (2006) en citant Samurçay et Rabardel (1997), l'activité est constructive dès lors que le sujet se transforme lui-même, en enrichissant son répertoire de ressources. (, Mayen et al., 2006, p.154). A défaut d'être productif, et encore que d'une certaine manière, les joueurs produisent : une construction, une stratégie, une histoire, et même fondamentalement du plaisir..., on peut donc considérer que le jeu a le mérite d'être une activité constructive. Ainsi, Sautot (2006) explique que

les sciences humaines s'intéressent aux pratiques ludiques comme support d'une analyse du social. Elles considèrent ainsi le jeu comme : - Un facteur d'apprentissage et de réalisation de soi ; - Un facteur de sociabilité spécifique ; - Un facteur de formes culturelles nouvelles

partagées à tous les âges, entre amis, en famille, dans les associations, sur les plateaux de télévision ou les stades. (2006, p33)

Plutôt que de décrire le jeu comme improductif, Barrère (2006) préfère parler de la gratuité du jeu. Le caractère gratuit et constructif du jeu en fait une activité qui a tout son sens dans l'espace classe. En effet, comme il le précise par la suite, Barrère (2006) estime que « par son caractère gratuit, le jeu n'a que peu à voir avec cette volonté de rentabilisation de la vie [...] Soustrait de la pression et des contraintes du monde, le jeu permet à l'homme de s'exprimer pleinement, d'imaginer, de créer en toute liberté » et de s'approcher peut-être, comme le dit Duflo (2006), « d'une sorte de sagesse gratuite ». Aussi selon lui, le jeu doit être étudié « parce qu'il offre un lieu privilégié d'exercice de l'ingéniosité, où l'esprit, libéré de la contrainte du besoin, travaille librement et pour le seul plaisir. »

❖ **Activité incertaine et fictive**

Selon Caillois (1967), le jeu est une activité incertaine, une « certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur. [...] Un déroulement connu d'avance est incompatible avec la nature du jeu. ». Ainsi pour qu'un jeu reste jeu, et pas seulement dans le cadre des jeux de hasard mais aussi de compétition, il est nécessaire que l'incertitude de l'issue du jeu perdure jusqu'à la fin. C'est cette incertitude qui procure un certain plaisir et qui oblige le joueur à inventer des réponses adéquates à la solution de jeu et de s'adapter au coup suivant à la réponse de son adversaire. Pour cette raison, il est nécessaire d'associer des joueurs de niveau similaire, au risque de voir le plus faible se sentir écraser par le poids de la fatalité du jeu et de voir le plus fort ne prendre aucun plaisir puisqu'il sait et sent que la partie est gagnée. Le plaisir du jeu est alors fortement édulcoré. Etre capable d'appréhender l'incertitude apparaît alors comme une compétence essentielle du joueur et une compétence nécessaire au-delà de toute pratique ludique

. Le jeu est indissociable de l'inconnu. Il est nécessaire d'appréhender les possibles afin d'être le plus efficace dans sa stratégie. Comme l'explique Barrère (2006), « un coup joué est toujours le résultat de raisons multiples, fruit d'une compréhension du moment présent et d'une projection des évolutions possibles. Cette estimation de la situation et de ses devenir relève de la « bonne gestion du risque » ». Selon lui, c'est de cette incertitude que naît la tension ludique et donc le plaisir intrinsèque du jeu. Et c'est aussi cette incertitude qui nécessite de développer un certain nombre de compétences et de savoirs pour bien jouer.

❖ le caractère fictif du jeu.

Peut-on envisager une pratique fictive en classe? Si on observe ce que fait l'enfant qui joue, quand il joue à faire semblant, à faire comme si, on comprend clairement que le jeu lui permet de s'approprier le réel en construisant une distance avec la réalité. Il peut être tour à tour Papa ou Maman, docteur ou malade. Cela ne renvoie en rien à sa position réelle mais lui permet d'appréhender le monde qui l'entoure. Dans son jeu, le joueur se raconte une histoire. Il y a un début, une fin, des événements mais rien qui détermine précisément la fin. Et parfois même la fin n'existe pas à proprement parler. L'enfant dans son jeu d'imitation peut très bien tout laisser en l'état à un moment donné et cela ne pose aucun souci. En effet, le jeu vaut pour son déroulement tout autant si ce n'est plus que par son résultat.

Pour être fictif, le jeu opère en trois dimensions. C'est ce qu'explique Sautot (2006) en ces termes : « Le jeu formalise les relations entre les actants (un héros, un méchant...) et transpose un marché de valeurs symboliques dans l'univers créé. Le tout est habillé par un thème : guerre des étoiles, combats meurtriers, constructions de cités.... » Si l'une de ces dimensions est retirée, le jeu n'est plus jeu. Ainsi, Sautot (2006) donne l'exemple d'un jeu où il n'y aurait ni moral ni thème. La morale du jeu n'est d'ailleurs pas quelque chose de peu d'importance, loin de là. Les jeux sont porteurs d'une morale et de valeurs éthiques. Ils transposent des problèmes moraux du monde dans un espace et un temps imaginés. Parfois, quand on joue on s'autorise à transgresser quelques interdits, en trichant par exemple. Cependant, jouer nécessite tout de même une certaine retenue morale. Ainsi, le groupe Ludus, évoqué par Sautot (2006), exprime à quel point l'aspect moral est essentiel quand bien même le jeu est fictif. Si le joueur est bien conscient qu'il joue et que la réalité est mise à distance.

Toute situation historique et géographique n'est pas *a priori* simulable, pour des raisons éthiques. [...] Pourquoi ne pas simuler l'expansion coloniale aux XVIe – XVIIe siècles ? C'est, a priori, une bonne idée. On se rend vite compte en réfléchissant aux mécanismes du jeu qu'il faudra que les élèves achètent et vendent... des esclaves. C'est pourquoi il faut réfléchir non seulement aux mécanismes de jeu mais aussi (pour ne pas dire surtout) à l'impact moral que le jeu peut avoir sur des élèves transformés en acteurs d'un passé ou d'un présent pas toujours tolérables (Sautot 2006, p.33).

Il s'agira donc dans le cadre de nos travaux de démontrer que l'introduction du jeu dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire permet non seulement de faciliter ce dernier, mais aussi de motiver les différents intervenants de l'activité pédagogique. Par conséquent, le problème de

l'actuelle recherche, est de déterminer la valeur didactique du jeu dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire, à travers une approche quasi expérimentale dans le premier cycle de l'enseignement secondaire général.

1.3. Formulation de la question de la recherche

1.3.1. Question de recherche

Le choix du jeu comme stratégie didactique dans l'enseignement/ apprentissage de l'histoire s'est fait car en tant qu'enseignant, nous sommes solidement persuadés du bien-fondé engendré par ce nouvel outil d'apprentissage qui est l'intégration du jeu dans l'enseignement/ apprentissage de l'histoire surtout au premier cycle.

Le choix de ce sujet a été effectué selon le fait que nous avons constaté que tout apprenant est beaucoup plus persuadé par le jeu que par autre chose. C'est une activité qui lui est propre, innée, même si ce jeu paraît comme une conduite gratuite, dénuée de signification fonctionnelle pour les adultes, cette vue simpliste n'explique pas l'importance que les apprenants attribuent à leurs jeux. Cela nous incite à se demander:

« Quels types de jeu comme stratégies didactiques contribuent efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire? »

Notre travail a pour ambition de mettre en évidence les types de jeux à fort impact susceptibles de modifier qualitativement les techniques d'enseignement/apprentissage de l'histoire au premier cycle de l'enseignement secondaire général. En d'autres termes, il question d'analyser l'apport des jeux en tant que stratégie didactique dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'histoire.

1.3.2. Questions spécifiques

Les questions spécifiques de recherche découlent de la question principale de recherche. Dans notre étude il sera question de savoir si :

QS1 : comment l'usage du jeu de simulation comme stratégie didactique contribue-t-il efficacement à l'enseignement/apprentissage de l'histoire ?

QS2 : comment l'usage du jeu de d'émulation comme stratégie didactique contribue-t-il efficacement à l'enseignement/apprentissage de l'histoire ?

QS3 : comment l'usage du jeu de construction comme stratégie didactique contribue-t-il efficacement à l'enseignement/apprentissage de l'histoire ?

1.4. Objectifs de la recherche

1.4.1. Objectif général

Le jeu est de tout temps utilisé dans le cadre des enseignements/apprentissages. Déjà depuis l'Antiquité, il était utilisé afin d'enseigner et permettre aux élèves d'apprendre. Les jeux sont bénéfiques dans de nombreux domaines notamment la motivation, sur le plan social ; et la socialisation, permet des apprentissages durables, un meilleur investissement personnel... Cette étude a comme volonté première de s'intéresser aux enseignants en général, à leurs pratiques enseignantes et aux actions plus ou moins cachées de leurs actions.

Le sujet le plus fréquent de nos jours est : comment peut-on motiver les apprenants et les pousser à aimer apprendre? Pour cela, l'enseignant doit créer en classe une très bonne atmosphère pour développer une bonne motivation des apprenants, et aussi il doit réfléchir aux moyens qu'il doit utiliser afin d'attirer l'attention de ses apprenants et de rendre l'apprentissage de l'histoire une partie de plaisir avec moins d'ennui, et pour cela il doit savoir intégrer le jeu dans ses séances d'apprentissage pour atteindre cet objectif. Notre objectif général est donc d'identifier les types de jeux qui contribuent efficacement à l'enseignement/apprentissage de l'histoire dans les cycles d'observation et d'orientation, et à l'aide des cas précis, soumettre grâce aux expérimentations ces types de jeu à notre échantillon.

1.4.2. Objectifs spécifiques

Comme son nom l'indique, il s'agit des objectifs pour lesquels l'étude est spécifiquement initiée. On peut donc les considérer comme les plus importants dans le cadre de l'exécution. Dans le cadre de notre étude, les différents objectifs spécifiques sont :

OS1 : démontrer que le jeu de simulation facilite efficacement l'enseignement/apprentissage de l'histoire

OS2 : démontrer que le jeu d'émulation met l'apprenant et l'enseignant dans les conditions pédagogiques idoines dans l'enseignement/ apprentissage de l'histoire

OS3 : démontrer que le jeu de construction motive à la fois l'enseignant et l'apprenant et optimise les performances scolaires.

Hypothèses de recherche

HG : les jeux pédagogiques comme stratégies didactiques contribuent efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire au premier cycle de l'enseignement secondaire général.

HR1 : l'usage du jeu de simulation comme stratégie didactique contribue plus à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage de l'histoire que le procédé classique.

HR2 : l'usage du jeu de construction comme stratégie didactique contribue plus à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage de l'histoire que le procédé classique.

HR3 : l'usage du jeu d'émulation comme stratégie didactique contribue plus à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage de l'histoire que le procédé classique.

1.5. Intérêts de l'étude

Plusieurs raisons nous ont conduit à choisir ce sujet de mémoire, parfois consciemment ou inconsciemment. Avant tout, nous avons constaté que les pratiques de classe dans leur ensemble constituent un véritable obstacle sur lequel vient butter la plupart des enseignants. En effet, les pédagogies imposées par les cadres compétents nous imposent certains types de pratiques de classes qui ne cadrent pas forcément avec l'environnement dans lequel nous nous situons. En plus de cela, ces techniques du fait qu'elles ne soient pas adaptées, ne sont pas toujours maîtrisées par les enseignants limitant ainsi la transmission de connaissance aux apprenants.

1.5.1. Intérêt scientifique

La motivation est un sujet qui préoccupe des psychopédagogues et beaucoup de chercheurs en sciences de l'éducation. La motivation a fait l'objet de nombreux travaux (articles scientifiques, conférences, thèses et mémoires). Les enseignants sont d'accord pour dire qu' « on apprend mieux quand on est motivé. » On ne peut pas espérer la réussite sans motivation des apprenants. Beaucoup de chercheurs en sciences de l'éducation et en psychologie ainsi que des enseignants s'intéressent à la motivation scolaire.

A partir de cette thèse nous voulons scientifiquement conduire une réflexion sur la motivation à partir du jeu au cours des études secondaires de l'enseignement général. Dans ce sens nous corroborons l'idée de Viau: « plus l'élève avance dans le système scolaire, plus il doit penser aux conséquences de ses apprentissages. Le défi de l'enseignant est de favoriser chez l'élève le développement d'une perspective future étendue en lui montrant l'importance de se fixer des buts à long terme. Il devra cependant s'assurer en même temps que l'élève poursuit des buts d'apprentissage, car ils pourront influencer sa motivation de façon positive » (Viau, 1994, p.55).

Dans la même perspective, Chesnais (1998) insiste sur l'autonomie. Pour Chesnais, motiver un apprenant, c'est l'accompagner dans ses apprentissages. Le but principal de l'accompagnement des apprentissages est d'amener l'accompagné à être autonome, c'est-à-dire à agir efficacement seul, ce qui suppose qu'il ait intériorisé les éléments de remédiation mis en lumière avec l'accompagnateur. Dans sa recherche, Chesnais admet que face à une personne non-motivée, on peut se sentir démuni, mais il y a moyen de construire la motivation comme une recherche de sens qui se construit peu à peu. Ce que nous pouvons constater comme limites de ce travail; l'accompagnement est global dans cette recherche, il n'est pas situé essentiellement à l'école.

Selon Delannoy (1997), le chemin de la motivation est sinueux et difficile à comprendre, mais certains traits qu'en dessinent les contours sont identifiables et les repères permettent de mieux ajuster les remèdes là où il y a carence.

Zimmermann (1995), fait remarquer que pour plus de 50% des étudiants, leurs réussites sont liées à la motivation et l'intérêt porté à la matière. La motivation des étudiants est donc davantage liée à l'amour de la matière à étudier qu'à un diplôme. Dans ce contexte, le choix des études peut influencer favorablement la motivation des apprenants. Mais il semble à notre sens qu'il ait peu de travaux sur le jeu comme source de motivation de la réussite des apprentissages scolaires dans l'enseignement secondaire général. Une recherche sous cet angle peut contribuer à la progression des connaissances actuelles sur la motivation d'apprendre. C'est un sujet où on se pose des questions sur les méthodes et procédés des enseignants. Doivent-ils motiver les apprenants et donner le sens aux apprentissages ? Ou doivent-ils leur apprendre à être motivés ? C'est dans ce cadre que nous avons voulu apporter notre contribution en la matière tout en nous référant au cas de certains établissements cibles de notre pays. Ce document pourra, nous l'espérons, être utile à tout chercheur qui voudra s'orienter dans ce domaine.

1.5.2. Intérêt social

S'il s'avère que la motivation conduit l'apprenant à plus de dynamisme dans l'apprentissage, et donc à plus de succès, il va sans dire que les enseignants devront être formés et sensibilisés à une pédagogie motivationnelle et plus dynamique qui évite tout échec causé par la démotivation. Parce qu'aujourd'hui, à tout niveau du système éducatif, on cherche à améliorer et à atteindre la réussite des apprentissages. Il s'agit de faire tout pour que plus d'apprenants réalisent à l'école des apprentissages plus significatifs, efficaces et plus durables. C'est dans ce sens qu'on peut montrer l'importance de la motivation scolaire. C'est la société qui pourra en tirer un profit par une bonne formation des élèves et des enseignants motivés, des élèves bien formés et dynamiques, capables de s'engager pour leur société en général, et capable spécialement de participer au développement de leur nation et la formation des futures générations. Les recommandations issues de ce document pourront aider les décideurs politiques dans la prise de décisions adéquates relatives à la motivation dans l'enseignement professionnel en général et à la motivation des apprenants en particulier.

1.5.3. Intérêt didactique

Il s'agit aussi d'un aspect fondamental dans les questions de pratiques de classe. En effet, traiter de la question de motivation à partir du jeu, revêt une importante portée didactique dans la mesure où, ce nouveau projet est un facteur de création et d'amélioration des cadres d'enseignement-apprentissage. Et, créer et/ou améliorer ces cadres représente un plus dans le champ didactique en général, et celui de la didactique de l'histoire en particulier. La question de motivation occupe une place centrale dans les finalités d'enseignement apprentissage en histoire. L'orientation à laquelle souscrit cette étude, à partir du jeu consolide cette conviction et donne à explorer de nouvelles possibilités d'amélioration des cadres d'enseignement-apprentissage dans une perspective de les adapter aux pratiques de classe du cursus de formation dès le premier cycle secondaire.

1.5.4. Intérêt personnel

Sur le cadre personnel, nous avons été confronté à une réelle difficulté dans la connaissance, l'acquisition et la maîtrise des pratiques de classe dès nos premiers pas dans l'enseignement. Nous

ressentons ainsi le besoin d'élucider ce qui pourrait poser comme une réelle difficulté pour nos jeunes collègues qui manquent de techniques pour se sortir de certaines situations dans le cadre de l'enseignement-apprentissage. D'où l'importance de notre recherche.

Notre recherche pourrait également servir de support pour les cadres compétents de la pédagogie de notre pays qui y trouveront des méthodes expérimentées sur le terrain et qui auront fait leurs preuves à la suite des évaluations. Ils pourront ainsi adapter ces méthodes aux programmes officiels proposés pour l'éducation nationale.

1.6. Définition des termes clés de l'étude

Le libellé de notre étude est formulé «le jeu comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire : une étude quasi expérimentale chez les apprenants de 6^e et 3^e de l'enseignement secondaire général au Cameroun ». A cet état, il regorge assez de termes fondamentaux qui méritent d'être éclaircis. Parmi ces derniers, nous portons une attention particulière sur : le concept de jeu ; apprentissage ; apprentissage par le jeu ; stratégie didactique ; enseignement ; apprentissage ; histoire.

1.6.1. Concept de jeu

Selon le Petit Larousse 2008, p.149 le jeu (du latin : *jocus*, plaisanterie) est « l'activité non imposée à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir ».

Sur le site Wikipédia, le mot jeu est défini ainsi : « Le mot jeu vient du mot latin *jocus* signifiant plaisanterie ou badinage, qui a aussi donné en français jouet. » Ainsi, dans le jeu, rien n'est pris au sérieux. Tout n'est que fantaisie.

Le dictionnaire encyclopédique Larousse propose plusieurs définitions tant le concept est vaste (p. 854 – 855) : « Activité physique ou intellectuelle non imposée et gratuite à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer du plaisir. » C'est ainsi que l'on se rend compte que du concept de jeu découle la notion de plaisir.

« Action, attitude de quelqu'un qui n'agit pas sérieusement. » Tout comme l'explicitait le site Wikipédia, là encore le jeu ne semble pas être autre chose qu'une fantaisie.

« Ensemble des règles d'après lesquelles on joue. » Nous en venons à une autre notion, celle d'un cadre permettant l'amusement. Cela donne un aspect plus sérieux au jeu tout en rappelant que le jeu demeure une fiction.

Depuis l'Antiquité et jusqu'au XVIIIème siècle, le jeu avait le sens opposé du sérieux, il a été souvent lié aux notions de loisirs et détente contrairement aux notions d'effort et l'utilité sont toujours rattachés aux métiers et à toutes activités sérieuses. En plus à cette époque le jeu était lié soit à l'enfant, dont la considération était moins importante que celle de nos jours, soit l'intégration de l'argent au terme des jeux de hasard qui ruinent les familles. Nous retrouvons d'ailleurs, une définition du verbe « jouer » sous l'encyclopédie de Diderot et d'Alembert : « Il se dit de toutes les occupations frivoles auxquelles on s'amuse ou l'on se délasse, mais qui entraînent quelquefois aussi la perte de la fortune et de l'honneur [...] ». Le jeu n'est plus seulement un moyen de se délayer mais également un moyen de se ruiner. C'est à la renaissance que le jeu est mis en pratique dans les écoles religieuses et dans l'éducation des petits princes : ou les éducateurs s'appuyaient sur le jeu comme méthode pédagogique pour assurer l'apprentissage difficile du latin. Avant le XIXème siècle, pour la majorité des Hommes, le jeu ne pouvait être éducatif. Cette transformation du jeu néfaste en un jeu éducatif a pu s'effectuer grâce à la pensée romantique. C'est alors à l'époque romantique qu'on a abandonné la représentation dévalorisante du jeu c'est là où il est devenu une activité sérieuse et une nouvelle façon de penser l'enfance voit le jour.

Selon le Petit Robert 2000 « le jeu est une activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure ». Désormais nous pouvons mieux expliquer la définition du Robert : « le jeu est une activité physique ou mentale » comme nous avons pu le constater depuis l'Antiquité à travers les combats, les jeux d'argents, les jeux éducatifs. « Dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure », cette formulation montre bien à travers l'exemple du jeu éducatif (les jeux de rôles, les jeux de couleurs) que le jeu est un outil motivant, de plaisir permettant notamment à l'élève d'apprendre tout en jouant.

Pour Huizinga (1976, p.24)., « Le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi ; accompagnée d'un sentiment de tension ou de joie, et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante » C'est- à-dire que

l'apprenant joue librement et pour son plaisir il suit certaines règles implicites ou explicites il se crée un monde personnel, un monde différent de son monde réel.

Selon Cuq (2003, p.457), linguiste et didacticien : « le jeu peut également modifier la vision de la matière enseignée, parfois perçue comme astreignante, instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, déployer des relations maître-élève»

Selon Piaget (1990, p. 208). ; psychologue, biologiste, logicien et épistémologue suisse connu par ses travaux de la psychologie de développement, et l'épistémologie génétique. « Le jeu constitue un moyen privilégié pour l'enfant d'exercer sans contrainte ses schèmes à lui, en réponse à ses propres besoins affectifs et intellectuels »

D'après ces définitions on peut dire que le jeu n'est pas seulement une source de loisir et plaisir seulement mais aussi un moyen de communication. C'est un médiateur des interactions entre l'enseignant et ses apprenants. Le terme « jeu » sert également à désigner l'activité de jouer, cette activité est privilégiée par l'élève, c'est la source de développement des compétences dans des situations didactique.

Au-delà de ces quelques caractéristiques (liberté de jouer, limites spatiotemporelles, activité réglée et fictive, plaisir des joueurs, créativité, gratuité) que l'on retrouve également décrites chez Caillois (1992, p.37) et De Grandmont (1995, p.17) le jeu peut être également considéré comme un fait social car il noue des liens entre les individus et rapproche ceux-ci. Le jeu est un moyen d'exploration et d'invention permettant à l'enfant d'aller sans risque coûteux à la découverte de ses propres compétences mais aussi à la découverte des autres.

1.6.2. Apprentissage

D'après le dictionnaire didactique « l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère.» (Cuq, 2008; p. 53)

L'apprentissage est un « changement dans le comportement d'un organisme résultant d'une interaction avec le milieu et se traduisant par un accroissement de son répertoire. L'apprentissage se distingue des changements comportementaux survenant à la suite de la maturation de

l'organisme qui constituent eux aussi des enrichissements du répertoire mais sans que l'expérience, ou l'interaction avec le milieu, ait joué un rôle significatif. Cuq (2008, p.67). La pédagogie établie plusieurs types d'apprentissage. Il y a lieu de retenir l'apprentissage réceptif (la personne comprend le contenu et le reproduit, mais ne découvre rien), l'apprentissage par découverte (les contenus ne sont pas reçus passivement, à moins qu'ils soient réordonnés dans le but de les adapter au schéma cognitif), l'apprentissage répétitif (il a lieu lorsque les contenus sont mémorisés sans les comprendre et sans les mettre en rapport avec des connaissances préalables), et l'apprentissage significatif (quand la personne met en rapport ses connaissances existantes avec les nouvelles et les pourvoit de cohérence par rapport à sa structure cognitive).

À partir de ces définitions, on peut dire que l'enseignement/apprentissage est la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci. Ces connaissances avant de les dispenser, elles doivent être au préalable durement structurées et organisées en suivant une démarche scientifique. Cela nécessite d'avoir une connaissance en pédagogie et en didactique. Ces notions constituent la base des moyens et techniques mise en œuvre dans la conception d'une leçon donnée.

1.6.3. Apprentissage par le jeu

L'apprentissage par le jeu consiste, pour l'essentiel, à apprendre tout en jouant. Bien que la définition exacte du jeu continue à faire l'objet de débats, notamment quelles activités peuvent être considérées comme un jeu (Wallerstedt, 2012, p.12), l'apprentissage par le jeu se distingue du concept beaucoup plus large du jeu. L'apprentissage n'est pas nécessairement une activité perçue comme un jeu, mais reste un élément essentiel à la définition de l'apprentissage par le jeu. Dans les études portant sur les gains obtenus grâce à l'apprentissage par le jeu, deux types distincts de jeux ont été principalement ciblés : le jeu libre, dirigé par l'enfant lui-même, et le jeu dirigé, qui présente un certain degré d'encadrement et de participation de l'enseignant (Fisher, 2013, p.125).

Le jeu libre est généralement décrit comme un jeu autodirigé, volontaire, dicté par la propre motivation de l'enfant et jouissif (Ashiabi, 2007, p.199). Un type de jeu libre fréquemment mis de l'avant est le jeu sociodramatique qui se caractérise par la pratique de jeux de rôles grâce à la création et le suivi de règles sociales, comme prétendre être un autre membre de la famille (Elias, 2002, p.206). D'autre part, le terme jeu dirigé fait référence à pratiquer des activités avec un certain degré de participation d'un ou plusieurs adultes afin de renforcer ou d'élargir les opportunités d'apprentissage au sein du jeu lui-même (Weinberg, 2013, p.102) Toute une gamme de termes a

été utilisée pour faire référence aux types d'activités de jeu dirigé (par exemple, l'apprentissage en centre de la petite enfance ou le jeu intentionnellement encadré; cependant, une différence est qui a la maîtrise de l'activité ludique : certaines activités sont qualifiées de dirigées par l'enseignant, comme les jeux planifiés intentionnellement, alors que d'autres sont décrites comme dirigées mutuellement, avec un engagement de l'enseignant sans qu'il ne prenne le dessus ni ne transforme l'activité de façon à ce que l'enseignant autant que l'élève exerce un certain contrôle sur le jeu (Hope-Southcot, 2013, p.32).

Un exemple de jeu dirigé par l'enseignant est la modification des règles d'un jeu de société pour intégrer des actions qui demandent un raisonnement numérique et dans l'espace, tandis qu'un exemple de jeu dirigé mutuellement est un enseignant observant ses élèves mimant un film célèbre et suggérant à la classe de créer son propre film, c'est-à-dire l'invention et la rédaction d'un scénario, la recherche de thèmes pertinents et la représentation de différents rôles en collaborant les uns avec les autres (Damian B, 2005, p.53). Il est utile de connaître les différences entre le jeu libre, le jeu dirigé mutuellement et le jeu dirigé par l'enseignant pour analyser les articles, en quantité croissante, consacrés aux différents types d'apprentissages par le jeu.

1.6.4. Stratégie

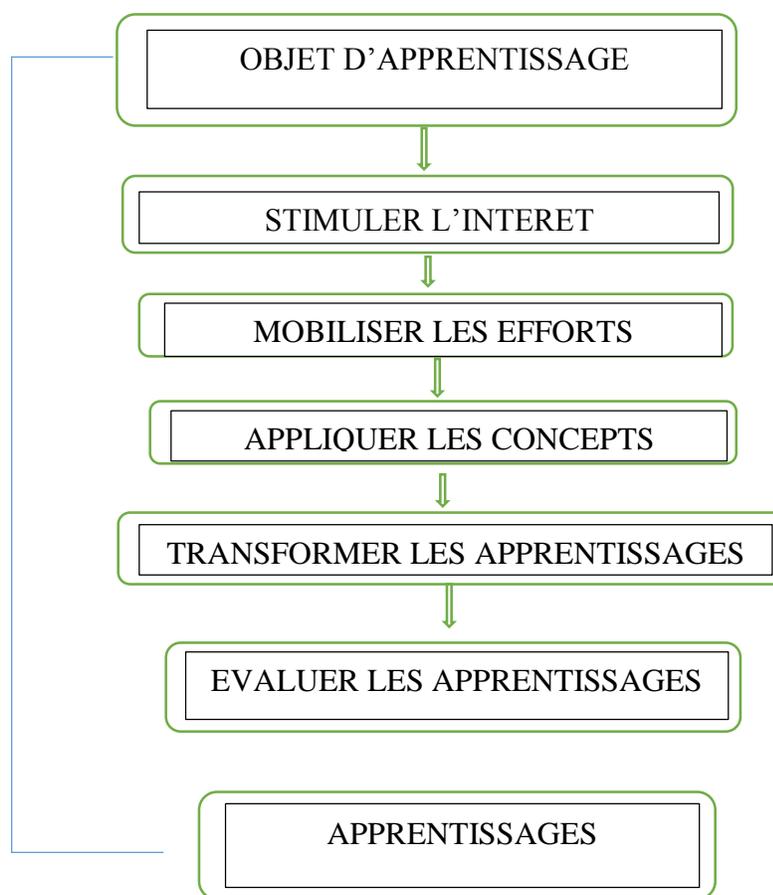
Dans le domaine de l'acquisition et l'apprentissage, Paul Cyr expose que la majorité des auteurs s'entendent à définir les stratégies d'apprentissage comme : « des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales, conscientes ou potentiellement conscientes, des habitudes cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage ». (Cyr, 1998, p.42). Parmi toutes les définitions proposées par les chercheurs, McIntyre en donne une très simple qui cerne bien la notion. Pour lui, les stratégies d'apprentissage sont : « des actions choisies par des apprenants dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication. » (McIntyre, 1990, p.140).

Les chercheurs ont classifié les stratégies d'apprentissage dans le but de faciliter la compréhension du concept de stratégie et d'en approfondir la recherche. Etant donné la différence des critères utilisés par les chercheurs, il existe diverses typologies de classification des stratégies d'apprentissage, parmi lesquelles celle d'Oxford (1985, 1990), de Rubin (1989), d'O'Malley et Chamot (1990) et de Cohen (1998), etc.

La classification des psychologues O'Malley et Chamot est considérée parmi toutes les typologies comme la plus synthétique, la plus rigoureuse et la plus solidement ancrée dans les concepts et la théorie de la psychologie cognitive. C'est la plus pratique et la plus facile à manier pour les enseignants qui s'intéressent aux stratégies de leurs apprenants. Dans les travaux d'O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs, on trouve un modèle classant les stratégies d'apprentissage en trois grands types: métacognitives, cognitives et socioaffectives. O'Malley et Chamot proposent de distinguer les stratégies métacognitives correspondant à une réflexion sur le processus d'apprentissage, des stratégies cognitives correspondant au traitement de la matière à étudier, et enfin des stratégies socio-affectives impliquant une interaction avec une autre personne (CUQ, 2003, p.225)

Le concept de stratégie en didactiques fait appel à un agencement de pratiques, des méthodes, des modalités, des activités, des ressources et du temps dans le but de faire apprendre. Cette stratégie est pédagogique si vous considérez l'apprenant comme finalité de votre stratégie. Elle est didactique si vous considérez l'objet de formation comme finalité. En formation professionnelle la fonction de travail est déterminante, c'est pour cette raison que nous allons privilégier l'élaboration de stratégies didactiques.

La clé c'est d'intéresser le participant, l'amener à trouver le sens de l'objet d'apprentissage venant de son point de vue. A partir des situations problèmes signifiantes, alimenter le désir d'apprendre du participant ; résoudre des problèmes nouveaux et fortuits ; évaluer les apprentissages réalisés par le participant. Cela se traduit par le schéma ci-dessous :



Stratégie didactique

Source : Meirieu (2004), *Apprendre...oui, mais comment*, ESF, Paris, p. 69

1.6.5. Enseignement

«L'enseignement est l'art d'éveiller la curiosité des jeunes âmes pour la satisfaire ensuite» (France, 2008, p.88). L'enseignement est l'action de transmettre des connaissances nouvelles ou savoirs à un élève .Il s'agit du système et de la méthode d'enseigner, composée par tout un ensemble de connaissances, de principes et d'idées transmis à l'apprenant.

Selon le dictionnaire de didactique : « l'enseignement c'est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant » (Cuq, 2002, p.117). Il est toutefois possible de mettre en avant les principales caractéristiques effectives de l'activité d'enseignement. Cette dernière serait (Philippe, 2008 ; pp. 46-48):

Une activité relationnelle impliquant la coopération (ou la transaction, la compréhension mutuelle) d'au moins deux personnes, un professeur et un (ou des) apprenant(s).

Une activité de communication impliquant un échange d'informations entre un professeur et un ou des apprenant(s).

Une activité centrée sur un but d'apprentissage des apprenants, ou encore la maîtrise d'un contenu, l'acquisition d'habiletés ou d'informations.

Une activité portant sur un contenu donné, ce contenu pouvant être des connaissances, des croyances, de l'information des comportements et posséder de plus des caractéristiques particulières.

Une activité dans laquelle le professeur aurait un comportement spécifique (de présentation, clarification, évocation, indication etc.).

Une activité dans laquelle les états mentaux (intentions, croyances) des protagonistes peuvent jouer un rôle important, et être mutuellement inférés.

1.6.6. Histoire

Étymologiquement, le mot histoire vient du grec « historia » qui signifie enquête. L'histoire est donc une enquête sur le passé et pour cela elle s'appuie sur des preuves, des indices laissés par les hommes du passé. C'est pourquoi les auteurs du livre *Vivre l'espace, construire le temps* définissent le fait de faire de l'histoire comme « reconstruire à l'aide de documents la vie d'une société, à une période donnée en un lieu déterminé » (Belbeoch, 1994, p.69).

Marrou définit l'histoire comme « la connaissance du passé humain » ou, plus exactement, une connaissance « scientifiquement élaborée du passé » (Marrou, 1954, p.72). Il souligne le problème soulevé par le mot histoire : il renvoie à la fois au passé lui-même et à la connaissance de ce passé.

Comme définition commune, l'histoire est à la fois l'étude des faits, des événements du passé et, par synecdoque, leur ensemble. L'histoire est un récit, elle est la construction d'une image du passé par des hommes et des femmes (les historiens et historiennes) qui tentent de décrire, d'expliquer ou de faire revivre des temps révolus. Ce récit historique n'est pas construit par intuition intellectuelle, mais à partir de sources. L'histoire s'attache avec ces sources à reconstruire plusieurs pans du passé.

Selon Larousse : « l'histoire est une connaissance ou relation des événements du passé, des faits relatifs à l'évolution de l'humanité (d'un groupe social, d'une activité humaine) qui sont dignes ou jugés dignes de mémoire ; les événements, les faits ainsi relatés ». Cette définition semble

claire et complète, cependant, il est nécessaire de mentionner qu'il faut discerner l'histoire en tant que science et en tant que discipline scolaire.

L'histoire : une science : En tant que science, elle est la recherche de la vérité, c'est-à-dire, une vérité qui suit une méthode dont la base est l'interrogation des sources, utilisation des documents, la maîtrise de la temporalité et la chronologie (temps court, temps long), détermination des êtres en histoire (individu ou collectifs), ainsi que la maîtrise des mots de l'histoire appelés aussi concepts. Le type de ce savoir historique est le savoir savant. D'après Le Pellec « Le savoir savant est un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique : la cité savante » (Le Pellec, 1991, pp.48-49).

L'histoire : une discipline scolaire En tant que discipline scolaire : « l'histoire est une discipline indispensable à l'éducation de l'esprit, à l'éveil du sens social, à la conservation au sein de la communauté nationale d'une conscience éclairée de son éminente dignité » (Reinhard, 1967, p.28). C'est le savoir construit par l'enseignant hors de la classe et qui sera mis en œuvre pour que l'élève apprenne. Ce type de savoir découle et dépend du savoir savant. Pour Chevallard (1986), le passage de ce savoir savant au savoir scolaire est appelé « transposition didactique ».

Au terme de ce chapitre, nous venons de construire la problématique, à travers, l'élaboration du contexte et justification, de la formulation et le positionnement du problème par la question principale et les questions spécifiques, la définition des objectifs et des intérêts de l'étude, les délimitations thématique, spatiale et temporelle. Cependant, il importe de réunir les informations qui nous permettront d'établir le lien ancien qui existe entre le jeu et la discipline histoire, à travers le chapitre suivant intitulé relations entre le jeu et la discipline histoire.

**CHAPITRE 2 : RELATIONS ENTRE L'ENSEIGNEMENT DE
L'HISTOIRE ET LE JEU**

Ce chapitre, le deuxième de notre étude, vient mettre en place les bases de la pratique ludique en classe d'histoire. Derrière le vocable « jeu », on trouve des activités qui ont toutes les caractéristiques du jeu, d'autres qui sont des hybrides entre jeu et exercice scolaire, d'autres encore que l'on baptise « d'activités ludiques » et dont le lien avec le jeu est souvent tenu si ce n'est qu'il s'agit d'activités qui sont supposées moins ennuyeuses, plus amusantes. En relation avec l'enseignement/apprentissage de l'histoire, il va s'agir de situations formelles autour d'un jeu ou d'autres formes de jeu ou de situations formelles plus ou moins scolaires où le jeu est proposé pour ses effets éducatifs et non plus seulement dans une perspective de divertissement.

2.1. Finalités de l'enseignement de l'histoire

Selon Seignobos (1907), « si de l'histoire on a fait une matière commune à tous les élèves de l'enseignement secondaire, c'est qu'on l'a crue capable d'améliorer un genre d'intelligence et d'activité utile non à une partie seulement des élèves mais à toute la nation... » (Seignobos, 1907, p.11). Le monde qu'il s'agit de comprendre est complexe : il y faut plusieurs espèces d'enseignements. Les mathématiques introduisent l'élève dans le monde des formes et des mouvements. Les sciences physiques et biologiques lui font comprendre le monde de la nature matérielle. L'histoire lui montre le monde social. Ainsi l'enseignement historique est une partie de la culture générale par ce qu'il fait comprendre à l'élève la société où il vivra et le rendra capable de prendre part à la vie sociale. L'histoire étudie des événements humains, où sont engagés des hommes vivant en société. L'histoire étudie la succession des temps de façon à faire percevoir les états successifs des sociétés, et par conséquent leurs transformations. L'histoire étudie des faits passés qu'on n'a plus les moyens d'observer directement, elle les étudie par une méthode indirecte qui lui est propre, la méthode critique.

Ce que l'élève verra le mieux, ce sont les transformations brusques, les conquêtes, les révolutions. Mais il dépend du professeur de lui faire apercevoir aussi les transformations graduelles, moins apparentes. Il suffira de retirer de la masse des faits une catégorie spéciale d'usages, d'institutions, de conditions sociales, de les montrer à différents moments successifs, de faire comparer entre eux ces moments pour en faire apercevoir nettement la différence. On aura montré à l'élève un cas d'évolution graduelle. Ainsi l'histoire aura donné les moyens de faire acquérir à l'élève, sous la forme frappante d'exemples, les notions fondamentales d'événement, de transformation sociale, et même d'évolution.

2.2. Vers une définition du jeu en histoire

2.2.1. Quelles différences entre jeu ludique et jeu pédagogique ?

Brougères (2008), professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Paris XIII, dresse une définition du jeu. Pour lui : c'est une « activité au cours de laquelle on joue (*to play* en anglais) ; c'est une structure, un système de règles (*game* en anglais) ; c'est aussi un objet physique, un matériel de jeu ». Selon lui, le jeu doit respecter cinq critères :

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

Enfin, Natanson & Berthou (2013), proposent une définition du jeu pédagogique. Il s'agit d'un dispositif mis en place par un enseignant pour répondre à des objectifs pédagogiques, « le jeu c'est aussi un matériel ludique fabriqué ou fourni par l'enseignant (cartes, plateau, jetons...) qui doit avoir un contenu précis du point de vue des savoirs ou des documents proposés ». Les deux auteurs précisent également que la dimension du plaisir est indispensable. Toutefois, tous les jeux ne sont pas des jeux pédagogiques. Selon Huizinga (1938), pour qu'il y ait jeu, il faut « une action libre, sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ». Cependant, il faut que le jeu soit accompagné de l'art d'instruire ou d'apprendre pour qu'il soit pédagogique. Ce dernier est défini comme suivant par le dictionnaire Robert 2016: « faire comprendre ce qui est utile ou indispensable pour enrichir son savoir et, le cas échéant, de former l'esprit de la jeunesse. Il s'agit donc de mettre quelqu'un en possession de connaissances nouvelles tout en enrichissant son savoir ou son expérience acquise ». Ce sont ces deux définitions qui, combinées ensemble, créent un jeu pédagogique. Nicole de Grandmont le

résume en quelques mots : un jeu dit pédagogique est « l'art d'instruire au moyen d'actions libres et fictives ».

2.2.2. Typologie du jeu pédagogique

A la lumière de ces définitions, il est possible de dresser une typologie des différents jeux qui peuvent être utilisés en classe d'histoire, et qui seront plus détaillés ultérieurement.

- Les jeux symboliques : ce sont les jeux de cartes, les jeux abstraits sur plateau (exemple : échecs, dames...) et les jeux papier/crayon. Ils sont dits symboliques car le matériel utilisé ne représente rien de particulier. Ils sont très peu utilisés en Histoire (à l'exception des jeux papier/crayon).
- Les jeux d'émulation : organisés autour d'une situation fermée, ils invitent à trouver une ou plusieurs solutions à cette dernière. Ils entraînent une émulation, c'est-à-dire une compétition entre les différents joueurs ou les équipes. Il s'agit de jeux de questions/réponses, jeux de lettres, jeux de plateau, jeux d'observation et de mémoire...
- Les jeux de simulation : ils reproduisent une situation problématique et sont considérés comme les plus riches car ils sont généralement complexes. Contrairement aux jeux d'émulation, ils proposent une situation ouverte qui se réfère à la réalité (d'où le nom de simulation) et où les possibilités sont multiples. Les jeux de simulation peuvent être convergents ou divergents. S'ils sont convergents, ils visent à reproduire le plus fidèlement possible la réalité historique. Au contraire, si le jeu propose d'autres alternatives que les issues historiques établies, il est divergent. L'intérêt de ce type de jeu de simulation n'est pas tellement l'acquisition de connaissances mais plutôt la compréhension de mécanismes propres à la situation étudiée (exemple : Cuba 1962, le Traité de Versailles, La Conférence de Berlin et le partage de l'Afrique...). Un retour sur les événements réels est donc nécessaire dans ces cas-là.
- Les Wargames ou jeux d'histoire : ce sont des jeux qui reproduisent un conflit armé. Ils se jouent sur des plateaux avec des pions ou des figurines. Ils sont peu utilisés en classe car gourmands en temps. De plus, leur rendement pédagogique est faible : les élèves acquièrent peu de connaissances réelles si ce n'est sur des détails du programme auxquels accorder une heure de temps est compliqué.

- Les *serious games* ou jeux sérieux : ils combinent une activité dite sérieuse (ici l'acquisition de connaissances) avec des ressorts ludiques. Huizinga (1938) explique que « dans le groupe antithétique ‘‘jeu sérieux’’, ces deux termes ne s'avèrent pas équivalents. Le ‘‘jeu’’ y figure le terme positif, le ‘‘sérieux’’ s'arrête et s'épuise à la négation du jeu : le sérieux est le non-jeu, et rien d'autre ». C'est la catégorie de jeu qui s'est le plus développée au cours de ces dernières années. Souvent présentés sous la forme de jeux vidéo ou de jeux en ligne, ils sont facilement exploitables en classe et suscitent l'intérêt des élèves.

- Les jeux de rôle : chaque joueur doit incarner un personnage précis dans un scénario défini. Ils impliquent la présence d'un meneur de jeu pour guider les joueurs et leur présenter l'intrigue. Ils peuvent être fermés ou plus ouverts.

Le jeu se met donc au service de la pédagogie et de la construction des savoirs. Il doit être réfléchi longuement par l'enseignant et ne doit rien sacrifier sur le fond en étant attractif pour les élèves. Son objectif est d'apporter quelque chose au cours, une plus-value, tout en facilitant les apprentissages. De plus, le jeu est un moment bien délimité dans le cours : les règles habituelles de vie en classe ne sont pas toutes respectées au cours de ce temps de jeu. C'est un moment plutôt paradoxal : à la fois très codifié et très libre, le jeu est un instant d'égalité dans la classe puisque les élèves commencent l'activité au même stade (ils découvrent le jeu). Pour ne pas perdre son essence et ses bienfaits, le jeu ne peut pas être noté et ce, pour deux raisons principales. Déjà, il laisse une place importante à l'erreur, à l'incertitude. Les élèves ne connaissent pas le jeu, ses finalités : ils doivent se familiariser avec de nouvelles règles. Enfin le jeu doit rester ce qu'il est : un moment plaisant, plus léger qu'à l'habitude.

2.2.3. Le jeu pédagogique en Histoire : objectifs et finalités

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

jouabilité (il serait assez contre-productif de passer plus de temps à expliquer les règles qu'à jouer). Il faut donc inventer des mécanismes de règles à la fois jouables et réalistes ».

Enfin, il faut être vigilant quant au rendement pédagogique du jeu. Si le jeu permet de transmettre des connaissances, des capacités ou des notions aux élèves plus efficacement qu'une méthode dite classique, il n'est pas adapté à toutes les situations. De plus, il remplace le cours traditionnel ; il est une activité à part entière dans la construction des savoirs. Il ne s'agit de pas jouer et ensuite utiliser une séance supplémentaire pour refaire un cours classique. Il faut alors anticiper « l'après » et donc la mise en commun des acquis du jeu en s'interrogeant sur les finalités de ce dernier : quelles connaissances doivent être retenues ? Quelles compétences ont été travaillées ? Les objectifs du jeu en classe sont multiples et dépendent bien évidemment du jeu choisi. Notre objectif de recherche visera à savoir si notre hypothèse de départ s'avère exacte. Cette dernière suppose que le jeu serait un facilitateur pour acquérir des connaissances et des compétences. Il permettrait également de rendre les élèves maîtres de leurs apprentissages et de la construction de leurs savoirs.

Le jeu est, depuis longtemps, très utilisé dans l'enseignement du premier degré. Il représente un outil indispensable pour les professeurs des écoles et son usage n'est plus remis en cause dans les écoles maternelles et primaires. Les pratiques ludiques sont nettement moins utilisées dans l'enseignement secondaire, si l'on exclut l'EPS. Elles tendent à se démocratiser depuis quelques d'années dans certaines disciplines ; c'est le cas de l'histoire, c'est le jeu sérieux – serious games – qui séduit le plus les enseignants, or les réalités vécues sur le terrain amèneraient les enseignants à concevoir leurs jeux en fonction du niveau d'aptitude de leurs élèves. L'usage du jeu permet d' enrôler plus facilement les élèves. Le jeu constitue un défi qu'il faut relever. Il permet de rendre certaines thématiques plus concrètes pour eux. En effet, les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire général n'ont pour la majorité pas encore une culture historique très développée. Les deux guerres mondiales, qui étaient des incontournables pour tous il y a quelques décennies, s'éloignent et sont moins connues des nouvelles générations des apprenants (rares sont ceux qui ont par exemple entendus parler du de Hitler et du génocide juif). Il s'agit d'utiliser le jeu et donc la pratique pour expliquer la théorie. Par exemple, le système électoral grec ou romain est complexe ; organiser un jeu de simulation autour d'une situation de vote permet aux élèves de sixième de comprendre les rouages de la démocratie et ses différences avec le système actuel qu'ils connaissent mieux.

L'élève devient acteur de ce qu'il apprend ; il retient forcément mieux en faisant. Les jeux de simulation ou de rôle – en prenant quelques précautions – permettent aux élèves de se mettre « à la place de » et de vivre l'évènement ou la période étudiée. Toutes les situations ne sont pas jouables et le jeu se doit de respecter une certaine éthique ludique. Natanson et Berthou (2013) exposent quelques cas dans leur ouvrage qui ne peuvent pas faire l'objet d'une situation ludique. Le génocide juif et l'esclavage sont deux thématiques sensibles qui ne coïncident pas avec une potentielle situation euphorique et légère générée par le jeu. Dès lors que le jeu devient ambigu, il perd de vue ses objectifs. L'usage de méthodes plus « traditionnelles » semble beaucoup plus approprié dans ces cas-là ; ces dernières permettent de prendre davantage de distance avec les évènements étudiés, qui sont parfois difficiles. Les deux auteurs s'intéressent également aux questions éthiques que suscite le fait de « jouer à la guerre ». Ainsi, les « situations induites ne doivent pas conduire à des commentaires, des attitudes qui, banalisées par l'euphorie du jeu, seraient contraires aux principes fondamentaux de l'éducation ».

Enfin, le jeu doit prendre en compte l'ensemble des élèves et ne doit en aucun cas générer l'exclusion d'un élève ou d'une partie de la classe. Si un jeu met de côté une partie de la classe pour montrer un phénomène d'exclusion (exemple : le système électoral romain) ; les rôles doivent ensuite être inversés pour que tous puissent se sentir acteur du cours sans privilégier une partie de classe. Selon les chercheurs en sciences de l'éducation, jouer ne s'improvise pas. C'est une séance qui doit être, au même titre que toutes les autres, mûrement réfléchie par l'enseignant. En effet, comme déjà évoqué, le jeu doit apporter quelque chose au cours : il ne remplace pas le cours, il est le cours. Penser de cette façon permet d'éviter l'écueil qui revient le plus souvent avec le jeu : la perte de temps. Le jeu n'est pas forcément chronophage s'il est bien géré. Lors de la préparation d'un jeu, il faut distinguer quatre phases :

- La préparation : il faut s'interroger sur le matériel (de quoi les élèves auront-ils besoin ?), sur la disposition de la classe (quelle disposition des bancs, des tables, du matériel ?), sur la place de l'enseignant (est-il meneur de jeu ou complètement effacé ?), sur la gestion du temps (suffit-il d'une séance ? Si le jeu est trop long, comment « couper » le jeu en deux ?)
- Le lancement du jeu : il est assez décisif, car il va permettre de créer la motivation initiale. Il est en quelque sorte l'équivalent d'une accroche.

- Le déroulement : comment gérer les situations imprévues ? Comment gérer les élèves qui ne voudraient pas participer ? La question de la gestion du bruit se pose clairement : jouer en classe, c'est réussir à accepter un niveau sonore plus élevé que d'habitude, car il est rare de jouer en silence...
- La « clôture symbolique » : il s'agit de gérer la fin du jeu et le retour à une situation de classe plus classique et à l'exploitation pédagogique du jeu.

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

Elias M. (2012) explique que le jeu est efficace lorsque le groupe sort d'une situation d'écoute passive. Ses travaux de recherches concernent l'usage des jeux au cours des formations pour adultes. Cependant, nous estimons que cela peut également s'appliquer aux classes. En effet, Elias (2013) précise que le jeu permet de « faire vivre une situation de l'intérieur et de la ressentir » ; constatation qui s'applique à l'Histoire qui font partie des sciences humaines. On étudie donc l'Homme et son impact sur le monde. Le fait d'incarner une situation historique ou géographique permet de mieux en comprendre toute sa complexité. Un jeu, s'il est bien construit et inséré dans un scénario pédagogique, apporte une plus-value à l'enseignement de l'Histoire.

L'usage du jeu en Histoire aurait donc plusieurs avantages : travailler les compétences, acquérir de nouvelles connaissances et enrôler, voire motiver les élèves. Le jeu inspiré des techniques d'éducation traditionnelles africaines

2.3. Le jeu inspiré des techniques d'éducation traditionnelles

A travers le jeu pédagogiques, nous trouvons de nombreuses similitudes avec l'éducation dite « traditionnelle africaine ». Ceci pour dire que le jeu que nous proposons n'est en rien calqué sur la façon de faire occidentale, mais tire ses racines de la tradition africaine, qui s'attachent non seulement à faire acquérir à l'enfant les connaissances utiles à l'âge adulte, mais étendent leur action à la formation de la personnalité, à travers les valeurs véhiculées. L'éducation traditionnelle

suscite l'activité de l'enfant en rapport avec les besoins fondamentaux et est subordonnée au développement mental de l'enfant ainsi qu'à son niveau de socialisation. D'après Mungala (1982), les différentes méthodes éducatives traditionnelles qui ont inspiré le jeu sont les contes, les devinettes, les légendes, les proverbes, la peur, les rites traditionnels.... Il conviendrait donc de démontrer que nous retrouvons les mêmes finalités à travers ces méthodes et le jeu à savoir la transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être aux apprenants.

2.3.1. Les contes

Un conte est un récit de faits, d'aventures imaginaires destiné à distraire. Ils sont enseignés aux enfants les soirs, rassemblés autour d'un feu de bois et cela parce que la journée est réservée aux travaux divers, par un parent ancré dans la culture. Leur contenu, très riche et varié touche à la fois plusieurs disciplines telles que :

- la langue : les contes se font généralement en langue vernaculaire. C'est l'occasion pour les enfants d'enrichir leur vocabulaire tout en prenant plaisir à écouter le récit ;
- le langage : les contes font très souvent recours à l'auditoire soit à travers des champs en langue, soit un suscitant un dialogue avec le conteur ;
- la zoologie : les conteurs pour mieux illustrer leur sagesse, font recours aux animaux de la forêt, l'occasion pour l'enfant de connaître les qualités, les défauts et les caractéristiques de certains animaux de la forêt qu'ils pourront rencontrer au cours d'autres activités ;
- la psychologie : à travers les différentes valeurs inculquées par ces récits ;
- la morale : les contes apprennent aux savoir à savoir se tenir et à respecter les codes et principes véhiculés par la société.

Le conte permet tout d'abord une transmission culturelle orale. Certains contes sont véhiculés depuis des générations. Par le conte, l'enfant s'inscrit donc dans l'histoire de l'Homme. Le conte est un prodigieux outil d'intercommunication entre adultes et enfants. Il nous paraissait dès lors important de l'utiliser également avec les enfants ayant une double déficience sensorielle de façon adaptée (langue des signes, pictogrammes...), l'accès à la culture et à la société étant rendu difficile de par leurs difficultés sensorielles. Le conte a un rôle dans le développement de l'enfant et la construction de sa personnalité.

Les raisons de raconter sont nombreuses et les effets provoqués sont incalculables tant ils touchent, en dehors du plaisir du moment partagé, à autre chose qu'au conscient et à l'immédiat ; il y a stimulation de l'inconscient. D'autres effets peuvent rester en sommeil jusqu'à ce que l'esprit de l'enfant ait atteint un stade favorable à leur germination. Pour grandir, l'enfant a constamment recours à l'imaginaire. Les contes sont des variations sur une histoire familiale avec ses tensions, ses manques, ses conflits. Le conte stimule l'imaginaire de l'enfant et il nourrit les représentations. Il soutient également la symbolisation. Le conte met au travail les angoisses et émotions. Selon Winnicott (1971) : « Le petit enfant doit être capable d'avoir peur afin d'être soulagé de ce qui est mauvais pour lui. Il a besoin de voir le mal en d'autres personnes, d'autres choses, d'autres situations. » Mettre un mot sur une peur, sur une angoisse, sur une joie intense, c'est mieux la repérer et ainsi la « mettre à distance ». Cette mise en mots peut aider l'enfant à ne pas passer à l'acte. En effet, l'expression d'une émotion, d'un sentiment, peut bien souvent lui éviter l'agression physique de l'autre, objet de sa colère. Le conte peut à cet effet permettre : de faciliter l'expression des émotions ; d'aider à la mise en mots et à la mise à distance des angoisses évoquées dans l'histoire. Le conte permet un jeu de maîtrise des peurs archaïques ; d'aider à régler les conflits de la vie intérieure de l'enfant ; à l'enfant de mieux comprendre ses pulsions agressives, ses peurs, ses cauchemars... car ils sont évoqués dans l'histoire ; de projeter ses propres angoisses, son agressivité sur des personnages imaginaires ; à travers le héros, de fournir des démarches à adopter pour résoudre ses conflits et fortifier sa personnalité. Le conte et sa structure organisatrice permettent ainsi d'encadrer les angoisses « destructrices », les pulsions archaïques des enfants. À l'écoute d'un conte, l'enfant réalise qu'il n'est pas seul pour affronter ces situations terribles : il est avec d'autres et il s'aperçoit qu'ils ont aussi peur que lui. Il sent donc que ses angoisses sont « classiques » et qu'elles peuvent être « apprivoisées ». Le conte rejoue les conflits et angoisses intérieures de l'enfant. Le héros du conte trouve une solution pour traverser les épreuves. Cela sert donc de modèle à l'enfant et lui fait prendre conscience que d'autres ont eu le même type d'angoisse que lui et ont réussi à s'en tirer.

Face au conte, il nous semble important que l'enfant perçoive une situation initiale claire, un déroulement structuré, une situation finale réparatrice qui l'apaisera. Le conte offre un espace et un temps structurants, repérables dans leur fixité. Le conte est aussi un moment de plaisir partagé. C'est un espace transitionnel où le sens, l'imaginaire et le langage prennent place.

Les contes jouent ainsi un rôle à la fois de formateur, c'est-à-dire qu'ils transmettent à l'enfant un certain nombre de connaissances sur son environnement physique et social ; et un rôle de moralisateur à travers les leçons qui en découlent (il va apprendre par exemple que le mal est toujours puni et le bien toujours récompensé).

2.3.2. Les légendes

Une légende est un récit populaire traditionnel, représentant des faits ou des personnages réels plus ou moins fabuleux. Elles ont aussi un contenu très riche et varié. A travers elles, l'enfant acquiert les connaissances diverses telles que transmises par les contes, mais en plus, l'enfant apprend l'histoire et la généalogie de sa famille, de son clan, de son ethnie, la localisation spatiale de celle-ci, les itinéraires suivis lors des migrations, les cours d'eau ou fleuves traversés, l'origine du monde, ...l'enfant à travers les légendes, apprend à la fois la généalogie, l'histoire, la géographie, la cosmogonie...

Certaines anecdotes présentes dans les légendes pourraient par ailleurs être difficilement vérifiables, telle que l'existence réelle du roi Arthur et de Lancelot. Les éléments magiques pourraient, en fait, n'être que des manifestations d'éléments naturels ou chimiques. Toutefois, les éléments historiques, les personnages ou d'autres éléments qui y sont présentés peuvent fournir des pistes intéressantes pour le développement d'activités en intégrant plusieurs disciplines. Les légendes sont très variées sur le plan langagier. Elles utilisent notamment des niveaux de langage différents qui peuvent aller de très simple à plutôt complexe et utiliser des expressions langagières modernes ou plutôt anciennes. C'est donc aux enseignants et enseignantes de choisir l'histoire et le niveau de difficulté qui conviendront le mieux à leurs élèves.

2.3.3. Les devinettes

L'Afrique a longtemps été reconnue pour sa forte tradition orale et son éventail de proverbes et devinettes originales. Les devinettes représentent un moment de distraction auquel s'adonnaient à l'occasion la plupart des jeunes, garçons et filles. Pour la majorité des jeunes africains, surtout ceux nés avant les années 2000, les jeux de devinettes étaient des moments intenses de réflexion individuelle et collective au travers du jeu. Il n'y avait pas un moment codifié particulier qui soit plus propice qu'un autre et, s'il arrive que des devinettes soient lancées, le soir, au début d'une soirée de conte, ce n'est pas pour autant une règle. Une devinette est une énigme, une assertion, une phrase ou une question possédant une signification cachée. Dans l'éducation

traditionnelle africaine, elles constituent à la fois un jeu et un exercice d'esprit. Elles supposent une connaissance très large du milieu (nom des personnages illustres, les parties du corps humain et leurs caractéristiques, les caractéristiques des animaux et des plantes, les phénomènes naturels, ... elles font appel à la mémoire, à l'imagination, à l'esprit d'observation et reposent sur les principes éducatifs suivants :

- Le pédocentrisme : l'enfant est considéré comme un agent principal de l'enseignement car c'est lui seul qui doit chercher à trouver la bonne réponse.
- L'émulation : les enfants sont amenés à se surpasser pour trouver la bonne réponse
- La démocratisation : tous les enfants du clan ou du village sont acceptés à ce jeu sans discriminations.

Lors d'une séance de devinettes, chacun dit sa devinette en employant une formule d'entrée. Très souvent, quelqu'un dans l'assistance reprend la formulation de la devinette avec une intonation interrogative descendante. «Devinette » lançait l'orateur principal pour capter l'attention de son auditoire avant de donner les différents indices de la devinette. « Nette... ? » répondait l'assistance pour indiquer son attention ou disposition à écouter l'orateur. Parfois lorsqu'une devinette est très connue, ce sont de multiples voix qui répondent, en chœur ou en cascade. Après confirmation par celui qui a posé la devinette que la réponse est bien la bonne, celui qui a trouvé la réponse va « prendre son tour » et dire une devinette. Les participants s'interpellent, se congratulent, s'encouragent et de nombreux rires fusent à tout moment. Ainsi se déroule la séance jusqu'à épuisement des devinettes connues pour cette fois-là des intervenants.

Au Cameroun, les séances de devinettes se pratiquaient davantage entre les jeunes et l'équipe qui réussissait à résoudre le maximum de devinettes était récompensée à travers des points ou des bonbons selon les paramètres définis avant le jeu. Pour mieux se préparer, certains enfants étaient très attentionnés aux heures de conte, car la majorité des devinettes tiraient leurs sources dans les contes. D'autres enfants par contre, avaient des livres de devinettes dans lesquels les énigmes ainsi que leurs réponses avaient été compilées. Toutefois, étant donné que ceci retirait le goût de mystère, du jeu et de découverte collective, cette pratique n'était point encouragée et il arrivait que l'orateur qui donnait les indices de l'énigme en change l'ordre pour confondre ceux qui avaient antérieurement mémorisé ces indices et leurs réponses.

Avec le boom numérique depuis les années 2000, suivi de l'avènement des jeux vidéo et des réseaux sociaux, les jeunes se sont de moins en moins intéressés aux devinettes. Certains passent plus de temps derrière leurs écrans, sur internet, sur leurs commandes de jeux vidéo ou tout simplement sur Facebook à chatter avec leurs amis et connaissances. Les moments de rencontres collectives et de jeu communautaires se sont raréfiés au fil du temps à tel enseigne qu'aujourd'hui, la majorité des jeunes nés après les années 2000 n'ont probablement jamais vécu une séance de devinette en famille ou en communauté. Grace au numérique cependant, de nombreuses devinettes ont été sauvegardé sur des supports électroniques qui en facilitent la distribution et diffusé par des blogs culturels. D'autres ont été documentées et compilées dans des livres.

Les devinettes permettent de développer la curiosité, la concentration et la réflexion critique des jeunes. La curiosité puisqu'il arrive très souvent que les enfants jouant aux devinettes posent des questions à leurs parents pour trouver les réponses à certaines devinettes complexes ; ou alors qu'ils se lancent dans une exploration créatrice et figurative de leurs environnements pour en déceler ce qui peut être l'objet d'une devinette. Car la beauté du jeu de devinette résidait dans le fait qu'il était possible d'en créer de nouvelles à partir d'une observation minutieuse de l'environnement. Certains enfants créaient donc de nouvelles devinettes qui étaient rapidement adoptées et ajoutées au répertoire de celles existantes. La concentration et l'esprit d'écoute puisqu'il est impossible de trouver la réponse à une devinette sans l'avoir écouté attentivement puis visualiser dans son imaginaire afin de trouver le déclic. La réflexion critique car les devinettes donnent lieu à des remues méninges.

L'utilisation des devinettes est efficace tout simplement parce que les enfants apprennent bien mieux quand ils sont les acteurs ou héros de leurs apprentissages. Les méthodes classiques de type verticale ou l'enseignant déverse le savoir vers des apprenants, ne fonctionnent pas véritablement. Les enfants qui reçoivent des connaissances de manière « passive » utilisent peu leurs capacités d'apprentissage. Or les jeux de devinettes ont ceci d'intéressant qu'ils impliquent activement les enfants dans le processus d'apprentissage à travers des défis et énigmes. Au-delà d'être une distraction collective qui permet à tous de se replonger dans les spécificités de la culture qu'ils partagent, les devinettes ont également un fort potentiel pédagogique pour développer l'esprit critique et la curiosité des apprenants. La devinette apprend aux enfants les règles de la vie en société et les instruit du monde naturel. Au travers des devinettes sont exprimées des idées, des

sentiments, des fantasmes qui, ne peuvent apparaître clairement dans la parole courante. Ils permettent de dénouer certaines tensions sociales, d'aborder avec moins de passion les problèmes dans les relations familiales et d'atténuer des conflits entre générations et classes d'âges.

Les devinettes, quoique culturellement ancrées, sont exprimées dans un langage de l'universel, de la transversalité, sans limites dans le temps et dans l'espace. Les devinettes, tout comme les contes et légendes, touchent à la fois aux différentes disciplines telles que l'histoire, la géographie, l'anatomie, la zoologie, la botanique, ... Beaucoup de thèmes communs provenant de cultures très différentes et très éloignées les unes des autres apparaissent dans les devinettes. Et les enseignants ou éducateurs sont encouragés à s'en servir comme support pédagogique.

2.3.4. Les proverbes

Proverbe du latin *proverbium*, est un court énoncé devenu d'usage commun et exprimant un conseil populaire, une vérité de bon sens ou d'expérience. Ils sont porteurs de valeurs, de comportements et d'attitudes souhaitables à transmettre aux enfants. Ils sont utilisés le plus souvent lorsqu'il s'agit de conseiller un enfant. Leur contenu touche aux domaines variés de la vie sociale du groupe à savoir : l'amitié, les apparences, l'honnêteté, la politesse, la solidarité, l'entraide le mariage, le travail, ... les proverbes jouent essentiellement un double rôle dans la vie coutumière : un rôle didactique et un rôle juridique. Le rôle didactique parce qu'ils forment l'homme en lui donnant une ligne de conduite telle que souhaitée par la société, une ligne de conduite dictée par la prudence, la méfiance, la modestie. Un rôle juridique parce que les anciens de la société s'en servent pour trancher les palabres.

2.3.5. Les jeux ludiques

Il s'agit d'exercices destinés à la formation, à l'endurance physique de l'enfant, mais aussi des moyens efficaces de favoriser les apprentissages fondamentaux, de développer l'intelligence, les perceptions, la tendance à l'expérimentation le pouvoir d'invention, ... c'est en jouant que l'enfant arrive à assimiler certaines réalités intellectuelles qui auraient demeuré extérieures à l'intelligence infantine. Les jeux de hasards, de comptage ou de combinaison mathématiques développent le raisonnement et l'imagination des enfants. C'est par des jeux d'imitation que les enfants sont initiés à la pratique des activités productives du groupe et aussi l'observation des règles de jeu constitue pour l'enfant une véritable éducation morale et sociale qui forme son caractère.

2.3.6. Les rites d'initiation

Définir la notion de rite ou de rituel (concepts peu éloignés) n'est pas chose aisée. L'Encyclopédie universelle, sous la plume de Jean Cazeneuve, observe que le mot rite peut avoir des sens différents selon les contextes dans lesquels il est utilisé. Il peut être pensé comme un comportement à motivation émotionnelle. Auquel cas le rite est présent chez les animaux (rites nuptiaux...). Il peut aussi être associé à des comportements stéréotypés non associés à la nécessité ou à la rationalité. Un cérémonial périmé est ainsi considéré comme un rite, mais aussi, un comportement relevant de la psychiatrie ou de la psychopathologie. Plus largement le rite est, en définitive, un comportement social, collectif, répétitif, conforme à un usage collectif mais qui n'a pas de finalité utilitaire ou rationnelle. Souvent le rite est associé au métaphysique, au surnaturel, au magique, au religieux. Le rite pourrait donc être pensé comme un comportement répétitif, collectif créant du lien social. Une modalité particulière du rite se décline dans le rite de passage, qui dans le monde tribal (mais pas seulement) et dans le langage de l'ethnologie et de l'anthropologie définit un changement radical de statut social (par exemple devenir homme). Cette modalité se retrouve dans la plupart des sociétés initiatiques. Le rite marque donc le passage de l'adolescence à l'état adulte et ont comme tâche principale de combler les lacunes de l'éducation reçue antérieurement, de rendre l'adolescent capable de porter le poids, de supporter les difficultés et de pénétrer les secrets de la vie nouvelle. Les dures épreuves inhérentes à ces pratiques rituelles ont pour but de développer l'endurance physique du sujet, de combattre en lui toute forme de violences et de lui imposer la soumission totale afin de préserver et de garantir l'unité et la survie du groupe. Les jeunes étaient ainsi initiés à la vie conjugale, au respect de la hiérarchie, à la solidarité et à l'entraide, à la morale et à la discipline individuelle, au langage codé et à la discrétion qui font parties des secrets de l'ethnie.

2.4. Le jeu en classe d'histoire

2.4.1. Le rôle du jeu dans les apprentissages

Le jeu peut aider les apprentissages scolaires. Lorsqu'un enfant joue, il n'y a pas le stress de la note. Quand on joue il n'y a pas « d'erreurs » car le jeu tolère les erreurs et ceci sans conséquences majeures. A cet effet, le jeu permet l'interactivité entre les élèves, il aide à l'apprentissage du respect de l'autre et du respect des autres.

❖ **L'espace dédié au jeu**

Pour Winnicott (1965, p.47), le « coin jeu » est un « espace transitionnel », c'est-à-dire un lieu en transition entre la maison et l'école. Selon lui, l'objet « transitionnel » a pour finalité de disparaître, de ne plus être utilisé. L'espace potentiel est un lieu de créativité et de fantaisie. L'espace transitionnel doit se transformer en espace potentiel. L'élève doit être libre d'aller d'un espace dans la classe (qui pour lui est l'espace transitionnel) à un autre espace de la classe (qui devient pour l'élève espace potentiel). Dans le contexte africain en général et camerounais en particulier, l'enseignant qui souhaite pratiquer le dans sa classe, doit recréer l'espace classe afin de mettre l'apprenant dans les conditions idéales pour pratiquer ce jeu.

❖ **La motivation, l'estime de soi et un apport de plaisir**

Brougère (2007, p.68) précise que le jeu permet en effet de « déformaliser l'apprentissage scolaire ». Sauvé (2007, p.13) souligne combien le jeu favorise l'apprentissage, notamment par le rôle que jouent l'engagement personnel et les émotions. 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, p.21). Le jeu est alors vu comme vecteur de motivation. Dans des jeux, suffisamment faciles pour mettre en réussite mais suffisamment difficiles pour représenter un défi et dépasser ses connaissances antérieures, les jeunes joueurs sont pris dans la « spirale » de la concentration. Ryngaert J.P (2008), professeur à l'université Paris 3 (Sorbonne nouvelle), s'est spécifié dans les relations entre les savoirs et la scène mais aussi aux liens entre l'enseignement et le jeu. Selon lui (2008, p.36) « le jeu dramatique est un outil d'apprentissage au même titre que d'autres outils pédagogiques et qu'il doit donc devenir un instrument simple et familier, favorisant la motivation ».

Les élèves en difficulté sont les plus enclins à avoir besoin de regagner une confiance en eux-mêmes. La pédagogie par les jeux permet à l'enseignant de sécuriser les élèves. Les élèves ne sont pas susceptibles d'être mise à mal. Il n'y a aucune obligation de réussir, l'élève sait pertinemment qu'il sera soit gagnant soit perdant. Jouer permet aussi à l'apprenant d'essayer, de faire des tentatives, de tester ses connaissances sans pour autant se mettre en « danger » d'échec. Dans cet environnement apparemment sans performance, l'élève peut commettre des erreurs et en

accepter les conséquences sans risque, sans perdre son assurance. Le jeu oblige l'enfant à respecter son adversaire, même lorsque celui-ci l'emporte. L'aspect positif du jeu est qu'il est réitérable, l'enseignant peut donc se pencher sur les erreurs de l'élève avec celui-ci, afin de l'aider à se performer, s'améliorer afin de ne pas reproduire la même erreur. Pour les enfants qui ont déjà développé un sentiment de nullité personnelle, le jeu offre l'opportunité de renforcer leur estime d'eux-mêmes. Selon Ferrarotti (1990, p.25), « le jeu est assurément un outil primaire d'ouverture au monde, car toutes les relations qui s'y réalisent sont caractérisées par des émotions de nature positive. ». L'estime de soi est augmentée par le jeu car celui-ci n'est pas soumis à la notation, en effet, le stress du contrôle n'est pas présent. Perdre à un jeu n'implique pas un échec scolaire. Rares sont les joueurs (adultes ou enfants) qui gagnent du premier coup, il y a souvent une marche d'erreurs avant de réussir. De plus, jouer avec son camarade permet de pointer ses erreurs. L'impact de se voir corriger par un pair est moindre que celui de se faire corriger par l'enseignant.

Jouer procure, à un enfant, du plaisir et des émotions positives. Ainsi dès lors qu'un enfant joue, il est dans l'action, il est dans l'agir, les notions abordées lors du jeu, rentrent donc « comme par hasard » mais l'enfant les retient plus aisément. Avec le jeu, les enfants assimilent les notions de « bons » et mauvais » grâce aux notions de « gagnants » et « perdants ». Ces notions (gagnantes, perdantes, bonnes et mauvaises) sont des situations éphémères, les enfants ne seront pas catégorisés à ces notions à vie. L'enfant a donc besoin du jeu et du plaisir pour intégrer des stratégies d'apprentissage de gagnant et de perdant. Certains jeux peuvent être considérés comme stressant lorsque la concentration est demandée, lorsque la mémoire est sollicitée, ou encore lorsqu'il y a une contrainte de temps. Toutefois ce stress n'est pas le même que celui d'une difficulté lors d'un exercice ou d'une évaluation.

2.4.2. Les différents types de jeux dans l'apprentissage de l'histoire

Nous avons présenté les différents types de jeux dans leurs généralités mais qu'en est-il lorsque l'on s'intéresse plus particulièrement à leur place dans les apprentissages. En ce qui concerne le jeu éducatif, il permet certains apprentissages comme la compréhension de notions, l'appropriation des concepts, la structuration de la pensées ou encore le développement des connaissances et des habitudes. De plus le jeu éducatif a pour rôle de mieux cadrer, délimiter et appréhender le monde extérieur. Ce type de jeu favorise les apprentissages d'ordre intellectuel, affectif et psychomoteur.

Le jeu pédagogique quant à lui, produit uniquement un apprentissage précis. Il est un renforcement et vérifie les compétences acquises antérieurement.

Et pour finir le jeu coopératif qui a pour but un objectif commun. Ce type de jeu fait prendre conscience de l'importance du travail en équipe, indispensable dans la vie de tous les jours. C'est par le jeu collectif que l'esprit de cohésion et l'entraide arrivent, les élèves les plus à l'aise dans les apprentissages aident les moins à l'aise à progresser (par tutorat ou collaboration).

Nous avons donc vu que le jeu motivait les élèves. Cette motivation permet une concentration plus active et un par conséquent un recours à la mémoire plus important. Le jeu permet à l'élève d'être actif, ce qu'il n'est pas forcément lorsqu'il ne comprend pas, ou n'adhère pas (n'aime pas) une activité. Grâce au jeu l'élève n'est pas seulement un élève mais redevient un enfant à part entière. Il a un rôle à jouer. Le jeu permet à l'enfant de le sensibiliser à la responsabilité, à l'intérêt pour autrui, ses pairs. On peut très bien imaginer que l'enseignant n'est plus qu'observateur, et que par conséquent les élèves adoptent par eux-mêmes des méthodes de travail. Lors de jeux collectifs, l'enfant ne s'intéresse plus à lui-même uniquement mais à son « équipe » ; l'enfant-élève se dépasse et se surpasse. L'élève se doit de s'impliquer dans le jeu pour faire « gagner » son équipe, et ainsi être reconnu par ses pairs.

Chaque enseignant possède une liberté pédagogique, ce qui lui laisse la liberté d'accorder au jeu la place qu'il souhaite dans ses enseignements. Le but de l'enseignant étant d'atteindre les objectifs fixés par les programmes, quel que soit l'ordre de sa programmation annuelle, dans lequel il décide de faire ses apprentissages. D'après les recherches de Nicole de Grandmont (2007) le jeu devrait avoir trois places:

- permettre d'explorer des notions et des concepts souvent trop abstraits
- permettre d'expérimenter ou d'appliquer les notions et les concepts découverts
- permettre de vérifier, tel un test, si les notions et concepts découverts sont acquis.

On gardera le jeu pédagogique pour la fin de l'apprentissage afin de vérifier si les connaissances et/ou compétences ont été acquises. L'enseignant se doit de proposer des jeux faciles, afin d'éviter la mise en échec de l'élève, mais il se doit de proposer des jeux ayant une difficulté afin que l'élève puise dans ses connaissances pour parvenir à franchir cette difficulté.

2.4.3. Jeux et exercices : une mince frontière

On pourrait penser que la frontière entre jeux et exercices est relativement grande. Toutefois, Lopez (1998) mettait en garde contre le risque de confondre jeu et exercice. Selon lui : « On pourrait marquer la frontière entre le jeu et l'exercice quand l'activité proposée n'est plus application d'un savoir antérieur ou activité à objectif d'apprentissage précis, mais pratique décalée où le domaine du concret, de la réalité (le matériel linguistique à apprendre), s'estompe au profit du surgissement de l'illusion personnelle ou collective que crée le jeu ». C'est la motivation des élèves par rapport à leur travail qui est souvent l'argument principal pour distinguer le jeu de l'exercice. Quand Brougère (2007), expliquait que le jeu déformalisait l'apprentissage scolaire, Sauvé (2008), quant à lui, faisait la distinction par l'implication personnelle et l'émotion crée par la tâche.

2.4.4. Relations jeu, enseignant/apprenant en situation de classe d'histoire

❖ Le rôle de l'enseignant d'histoire

Le jeu est un outil pédagogique complémentaire aux autres techniques et méthodes d'apprentissage employées habituellement dans une classe. Car bien entendu, le jeu n'exclut pas un apprentissage plus traditionnel. « Après plusieurs années d'observation, l'intérêt pédagogique de jeux tels que les simulations globales semble avoir été reconnu. Les enseignants ont progressivement découvert que la simulation globale était une technique qui pourrait répondre à des interrogations telles que comment sauver sa classe de l'ennui ? , peut-on apprendre en jouant?, et qui pourrait, susciter une certaine motivation chez les apprenants. » Alors, l'enseignant veille à réunir les conditions minimales de travail avant d'entamer les activités. Il doit :

- préparer l'activité et la choisir en fonction du niveau de la classe et des buts poursuivis,
- définir les conditions de l'activité,
- détailler les consignes, la durée et la manière d'opérer,
- veiller au bon déroulement de l'activité, sans s'imposer,
- observer le déroulement : faire le point sur les connaissances, noter les lacunes, être attentif à la dynamique du groupe,

- évaluer l'activité en fonction du but, de l'objectif poursuivi certaines activités en groupe nécessiteront la redistribution des tables en classe et prévoir différentes formes.

Enfin, nous pouvons dire que c'est l'expérience et la connaissance du niveau des apprenants qui permettent à l'enseignant d'insérer le jeu correctement dans la progression des apprentissages. Le jeu peut permettre à l'enseignant de différencier sa pédagogie, d'adapter aux besoins diversifiés des élèves un même jeu en faisant varier règles et exigences. L'enseignant peut choisir en fonction des besoins qu'il a évalués, le jeu qu'il va proposer, il peut faire jouer ensemble des élèves qu'il observera avec soin de façon à mieux comprendre l'origine de leurs difficultés et concevoir une progression adaptée. Comme l'affirme Haydée Silva : « le jeu offre à tout enseignant la possibilité de prendre en main sa pratique, de l'interroger, de l'enrichir, de la transformer. Et d'atteindre plus facilement son vrai but qui, comme on le sait aujourd'hui, n'est nullement celui d'enseigner, mais de mieux contribuer à l'apprentissage. Pour y parvenir, il n'y aura jamais de recette qui vaille, fort heureusement. » (2003, p.13). Le jeu permet aux enseignants d'effectuer un travail bénéfique et positif, pour les apprenants en mariant apprentissage et créativité.

❖ **Relation enseignant/apprenant**

La relation enseignant/apprenant agit positivement sur la motivation et les réalisations d'un élève, c'est pour cela que la relation commence dès le premier jour de la rencontre, l'enseignant doit apprendre à connaître ses élèves, premièrement, en dehors de l'école comme l'affirme Portelance L. et al. (2009): « les enseignants sont bien placés pour apprendre à connaître les familles, leurs besoins, leurs intérêts, leurs difficultés. Tenir compte de ces informations lors des interventions, lorsque cela est possible, peut améliorer la qualité des relations.» (Portelance L. et al, 2009, p.22). Deuxièmement l'enseignant doit apprendre à les connaître sur le plan scolaire, il est important de connaître leurs intérêts, leurs rêves et leurs buts. C'est-à-dire, l'enseignant est responsable de construire et de maintenir une bonne ou une mauvaise relation avec les élèves, on peut dire que la relation positive peut conduire à un meilleur rendement scolaire. Il faut que l'un respecte et accepte l'autre, c'est-à-dire la communication est indispensable entre l'enseignant et l'apprenant comme l'affirme Achouri (2008) : «la différence entre école active et école traditionnelle, consiste en l'instauration d'un climat et la réunion des conditions propices pour déclencher un véritable dialogue où chaque membres aura écouté l'autre.» (Achouri, 2008, p. 43), il faut laisser une petite porte pour s'exprimer quand il y'a une colère (c'est-à-dire respecter le point

de vue de l'autre soit l'enseignant ou l'élève, surtout l'élève parce que l'élève aussi a le droit de dire, de défendre,...etc.). La confiance aussi est un élément très essentiel dans cette relation, qui peut se réaliser à travers les encouragements, de passer plus de temps ensemble,...etc. On peut dire que, la relation enseignant/apprenant doit être considérée comme une relation d'amitié (l'enseignant est ami avec chacun de ses élèves), et une relation familiale (l'enseignant joue le rôle des parents de ses élèves), c'est-à-dire il faut éviter la relation « maître-esclave ».

2.4.5. Les limites et les contraintes du jeu dans l'enseignement de l'histoire.

Il est sûr que l'usage du jeu est limité (Brougère 2007, p.33). L'apprentissage ne peut se faire sans exercice, sans mémorisation des leçons. Tout apprentissage a pour finalité un « contrôle » de connaissances. (Jouneau ,2009) relève l'importance de la coupure dans le jeu pour que les élèves puissent revenir sur ce qu'ils ont effectués. Le jeu n'est pas une fin en soi, et il est essentiel que le professeur d'histoire pense à faire « un avant-jeu » et « un après-jeu » pour favoriser l'analyse réflexive. Les enseignants considèrent que le meilleur jeu est celui que l'on invente pour ses élèves ; transposer tel quel un jeu, aussi intéressant soit-il, est rarement possible. Le jeu peut en effet avoir un « effet pervers », un effet néfaste dissuadant la plupart des enseignants qui auraient pu vouloir utiliser une pédagogie par le jeu. Cet effet pervers, Nicole de Grandmont en parle sur son site « pédagogie et philosophie du jeu », c'est celui « d'entrave aux apprentissages ». L'effet pervers est le suivant, la « pseudo » facilité d'un jeu peut inciter les élèves à ne pas fournir suffisamment d'efforts. De plus, si le jeu est perçu comme trop ludique pour les élèves, il deviendra un obstacle à l'apprentissage.

Jouer en classe d'histoire ne comporte pas seulement des limites, il y a aussi la notion de contraintes qui entre en jeu (contrainte temporelle et de gestion). Un enseignant ne peut savoir à l'avance le temps précis de réalisation d'un jeu. Les élèves peuvent être motivés et être calmes comme être tout le contraire, ce qui peut faire varier le temps du jeu. La compréhension de la consigne peut aussi être un facteur de « perte » de temps. Ainsi donc l'enseignant doit avoir à l'esprit que des paramètres indépendants du jeu, peuvent faire varier la durée « de jeu », de mise en situation. La contrainte au niveau de la gestion du matériel peut mettre à mal la séance (exemple: préparation du matériel : allumer l'ordinateur, mettre en place tous les jetons, distribuer les cartes, constituer des groupes...). Avec certains jeux les élèves peuvent rapidement être en action. Toutefois il ne faut pas oublier que chaque élève est différent. Un élève peut rapidement se mettre

en action avec un jeu alors qu'un autre élève aura plus de mal, le jeu ne lui conviendra pas. Tout comme il faut varier les supports et les situations d'apprentissage, il faut varier les types de jeux afin de ne pas habituer les élèves.

2.5. L'usage du jeu dans l'enseignement de l'histoire

Comme nous l'avons déjà vu précédemment, le jeu tend à devenir, aujourd'hui, une véritable pédagogie. Dans le cas de la discipline histoire, l'enseignement de cette matière est remis en question, car cette discipline scolaire est avant tout basée sur la mémorisation et la connaissance des faits du passé. On cherche alors de nouvelles démarches qui rendraient cette discipline scolaire plus attractive et surtout qui se rapprocheraient de son objectif principal, qui porte pour l'essentiel, sur la seule dimension culturelle en termes de points de repères ; en d'autres termes, l'histoire vise à développer l'identité socio-politique de l'élève pour donner forme à sa conscience de citoyens. Dès lors, l'histoire comprendrait une dimension socio-culturelle en faisant de l'élève un futur citoyen capable de mener une réflexion sur l'organisation du monde qui l'entoure.

C'est pour répondre à ce besoin de « former » les futurs citoyens que l'introduction du jeu dans l'enseignement de l'histoire peut être légitime. En effet, « le jeu est un outil qui, bien utilisé, facilite un enseignement problématisé et déductif, systématique et modélisant » Henriot J.M ? (1986, p.38). Il permet de confronter les élèves à ce que les didacticiens appellent une situation-problème. Comme son nom l'indique, la situation-problème permet de confronter les élèves à un ou plusieurs questionnements. Pour répondre à ces derniers, ils devront mettre en œuvre plusieurs outils de réflexion. La situation-problème est un outil didactique permettant de mobiliser les élèves dans la démarche de questionnement. Elle va donc à l'encontre d'un enseignement frontal où les élèves reçoivent le savoir de façon passive. Ainsi, ceux-ci deviennent de véritables acteurs confrontés à des situations concrètes, c'est-à-dire qui existent en un lieu donné. Ce sera le cas par exemple des jeux de simulations. Parfois, les élèves peuvent aussi être confrontés à des situations imaginées par l'enseignant. C'est dans ce contexte que le jeu peut être un outil utile pour comprendre les enjeux liés à l'espace historique. En effet, celui-ci se révèle très intéressant pour mettre les élèves face à une situation-problème. Ils se retrouvent alors dans la peau d'acteurs et doivent souvent confronter leurs idées et leurs points de vue. Il en résulte alors de nombreux échanges qui permettent de construire ensemble une réflexion historique.

Au final, à travers la pratique de telles situations et jeux, l'objectif est bien de rendre les élèves responsables de l'espace dans lequel ils vivent, et « de mettre en pratique leur savoir géographique dans leur vie personnelle et sociale » (Henriette, 1986, p.40). Après s'être intéressé au jeu à travers l'histoire et dans sa généralité, arrêtons-nous sur le jeu à l'école, précisément en classe d'histoire. Ici, les élèves doivent accroître leurs connaissances et acquérir de nombreuses connaissances dans un temps imparti. Qu'un enseignant se serve de jeu ou non, il se doit de donner des objectifs à ses enseignements. Chaque enseignement se doit d'être utile à la progression des élèves.

2.5.1. Justification de l'utilisation du jeu en classe d'histoire

Le jeu n'étant qu'un outil d'apprentissage parmi d'autres à disposition de l'enseignant, pourquoi privilégier le jeu au détriment d'autres outils tels que fiches d'exercices, activités d'enseignements/apprentissages, exposés, etc. ? Outre l'aspect de la motivation, le jeu permet de développer certaines compétences et de stimuler la réflexion. Dans son article intitulé « Didactique des jeux de simulation dans l'enseignement du second cycle des lycées », Henriette (1986) avance que l'utilisation et la mise en place de jeux doivent répondre à quelques exigences, dans un souci d'efficacité. Ces exigences sont au nombre de quatre :

- La motivation et intérêt des élèves : ce premier point semble peut-être évident, cependant, si la motivation semble acquise au début de la démarche, il n'est pas rare de la voir s'essouffler en cours de route. C'est pourquoi il est utile d'avoir quelques pistes pour relancer l'intérêt si celui-ci venait à manquer ou faiblir.

- La conformité avec les finalités de l'enseignement : Le deuxième point touche aux directives données par le programme scolaire. L'utilisation du jeu dans l'enseignement de l'histoire répond notamment à la nécessité d'insister sur l'importance de cette connaissance pour développer l'identité socio politique de l'élève. Et pour cela il doit être en mesure de décrypter ses formes, ses structures, ses enjeux écologiques, économiques, sociaux, culturels et politiques, enjeux souvent contradictoires. De plus, le jeu permet de mettre l'élève en situation d'« acquisition des connaissances actives » en le confrontant à des études de cas diverses. L'élève sera alors capable de réutiliser une démarche dans une situation similaire.

- La conformité avec le niveau conceptuel des élèves, c'est-à-dire le stade de développement de leur capacité d'abstraction : la capacité d'abstraction des élèves permet de mettre sur pied des

jeux en histoire qui font appel à une démarche hypothético-déductive, basée sur des hypothèses permettant d'explorer plusieurs possibilités de choix quant aux réponses qui seront apportées au problème posé. Là encore, le jeu permet d'acquérir une logique de raisonnement que les élèves peuvent transférer à d'autres situations historiques, ou même à d'autres disciplines.

- Le renforcement des capacités intellectuelles des élèves : enfin, à travers l'exercice du jeu, les élèves sont impliqués dans le déroulement en tant que participants à part entière. Afin de pouvoir prendre part au jeu, ils doivent en comprendre tous les paramètres : règles, textes, graphiques, photographies, etc., et trouver ce qui est en jeu dans le problème posé. De même, les élèves devront être capables de mettre en relation ces différents éléments, de les analyser, de les regrouper ou les différencier et d'en faire une synthèse. Ainsi, le jeu peut apporter un savoir disciplinaire, à travers l'utilisation de concepts et notions propres à l'histoire, un savoir-être, notamment dans le cas de jeux de rôles, ou encore un savoir-faire, qui permet à l'élève de construire des raisonnements et des outils qui le mèneront à la résolution du problème.

Toutefois, comme le réitère Henriot (1986, p.45), « construire un jeu ne s'improvise pas en quelques instants, mais relève d'une réflexion approfondie concernant le contenu à structurer, les règles de motivation à suivre, les capacités à valoriser et les possibilités intellectuelles des élèves à respecter ». Notre expérience du jeu dans l'enseignement de l'histoire permettra de mettre en avant les difficultés de cette démarche, mais également les points positifs.

2.5.2. La méthode pédagogique utilisée afin d'introduire un jeu en classe d'histoire

Afin de présenter un jeu en classe l'enseignant doit être guidé par une démarche pédagogique qui prendra en considération au premier lieu le niveau et les compétences d'apprentissage de ces apprenants et aussi il est important de choisir les jeux qu'il va présenter dans le but d'atteindre ses objectifs visés dès le début. En présentant le jeu l'enseignant est donc le seul à gérer l'activité ; la réussite de cette dernière est surtout focalisée sur sa présentation. Il est donc obligé de s'informer très bien de ses activités et de la démarche à défilier.

❖ Choix du jeu

L'enseignant, durant la présentation d'un jeu en classe doit connaître son groupe et cela pour diminuer les risques de situations gênantes. Il doit se poser des questions qui sont simples mais

aussi importantes afin de choisir le jeu et aussi la méthode pour l'utiliser. L'enseignant est alors incité à se poser six questions qui sont :

- L'objectif du jeu

Une séquence de jeu présentée en classe doit avoir des objectifs et des compétences d'apprentissages bien déterminées qu'on veut atteindre.

- Nombre d'apprenants dans ce groupe

C'est une question essentielle car il faut connaître le nombre des élèves pour savoir si vous allez jouer en groupe ou individuellement. Cela peut poser un problème concernant les jeux individuels dans des classes nombreuses et le contraire pour les jeux en équipes dans des petits groupes.

- Le niveau d'apprentissage et la personnalité des apprenants?

Dans ce cas il ne faut pas confondre les deux notions car un élève d'un bas niveau d'apprentissage mais d'un esprit ouvert et actif en classe peut mieux vous aider à faire introduire le jeu au groupe contrairement aux élèves de haut niveau d'apprentissage mais peuvent ne pas avoir l'esprit réceptif au jeu. Alors il faut bien adapter une méthode bien déterminée, en prenant en considération vos connaissances et celles de votre groupe.

- Espace à disposition

Est-ce que je dispose d'une petite ou grande classe ? Est-ce que je peux utiliser la cour de l'école ? Est-ce que l'activité doit se faire à l'intérieur ou à l'extérieur ? Est-ce que les tables sont-elles mobiles ? Tout cela dépendra du mouvement de l'apprenant. Travailler sur la gestuelle, faire lever...etc.

- Temps à disposition

On doit bien calculer notre temps consacré au jeu en choisissant des jeux qui ne prennent pas beaucoup de temps pour l'explication et cela dépend aussi du niveau des élèves. Il faut aussi faire attention au comptage des points et aux corrections qui souvent sont plus longues qu'on ne peut imaginer.

- Est-ce que je participe au jeu ?

Jouer avec vos élèves en tant que dirigeant du jeu peut être très utile soit pour augmenter le challenge ou le simplifier. Aussi lorsque il s'agit d'un jeu de nombre paire et il manque de participant les élèves aiment jouer avec leur enseignant et cela aide aussi à faire tomber toutes les barrières entre eux même si ils sont minimes.

❖ **L'utilisation de l'activité brise-glace comme appuis psychopédagogique**

Le terme Brise –glace est directement inspiré des navires du même nom dont la mission est de casser la glace dans les régions arctiques afin d'ouvrir la voie à d'autres navires. La première séance de cours est un moment très important pour l'enseignant et ses élèves. L'enseignant vise à créer une ambiance agréable dans la classe permettant aux élèves de tisser des liens et des complicités indispensables et à leur donner une image représentative de sa pédagogie. Exemple en les laissant se présenter à tour de rôle au reste de la classe puis répondre à deux ou trois questions sur eux même liée ou non au cours aussi l'enseignant peut faire circuler dans la classe un bol ou une boîte à la fin de la séance qui contient une certaine quantité d'items identiques (ex. bonbons, cure-dents, trombones, etc.) À tour de rôle, chaque élève prend la quantité qu'il désire. Tout cela pour préparer une atmosphère de détente et de confiance en brisant la glace entre lui et ses élèves.

Un brise-glace, est une activité conçue pour aider les étudiants à se sentir à l'aise les uns avec les autres. Il est caractérisé par la brièveté, l'implication relativement sans risque pour l'apprenant et la participation de toutes les personnes de la classe (Boatman, 1991, p.48). Cette activité permet de faciliter les premiers contacts entre participants, afin de mieux faire connaissance et de transformer des émotions négatives en émotions positives. Bref, cette activité sert à mettre les apprenants dans le bon état d'esprit pour le reste de la formation. Ce genre d'activités offre aux apprenants la possibilité de prendre des risques dans un environnement relativement sécuritaire par l'entremise des jeux. Dans une atmosphère d'encouragement, les participants ont la chance de prendre des risques qui seraient autrement trop grands dans un environnement ordinaire.

L'utilisation du brise-glace se fait au début de toute formation en classe. Cette utilisation vise à créer une atmosphère de groupe positive, réduire les barrières sociales et aider les gens à se connaître (McGrath et al, 2014, p.62). Par ailleurs, le brise-glace amène de l'humour dans la glace, établit un lien entre les participants, favorise un environnement d'apprentissage sécurisé aide globalement à l'apprentissage du contenu. Par conséquent, la mise en œuvre d'un brise-glace

pourrait bien contribuer à améliorer la participation des étudiants, à accroître la persévérance des élèves et finalement à améliorer l'apprentissage des élèves (Collins, 2010, p.48).

Le brise-glace peut avoir différentes formes. On encourage même les enseignants à toujours en créer de nouveaux, en fonction du contexte particulier de leur formation. Ces exercices devraient varier en fonction du type de formation en cours, de la taille du groupe et du type de participants. Le brise-glace ne comporte donc pas d'étapes précises à suivre en tout temps, car il n'existe pas de meilleures approches pour en créer (Collins, 2010, 52)

Nous avons relevé quelques conseils de Pike et Busse (1995) au sujet de l'utilisation des jeux faits en classe, incluant le brise-glace. Ils nous recommandent

- d'évaluer notre auditoire et connaître les risques associés. Certains exercices fonctionnent bien avec certains types d'apprenants, mais, ils pourraient être désastreux avec d'autres. Il est aussi essentiel que l'enseignant soit à l'aise avec l'animation d'un jeu. Si les participants ressentent de l'hésitation de la part de l'enseignant, ils partageront cet inconfort.
- Toujours discuter d'un jeu après l'avoir fait. Les raisons pour lesquelles un jeu est pertinent à une formation peuvent être évidentes pour un enseignant, mais pas nécessairement pour les participants. Cette discussion aide aussi les participants à redevenir présents mentalement à la formation. De plus, elle les aide à voir la transition que l'enseignant a tenté de créer et à assimiler les points éducatifs du jeu s'il y a lieu.
- Etre créatif et savoir adapter. Aucune idée du jeu ne devrait être reprise telle quelle. Les formateurs qui ont eu du succès avec ces jeux, c'est parce qu'ils les ont adaptés à leurs propres besoins. Il est fortement recommandé d'adapter ces jeux au contexte particulier d'un enseignant. Par exemple, le type de formation, la grosseur du groupe et à quel point les gens se connaissent entre eux. Ce jeu ainsi adapté sera plus pertinent à la fois pour l'enseignant et les élèves. Il sera aussi plus amusant.

Par ailleurs, Collins (2010, p.54) affirme qu'il existe de nombreux types de brise-glaces, et qu'il n'y en a pas un à préconiser en tout temps. Il est donc suggéré d'en connaître plusieurs, afin d'en concevoir un qui sera vraiment adapté aux besoins de ses élèves. Toutefois, le brise-glace n'a pas pour but de transmettre des connaissances, ni des compétences. On peut donc l'utiliser pour des apprenants de tous les niveaux d'expertise : débutants, intermédiaires et avancés.

Pourquoi utiliser des brise-glace en classe ?

- Pour éveiller l'intérêt des élèves et les encourager à parler.
- Pour diminuer le stress dû à la nouvelle situation d'apprentissage.
- Pour découvrir le nouveau groupe et permettre aux apprenants de faire la connaissance de leurs camarades et coopérer.
- Pour créer un environnement d'apprentissage positif
- Pour évaluer le niveau des élèves.

❖ **Organisation d'une séquence pédagogique de jeu ou scénarisation**

Selon Sauvé L. (2014), les enseignants pour concevoir un jeu pédagogique doivent tenir compte de certains aspects descriptifs et pédagogiques qui devront être examinés et rédigés. Ces différents paramètres feront l'objet de la présentation du jeu. D'après cette experte du jeu pédagogique, il s'agit du :

- Titre du jeu : il est important d'indiquer le titre du jeu.
- Nom de l'auteur ou des auteurs : comme ce jeu circulera dans l'établissement ou à travers différentes plates-formes pédagogiques, il est important d'identifier le ou les auteurs et, s'il y a lieu, l'équipe qui y a participé à la réalisation de ce jeu.
- But du jeu : le but du jeu se distingue des objectifs d'apprentissage. Indiquez comment le jeu se termine et comment gagner.
- Objectifs d'apprentissage : afin d'éclairer l'enseignant sur la nature et le contenu de votre jeu, il faut indiquer les objectifs d'apprentissage qui seront atteints par votre jeu. N'oubliez pas d'inclure à la fois les objectifs cognitifs, affectifs et psychomoteurs auxquels le jeu doit répondre.
- Public cible : à l'aide des questions d'analyse de public cible, décrivez succinctement votre clientèle apprenante. Inscrivez les principales caractéristiques : l'âge, le milieu de vie, le milieu culturel de la population visée, les connaissances, les compétences préalables ou déjà acquises par rapport au contenu enseigné par l'outil éducatif. Certains jeux exigent des connaissances préalables des apprenants, particulièrement les jeux dont la fonction est de faire effectuer la révision d'une matière ou les jeux complexes.

- Thème du jeu : inscrivez le sujet, l'objet ou le fond d'étude de votre jeu afin d'informer tout utilisateur éventuel de votre jeu.

- Matière du jeu : identifiez le domaine d'étude de votre jeu.

- Niveau d'études : identifiez le ou les niveaux d'études pour lequel vous développez votre jeu.

- Matériel de jeu : afin d'aider l'enseignant à se préparer au jeu, il faut inclure, dans la liste du matériel, la description de la planche de jeu et des différents accessoires nécessaires au jeu (pion, dé, cartes de jeux, etc.).

- Nombre de joueurs : indiquer le nombre de joueurs minimal et maximal requis par le jeu.

- Durée du jeu : il faut informer l'enseignant du temps exigé par votre jeu. Il pourra ainsi déterminer à quel moment il l'introduira dans son enseignement. Le temps alloué est une contrainte très importante à considérer lors de la scénarisation, à plus forte raison dans un contexte scolaire. La durée prescrite pour un cours et la proportion de temps qu'il est raisonnable d'utiliser pour les objectifs poursuivis compte tenu des autres activités à réaliser dans le cours sont autant de limites dont il faut tenir compte. Certains jeux sont très précis en ce qui concerne la gestion du temps, alors que d'autres laissent pleine latitude aux joueurs à cet égard; le facteur temps ne doit cependant jamais être sous-estimé, car c'est un élément fondamental du succès que le jeu connaîtra auprès des joueurs (motivation).

- Les consignes : à chaque moment du déroulement du jeu, les joueurs doivent réagir à différents événements selon des consignes ou des règles précises. Le choix des événements à inclure dans le jeu découle des objectifs visés et de la délimitation du contenu. Les actions et les réactions des joueurs à ces situations sont regroupées sous le vocable d'événements ou de mouvements; en d'autres mots, l'enseignant concepteur doit déterminer qui fait quoi, quand et comment dans le jeu qu'il veut adapter.

- Les règles du jeu Le jeu comporte des règles qui sont essentielles pour gérer à la fois le fonctionnement des joueurs et le déroulement du jeu. Ces règles ont trait généralement à l'équipement nécessaire, aux codes de fonctionnement du jeu et aux modalités de pointage. Les règles doivent être acceptées et respectées par tous les joueurs, donc elles doivent être connues.

Il était question d'établir les bases du jeu dans l'enseignement de l'histoire, il en ressort que la discipline histoire, à travers ses finalités, permet la pratique du jeu qui vient faciliter le transfert de

connaissances de l'enseignant à l'apprenant. Après avoir dissocié la pratique du jeu dans l'enseignement de l'histoire, des autres disciplines, il conviendrait d'en établir les généralités de cette pratique, d'où l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 3 : GENERALITES SUR LE JEU

Le jeu est un principe originaire à toute culture, comme le dit Huzinga (1938, p.67), « le jeu est une activité très importante pour l'élève, c'est un élément essentiel à son équilibre et à son développement global, psychologique, cognitif, affectif et social ». Le jeu pour l'élève est une vie en miniature, c'est une phase préparatoire à la vie d'adulte. Il ne consiste pas uniquement à un moment de détente et de loisir mais il va au-delà. Le jeu l'aide à acquérir des compétences, lorsque l'apprenant joue il s'engage complètement. Le jeu l'incite à communiquer avec les autres et arrive par conséquent à banaliser ses problèmes d'adaptation et d'imprégnation. L'apprenant ose parler, essayer, se tromper, réessayer et s'intégrer dans le monde. L'emploi du jeu comme méthode d'enseignement/apprentissage est une nécessité à l'école. C'est une méthode utilisée pour bénéficier de l'envie inévitable de l'enfant à jouer. Autrement dit apprendre sous une forme ludique, l'enseignant d'histoire va installer chez ses apprenants une compétence communicationnelle par le facteur du jeu.

« Comme le rappellent les chercheurs en sciences sociales, les activités ludiques sont une dimension fondamentale de l'existence humaine et leur organisation un trait caractéristique de toute vie sociale» (Huzinga, 1938, p. 83). L'historien et anthropologue néerlandais Johan Huizinga, dans son ouvrage de référence, définit le jeu « comme une activité libre, sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante, capable d'absorber entièrement le joueur. C'est une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité. Elle s'accomplit en un temps et un espace expressément circonscrits, se déroule avec un ordre selon des règles données et suscite dans la vie des relations de groupe» (Huzinga, 1938, p.84). Pour Huizinga, l'homo sapiens n'est pas seulement un *homo faber*, le produit de sa capacité à fabriquer ses outils. Il est en même temps, et inséparablement, *homo ludens*, un être qui est devenu ce qu'il est en exerçant sa capacité à jouer. De ce fait, à la différence du « sérieux qui cherche à exclure le jeu, le jeu peut fort bien inclure en lui le sérieux» (Huzinga 1938, p.83). C'est dire que le jeu peut aider les individus à s'approprier des savoirs et des outils scientifiques, à maîtriser l'usage de certaines techniques et adopter des conduites utiles à leur existence. Cette idée apparaît d'ailleurs dès le XVe siècle avec le développement de la culture humaniste. « En Italie, l'expression *serio ludere* était alors utilisée pour désigner le recours à l'humour dans la littérature afin de transmettre des notions sérieuses» (Djaouti, 2001, p.17). C'est déjà le principe pédagogique des « jeux sérieux» contemporains : le caractère ludique de la situation, le plaisir qu'elle procure au participant qui se prend au jeu, contribue non seulement à «

accroître sa motivation à s'engager dans des tâches jugées complexes ou rébarbatives» (Michel H. 2014, p. 8), mais elle offre aussi l'occasion de s'approprier des connaissances et compétences.

3.1. Evolution du jeu

Le jeu est depuis longtemps le symbole du délasserment ou de la récréation. « C'est à partir de Rousseau (cité par Mvogo D. 1990), puis avec la naissance de la psychologie, que le jeu, longtemps considéré par les philosophes et les éducateurs comme une activité futile, a acquis ses lettres de noblesse dans la pensée pédagogique» (Huzinga, 1938, p.67). Pour Aristote (cité par Pastré, 2000), le jeu n'a pas de fin en lui. Il est conçu, par opposition au travail, comme une récréation nécessaire pour reconstituer ses forces, ré emmagasiner l'énergie : une vie vertueuse ne va pas sans effort sérieux et ne consiste pas dans un simple jeu. Pour ce père fondateur de notre philosophie occidentale, le jeu était conçu comme un délasserment, certes indispensable, mais qui ne pouvait apporter le bonheur » affirme Fournier (1999, p. 53). Il sera question dès lors de retracer une évolution du jeu pédagogique.

3.1.1. Le jeu comme ruse pédagogique

Dans les écoles à l'époque antique, on enseignait la lecture, le calcul et l'éducation générale à l'aide de jeux variés. C'est ainsi que les jeux d'alphabet en pain, en biscuit, en gâteau firent leur apparition. « Quintilien (cité par Grimal, 1997), maître de rhétorique (1er siècle après J.-C) proposait déjà différentes techniques pour transformer l'apprentissage en amusement, comme par exemple, des gâteaux en forme de lettres » (Fournier, 1999, p. 67). La place que prend le jeu dans la vie des romains est prédominante. Si les Romains pratiquaient et appréciaient surtout les jeux, c'était surtout parce que les pratiques sportives étaient des préparations militaires. Le plaisir du spectacle et du divertissement prenaient le dessus.

La ruse présente l'avantage de déverrouiller des situations conflictuelles sans utiliser l'autorité. Elle contribue également à changer le regard des élèves sur le travail scolaire et à stimuler leur motivation en inventant des solutions pédagogiques originales et inattendues. On parle dans ce cas de ruse bienveillantes, c'est-à-dire des stratégies dont on voile délibérément la finalité et qui ne visent pas à flouer l'enfant mais se mette au contraire au service de la formation et de son développement. Si la ruse apparait bien comme un outil pédagogique adapté aux situations où l'apprenant résiste, il faut souligner qu'elle suppose le respect des principes éthiques.

3.1.2. Les jeux de société dans le monde grec

« Les jeux de table grecs sont des jeux de parcours et de stratégies : la perspicacité du joueur, son raisonnement et sa volonté conditionnent les déplacements des pions. Le joueur devait arriver à prendre, à affaiblir et à réduire à néant son adversaire. Ils constituent sans doute une schématisation de l'environnement : des petites pierres, des mottes d'argile deviennent de valeureux guerriers, des coureurs ou des animaux. Ces jeux permettent aux joueurs de rêver d'aventures dangereuses (chasse, course, combat) confortablement installés et dans le souci unique de s'amuser sans engager leur vie et leurs biens » (Lallemand p. 78).

3.1.3. Le jeu : activité délictueuse au Moyen Age

L'Eglise ne voit pas d'un bon œil les activités ludiques et s'emploie à les interdire. Le jeu est considéré comme une activité délictueuse au même titre que l'ivresse et la prostitution. Le christianisme condamne la civilisation gréco-latine considérée comme immorale. C'est l'abolition des écoles dites « païennes » et des jeux gréco-latins. Le Moyen âge ne fait preuve d'aucun mouvement pédagogique. d'Aquin T. (cité par Pagé (1977), théologien italien, pensait que le jeu devait être limité pour éviter les excès et facéties. Les Pères de l'Eglise estimaient que les jeux représentaient une porte ouverte aux passions les plus dangereuses, à la violence, à la perte dans les plaisirs terrestres...

3.1.4. Au XVII^{ème} siècle : naissance du jeu éducatif

En France, c'est au XVII^e siècle et dans le cadre de l'éducation des princes, qu'apparaissent les jeux de l'oie et de cartes pour enseigner la morale, la religion, la civilité, la mythologie, l'art militaire, l'histoire et la géographie. Ces supports imprimés combinent les enseignements du jeu, des images, nombreuses et parfois coloriées, et du texte qui les accompagne. « L'avènement du jeu de l'oie connaîtra un grand succès grâce à la gravure. Il servira aussi en pédagogie, par exemple en illustrant et en apprenant aux élèves les vertus des rois de France. Plus tard, le jeu de l'oie servira pour l'étude de la religion, des sciences, de la grammaire et de la géographie. Cette nouvelle pédagogie sera qualifiée de « pédagogie princière » ou encore de « pédagogie par l'image », car tous les jeux étaient à cette époque destinés à l'éducation des princes. De nouvelles conceptions du jeu et de la pédagogie seront ainsi élaborées, largement basées sur l'utilisation du jeu pour enseigner.

Comme il faut laisser jouer l'enfant dans cette nouvelle pédagogie, chaque école doit avoir une aire de jeu (elle sera appelée cour de récréation). Avec le XVII^{ème} siècle, on assiste à la naissance du jeu éducatif. Ainsi les jeux de lecture avant-gardistes se fabriquent à l'aide d'une boule d'ivoire » (Lallemand, 2009, p.58). De Grandmont(1994) dans son ouvrage, *La pédagogie du jeu* décrit ce jeu comprenant 32 faces sur lesquelles des consonnes ou des voyelles étaient gravées comme étant l'ancêtre de notre « Rubic Cube » moderne !

3.1.5. Au XVIII^{ème} siècle : le jeu : une force économique

Courte paume, balle à l'escaigne, tamis, palle mail, billard, trou-madame, galet, quilles, jeu de l'oie, pharaon, lansquenet, quilles, ... sont quelques-uns des innombrables jeux pratiqués dans la France moderne, du XVI^e au XVIII^e siècle. L'Eglise et la loi surveillent de près les jeux et les joueurs, elles ne cessent de leur imposer des limites, car elles voient une activité dangereuse, la première pour le salut de l'âme, la seconde pour la tranquillité publique. Elles ne sont pas seules à s'y intéresser, le théâtre et le roman mettent en scène les effets funestes de la passion du jeu, pendant que les mathématiciens s'en servent dans l'étude des probabilités et que les philosophes des lumières en soulignent les dangers pour l'équilibre social. Leurs débats débouchent sur une conception très restrictive du jeu en général, dont il faudrait user comme d'une médecine, avec prudence et le plus rarement possible. Cependant, le jeu déborde constamment des limites que la loi et la morale voudraient lui imposer. Les jeux connaîtront donc des mutations qui reflètent de la transformation du goût des élites, lesquelles préfèrent désormais des jeux qui ne compromettent pas leur dignité.

Le jeu représente une force économique méconnue jusqu'ici, qui fait vivre des corporations de métiers, rapporte de l'argent à l'Etat royal grâce au droit sur les cartes à jouer et à la loterie. Cette histoire du jeu dans le monde moderne envisage l'activité ludique comme un phénomène social global. Elle montre qu'en parlant des sociétés les jeux disent souvent la vérité. L'enfant n'est plus perçu négativement, il n'est plus « une cire molle » comme le soulignait Locke J. (1687), philosophe de l'empirisme. Il n'est plus dépourvu de raison et démuni face au mal, comme l'affirmait la conception chrétienne (en effet, Saint Augustin prétendait que l'enfant était le lieu du mal et du péché). L'enfant est désormais reconnu et admiré. «Rousseau (1712-1778) pense que la nature a fait l'homme heureux et bon et c'est la société qui porte le vice et l'erreur, et le corrompt.

La nature enfantine doit en être préservée le plus longtemps possible par une éducation qui la prend en compte. ». Le jeu de l'enfant trouve tout son intérêt.

3.1.6. Jeu et éducation nouvelle

À la fin du XIXe siècle, naît le courant pédagogique de l'éducation nouvelle qui prend ses racines dans ces nouvelles conceptions de l'enfance, issues à la fois du naturisme de Rousseau et de la psychologie naissante. Pour ces penseurs, le jeune enfant est essentiellement actif et le jeu est la première manifestation de son activité : « L'enfant a besoin de jouer. Les jeux sont aussi naturels pour lui que le chant de l'oiseau. Les jeux sont l'expression de l'éveil des facultés du corps et de l'esprit ; ils sont, par eux-mêmes, une occasion d'expérience et de préparation à la vie » (Ferrière A, 1999, p.47). C'est l'explosion du jeu éducatif ! Depuis leur création à la fin du XIXe siècle, les écoles maternelles ont mis en œuvre une pédagogie qui s'inspire de l'éducation nouvelle particulièrement celle de M. Montessori (1998) et d'O. Decroly (2002) et s'appuie sur les besoins et les intérêts de l'enfant.

Montessori (1998) considère que l'éducation d'un enfant passe principalement par toute une série d'attitudes et d'aménagements à adopter. Par exemple, il s'agit de parler moins fort plutôt que l'inciter à en faire autant, ou de mettre à disposition des placards pour ranger ses affaires pour ne pas avoir à lui ordonner de le faire. En outre, les écoles sont agencées de sorte à offrir la possibilité aux enfants d'apprendre par expérience. La manipulation de perles par exemple permet de rendre concret la notion quelque peu abstraite de la numération. La pédagogie Montessori, telle qu'elle fut envisagée par le docteur, s'intéresse aux enfants entre 3 et 12 ans. Néanmoins, certains collèges et lycées d'inspiration montessorienne proposent un programme d'éducation similaire. De la même façon, des crèches proposent des ambiances dites « Nido ». La formation se compose de trois classes. La première appelée la maison des enfants correspond à la maternelle. La seconde dite « école élémentaire », est composée de deux classes qui accueillent les enfants de 6 à 9 ans et de 9 à 11 ans. Nul besoin d'attendre la fin d'année pour aller dans la classe supérieure, c'est le système qui s'adapte à l'enfant et non l'inverse, toujours dans le but de respecter son rythme. Ainsi on ne freine ni accélère ses progrès. Les écoles sont pour la plupart bilingues, les domaines d'étude au nombre de huit : vie pratique, sensoriel, mathématiques, langage, sciences, histoire et géographie, musique et art. L'enfant choisit son activité et l'éducateur se charge non pas de transmettre le savoir, mais il lui apprend à apprendre.

3.1.7. Jeu et développement de l'enfant

Psychologues et psychanalystes s'accordent pour donner une caution scientifique au jeu en soulignant son rôle nécessaire au développement cognitif et affectif de l'enfant. À chaque âge le jeu qui convient : jeux d'exercices pour les petits, jeux symboliques pour les moyens, jeux éducatifs pour les grands et récréation pour tous. Tout un matériel de jeux éducatifs destinés aux activités sensorielles et créatrices apparaît dans les écoles. Les célèbres jeux éducatifs « Nathan » voient le jour dès 1904. « Dans les années 50, l'instruction devient publique, obligatoire et gratuite d'où l'importance du jeu dans les écoles afin de stimuler, occuper, motiver, attirer les enfants de toutes les couches sociales. On crée des jeux éducatifs et des kits de jouets (sortes de mallettes ou coffrets contenant des pièces de jeu, un plan, un mode d'emploi et tous les accessoires indispensables au jeu... » (Lallemand, 2002, p.54). En Belgique, en 1958, le premier congrès international sur la valeur éducative du jouet voit le jour. Au Québec, en 1987, les pédagogues de tout horizon se pressent pour se rendre au premier colloque sur le jeu et l'apprentissage. Mais ces discours relèvent plutôt d'une ambiance culturelle que d'une réalité. Dans les classes, le jeu est toujours conçu comme devant progressivement disparaître au profit du travail. Depuis les années 2013, dans les textes officiels de ces pays, les références au jeu ont disparu pour laisser la place à la notion de compétence. En maternelle, on préconise l'utilisation de jeux et l'enseignant accompagne subtilement ces jeux spontanés, suscités ou dirigés pour susciter les apprentissages (jeux de constructions, jeux collectifs, jeux d'expression, jeux musicaux...). Il n'y a pas d'évaluation en maternelle, du moins pas dans le sens qu'on lui donne (bulletin ou points) mais les enseignants réalisent de nombreuses observations des compétences dont ils font en principe rapport de manière formelle ou informelle.

Les jeux donnent du sens aux apprentissages. Si les enfants s'amuse, ils s'engagent dans la résolution du problème qui leur est posé, dans la mémorisation d'une suite de mots ou de règles d'orthographe ou de culture générale. Dans le cadre de l'école, quand on utilise les jeux, c'est parce qu'ils contribuent au développement de compétences disciplinaires (en math, en français, en sécurité routière ...) de compétences transversales instrumentales (résolution de problème, perception de l'espace, mémorisation....) et de compétences transversales relationnelles (se mettre en projet, coopérer, s'affirmer). A l'école, l'enseignant vise toujours le développement d'une ou de plusieurs compétences de manière implicite ou explicite... et donc la liberté, la gratuité, la créativité et le plaisir ne sont pas présents pour tous, au même niveau (on fait des mots croisés, on réalise des

activités d'expression, des défis mathématiques). Ainsi, on utilise des situations ludiques pour donner du sens aux apprentissages. Autrement dit pour que les enfants s'engagent dans la tâche et soient motivés.

Mais attention, les jeux ne sont pas le seul moyen pour que les enfants s'impliquent dans une tâche. Ils s'engagent parce qu'ils veulent apprendre, devenir compétents, appartenir au groupe de ceux qui savent, imiter quelqu'un ou parce que cela sert à une production (la pédagogie du projet est prévue pour augmenter l'implication dans une perspective de production ou de reconnaissance sociale). On pose ici toute la question de la motivation. L'enseignant choisit donc de présenter des situations qui ont du sens pour l'enfant (parce que cela amuse, parce que cela fait apprendre, parce que cela sert à quelque chose) qui auront un impact sur des apprentissages dans les disciplines, ou les aspects plus transversaux (cognitifs ou relationnels)... Le jeu fait donc partie des outils de l'enseignant mais il y en a d'autres.... Si l'enseignant est très démagogue, il utilisera des situations de jeux tout le temps, laissant à l'enfant l'illusion que tout est gratuit... et quand viendra le moment de la certification, il devra bien apprendre que ce n'était pas un vrai jeu. Les cours de pédagogies donnés dans les écoles normales réservent une large place au jeu dans l'apprentissage mais ils maintiennent leur utilisation comme un outil au service du développement des compétences et pas comme un but en soi... Le jeu n'est pas le seul moyen didactique intéressant. Le projet, la résolution de problème, la répétition, l'exercice, l'imitation, les excursions, la participation aux classes vertes en sont d'autres. La question de l'apprentissage est complexe... fait et fera couler encore beaucoup d'encre... c'est passionnant».

3.1.8. Le jeu et éducation traditionnelle dans les sociétés africaines en général et du Cameroun en particulier

Par le terme « éducation traditionnelle » nous désignons celle qui prend en compte la richesse profonde du milieu africain. Cette éducation-là se fait généralement par la parole qu'accompagnent l'observation et l'imitation, l'art et le jeu, la musique et la danse. Elle tend à valoriser la cohésion, la solidarité, la primauté du groupe. Dans ses différentes phases l'éducation traditionnelle se déroule en restant intimement liée à la vie sociale : au sein de la famille pendant la première enfance, avec le père ou la mère, dans le cadre de leurs activités à l'étape suivante, auprès des adultes ou des « anciens » (audition de contes, légendes, devinettes et proverbes), à travers les jeux.

❖ Usages pédagogiques de jeux traditionnels en Afrique

Les jeux représentent une forme d'expression de la société qui les pratique et reproduisent toujours la réalité d'une époque. Les jeux d'Afrique, en particulier les jeux de société, existent depuis des milliers d'années, et nombre de ces jeux ont été mis au jour par des archéologues. Certains ont été retrouvés sur des peintures telles que celle trouvée dans la tombe de la reine Néfertari montrant son jeu Senet, probablement le plus ancien jeu de plateau du monde et similaire au backgammon moderne ou monopoly.

Le Morabaraba est un autre des jeux populaires de l'Afrique. Le jeu de dames trouve aussi ses racines dans l'ancien jeu d'Afrique du Nord : le Zamma, tandis qu'une version appelée Fanorona a longtemps eu la popularité à Madagascar (Mizony M, 1971, p.27). D'autres jeux traditionnels populaires en Afrique comprennent Tsoro Yematatu un jeu de stratégie à deux joueurs, Butterfly du Mozambique qui est également prisé par les femmes et Seega qui est d'origine plus récente, qui serait venu d'Egypte au début du XIXe siècle. Ces jeux africains comprennent des versions flash de jeux traditionnels africains populaires joués par des enfants à travers le continent africain. Ces jeux ont tous un lien plus ou moins fort avec des aspects utilitaires. Chez les Egyptiens, un jeu comme le Senet a des aspects religieux (Beart, 1955, p.47) ; le jeu de l'Awalé quant à lui a une dimension éducative et pourrait même être utilisé à des fins militaires pour développer le sens tactique et la logique (Beart, 1955, p.51). Bien qu'utilisés, ces jeux demeurent largement sous-exploités, surtout si l'on songe à la richesse culturelle qu'ils véhiculent et au fait que, en l'absence de droits d'auteur, ils peuvent être fabriqués et reproduits à loisir par les enfants. Les enseignants pourraient ainsi puiser dans ces jeux traditionnels pour développer des activités pédagogiques qui seront plus facilement assimilées par les apprenants (surtout africains), car ils se sentiront plus proches de la réalité décrite. Une recherche antérieure menée par Elongue C. (2018) sur les jeux sérieux pour mobiles en Afrique, a démontré que, les apprenants appréciaient largement les jeux ayant des contenus qui leur ressemblent et auxquels ils peuvent s'associer sur le plan identitaire et dans leur imaginaire. De ce fait, ils atteignaient aisément l'état de flow avec des jeux sérieux ayant des composantes ludiques. (Elongue, 2018, p.87).

L'apprentissage a un effet accru lorsque l'expérience est accompagnée par un niveau optimal d'éveil émotionnel (Elongue, 2018, p.54). Investir dans les jeux pour compléter l'éducation et la formation est donc recommandé au regard de la diversité des types d'apprentissage. Rien de pire

qu'un enseignant sans répertoire sur le plan des stratégies. Changer de stratégie, innover, présente certes des risques, mais il est encore plus risqué de se priver du potentiel qu'offrent différentes stratégies d'enseignement. Le retour au patrimoine, à l'ancien ou parfois à « l'authentique », remet au goût du jour les pratiques traditionnelles. Nous le constatons, par exemple, à travers la mise en lumière du nzango du Congo dans les compétitions nationales et internationales. C'est en ce sens que les décideurs devraient exploiter certains jeux pour en faire un vecteur de la réappropriation culturelle, en adoptant une politique sportive dynamique (mise en place de structures fédératives et institutionnelles) car, rappelons-le, les jeux traditionnels sont des activités ludiques ayant marqué une époque ou région précise. Ils représentent un patrimoine riche qui valorise l'identité culturelle d'un peuple. Ces jeux permettent de découvrir une culture, la manière d'être d'une population à une certaine époque et regroupent aussi bien les jeux d'adresses que de réflexion.

Au Cameroun, il existe plusieurs jeux de sociétés qui varient selon les aires culturelles et l'environnement social. Cailloux du Ndoung (Elongue, 2018, p.21) parmi lesquels le jeu de cailloux. Il s'agit d'un jeu de société pratiqué dans toutes les aires culturelles du Cameroun. Sa dénomination varie d'une aire culturelle à l'autre. En langue Yemba (une langue de l'aire culturelle Grass Fields du Cameroun), il est appelé « Ndoung » et en ewondo (langue culturelle de l'aire culturelle fang-beti- bulu à laquelle nous appartenons), on parle de « Gneung » et en bassa il est appelé « Ngama ». Le Ndoung se joue en position assise, les pieds écartés avec 07 pions qu'on jette au sol en essayant de les regrouper stratégiquement de tel enseigne qu'en ramassant un nombre de pions désiré, on ne heurte pas d'autres pions. Ses règles sont très simples et nécessitent très peu de matériels, d'énergie et de temps. En fait, il suffit d'avoir sept cailloux. Le jeu se déroule comme suit : L'un des joueurs (02 joueurs) lance stratégiquement les pions au sol. Par la suite, le joueur ramasse un pion et le projette en l'air, pendant qu'il essaye de le rattraper, il ramasse un ou plusieurs autres pions restés au sol, selon le stade du jeu. Chaque joueur peut décider d'avoir ses pions. C'est un jeu de réflexion qui nécessite beaucoup de stratégie et de vigilance. Rappelons que, le jeu de ngama ou peu importe l'appellation qu'on lui donne, est un jeu pour enfants et adolescents dès l'âge de 5 ans c'est à dire à l'âge où ils apprennent à compter, à additionner et à faire la soustraction. A chaque étape du jeu, le jeune joueur apprend, à l'aide de ses cailloux, à compter, à additionner, mais surtout à maîtriser toutes les combinaisons possibles pour trouver le nombre 6. Un enfant qui joue au ngama, comprend aisément, plus tard, qu'on peut permuter les termes d'une addition sans modifier son total.

❖ L'éducation, le jeu et la production

Dès l'âge de six à sept ans, l'enfant commence à participer, sous des formes très variées et en rapport avec ses capacités, à l'activité productrice de manière ludique. D'abord lui incombent toute une série de tâches à l'échelon de l'économie familiale : le garçon accomplira diverses commissions, ira couper de l'herbe pour les cochons d'inde ou la chèvre, abreuvera l'un ou l'autre, accompagnera le père au champ en portant la gourde d'eau ou la houe paternelle, exercera la surveillance des animaux de la maison, etc.; la petite fille ira puiser de l'eau avec la mère, l'accompagnera au marché en portant les emplettes, allumera et surveillera le feu à la cuisine, écrasera les condiments, s'occupera du jeune frère ou de la petite sœur, balayera, lavera la vaisselle, etc. Plus tard et progressivement, l'éventail des activités s'élargit, débordant le cadre strictement familial, engageant de plus en plus l'enfant dans la production (y compris celle destinée à l'échange) et l'amenant à contracter de façon tout à fait autonome de nombreux rapports avec les membres de la collectivité : le garçon commencera à labourer son petit bout de terrain, surveillera le champ, chassant animaux, oiseaux, etc., pourra se livrer à l'occasion à la cueillette, au ramassage du bois ou de l'herbe dont il disposera du produit de la vente, tressera et confectionnera de mini objets de vannerie, ira acheter ou vendre au marché, etc.; la jeune fille commencera à cuisiner certains plats, pilera avec la mère, ira faire des emplettes au marché ou vendre de menus produits de l'industrie domestique (beignets, objets de vannerie, noix de colas, etc.), confectionnera divers objets (vannerie, broderie sur cuir, etc.), se livrera à la cueillette ou à de petites préparations autonomes qu'elle vendra pour son propre compte, etc. Adolescents, le jeune homme et la jeune fille participent pleinement à la production avec une autonomie de plus en plus grande et une responsabilité croissante. Au total, c'est à travers l'accomplissement de tâches de production que l'enfant puis l'adolescent se familiarisent avec les travaux d'adultes et s'initient aux différents aspects sociaux de leur vie future (Beart, 1955, p.74).

Cependant la participation à la production pour le compte et sous l'autorité des adultes ou à leurs côtés avec une autonomie progressive n'est pas la seule forme de liaison de l'éducation africaine traditionnelle avec l'activité productrice. Certains jeux d'enfants peuvent et doivent à juste titre être considérés comme ayant dans ce domaine un rôle non négligeable, même s'ils ne constituent en fait qu'une parodie ou une imitation apparemment sans grande portée pratique : pour les garçons, imitation de diverses activités d'adulte, chasse ou pêche, vannerie, bijouterie, travail

du cuir, etc. ou même simplement confection de jouets divers qui les familiarisent avec des problèmes pratiques; pour les filles imitation de la ménagère, de la marchande, de la fileuse, de la potière, etc. Si l'on ne peut pas parler d'une participation à la production, du moins y a-t-il là sa préparation, sur le double plan matériel (contact avec certains aspects pratiques de l'acte de production) et spirituel (goût du travail manuel en particulier), quand ce n'est pas la phase d'un préapprentissage conduit sans l'intervention des adultes.

❖ **L'éducation, le jeu et les rapports sociaux**

Comme dans toute éducation, l'enfant est initié aux rapports avec les hommes (Mizony, 1971, p.8). D'abord sous la forme primaire de « savoir se tenir », « être poli », etc. Mais très vite (et c'est là un des caractères qui contribuent à son originalité), l'éducation africaine traditionnelle engage concrètement l'enfant dans des rapports plus complexes et plus profonds avec les membres de la collectivité au sein de laquelle il vit. Dans une première phase l'enfant joue un rôle d'intermédiaire entre adultes (notamment en effectuant des commissions); il n'en apprend pas moins un tas de choses concernant les relations entre hommes au sein de la société, les positions et rangs des uns et des autres. Avec sa participation à la production commence la transformation graduelle de sa situation antérieure; de façon de plus en plus autonome, il entre en rapport avec d'autres hommes : il vend le produit de son travail, achète pour son compte ou pour ses parents, prend part à différentes manifestations, bref, acquiert sa propre expérience des divers aspects de la vie sociale, des rapports qu'elle implique entre individus, de la différenciation et de la stratification qui leur sont sous-jacentes (Mizony, 1971, p.14). À travers les actes de sa vie quotidienne, l'enfant puis l'adolescent en arrivent progressivement à une prise de conscience, puis à une compréhension des fondements matériels et spirituels de la vie sociale (échelle des valeurs, coutumes et traditions, vision du monde et conception de la vie, etc.). En même temps il réalise de plus en plus les devoirs et les responsabilités qui lui incombent; au sein des classes d'âge, puis au cours des cérémonies de l'initiation, se tissent et se renforcent les liens de solidarité et de fraternité entre jeunes de même âge, mais aussi entre eux et leurs aînés, entre eux et la collectivité tout entière. L'apprentissage du métier auprès des adultes, par son caractère de transmission de l'expérience et de l'héritage des ancêtres (plus particulièrement, dans le cadre de la division de la société en castes, sous la forme de communication de secrets de famille, de tribu ou de clan), achèvera de lier définitivement

l'adolescent devenu adulte à sa fonction sociale, et du même coup, à la communauté (Mizony, 1971, p.33).

Enfin, tout comme dans les autres aspects de l'éducation africaine traditionnelle, les jeux ont un rôle certain dans l'initiation de l'enfant puis de l'adolescent à la vie sociale. On sait que dans la société africaine traditionnelle, les enfants s'y livrent par classe d'âge. Ce caractère collectif du jeu, constitue déjà par l'organisation qu'il sous-entend, par les rapports qu'il crée et développe entre les participants une première caricature de la vie sociale : l'enfant y apprend à vivre « avec ses semblables, à tenir un rôle déterminé, à apprécier et estimer ses camarades, à juger dans la pratique ses capacités et celles des autres, à travailler en équipe, etc (Mizony, 1971, p.36). De plus, par leur contenu même, un grand nombre de jeux d'enfants, notamment les jeux d'imitation, ne sont autre chose qu'une parodie de la vie sociale : jeux de métiers comportant entre autres la reproduction des rapports entre adultes de différentes professions, jeux de poupée et leur « mariage » avec un garçon de la même classe d'âge que la petite fille « mère », ou même jeux de « mariage » entre filles et garçons de même classe d'âge, etc.; il est incontestable que tout en s'amusant, les enfants n'en apprennent pas moins un grand nombre de faits, de comportements, liés à la vie sociale réelle. Ainsi tout un ensemble de faits montrent que l'enfant, puis l'adolescent est éduqué et s'éduque au sein même de la société, à l'école de la vie familiale, de la vie commune à sa classe d'âge, constamment en contact avec les divers aspects de la vie sociale.

❖ **Jeu et caractère polyvalent de l'éducation africaine traditionnelle**

À travers l'examen des différents traits de l'éducation africaine traditionnelle est déjà apparu un de ses caractères les plus frappants, et qui mérite d'être souligné : sa polyvalence (elle embrasse tous les aspects de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent); l'examen des moyens et méthodes mis en œuvre par l'éducation africaine traditionnelle au cours des différentes étapes de son déroulement montre qu'elle vise aussi bien le développement des aptitudes physiques que la formation du caractère et l'acquisition de hautes qualités morales, la transmission de connaissances techniques empiriques comme celle de connaissances théoriques, en faisant constamment appel au travail manuel comme au travail intellectuel (Beart, 1955, p.13). Le développement des aptitudes physiques de l'enfant et de l'adolescent tient une place importante dès les premières années de sa vie : les jeux d'enfants, puis d'adolescents comportent souvent un aspect sportif indéniable; certains sont même entièrement consacrés à l'athlétisme. Qu'il s'agisse

de course de chevaux fictifs en tiges de mil, maïs ou de sorgho, de jeux à caractère compétitif individuel ou collectif (sauts, courses, grimper, équilibre, nage, etc.), de danses acrobatiques, de jeux de contrôle de réflexe ou de nombreux autres combinant différents exercices physiques, l'enfant non seulement y développe son corps, mais aussi son agilité, son endurance, et sa résistance physique, sa capacité de se servir de son corps dans des circonstances et à des fins variées. L'initiation constitue de ce point de vue une période spéciale : faite d'une suite d'épreuves parmi lesquelles figurent en bonne place de véritables compétitions sportives, elle est en quelque sorte une récapitulation systématique dans ce domaine; par sa durée elle permet l'affermissement des résultats précédemment acquis, dans un climat d'émulation portée à un très haut degré.

D'autre part beaucoup de tâches à caractère utilitaire qui sont assignées à l'enfant participent aussi et de façon non négligeable à sa formation physique. Elles impliquent en effet des efforts physiques variés relevant de différents sports et de l'athlétisme : course, marche, saut, grimper, équilibre, etc.; de plus, par la forme d'obligation qu'elles revêtent, elles contribuent à donner un caractère plus conscient à l'accomplissement des exercices physiques par l'enfant et l'adolescent et cela d'autant plus qu'un objectif précis est chaque fois visé, objectif dont la signification et l'utilité sont à la portée de l'enfant ou de l'adolescent (Beart, 1955, p.37).

La formation du caractère, l'acquisition de qualités morales est un des objectifs considérés à juste titre comme primordiaux dans l'éducation africaine traditionnelle. Pratiquement tous les différents aspects de l'éducation de l'enfant et de l'adolescent y concourent à un plus ou moins haut degré. Déjà dans le cadre familial les parents veillent à la tenue, à la politesse, à l'honnêteté, la probité de l'enfant; hors de la maison, les jeux et la société de ses camarades de même classe d'âge, avec l'exigence qui est spécifique à l'enfant et à l'adolescent, sont une véritable école de formation du caractère : sociabilité, probité, honnêteté, courage, solidarité, endurance, morale, et par-dessus tout, sens et sentiment de l'honneur, sont, entre autres, des qualités morales constamment exigées, examinées, jugées et sanctionnées par les méthodes et les moyens propres à la mentalité et aux possibilités de l'enfant et de l'adolescent (Beart, 1955, p.39). Là encore, l'initiation a un rôle tout à fait spécial qui tient tant aux épreuves multiples auxquelles est soumis l'adolescent qu'au climat dans lequel elle se déroule : du fait que tous les enfants de même classe d'âge y prennent part, elle revêt comme les jeux des aspects de vie collective et sociale, à ceci près qu'il ne s'agit plus de jouer, mais au contraire de passer avec tout le sérieux que comporte une telle

situation, du immonde des jeux et de la mentalité insouciant de l'enfance à celui des soucis et des responsabilités propres à l'adulte.

De façon plus générale, toutes les activités utilitaires, en particulier par les rapports qu'elles établissent entre l'enfant ou l'adolescent d'une part, ses camarades de même classe d'âge, ses aînés, les adultes et les vieux de l'autre, permettent que s'exerce l'influence des membres de la collectivité sur la formation de son caractère. Ceci soit à travers l'intervention directe de tel ou tel membre de la collectivité à propos de telle ou telle attitude du comportement de l'enfant dans des conditions déterminées, soit indirectement par les observations personnelles que ce dernier est amené à faire dans le cadre de la vie sociale. De même l'audition des contes et des légendes contribuent à la formation du caractère de l'enfant. Les contes sont en effet une source inépuisable d'enseignements sur le comportement de l'individu, à travers les animaux et les hommes qu'ils mettent en scène; ils décrivent, raillent, ridiculisent certains défauts comme ils louent, glorifient, font apprécier et aimer telle ou telle qualité. Quant aux légendes, les événements qu'elles rappellent, les actes de leurs héros sont toujours l'occasion de mettre l'accent sur tel ou tel trait de caractère, sur telle conduite glorieuse ou avilissante. De la sorte, contes et légendes font partie de l'arsenal pédagogique visant à influencer le caractère de l'enfant et à lui faire admettre l'échelle de valeurs morales de la collectivité.

L'éducation africaine traditionnelle, en raison même du degré de développement économique et social de la société africaine précoloniale, ne fait apparemment pas à la formation intellectuelle de l'enfant et de l'adolescent une place comparable à celle qu'y occupent d'autres aspects (Beart, 1955, p.74); elle lui consacre cependant une attention certaine. Du point de vue des connaissances générales, la formation intellectuelle touche un nombre limité de domaines : histoire, géographie, connaissances des plantes et de leurs propriétés, formation du raisonnement et du jugement, acquisition d'éléments de philosophie, etc. Ceci du moins dans le cas des sociétés africaines non islamisées; dans les pays ou régions islamisées, on sait en effet que jusqu'à la veille de la conquête coloniale, toute une série d'écoles et de centres universitaires dispensaient un enseignement en arabe, dans lequel les disciplines et les méthodes abstraites avaient une place importante; parallèlement à l'enseignement en langue arabe, se sont développées des littératures en langue peulh, en haoussa, en kanouri, qui utilisaient l'écriture arabe. Même s'il ne convient pas de s'exagérer la portée des écoles coraniques sur le plan de la formation intellectuelle (eu égard aux techniques pédagogiques employées, à l'importance numérique de ces établissements, et

surtout aux objectifs étroitement religieux qui étaient les leurs et à la scolarité partielle et limitée du plus grand nombre d'élèves), il n'en demeure pas moins qu'elles ont joué un rôle éminent dans l'Afrique Noire précoloniale sur le plan intellectuel.

Quoi qu'il en soit, il est incontestable que l'éducation africaine traditionnelle embrasse la formation intellectuelle de l'enfant et de l'adolescent : une place de choix était réservée à la maîtrise de la langue (palabres, récits, contes et légendes, etc.), à l'exercice de la réflexion abstraite, sous des formes certes particulières (devinettes et proverbes, discussion de problèmes divers); il convient en particulier, de remarquer que certains jeux d'adultes et d'adolescents « dora » ou « dili », « wouri » ou « awélé », etc. (Mizony 1971, p21) sont de véritables exercices d'initiation mathématique (géométrie, analyse combinatoire, propriétés des nombres sont entre autres les domaines les plus couramment concernés). Simultanément, l'acquisition d'un raisonnement et d'un jugement solides étaient l'objet d'une grande attention; on a certes beaucoup discuté sur la « sagesse », la « philosophie » des vieux de l'Afrique Noire; il est vrai, beaucoup plus pour « donner des fondements », « établir » ou démontrer un certain nombre de thèses relatives à « l'irrationalité » ou la « primitivité » de la « pensée nègre », que dans le cadre d'une analyse objective, s'efforçant en particulier d'examiner, sur le plan de l'éducation, les liens et implications qui peuvent découler de telles circonstances au sein de la société africaine traditionnelle.

En dehors du domaine des phénomènes religieux (où soit dit en passant, le fétichisme et l'animisme n'ont rien à envier par exemple au christianisme, pour ce qui est du culte des images, des statues, des reliques, etc., — et ont sans doute avec lui assez de points communs pour expliquer le succès des missions dans les régions de religions animistes (Mizony, 1971, p.22)— l'éducation africaine traditionnelle, à travers toute une série de procédés, développe le raisonnement logique et l'esprit critique (jeux de devinettes, joutes oratoires, problèmes mathématiques amusants, etc.); et un grand nombre de questions et de problèmes montrent à qui veut y réfléchir que les limites de la logique classique n'étaient pas inconnues des africains; notamment les « colles » du genre « quel est le plus » — rapide, rusé, fou, gourmand, etc... Enfin, si la transmission des connaissances générales ne revêt pas un caractère systématique et organisé comparable aux formes de l'enseignement moderne, il n'en reste pas moins que dans l'éducation africaine traditionnelle elle s'effectue soit à travers l'expérience pratique, soit au cours de cette sorte d'enseignement oral que constituent pour l'enfant et l'adolescent les récits historiques, les discussions et « palabres » des adultes et des vieux, etc. Il est à peine besoin de souligner que l'éducation africaine traditionnelle

combine constamment les activités manuelles aux activités intellectuelles, tant que cela ressort nettement des différentes caractéristiques qui ont été déjà examinées. Avec des moyens qui lui sont propres, dans le cadre des limites imposées par le contexte économique, politique et social, l'éducation africaine traditionnelle s'efforçait ainsi de former des hommes, dans le sens le plus large et le plus complet du terme.

3.2. Différentes conceptions du jeu

3.2.1. Conception théorique du jeu

Partout sur la terre, les enfants jouent, et cette activité tient tant de place dans leur existence que l'on est tenté d'y voir la raison d'être de l'enfance. Et, de fait, le jeu est vital; il conditionne un développement harmonieux du corps, de l'intelligence et de l'affectivité. L'enfant qui ne joue pas est un enfant malade. L'enfant empêché de jouer devient malade, de corps et d'esprit. La guerre, la misère, qui laissent l'individu livré aux seules préoccupations de survie et, du même coup, rendent le jeu difficile ou même impossible, aboutissent au dépérissement de la personnalité. Si l'évolution de l'enfant et de ses jeux, si le besoin de jeu en général, font figure de réalité universelle, le jeu n'en est pas moins ancré au plus profond des peuples, dont l'identité culturelle se lit au travers des jeux et des jouets qu'ils ont créés : les pratiques et objets ludiques sont infiniment variés et marqués profondément par les spécificités ethniques et sociales. Conditionné par les modes d'habitat ou de subsistance, limité ou encouragé par les institutions familiales, politiques et religieuses, fonctionnant lui-même comme une véritable institution, le jeu des enfants, avec ses traditions et ses règles, constitue un véritable miroir social.

A travers les jeux et leur histoire se lit non seulement le présent des sociétés, mais le passé même des peuples. Une part importante du capital culturel de chaque groupe ethnique réside dans son patrimoine ludique, enrichi par les générations successives, mais menacé parfois aussi de détournement et de dépérissement. Le jeu constitue par ailleurs l'une des activités éducatives essentielles et il mérite d'entrer de plein droit dans le cadre de l'institution scolaire, bien au-delà de l'école maternelle où il est trop souvent confiné. Le jeu offre en effet au pédagogue à la fois le moyen d'une meilleure connaissance de l'enfant et celui d'un renouvellement des méthodes pédagogiques. Cependant, son introduction à l'école pose de nombreux problèmes, d'autant plus que les études sur le jeu sont encore relativement peu nombreuses et n'ont pas abouti à l'élaboration d'une théorie qui répondrait aux différentes questions posées par les activités ludiques.

Face à cet effort visant à décrire les jeux comme objets, se situent les diverses approches psychologiques qui cherchent à saisir le rôle joué par le jeu dans l'évolution du psychisme individuel. Pour l'anglais Henry, (1997), les jeux sont une résurgence involontaire d'instincts vitaux qui ont aujourd'hui perdus leur signification; pour d'autres, le jeu est une activité fonctionnelle de délasserment, ou encore le moyen d'investir un surplus d'énergie que les activités de survie ne suffisent pas, ou plus, à absorber. Dans ce domaine, deux théories marquent les recherches actuellement menées : la psychogénétique, fondée par Piaget (1945) voit dans le jeu tout à la fois l'expression et la condition du développement de l'enfant. A chaque étape est indissolublement lié un certain type de jeu et, si l'on peut constater, d'une société à l'autre ou d'un individu à l'autre, des modifications de rythme ou d'âge d'apparition des jeux, la succession est la même pour tous. Le jeu constitue un véritable révélateur de l'évolution mentale de l'enfant.

Ces théories, reprises par Château (1967) et Wallon (1969), sont d'autant plus importantes qu'elles conduisent à une pédagogie entièrement renouvelée. Au regard de la théorie psychanalytique freudienne, « le jeu peut être rapproché des autres activités fantasmatiques de l'enfant, et plus particulièrement du rêve). La fonction essentielle du jeu apparaît alors dans la réduction des tensions nées de l'impossibilité de réaliser les désirs, mais, contrairement au rêve, le jeu repose sur un compromis permanent entre les pulsions et les règles, entre l'imaginaire et l'irréel. Selon Henriot (1969, p.43), le jeu se décomposerait alors en trois moments distincts :

- « Pris par son jeu, le joueur semble dupe de l'illusion. Il métamorphose le monde. La chaise n'est plus la chaise, mais automobile. La poupée dort. Le bâton n'est pas un morceau de bois, mais une épée.»
- En fait, (le joueur reste lucide. Il n'est jamais dupe. Il sait que la chaise n'est qu'une chaise et que la poupée ne vit pas ».
- Cependant un certain degré d'illusion est nécessaire, « si l'on reste dehors, on ne joue pas - on risque de ne pas comprendre de quel jeu il s'agit, ni même s'il s'agit d'un jeu. Il va de soi que, dans la mesure où le jeu joue un rôle essentiel dans la formation du moi et dans le développement de l'intelligence, sa fonction dans les procédures d'apprentissage est fondamentale. Cette fonction qui correspond à l'épanouissement de l'enfant à la fois en tant qu'individu et en tant que membre actif de la société.

Partout sur la terre, les enfants jouent, comme nous l'avons dit plus haut, et cette activité tient tant de place dans leur existence que l'on est tenté d'y voir la raison d'être de l'enfance. Et, de fait, le jeu est vital; il conditionne un développement harmonieux du corps, de l'intelligence et de l'affectivité. L'enfant qui ne joue pas est un enfant malade. L'enfant empêché de jouer devient malade, de corps et d'esprit. La guerre, la misère, qui laissent l'individu livré aux seules préoccupations de survie et, du même coup, rendent le jeu difficile ou même impossible, aboutissent au dépérissement de la personnalité. Si l'évolution de l'enfant et de ses jeux, si le besoin de jeu en général, font figures de réalité universelle, le jeu n'en est pas moins ancré au plus profond des peuples, dont l'identité culturelle se lit au travers des jeux et des jouets qu'ils ont créés : les pratiques et objets ludiques sont infiniment variés et marqués profondément par les spécificités ethniques et sociales. Conditionné par les modes d'habitat ou de subsistance, limité ou encouragé par les institutions familiales, politiques et religieuses, fonctionnant lui-même comme une véritable institution, le jeu des enfants, avec ses traditions et ses règles, constitue un véritable miroir social. A travers les jeux et leur histoire se lit non seulement le présent des sociétés, mais le passé même des peuples. Une part importante du capital culturel de chaque groupe ethnique réside dans son patrimoine ludique, enrichi par les générations successives, mais menacé parfois aussi de détournement et de dépérissement.

Le jeu constitue par ailleurs l'une des activités éducatives essentielles et il mérite d'entrer de plein droit dans le cadre de l'institution scolaire, bien au-delà de l'école maternelle où il est trop souvent confiné. Le jeu offre en effet au pédagogue à la fois le moyen d'une meilleure connaissance de l'enfant et celui d'un renouvellement des méthodes pédagogiques. Cependant, son introduction à l'école pose de nombreux problèmes, d'autant plus que les études sur le jeu sont encore relativement peu nombreuses et n'ont pas abouti à l'élaboration d'une théorie qui répondrait aux différentes questions posées par les activités ludiques.

3.2.2. Conception sociologique du jeu

En évoquant les étapes essentielles du développement psychique de l'enfant, tel qu'il peut se lire au travers de ses jeux, on a vu apparaître plus d'une fois l'étroite dépendance au milieu: sous quelque angle qu'on l'envisage, le jeu de l'enfant est en prise directe avec le social. Présence ou absence précoce de la mère, organisation familiale, conditions de vie et d'habitat, environnement, moyens de subsistance influent directement sur les pratiques ludiques, qui ne

peuvent se développer lorsque la situation de l'enfant est par trop défavorable. «Le jeu est une activité de luxe et qui suppose des loisirs. Qui a faim ne joue pas», écrit Roger Caillois dans la préface de « Les jeux et les hommes ». Car le jeu ne peut avoir lieu n'importe où, n'importe quand ni n'importe comment. «Il se déroule, écrit Toureh (1996), dans un milieu qui, sans être entièrement concerné, accorde en son sein un espace dynamique que l'on peut appeler aire ludique. Cette aire est constituée par les composantes suivantes :

- l'espace, délimité par ses dimensions et son contenu
- l'individu avec ses expériences, ses moyens et ses aspirations
- les pressions dues à l'extérieur
- l'adaptabilité aux modifications

Ainsi peut-on dire d'un enfant de 0 à 1 an que son aire ludique est spécialement délimitée par le berceau, la natte, le landau ou le dos de la mère, les montants du lit, le matelas, les draps et couvertures, le pagne, ainsi que le propre corps de la mère et de l'enfant. «En d'autres termes, l'aire ludique est faite d'un ensemble constitué par un individu et un espace spécifique à la fois stable et dynamique qui exprime la dialectique de la vie. Donc autant de cultures et d'aires ludiques, autant d'individus différents, car en dernière analyse l'aire ludique n'est qu'un fragment de l'espace socio-culturel et le lieu où se rencontrent des forces d'origine diverse pour créer ce centre de fusion créatrice qu'est la personnalité. On peut donc parler d'un espace ludique spécifique, ménagé par la société, en rupture avec les pratiques de la vie quotidienne, aussi bien sur le plan proprement spatial que sur le plan temporel. Selon les sociétés, rurales ou urbaines, industrielles ou en voie de développement, l'enfant disposera tantôt d'une étendue pratiquement infinie de champs, de bois, de savane où il se déplacera à sa guise, tantôt se trouvera prisonnier d'un espace surpeuplé et hyper-rationalisé auquel il ne pourra soustraire le moindre coin de terrain «libre».

Dans les pays de type industriel, alors même que les conditions d'habitat sont correctes, on peut voir de nombreux parents, dans l'illusion de favoriser de la sorte le jeu de leur enfant, encombrer leur chambre d'un entassement de meubles et d'objets compliqués, stéréotypés, étrangers à l'enfant et qui n'ont d'autre effet que de bloquer plus ou moins complètement son activité ludique. Et le même phénomène peut s'observer dans certaines cours de récréation qu'un suréquipement transforme en annexe de la classe. Sur le plan temporel, des conditions très diverses

peuvent aboutir à une situation objectivement défavorable au jeu. Certains enfants, entièrement laissés à eux-mêmes, incapables de percevoir la succession des différents moments de leur vie, perdent l'aptitude au jeu, comme c'est également le cas pour ceux qui, pris dans le cycle infernal des tâches quotidiennes - participation aux travaux des adultes ou contraintes scolaires - ne disposent même pas de quelques minutes de vacuité par jour. L'attitude des adultes face au jeu de l'enfant, reflet des schémas idéologiques, est également déterminante. Hostiles ou indifférents, ou au contraire accapareurs, les adultes peuvent annihiler les possibilités de jeu de l'enfant aussi bien en les rejetant qu'en les confisquant ou les détournant et leur profit. L'enfant alors, véritablement réifié, transformé, n'est plus qu'un jouet entre les mains des adultes, qui mettent en scène à travers lui leurs problèmes psychologiques individuels ou le système de valeurs auquel ils sont attachés.

Quant au jouet, surtout lorsqu'il est acheté avant d'être offert, il prend place dans tout un système de significations liées au don. Certaines pratiques ritualisées du don, telles le potlatch jadis pratiqué par les Indiens de la Colombie britannique, entraînent dans une structure ludique de défi. Les étrennes, habituelles au monde occidental, sont pour les parents l'occasion de manifester à leur fils ou à leur fille une attention d'autant plus démonstrative qu'elle ne trouve pas toujours le moyen de s'exprimer au niveau du vécu quotidien. Et l'on peut citer bien des cas d'enfants, peu ou mal aimés, mais couverts de cadeaux. Dans les sociétés de consommation, le jouet est produit industriel, source de profits commerciaux considérables, vanté par des publicités multiples, exhibé dans des foires et des vitrines rutilantes. Pour celui qui l'offre, il est signe de richesse, de standing, et instaure entre enfants d'une même école ou d'un même quartier une cruelle inégalité sociale, corrompant les relations de voisinage ou de camaraderie par une compétition fondée sur la valeur marchande des jouets possédés.

Bien plus, le jouet industriel, du fait de sa perfection technique excessive, de sa stéréotypie, perd une grande partie de ses qualités ludiques. C'est un objet fermé, qui oppose une barrière à la créativité et à l'imaginaire. Il faut presque toujours lui préférer le jouet élémentaire, bâton ou caillou, dont le petit joueur fera, à sa guise, un instrument de musique, un outil, une arme, une voiture ou un bateau, une poupée ou un animal. Ainsi, d'un côté, des millions d'enfants sont conviés à s'accommoder des mêmes poupées, des mêmes voitures, fabriqués à la chaîne dans un univers dépersonnalisé; ailleurs, le jouet, fabriqué par l'enfant lui-même, par un frère ou une sœur plus âgée, par un parent, par l'artisan du village, conserve son caractère démocratique et son étroite dépendance au milieu familial et culturel.

«A la différence des sociétés modernes et stratifiées à l'excès, dans celles dites traditionnalistes (en Afrique et dans certains pays d'Amérique et d'Asie) toutes les formes d'activités ludiques sont accessibles à toutes les catégories sociales. Ce caractère démocratique s'explique peut-être par le fait que les activités ludiques relèvent tout d'abord d'un domaine ouvert à tous et en particulier aux enfants inventeurs, exécuteurs et fabricants de leurs jouets (souvent les mêmes). Car on ne fait pas, dans ces types de sociétés, ce distinguo injuste que certains parents malheureusement tentent actuellement de leur inculquer de force au nom du respect et, de l'admiration qu'ils se croient en droit d'exiger à cause de leur fortune. Fabriquer ses propres jouets, l'enfant du monde occidental n'en a plus guère la possibilité : son environnement est appauvri en matériaux (s'il habite en ville, il n'y en a plus du tout; les décharges publiques elles-mêmes disparaissant peu à peu). Quant aux outils, l'obsession de la sécurité, aboutit à ne lui proposer que marteau en bois ou scie en plastique, tristes leurres, sans danger pour le corps, mais redoutables sur le plan du développement psychique. Ce n'est pas le cas, en Afrique par exemple, où les parents laissent l'enfant utiliser leurs propres outils, fabriquent à son intention des outils de taille réduite, mais utilisables. Cependant, dans ces sociétés l'adulte veille à tout moment à réprimer toute conduite ludique lorsqu'elle s'écarte des modèles traditionnels. Enfin, il n'entend pas laisser l'enfant consacrer trop de temps à ces futilités qui risqueraient de prolonger un âge d'où il faut sortir au plus tôt, car le petit Africain, au nom des règles socio-éducatives non écrites mais toujours présentes, devra au plus vite mûrir pour occuper la place qui lui revient dans la famille et dans la collectivité en tant que membre productif et à part entière. Il ne faudrait pourtant pas en déduire que l'enfant occidental est plus riche sur le plan du jeu. Au contraire, plus l'enfant est gâté en jouets, plus il est maintenu dans une catégorie hors social, plus son jeu est pauvre et sa relation avec l'adulte difficile. On peut même penser «que l'importance des activités ludiques est inversement proportionnelle au rôle qui leur est accordé dans la formation de la personnalité de l'enfant. Dans les sociétés de type traditionnel, les contacts physiques entre l'adulte et l'enfant étant très fréquents (dans le temps et l'espace), cette importance se trouve réduite; alors que dans les sociétés modernes (de type européen) l'absence de l'adulte l'amène à concevoir des jeux et des jouets qui sont les substituts de ses pensées, de ses sensibilités, et de ses capacités technologiques.

Il ne faut pas s'étonner si le jeu, espace ménagé par la société pour que puissent se donner libre cours les forces qu'elle refoule, constitue à la fois une soupape de sûreté vitale et une véritable institution éducative spontanée. Cette fonction, le jeu l'assumait avant que n'existe l'école, et il

l'assume toujours, avant ou parallèlement à l'école. Par le jeu se transmet un savoir-faire technologique et un savoir tout court. Sans les premières connaissances qu'il apporte, l'enfant ne pourrait rien apprendre à l'école; il serait irrémédiablement coupé de l'environnement naturel comme du milieu social. En jouant, l'enfant s'initie aux conduites de l'adulte, au rôle qu'il aura à jouer plus tard; il développe ses capacités physiques, verbales, intellectuelles et son aptitude à la communication. Institution coextensive à la société tout entière, le jeu constitue un facteur de communication plus large que le langage verbal; il ouvre le dialogue entre individus d'origines linguistiques ou culturelles différentes; il permet le contact entre le psychotique et son thérapeute. Par son aspect institutionnel, par le caractère arbitraire de ses règles et de leur mode de transmission quasi obligatoire, par la structure hiérarchisée du groupe des joueurs, le jeu constitue une micro société à travers laquelle l'enfant fait son premier apprentissage de la vie sociale.

Piaget (1945), observant les jeux de billes des enfants de la région de Genève, constatait la manière immuable dont se transmettaient ses « lois » dont chaque enfant acceptait spontanément le caractère obligatoire sans avoir le moins du monde conscience de la manière et de la personne par lesquelles lui avaient été transmises ces lois. Ainsi en va-t-il des modèles culturels divers. Dans les jeux collectifs, l'enfant apprend à se situer par rapport aux autres dans le cadre de structures définies et hiérarchisées. Cette découverte l'amène à se saisir comme membre du groupe, donc à déterminer son statut personnel, ensuite à percevoir le groupe par rapport à lui et à d'autres groupes. C'est par le jeu que s'effectue l'accueil ou le rejet du nouveau venu. C'est en jouant que les enfants intériorisent les valeurs éthiques de la société à laquelle ils appartiennent. Le groupe ou l'association d'enfants joue donc un rôle essentiel. L'ethnologue Erny (1972) dans son ouvrage, *L'enfant et son milieu en Afrique Noire*, décrit en ces termes la fonction du groupe chez les enfants africains : « très tôt les enfants de tout un village ou de tout un quartier sont mêlés les uns aux autres : les individualités se juxtaposent, les activités sont d'abord parallèles, puis peu à peu interfèrent, et enfin, avec une maturité qui s'acquiert rapidement, deviennent communes. A l'intérieur de la société enfantine s'instaure ainsi une sorte d'éducation mutuelle qui s'exerce plus ou moins en marge du monde adulte et dans laquelle il n'est peut-être pas exagéré de voir le facteur de socialisation prépondérant en milieu coutumier ». Et il conclut : « Avec la classe d'âge organisée en véritable institution éducative, l'enfant rencontre un milieu différent de la famille où l'apprentissage de la vie sociale peut s'effectuer hors des liens trop étroits d'affection, d'appartenance et de dépendance. Dans l'atmosphère qu'il y respire se trouve en germe celle qui

caractérisera plus tard la vie publique de l'adulte. La société lui apparaît sous un jour nouveau, et, par étapes successives, il se prépare à y entrer et à répondre à toutes ses exigences. Il va de soi que cette institution ludique éducative véhicule, avec l'héritage culturel, certaines normes sociales, comme par exemple la ségrégation des garçons et des filles, qui peuvent devenir caduques.

Tout en respectant le jeu, l'éducateur en tant que tel, pourra s'efforcer de proposer des modèles nouveaux. Et ce n'est pas la moindre qualité du jeu que d'être à la fois un agent de transmission particulièrement efficace, et un lieu toujours disponible pour l'innovation et la créativité. Plus d'une fois, par leur contenu technologique ou idéologique, les jeux des enfants peuvent se trouver en avance sur le milieu social et constituer une source vive d'invention et de progrès. Toute société qui se veut en développement se doit donc d'accorder une place prépondérante au jeu, en restant vigilante devant tous les signes avant-coureurs de son dépérissement. Dans les pays industriels, où l'enfant est tout à la fois glorifié et confiné dans son rôle d'enfant, et frustré du sentiment d'une réelle différence avec l'adulte dont il emprunte le langage, les spectacles, le vêtement etc ..., on assiste souvent à une perte dramatique des facultés ludiques symboliques et à une récupération des enfants et des adolescents - véritable classe socioéconomique d'oisifs plus ou moins fortunés - par les structures commerciales et publicitaires d'une ' société de consommation.

3.2.3. Conception anthropologique du jeu

Au même titre que la parenté ou les manières de table, les pratiques ludiques constituent pour l'ethnologue une source d'investigation et de théorisation dont on peut s'étonner qu'elle n'ait pas été davantage exploitée. Cela tient peut-être à ce que les jeux sont perçus tantôt comme des pratiques religieuses à étudier comme telles, tantôt comme des activités purement enfantines, encore informelles et en quelque sorte pré-culturelles. Mais il s'agit en fait d'une part importante des pratiques d'une partie des membres de la communauté et l'on ne saurait y voir une collection d'éléments anecdotiques hasardeusement réunis. C'est bien plutôt une structure complexe, un tout cohérent, qui doit être étudié de la même manière que les mythologies et dans lequel toutes les modifications artificiellement introduites touchent l'ensemble de la structure, qui peut en être profondément altérée. Un jeu aussi universel que celui de la poupée, pratiqué par les petites filles dans la quasi-totalité des sociétés connues, est loin de se présenter sous une apparence uniforme et dénuée de signification. A ce propos, l'ethnologue Erny (1972) note : « quand la fillette africaine

joue à la poupée, il s'agit là certes d'une occupation proprement enfantine, qui remplit les mêmes fonctions psychologiques que dans le reste du monde; pourtant, aux yeux de l'adulte, ce jeu n'est pas un pur amusement; on lui reconnaît une signification et une efficacité que l'enfant ne perçoit pas au début, mais qu'il découvrira peu à peu, parfois au cours d'une véritable initiation. Pour ces sociétés traditionnelles, il n'existe pas, pourrait-on dire d'enfantillages sans valeur. La poupée appartient aux deux mondes, celui des grands et celui des petits, mais d'une manière très différente : dans l'un on la manipule avec cette inconscience propre au jeu, dans l'autre, on contemple ce jeu, on l'interprète et on spéculé à son sujet.

Ainsi, Béart (1955) constatait déjà que des objets apparemment identiques servaient dans un village aux fillettes qui les manipulaient comme elles le font partout de leurs poupées, et aux femmes stériles ou aux mères ayant perdu un enfant, comme objet magique investi d'une fonction sacrée. Une récente étude de Lallemand (2016) sur le symbolisme des poupées et acceptation de la maternité chez les Mossi, mettait en évidence le rôle ambigu joué chez cette ethnie de la Haute-Volta par des figurines réalisées, en bois, par le forgeron du village; ces « enfants de bois », façonnés, en particulier, à l'intention des jeunes épousées ou des femmes stériles, ont pour première fonction d'attirer l'enfant. Lorsqu'un enfant réel vient à naître, « l'enfant de bois » reste l'objet de soins minutieux; il recueille même la première goutte du lait maternel. Par la suite, si l'enfant est une fille, ce même « enfant de bois » lui sera remis et elle le manipulera, au fil des années, le traitant à la fois comme un véritable enfant et comme une poupée, s'en amusant, mais sachant aussi qu'un accident, perte ou bris de l'objet, pourrait avoir de fâcheuses conséquences sur sa propre descendance.

Il est facile de constater que, selon les ethnies, les divers jouets portent la marque de différences qui témoignent de leur enracinement culturel. Ainsi, lorsque les enfants du monde se livrent à un de leurs jeux favoris qui consiste à déplacer (imprimer un mouvement, c'est affirmer sa domination) des objets, des animaux ou d'autres enfants, on peut noter des variations considérables dans le choix des objets déplacés et dans les procédés utilisés pour effectuer ces déplacements. On verra certains peuples marquer une préférence constante pour la traction (à l'aide d'une ficelle par exemple) tandis que d'autres utilisent de façon dominante des systèmes de propulsion à pousoir. Peut-être faut-il mettre ce choix en relation avec le passé de la société : il peut avoir privilégié l'agriculture ou la vie pastorale, et se survivre ainsi dans le jouet. Même lorsqu'un jeu connaît une aire de diffusion très large, des différenciations locales portent

témoignage de la prégnance des cultures. Si l'on prend pour exemple (de jeu des douze cases), l'awélé des Baoulé', des éléments communs apparaissent à travers les centaines de règles connues de ce jeu pratiqué dans toute l'Afrique, dans le Monde méditerranéen, l'Indonésie et le sud-est asiatique, une partie de l'Amérique centrale et du Sud. Jeu de stratégie, puisqu'il fait appel à la compétition et à une réflexion d'anticipation des coups, même si l'on ne peut toujours parler de calcul au sens propre. Un tablier de jeu, comportant deux rangées de cases, mais aussi dans certaines versions, trois ou quatre, deux adversaires, disposant chacun de sa rangée (ou de ses deux rangées, ou d'une rangée personnelle et d'une rangée commune), des pions indifférenciés disposés au départ dans les cases du jeu, et qu'une série de coups alternatifs fera circuler tout autour du tablier avec pour objectif la récolte (plutôt que la capture) du maximum de pions sur lesquels se déterminera l'issue de la partie.

La présence de variantes du jeu dans une vaste partie du monde pose la question de la convergence ou de la dissémination chère aux ethnologues : en effet, doit-on penser à un jeu unique, inventé dans un lieu précis (lequel ?) et transporté ensuite (par qui ?) dans le reste du monde. Peut-on envisager au contraire qu'à l'origine du jeu se trouve un modèle unique, un (outil) que différentes sociétés ont pu mettre au point indépendamment l'une de l'autre ? C'est l'hypothèse que suggère Juliette Raabe (J. Raabe, *Le jeu de l'awélé*), qui voit dans l'awélé, un ancien abaque, une machine à calculer équivalente des bouliers encore largement utilisés en Orient et en Europe centrale et orientale, et permettant d'effectuer additions, soustractions, multiplications et divisions sans connaissance arithmétique du principe théorique des quatre opérations. Comme l'abaque des grecs et des romains, un tel instrument aurait d'abord été utilisé à des fins divinatoires, puis, la fonction divinatoire dépérissant, la fonction utilitaire devient dominante, cependant que le souvenir de sa fonction sacrée demeure vivant dans la pratique ludique : celle-ci s'accompagne de règles rigoureuses, de prescriptions et de tabous, et accompagne ou commande même le déroulement de certaines cérémonies religieuses. Ainsi, chez les Alladians de Jackville, lors de la mort d'un chef, les candidats à ce poste doivent démontrer leur valeur au cours d'un tournoi de jeu dont les épreuves sont précédées de cérémonies conjuratoires.

Ailleurs, l'ethnologue Labouret (1934) note que chez les Manding, le jeu (qui porte le nom de wari) joue un rôle essentiel dans les rites de circoncision qui marquent le passage des jeunes garçons à la classe d'âge supérieure. A la suite de l'opération, ceux-ci subissent en effet une réclusion collective de six jours au cours de laquelle la seule occupation autorisée consiste en la

pratique du jeu. Chez les Dogons, Griaule (1965) a mis en évidence les rapports étroits entre les règles et la forme du jeu et la cosmogonie de ce peuple. Et, toujours à propos du même jeu, Popova (1994) a montré, entre les principes du jeu et ceux du troc, une parenté : l'équivalence entre la circulation des pions et celles des paroles et des biens. Ainsi, le jeu offre une image fidèle du fonctionnement des sociétés africaines de jadis. De façon générale, les jeux fournissent un moyen privilégié d'apprentissage des valeurs culturelles de la société, qu'ils restituent de manière symbolique : dans les règles du jeu et par l'emploi des motifs décoratifs traditionnels. Grâce au jeu, notent R. Doghbey et S. N'Diaye (2006), l'enfant africain profite « du répertoire des formes et des sons désacralisés qu'il ordonne à sa manière. Car, à l'âge adulte, il lui sera interdit de les manipuler. La communauté villageoise aide l'enfant à faire le maximum d'apprentissage dans le domaine esthétique avant que les interdits ne s'installent. En effet, «la connaissance, la traduction des symboles et des rythmes font partie de l'intégration sociale. La fabrication des jouets, même si elle est laissée à l'initiative des enfants, n'est pas pour autant indifférente à l'ensemble de la société. Par le jeu et le jouet, l'enfant entre en relation avec les mythes constitutifs de son peuple. Cependant, par l'intermédiaire du jouet industriel, artificiel et coûteux, l'enfant du monde occidental est plongé dès ses premières années dans l'idéologie dominante de sa société. Et l'on peut dire que le jeu et le jouet, s'ils servent de véhicule aux valeurs traditionnelles, peuvent aussi se révéler les instruments d'une déculturation ou d'une perversion de ces valeurs. D'où la nécessité d'une vigilance dont nous parlerons plus longuement dans la partie approches pédagogiques.

3.2.4. Jeu et pédagogie

Les activités et matériels ludiques constituent les meilleurs moyens pour l'enfant de s'exprimer et les meilleurs témoignages à partir desquels l'adulte peut tenter de le comprendre; d'autre part, ces activités et matériels peuvent servir de fondement aux méthodes et techniques pédagogiques que l'adulte veut arriver à élaborer à l'intention de cet enfant dont l'éducation lui est confiée. Il semble naturel, en effet, que le jeu ait sa place à l'école. Il y a près de deux mille ans, déjà, le rhéteur latin Quintilien exprimait le vœu que « l'étude pour l'enfant soit jeu». Cependant, malgré les théories novatrices formulées par Claparède (1937), puis par Decroly (1978) et Freinet (1947), le rôle du jeu est loin d'être reconnu par toutes les instances éducatives. Certains adultes, en effet, détestent, voire même « répriment les activités ludiques de l'enfant, comme si elles étaient une perte de temps, d'énergie, alors qu'il y a des choses plus urgentes et plus sérieuses dont il devrait s'occuper. Cette attitude se rencontre chez certains éducateurs pressés de voir l'enfant

atteindre le plus vite possible l'âge de raison et chez certains parents pour qui l'enfant est un investissement qui doit leur rapporter dès qu'il sait marcher, parler et distinguer sa main gauche de la droite » écrit encore Toureh Y. (1996), et il ajoute « c'est le cas de ces parents de milieu socio-économique médiocre, où l'on abrège ou supprime l'âge des jeux, pour transformer l'enfant en un petit adulte, qui doit se consacrer à des activités de subsistance avant même de savoir réellement jouer ». Et cette négation du jeu n'est pas seulement le fait des pays en voie de développement ou des familles pauvres. Dans les sociétés où l'on valorise excessivement les études comme mode idéal de la promotion sociale, le jeu est tout autant considéré comme improductif. C'est la raison pour laquelle on l'exclut trop souvent de l'école dès la fin de la maternelle, « quand l'école devient sérieuse », pour le réduire à une simple activité de détente. Car l'école traditionnelle est fondée sur l'idée qu'au moment où l'enfant commence à apprendre à lire, à écrire, à calculer, dès qu'il est question de dispenser des connaissances en vue de l'acquisition de diplômes, le jeu n'est plus qu'une activité puérile, faite pour meubler les temps libres, se reposer de la fatigue musculaire et cérébrale. Mais reconnaître l'importance fondamentale du jeu ne signifie pas non plus le confondre avec les activités scolaires. Krou V. (1987) a attiré l'attention sur le danger d'une telle confusion : « Lorsque l'adulte intervient dans le jeu en tant qu'adulte, le jeu n'est plus un jeu d'enfant. Si on laisse libre cours au jeu de l'enfant tel qu'il est, il ne correspond pas au désir de l'éducateur qui voudrait l'infléchir afin de répondre aux buts éducatifs qu'il se propose ». Dans ces conditions, le jeu risque de devenir un travail comme un autre, « il y a piège pour le pédagogue qui sait que le jeu a une fonction éducative, mais qui ne peut pas le récupérer comme il le désire ». Il faut donc bien prendre conscience du fait que « la fonction du jeu est auto-éducative.

A notre avis, l'adulte ne peut faire plus que : favoriser la création de groupes de jeu, répondre aux questions que les enfants lui poseront spontanément à l'occasion de ces jeux et prévoir des matériels qu'ils pourront lui demander. C'est là une tâche difficile car enseigner en évitant de donner la bonne réponse est un art; il ne faut pas pour cela tomber dans l'autre extrême : s'asseoir et regarder passivement les enfants jouer. Etablir un échange avec les enfants et les amener à expérimenter leurs propres hypothèses sur les objets et les êtres humains est un art, pour lequel on ne saurait inventer de recette. On ne saurait donc demander à l'éducateur d'introduire, dans un mouvement d'enthousiasme naïf, le jeu dans sa classe, sans s'être livré auparavant à une réflexion approfondie sur ce qu'il peut attendre du jeu dans sa pratique professionnelle. Pour l'éducateur, le jeu sera d'abord un moyen privilégié de connaissance de l'enfant, tant sur le plan du psychisme

individuel que des composantes culturelles et sociales. Grâce à l'observation du jeu de l'enfant, on pourra voir se manifester un trouble du développement affectif, psychomoteur ou intellectuel, on pourra identifier le stade de développement mental auquel l'enfant est parvenu et dont il faudra tenir compte si l'on veut perfectionner les techniques d'apprentissage utilisées, et découvrir les méthodes qui ont le plus de chance de réussir. Car d'enfant, à quelque âge qu'on le considère, appartient à une culture donnée qu'il faut apprendre à respecter et à comprendre. Le fait de saisir les différents sens de cette culture peut aider l'éducateur, par voie de conséquence, à connaître la tournure d'esprit, les croyances, les expériences et les aspirations des enfants dont il a la charge et à partir de là, à élaborer sa stratégie pédagogique.

Par le jeu s'instaure la communication entre élèves, ou entre maître et élèves, là où le langage verbal se trouvait en défaut. Par le jeu, enfin, s'ouvre, dans le déroulement des activités scolaires et quotidiennes contraignantes, dans les impératifs de la discipline de travail ou de groupe, une échappatoire dont on a montré, dans la partie approches sociologiques, le rôle essentiel en tant qu'institution de la transgression. Ainsi, convaincu que le jeu est un besoin vital pour l'enfant et constitue tout à la fois un espace réservé à «l'écart» et la première des institutions éducatives, le maître reconnaîtra d'abord au jeu sa place, avant même de chercher comment l'intégrer à sa pédagogie. Il songera à ménager, concrètement, dans le lieu et le temps scolaire, un espace ludique libre dont l'enfant pourra user selon ses besoins en dehors de la rationalisation pédagogique. Il va de soi que, selon les conditions d'environnement et de vie, l'aménagement de cet espace pourra prendre des formes très différentes. Dans le monde rural, il pourra être souhaitable de structurer une étendue vaste et informelle à l'aide de repères, d'obstacles, de signaux, tandis qu'en milieu urbain, l'espace de récréation le plus efficace sera sans doute un terrain nu, flou, chaotique, comme peuvent l'être certains terrains vagues, derniers refuges du jeu citadin. De même, une liberté complète sera souhaitable pour des enfants pris dans un système de à vie hyper-ordonné, tandis que pour des enfants abandonnés souvent à eux-mêmes, déculturés, une organisation du jeu/loisir est préférable. Dans un premier temps, l'éducateur mettra donc en œuvre des moyens discrets qui favoriseront le jeu sans le contrôler, se bornant à un encouragement tacite d'autant plus sensible aux enfants qu'il sera sincèrement ressenti par l'adulte, heureux de voir les enfants jouer sans vouloir pour autant se mêler à leurs jeux. Néanmoins, le rôle du pédagogue sera souvent déterminant dans la circulation des savoirs ludiques, qu'il s'efforcera de promouvoir par des échanges entre sexes, classes d'âges, origines sociales ou ethniques différentes. Il aidera ainsi à

mettre en place un véritable dispositif de développement des connaissances acquises par les activités ludiques dans le milieu naturel.

Avant d'introduire le jeu dans la classe elle-même, l'éducateur devra définir clairement ses objectifs pédagogiques et voir en quoi les jeux et jouets des enfants sont susceptibles de répondre à ces objectifs. S'inspirant de la taxonomie de Bloom, Dogbeh et N'Diaye (2007) définissent les finalités pédagogiques selon sept objectifs :

- Niveau de la connaissance simple
- Niveau de la compréhension : mémorisation et rétention d'informations enregistrées transposition d'une forme de langage dans une autre, interprétation des données d'une communication, extrapolation d'une tendance ou d'un système.
- Niveau de l'application : choisir et utiliser des abstractions, des principes et des règles dans des situations nouvelles, en vue d'une solution originale par rapport aux situations et problèmes de la vie courante.
- Niveau de l'analyse : analyser un ensemble complexe d'éléments, de relations ou de principes.
- Niveau de la synthèse : structure (résumé, plan, schéma, raisonnement) des éléments divers venus de sources différentes.
- Niveau de l'évaluation : jugement critique des informations, des idées, des méthodes.
- Niveau de l'invention, de la création transfert de l'acquis dans une opération créatrice.

Sur plus d'un point, le jeu répond précisément à ces objectifs puisqu'il met en œuvre toutes les activités perceptives : telles que le contact avec l'objet, la vue, l'ouïe etc. toutes les activités sensorimotrices : telles que la course, le saut en hauteur ou en longueur, la rythmique, la préhension, le jet etc. toutes les activités verbales : telles que la vocalise et toutes les formes d'expressions utilisant les mots, les phrases, etc. toutes les activités qui relèvent du domaine de l'affectivité : telles que l'attrance, la répulsion, l'identification, la représentation des différents rôles et statuts familiaux, scolaires et sociaux. Toutes les activités concernant le domaine de l'intellect telles que les procédures cognitives, c'est-à-dire l'observation, la description. La comparaison et la

classification, en un mot tous les différents processus du raisonnement correct à partir de données concrètes, verbales, situationnelles (ou sociales).

Toutes les activités concernant la construction, la fabrication des objets qui mobilisent aussi bien l'énergie physique que les capacités intellectuelles et affectives, s'appuyant entièrement ou partiellement sur des expériences passées. Toutes les activités d'expression corporelle et esthétique telles que la gymnastique, la chorégraphie, le théâtre, la musique, le dessin, le modelage, le découpage, le collage. De manière plus précise, le jeu suppose la capacité de compréhension et de mémorisation d'éléments complexes comme les diverses règles de jeu, tout en restant toujours ouvert à l'invention et à la novation, puisque ce sont les enfants qui se donnent à eux-mêmes leurs propres règles, alors que, dans le domaine du savoir scolaire, la norme est donnée par ailleurs. Si les jeux de procédure, ou jeux logiques et de sociétés, contribuent incontestablement au maniement de l'abstraction comme au développement de l'aptitude à former des images mentales (coups prévus à l'avance), il est non moins certain que tout jeu comporte sa logique et que, dans les jeux de construction par exemple, il est fait appel, tout à la fois, aux qualités d'observation, d'analyse, de synthèse et d'invention.

Sur le plan du raisonnement, les séries à compléter des tests de performance, tiennent beaucoup du jeu et les activités ludiques du type cartes et tarots constituent un entraînement efficace, malgré le préjugé défavorable dont ils sont souvent victimes. Nombre de jeux de cartes, par exemple, sont une mise en œuvre pratique des opérations abstraites telles que la sériation⁴, l'associativité, la comparaison, le classement. Bien des jeux requièrent une attention aiguisée et une perception vive et intelligente du milieu naturel (eau, vent, sable, êtres vivants, etc...) On sait aussi le goût des enfants pour les jeux de fiction, à travers lesquels ils s'identifient à la marchande, au docteur, à un pirate etc... et qui jouent un rôle essentiel dans les processus d'identification et d'intériorisation des modèles familiaux ou sociaux. Le groupe des joueurs, mini-société qui dispose de ses codes et parfois de ses langages secrets, initie l'enfant aux différentes fonctions sociales : relations interpersonnelles, permanence et instabilité, leadership, apprentissage des conduites de groupe, écoute de l'autre, acceptation des plaisanteries, de l'échec, prise de responsabilités, action en commun ...

Quant aux jeux sensori-moteurs ou fonctionnels, ils constituent un exercice souvent plus fructueux que la culture physique traditionnelle. Ces exercices fonctionnels exercent et développent

en effet une fonction en cours de maturation ou déjà maturée chez l'enfant, ainsi les activités de balancement dont le but est le plaisir du fonctionnement en lui-même, les jeux d'équilibre ou de rythme (acrobaties, balançoire, danses etc...), qui sont en étroite corrélation avec le développement de l'endurance et de l'hygiène physique, et avec la prise de conscience du corps et du schéma corporel, que favorisent également les pratiques ludiques nécessitant un déplacement yeux fermés, des tâtonnements, des interprétations à l'oreille ou au toucher. Ces types de jeux existent dans toutes les cultures, mais sont inégalement importants selon les ethnies. Ainsi, en Afrique, les enfants affectionnent tout particulièrement les jeux d'équilibre, d'endurance ou de contrôle de soi qui permettent la maîtrise de soi devant la douleur, le danger, les insultes ou la raillerie, et tiennent même une place importante dans les cérémonies initiatiques de passation de classe d'âge. Aussi peut-on dire que le jeu constitue un véritable système éducatif spontané fonctionnant avant et à côté de l'école. Il se présente en même temps comme un moyen pédagogique naturel et peu coûteux, susceptible de se combiner avec des moyens plus rigoureux et plus traditionnels.

L'éducateur ne se bornera pas à tolérer ou même à encourager le jeu; il le fera à l'occasion pénétrer dans la classe, en veillant à respecter les conditions écologiques ainsi que l'équilibre et la santé du corps. L'enseignant pourra alors, lorsqu'il estimera nécessaire de mettre l'accent sur une activité donnée, partir d'un jeu où elle est fortement représentée, quitte à modifier simplifier, clarifier, ou au contraire rendre plus élaborée les conditions du jeu. Partir du jeu pour l'utiliser à des fins éducatives ne signifie ni lui faire perdre ses caractéristiques propres ni rester prisonnier des caractères tout à fait spécifiques d'un certain jeu, simplement parce qu'il existe en tant que tel. C'est localement, dans chaque culture, qu'on pourra rechercher les structures qui sous-tendent les jeux, et qui se réfèrent aux activités que les enfants exercent au cours de leur développement. La seule condition impérative à cette utilisation pédagogique du jeu, est qu'il n'y ait jamais contrainte, même s'il peut être nécessaire d'induire ou de guider l'activité ludique en la transférant ou en la généralisant. Il est, en tout cas, souhaitable de partir de jeux et matériels de jeu (jouets) qui appartiennent au répertoire du groupe de référence de l'enfant. L'utilisation des jeux et des objets ludiques endogènes est financièrement moins onéreuse que tous ceux qui sont importés et ne sont d'ailleurs pas nécessairement adaptés. Ces types de matériels peuvent, en effet, se trouver sur place (ou être fabriqués à partir de matériaux naturels ou artificiels locaux et en utilisant les compétences des individus isolés ou en groupe. En dehors de ces raisons, le choix des jeux endogènes correspond à une plus grande efficacité psycho- pédagogique. Et ce n'est qu'exceptionnellement et avec

beaucoup de précaution que l'on pourra avoir recours à des jeux exogènes ou hétérogènes. Cependant le respect des jeux et jouets endogènes ne doit pas aboutir au fétichisme que l'on observe parfois. Il faut tenir compte aussi de la rapidité avec laquelle les enfants assimilent les éléments nouveaux et admettre que certains jeux adoptés, ou adaptés, peuvent leur appartenir autant que des jeux traditionnels. On se gardera de maintenir dans le jeu pratiqué à l'école certains éléments hérités du passé, comme la ségrégation sexuelle, qui est de règle dans les activités ludiques enfantines d'un grand nombre de pays.

L'éducateur devra se livrer à un recensement systématique et à l'étude des matériels ludiques, jeux et jouets, offerts par le milieu, et qui se regroupent selon cinq types principaux :

- L'ensemble des exercices, des attitudes et des comportements physiques : course, saut, poursuite etc.
- L'ensemble des expressions verbales : comptines, récits, contes, devinettes, jeux logiques et de raisonnement ...
- L'ensemble des objets concrets, figuratifs et symboliques : poupées, masques ou autres objets signifiants ...
- L'ensemble des comportements plastiques : chorégraphie, théâtre, transformation des apparences, dessin, modelage.
- L'ensemble des objets n'ayant aucune destination ludique précise, mais qui peuvent en acquérir une par l'attrait qu'ils exercent et le service qu'ils peuvent rendre au sujet.

Une fois ce recensement effectué, l'éducateur évaluera les matériels ludiques par rapport aux objectifs qu'il lui faut atteindre. Trois possibilités peuvent alors se présenter :

- les activités et les objets ludiques sont jugés parfaitement adaptés aux objectifs à atteindre
- les activités et objets gagneraient à être améliorés pour répondre à ces objectifs, tout en conservant leur originalité
- la nécessité d'introduire des nouveautés, voire de les substituer aux activités et objets ludiques locaux, parce que ces nouveautés correspondent davantage à des besoins nés de la modification des conditions de vie.

On ne négligera pas, dans cette optique, l'apport important constitué par les lectures (romans, journaux, bandes dessinées...), les spectacles (cinéma, télévision) et, de façon plus générale les masses media (publicité). Même si on peut le regretter, il est de fait que la diffusion mondiale de certains thèmes (Far-West par exemple), de certains personnages (Mickey etc ...) contribue à donner aux enfants du monde entier les bases d'une nouvelle mythologie. L'éducateur devra donc laisser les enfants faire entrer dans la classe leur univers imaginaire, même s'il se nourrit de bandes dessinées et de slogans publicitaires. Il s'efforcera d'aider les enfants à tirer de cette nouvelle culture un lien avec les traditions héritées du passé et une ouverture sur le monde moderne. Il encouragera par tous les moyens pédagogiques (notes, prix, etc ...) la communication au sein de la classe des jeux pratiqués au dehors et l'essai de jeux nouveaux encouragera les enfants à rassembler à l'école tout ce qui leur sera nécessaire pour fabriquer eux-mêmes leurs jouets et matériels éducatifs.

- Matériaux naturels : branches, feuilles, écorces d'arbre, tiges de roseau, bambou ou céréale, paille, cale-basses, gousses, coquilles d'œufs ou de noix, fruits et graines séchés, noyaux, épines, nervures de palme, sciure de bois, cendre, charbon, noir de fumée, plumes d'oiseaux, poils de mammifères, ossements d'animaux, arrêtes de poissons, peau tannée, coquillages, sable, argile, cailloux.
- Objets de récupération : boites vides en carton, métal, boites d'allumettes, papier, ficelle, raphia, caisses vides, planches, bouteilles, vieux récipients, ustensiles de cuisine, débris de brique, faïence, verre, caoutchouc (pneus); outils usagés, vis et boulons, clous, fil de fer, papier, bobines, élastiques, bouchons de liège et de plastique, tissus et fds de toutes couleurs et de toutes matières, matériel bon marché à acheter éventuellement : pâte à modeler, perles, cartes à jouer outillage : marteau, scie, couteau, poinçon, enclume, établi, truelle, serre-joint, tournevis, rabot, pointes et aiguilles de toutes sortes, colles, gommes, rubans adhésifs, crayons de couleur, teintures, peintures.

Grâce à l'accumulation d'un important matériel ludique, l'éducateur pourra aller au-delà de la pédagogie active qui intègre une certaine part de jeu, mais n'est pas jeu, et pour laquelle la référence à celui-ci demeure surtout un appel à la motivation. On peut attendre davantage de l'introduction du jeu dans la classe, et en particulier l'obtention de nouveaux outils didactiques permettant un certain nombre d'opérations définies : passage du savoir-faire au savoir tout court, en renforçant les aptitudes et en aidant à leur prise de conscience passage du concret à l'abstrait

recherche de performances (physique, mémorielles, logiques, verbales) procédures nouvelles de contrôle des connaissances facilitation de la communication et de l'expression développement de l'imaginaire Ainsi, d'école moderne, en devenant moins directive, concevra nécessairement sa stratégie en termes d'auto- information et de ludisme, pour assurer l'homogénéité et la continuité de son action pédagogique aux modes de l'apprentissage que l'enfant est susceptible d'utiliser aussi bien en classe que dans la rue, chez lui, partout. On retrouve dans cette intention de favoriser les réemplois, le transfert des principes éducatifs, l'idée de ne plus opposer connaissances et expérience globale de la vie ; école, famille; culture traditionnelle et modernité. Pour illustrer ces considérations pédagogiques générales, ce dossier présente, en annexe, cinq fiches pédagogiques concernant l'utilisation des jeux dans différents types d'apprentissage. Dans la seconde partie du dossier, une série d'Etudes de cas, montrera comment, dans la pratique, dans des régions et des sociétés très diverses, l'éducateur peut s'efforcer de connaître le jeu des enfants et d'en tirer une nouvelle pédagogie.

3.2.5. Conception psychologique du jeu

Pour étudier l'évolution des activités ludiques de la naissance à l'adolescence, on se référera d'une part à la théorie psychanalytique, qui explique le jeu par le besoin de réduction des pulsions et lui accorde un rôle prépondérant dans la formation du moi; d'autre part aux psychologues de l'enfance qui, depuis la psychogénétique de Piaget se sont servi du jeu comme d'un instrument pour mesurer les processus de maturation et le développement mental et affectif. Ces deux théories reposent sur le postulat d'une universalité humaine qui expliquerait que des étapes du développement se succèdent dans un ordre qui est le même pour tous; c'est cette notion d'ordre qui est importante parce que générale, et non les âges d'apparition des étapes, qui peuvent être différents, non seulement d'une culture à l'autre, mais également entre les individus issus d'une même culture». On verra cependant que les conditions socioéconomiques de la vie de l'enfant peuvent influencer de façon considérable sur l'importance relative de ces différentes étapes.

Chez le nouveau-né et jusqu'à trois mois, le jeu se réduit au balancement, au bercement qui reproduit les sensations ressenties dans le ventre de la mère. Dans les sociétés où l'enfant est porté presque continuellement, ce bercement ne constitue pas à proprement parler un jeu, puisqu'il fait partie de l'état naturel et permanent de l'enfant. A ce stade, l'enfant se perçoit comme un tout indissociable et n'a pas encore pris conscience de la distinction entre son propre corps et le monde

extérieur. Porté par sa mère, allaité à la demande, l'enfant africain, par exemple, n'est pas systématiquement doté de la sucette qui caractérise les premiers mois de l'enfant européen. Avec la succion apparaît pour l'enfant la première possibilité d'une fragmentation de son corps et, lorsque l'objet sucé n'est pas son doigt, il se trouve confronté avec la manipulation ludique (d'abord uniquement buccale) d'un véritable pré- jouet. C'est encore dans les sociétés industrielles que le bébé, très tôt confronté à l'éloignement maternel, se voit offrir par la mère le jouet qui la représente, la remplace auprès de son enfant et s'offre à sa manipulation. Tel est le rôle du hochet que l'on voit apparaître beaucoup plus tôt dans la vie de l'enfant des sociétés industrielles.

La disparition pénible de la mère, suivie du plaisir de sa réapparition - plaisir qu'accompagne bientôt l'angoisse de voir la disparition se produire à nouveau - constitue chez les bébés tôt séparés de leur mère le point de départ de nombreux troubles et déséquilibres du développement psychique. Elle est à l'origine du jeu du montrer/cacher, l'un des premiers jeux pratiqués par l'enfant, déjà chargé d'une symbolique certaine, celle du désir et de l'interdit. Dans un passage célèbre de son ouvrage *Au-delà du principe de plaisir*, Freud a décrit et analysé «le jeu de la bobine»), jeu favori de son petit-fils âgé de dix-huit mois : l'enfant possédait une bobine en bois, entourée d'une ficelle, au moyen de laquelle il se livrait de manière répétitive à un jeu fort curieux. Lançant la bobine en dehors de son lit, il la faisait disparaître de sa vue, pour la faire réapparaître bientôt en tirant sur la ficelle. La réapparition de la bobine semblait toujours lui procurer la plus vive satisfaction; néanmoins, il s'empressait de la faire disparaître en la jetant à nouveau. Freud mit en évidence le double processus du jeu : maîtriser le chagrin causé par l'absence de la mère, en représentant à volonté son départ, puis son retour, de manière indissociable. Ainsi, dès la deuxième année, une part importante de symbolisation pénètre le jeu de l'enfant, qui, vers la même époque, commence à acquérir le langage parlé. Cependant, cette première période de la vie, avant trois ans, semble plus encore celle des jeux fonctionnels, jeux sensori-moteurs, dont le plaisir réside dans le fonctionnement lui-même : mouvements des différentes parties du corps, rythmes ou équilibres, activités vocales, cris, chantonnements, marmonnements ... A cet âge, l'enfant passe aussi de longs moments devant des images, devant le miroir qui l'amène peu à peu à prendre conscience de son moi.

Cette accession à l'identité qui passe par la découverte de l'autre, si elle ne fait pas disparaître les jeux sensori-moteurs du premier âge, devient l'élément dominant des jeux

d'imitation, ou de fiction, selon les auteurs. Ces jeux deviennent essentiels à partir de deux ou trois ans. «Le jeu enfantin se présente comme une dialectique entre les identifications successives et l'identité à chaque fois remise en question, d'où son rôle essentiel dans l'élaboration du moi». A cet âge, l'enfant joue sans cesse à faire-semblant; tantôt il est un animal, la marchande ou le docteur; tantôt il reste lui-même, mais se représente dans une situation fictive, comme cette petite fille qui déclarait qu'elle jouait à dormir ou à pleurer, Ainsi, l'identification au modèle aimé, à la mère par exemple, n'est pas la seule forme d'identification; car l'enfant peut aussi jouer à être soi, ou encore à être le méchant, qui le punit ou lui fait peur. Dans ce processus d'identification, la poupée joue un rôle important, et rares sont les peuples qui n'en font pas usage. La poupée est, en effet, à la fois un objet et l'autre : la mère, le frère, ou l'enfant, comme en témoigne cette rédaction d'une fillette de 6ème: (quand j'étais petite fille je préférais jouer à la poupée. Je l'aimais parce que j'admirais ma mère qui, chaque soir, lavait mon frère, l'habillait, le donnait à téter et le mettait au dos. Moi je voulais faire autant. Mon père au retour d'un voyage m'achetait une grosse poupée aux longs cheveux. Chaque jour au lieu d'aller en classe je rendais visite à tous les tailleurs de la ville et ceux-ci me donnaient toujours des morceaux de tissus, Je soudais les morceaux les uns contre les autres et quand ça devenait un peu grand je découpais une camisole pour ma poupée avec une lame rouillée qui se trouvait dans la boîte de couture. Partout où je passais, j'avais ma poupée au dos et la boîte dans mes bras. J'avais un foulard que j'attachais à ma poitrine en forme de sein. Il m'arrivait même de dire que le bébé pleure et je lui donnais à téter. Ma mère qui était une femme qui s'occupait bien des enfants m'avait donnée une petite valise dans laquelle je mettais les habits de ma poupée, je perdais tout mon temps à laver et à coudre ses habits. Les cheveux à force de tirer s'arrachaient à tout moment. Mes camarades qui n'avaient pas de poupée étaient jalouses de la mienne. Elles cherchaient toujours à me battre sur le chemin de l'école. Un jour alors que ma mère m'envoyait j'ai laissé ma poupée près de mes camarades au retour je vois que la tête de ma poupée a disparue. J'ai pleuré abondamment. Ma mère m'a achetée une autre, mais celle-ci ne m'a pas plus comme la première.

Ainsi que l'exprime parfaitement le devoir cité, la poupée est à la fois le double de la petite fille, et l'enfant par l'intermédiaire duquel elle se prépare dès les premières années à ses futures fonctions de mère de famille. Si l'on observe dès cet âge une nette distinction entre les jeux des filles et ceux des garçons, il faut noter cependant que les uns et les autres pratiquent volontiers tous les jeux de représentation mimés ou joués, en même temps que se développe le goût du dessin et

du modelage. On considère généralement que les enfants s'initient à la vie de groupe à partir de cinq ou six ans. Avant cinq ans, « bien qu'ils ne jouent jamais réellement ensemble, ils n'aiment pas jouer seuls et il est rare qu'il y ait jamais un seul enfant de cet âge près du bac à sable. A partir de cinq ans, l'enfant, au contraire, préfère les activités collectives, mais son intégration se fait peu à peu. D'abord spectateur passif du jeu des plus grands, il doit effectuer une sorte d'apprentissage avant d'être admis de plein droit dans le groupe dont Château écrit : « ce n'est nullement un groupe fixe, comme une équipe de scouts, c'est un groupe aux frontières sans cesse changeantes. Ce groupe a un centre et une périphérie. A la périphérie se trouvent les petits, dans une zone flottante; certains petits ne sont acceptés dans le groupe que lorsque l'on ne refuse personne, lorsque l'on cherche à faire nombre; ceux-là marquent la limite extrême du groupe. Vers la même époque, qui correspond à la première période de la scolarité primaire, et en relation sans doute avec cette découverte de la vie de groupe, les jeux de prouesse permettent une affirmation de la force, du courage, et consolident l'appartenance au groupe ou les fonctions de leader. Ces prouesses, (équilibres difficiles, résistance à la douleur etc ...) peuvent présenter des risques importants, mais ils semblent avoir une fonction psychologique positive et on ne peut les interdire sans proposer aux enfants des équivalents, moins dangereux peut-être, mais aussi riches de signification.

Au cours de la période suivante, la préadolescence, on assiste à un certain dépérissement des jeux symboliques, tout au moins de ceux qui supposent l'identification à un modèle réel, familial (père ou mère) ou social (chasseur, maîtresse, chef...). Par contre, les jeux de fiction, laissant une large place à l'imaginaire, continuent à être très vivaces jusqu'à douze ans environ : jeux de pirates, de cow-boys et d'Indiens, de cosmonaute, de vedette chez la fille etc. ... Simultanément, c'est-à-dire vers dix ans, l'enfant découvre les jeux dits de procédures communément appelés (jeux de société). Cet âge qualifié par Piaget d'hypothético déductif voit s'épanouir les activités de fabrication (tissage, couture, bricolage), le goût du sport; dans le même temps, le compromis de base entre les pulsions et la règle que suppose le jeu, bascule peu à peu vers la logique et la formalisation. Le renforcement du moi a rendu les déplacements symboliques moins souples, l'imagination s'appauvrit, et l'enfant découvre le plaisir de jeux dépouillés de contenus narratifs, comportant des règles strictes, souvent complexes, et exigeant un effort d'attention et de réflexion important : tels sont les jeux de cartes, les jeux de tabliers les dames, les échecs. Ces jeux peuvent conserver une part de plaisir fonctionnel et parfois symbolique, mais leur caractéristique essentielle est la régularité logique qu'ils imposent aux joueurs. La fin de cette

période marque en même temps la fin de l'enfance. La passation d'une classe d'âge à une autre constitue une épreuve difficile, que certaines sociétés facilitent en prenant en charge différents rituels initiatiques. Dans le monde occidental, la société globale refuse désormais d'assumer cette fonction. Ainsi s'explique, sans doute, la situation particulièrement douloureuse d'adolescents et d'adolescentes chez qui l'activité ludique vient à disparaître presque complètement et qui ne peuvent trouver ni dans la parole, dont ils n'ont pas souvent une parfaite maîtrise, ni dans leur corps en pleine transformation, ni dans le groupe familial ou social, le soutien et l'intégration dont ils auraient besoin. Ainsi Gutton (2002) s'explique-t-il, à cet âge, la fréquence des passages à l'acte souvent dramatique (délinquance, suicides), qui sont la conséquence de l'abandon social et culturel où se trouve l'adolescent.

À l'aune des différentes conceptions du jeu que nous venons de décrire, nous pouvons à présent tenter de proposer à notre tour une définition du jeu. Ce faisant, nous insisterons sur les points suivants. D'une part, nous soulignerons que bien qu'elle nous soit personnelle, cette vision du jeu fait fond sur certaines caractéristiques mises en exergue par nos prédécesseurs. D'autre part, nous préciserons qu'une telle définition n'a aucune prétention à l'universalité, mais qu'elle relèverait davantage d'une conceptualisation ad hoc voire d'une limite "tracée dans un but particulier" (Brougère, 1995 p. 25), à savoir celle de notre étude.

Nombre d'auteurs ont cherché à caractériser le jeu, à apporter des réponses à la question « qu'est-ce que le jeu ? ». Prenant leur suite, nous mettrons l'accent sur la complexité à cerner le concept et proposerons la définition suivante. Tout d'abord, nous distinguerons le jeu à visée purement ludique, c'est-à-dire celui où le joueur s'extrait ou est extrait de « la vie courante » dans le seul but de se procurer un certain plaisir. Ce type de jeu s'accomplit « en général dans des limites précises de temps et de lieu » (Caillois, 1967 p. 37) et possède ses règles. Évoquées notamment par G. Brougère (1995 p. 13) et par Caillois (1967 p. 43), ces règles s'opposent paradoxalement à l'esprit de liberté que présupposerait la situation ludique ou le fait de jouer. Ensuite, nous avancerons à l'instar de G. Brougère que le jeu ou l'activité ludique nécessiterait la présence d'une métacommunication (Brougère, 1995 p. 247). À travers cette situation « méta communicative », le joueur reçoit des signaux verbaux, non verbaux ou autres, lui indiquant qu'il prend part à un jeu. Certes, dans la mesure où le recours au vocable jeu peut être purement formel ou relever d'un « jeu de langage (Brougère, 1995 p. 23), l'idée de métacommunication pourrait, à juste titre, être

considérée comme insuffisante pour déterminer si une situation appartient au jeu ou non. Toutefois, réfléchir à cette dimension « méta communicative » pourrait s'avérer heuristique et permettre de répondre à des questions telles que « ce qui est qualifié de jeu dans la situation présente est-il réellement ludique ? »

Par ailleurs, outre la métacommunication, d'autres caractéristiques sont à prendre en compte et pourraient se révéler opératoires à l'heure de définir le jeu. Nous rejoindrons une fois encore G. Brougère et les trois niveaux de sens dont il fait état dans son analyse (Brougère, 1995 p. 13). Ces derniers ont déjà été évoqués auparavant, mais nous les rappellerons ici pour la clarté de l'exposé. À un premier niveau de sens sont regroupées les situations où les individus « jouent, ont une activité qui relève de ce que l'on peut dénommer jeu » (Brougère, 1995 p. 13). À un second niveau de sens nous retrouvons le jeu entendu comme « système de règles (*game* en anglais) » (Brougère, 1995 p. 13). À un troisième et dernier niveau de sens se trouve le jeu en tant que "matériel" permettant de se livrer à un jeu (Brougère, 1995 p. 13).

Pour finir, tentant de résumer notre conception du jeu, nous proposerons les cinq points suivants.

- Par jeu, nous entendons tout d'abord une situation « méta communicative ».
- Le jeu fait ensuite référence à toute activité ludique située en dehors de la vie courante. C'est le jeu ludique décrit par De Grandmont (2007).
- Le terme de jeu sert également à désigner l'activité du joueur ou « activité de jouer » de manière générale. Nous distinguerons ce point du précédent par le fait que le jeu entrepris peut être ludique ou non.
- Le jeu correspond par ailleurs au système de règles régissant l'action du joueur.
- Enfin, nous qualifierons de jeu le matériel qui sert de support à l'action du joueur.

3.3. Théories sur le jeu

3.3.1. Approche de Huizinga

Cherchant à clarifier la notion voire le concept de jeu, nous nous sommes également intéressé à la façon dont J. Huizinga (1951) a traité ce sujet. Tout d'abord, dans son livre *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, cet historien néerlandais envisage le jeu « comme un

phénomène culturel, et non pas comme une fonction biologique » (Huizinga, 1951 p. 12). Cet intérêt manifeste pour l'aspect culturel du jeu est un point commun que semblent partager Roger Caillois (1967) et J. Huizinga (1951), mais qui ne se retrouverait pas dans ces termes chez G. Brougère, par exemple. En effet, d'après R. Caillois, « facteurs et images de culture » (Caillois, 1967 p. 164), les jeux peuvent servir, jusqu'à un certain point à caractériser une civilisation voire une époque. Pour lui, « ils en traduisent nécessairement la physionomie générale et apportent des indications sur les préférences, les faiblesses et les forces d'une société donnée à tel moment de son évolution » (Caillois, 1967 p. 164).

Ensuite, bien qu'il s'empresse de nuancer son propos précisant que son « jugement ne dit rien au sujet des caractères positifs du jeu » (Huizinga, 1951 p. 22) et que son jugement « est fort instable » (Huizinga, 1951 p. 22), J. Huizinga oppose « le jeu au non-sérieux » (Huizinga, 1951 p. 22). Si nous reconnaissons avec Huizinga (1951) qu'une telle dichotomie semble occulter les apports du jeu et a de grandes chances d'être remise en cause, nous nous différencierons néanmoins de cet historien quant au maintien d'une telle séparation. D'une part, nous sommes d'autant plus enclin à ne pas retenir cette opposition entre jeu et non-sérieux que J. Huizinga lui-même en souligne l'instabilité (Huizinga, 1951 p. 22). D'autre part, admettre que « le jeu est le non-sérieux » (Huizinga, 1951 p. 22) signifierait, pour reprendre le raisonnement de Decuré (1994), opposer le jeu et une activité réputée sérieuse comme le travail (scolaire notamment), et reviendrait à abonder dans le sens de ceux pour qui le jeu n'aurait pas droit de cité dans la classe ou dans l'apprentissage si ce n'est dans le cadre d'une « activité périphérique » (Decuré, 1994 p. 16).

Pour finir, nous rappellerons que Huizinga (1951) a tenté de circonscrire la notion de jeu et qu'il l'a définie en ces termes: « le jeu est une action ou une activité volontaire accomplie dans certaines limites de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie et d'une conscience d'être autrement que la vie courante » (Huizinga, 1951 pp. 57-58). Si elle peut indéniablement être classée parmi les anciennes définitions du jeu, la façon dont le jeu a été caractérisé par J. Huizinga ne semble pas pour autant être dépassée. Au contraire, la vision de J. Huizinga paraît constituer un fonds commun dans lequel viendraient puiser divers auteurs. Ces derniers, par des apports ou des retranchements successifs, semblent contribuer tant à l'évolution

qu'à la réactualisation de la notion de jeu. R. Caillois, auquel nous allons nous consacrer maintenant, est l'un d'entre eux.

3.3.2. Approche de Caillois

Auteur que nous avons déjà mentionné plus haut notamment pour ses vues analogues à celles de Huizinga J., Caillois R. s'est lui aussi essayé à définir le jeu. De cette caractérisation, nous retiendrons les points suivants.

➤ Vue synoptique du jeu chez R. Caillois

Premièrement, Caillois R. définit essentiellement le jeu comme « une activité libre [...], séparée [...], incertaine [...], improductive [...], réglée [...] et fictive [...] » (Caillois, 1967 pp. 42-43). Au-delà du caractère elliptique de cette énumération, nous soulignerons la valeur synoptique d'une telle présentation. En effet, présentée sous cette forme, cette accumulation d'adjectifs, qui est d'ailleurs de notre seul fait, nous permettrait d'embrasser d'un seul regard les caractéristiques du jeu chez Caillois. À travers cette vue générale, il nous est notamment loisible d'observer d'autres ressemblances entre J. Huizinga et R. Caillois. Par exemple, ces deux auteurs envisagent tous deux le jeu comme une action empreinte de liberté : « librement consentie » ou « volontaire » (Huizinga, 1951 pp. 57-58) pour le premier et « libre » (Caillois, 1967 pp. 42-43) pour le second.

➤ Convergence autour de la complexité du jeu

En outre, pour ce qui est de la caractérisation du jeu, nous remarquerons que d'autres auteurs semblent entrer en écho avec les propos de Caillois R. C'est notamment le cas de Brougère G. (1995) lorsqu'il évoque la complexité à définir ce qu'est le jeu, une "notion aux sens multiples" (Brougère, 1995 p. 11), pour reprendre son expression. Pour sa part, Caillois (1967) paraît lui aussi faire état de cette complexité lorsqu'il tente d'établir une « classification des jeux » (Caillois, 1967 p.45) et lorsqu'il écrit : « la multitude et la variété infinies des jeux font d'abord désespérer de découvrir un principe de classement qui permettent de les répartir tous entre un petit nombre de catégories bien définies » (Caillois, 1967 p. 45). Il semble également souligner la nature complexe de cette entreprise de classification quand il ajoute : « En outre, ce qui complique tout, on peut jouer à un même jeu seul ou à plusieurs. Un jeu déterminé peut mobiliser plusieurs qualités à la fois ou n'en nécessiter aucune » (Caillois, 1967 pp. 45-46). Cette dernière remarque de Caillois

nous amène à penser, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, qu'en matière de jeu l'absence de règles constituerait peut-être une règle en soi.

➤ **Le jeu selon R. Caillois : entre délassement, non-sérieux et stérilité**

Ensuite, aux yeux de Caillois, le jeu « entraîne inmanquablement une atmosphère de délassement ou de divertissement. Il repose et il amuse » (Caillois, 1967 p. 9). Que le jeu puisse être vecteur d'amusement est une idée tout à fait concevable, mais qu'il faudrait nuancer selon nous notamment pour ce qui est de son caractère inmanquable. En effet, comme nous tenterons de l'établir ultérieurement par la référence à la conception du jeu chez Nicole de Grandmont (Grandmont, 1997) et chez Vial (Vial, 1981), ainsi que par le biais de l'analyse du corpus, toute situation se réclamant du jeu ne viserait pas systématiquement le délassement ou le divertissement, mais pourrait présenter d'autres propriétés.

De même, à l'instar de Decuré (1994 p. 18), nous nous démarquerons également de Caillois lorsqu'il poursuit sa définition du jeu et qu'il ajoute : le jeu « évoque une activité sans contrainte, mais aussi sans conséquence pour la vie réelle. Il s'oppose au sérieux de celle-ci et se voit ainsi qualifié de frivole. Il s'oppose d'autre part au travail comme le temps perdu au temps bien employé. En effet, le jeu ne produit rien : ni biens ni œuvres. Il est essentiellement stérile » (Caillois, 1967 p. 9). Outre la critique déjà faite auparavant à Huizinga, concernant l'opposition entre jeu et sérieux, cette définition semble renfermer d'autres aspects discutables. Ainsi, en plus de critiquer le cliché selon lequel « jouer n'est pas travailler » (Decuré, 1994 p. 18), nous émettrons quelques réserves quant à la frivolité et à la stérilité du jeu, et à l'absence de conséquence pour la vie réelle.

D'une part, à la suite de Decuré (1994), nous avancerons que « le jeu en pratiques de classe doit [au contraire] être considéré comme un travail productif et utilisé comme tel » (Decuré, 1994 p.18). D'autre part, concevoir le jeu autrement que comme une activité « frivole » (Caillois, 1967 p. 9) permettrait peut-être de faire évoluer la place accordée au jeu dans l'enseignement / apprentissage de l'histoire-géographie en lui assignant désormais un rôle « central » comme le propose Decuré (1994 p. 16). De plus, essayer de faire changer ces représentations liées au jeu contribuerait peut-être à faire mentir le constat suivant de Debyser (1991) : « habituellement les jeux n'entrent dans la classe que par la petite porte : l'étroitesse du pertuis fait que ne peuvent y passer que de petits et pauvres jeux étriqués, tristes jeux des familles, petits mots croisés fades, devinettes pâlottes, histoires très peu drôles, quiz consternants » (Caré & Debyser, 1991 p. 10).

Pour compléter nos commentaires concernant le caractère « improductif et stérile » du jeu chez Caillois (1967 p. 9), nous ajouterons les points suivants. D'un côté, nous noterons que sa conception du jeu semble rejoindre en partie celle du psychologue Chateau (1967): pour ce dernier également, le jeu de l'adulte viserait « un délassement », constituerait « un remède contre l'ennui ou contre la fatigue » et, ne possédant pas « son principe en lui-même », aurait « quelque chose de négatif (Château, 1967 p. 37). De l'autre, nous ne manquerons pas de souligner une certaine discordance entre les propos de ces deux auteurs puisque, loin d'être « stérile » (Caillois, 1967 p. 9), le jeu du petit d'homme correspondrait selon Château (1967) à « une anticipation du monde des occupations sérieuses » (Chateau, 1967 p. 22), à savoir le monde des adultes, et à l'affirmation du Moi (Chateau, 1967 p. 37).

➤ **Autres caractéristiques du jeu chez R. Caillois**

En dernier lieu, pour clore ce volet sur la conception du jeu chez Caillois (1967), nous précisons que pour cet auteur le jeu s'organise « en quatre rubriques principales selon que, dans les jeux considérés, prédomine le rôle de la compétition, du hasard, du simulacre ou du vertige » (Caillois, 1967 p. 47). C'est ce que Caillois « appelle, respectivement, *agôn*, *alea*, *mimicry* et *ilinx* » (Caillois, 1967 p. 47) et qu'il caractérise de la façon suivante :

- le premier terme « *agôn* » concerne des jeux où règne l'esprit de compétition, où « les antagonistes s'affrontent dans des conditions idéales, susceptibles de donner une valeur précise et incontestable au triomphe du vainqueur » (Caillois, 1967 p. 50) ;
- le deuxième terme « *alea* » fait référence au nom du jeu de dés en latin et sert à « désigner tous les jeux fondés, à l'exact opposé de l'*agôn*, sur une décision qui ne dépend pas du joueur, sur laquelle il ne saurait avoir la moindre prise, et où il s'agit par conséquent de gagner bien moins sur un adversaire que sur le destin » (Caillois, 1967 p. 56) ;
- le troisième terme « *mimicry* » renvoie à « l'acceptation temporaire, sinon d'une illusion [...], du moins d'un univers clos, conventionnel et, à certains égards, fictif » (Caillois, 1967 p. 61). C'est notamment ce principe de « *mimicry* », où « le plaisir est d'être autre ou de se faire passer pour un autre » (Caillois, 1967 p. 64), qui semble sous-tendre l'activité pédagogique connue sous le nom de simulation globale et sur laquelle nous allons revenir par la suite ;

- le dernier terme « *ilinx* » est l'équivalent grec de tourbillon d'eau. Sous cette ultime rubrique, Caillois (1967) rassemble les jeux qui ont pour fondement la poursuite du vertige et « qui consistent en une tentative de détruire pour un instant la stabilité de la perception et d'infliger à la conscience lucide une sorte de panique voluptueuse » (Caillois, 1967 p. 68).

Si, à l'instar des précédents auteurs, la façon dont le jeu a été caractérisé par Caillois devrait s'avérer utile à l'heure d'analyser notre corpus, et si cet auteur semble s'être distingué de ses prédécesseurs ou de ses successeurs par sa classification des jeux en quatre rubriques, d'autres auteurs ont également fait montre d'originalité et pourront étayer notre analyse. C'est notamment le cas de la conception du jeu chez Grandmont (1997) que nous allons étudier à présent.

3.3.3. Approche de Grandmont

Avant d'aborder ultérieurement la façon dont nous envisageons le jeu, nous allons nous pencher dans l'immédiat sur la conceptualisation du chez Grandmont (1997). En effet, sans constituer pour autant une panacée ni un cadre définitoire immuable, la définition du jeu proposée par Grandmont a retenu notre attention à plus d'un titre. En premier lieu, nous ferons remarquer que cet auteur mène depuis plusieurs années une réflexion sur l'utilisation du jeu en pédagogie. Outre les trois ouvrages qu'elle a publiés en 1995 : *Le jeu éducatif*, *Le jeu ludique* et *Le jeu pédagogique* (Grandmont, 1995a, 1995b, 1995c), Grandmont est également l'auteur de *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre* (Grandmont, 1997). En second lieu, nous avancerons que le dernier ouvrage de cette spécialiste du jeu en éducation nous a particulièrement intéressé. D'un côté, elle semble y proposer une synthèse de ses précédents travaux. De l'autre, elle semble faire œuvre originale de par le point de vue qu'elle y expose. Entre autres, son originalité résiderait dans le fait de mettre en avant « la fonction pédagogique du jeu » (Grandmont, 1997 p. 106). Certes, à l'exemple du psychologue Chateau et des didacticiens Caré & Debyser (1991), Yaiche (1994) et Weiss (2002), différents auteurs ont déjà mis en lumière « le rôle pédagogique du jeu ». Toutefois, selon nous, ces auteurs ne semblent pas avoir autant insisté sur la pédagogie du jeu ou sur la corrélation entre jeu et apprentissage.

De même, évoquant le cadre théorique construit par Grandmont pour les besoins de son ouvrage *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre* (Grandmont, 1997), nous signalerons la dimension heuristique d'un tel cadre et préciserons qu'il contient trois axes principaux. En effet, du point de vue de cet auteur, « pour que le jeu remplisse sa fonction pédagogique [...], il faut que

le pédagogue soit informé des trois niveaux d'intervention pédagogique du jeu : 1. niveau ludique [...]. 2. niveau éducatif [...]. 3. niveau pédagogique [...] » (Grandmont, 1997 p. 106). Si nous revenons maintenant par le menu sur chacun de ces trois niveaux et si nous nous intéressons, en particulier, aux trois termes qui leur sont rattachés, nous constatons qu'un triptyque semble se faire jour. Ce dernier se compose de trois entrées qui vont faire l'objet d'un prochain développement : le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique.

➤ **Le jeu ludique**

Le jeu ludique constitue le premier volet de ce triptyque. Au-delà de son caractère tautologique, cette expression est employée par Grandmont pour dépeindre toute situation de jeu « imbue de joie et de plaisir [...]. Dans le jeu ludique, les règles évoluent selon les caprices du joueur sans limite de temps et d'espace » (Grandmont, 1997 p. 47). D'une part, nous avancerons que cette première vision du jeu semble à la fois intéressante et novatrice dans la mesure où elle prend en compte l'éventualité suivante : certaines situations se réclamant du jeu ne seraient pas essentiellement ludiques. D'autre part, nous ajouterons que le jeu ludique, « moyen d'exploration et de découverte des connaissances par l'action ludique du jeu » (Grandmont, 1997 p. 106) évoqué par Grandmont, semble présenter des similitudes avec la manière dont le jeu est envisagé par d'autres auteurs. Ainsi, l'évolution du jeu au gré du joueur et de ses « caprices » (Grandmont, 1997 p. 47) rejoindrait le caractère « libre » du jeu avancé par R. Caillois et J. Huizinga. Enfin, nous ferons remarquer que, tel qu'il est décrit par Grandmont, le jeu ludique représenterait la situation de jeu par excellence et coïnciderait avec la définition du jeu donnée par un dictionnaire comme Le nouveau Petit Robert : « activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a dans la conscience de la personne qui s'y livre d'autre but que le plaisir qu'elle procure » (Le nouveau Petit Robert, 1993 p. 1374).

➤ **Le jeu éducatif**

Deuxième volet de ce triptyque : le jeu éducatif. Ce second type de jeu, qui n'est pas intrinsèquement différent du jeu ludique », si ce n'est qu'il se réalise avec un objet, un jouet, soutenant l'action » (Grandmont, 1997 p. 66), présente d'autres caractéristiques. Ces dernières, notamment mises en avant par Grandmont, méritent d'être relevées et commentées. Premièrement, le jeu éducatif constituerait « le premier pas vers la structure » (Grandmont, 1997 p. 66), c'est-à-dire vers l'apprentissage de la règle. Il permettrait de contrôler les acquis, d'évaluer les appris et

d'observer le comportement des élèves (Grandmont, 1997 p. 66). Deuxièmement, il favoriserait l'acquisition de nouvelles connaissances (Grandmont, 1997 : 66). Ensuite, le jeu éducatif « devrait être distrayant » et « sans contraintes perceptibles » par le joueur, car la fonction première de ce type de jeu serait de « créer un climat de plaisir » (Grandmont, 1997 p. 64). Sur ce dernier point, Grandmont semble rejoindre d'autres auteurs. D'un côté, son propos semble converger avec l'opinion de Vial (1981), pour lequel la valeur éducative du jeu doit demeurer une valeur de « surcroît » (Vial, 1981, cité par Grandmont, 1997 p. 64). De l'autre, il paraît s'accorder avec le point de vue de Ferran et al. lesquels décrivent le jeu éducatif « comme étant ou devant être un jeu amusant, distrayant, oublieux des contraintes laborieuses tout en apprenant et en formant l'enfant » (Ferran et al. 1978, cités par De Grandmont, 1997 p. 65). Néanmoins, au-delà de ces convergences concernant l'importance de la primauté du jeu sur la finalité éducative, nous signalerons des divergences. D'une part, Grandmont et Vial semblent diverger quant au terme à retenir, à savoir « jeu éducatif » pour la première (Grandmont, 1997 p. 64) et « jeu didactique » pour le second (Vial, 1981 p. 137). D'autre part, bien que nous partagions avec Grandmont l'idée selon laquelle le jeu aurait sa place dans l'enseignement / apprentissage, nous différons de cette spécialiste pour ce qui est de la distinction qu'elle établit entre jeu éducatif et jeu pédagogique.

Enfin, pour clore ce volet sur le jeu éducatif, nous avancerons que le terme serait ambigu et que le clarifier permettrait de lever tant les réticences que les interrogations subsistant chez les enseignants rétifs à utiliser le jeu ou critiques à son égard. Le jeu éducatif est-il avant tout ludique ou serait-ce purement un exercice à finalité éducative ? Les propos de Porcher et de Favel concernant « les appareillages technologiques » (Porcher, 2004 p. 75), les « exercices structuraux déguisés » ou les « pseudo-jeux (Favel, 2003 p. 57) semblent légitimer nos interrogations et nous conforter dans l'idée qu'il faudrait désambiguïser la situation. D'une part, l'éclaircissement et la réponse à nos questionnements pourraient venir de Brougère (1995). En effet, ce chercheur en éducation rappelle, entre autres, que l'ambiguïté du terme jeu éducatif lui serait constitutive. D'après lui, dès son apparition et son application à l'école maternelle, le terme a entretenu le paradoxe. Il s'agissait pour les institutrices de proposer à l'élève des exercices qui, tout en ayant l'allure du jeu et en respectant le besoin de jouer de l'enfant, leur permettraient d'atteindre l'objectif éducatif qu'elles s'étaient assignées (Brougère, 1995 p. 159). Il apparaît donc que la mystification de l'apprenant critiquée plus haut par Porcher et Favel ou cette « pédagogie de la ruse », pour

reprendre une expression de Brougère (1995 p. 158), pourrait s'expliquer par un flou terminologique d'origine ancienne.

D'autre part, Grandmont pourrait également contribuer à clarifier la situation lorsqu'elle met en exergue les limites du jeu éducatif. Selon elle, afin de ne pas tomber dans des « jeux d'exercice » qui seraient vite synonymes de lassitude (Grandmont, 1997 p. 67) ou de redondance, il serait souhaitable « d'avoir des objets multi-vocationnels » (Grandmont, 1997 p. 67) et de changer de jeu éducatif dès que son fonctionnement aura été saisi par l'apprenant. En citant, par exemple, le cas du Loto-maison où l'élève doit reconstituer les différentes pièces de l'habitation, cet auteur nous fait part d'une remarque intéressante : « lorsque l'élève connaîtra bien chaque pièce d'une maison, il y a fort à parier que ce jeu perdra de son intérêt » (Grandmont, 1997 p. 65).

➤ **Le jeu pédagogique**

Troisième et ultime volet de ce tableau : le jeu pédagogique. Par ce terme, Grandmont désigne tout support qui permettrait de « tester les apprentissages » (Grandmont, 1997 p.70). Si nous concevons qu'un jeu puisse servir à une évaluation des apprentissages, qu'elle soit sommative ou formative, nous ne pensons pas qu'il faille établir de distinction entre jeu éducatif et jeu pédagogique. En d'autres termes, nous rejoignons Grandmont, en ce qui concerne la catégorie du « jeu ludique », mais nous nous différencions de cet auteur tant pour la répartition de la pédagogie du jeu en trois axes que pour la séparation entre jeu éducatif et jeu pédagogique. En effet, sans vouloir faire preuve de dogmatisme ou d'innovation excessive, il nous paraîtrait néanmoins plus judicieux de proposer une classification binaire avec d'une part le jeu ludique et de l'autre un seul terme désignant le jeu à finalité pédagogique ou éducative.

Loin d'être réductrice une telle classification permettrait peut-être, comme le souligne Grandmont elle-même, de prendre en compte le fait que « dans la plupart des écrits sur le sujet, il [le jeu pédagogique] sera confondu très souvent avec le jeu éducatif » (Grandmont, 1997 p. 70). Enfin, nous ne retiendrons pas la distinction établie par Grandmont, car cette répartition nécessiterait selon nous de traiter au préalable un problème épistémologique majeur : où s'arrête la pédagogie et où commence l'éducation ? Jeu éducatif et jeu pédagogique sont-ils foncièrement différents ? La frontière entre les deux serait plus ténue, selon nous, et ne se limiterait peut-être pas à la découverte d'une règle par l'intermédiaire d'un jouet pour le premier et à l'évaluation des apprentissages pour le second.

3.3.4. Approche de Malone et Lepper

Soucieux de rendre l'apprentissage à l'école moins ennuyeuse et plus agréable, Malone et Lepper (1987) ont cherché à concevoir des environnements de travail intrinsèquement motivants, c'est-à-dire des environnements au sein desquels les individus sont motivés à apprendre en l'absence de toute récompense externe ou punition. L'hypothèse sous-jacente à cette démarche est que la motivation aurait un impact positif sur l'acquisition des connaissances par les élèves et sur leur manière d'apprendre. À partir de différentes théories portant sur la motivation intrinsèque, Malone et Lepper (1987) ont élaboré une taxonomie des motivations intrinsèques à l'apprentissage. Ils ont identifié quatre catégories de motivations individuelles: le défi (challenge), la curiosité, le contrôle et le monde imaginaire (fantastique).

Le défi (challenge) s'inscrit dans la conviction que les gens préfèrent un niveau optimal de défi. Malone et Lepper se réfèrent notamment à la théorie du flow de Csikszentmihalyi (1990). Si l'activité est trop facile ou trop difficile, elle sera de peu d'intérêt pour l'apprenant. Pour qu'une activité ait le niveau de difficulté optimal, elle doit comporter des buts clairement fixés mais son issue doit rester incertaine. Dans le monde des jeux numériques, ce facteur d'incertitude est introduit et maintenu par la présence de niveaux de difficulté différents, de multiples niveaux de buts, d'informations cachées et par le recours au hasard. Enfin, d'autres éléments interviennent pour qu'une activité soit stimulante comme un feedback fréquent, constructif et encourageant, qui permet à l'apprenant d'évaluer ses progrès par rapport aux buts à atteindre, et qui va renforcer son estime de soi.

La curiosité des activités contenant un certain niveau de complexité informationnelle, de surprise, de nouveauté, d'incongruité ou présentant des contradictions par rapport à ses propres attentes et connaissances susciterait de la curiosité, apporterait du plaisir et de la motivation pour l'apprentissage. Malone et Lepper distinguent les théories portant sur la curiosité dite sensorielle (par exemple, l'effet de l'image, du son et de l'interaction dans le cadre des ordinateurs) de celles sur la curiosité cognitive, qui sont associées aux idées piagétienes sur l'assimilation et l'accommodation. Dans le monde des jeux vidéo, les concepteurs cherchent à engendrer de la curiosité et de la surprise chez les joueurs en suscitant des conflits cognitifs (Habgood, 2007). Ainsi, afin de maintenir leur curiosité éveillée, les joueurs sont continuellement invités à remettre en question les connaissances qu'ils croient avoir du monde dans lequel ils évoluent. En général,

ils passent par une première phase d'assimilation en début du jeu quand ils prennent connaissance du fonctionnement du jeu, de ses règles, et qu'ils peuvent faire des liens avec d'autres jeux relevant du même genre puis, dans une deuxième phase, ils découvrent des spécificités propres au jeu (par exemple que certains ennemis sont invulnérables) qui les obligent à revoir leurs schèmes antérieurs et à les accommoder. En suscitant ces conflits cognitifs, ces jeux stimulent leur curiosité et leur désir d'en savoir toujours plus.

Le contrôle constitue le troisième pôle des théories traditionnelles sur la motivation intrinsèque. Le terme de contrôle a des résonances légèrement différentes selon les auteurs considérés. Malone et Lepper (1987) relèvent cependant deux idées qui sous-tendent toutes les théories sur le contrôle: le contrôle qu'un individu a sur un environnement spécifique dépend, d'une part, du nombre d'options qui lui sont offertes et, d'autre part, de la probabilité que chacune de ces options dépend de ses réponses (principe de contingence). Une grande variété de choix au sein d'un ensemble d'alternatives augmente la motivation intrinsèque, de même qu'un environnement où les actions des apprenants ont des effets très variés et considérables. Le monde des jeux vidéo pédagogiques, qui se caractérise par un fort potentiel d'interactivité, offre un terrain idéal pour l'application de ces trois caractéristiques (contingence, choix et effets puissants). Pour Gee (2003), plus un joueur peut manipuler un personnage dans le jeu et prendre des décisions qui auront un impact sur ce dernier, plus il sera motivé et s'investira dans son personnage et dans le jeu.

Le monde imaginaire ou fictionnel (fantastique) : cette catégorie n'apparaît que rarement dans les débats sur la motivation intrinsèque ; elle est pourtant considérée par Malone et Lepper comme une catégorie qui joue un rôle important pour des activités intrinsèquement motivantes comme les jeux numériques, la télévision, la lecture et le jeu théâtral. Un environnement fictionnel est défini par ces deux auteurs comme un environnement « that evokes mental images of physical or social situations not actually present » (1987 p. 240), qui offre, par exemple, aussi bien la possibilité d'être le gouverneur d'une province que de jouer aux fléchettes. Le monde fictionnel doit notamment son attrait au fait qu'il répond à des besoins d'ordre émotionnel: il permet de vivre des expériences gratifiantes comme le pouvoir, le succès, la fortune ou la maîtrise de différentes situations. Cependant, ces besoins varient d'un individu à l'autre, d'où de fortes différences individuelles par rapport aux préférences exprimées pour l'un ou l'autre monde fictionnel. Difficile

donc de concevoir un jeu pédagogique mettant en scène un monde fictionnel emportant l'adhésion de tous les apprenants.

Malone et Lepper (1987) font, par ailleurs, une distinction fondamentale entre fiction endogène et exogène, qui renvoie à l'intégration du contenu d'apprentissage dans le contexte fictionnel. . D'autres formes de motivation intrinsèque sont évoquées par Malone et Lepper: la compétition, la coopération et la reconnaissance. Le modèle dynamique développé par Viau (1998) sur la motivation en contexte scolaire est une autre approche souvent citée. Viau a identifié trois composantes de la motivation, qui sont directement influencées par le contexte dans lequel l'élève se trouve: la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité du déroulement et des conséquences de l'activité. Ces perceptions vont avoir, selon Viau, une influence sur l'engagement cognitif de l'élève et sur sa persévérance, ce qui déterminera en fin de compte ses performances en termes d'apprentissage. Le principe de cette approche cognitiviste de la motivation est que l'engagement d'un sujet dans une tâche est déterminé par les représentations qu'il se fait de lui-même et de la situation.

Que nous disent les études empiriques sur la relation existant entre motivation intrinsèque et efficacité pédagogique ? Dans une de leurs recherches, Malone et Lepper (1987) ont cherché à déterminer dans quelle mesure la motivation intrinsèque des élèves affectait leur apprentissage. Ils ont comparé deux groupes d'élèves auxquels était proposé le même contenu pédagogique (introduction aux fractions) sous la forme d'un jeu ou d'un exercice. Le jeu consistait en un jeu de fléchettes. Le format « exercice » reprenait la même activité que celle du jeu après en avoir enlevé toutes les caractéristiques ludiques (effets audiovisuels, musique, fiction, etc.). Les résultats de l'étude ont montré que le jeu avait un attrait motivationnel 50% plus important que l'exercice. Dans les deux cas une importante progression par rapport à l'apprentissage des fractions pouvait être constatée. Le jeu, pourtant considéré comme l'activité la plus motivante, n'a cependant pas conduit à de meilleurs résultats, en termes de gains d'apprentissage, comparativement aux exercices.

Selon Malone et Lepper (1987) l'ajout de caractéristiques ludiques à un contenu pédagogique peut avoir des effets opposés selon la perspective que l'on adopte. On peut considérer que l'insertion d'éléments ludiques va soit distraire l'apprenant et par conséquent réduire l'apprentissage soit, au contraire, accroître son attention et finalement améliorer l'apprentissage. Diverses recherches mentionnées par Asgari et Kaufman (2004) montrent que l'intégration

d'éléments ludiques dans le matériel scolaire peut amener à une plus grande motivation des élèves, qui va se manifester par une attention accrue de leur part et par une meilleure rétention du contenu d'apprentissage. L'aspect fictionnel du contexte d'apprentissage semble particulièrement jouer un rôle déterminant et positif dans la motivation des élèves et leur apprentissage.

Pour Hays (2005), qui fait une revue quasi exhaustive de la littérature sur l'efficacité des jeux pédagogiques, il manque cependant encore des études démontrant que les jeux augmentent la motivation et l'intérêt des apprenants. Le lien entre les mesures effectuées sur la motivation et des performances plus élevées n'est pas clairement établi. Même si Hays reconnaît l'effet motivationnel des jeux – les jeux donnent envie de jouer- il rappelle qu'un jeu n'est bénéfique d'un point de vue pédagogique que s'il est conçu pour atteindre des objectifs d'ordre pédagogique sinon le seul apprentissage effectué par l'apprenant se réduit à savoir comment gagner le jeu. La question est donc de savoir comment concrètement intégrer de manière efficace l'apprentissage dans le jeu. Nous aborderons ce point dans le chapitre qui suit.

3.3.5. Approche selon Brougère

Premièrement, tentant de cerner ce qui caractériserait le jeu, nous avons consulté différents ouvrages dont *Jeu et éducation* (Brougère, 1995), à l'intérieur duquel Brougère, chercheur en sciences de l'éducation, présente certaines caractéristiques du jeu. Bien qu'il soit peu enclin à reconnaître dans le jeu un concept univoque, Brougère paraît admettre, néanmoins, la valeur heuristique d'une définition du jeu, laquelle permettrait d'"éviter les confusions" (Brougère, 1995 p. 13). Deuxièmement, toujours selon Brougère (1995), pour qu'il y ait jeu la présence d'une « méta communication » est nécessaire. À travers cette expression qu'il emprunte à Gregory Bateson (Bateson, 1977 cité par Brougère, 1995 p. 247), G. Brougère propose de qualifier de jeu les situations dans lesquelles « les partenaires se mettent d'accord sur les modalités de leur communication et indiquent [...] qu'il s'agit d'un jeu » (Brougère, 1995 p. 247). D'après lui, « le jeu n'est possible que si les organismes qui s'y livrent sont capables d'un certain degré de méta communication, c'est-à-dire s'ils sont capables d'échanger des signaux véhiculant le message ceci est un jeu » (Brougère, 1995 p. 247).

La définition du jeu pourrait être entreprise sous de meilleurs auspices si la stratification à « trois niveaux » (Brougère, 1995 p. 13) de ce terme était prise en compte. En effet, bien qu'il reconnaisse que « le terme [de jeu] soit utilisé et compris en l'absence même de définition

rigoureuse » (Brougère, 1995 p. 13), ce chercheur propose, toutefois, de décomposer le jeu en trois strates :

- à un premier niveau de sens, « un jeu est une certaine situation caractérisée par le fait que des êtres jouent, ont une activité qui relève de ce que l'on peut dénommer jeu quelle qu'en soit la définition » (Brougère, 1995 p. 13).
- A un deuxième niveau de sens, « le jeu est [aussi] une structure, un système de règles (Game en anglais) qui existe et subsiste en dehors de son effectuation concrète dans un jeu entendu au premier sens » (Brougère, 1995 p. 13).
- A un troisième et dernier niveau de sens, « jeu enfin s'entend comme matériel de jeu, tel le jeu d'échecs en tant que constitué du plateau et de l'ensemble des pièces qui permettent de jouer au système de règles appelé également jeu d'échecs » (Brougère, 1995 p.13). Heuristique, lié à la méta communication ou stratifié à trois niveaux chez Brougère, il paraît intéressant d'interroger à présent la conception du jeu chez d'autres auteurs.

3.4. Les fonctions du jeu en classe

Le jeu est une activité très importante pour l'apprenant. Pour De Grandmont (2007), c'est la vie réelle en miniature. Il est considéré comme une méthode d'apprentissage essentielle dont la spécificité se caractérise à travers ses fonctions. Amana (2017) a relevé quelques fonctions propres au jeu à savoir : la fonction symbolique, la fonction thérapeutique, la fonction éducative et la fonction d'intégration sociale.

3.4.1. la fonction symbolique du jeu

La fonction symbolique traduit la capacité d'évoquer des objets, des comportements ou des situations non visibles (cachées, hors de portée visuelle, vécues auparavant), au moyen de symboles ou de signes. Le jeu symbolique est une manifestation de la fonction symbolique. Il apparaît entre 18 mois et 2 ans, lorsque l'enfant commence à faire semblant d'exécuter une action de sa vie, en dehors de son contexte (semblant de dormir, de manger, etc.). L'imitation différée lui permet ensuite d'évoquer un modèle absent (action, mère, père, personnage, animal...). Il s'accommode ainsi de la réalité en l'imitant telle qu'il la perçoit. Le processus se poursuit par des jeux de « faire semblant », au cours desquels l'enfant attribue lui-même des rôles aux objets et aux personnages qu'il s'invente ou qu'il manipule. Il assimile ainsi la réalité. Apparaissent ensuite des scénarisations

de plus en plus complexes... Ce processus permet à l'enfant de résoudre ses conflits internes pour une adaptation harmonieuse au monde dans lequel il évolue. Il y développe une « conscience de l'autre » soutenue par le recours au langage.

La fonction symbolique suppose la capacité à différencier un signifié même absent (objet, action...) d'un signifiant (le mot, le symbole). Il faut que l'enfant ait acquis la permanence de l'objet pour pouvoir évoquer ce qui n'est plus dans son champ de vision. Par cette acquisition, l'enfant peut accéder à la pensée représentative. Il entre dans le monde des symboles, d'abord personnels puis culturels. Il a la possibilité d'encoder ses expériences dans différents systèmes de représentations. Gardner (1997) définit 7 systèmes symboliques : le langage, les jeux de simulation, la projection bidimensionnelle (dessin, schéma...), la projection tridimensionnelle (modelage, construction...), l'expression corporelle, la musique, le nombre. Le jeu d'imitation s'appuie sur la reproduction différée de scénarios de la vie courante. À l'école, dans des espaces aménagés à cet effet, les enfants retrouvent des décors et des objets familiers. Ceux-ci vont déclencher la reproduction d'actions ou de chaînes d'actions. Une assiette et une cuillère dans le coin des poupées offrent ainsi à l'enfant les éléments nécessaires pour nourrir son bébé. Il reproduit alors consciencieusement les gestes et prononce les mots qu'il a entendus au cours de son vécu. Le langage le concerne lui seul et n'a pas de caractère de communication. L'enfant vit pleinement son jeu pour lui seul. Progressivement, la prise en compte de l'existence de l'autre permet l'intégration de nouvelles pratiques et l'enrichissement du jeu d'imitation. L'enfant ne limite plus son jeu à la reproduction de gestes et de comportements ; il fait jouer un rôle à son personnage et commence à inventer des scénarios, seul, puis avec ses pairs. En rejouant des scènes de sa vie, il invente des issues là où il n'en trouvait pas, trouve de nouveaux dénouements plus conformes à ce qu'il peut accepter. Il rejoue la réalité pour l'intégrer, l'accepter ou prendre l'initiative. En interagissant avec ses pairs, l'enfant découvre de nouvelles perspectives de résolution, de nouvelles sources de créativité. Il passe d'un jeu dit « immature », très lié à l'utilisation des objets présents à un jeu plus « mature » qui fait appel à un scénario préétabli à la distribution de rôles avec parfois un arrêt du jeu pour une réorientation de celui-ci. Après un temps de jeux d'imitation solitaires souvent accompagnés d'un monologue, les échanges langagiers apparaissent et se multiplient dans ces jeux de « faire semblant », pour peu qu'un temps suffisant soit accordé à leur élaboration progressive.

3.4.2. la fonction thérapeutique du jeu

La thérapie par le jeu repose sur le pouvoir thérapeutique éprouvé du jeu, où les thérapeutes professionnels servent de catalyseurs et aident les enfants à régler leurs problèmes en jouant. La thérapie n'est pas uniquement utile sur le plan clinique, mais également pour les parents et les établissements scolaires. Les adultes qui ne sont pas du milieu considèrent souvent le jeu comme un moyen de s'amuser sans penser aux problèmes. Les professionnels qui pratiquent la thérapie par le jeu ont démontré que le jeu est également lié aux aspects compliqués de l'existence, incluant le stress, les traumatismes, la dysfonction familiale, la maladie et les autres dilemmes auxquels les enfants font face. La thérapie par le jeu, où les enfants sont encouragés à exprimer leurs émotions et leurs problèmes à l'aide du jeu et de leur imagination, repose sur le pouvoir du jeu dans le but d'exprimer concrètement les inquiétudes des enfants. Cette thérapie reprend la tendance des enfants à « jouer » leurs problèmes autrement que dans le cas d'une intervention clinique, revivant ainsi des expériences troublantes afin d'accepter des sentiments contradictoires. Aux fins de la thérapie par le jeu, la propension chez les enfants à exprimer des problèmes par le biais du jeu est canalisée comme une intervention clinique où un thérapeute adulte agit à titre de catalyseur, mais ne dirige pas explicitement le jeu thérapeutique d'un enfant.

3.4.3. la fonction éducative du jeu

Certains adolescents ont parfois des difficultés à s'extérioriser et à communiquer avec l'autre : adultes, adolescents. Le jeu peut servir de support à la relation. Lorsqu'un adolescent invite à entrer dans son jeu, il s'opère des transferts et la communication devient possible dans une relation que l'adolescent s'approprie et qu'il maîtrise. Dans ce monde-là, il se sent en sécurité et les barrières protectrices qu'il se crée face à la réalité et notamment pour éviter les angoisses s'estompent. Moins angoissant qu'un contact direct avec l'adulte, le jeu est entre deux personnes, il est l'objet commun, partagé, tel un médiateur qui permet aux individus de se rencontrer et de se découvrir avec une dimension supplémentaire, le plaisir. En jouant avec l'adolescent, l'éducateur se rend accessible, lui consacre un moment privilégié, il instaure une situation qui peut valoriser l'adolescent dans ses actions. « Les éducateurs s'investissent dans la relation à travers les petites choses du quotidien ou des activités qui constituent autant de médiations pour permettre à d'autres de construire au jour le jour leur propre vie en assumant et en dépassant, quand c'est possible, leurs

difficultés premières ». (Winnicott, 1971). Il souligne également que « jouer implique la confiance ». Le jeu favorise l'instauration d'un cadre suffisamment sécurisant pour l'adolescent.

Dans le jeu l'éducateur se met en scène, il partage quelque chose avec l'adolescent. En acceptant de perdre ou de gagner, l'éducateur se place au même niveau que l'adolescent dans le jeu, il est son égal. « Quand on joue, on vous voit pas pareil (les éducateurs), on peut gagner contre vous dans les règles. Si on triche, vous allez encore nous prendre pour des bouffons..., il n'y a que dans le jeu qu'on arrive à être plus fort que vous sans qu'on se fasse engueuler. » (Lyes, 2008). Le jeu initie une nouvelle façon d'être ensemble, de se reconnaître ; les adolescents sont en attente et insistent sur le besoin d'être reconnus dans les règles, sans tricher. Le respect des règles du jeu montre aux adultes « qu'on n'est pas toujours mauvais » (Laurie, 2003). Ces adolescents qui transgressent bon nombre d'interdits se confrontent de manière respectueuse dans le jeu. Parfois dépeints comme sans repères, anoniques, ces adolescents montrent qu'ils savent se plier à des règles dans un espace très structuré. Le cadre est ici important : les adolescents ont besoin de ce repère pour éviter de tricher. L'arbitre adulte permet également une relation de parole autour d'un média. Ainsi avec l'arbitre adulte, chacun peut tester ses compétences et faire référence à la règle à respecter. L'adolescent est généralement rassuré, valorisé par le regard de l'éducateur qui lui permet de mettre en place un cadre fonctionnant comme un contenant ou un certain nombre de repères sont présents.

À travers le jeu, l'apprentissage pourrait rimer plus souvent avec plaisir, pour faire naître et développer l'intérêt et la motivation des adolescents. Jouer, au moyen de simulations, permet de comprendre des mécanismes complexes, et de travailler sur des situations et des problèmes plus proches de la vie quotidienne.

En rupture avec le monde de l'enfance, l'adolescent l'est également avec tout ce qu'il a été. Tous ces bouleversements, normaux à cette période charnière, sont plus marqués chez les adolescents pris en charge, qui se distinguent notamment par une déscolarisation prononcée. Pour qu'une insertion soit possible, il est souhaitable de remettre du lien en tentant d'unifier notamment deux domaines : le social et le professionnel. Les adolescents ne rejettent pas le savoir mais la façon habituelle de le normaliser, du moins lorsque cette façon ne leur convient pas ou qu'ils ne la comprennent pas. L'apprentissage acquiert un sens dès lors qu'il s'inscrit dans un projet ; il acquiert un but et ainsi de la valeur. Il s'agit de donner du sens afin que les adolescents puissent comprendre

ce qu'ils apprennent, relier les savoirs à du concret, à d'autres activités humaines à travers le jeu. Apprendre, développer ses capacités à la résolution de problèmes, c'est surtout être capable de transférer, de résoudre un problème dans une situation autre que celle que les adolescents ont appris. Le transfert, la généralisation, sont parfois difficiles pour des adolescents qui ont du mal à solliciter leurs connaissances dans certains contextes, qui ont du mal à se projeter.

L'idée est que le passage par le jeu, avec ses règles et ses propres contraintes facilite l'action pédagogique. Le jeu et le fait de jouer procèdent de l'autorisation, c'est-à-dire fonctionnent comme une ouverture à la liberté. Le cadre et les règles sont des conditions d'un jeu possible, de l'expression d'un espace de liberté. C'est l'idée développée par Winnicott (1971) lorsqu'il présente le concept d'espace transitionnel. L'apprentissage est avant tout motivé par un projet personnel. Or, toujours selon Winnicott (1971), l'adolescent est délié de tout, rarement fixé sur un projet de vie, et si c'est le cas, rarement mûri. Le jeu ne peut exister sans règle. Chaque jeu a sa règle. Les règles du jeu sont précises, arbitraires, irrécusables. Dans le cadre du jeu, les adolescents les ont acceptées ; elles président donc au déroulement correct de la partie. Ainsi les règles sont-elles inséparables du jeu sitôt que celui-ci acquiert une existence institutionnelle. À partir de ce moment, elles font partie de sa nature. La règle pose le cadre auquel on peut se référer et les limites à respecter, le rendant alors supportable par tous. La règle est un principe organisateur. Elle est un guide d'action, elle a des auteurs et des destinataires et est liée à un projet d'action commune. Elle peut même être support de satisfaction, de plaisir.

3.4.4. La fonction d'intégration sociale

Le jeu offre la possibilité d'évoluer dans un monde spécifique et d'interagir avec celui-ci. Il offre ainsi au joueur la possibilité de se livrer à certaines transgressions impossibles dans la vie réelle et acquiert, par conséquent, une fonction normative. Certains chercheurs remarquent ainsi que confrontés aux conséquences de leurs choix dans l'univers de jeu, les joueurs sont amenés à effectuer un transfert émotionnel qui renforce leur adhésion aux normes sociales de la vie réelle. Cette fonction normative se retrouve également dans les communautés existant dans certains jeux vidéo en ligne. Celles-ci regroupent jusqu'à plusieurs centaines de joueurs et fonctionnent comme des microsociétés, dans lesquelles chaque joueur se doit de respecter les règles communes, afin d'atteindre le but que la communauté s'est fixée. Les jeux en ligne encouragent également le joueur

à communiquer avec ses camarades de jeu, et peuvent ainsi développer chez certaines personnes une prise d'initiative et une polyvalence qui leur manque dans la vie quotidienne.

Toutefois, les liens sociaux qui s'établissent dans le cadre de l'univers de jeu sont relativement complexes. En effet, les relations qui unissent deux personnages ne coïncident pas toujours avec celles qui unissent leurs joueurs. Certains d'entre eux ont ainsi tendance à s'impliquer de manière excessive dans leurs rapports avec leurs camarades de jeu et peuvent ressentir un sentiment de manque et de « rupture » relativement fort en cas de départ de l'un de leurs compagnons virtuels. Enfin, il convient de rester particulièrement vigilant quant à la personnalité réelle qui se cache derrière un personnage. Comme sur l'Internet, l'anonymat est de mise, il est parfois bien difficile pour un joueur d'imaginer qui contrôle réellement le personnage avec lequel il dialogue. De là, découle la nécessaire prudence quant à l'utilisation par les joueurs les plus jeunes des canaux de discussions intégrés au jeu. Si certains sont publics et permettent à tous de lire les échanges, d'autres sont, par nature, privés et ne permettent pas de vérifier le contenu des conversations.

Le jeu, par son côté ludique et parfois désinvolte, peut sembler, dans le domaine éducatif, être en marge ou avoir un intérêt secondaire. Ainsi, il est parfois victime d'un regard critique sur sa portée éducative. Dans le temps pubertaire du processus d'adolescence, le jeune a besoin d'être seul, de faire expérience de sa « capacité à être seul » (Winnicott, 1971). Il a besoin de se trouver avant d'être trouvé, d'expérimenter avant de se risquer à être et assumer la responsabilité de ses actes. Mais il a aussi besoin de jouer et le jeu peut soutenir chacun de ces processus.

Au cours du processus de l'adolescence, c'est davantage l'expérience de la rencontre qui est en jeu que celle de l'absence. Parler du jeu à l'adolescence, c'est évoquer la créativité de l'adolescent tout autant que la bonne distance qu'il doit trouver avec lui-même et avec l'autre : le jeu s'appuierait ainsi sur la tendance à l'agir (qui constitue un mécanisme de défense caractéristique à l'adolescence) pour lier violence pulsionnelle et créativité. Ainsi l'adolescent joueur agirait pour symboliser, pour représenter un trop plein d'excitation et d'émotions. Les adolescents ont besoin de pouvoir déployer leur imaginaire, de pouvoir jouer avec, d'en expérimenter à la fois les potentialités et les limites. Dans toutes les situations vécues par l'adolescent, le jeu peut lui permettre de vivre un instant de plaisir. Le côté ludique du jeu crée un espace de confiance et

permet à celui-ci de faire tiers avec douceur. Il favorise ainsi la relation éducative sans toutefois déroger au cadre établi et défini par les règles du jeu.

3.5. Jeu comme vecteur de transmission de savoirs et compétences

3.5.1. Développer des compétences transversales

D'une manière générale, l'usage des jeux en milieu scolaire et professionnel se caractérise par une pédagogie de projet. Celle-ci ne consiste plus en une série d'exercices intellectuels ou techniques. Mais elle articule pratique et théorie. L'objectif est de réaliser une production concrète. Il s'agit de rendre les apprenants acteurs de leur apprentissage. Cette démarche favorise la transmission de savoirs et de facultés cognitives souvent négligés par la pédagogie traditionnelle, comme par exemple le travail en équipe, la créativité, la libre expression individuelle, l'autonomie et la capacité d'adaptation. Dans le cadre des TPE, les lycéens n'ont pas de contraintes physiques : ils peuvent se lever, se déplacer dans la salle, discuter. Contrairement aux disciplines classiques, le silence n'est pas imposé. Mais le professeur veille à ce qu'il n'y ait pas de comportements pouvant gêner le travail des autres. En résumé, les TPE visent à développer, chez l'élève, le sens de l'innovation tout en lui permettant d'exprimer et de valoriser sa personnalité. Chacun doit trouver sa place en fonction de ses compétences. Cela nécessite de se reconnaître des obligations différentes.

Ils permettent à des lycéens, suivant un enseignement obligatoire, d'assimiler des notions abstraites (des concepts mathématiques) et d'acquérir des savoir-faire en s'impliquant personnellement dans ce qu'ils font. Ce qui est en jeu, c'est la capacité des élèves à former une «chaîne de coopération». Ils apprennent à organiser leur projet avec les autres et à accepter la différence, en consentant que chacun puisse avoir sa propre vision des choses. Cette démarche est partagée par les chercheurs de l'INRA, concepteurs de jeux pédagogiques variés, tels que des CD-Roms, des jeux de plateau, des applications téléchargeables sur les smartphones, etc. :

Les jeux développés par les chercheurs de l'INRA s'adressent aux professionnels de l'agronomie (éleveurs, agriculteurs, conseillers techniques...), aux acteurs du monde de l'éducation (lycées professionnels agricoles, enseignement supérieur) et aux collectifs dont le travail porte sur l'aménagement du territoire. Chaque jeu répond à une problématique spécifique. Par exemple, le jeu de plateau « Rami fourrager » permet d'adapter les systèmes d'élevage à une

diversité d'enjeux ; le jeu de cartes «Foncijeu» a pour ambition d'initier une réflexion sur la question de l'accès au terrain foncier dans les territoires. Et l'application « Canteen Game » a pour objectif de sensibiliser les lycéens à la nutrition. Tous les jeux sont pensés pour, à la fois, transmettre des connaissances et favoriser les échanges avec de nombreux acteurs. Ils doivent encourager les joueurs à verbaliser des impressions en mobilisant des concepts et des notions techniques. Cette approche innovante sert à former les apprenants d'horizon divers, en prenant appui sur leurs intérêts et leur expérience personnelle.

D'après lui, les jeux pédagogiques contribuent non seulement à l'apprentissage intellectuel et technique mais aussi à l'apprentissage éthique (esprit critique, conviction écologique et sens de la responsabilité). Pour preuve, il cite le cas d'un jeu de simulation:

nous avons créé un *serious game* collaboratif et personnalisable, destiné aux entreprises, universités, associations... Il ne cherche pas à diffuser des connaissances aux utilisateurs, mais plutôt à faire passer un message afin de les sensibiliser au développement durable. Autrement dit, ce jeu a vocation à changer les habitudes et à responsabiliser les collaborateurs. En jouant, ils apprennent et par ricochet, ils prennent conscience des actions possibles. Cela donne du sens à l'expérience, quel que soit leur niveau de connaissance initial sur le sujet. (Kuntzman, 2019, p.39)

Labat (2006), professeur à Sorbonne Université, ajoute que certains jeux favorisent des apprentissages incidents. C'est-à-dire que l'expérience du jeu suffit à transmettre des connaissances. Il n'empêche que de nombreux enseignants-chercheurs, dont Lecellier (2019), maître de conférences à l'Université de Poitiers, regrettent que

les compétences transversales acquises par la pédagogie par le jeu ne soient pas reconnues dans les programmes pédagogiques nationaux actuels. C'est pourquoi beaucoup d'étudiants font le choix de ne pas valoriser cet enseignement dans leur curriculum vitæ. Car ils estiment qu'il ne possède pas une véritable valeur sur le marché du travail (Lecellier, 2019, p.48).

3.5.2. Rendre les savoirs attractifs

Comment un jeu favorise-t-il le transfert des savoirs et des compétences ? Les membres du groupe de travail de l'ANRT sont formels : en simplifiant les notions à transmettre, sans pour autant les dénaturer. Il s'agit avant tout de les rendre plus attractifs, en les rapprochant de la culture personnelle des apprenants. Pour ce faire, cinq conditions sont recommandées :

- utiliser un jeu de manière ponctuelle, dans un temps limité. Comme le note Guérin (2007), chez Décathlon,

développer des jeux dans le cadre de la formation ne doit pas être un impératif. Le jeu est une façon de créer une situation artificielle dépourvue d'enjeux pour l'apprenant. Ce «temps de jeu» doit rester une parenthèse dans la vie professionnelle. L'erreur à ne pas commettre est de penser que toutes les formations doivent être gamifiées. Le jeu est un outil pédagogique, parmi d'autres. (Guérin, 2019, p.69);

- Soigner l'interface graphique (images, musique, bruitage). Pour reprendre les propos de Laforge (2019), professeur à Sorbonne Université, « cette condition revient à prendre en compte l'exigence de qualité des étudiants, qui consomment de manière intensive les jeux vidéo durant leurs loisirs. Cette consommation leur confère une compétence experte. Celle-ci légitime une réaction d'approbation ou de rejet selon l'expérience vécue au contact des jeux» (Laforge, 2019, p.72);
- Traduire les connaissances dans des scénarii originaux autour d'imprévus. C'est le cas notamment du jeu vidéo Assassin's Creed, édité par Ubisoft. Le joueur est invité à naviguer dans une période historique donnée. L'environnement est composé d'une multitude d'objets, de personnages, de faune et de flore, de constructions architecturales... Ils sont reconstitués minutieusement par les équipes d'Ubisoft, dont notamment celles spécialisées en intelligence artificielle. Les joueurs ne suivent pas un parcours obligé. Ils sont libres d'explorer, à leur rythme, ce « monde ouvert ». L'accent est mis sur l'interactivité avec les éléments graphiques. Chaque décision modifie le déroulement de l'action.
- Permettre aux joueurs de changer de posture, de place et de regard. En entreprise, par exemple, ce type d'expérience donne les moyens à « un dirigeant de voir ce qu'il ne voit pas d'habitude ou de percevoir ce qu'il ne perçoit pas de son organisation» (Savignac, 2017, p.147). En milieu scolaire, SBT-Human(s) Matter a développé le jeu « P'tits Profs ! ». Dans ce cadre, « les enfants de primaire (du CP au CM2) deviennent les enseignants. Ils doivent gérer une classe, interroger les élèves, les récompenser, les évaluer et s'occuper de la gestion quotidienne. Grâce à cette «pédagogie renversée», ils sont les acteurs de leur propre apprentissage» (Tarpin, 2018, p.44).
- Favoriser l'apprentissage par essais et erreurs. Il s'agit de « laisser à l'apprenant la possibilité de commettre des erreurs pour qu'il se rende compte des conséquences qui en découlent, mais aussi pour lui permettre d'adapter sa stratégie d'apprentissage en fonction des situations » (Alvarez et al., 2018, p.61). Cornolo (2018), directeur de la recherche chez Décathlon, affirme que «l'apprentissage par essais et erreurs contribue à la reconquête d'une estime de soi, affectée par

l'obligation de développer de nouvelles compétences pour ne pas se sentir dépassé par la transformation des métiers » (Cornolo, 2018, p.32).

3.5. Perception du jeu dans le monde des enseignants du secondaire

La notion de jeu dans le monde de l'enseignement secondaire clive souvent le corps enseignant. Parler de « jouer pour apprendre » en salle des professeurs ne fait souvent pas l'unanimité. Comme l'indique Berthou (2006) : « Quand j'ai commencé (...) une pédagogie ludique, je me suis empressé de ne pas le dire ! » (Berthou, 2006, 87). Cette pédagogie ludique, ou en tout cas qui place le jeu comme moteur des apprentissages peut parfois faire peur et rendre réfractaires certains enseignants mal renseignés ou craignant la nouveauté. Le jeu appartient aux « méthodes actives », forme de pédagogie opposée à une approche plus transmissive à laquelle certains enseignants sont aujourd'hui toujours attachés. Pour beaucoup d'opposants, le jeu n'a pas lieu d'être dans une classe. En partie à cause du fait que l'on perd le contrôle et que l'on donne trop de liberté aux élèves pendant l'activité. Autrement dit, l'enseignant ne peut anticiper le chemin de résolution, et ne peut anticiper comment se déroulera l'activité de manière aussi stricte que dans des situations plus fermées. Il y a aussi au moment du jeu une part de hasard et des réponses que l'enseignant ne peut parfois pas prévoir (Berthou, 2006, p.45). Le professeur doit donc être en mesure d'accepter de ne pas pouvoir tout contrôler au moment de cette activité. Cette réticence vient probablement aussi de cette dichotomie naturelle qu'il y a entre « jeu et travail ». En effet, dans la culture et la représentation collective, l'élève « travaille » puis sort en récréation pour « jouer et se détendre ». Si l'enseignant prend simplement cette image et cette relation « jeu et travail » sans recul, sans adaptation et sans appropriation alors il voit le jeu en classe non pas comme une source et un outil au service du processus d'apprentissage de l'élève, mais plutôt comme un moment de récréation dans sa salle de classe. L'enseignant avec son regard d'adulte fait clairement la distinction en « travail et jeu », il fait une opposition nette : TRAVAIL \neq JEU.

Le travail doit être clairement opposé et donc distingué du jeu qui vient avant ou après mais pas « pendant » : « Je veux qu'il y ait un fossé entre le jeu et l'étude » (Alain, 1932, p.35). Or la relation « travail-jeu » peut être vue en corrélation plutôt qu'en opposition. Comme l'indique Meirieu (2006), pour les élèves en réussite scolaire, l'exercice est souvent appréhendé comme un exercice ludique autrement dit « un jeu ». L'élève qui prend plaisir à réaliser la tâche demandée dans le cadre du travail fait une corrélation entre « travail et jeu » et ne les oppose pas.

TRAVAIL ► JEU. C'est probablement dans cette corrélation que naît la confusion entre une tâche de travail appréhendée par l'élève de manière ludique et un moment de divertissement :

« La culture scolaire peut et doit être passionnante, mais sa finalité première n'est pas de divertir » (Ferry, 2003, p.85). Le fait que le côté divertissant prenne le pas sur les apprentissages est effectivement possible et probable si le jeu n'est pas suffisamment réfléchi. Cet aspect divertissant est souvent la raison pour laquelle certains enseignants ne franchissent pas le pas « du jeu en classe ». Autrement dit, c'est peut-être leur confusion entre « le jeu » et « l'infantile » comme l'indique Meirieu (2006), qui les limite dans l'acceptation de l'introduction de cette nouveauté pédagogique qu'est le jeu en classe. En outre, c'est en partie à cause de cette dichotomie qu'il est non négligeable et même nécessaire selon Meirieu. (2006) de bien distinguer, pour l'enseignant qui met en place un jeu pour l'apprentissage dans sa classe, « temps de travail » et « temps de jeu ». Il est donc très important pour l'enseignant de gérer avec habileté la temporalité de son activité de jeu en classe, afin de parvenir aux différents buts didactiques et pédagogiques qu'il s'est fixé en amont. Certains enseignants ont parfois l'appréhension de ne pas pouvoir délimiter suffisamment ces temps différents et préfèrent par conséquent ne pas s'y risquer. Mais bien évidemment cette approche ludique des apprentissages a aussi son lot de partisans et d'adeptes qui jonglent régulièrement entre une pédagogie plus « classique » et cette pédagogie ouverte à l'entrée du jeu dans les salles de classe. Certains groupes constitués de personnels de l'enseignement et de didacticiens « didactisent le jeu » (Chobeaux, 2000, p.25). Ainsi, nous avons assisté à la naissance de divers réseaux tels que Ludus qui proposent une base de données et une plateforme d'échange concernant l'utilisation des jeux en classe (dans le cas cité ici, il s'agit uniquement de jeux utilisés en cours d'Histoire, Géographie et Education Civique qui peuvent être retravaillés et transposés aux autres disciplines). Ce genre de réseau permet d'aider et d'accompagner les enseignants qui souhaitent s'essayer au jeu en classe.

Chaque avis, chaque critique et chaque argument relatif à l'introduction du jeu en classe à des fins d'apprentissage pour l'élève, permet la construction progressive d'une définition que l'on pourrait donner du jeu d'apprentissage. L'analyse des effets du jeu en classe et de ses limites, permet alors d'affiner la façon de l'utiliser de manière efficace pour permettre l'acquisition de compétences par les élèves. Que l'on soit pour ou contre cette utilisation du jeu en classe, un fait permet de mettre d'accord les membres de la communauté éducative (du secondaire, du primaire

mais aussi de la petite enfance) : « Le jeu permet le développement de l'enfant ». En effet, depuis des années déjà, de nombreux « pédo-penseurs » comme par exemple Wallon ou Piaget, ont mis en évidence le fait que le jeu est essentiel au développement de l'enfant (sensoriel, moteur, social, intellectuel etc.). Il est d'ailleurs largement mis en œuvre dans les structures accueillant des petits enfants ainsi que dans l'enseignement primaire. Néanmoins, bien que conscients que le jeu soit nécessaire au développement de l'enfant, l'enseignant ne le prend souvent pas (ou peu) en compte dans le développement « de l'élève ». Si le bénéfice du jeu pour l'acquisition de compétences chez l'enfant ne fait aucun débat, qu'en est-il de la transposition à l'élève ? Pour Lescouarch (2006) le jeu est en lui-même éducatif, il est donc légitime que l'on puisse le trouver au sein d'une classe. Même s'il ne faut pas en abuser et qu'il est important, voire nécessaire, de le doser avec finesse, le jeu peut être mis en œuvre dans les classes à des fins pédagogiques. Toutefois, cette mise en œuvre ne se fait pas sans certaines restrictions et certaines indications. En effet, dans une mise en abyme, le jeu lui-même est soumis à certaines règles pour pouvoir être défini comme un jeu et pour que son potentiel didactique soit exploité dans toute son efficacité.

3.6. Typologie des jeux

Parler de la classification des jeux ou des formes de jeux découlent d'une thématique abordée par différents théoriciens tels que Piaget (1956), Bronfenbrenner (1979), ou encore Charlotte et Buhler (1987). Malgré des différences dans la structure des modèles, le contenu se chevauche sur les points les plus importants. Les théoriciens s'accordent à dire que les différentes formes de jeu apparaissent en parallèle sans qu'une ne remplace l'autre. Au contraire, elles se développent cote à cote voire même découlent l'une de l'autre. Les premières formes de jeu pour enfants sont également des éléments de base importants pour le développement des formes plus complexes. La description des formes de jeu proposées ci-dessous se réfère principalement à celles énumérées dans le magazine suisse-allemand « *4 bis 8* ». Celle-ci représente une approche suisse utilisée dans les écoles et s'appuie sur la théorie d'Oerter (2008, citée dans Wannack, et al, 2009). Cette théorie propose sept formes de jeu.

3.6.1. Présentation de quelques « jeux » pédagogiques

Nous avons trouvé dans la littérature plusieurs manières de catégoriser les jeux utilisés à des fins purement et explicitement pédagogiques. Nous allons exposer ici les trois grandes catégories que nous avons clairement pu identifier au cours de nos lectures, principalement

inspirées de la lecture du livre *Jouer en classe en collège et en lycée* de Natanson et Berthou (2013). Il est à noter qu'au sein de ces trois catégories nous pouvons trouver de nombreuses sous-catégories de jeux. La première catégorie que nous allons présenter est celle dont nous avons écarté tout de suite l'idée pour l'expérimentation de nos travaux.

❖ **Les « Jeux Sérieux » (ou « Serious Game »).**

Ces jeux, dont les fondateurs sont des universitaires tels qu'Alvarez, et Rampnoux (2010), sont en fait des jeux vidéo conçus à des fins pédagogiques. « Un « jeu sérieux » est un jeu qui, à travers un scénario ludique, une ergonomie et une certaine interactivité doit, contribuer sous une forme agréable, conviviale, humoristique, à promouvoir un message, une marque, une idée » (Gauthier, et al, 2010, p.48). Le développement de ces jeux ne cesse de s'accroître depuis quelques temps du fait de l'évolution de la société et de la place importante qui est faite aux jeux vidéo. Les développeurs de « jeux sérieux » exploitent donc cette évolution pour concevoir leurs jeux pédagogiques. Nous n'avons pas souhaité nous attarder sur ce type de jeux car pour l'expérimentation nous avons la volonté de créer une activité de bout en bout et non d'utiliser une activité déjà existante que nous aurions pu trouver sur des réseaux (type Ludus) ou des banques de données. D'autre part, nous n'avons pas les capacités informatiques pour concevoir un tel jeu.

❖ **Les Jeux de Simulation**

Les jeux de simulation initiés par Sauvé et Kaufman (2010), permettent, comme leur nom l'indique, de simuler une réalité complexe. Faire vivre la situation à l'élève afin qu'il puisse en identifier les « les mécanismes, un système, une atmosphère ou des contradictions » (Natanson et Berthou, 2013). Un exemple particulièrement parlant d'une sorte de jeu de simulation est le jeu de rôle. Dans ce genre de jeu traditionnel le joueur doit interpréter un personnage réel ou fictif. Le jeu de simulation est particulièrement utilisé en Histoire et en Géographie, car il permet aux élèves de « revivre » et interpréter des faits, des  v nements historiques (ex : la crise des fusées de Cuba 1962, le traité de Versailles, le congrès de Berlin...). Lorsque nous avons découvert le jeu de simulation, nous avons souhaité orienter notre dispositif d'expérimentation vers cette catégorie. En particulier parce que nous avons trouvé très peu d'exemples de jeux de simulation utilisés dans le domaine de sciences humaines. Cela représentait donc une sorte de challenge pour nous, avec l'assurance de ne plagier aucune activité. Néanmoins, ce jeu de simulation a tout son intérêt et son efficacité lorsqu'il y a un obstacle pour les élèves. Nous avons donc fait le choix de nous orienter

vers une catégorie probablement plus connue et possiblement plus simple à mettre en œuvre dans un premier temps.

❖ Les Jeux d'Émulation

La base d'un jeu d'émulation est le principe du « question-réponse ». L'objectif principal pour gagner est de répondre correctement à un maximum de questions, de manière individuelle ou collective. L'élève comprend et voit donc bien la finalité de la tâche : gagner. A la différence du jeu de simulation, le jeu d'émulation ne permet pas d'aborder réellement des notions particulièrement complexes. Lors d'une séance, ce type de jeu peut être réalisé de manière très simpliste et/ou rapide, mais on peut aussi chercher à le complexifier principalement en utilisant les connaissances en didactique et en les exploitant dans le jeu. C'est ce que nous avons essayé de réaliser en mêlant ce que nous avons pu lire sur les jeux d'émulation et nos connaissances sur les différents modes langagiers. Mais cela sera explicité et détaillé ultérieurement dans nos travaux lors de l'explication du dispositif en question. Aujourd'hui, les pédagogues reconnaissent l'utilité des jeux dans les apprentissages. Les parents prolongent parfois l'utilisation de ces outils à la maison, quand ils en ont le temps et l'envie : « Les jeux pédagogiques contribuent à l'acquisition de connaissances ou de compétences. Ils sont de plus en plus reconnus par les pédagogues et les enseignants comme utiles, pour les raisons suivantes :

- Les enfants aiment et ont besoin de jouer. Un contenu perçu comme ennuyeux, peut les passionner une fois formulé sous forme ludique.
- Les joueurs jouent ensemble : leur attention est soutenue, au contraire d'un cours où les élèves peuvent penser à autre chose.
- La motivation de gagner renforce l'attention
- Les jeux de société socialisent les enfants qui apprennent à respecter une règle commune, ce qui fait partie des objectifs de l'école maternelle et primaire.
- Les parents sont le plus souvent favorables à cette approche, qui leur permet parfois de prolonger l'expérience scolaire à la maison. On constate également que les jeux de société promeuvent l'esprit de coopération :

- Les jeux coopératifs visent à parvenir à un objectif commun. Ils contribuent à faire comprendre la valeur du travail en équipe, essentielle dans la vie réelle.
- On constate souvent en classe que les élèves les plus forts aident les moins forts à progresser. Le respect des règles est en soi une forme de coopération ». Selon Ghilissen et Diegas (2010), il ne faudrait pas oublier également que

Le système scolaire est quand même largement en interdépendance avec la société dans laquelle il opère. De même, le pédagogue, issu de cette société, ne peut en ignorer les tendances, les goûts et les coutumes. C'est alors que le jeu des influences se fera sentir et que le pédagogue aura avantage à utiliser le jeu pédagogique à la mode pour soutenir la motivation de ses élèves.

Nos différentes lectures scientifiques nous poussent à penser que le jeu apporte aux enfants des valeurs indispensables pour vivre en société et se déployer. En effet, sur le plan moteur, le jeu permet à l'enfant d'améliorer sa motricité et la maîtrise de son corps. Sur le plan intellectuel, le jeu développe la mémoire, l'imaginaire, la créativité et la logique. « Vouloir gagner mobilise toute la personne. Elle réfléchit, met au point des tactiques, envisage une stratégie. Les jeux déclenchent l'intérêt et lui offrent des occasions d'observer, d'associer, de juger... » (Lallemand 1997). Sur le plan socio-affectif, le jeu permet la socialisation mais aussi bien d'autres éléments comme : le « self-control », la coopération, la communication, la solidarité, l'honnêteté, l'acceptation de situations d'échec, la patience, la participation, la tolérance, le goût de persévérer, l'autonomie... Enfin, le jeu est un excellent moyen pour développer l'intérêt, la motivation dans un climat de détente. Le jeu permet d'être inventif, créatif et de mieux comprendre les situations de notre vie courante.

❖ Les jeux exploratoires ou sensoriels

Ils sont aussi appelés moteurs ou sensori-moteurs (Wannack et al. 2009, p.34) et concernent les enfants de 0 à 3 ans. Il s'agit de l'exploration par le mouvement de son propre corps, d'objets et de leurs propriétés. Les très jeunes enfants découvrent des objets et des milieux : ils touchent, sucent, lancent, frappent et serrent. Le jeu sensoriel ou exploratoire se manifeste dans les premières tentatives de l'enfant de se nourrir seul. En vieillissant, ses expériences de jeu exploratoire sont intensifiées par des matières comme la pâte à modeler la glaise et la gouache. Un bébé par exemple découvre que son doigt devient mouillé lorsqu'il l'insère dans sa bouche. Plus âgé, il remarquera en explorant son environnement qu'une balle en mousse est différente d'une

balle en bois. On parle d'activités exploratoires lorsqu'on fait référence à la notion de connaissance d'éléments nouveaux de l'environnement. L'organisme amasse ainsi des informations qui réduisent le déséquilibre organisme-milieu. L'exploration précède le jeu et la synchronisation des mouvements est moins nette que dans l'exploration notamment entre le regard et les manipulations. L'activité exploratoire a une fonction d'adaptation au milieu et de préservation de l'espèce. Le but de l'activité exploratoire étant d'acquérir des connaissances ou des informations sur l'environnement, elle suppose l'exercice de la perception qui est la source de toutes les connaissances. Elle nécessite donc l'intervention de la sensorialité.

❖ **Jeux de construction**

Il s'agit d'activités dans lesquelles l'aspect créatif et le processus sont au premier plan. (Heimlich, 1999, p. 27). Selon Wannack et al. (2009), ces jeux font références à des produits finis fabriqués à l'aide d'objet. Dans un jeu de construction, l'enfant s'intéresse au matériel et aux outils en les manipulant. Les enfants commencent à construire à l'aide des produits commerciaux (lego, meccano, cubes...), avec des matériaux qu'ils trouvent et recyclent (boites de carton, tubes plastiques) ou à partir de toute une gamme de produits modelables (glaises, pâte à modeler) et en vieillissant, ils peuvent passer de longues heures à montrer des maquettes commerciales complexes. Ils s'adonnent à ces jeux seuls ou en équipe. Ce type de jeux est adapté pour les enfants de 3 à 8 ans.

❖ **Les jeux symboliques**

De 3 ans à 5 ans, les enfants jouent beaucoup à faire semblant. Ils utilisent un couvercle de casserole comme volant de voiture, font semblant d'être au téléphone, nourrissent leur poupée ou leur ourson, ou encore cuisinent un gâteau en pâte à modeler. C'est ce qu'on appelle les jeux symboliques, et ils sont très importants pour le développement des enfants. Pour jouer à faire semblant, le tout-petit a besoin d'avoir des périodes de temps libre pendant lesquelles il pourra s'inventer des scénarios de jeu. Si vous proposez des idées à votre tout-petit pour stimuler son jeu, évitez d'en prendre le contrôle. Il s'agit des jeux de fiction, de faire semblant. Leur caractéristique réside dans le fait que les objets sont détachés de leur rôle principal et reçoivent un nouveau sens. Un morceau de papier par exemple devient un bateau ou des tranches sont transformée en personnage (Tucke, 2007, p.87). Selon Wannack et al (2009), il s'agit également d'une

représentation des actions de l'environnement social de l'enfant comme dans les jeux d'imitation et de monde imaginaire.

À partir de 3 ans, un tout-petit se sert de plus en plus des objets de façon symbolique dans ses jeux. Il aime aussi imiter les actions quotidiennes posées par ses parents et son entourage. Les jeux symboliques contribuent au développement d'un enfant, car ils lui permettent : de développer son autonomie, sa débrouillardise, sa confiance en soi et sa capacité à prendre des initiatives; d'utiliser son imagination et de se créer des univers de jeux; d'améliorer sa capacité à contrôler ses gestes et ses émotions; de renforcer ses habiletés sociales; de mettre en pratique ses apprentissages; de se préparer à apprendre à utiliser d'autres symboles, comme les lettres et les chiffres. Par exemple, lorsque des tout-petits jouent à prendre l'autobus, un seul enfant à la fois peut jouer le rôle du conducteur. En attendant leur tour pour être le chauffeur, les autres doivent se trouver un rôle : ils exercent ainsi leur imagination et apprennent à réfléchir avant d'agir.

Pour favoriser le jeu symbolique chez votre enfant, Wannack et al (2009, pp.95-97) proposent de lui laisser des moments de jeux libres où il n'y a aucune activité à l'horaire. C'est dans ces moments où l'enfant a suffisamment de temps que son imagination lui servira le mieux afin d'inventer de nouveaux jeux ; Lui Offrir du matériel polyvalent à usages multiples (boîtes de carton, rouleaux de papier essuie-tout, draps...) pour laisser davantage place à son imagination. Par exemple, un drap se transforme en tente, une boîte de carton devient une maison ou un bateau de pirate. Laissez-le créer lui-même son univers à partir de ces objets. Jouer seul permettra à l'enfant d'inventer et de mettre à profit son imagination en plein développement ; Laissez-lui le temps de développer son jeu et d'explorer les différents rôles du scénario. Parfois, il jouera au même jeu de façon répétitive pendant quelques jours. Lui Proposer, au besoin, de nouvelles idées pour relancer son jeu. Vous pouvez formuler vos suggestions sous forme de questions afin de favoriser son autonomie, par exemple : « Avec quoi ton bateau pourrait-il être construit? » ou « Est-ce que tu veux inviter tes toutous dans ton jeu? » et « Quels rôles pourraient-ils jouer? ». Évitez cependant de prendre le contrôle de son jeu. Au fil du temps, votre enfant créera ses propres scénarios, plus variés, avec toute la créativité et l'imagination dont il est capable!

Si votre enfant est plus jeune ou moins imaginaire, proposez-lui des éléments de costume plus spécifiques (ex. : un tablier, une casquette, une ceinture). Ces accessoires l'aideront à demeurer concentré dans son jeu et à garder à l'esprit le rôle qu'il occupe. Vous pouvez également remplir un

coffre de déguisements et d'accessoires afin que votre enfant y trouve l'inspiration pour imaginer ses jeux. Vous pouvez aider votre enfant à observer ce qui l'entoure lors de vos sorties. Au dépanneur ou à l'épicerie, par exemple, faites-lui remarquer les éléments caractéristiques de ce type de commerce. Vous l'aidez ainsi à rendre plus complexes les scénarios qu'il inventera. Quand il jouera « au dépanneur ou à l'épicerie » avec vous ou avec d'autres enfants, il se rappellera qu'il faut une caisse enregistreuse, un commis, des clients, etc. Le jeu symbolique est très important pour le développement des enfants.

❖ **Jeux de règles**

Dans cette forme de jeu, le respect des règles est essentiel. Il s'agit par exemple des jeux de société, de jeu de cartes ou encore de sport. La caractéristique des jeux de règles est la comparaison des performances grâce à une dynamique compétitive (Tucke, 2007, p. 96). Cela mène à développer des stratégies qui parfois sont en dehors des règles et considérée comme de la tricherie (Heimlich, 1999, p. 64). Les enfants de 5 ans et plus commencent à s'adonner en groupe à des jeux officiels qui ont des règles préétablies et fixes. Ils inventent leurs propres jeux ou modifient les règles de jeux traditionnels au sein de leur propre groupe (jeu du chat, cache-cache, ballon chasseur, marelle...). Les jeux à règles sont divers et regroupent les jeux de coopération, de hasard, d'adresse et de compétition. Ils activent chez les joueurs des habiletés sensori-motrices (courses, billes, ...) ou cognitives (cartes, jeux de société divers...). On peut définir deux catégories de jeux à règles : les jeux à règles spontanées, c'est-à-dire s'établissant au fur et à mesure du jeu et les jeux à règles transmises (institutionnelles, de générations en générations) comme les jeux de billes, le jeu de l'oie, les échecs ... Les règles des jeux peuvent être plus ou moins complexes et plus ou moins indépendantes de l'action et peuvent porter sur des raisonnements, des combinaisons logiques, des hypothèses, des stratégies et des déductions intériorisés.

Le jeu à règles est une activité à la fois psychique et de réalisation extérieure qui maintient l'enfant au contact de la réalité. Il est à noter que certains enfants choisissent le jeu à règles par crainte de recourir à une activité d'imagination vécue comme redoutable ou par manque d'imagination. D'autres enfants évitent le jeu à règles par crainte d'investir l'action réelle, d'affronter la rugosité de la réalité, de se confronter aux efforts qu'elle impose jusque dans les jeux. Les connaissances de l'impact du jeu sur les processus cognitifs plaident pour leur utilisation en classe : dans le jeu à règles, l'enfant mobilise des facultés physiques, cognitives et morales. Loin

de pouvoir se passer de l'enseignant, le jeu à règles exige de ce dernier qu'il joue un rôle essentiel, ayant une visée pédagogique, en partie définie par la configuration du jeu. L'enseignant apporte les règles du jeu, cadre la mise en œuvre et médiatise les procédures à partir du repérage chez les élèves de compétences spécifiques, de stratégies et d'éventuelles difficultés.

L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles dédiées à des activités spécifiques, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants des univers différents qui stimulent leur curiosité, répondent à leurs besoins de jeu et multiplient les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives. L'enseignant met en place dans sa classe des séances de jeu impliquant des compétences variées, adaptées aux besoins du groupe classe et à ceux de chaque enfant. L'enseignant peut également organiser des « tournois » avec des classes différentes de l'école ou d'ailleurs. Ces « tournois » s'inscrivent dans un projet de classe ou d'école plus global qui motive et favorise la cohésion de groupe tout en permettant l'apprentissage de stratégies, la compréhension et la construction mentale et verbale des règles. L'enseignant peut également envisager la participation des familles sous forme de fête des jeux générant une communication triangulaire parents-enfants-enseignant.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons expérimenté le jeu de simulation, le jeu d'émulation et le jeu de construction. Ce choix a été opéré parce que nous estimons que ces typologies cadrent le mieux avec l'enseignement apprentissage de l'histoire.

3.7. Classification des jeux selon certains auteurs

Plusieurs auteurs ont essayé de proposer un classement au jeu, mais cela semblait difficile car l'on aboutit à des typologies divergentes selon les perspectives de leurs auteurs. C'est pourquoi on a choisi des classements selon quelques auteurs :

- Piaget (1957) : dans une revue de la cellule pathologique de la fondation Rodin classe les jeux de la façon suivante :

- Les jeux d'exercices avec le mouvement, appelés aussi jeux de fonctionnement : représente le côté de l'intelligence sensorimotrice permettant à l'élève de progresser au niveau moteur et cognitif.
- Les jeux de fictions, symboliques et de représentations : il représente le stade préopératoire.

- Les jeux à règles (qui exigent les contraintes de la vie sociale) : à l'âge de 7 à 8ans c'est l'adulte qui impose les règles, c'est qu'à l'âge de 9 à 10ans que l'élève comprenne qu'il peut les modifier avec l'accord de ses pairs.

-Roger Caillois (1958): écrivain et sociologue classe les jeux dans son ouvrage les jeux et les hommes en quatre catégories :

- Les jeux de compétitions (agôn) : le joueur lance un défi à un adversaire ou à soi-même dans une situation qui suppose une égalité de chances au début.

- Les jeux de hasard (aléa); dans ce type de jeu le joueur est incapable de décider ou d'intervenir sur le sort ou la fin de la partie, exemple : les jeux de pile ou face, les paris sportifs...etc.

- Les jeux de simulacre (mimicry); ce sont des jeux où les joueurs imitent et font semblant d'être autre chose de ce qu'ils sont dans la réalité.

- Les jeux de vertige (ilinx); ce sont des jeux qu'on ne trouve pas à l'école mais dans la vie quotidienne de l'élève et qui permettent une sensation forte. Exemple : les manèges, les parcs d'attractions.

- Michelet (1990). : (psychopédagogue) pour ce dernier, il existe trois types de jeux :

- Les jeux à règles et les jeux à fantaisies.
- Les jeux d'expérimentations (là, il s'agit des jeux éducatifs).
- Les jeux de structurations et de relations.

C'est cette dernière catégorie de jeu qui nous intéressera dans le cadre de nos travaux.

3.8. Impact du jeu sur l'enseignement/ apprentissage

3.8.1. Impact du jeu sur l'apprentissage

Le jeu motive l'élève, facilite sa concentration, son recours à la mémoire. Grace au jeu l'élève est actif, il découvre à travers sa fonction de partenaire, qu'il a un rôle à jouer, une forme de responsabilité au sein de son équipe pour la faire gagner, il prend plaisir à partager, échanger. Comme affirme Ryngaert (1999), le jeu est un outil d'apprentissage au même titre que d'autres outils pédagogiques et qu'il doit donc devenir un instrument simple et familier, favorisant la

motivation. Le jeu change le rapport au savoir et introduit entre les élèves d'une même classe des relations plus fortes, la part de hasard, souvent présente, affaiblit la crainte de l'erreur, de l'échec qui paralyse certains des qualités de communication, de respect mutuel, de prise en compte des règles, de savoir vivre ensemble se développent. Le jeu conduit à s'exprimer, à clarifier sa pensée, à justifier ses choix, à argumenter, il contribue à perfectionner son langage. Par le jeu, l'élève acquiert des méthodes de travail, le sens de l'ordre, de l'enchaînement logique, du raisonnement, du travail en groupe. Il aide l'élève à développer des compétences exercées différemment et à d'autres moments à l'école car de nombreux jeux sollicitent des connaissances et des savoir-faire qui sont l'objet même de l'enseignement. Le jeu amène l'élève à se dépasser, et celui qui joue doit s'impliquer, se concentrer, réfléchir. En résumé, l'élève veut devenir un membre reconnu de la classe, c'est-à-dire, l'élève apprend mieux.

3.8.2. L'impact du jeu sur l'enseignement

Le jeu peut permettre à l'enseignant de différencier sa pédagogie, d'adapter aux besoins diversifiés des élèves un même jeu en faisant varier règles et exigences. L'enseignant peut choisir en fonction des besoins qu'il a évalués, le jeu qu'il va proposer, il peut faire jouer ensemble des élèves qu'il observera avec soin de façon à mieux comprendre l'origine de leurs difficultés et concevoir une progression adaptée. Comme l'affirme Haydée Silva : « le jeu offre à tout enseignant la possibilité de prendre en main sa pratique, de l'interroger, de l'enrichir, de la transformer. Et d'atteindre plus facilement son vrai but qui, comme on le sait aujourd'hui, n'est nullement celui d'enseigner, mais de mieux contribuer l'apprentissage. Pour y parvenir, il n'y aura jamais de recette qui vaille, fort heureusement. » Le jeu permet aux enseignants d'histoire et géographie d'effectuer un travail bénéfique et positif, pour les apprenants en mariant apprentissage et créativité.

3.9. Avantages et limites du jeu dans l'enseignement/apprentissage

La recension des définitions du jeu chez différents auteurs et la présentation de notre vision du jeu, nous amène naturellement à envisager les apports et les limites du jeu à l'apprentissage de l'histoire. Quels sont ses apports et ses limites ? Dans sa version multimédia, le jeu va-t-il de soi pour l'enseignant ou pour l'apprenant ? Faut-il choisir entre jouer ou apprendre ? Ce sont, entre autres, ces questionnements qui vont sous-tendre les développements que nous proposons maintenant.

3.9.1. Avantages du jeu à l'apprentissage

A la suite du psychologue Faugère (1994), nous évoquerons « la place souhaitable du jeu dans les méthodes pédagogiques actives et dans les apprentissages scolaires, sans souci de recettes précises mais bien plutôt dans la reconnaissance de l'importance créatrice des situations ludiques » (Faugère, 1994 p.6). Crookall et Saunders (1989) semblent rejoindre Faugère et reconnaître les apports du jeu à l'apprentissage. En effet, selon ces deux auteurs, bien qu'en général l'idée de jeu ne soit pas associée au développement intellectuel, l'adoption d'une approche ludique permet de créer un contexte favorable à l'apprentissage. C'est ce que contient en substance la citation suivante: "Although the word 'game' has connotations that are not usually associated with intellectual growth [...], a 'game approach' permits the development of a learning environment" (Crookall & Saunders, 1989 cités par Rémon 1999 p. 126).

Deuxièmement, nous ajouterons qu'à la question posée par Decuré (1994): « jouer est-ce bien raisonnable »?, nous répondrons par l'affirmative, mais en nuancant nos propos. Il paraît raisonnable de proposer des jeux dans l'apprentissage, mais à condition qu'ils soient le fruit d'une analyse pré-pédagogique, d'une réflexion préalable. Il s'agirait ainsi de ne pas faire du jeu une activité de dernière minute, une activité « bouche-trous » (Weiss, 2002 p. 9), mais de lui assigner un rôle central dans la classe (Decuré, 1994 p. 16) et dans l'apprentissage. Reconsidérer la place du jeu dans l'apprentissage semble être un point commun que partagent, entre autres, Decuré N. (1994), F. Weiss (2002) & F. Debyser (1991). Ce dernier souligne toutefois la mauvaise qualité des jeux proposés à l'apprenant : étriqués, tristes, très peu drôles (Caré & Debyser, 1991 p. 10).

Nous nuancerons ces critiques de Debyser (1991) en rappelant que la situation semble avoir évolué et que « les activités ludiques ne sont plus considérées comme un simple gadget qui clôt une fin de semestre : la pédagogie des jeux n'est plus à faire et tous s'accordent à en reconnaître les enjeux pédagogiques » (Cuq & Gruca, 2003 p. 417). Par ailleurs, nous avancerons que le jeu participerait positivement de l'apprentissage de l'histoire ou de la géographie si nous nous référons aux remarques suivantes. D'une part, en plus de supprimer l'aspect pénalisant de l'exercice ou l'aspect rébarbatif, rude que peut avoir parfois l'apprentissage, le jeu rendrait la matière moins astreignante, instaurerait des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiserait les échanges verbaux entre les participants et permettrait notamment de dépolieriser les relations entre maître et élèves (Cuq & Gruca, 2003 p.417).

D'autre part, le jeu rendrait possible une certaine socialisation et permettrait à l'apprenant de se familiariser avec les autres acteurs de son apprentissage : les co-apprenants et l'enseignant. Nous allons en partie dans le sens des propos tenus par Château (1967), selon lesquels « par le jeu l'enfant prend contact avec les autres, il s'habitue à envisager le point de vue d'autrui, à sortir de son égocentrisme originel. Le jeu est activité de groupe » (Chateau, 1967 p.181). Toutefois, nous considérons que cette idée de jeu, comme vecteur de la découverte du groupe, pourrait être étendue à l'apprenant adulte, car il nous semble que ce dernier pourrait également lier connaissance plus facilement avec ses pairs au moyen d'activités ludiques. De même, le jeu pourrait contribuer à l'apprentissage si nous admettons que l'activité ludique permettrait des « interactions de tutelle » et « un étayage » d'un autre ordre (dépoliarisation des relations entre enseignant et apprenants), ainsi qu'une « co-construction des connaissances » (entre co-apprenants).

Pour finir, à la suite de Cuq et Gruca (2003), nous mettrons en relief quelques avantages à recourir au jeu dans l'apprentissage. D'un côté, le jeu peut être un auxiliaire précieux dans l'acquisition d'un savoir, car il permettrait déjà de créer des combinaisons infinies et d'explorer systématiquement les possibilités de ce savoir. De l'autre, la majeure partie des activités ludiques ne nécessitent aucun matériel et peuvent connaître des variantes pour mieux répondre aux objectifs ou au niveau de notre public (Cuq & Gruca, 2003 p. 418).

Le jeu selon Brougère (1995) encourage les enfants à apprendre en essayant et en faisant des erreurs, sans subir la crainte de l'échec ou la pression de satisfaire à des attentes imposées par les adultes. Intégré dans un contexte scolaire, l'apprentissage ludique peut offrir aux enfants une occasion idéale de mettre en pratique et de maîtriser les compétences qu'on leur enseigne, d'apprendre les uns des autres et, surtout, d'orienter leur propre apprentissage. Le jeu stimule la santé mentale et physique, le jeu accroît l'engagement des élèves, le jeu favorise le développement de la fonction exécutive. Le jeu donne aux enfants l'occasion de collaborer, de développer des compétences sociales, de résoudre des problèmes, de mettre en pratique leurs compétences linguistiques et numériques ainsi que leur pensée critique autant de compétences de vie inestimables. Les enseignants tiennent également compte des centres d'intérêt des élèves afin de stimuler l'apprentissage. Le jeu permet aux élèves d'avoir un mot à dire sur leur apprentissage et de développer leur autonomie et leur confiance en eux. L'enseignement par le jeu est un parcours d'apprentissage permanent. Ses effets sur les progrès scolaires des élèves ont été très positifs. En

employant plusieurs compétences spécifiques aux approches de l'apprentissage, on observe des différences notables après avoir donné aux élèves le temps et l'espace nécessaires pour explorer et jouer, notamment: un plus fort engagement de leur part ; davantage de rires ; un intérêt accru.

Le jeu ciblé est très efficace pour aider les élèves à présenter leurs connaissances et leurs passions. lorsqu'ils dirigent le jeu, les enfants développent une confiance en eux qui leur permet de rester motivés et engagés entraînant par ailleurs, leur talent pour poser des questions, remettre en question les compréhensions communes et formuler leurs propres théories témoigne de leur capacité à penser de manière créative et critique. Le jeu donne aux enfants des occasions authentiques de mettre en pratique leurs compétences sociales. Les élèves jouent de manière plus coopérative : ils partagent du matériel et se mettent d'accord dans l'intérêt de leurs jeux. Ils montrent aussi qu'ils peuvent être audacieux et ouverts d'esprit lorsqu'ils choisissent d'adopter des rôles différents, ce qui leur permet d'expérimenter plusieurs perspectives. L'apprentissage fondé sur le jeu encourage donc les élèves à développer leurs propres idées, à suivre leurs propres pistes de recherche et à déterminer les choses qu'ils souhaitent faire, ainsi que la manière dont ils souhaitent les faire et les raisons pour lesquelles ils souhaitent les faire. Le jeu a aussi de nombreux bienfaits thérapeutiques. Il peut aider les élèves à gérer un éventail de sentiments et d'expériences tandis qu'ils progressent dans les étapes de leur développement et qu'ils vivent des situations différentes dans leur vie.

En résumé, on peut justifier l'utilisation du jeu à l'école car:

- il contribue au sentiment d'appartenance à un groupe. Il permet de développer des situations d'entraide, la nécessité pour chacun de verbaliser sa démarche et le contrôle de la proposition de l'autre.

- Il conduit à une meilleure tolérance face à l'échec. Bien des élèves n'entrent pas dans le processus d'apprentissage et dans la voie de la réussite parce qu'ils n'acceptent pas l'échec ou l'erreur. Avec le jeu on apprend à gagner et à perdre. Le manque de réussite est dédramatisé, il ne dépend pas seulement d'une validation extérieure et bénéficie d'un relâchement de la censure.

- L'élève devient sujet de ses apprentissages et non plus acteur. Les contraintes du travail sont mieux supportées. C'est une activité qui permet à l'élève de se mobiliser en investissant son énergie disponible dans un domaine particulier.

3.9.2. Limites du jeu

Les professionnels de l'éducation indiquent que l'enseignement par le jeu peut également s'accompagner de plusieurs difficultés. Ils doivent notamment:

- S'assurer de couvrir tous les objectifs d'apprentissage.
- Fournir un soutien approprié aux élèves lorsqu'ils ont des idées très créatives et qu'il est difficile de répondre à leurs besoins.
- Dégager du temps pour documenter l'apprentissage sous la forme d'artefacts visibles tels que des photos, des vidéos et des anecdotes.
- Veiller à ce que toute l'équipe comprenne bien l'apprentissage par le jeu, soit dotée d'un état d'esprit positif et soit disposée à modifier ses pratiques. Toutefois, il convient de mesurer les limites des activités de jeu. Le jeu intervient à un moment précis de l'apprentissage et ne peut représenter une leçon à part entière. Il permet l'assimilation de notions déjà clarifiées, ou leur mémorisation à long terme. L'enfant en situation de jeu exerce ses compétences, mobilise ses connaissances et les met au service de l'activité pour laquelle il recherche avant tout un plaisir. Ce point est particulièrement important à souligner: le jeu constitue un précieux outil pédagogique d'approfondissement et d'appropriation. On ne peut espérer l'utiliser pour introduire de nouvelles notions car il manquerait un temps dans le déroulement du processus, celui de la clarification de la compréhension, et de l'assimilation à travers plusieurs contextes. D'autre part, le jeu ne saurait être un moment propice à l'évaluation individuelle, des facteurs émotionnels et l'aspect compétitif de certains jeux modifiant les comportements des enfants face à une tâche à accomplir.

Le jeu en classe apporte aussi un certain nombre de contraintes pour l'enseignant. Le temps de déroulement d'un jeu doit être bien calculé pour entrer dans l'horaire, pour éviter lassitude ou frustration, pour être productif! Il ne faut pas se cacher que le jeu induit une certaine effervescence lorsqu'il comporte une compétition ou un challenge, car les enfants s'impliquent sans réserve dans un jeu motivant. Il convient de fixer des règles de conduite dès le début. La prévision et la préparation du matériel nécessaire au jeu peut être très simple ou demander un réel investissement en temps et en imagination.

Toutefois, il convient de mesurer les limites des activités de jeu. Le jeu intervient à un moment précis de l'apprentissage et ne peut représenter une leçon à part entière. Il permet

l'assimilation de notions déjà clarifiées, ou leur mémorisation à long terme. L'enfant en situation de jeu exerce ses compétences, mobilise ses connaissances et les met au service de l'activité pour laquelle il recherche avant tout un plaisir. Ce point est particulièrement important à souligner: le jeu constitue un précieux outil pédagogique d'approfondissement et d'appropriation. On ne peut espérer l'utiliser pour introduire de nouvelles notions car il manquerait un temps dans le déroulement du processus, celui de la clarification de la compréhension, et de l'assimilation à travers plusieurs contextes. D'autre part, le jeu ne saurait être un moment propice à l'évaluation individuelle, des facteurs émotionnels et l'aspect compétitif de certains jeux modifiant les comportements des enfants face à une tâche à accomplir.

Le jeu en classe apporte aussi un certain nombre de contraintes pour l'enseignant. Le temps de déroulement d'un jeu doit être bien calculé pour entrer dans l'horaire, pour éviter lassitude ou frustration, pour être productif! Il ne faut pas se cacher que le jeu induit une certaine effervescence lorsqu'il comporte une compétition ou un challenge, car les enfants s'impliquent sans réserve dans un jeu motivant. Il convient de fixer des règles de conduite dès le début. La prévision et la préparation du matériel nécessaire au jeu peut être très simple ou demander un réel investissement en temps et en imagination. L'utilisation des jeux en classe est donc à la fois très avantageuse, limitée dans ses objectifs et parfois contraignante dans son organisation matérielle. Toutefois, elle constitue un outil irremplaçable à certains moments de l'apprentissage par l'attrait et l'implication qu'elle suscite chez les élèves.

Quelques précautions à prendre:

- Le jeu a pour l'enseignant, au contraire de l'enfant, une visée utilitaire et pédagogique. le jeu en situation pédagogique est le moyen de tenter d'atteindre un objectif. Toutefois, il est illusoire de croire que le seul fait de jouer et même de réussir dans le jeu crée chez le joueur les conditions d'une évolution. Il faut donc permettre au joueur d'effectuer un transfert entre la situation de jeu et la situation d'apprentissage. Ce qui se fait dans l'après jeu lors de l'analyse du jeu.
- Bien spécifier le temps du jeu et les règles du jeu. Annoncer clairement qu'on est dans l'exploration, dans un cadre où l'obsession du résultat ne doit pas paralyser l'imagination, la recherche de solution originale. Le jeu doit servir un objectif précis.
- Laisser la place à l'erreur et ne pas stigmatiser le perdant. L'erreur est constitutive du jeu. C'est souvent dans l'erreur que le joueur comprend et mémorise une règle. Il faut donc le laisser

oser, essayer, se tromper et recommencer. Veiller à placer les joueurs en petites équipes, la défaite étant alors plus facile à supporter que si le joueur était seul.

- Se faire plaisir: choisir un jeu avec lequel on se sent à l'aise et qui nous plait. Les participants ressentent votre état d'esprit et s'impliqueront d'autant plus que vous aurez créé un climat sympathique et que vous vous amuserez vous-même.

- Le jeu est une méthode gagnant-gagnant: l'élève se sent acteur, impliqué, il fait des efforts sans en ressentir la difficulté. L'enseignant voit les notions comprises par un plus grand nombre de ses élèves en particulier ceux qui montraient de la peine à suivre les cours.

Avec le jeu nous sommes au cœur d'un dispositif fortement inducteur de polyvalence et de transdisciplinarité. S'il est employé comme un outil pédagogique à la fois au service de l'instruction et de l'éducation du jeune enfant, il est un support sans égal pour l'acquisition de compétences car il s'inscrit dans la continuité de ce que l'enfant met naturellement en œuvre pour découvrir le monde. Le rôle de l'enseignant sera de lui permettre d'identifier ses compétences et de les transférer à d'autres domaines.

C'est vrai qu'à l'école, on n'est pas là pour jouer. On est là pour travailler. Et le travail, c'est sérieux, forcément sérieux. Comme si, une fois franchies les portes du collège, les enfants se muaient automatiquement en élèves... Nous sommes souvent désarmés face à la contradiction entre l'énergie déployée par nos élèves dans la cour de récréation et la torpeur soudaine qui les gagne sitôt la porte de la classe passée. Et l'enseignant, qui a préparé sa séance avec amour, de se démener pour susciter un semblant d'intérêt dans son auditoire, tandis que les quatre ou cinq bons élèves de service se relaient pour donner l'impression d'une classe animée. Le contrôle dissipera les dernières illusions : la plupart de nos élèves n'auront pas atteint plus de la moitié des objectifs fixés. Il serait vain de prétendre dresser une liste exhaustive des raisons qui peuvent expliquer une efficacité relativement restreinte de nos cours au regard des efforts et de l'énergie déployés. Problème de fond (les informations à assimiler) ou problème de forme (manière dont ces informations sont présentées aux élèves) ? Le débat est vaste et complexe. Mais ils sont peu nombreux ces élèves qui éprouvent d'emblée un amour de la connaissance tel qu'il leur permette de suivre le cours avec passion et profit. Quel intérêt spontané un élève de 12 ans peut-il bien éprouver pour l'étude de la religion ou l'étude des climats?

En conclusion, il est important de souligner que le concept éducatif du jeu est d'abord culturel. Dans notre société, le jeu a joué un rôle important dans le contexte éducatif comme le confirme les pratiques ainsi que les différents axes d'études. Cependant, le paradoxe de l'enseignant mentionné ci-dessus peut être observé dans notre société. Cela s'explique notamment car notre culture est encore fortement façonnée par l'idée que seuls les adultes savent ce qui est bon et moins bon pour les enfants. Dans de nombreuses cultures, le jeu est considéré comme important. Cependant, le contexte joue toujours un rôle primordial qui ne doit pas être oublié (Brougère, 2005, p.69).

**CHAPITRE 4 : REVUE DE LITTERATURE ET THEORIES
EXPLICATIVES DU SUJET**

Il sera question tout au long de ce chapitre de présenter les théories et les travaux liés à l'enseignement/ apprentissage à travers le jeu.

4.1. Revue de littérature

Cette partie est essentielle dans un travail de recherche. C'est la raison pour laquelle le présent travail ne s'en détourne pas. En effet, la revue des travaux antérieurs aussi appelée simplement revue de la littérature peut être abordée de maintes manières. Pour le cas d'espèce, l'approche thématique nous semble la mieux appropriée en raison d'une particularité observée dans les travaux de didactique de l'histoire à savoir que, les champs de réflexion ne constituent pas l'apanage d'un auteur précis mais, ils sont abordés de façon transversale et diversifiées. C'est ce qui nous permet d'aborder les thèmes de façon indépendante, afin de citer les auteurs qui les abordent à travers leurs contributions. Cette revue thématique repose sur quatre principaux axes qui représentent les points saillants de la recherche.

4.1.1. Travaux sur les pratiques d'enseignement/apprentissage en histoire

❖ L'enseignement-apprentissage en histoire au secondaire

➤ Nicole Lautier (1994)

Les cadres de compréhension et d'analyse des situations d'enseignement-apprentissage sont un des pans profondément abordés par cette auteure dont la notoriété et la référence ne sont plus à démontrer dans la recherche didactique. Pour mieux aborder les mécanismes d'enseignement-apprentissage au secondaire, son regard est une source réelle d'analyse qui peut éclairer la question des pratiques de classe et bien plus leurs rapports directs avec les élèves, principaux acteurs de ce processus enseignement-apprentissage. Dans le cadre de cette recherche, nous sollicitons cette auteure pour avoir étayé un modèle de conception de l'enseignement-apprentissage basé sur le raisonnement par analogie des élèves. Dans un contexte de situation de classe dominé par l'usage des documents écrits, l'analogie retrace des procédés relativement clairs de l'analyse des concepts par des rapprochements divers et de diverses natures qui somme toute conduisent à certaines considérations qui semblent se détourner des démarches et méthodes fondamentales en histoire. C'est en raison de cela qu'elle soutient que : Les événements, concepts et entités de l'histoire ne correspondent pas toujours aux modes de perception des élèves. Ces derniers procèdent par catégorisation naturelle en multipliant les analogies entre des périodes

historiques différentes, encrant les informations nouvelles dans une pensée sociale (Lautier, 1994, p.67). Cette pensée attire notre attention sur un élément intéressant lié au fait que, les acquis de compréhension et d'analyse des faits historiques relèvent de la réflexion « naturelle » et autonome des élèves dans un contexte où l'appropriation du texte tire sa source du « texte ». Malgré la posture quelque peu de discipline autonome accordée à l'histoire, révélée à travers à les propos de Lautier (1994) en ces termes : « l'histoire a la particularité d'une discipline peu soumise à l'emprise institutionnelle du marquage scolaire comme peuvent l'être les mathématiques ou le français » (Lautier, 1994, p.67), il peut être ainsi établi que l'histoire peut imposer en d'autres termes sa démarche d'apprentissage en situation de classe au cadre institutionnel. Cependant, remarquons tout de même que cela n'empêche pas, comme nous le fait remarquer Lautier (1994), que ce sont les activités de compréhension et de production textuelle qui demeurent les plus courantes dans une classe. C'est une description des environnements d'enseignement-apprentissage qui permet de comprendre qu'en situation de classe, les activités d'apprentissage des élèves sont essentiellement guidées sur la base des documents écrits, la plupart se retrouvant essentiellement dans le manuel scolaire.

Ces documents écrits sont dans ce cas la principale pierre angulaire des processus d'analogie qui essaye toutefois de recoller les liens présent-passé, sans toutefois exclure l'autre possibilité de comparaison passé-passé qui semble conforter et créer le statut de propriété. Ce mode de pensée développé par Lautier (1994) retrace une réalité qui régit les cadres d'enseignement-apprentissage de l'histoire en milieu scolaire à un moment donné ; c'est une réalité contextuelle du Cameroun qui permet d'établir le lien entre notre cadre d'observation, socle de notre analyse thématique et les objectifs visés par notre recherche. Son apport est ainsi essentiel dans la mesure où, les constats soulignés par Lautier (1994) ne se situent plus exclusivement dans le contexte français mais, ils touchent aussi les autres environnements didactiques en l'occurrence le Cameroun. C'est un point d'appui qui peut nous permettre de fonder notre modèle de pratique de classes plus orienté vers le développement de l'esprit critique. En effet, dans une optique de révision des méthodes d'enseignement-apprentissage en milieu scolaire, on ne peut plus orienter la classe d'histoire à cette vision antérieure décrite par notre auteure car elle se détourne de la démarche fondamentale de la pratique historienne au plus haut niveau qui implique l'esprit critique. C'est pourquoi Paul Ricœur (cité par Lautier, 1998, p.68) estime que, « est évènement tout ce qui ne va pas de soi » ; ou encore Lautier elle-même qui développe que Evènement = changement =

recherche d'explication à ce changement. Or en procédant par analogie, le cadre d'apprentissage conduit les apprenants dans une démarche où les méthodes ne riment pas toujours avec le niveau de classe réel des apprenants ; on assiste à des réflexions étagées qui varient la compréhension et l'interprétation conceptuelle des faits, en les inscrivant dans un résultat « possiblement vrai ». Or, le simple fait évoqué par Lautier d'intégrer en fin de compte la « recherche d'explication » induit une question-guide à savoir : comment peut-on fonder une explication en histoire ?

Cette question nous guide sur la voie d'une réponse a priori inévitable qui n'est rien d'autre que le recours à la démarche historique, laquelle contient autant de principes pouvant consolider le développement de l'esprit critique des apprenants. Le couple de comparaison présent-passé utilisé dans ce contexte peut aussi être un mobile d'égarement en ce sens que le passé ne peut être assimilé au présent, la nature humaine étant changeante et les contextes étant aussi régulièrement changeants. Par conséquent, ce travail nous permet de comprendre que, la promotion du jugement analogique conduit à des égarements liés à des jugements de valeur causés par les différences de perception des élèves qui sûrement n'ont pas la même acuité. Certains perçoivent le présent de façon émiettée, par flashes isolés, peu propices à servir de guide. Le niveau d'organisation de la pensée de sens commun de chacun varie en fonction du milieu familial, du type de socialisation, introduisant des décalages importants dans la mobilisation d'une pensée sociale, dans la capacité à utiliser avec plus ou moins de bonheur ces codes de lecture, ces mini-théories qui permettent de traduire et de reconstruire les informations historiques nouvelles. (Lautier, 1998, p.74).

Tout compte fait, le modèle de Lautier (1998) est un point de départ qui nous semble incontournable dans la description des cadres théoriques que nous avons observés dans l'espace didactique francophone en général et au Cameroun en particulier. Les problèmes soulignés s'inscrivent dans une même logique qu'une partie de notre recherche ; ce qui justifie notre recours à elle. En effet, le travail de Lautier nous édifie sur le mode de pensée qui prime dans les environnements scolaires ; ce travail nous donne les raisons et les conséquences de la très faible insertion des aspects épistémologiques et historiographiques dans le processus enseignement-apprentissage en histoire au secondaire.

C'est donc sur la base de ce constat qu'il nous permet de consolider notre postulat interpellant une démarche qui prend plutôt en compte ces deux aspects, en vue de faire émerger le projet de développement de l'esprit critique des apprenants sur des bases historiques plus fondées

scientifiquement. Toutefois, cette pensée semble avoir limité son utilité en ce sens qu'elle se consacre juste à décrire les écueils qu'on peut observer dans la compréhension de l'histoire au secondaire sans toutefois proposer des moyens de correction y afférents. Elle nous offre de ce fait l'opportunité d'y parvenir dans ce travail. Pour approfondir les cadres de référence théorique de notre recherche, nous allons nous consacrer à l'analyse des positions didactiques du cadre d'enseignement-apprentissage d'un autre auteur à savoir Didier Cariou.

➤ **Didier Cariou (2012)**

Dans le même ordre d'idées que Lautier, et à la suite de cette dernière qui fût directrice de sa thèse, Cariou (2012) s'inscrit aussi parmi les auteurs qui ont investi leur réflexion sur les questions d'enseignement-apprentissage en histoire, le plus souvent au collège. C'est fort de cela que ses travaux sur la question nous intéressent dans le cadre de la présente recherche. Le modèle en question est un approfondissement de ce qui a été abordé par Lautier car il traite des bases du raisonnement historique des élèves. En fait, faut-il le savoir, il s'agit des procédés mobilisés par un élève dans le cadre de l'apprentissage des faits historiques. Dans ce cadre, Cariou (2012) a développé une foultitude de travaux qui traitent de ce sujet. De prime abord, nous allons nous intéresser à l'aspect de ses travaux consacrés aux représentations sociales en histoire, qui tirent leurs origines de la théorie des représentations sociales de Moscovici.

Dans le cas de Cariou (2012), cette théorie repose sur un ensemble de procédés de description du processus d'appropriation du savoir historique. En effet, selon lui, pour s'approprier le savoir historique, les élèves ne le reçoivent pas passivement pour le restituer en l'état mais ils entrent dans une réelle activité cognitive. L'activité cognitive en question s'appuie sur la pensée sociale qui est le reflet de nos analyses personnelles des faits en fonction de nos expériences antérieures isolées totalement du fait présent qui interpelle la réflexion. C'est donc dire que, il s'agit d'une activité cognitive qui procède par comparaison, par rapprochement et même par analogie poussant l'auteur dans le développement d'une « théorie de l'esprit » qui lui est propre et qui ne peut concorder qu'avec sa pensée à lui. Ceci est une résultante de l'aptitude sociale de chaque être humain à l'intersubjectivité, de sa capacité à lire dans l'esprit d'autrui et de la propension à attribuer à autrui des états mentaux que l'on éprouve soi-même (Bruner, 1996 et Houdé, 2004). Cette explication est celle qui aboutit au fait que : Les élèves rapprochent tout d'abord le savoir historique à s'approprier de leur pensée sociale représentative. Ils agissent conformément aux profanes qui,

dans la vie courante, transforment le savoir scientifique en un savoir du sens commun ancré dans les savoirs quotidiens du groupe social auquel ils appartiennent, afin de l'intégrer à leur univers habituel de pensée et de se l'approprier (Moscovici, 1976). Cariou conforte cette manière de penser par le fait que, dans la mise en pratique de ce raisonnement qui peut se matérialiser à travers le récit historique, il ressort que des élèves aboutissent quelques fois à des représentations sociales identiques bien que ces derniers soient des classes différentes.

Le deuxième aspect des analyses de Cariou est celui qui se penche plus vers la conceptualisation qui au-delà des représentations sociales procède par substitution. C'est-à-dire qu'elle met en branle un processus de personnification qui tente de rendre tout ce qui est comme idée construite en fonction du passé, en une réalité qui peut se matérialiser via des rapprochements à des personnages apparemment proches du fait historique en question. De la représentation sociale, qui semble à première vue être une abstraction montée de toute pièce, l'on aboutit ainsi à la réalisation d'une réflexion qui semble intégrer la réalité en mettant fin aux hésitations. Le cadre qui régit cette recherche a bien voulu se pencher sur un pan des travaux de Cariou (2012) en raison de ce que ces derniers s'intéressent à un aspect fondamental de notre recherche à savoir les questions d'enseignement-apprentissage en histoire. Ces travaux sont une véritable source d'inspiration car ils entrent dans les méandres de ce qui semble être pour nous le raisonnement basique des élèves. En effet, c'est une étude qui nous permet de bien cerner les procédés qui président aux raisonnements des élèves tant il est vrai que ses analyses sont profondes en raison du fait qu'elles reposent aussi sur un tracé vérifiable, à savoir les écrits des élèves.

Incontestablement, ce mode de pensée lié à l'apprentissage de l'histoire par les élèves ne relève pas de l'imaginaire. Etant donc une réalité scientifiquement prouvée, elle présente les limites de ses rapports avec la question de l'esprit critique au travers de la construction d'un savoir problématisé par les élèves en situation de classe. Ceci est une véritable source d'éclairage dans la mesure où le vaste champ de description présenté par Cariou explique profondément une majeure partie des cadres de base décrits dans la problématique de cette recherche. En fonction de sa vision, l'orientation de notre cadre de recherche envisage avec plus de visibilité l'édification d'un modèle pouvant s'y appuyer afin de parvenir à un début de solution à des écueils aussi importants. C'est autant mentionner que, une multitude de principes fondamentaux propres à l'histoire nous ramènent à revisiter ces travaux de Cariou afin pour nous, de relever ce qui va avec la pensée

historique de base et cette recherche. De ce fait, le cadre d'apprentissage décrit par Cariou (2004) nous édifie mieux sur les processus d'apprentissage des élèves ; il suscite à cet effet en nous un questionnement.

A ce sujet, le premier questionnement qui survient est de savoir pourquoi, dans ce cadre d'apprentissage par les élèves, l'histoire n'étudie-t-elle pas les faits différemment des sciences expérimentales ? En effet, les bases fondamentales de l'épistémologie de l'histoire ne la prédisposent pas à des a priori, ceux-ci étant le reflet des disciplines dont la démarche repose sur la recherche des relations « automatiques » de causalité ou encore de cause à effet direct. Or, en histoire, il est indispensable de retenir son intérêt fondamental à savoir l'étude des faits singuliers. Ce qui le pousse à déclarer dans cette optique que « le régime de scientificité en histoire renvoie à un mode de raisonnement naturel rigoureusement distinct du raisonnement logico-scientifique des sciences de la nature. En effet, l'histoire étudie des faits singuliers non répétables par l'expérimentation » (Cariou, 2004, p.2). De ce fait, il est remarquable que, le fait d'envisager un apprentissage de l'histoire sur la base des rapprochements vagues qui tendent vers l'imaginaire n'intègre pas le raisonnement historique de base. Cette manière de faire est celle qui pourrait plonger l'élève dans la production des résultats subjectifs, en le détournant au passage de la démarche réelle qui peut entraîner plutôt à l'apprentissage d'une histoire bien plus critique qu'inductive et déductive. Cette ligne de pensée aussi réaliste que soit-elle est un mobile qui justifie quelque peu les postures occupées par les enseignants en situation de classe. Sur la base de l'analyse de Cariou, il est observable que la nature et les bases du raisonnement des élèves définissent dans ce cas les postures que pourraient occuper les enseignants en situation de classe.

En effet, face à un raisonnement d'élèves qui s'éloigne de la vérité historique, l'enseignant est entraîné dans une spirale expositive qui fait de lui le magister dixit. C'est une logique qui lui permet de « réorienter » la réflexion des apprenants face à une situation de savoir historique en leur exposant des faits historiques préconstruits et qui lui semblent proches de la réalité. Même si cette vision de Cariou nous semble quelque peu limitée dans la mesure où elle ne propose pas un tant soit peu un modèle explicite d'encadrement des analogies, il convient de noter tout de même que ces analogies sont examinées en rapport avec le bon raisonnement historique. Celui qui est décrit révèle sûrement une démarche un peu plus « libre » qui permet même à l'élève de mettre en exergue sa « théorie de l'esprit » humain pour expliquer le comportement des hommes dans la société. Or,

le recours à la vision philosophique nous enseigne bel et bien à travers Montaigne que l'homme est divers et ondoyant. Prétendre prévoir ou assimiler son comportement à un autre semblerait être un leurre scientifique car, dans une certaine mesure il s'agit d'un regard de subjectivité sur le comportement humain qui diffère tout à fait de l'esprit critique requis en histoire même s'il est vrai que le contexte scolaire donne généralement une autre réalité pouvant compliquer la mise en œuvre de cet esprit critique. De même, le registre dans lequel s'inscrit le raisonnement des apprenants dans cette analyse ne permet pas d'envisager une réelle évolution dans l'apprentissage de l'histoire. En effet, elle constitue au final un canal de légitimation des idées des apprenants furent-elles mal interprétées. Pourtant, les cadres institutionnels qui adoptent les programmes d'enseignement de l'histoire au collège – au Cameroun par exemple, la leçon introductive de la classe de 6e est consacrée aux sources de l'histoire – ont permis d'anticiper sur ces tergiversations qui somme toute placent l'apprenant dans le registre des « histoires » à la moindre erreur constatée liée à son raisonnement social, à son analogie ou à son regard de conceptualisation. Autrement dit, c'est une démarche qui peut facilement l'éloigner de l'analyse impartiale des faits historiques et qui donne naissance à la question de savoir s'il conviendrait de se baser sur une intention pour parvenir à un savoir un peu plus scientifique ?

La démarche qui pourrait mettre un terme à ces égarements et incompréhensions est celle qui postule que « ces modèles envisagent la dialectique entre la pensée sociale du sens commun, qui donne du sens, et la pensée scientifique (historique) formalisée ». En raison de ce que « le raisonnement historique se tient justement au cœur de cette dialectique » (Cariou, 2004, p.4). C'est aussi là une raison de base qui nous permet de mieux nous approprier le cadre décrit par Cariou afin de proposer des modèles pouvant donner un nouveau visage aux pratiques d'enseignement en classes d'histoire au secondaire, et pouvant contribuer à construire un modèle d'enseignement-apprentissage plus orienté vers l'autonomisation de la pensée historique des élèves dans un contexte paradigmatique de l'APC talonné par le développement de l'esprit critique.

➤ **Audigier François (1988)**

L'histoire scolaire est le seul usage social de l'histoire en présence de laquelle seront obligatoirement mis tous les futurs citoyens au cours de leurs formations scolaires (Heimberg, 2007). Seule représentation du passé dans la classe, cette histoire scolaire n'a pas, a priori, vocation à être critiquée (Audigier, 1988). Enseignement du professeur ou reconstruction de l'élève à partir

des documents fournis, l'histoire ne peut être contredite par un élève qui se trouve, dans le système didactique, toujours en position de non-connaissant des éléments en cours d'apprentissage. Cette dimension semble effacer la distance existant naturellement entre une représentation et les événements tels qu'ils se sont produits dans le passé inatteignable (Ginzburg, 2001). Comme toutes les représentations historiques, l'histoire scolaire est une création qui porte en elle les contraintes de l'époque, de la société et du lieu qui l'ont vu naître, ce que Marc Ferro nomme le foyer, ici l'école, et plus largement l'État. La didactique de l'histoire, comme science étudiant la diffusion des connaissances historiques s'intéresse à ce phénomène. Fruit de la transposition didactique (Chevallard, 1991), l'histoire scolaire subit des contraintes lors de sa composition qui font d'elle une question vive. En elle-même la transposition didactique ne fait pas consensus dans la didactique de l'histoire, où elle se heurte à la « discipline scolaire » issue des travaux d'André Chervel qui voit dans l'histoire scolaire une vulgate consensuelle éloignée du savoir scientifique (Cariou, 2012).

Au cours de la transposition didactique, l'objet de savoir qui est la représentation historique va subir un certain nombre de transformations qui vont faire que cette histoire scolaire n'est plus celle qui a été composée dans la sphère scientifique. L'histoire, comme écriture scientifique, est toujours en renouvellement et s'offre à la critique des historiens. Virtuellement sans limites, elle peut observer toutes les facettes du passé (Moniot, 1993). Afin de rentrer dans le cadre de l'histoire scolaire contrainte dans un temps et un volume imposé, un choix doit être fait, et comme tous les choix celui-ci est critiquable (Audigier, 1988). Afin d'être enseigné, l'objet de savoir doit être sélectionné par la noosphère, communauté implicite de ceux qui pensent, consciemment ou non, l'enseignement (Chevallard, 1991). Afin d'entrer dans la classe, il doit perdre les apprêts de la science et prendre ceux de l'école, être programmable, c'est à dire découpable en différentes unités, et pouvoir s'enchâsser dans l'ensemble de l'histoire scolaire. Par ailleurs tout en restant en contact avec l'histoire scientifique de laquelle il tire sa légitimité, il doit aussi être jugé comme utile par la société en correspondant à ce qu'elle attend comme enseignement fait à ses enfants (Chevallard, 1991).

Émanation de l'État, l'histoire scolaire est une histoire institutionnelle qui se trouve contrainte par ce dernier. Les programmes apparaissent alors comme des objets de politique publique, et les commissions ou instances qui sont en charge de leurs compositions sont objets de

critiques, qu'elles viennent de l'institution, des enseignants ou des chercheurs. Peuvent s'y heurter les temps courts des ministères au temps long de l'école (Legris, 2010). Les éléments douloureux du passé y sont passés sous silence, écartés du récit pour différentes raisons touchant à des questions de légitimité du foyer institutionnel ou de paix sociale (Ferro, 1985, 2002), alors que ceux plus glorieux y apparaissent en exergue, et ce à différentes fins, la pacification sociale comme l'amélioration de l'image que la société donne d'elle-même, le tout étant conditionné par leurs évolutions sociales et politiques (Lécureur, 2008). Car c'est bien d'elle-même que parle la société à travers son histoire scolaire, et ce même s'il arrive qu'elle traite d'autres contrées.

L'identité, et tout ce qu'elle entraîne de tension, se retrouve donc au centre des problématiques liées à la construction de l'histoire scolaire. L'identité est d'abord celle de l'État et par elle-même celle de la nation, mais elle peut aussi être celle de groupes distincts portant pour eux-mêmes une représentation du passé mémorielle dans la plupart du temps. Face à l'oubli de leur identité, conséquence parfois de la pacification, dans le récit commun, se forment des contre-histoires qui n'ont pour autre but que de trouver leur place et la légitimité dans le récit commun, y parvenant parfois (Ferro, 1985). Cette identité peut aussi toucher des groupes nostalgiques d'une représentation historique plus positive pour la nation, face à une histoire, selon eux, plus encline à montrer les erreurs que les gloires du passé (Chambarlhac, 2012). Pour ce faire, ils peuvent aussi tenter d'acquiescer par le pouvoir politique une influence sur ce qui est inscrit, ce qui peut conduire lors de leur arrivée au pouvoir à des lois dites mémorielles (Cajani, 2008). On en revient alors à l'action du politique. Ces groupes offrent d'autres représentations du passé qui, bien que moins diffusées que celle de l'école, la combattent. À travers les commémorations, le cinéma ou encore les journaux, l'histoire est omniprésente dans la société, influençant les élèves, les enseignants et donc le savoir transmis.

L'histoire scolaire porte en elle des finalités qui dépassent le simple apprentissage par l'enfant des grandes lignes du passé. Dans un premier temps, l'histoire sert à la formation des bons citoyens, en accord avec les attentes du temps, sujets attachés à la nation à travers son passé, ou citoyens éclairés capables de se placer dans l'histoire, de prendre du recul face aux événements, et de développer un esprit critique (Tutiaux-Guillon, 2009). Mais à travers l'élève, l'action que l'on conduit vise alors aussi la société. Le bon citoyen apprend aussi le vivre ensemble et c'est autour de ces idées, et d'un passé commun que se construit la cohésion nationale, l'identité commune.

Dans tous les cas, les éléments montrés, la façon de les présenter, pourront être différents. Et face à une histoire scientifique en grande partie détachée des impératifs institutionnels, des écarts pourront se creuser, des différences entre les récits soumettant par ailleurs cette histoire scolaire à la critique des scientifiques. La construction de l'histoire scolaire est donc une question socialement vive, tant dans la société que dans la discipline et sa didactique, tout en sachant que la didactique de l'histoire est encore une discipline qui réclame de la recherche une émancipation des cadres théoriques produits par les didactiques des disciplines scientifiques.

➤ **Moniot Henri (1935-2017)**

En 1994, dans un texte intitulé *Les paysages variés de l'enseignement de l'Histoire*, l'historien africaniste et didacticien de l'histoire Henri Moniot, évoquait les problèmes posés à l'étude de l'enseignement et apprentissage de l'histoire à l'école dans des termes pionniers. Les motifs de l'enseignement de l'histoire et la variété de ses fonctions (méthode d'étude du social, « leçons de choses » humaines, valeurs de référence) rendent la réflexion didactique délicate et éclatée. Il y a alors quatre figures possibles d'enseignement : conformité simple, fréquentation intuitive, exercices généraux de mise en forme des connaissances, recherche des apprentissages proprement historiques.

La quatrième de ces figures est particulièrement intéressante dans la mesure où l'on exerce à penser en histoire. Comme la troisième, elle est un travail de l'élève sur les données historiques : mais c'est le travail propre du « commerce » historien avec le passé, retenu dans ses éléments forts, non dans ses techniques professionnelles de recherche. L'enquête historique est très mal accessible au profane : on peut seulement la faire entrevoir, mais ses vraies prises échappent, hors des compétences, des savoirs spécialisés et de la disponibilité de temps qui sont propres au métier d'historien. En revanche, tout le monde pense en histoire. L'histoire des historiens, c'est une façon raisonnée et attentive de se mouvoir dans « l'imaginaire rétrospectif », en même temps que c'est une recherche érudite. Et les points nodaux de la pensée historienne ne conviennent pas seulement aux savants, dont les profanes n'auraient plus qu'à recevoir et redire révérentiellement les propositions ; ils valent pour tout le monde, ils sont accessibles à tous, et l'enseignement de l'histoire peut précisément les cultiver. Quels sont ces éléments ? Citons par exemple la distinction histoire – fiction : exercices sur sa notion, ses signes, ses critères... Intérioriser progressivement l'idée que l'histoire n'est pas « la réalité du passé » qu'on aurait conservée ou retrouvée, mais une

connaissance entièrement construite, à partir de traces et à partir de prises de responsabilités intellectuelles très contemporaines.

L'histoire est récit, mises en forme narratives : exercices sur les implications et les conditions du récit, sur la sorte d'intelligibilité qu'il apporte et sur celle qu'il induit. L'histoire est un faisceau de domestications du temps, à des fins d'intelligence du passé : descendre le temps, le remonter, le mettre provisoirement entre parenthèses, dater pour ranger, dater pour mettre en perspective et en relations, périodiser en fabriquant des entités, mesurer des durées différentielles et des rythmes, repérer des cycles... c'est toujours une initiative et jamais une simple constatation. Apprivoiser des domaines où les idées de cause et d'effet renvoient à des mobiles, des conduites intentionnelles, des libertés, des acteurs... et d'autres où elles renvoient à des champs de forces, des héritages, des processus plus profonds que les volontés... Apprivoiser le passé (et l'ailleurs, et le passé de l'ailleurs) sous les signes alternés du Même, de l'Autre et de l'Analogue – jeux sur l'individuel et le général, le singulier et le répété, l'empathie (le passé « comme si on y était ») et la distanciation. En histoire, la familiarisation avec le concept passe par là. Jeux sur les valeurs, toujours présentes dans le discours historique, donc normales et non pas scandaleuses ; jeux sur les implications des valeurs, et sur des substitutions de valeurs. Conscience des deux pôles, complices et rivaux, de l'histoire : une histoire critique, une histoire élective, affective, identitaire... toutes deux légitimes et nécessaires – entraîner à les reconnaître pour ce qu'elles sont, à en pratiquer consciemment et ouvertement les deux parcours. Etc. Au long de l'enseignement secondaire, des exercices peuvent entraîner à ces genres de pensée. De façon évidemment très pratique et très progressive. Et toujours à l'occasion de la rencontre de l'histoire sous sa forme classique : des sujets d'histoire, concrets et reconnaissables, – non sous la forme d'une étude théorique de « la connaissance historique ».

➤ **Allieu Mary**

Elle souligne la spécificité de la discipline enseignée. L'histoire scolaire occupe une position originale dans le champ des didactiques par la complexité de ses références (production savante, auto-référence scolaire et usages publics de l'histoire). Tendus entre une transmission de connaissances consensuelles et la recherche d'une posture critique, les objets d'histoire enseignés demeurent soumis à des questionnements renouvelés au gré de la demande sociale comme le montrent les récents débats autour des questions mémorielles vives et concurrentes. L'histoire

enseignée apparaît ainsi comme un mixte articulant représentations sociales, savoirs privés et connaissances validées. Depuis une quinzaine d'années, des travaux ont permis de mieux cerner le « penser en histoire » et les processus cognitifs spécifiques en jeu dans la classe (temps historique, conceptualisation, problématisation, construction de schèmes explicatifs). Des recherches contextualisées ont permis d'explorer les pratiques professionnelles effectives et d'en modéliser le fonctionnement normal : une discipline qui privilégie la transmission de savoirs disant la réalité du passé et attachée à la neutralité du texte enseigné ; une discipline qui peine à mettre en cohérence des finalités intellectuelles ambitieuses (outiller le citoyen actif dans la cité de demain) et des activités dans la classe souvent cantonnées à la mémorisation, au repérage et à la catégorisation. Aussi voit-on se dessiner dans les travaux actuels, une problématique centrée sur les écarts entre les intentions et les pratiques. En articulant la notion de soumission aux règles du « contrat didactique » avec les autres modèles théoriques des sciences humaines et sociales mobilisés au sein des équipes de recherche, les travaux menés de manière encore trop dispersée, laissent apparaître des acquis importants qui pourraient être pris en compte dans la formation des enseignants.

➤ Tutiaux - Guillon

Dans le champ de la didactique de l'histoire, elle vise à enrichir la question des apprentissages des élèves à l'école élémentaire. En s'appuyant sur un corpus de données construit à partir de l'observation non participante des leçons d'histoire dans une classe de CM1 durant une année scolaire, cet ouvrage permet de mieux comprendre l'activité mobilisée par les élèves en situation. Les constats proposés sont issus de l'analyse didactique des productions langagières, essentiellement orales, des acteurs que sont les élèves et le professeur. Cette analyse est menée à partir d'une méthodologie qui mobilise des notions théoriques issues de la didactique de l'histoire, de l'épistémologie de l'histoire scientifique, de la didactique du français langue maternelle, de la psychologie sociale. Le lien langage-apprentissage y est examiné en fonction des contraintes induites par la discipline histoire. L'interprétation des données permet de mettre en évidence la configuration des savoirs élaborés dans la classe et les modalités d'élaboration de ces savoirs tant au niveau collectif qu'aux niveaux individuels, en soulignant les particularités de l'activité cognitive mobilisée par les sujets apprenants. S'ils attestent de l'empreinte de la discipline dans les processus observés, les constats de cette recherche spécifient également la discipline scolaire histoire en la situant à l'école élémentaire.

➤ **Le débat constructif sur les pratiques de classe entre Sylvain Doussot et Didier Cariou (2013)**

Sur les pratiques de classe le recours que nous effectuons vers les résultats d'un débat didactique entre Sylvain Doussot et Didier Cariou (2013) dans le cadre de cette recherche, et dans la présente articulation plus particulièrement ne s'inscrit pas dans le cadre tout à fait de l'analyse d'une ligne de pensée propre à l'un des auteurs ou à l'autre. Mais, il s'agira de faire appel à leurs interactions relatives à leurs productions scientifiques antérieures en l'occurrence à celle de Didier Cariou (Doussot, 2013). Dans cette interactivité scientifique, l'intervention de Cariou n'est pas faite sur la base de sa réflexion que nous avons présentée juste avant mais, il s'agit d'une réaction spécifique à la pensée de Doussot. Les articles y afférents s'affrontent dans un cadre purement théorique. D'une part, Cariou (2013), se met en exergue avec la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) tandis que Doussot (2013) s'investit à relever des options de dépassement de la vision de Cariou avec sa théorie la « problématisation ». De cette opposition, le substrat scientifique qui nous intéresse est celui qui nous permet de cerner les points d'ancrage à notre recherche.

En effet, d'une manière claire, Doussot questionne les jeux d'apprentissage développés par la TACD de Didier Cariou (2013). De ce questionnement, il ressort qu'à la base, Cariou défend une vision antérieure et future dans l'analyse des faits historiques par les apprenants. Il s'agit d'une dialectique de la continuité et de la rupture. Elle donne naissance à trois points de dissension entre ces auteurs. Tout d'abord, elle met en exergue leur désaccord sur la question de la nature du savoir historique. A ce sujet, Doussot (2013, p.123) questionne les idées de Cariou qui parlent de la théorie des représentations sociales (Cariou 2004), de la conceptualisation, tout comme du raisonnement par analogie. Il définit le savoir historique comme une pratique articulée au discours sur la pratique et il rend capable d'exercer une puissance d'agir en situation. Ceci signifie que, dans un système de capacité, le savoir n'est pas le résultat d'un jeu de devinette où l'on gagne si l'on a répété une information piochée au hasard. Ce qu'il convient donc de retenir à ce niveau est que selon la problématisation, la pratique du savoir est référée à un problème précis. En clair, l'un campe sur la nature du raisonnement des apprenants qui pourrait contribuer à l'apprentissage de l'histoire par les élèves, tandis que l'autre soutient que le savoir historique auquel peut avoir accès l'élève n'a

de véritable valeur que s'il est encadré d'une procédure de construction référée à l'épistémologie de l'histoire et donc à un savoir problématisé.

Ensuite, le second point se consacre aux pratiques de classe notamment la prise en compte par la théorie de la problématisation d'une réflexion approfondie sur les systèmes sémiotiques du langage afin de mieux comprendre la dialectique entre le contrat didactique et le milieu en classe d'histoire. En fait, il s'agit à ce niveau des pratiques mobilisées en fonction des conceptions que l'on a du savoir historique. Autrement dit, il est question de bien asseoir les termes qui permettent de circonscrire l'action didactique à mener en situation de classe qui doit orienter le jeu d'apprentissage qui conduit à une vision réellement critique qui régisse les activités d'apprentissage des apprenants. A s'en tenir à la pensée de Cariou, l'analogie légitime une pratique d'accompagnement du raisonnement des apprenants, c'est-à-dire qu'elle pousse l'enseignant à construire un modèle d'enseignement qui épouse la réalité des élèves. Ce qui se détourne de l'épistémologie de l'histoire et la tendance pédocentriste des pratiques de classe qui peuvent favoriser la construction des savoirs problématisés par les élèves.

Enfin, le dernier point de débat relève du fait que la TACD prend très peu en considération l'analyse des savoirs historiques peu problématisés. Ce qui entraîne en quelque sorte une vision de légèreté dans le jeu d'apprentissage des pratiques liées au savoir. C'est dire aussi que, le reproche concret fait à la TACD relève du fait que cette dernière met en avant le rapport entre l'élève et le document en négligeant le lien à la pratique savante. L'élève dans cette situation devrait élargir son champ d'action en référence à l'épistémologie disciplinaire. L'analyse de cette vision dualiste nous permet de tirer notre épingle de jeu dans la mesure où, elle laisse clairement ressortir les écueils qui surgissent lorsque les pratiques de classe semblent plutôt s'orienter vers une analyse teintée de subjectivité et de préjugés dans le cadre très précis des pratiques de classe. Il s'agit d'une sonnette d'alarme qui remet en question non seulement les pratiques de classe observées en situation d'enseignement/apprentissage, mais aussi la crédibilité des savoirs capitalisés par les apprenants ceci, dans une procédure de construction.

Pour Doussot, à travers la problématisation, il traite dans sa macrostructure les préoccupations qui sont les nôtres dans le cadre de cette recherche. Les finalités des jeux d'apprentissage qu'il soutient nous semblent exploitables car, en citant Sensevey (2011, p.117), et en parlant de la logique sur le savoir, il révèle clairement que « c'est entrer dans un style de pensée,

c'est donc modifier son contrat ; apprendre en problématisation c'est rompre avec une solution qui a perdu sa qualité de solution en perdant son lien au problème qui lui donne naissance » (Doussot, 2013, p.121). Cela permet de comprendre mieux le mécanisme qui peut mieux présider le jeu d'apprentissage en histoire ce d'autant plus que, dans cet échange critique mais constructif entre Cariou et Doussot, il intègre la faiblesse de son champ théorique par le fait de « la pauvreté de la modélisation du jeu épistémique source (la présence de l'historien qui lit un texte) qui donne effectivement l'impression de faire découler le jeu épistémique du jeu d'apprentissage » (Cariou, 2013, p.126). C'est en raison de cela qu'il réalise enfin à l'issue de leur échange qu'il existe une « impérieuse nécessité de modéliser les pratiques savantes des historiens afin de nourrir et d'orienter les situations d'apprentissage de l'histoire, tout en gardant à l'esprit qu'une institution didactique n'est pas exactement une institution savante ». En somme, cette interaction a le mérite d'être étudiée dans cette recherche en raison du chemin qu'elle balise sur la question de la démarche qui doit primer lorsqu'on envisage introduire la notion d'esprit critique dans les classes d'histoire au secondaire. C'est dire que, TACD de Cariou nous instruit sur la base du raisonnement des apprenants tandis que la problématisation de Doussot fixe les finalités didactiques de l'enseignement-apprentissage de l'histoire en référence aux bases épistémologiques et historiographiques. Même si cette conception de Doussot nous semble quelque peu limitée pour combler notre champ de recherche. En effet, cela se constate dans la mesure où sa vision se limite à une théorisation des procédés qui doivent permettre au jeu d'apprentissage de se détourner de la subjectivité, et de se consacrer à la construction des savoirs problématisés ; tout ceci demeure théorique dans l'ensemble. De même, cette réflexion ne va pas plus loin, par exemple dans la présentation de l'importance scientifique voire, extra disciplinaire de la promotion de la construction des savoirs problématisés par les élèves. Cela n'enlève en rien la base d'éclairage que ce travail constitue pour notre recherche. En fait, elle est très théorique et ne permet pas de dégager concrètement les mécanismes de développement de l'esprit critique propres chez l'élève.

4.1.2. Les travaux sur l'enseignement par le jeu

❖ De l'utilité du jeu dans l'enseignement de Chantal Barthélémy-Ruiz (2015)

Anciennement professeur de philosophie, spécialiste des pédagogies ludiques, Barthélémy-Ruiz (2015) parle de l'univers du lycée en précisant : « Au lycée, le jeu est peu utilisé mais avec une vraie réflexion. » Cela prouve que le jeu n'est pas seulement destiné aux plus petits et que les

enseignants du secondaire l'on déjà constaté. Ils se servent donc du jeu comme d'un levier pour faire passer leurs messages et enseignements. Elle poursuit ainsi : « On trouve beaucoup d'occurrences de l'utilisation de jeux dans les lycées à vocation technique, économique ou sanitaire et sociale ; la raison en est sans doute à la fois l'esprit des enseignants qui cherchent à faire approcher des notions complexes à des adolescents parfois peu attirés par les méthodes classiques et par l'existence de jeux utilisables dans les gammes créées pour la formation continue des adultes. Il existe en effet un certain nombre de jeux sur le fonctionnement de l'entreprise ou de l'économie, l'électricité ou des thèmes de physiques aisément transposables en formation initiale. » (Ruiz B., 2015, pp 7-8). Le constat de Chantal Barthélémy-Ruiz est que dans les lycées professionnels, l'enseignement est fait aussi avec les codes professionnels et le jeu est un prétexte et un médiateur pour faciliter les apprentissages. Ainsi, elle précise : « qu'on ne distribue plus les connaissances, on accompagne plutôt les élèves dans leurs découvertes. D'enseignant, on devient animateur, meneur de jeu ... il faut donc coiffer une autre casquette, éviter de créer une trop grande distance entre vous et le groupe d'élèves. »

Mais Barthélémy (2015) démontre également que le jeu au sein de l'école et en l'occurrence, du lycée, mené par un enseignant, peut faciliter l'apprentissage des élèves à condition de le mettre en parallèle avec le savoir enseigné. Ainsi, elle écrit : « À la différence du jeu de société dont l'intérêt se situe durant la partie (on joue pour jouer et se faire plaisir), le jeu en situation pédagogique est le moyen de tenter d'atteindre un objectif mais il est illusoire de croire que le seul fait de jouer, et même de réussir dans le jeu, crée chez le joueur les conditions d'une évolution. Il faut donc permettre au joueur d'effectuer un transfert entre la situation de jeu et la situation d'apprentissage, l'aider à imaginer comment il va pouvoir remettre en œuvre les compétences dont il a fait preuve durant le jeu. »

Barthélémy-Ruiz (2015) précise également que le jeu utilisé en classe doit rester convivial. Aucun élève ne peut être forcé mais seulement encouragé à participer. Le jeu doit comporter des règles et des objectifs d'apprentissages. Il en va de même pour les erreurs commises par les apprenants, l'enseignant doit créer un climat propice à l'apprentissage sans qu'il existe la crainte de l'erreur ce qui inhiberait toute participation. Au contraire, l'erreur doit permettre l'apprentissage. Ainsi, d'après les écrits de Barthélémy-Ruiz, on peut constater que le jeu est parfaitement compatible avec l'enseignement. Le jeu est même perçu comme vecteur d'apprentissages, utile à

l'enseignant qui peut faire passer son message et les savoirs qu'il doit enseigner, mais aussi utile aux élèves qui vivent l'école de façon positive et conviviale.

Selon Barthélémy-Ruiz (2015), « Les jeux partent de l'analyse de ce qui n'est en général pas compris, et nous allons permettre ainsi, à travers le jeu, de corriger ce que l'enseignement classique ne permet pas à certains d'appréhender : « visualiser » une fraction, mémoriser des événements, prendre conscience d'une mauvaise lecture d'énoncé... ». Ainsi, pour Barthélémy-Ruiz (2015), conseillère en pédagogie ludique et formatrice à l'université de Paris XIII, les jeux utilisés doivent être interactifs. Il s'agit de :

- « La pédagogie expérientielle », c'est par l'expérimentation que l'élève va comprendre la situation, le concept et faire son apprentissage.
- « La représentation théâtrale », c'est l'utilisation du jeu de rôle afin de permettre à l'apprenant de se mettre en situation réelle ou fictive afin de comprendre une problématique et la solutionner.
- « L'intervention d'un professionnel ou spécialiste externe à l'établissement », c'est un référent extérieur qui aura toute l'attention des élèves grâce à sa crédibilité. En effet, son univers professionnel, son savoir-faire fascine, inspire... il en prise directe avec la réalité future des apprenants.
- « L'utilisation de supports variés : médias, cartes, bandes dessinées, photos, vidéos, quizz... », ils permettent de rompre avec l'ennui tout en éveillant la curiosité de l'apprenant. Barthélémy-Ruiz recommande que cette interaction soit vécue par équipe en compétition les uns par rapport aux autres selon un défi lancé. Elle ajoute qu'un élément de réussite indispensable est la valorisation des progrès.

❖ **Captiver les élèves autrement selon Aziz Jellab (2005)**

En 2005, Aziz Jellab, sociologue français, constate que les enseignants de lycées professionnels tentent de mobiliser leurs élèves par des « cours intéressants ». Il constate ainsi que les enseignants utilisent des stratagèmes ludiques tels des exercices qui mettent les élèves par groupe en concurrence les uns avec les autres, ou des exercices où les élèves doivent trouver les erreurs éventuelles faites par d'autres. Selon Aziz (2005), ses travaux lui ont permis de mettre en lumière l'utilisation de l'image par les enseignants qui captivent ainsi leur auditoire. Il s'agit bien

là de l'utilisation du vidéoprojecteur, du rétroprojecteur... Mais pas seulement. En effet, les recours sont variés et pas simplement limités à l'image. Ainsi les enseignants travaillent avec des supports tels que les photocopiés en tant que supports écrits, des articles de presse, des objets qui peuvent interpeller l'élève... Le but est clair : captiver les élèves. Certains enseignants interviewés expliquent à Jellab (2005) : « Il faut éviter de faire écrire les élèves, ils n'aiment pas. ». Parfois, la préoccupation de l'enseignant est d'abord de « faire participer » les élèves : « Il faut toujours partir du concret, en histoire, on a de l'écoute quand on raconte des anecdotes historiques, ils aiment bien mais ils sont souvent passifs... le pire, c'est quand ils se déconcentrent, ils décrochent ... je prévois toujours de les faire agir pour éviter l'impasse. ».

En atelier ou lors des enseignements, l'enseignement se veut plus interactif (du fait notamment de l'effectif réduit des élèves, en général, ils sont en demi-classe) et plus « concret ». Ainsi, d'après les conclusions de Jellab (2005), la méthode pédagogique de l'enseignant impacte directement l'attention des élèves, leur participation et la tenue de la classe. Il explique : « La stabilité de la relation pédagogique est suspendue à la manière dont l'enseignant alterne activités accessibles aux élèves et activités plus exigeantes, pensées comme étant « plus sérieuses ». Les enseignants savent que les élèves peuvent réagir de manière négative face à des activités « faciles », perçues comme infantilisantes, les renvoyant à une image négative de leur « niveau ». En même temps, le passage d'une activité accessible – voire ludique – à une activité plus exigeante oblige à des arbitrages, voire à des négociations avec les élèves. » Il apparaît que les élèves de lycées professionnels puissent être facilement versatiles. Il semblerait donc que l'une des remédiations possibles soit la mise en activité. L'enseignant doit créer une interactivité entre lui et le groupe classe afin de pouvoir transmettre ses messages et développer les apprentissages. Cette interactivité passe par le jeu ou la mise en activité de façon à créer une émulation. Nous partageons ainsi cette vision du sociologue dans la mesure où l'apprenant devrait d'abord être captivé par les approches de son enseignant pour que ce dernier atteigne les résultats escomptés.

Pour Aziz Jellab, qui a pu s'entretenir avec de nombreux enseignants de lycées professionnels, le jeu permet de captiver les élèves, de les intéresser autant que de les impliquer dans le cours. Un autre aspect de l'importance de l'utilisation du jeu en classe est qu'il peut faciliter l'apprentissage à condition de le mettre en parallèle avec le savoir enseigné. C'est également ce que constate Barthélémy-Ruiz lorsqu'elle décrit ses pédagogies de détours. Pour Jean Château,

l'école doit être active et proposer le développement de l'élève par le biais d'activités variées. Et Meirieu (2014) va dans le même sens en constatant les nombreux avantages que présente l'utilisation des jeux en classe. Dans le même esprit, certains auteurs valident aussi l'utilisation des TICE, des jeux sérieux et autres supports afin de varier les activités.

❖ **L'école active : l'approche de Jean Château (2008)**

En 2008, Jean Château (professeur de psychologie français) constate qu'il est possible d'introduire l'esprit du jeu avec sa spontanéité, dans la sphère scolaire. Ainsi, les activités sont diverses et variées : voyages éducatifs, journaux de classes, composition de poésies, etc. Mais l'élève n'est pas dupe. En effet, ces jeux proposés ne sont que des simulacres d'amusement avec en filigrane des objectifs clairs : sérieux et rentabilisé. C'est pourquoi Château (2008, p.68) écrit que : « le travail scolaire doit se situer à mi-chemin entre le jeu et le travail, on ne peut confondre le jeu avec le travail scolaire ». Si Château (2008, p.79), explique que « la facilité n'intéresse pas le joueur, le rôle de l'enseignant est de donner et faire confiance à l'élève en lui apportant des règles et en tenant compte des réactions de l'élève dans sa pédagogie. » Pour lui, l'école active c'est l'intégration du jeu en début de séance. C'est une sorte d'objet permettant l'éveil de l'élève. Cet objet ne devant surtout pas être utilisé comme une épreuve. En effet, Château (2008, p.21) définit le jeu comme un outil permettant à l'élève d'acquérir « des attitudes indispensables pour le travail : le goût de l'effort et de la difficulté, le sens de la consigne, le respect des autres, le contrôle de soi. » Mais pour Château, il faut tout de même évoquer une mise en garde à l'utilisation du jeu. En effet, pour construire l'adulte qui sommeille en l'élève, le jeu ne peut rester ancré uniquement dans le présent et l'amusement. Il doit permettre la construction de l'individu par le travail et l'organisation.

❖ **Les avantages de l'utilisation du jeu dans l'enseignement Selon Philippe Meirieu (1996)**

Chercheur et écrivain français, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, l'utilisation du jeu dans l'enseignement présente des avantages. Il permet de :

- « Proposer une grande variété de situations motivantes et familières », avec l'utilisation du jeu, il n'y a plus de routine car chaque situation est unique, en fonction des joueurs, des réponses...

- « Modifier le rythme d'un cours et de relancer l'intérêt des élèves », le jeu permet à l'enseignant de varier les plaisirs et empêcher l'ennui ce qui favorise l'attention des élèves.
- « Apporter aux élèves un moment où ils s'approprient l'action », en permettant la participation de tous, le jeu offre à chacun la possibilité d'être acteur et donc d'être valorisé.
- « Améliorer les compétences langagières par une mise en situation », le jeu est un outil de l'expression directe. Le professeur et le groupe classe peuvent amener des corrections au mal dit ou aux problématiques de certaines mises en situation.
- « Obtenir une attention et une implication de l'ensemble des élèves ».
- « Faire participer les élèves timides ou anxieux », le jeu désinhibe et ouvre les possibles puisqu'il est fictif et n'engage pas l'individu de façon aussi réelle que la vie objective.
- « Mettre en place une communication d'élève à élève » pour rompre avec le dialogue élève-professeur ou classe-professeur, celui-ci étant directif et limitant les échanges verbaux.

❖ **L'importance de la relation élève-professeur selon Pierre Périer (2008)**

En 2008, selon Périer, sociologue, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Haute-Bretagne si le « pari pédagogique engagé implicitement par l'enseignant – apprendre requiert préalablement une motivation de l'élève, nécessite de le mettre dans de « vraies » situations, de préférer les activités « attractives » ou ayant des effets supposés de socialisation... – n'est pas sans risques, il est nécessaire. » Ainsi, l'enseignement se doit d'être concret, ludique, avec des contenus adaptés, allégés même s'il y a aussi l'alternance avec des activités « sérieuses ». C'est une façon de réconcilier l'élève avec l'école, de lui redonner le goût d'apprendre et de comprendre.

Périer (2008) évoque également l'importance de la relation élève-professeur. Selon lui, cette relation est la clé de la « dynamique de l'apprentissage ». Pour lui la gestion de classe dépend uniquement de la qualité de cette relation. Ainsi, l'enseignant est un référent pour l'élève qui est dans un âge où l'adulte est non seulement une autorité mais également un repère. Il écrit : « les préoccupations d'autorité et de discipline semblent indexées à l'enjeu des relations et des liens à construire avec des élèves à la fois moins assujettis aux contraintes institutionnelles et à leurs obligations scolaires (comme le montre, par exemple, l'importance de l'absentéisme), mais

personnellement plus vulnérables. Cette configuration instable s'impose à des enseignants découvrant la « demande », les « besoins » selon leurs termes, d'élèves attentifs à tout signe d'intérêt et de reconnaissance à leur égard ».

Pour terminer, il semble que la relation élève-professeur soit la clé d'un apprentissage réussi. Du coup, introduire le jeu en classe et apporter ainsi des moments de détente et d'instruction sans donner l'impression à l'élève de travailler, est peut-être le ciment qui fonde la relation élève-professeur.

❖ **Un apprentissage par l'approche des activités ludiques selon Amana Evelyne (2017)**

Elle aborde la problématique de l'apprentissage des langues nationales camerounaises au niveau préscolaire par l'approche des activités ludiques. A travers son analyse, elle tend à démontrer comment de telles activités peuvent favoriser les objectifs pédagogiques visés par l'apprentissage de la langue nationale. En effet, d'après Amana (2017), l'étape préscolaire concerne l'éducation des jeunes enfants avant la scolarisation obligatoire qui débute à 6 ans. La loi d'orientation de 1998 qui organise le système éducatif camerounais, fixe l'âge d'entrée des enfants dans ce niveau d'éducation à 4 et 5 ans respectivement pour les moyennes et grandes sections. Cette tranche d'âge correspond à celui de la pensée symbolique décrite par Piaget (1976) pendant laquelle l'imitation, l'explosion du langage et le jeu s'imbriquent et occupent une place importante dans la vie de l'enfant.

Comme supports didactiques à l'apprentissage, Amana (2017) a identifié le chant et le conte comme activités ludiques et supports didactiques. Il apparaît que ces pratiques contribuent efficacement à l'acquisition, l'explosion du vocabulaire, et s'imbriquent avec l'atteinte des objectifs de plusieurs activités à ce niveau d'enseignement telles que l'expression orale, les activités à dominantes mathématiques, la motricité, l'éducation sensorielle. Par ailleurs, Amana (2017) signifie dans son étude que ces activités ludiques vont au-delà et assurent les fonctions de l'exercice préparatoire à la vie, de libération du trop-plein d'énergie, et de liquidation de conflits nécessaires pour l'équilibre affectif et intellectuel des jeunes enfants.

Dans le cadre de nos travaux, cette étude nous a renseigné sur les différentes fonctions du jeu. Il en ressort que le jeu occupe une fonction symbolique, une fonction thérapeutique, une

fonction d'intégration sociale, une fonction éducative. Ces différentes fonctions sont développées dans le chapitre précédent. Par contre, nous ajouterons à la suite de ces travaux que le jeu joue un rôle non seulement pour l'enfant, mais également pour l'éducateur. C'est dire que chacun y trouve son compte. Du moment de mesures, de défoulement, d'évasion et de détente pour l'enfant à l'outil formel ou informel pour l'éducateur, le jeu est à présent partout et constamment dans l'éducation.

4.2. Théories explicatives du sujet

Après avoir analysé et exploité plusieurs travaux de thématiques diverses, il est opportun pour nous de définir la posture théorique que nous défendons, et sommairement la démarche qui va la régir. A cet effet, nous allons nous appuyer sur quatre principaux axes théoriques qui vont nous servir de point d'appui afin de réaliser cet exercice. D'abord, il s'agit des théories sur la motivation, de la théorie socioconstructiviste, de la théorie de l'action conjointe en didactiques et de la théorie constructiviste.

4.2.1. Théories sur la motivation

❖ Généralités sur la motivation et la démotivation

Le concept de motivation selon Larousse (2001) a plusieurs significations; elle peut désigner un ensemble des motifs qui explique un acte. En linguistique, il désigne la relation entre la forme et le contenu d'un signe. En psychologie, c'est un processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement. En économie, c'est une étude visant à déterminer les facteurs psychologiques qui expliquent l'achat d'un produit, sa prescription ou son rejet. Dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie, les théories sur la motivation sont abondantes et la multitude de définitions du concept "motivation" est loin d'être épuisée. La littérature montre que les fondateurs et premiers utilisateurs du concept ont eu des difficultés de synthétiser et définir la motivation. Il y a eu aussi de vifs désaccords sur certains aspects du concept, désaccords qui continuent aujourd'hui comme nous le verrons plus loin. Cependant, dans le langage courant, la motivation correspond à la force qui nous pousse à faire ou à réaliser quelque chose, au fait c'est ce que nous voulons faire, conditionnés par une récompense ou une sanction.

A travers les différentes définitions selon les auteurs, nous pouvons constater des points communs qui nous permettront d'avoir une définition opérationnelle dans le domaine

d'apprentissage. Dans ses recherches, Viau (1997) montre que certains enseignants définissent intuitivement la motivation scolaire comme « ce qui fait que leurs élèves écoutent attentivement et travaillent fort » (1997, p.6). Viau précise que cette définition est vague et floue pour permettre l'élaboration de stratégies d'intervention qui favorisent la motivation. Que serait une écoute attentive ou un travail fort ? Le concept de motivation a fait l'objet de nombreuses études en contexte d'apprentissage scolaire. Pour Viau (1997, p. 7), la motivation en contexte scolaire est « un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Au cours de ces dernières années, la conception de Viau sur la motivation scolaire a suscité plusieurs réflexions. A titre d'exemple, Andre (1998) reprend la définition de Viau (1997, p.16). Pour lui, cette définition est composée de trois dimensions fondamentales de la motivation : c'est un état dynamique, parce que susceptible de varier dans le temps et au gré des matières étudiées ; elle se mesure au choix, à l'engagement et à la persistance de l'élève dans les activités qui lui sont proposées; elle dépend de la perception de l'élève, plus précisément de la manière dont il se perçoit et la manière dont il perçoit son environnement, plus directement l'école et ses buts. Par ailleurs André donne sa propre définition : «motiver, c'est créer des conditions de travail permettant à l'élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées. L'élève n'arrive pas « neutre » devant l'apprentissage. » (1998, p. 41) Il nous semble important de considérer la motivation comme un processus dynamique et non comme un état figé et permanent, ou encore une caractéristique individuelle. Pendant l'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'agir, mais il doit savoir comment le faire. Pour Raynal F.et Reunier (1997, p. 239), l'enseignant doit donner le sens à tout apprentissage car « motiver un élève, c'est donner du sens à ses apprentissages en les finalisant autrement que par une motivation extrinsèque ».

Pour le cognitiviste Gagné cité par Moser et al. (1992, p. 36), la motivation est une attente créée au point de mettre le sujet en situation pour recevoir un message. En d'autres termes, la motivation est l'ensemble des forces qui poussent un individu à agir. Piaget dira que la motivation qu'il qualifie comme l'affectivité, « c'est l'énergétique des conduites ». C'est dans ce sens que la motivation correspond à ce qu'on veut faire par opposition à l'habileté ou à la compétence qui correspond à ce que l'on sait faire. On peut être parfaitement capable de faire quelque chose, et

choisir de ne pas le faire, parce que rien ne nous motive. Etre motivé, c'est avoir l'envie de faire quelque chose.

Archambault et Chouinard (1993) affirment que la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à persévérer devant les difficultés. Nous pouvons retenir ces définitions qui semblent synthétiser tous les points de vue. Cependant, Myers (1998) rappelle que dans le contexte scolaire il existe aussi deux sortes de motivation :

- La motivation intrinsèque qui prend sa source dans les désirs de l'apprenant (de réussite, de la valorisation sociale, etc.). La motivation dépend de l'individu lui-même. Il se fixe ses propres objectifs, construit des attentes, et le renforcement est obtenu par l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixé.

- La motivation extrinsèque qui dépend de facteurs externes à l'apprenant, telles que des récompenses ou des punitions. Ce type de motivation est provoqué par une force extérieure à l'apprenant, c'est-à-dire lorsque la motivation est obtenue par la promesse de récompenses, ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur. L'école et toute autre institution d'apprentissage devraient favoriser la motivation intrinsèque pour pouvoir donner une formation qui rendra les apprenants adultes, autonomes et responsables. Cela fait partie de l'ensemble des finalités de l'éducation. L'apprenant devrait faire impérativement de multiples expériences de succès soutenus par des motivations extrinsèques et des renforcements externes. Si nous cherchons à ce que l'élève donne du sens à ses apprentissages et s'investisse dans ceux-ci, il faut que la motivation intrinsèque soit plus importante que la motivation extrinsèque (Cf. Myers, 1998). Nuttin (1997, p. 238) nous trace cinq conditions pour qu'une personne apprenne: se créer des systèmes de motivation et de renforcement; définir ses propres objectifs; construire des stratégies pour les atteindre; être satisfaisant lorsqu'il a atteint ses objectifs; à ne pas renoncer en cas d'échec. Dans le cas contraire, l'élève entre dans un processus de démotivation.

Le concept de démotivation selon le Dictionnaire de la langue française est l'action de démotiver, c'est-à-dire de faire perdre à quelqu'un toute envie ou toute raison de continuer un travail. C'est le démobiliser et le démoraliser. La démotivation est le vocable opposé à la

motivation. Elle désigne un sentiment de désespérance ou d'angoisse face aux obstacles, qui s'exprime sous forme de manque d'enthousiasme, de disposition et d'énergie. La démotivation est une conséquence considérée normale dans le cas des personnes qui voient limitées leurs aspirations pour plusieurs raisons. Quoi qu'il en soit, ces conséquences peuvent être prévenues. La démotivation est caractérisée par la présence de sentiments pessimistes et par la sensation d'accablement survenant suite à la généralisation de mauvaises expériences vécues, concernant la propre personne ou autrui, et par l'auto-perception d'incapacité à atteindre les buts souhaités. De ce fait, la démotivation peut nuire si elle se convertit en une tendance récurrente et constante dans la vie d'une personne, pouvant même affecter sa santé.

En psychologie appliquée aux relations dans le monde du travail, c'est une des raisons essentielles de l'échec en équipe, de la non-atteinte des objectifs, voire de la fermeture des entreprises. Certes il y a des raisons extérieures aux difficultés des entreprises mais la (dé)motivation est quelque chose sur lequel on peut jouer facilement, en interne, pour faire que tout aille mieux dans l'équipe. En contexte scolaire, la démotivation n'est pas l'absence de la motivation, elle peut être un processus qui aboutit à la perte de la motivation originelle ; il s'agit de perdre tout intérêt à apprendre. Beaucoup des théories sur la motivation nous citent des facteurs qui peuvent être à l'origine de la motivation. Leur absence entraîne automatiquement la démotivation. Les facteurs externes et internes sont à prendre en considération lorsque l'on est enseignant pour améliorer la performance et le rendement scolaire. On peut donc être plus ou moins démotivé. Ce qui nous laisse à penser qu'il existerait aussi un continuum de démotivation (Keller, 2003, p.28). Contrairement à la théorie des deux facteurs d'Herzberg (1959) qui stipule que la motivation varie selon des facteurs internes, mais la démotivation influe selon les facteurs externes, qu'il appelle facteurs d'hygiène (bruit, chaleur, salaire, statut, relations humaines). Ainsi, la motivation n'est possible que si les facteurs d'hygiène sont hauts. Mais il n'y a pas motivation pure. Ces deux concepts (motivation et démotivation) sont donc parallèles, et ne relèvent pas d'un continuum. Herzberg tente de repérer les éléments facteurs de satisfaction et d'insatisfaction au travail. Il en décèle 2 types :

- Les facteurs d'ambiance - hygiène (bruit, chaleur, salaire, statut, relations humaines...) : Ils sont relatifs aux conditions de travail et doivent avoir un niveau de base. Si les conditions sont en dessous de ce niveau minimal, le travail s'en ressent, mais la productivité n'est pas influencée à la

hausse si les conditions de travail sont supérieures au niveau de base. Ces conditions doivent être remplies pour ne pas générer d'insatisfaction.

- Les facteurs valorisants - motivation (évolution de carrière, responsabilités, autonomie...) : ceux-ci correspondent aux besoins supérieurs de Maslow. Ils sont intrinsèques au travail et relèvent de l'épanouissement de l'individu. Une fois les facteurs d'hygiène assurés, les facteurs de motivation peuvent être remplis pour générer de la satisfaction. La démotivation n'est pas le processus strictement inverse de celui de la motivation. C'est un processus qui peut être réversible. C'est-à-dire que la démotivation est une réalité en devenir mais non définitive, produite par les hommes et les contextes qu'ils construisent. Quand les hommes changent ou que le contexte change, la démotivation peut diminuer, disparaître ou s'aggraver.

L'approche behavioriste considère la démotivation comme un dysfonctionnement de l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action dans son orientation, intensité et persistance. A l'école, la démotivation est un état passif basé sur la mauvaise perception qu'un élève peut avoir de lui-même et de son environnement. Ceux-ci le pousseraient à ne rien choisir comme activité d'apprentissage. Il n'a plus d'engagement et de persévérance dans le processus d'apprentissage. Les causes possibles de la démotivation dans le contexte scolaire sont liées :

- au manque de correspondance entre la perception et la réalité de l'apprenant
- à l'orientation scolaire ; l'intérêt porté au programme d'étude est remis sérieusement en question
- à l'humeur dépressive : l'apprenant se sent triste et découragé avec manque de concentration et se dévalorise facilement.
- aux mauvaises performances scolaires: l'apprenant fait beaucoup d'effort mais sans résultats
- au manque d'engagement en dehors des heures de cours suite aux autres activités
- à la procrastination; l'apprenant a tendance à reporter des tâches scolaires à plus tard, cela entraîne inévitablement un retard et des émotions négatives qui peuvent démotiver.
- aux attributions : l'apprenant perçoit les causes de son échec au manque d'intelligence, aux professeurs, et au système plutôt qu'à des stratégies d'apprentissages inadéquates, à un manque d'efforts ou à son attitude qui peut contribuer à entretenir la démotivation. De même, il attribue des

succès à la chance plutôt qu'à des compétences. Cela n'est pas tellement encourageant dans le processus de l'apprentissage.

Le manque de motivation est le résultat de plusieurs facteurs : externes (à l'extérieur de la classe), internes (dans la classe), et de l'apprenant même :

- Manque de soutien des familles des apprenants : parfois l'apprenant est démotivé car ses parents ne le suivent pas, si les parents ne donnent pas de conseils ou plus d'importance à leur enfant, il devient démotivé facilement. Donc, le rôle des parents est indispensable dans la vie de l'apprenant.
- Manque d'utilisation des moyens qui facilitent la tâche d'enseignement/apprentissage (comme les jeux, les chansons,...), c'est-à-dire, si l'enseignant n'est pas capable de faire comprendre une leçon à ses élèves, ils risquent l'échec (c'est-à-dire les élèves vont échouer), car il n'a pas utilisé un moyen qui facilite la tâche pour lui-même et pour ses élèves.
- Compétences des enseignants : c'est-à-dire, un manque d'expérience, manque de connaissances et la méthode d'enseignement, ça fait démotiver l'apprenant et lui perdre l'envie d'apprendre.
- Le but de certains enseignants ce n'est pas d'enseigner vraiment les élèves, mais c'est un métier pour gagner l'argent, ils attendent le jour du paiement, cela agit sur les apprenants négativement et les démotive facilement.
- La routine en classe : chaque jour l'apprenant refait les mêmes choses plusieurs fois pendant les cours. Cela aussi lui fait perdre l'envie d'apprendre.
- Manque de communication entre les élèves et avec l'enseignant, c'est-à-dire, aucune intervention en classe, et ça c'est un facteur de démotivation.
- Manque de confiance en soi : plusieurs apprenants n'ont pas la confiance en eux-mêmes, ils se sentent qu'ils sont incapables, incompetents et qu'ils n'arriveront jamais.

Manque de volonté chez les élèves : c'est-à-dire le désir d'apprendre.

❖ **Théorie de Maslow**

La théorie des besoins Maslow (1970) est une des plus célèbres théories. Elle propose une conception systématique des besoins de l'humain et hiérarchise différents niveaux selon une pyramide. A la base, on retrouve les besoins physiologiques élémentaires et au sommet, on retrouve

les besoins psychologiques et affectifs d'ordre supérieur. Cinq groupes de besoins sont distingués dans la Figure 3. La recherche des besoins est hiérarchisée. L'homme cherche d'abord à satisfaire les besoins fondamentaux pour s'élever ensuite. Toutefois les besoins du premier niveau sont absolus, la réalisation de soi n'est pas possible si en premier lieu les besoins physiologiques ne sont pas satisfaits. Ce modèle est impératif pour toute étude du comportement humain et ainsi il participe dans la compréhension de l'état de motivation étudié dans cette thèse.

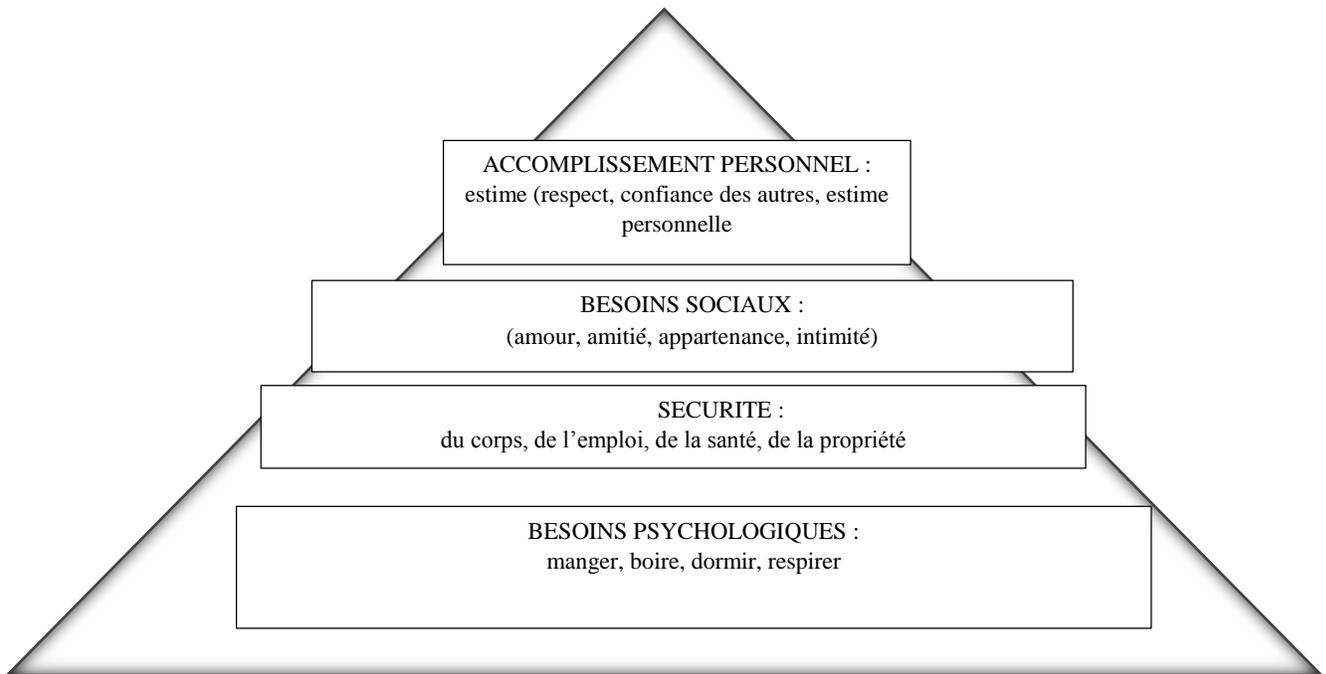


Figure 1: Pyramide de besoins de Maslow (Hatem 2011)

❖ Théorie de Bandura

Certaines études dans la théorie behavioriste définissent le comportement humain comme étant seulement le produit de récompenses ou de punitions. Cependant, les individus possèdent la capacité de réagir de leur propre volonté (Bandura 1976). Cette capacité leur permet d'avoir une certaine maîtrise de leurs propres sentiments, pensées et actions. Le comportement intervient souvent en absence des renforcements externes immédiats. La plupart des actions sont maintenues grâce à la capacité d'autorégulation de l'individu. Dans ce cadre, les individus réagissent à leurs propres actions d'une façon qui est auto-gratifiante ou autopunitive. Ils sont plus indépendants des renforcements externes, et cela s'explique par leur capacité à transformer l'information en images symboliques et par leur capacité auto-réactive face aux événements. Ainsi, la capacité de se représenter en pensée les conséquences futures de l'action fournit une source cognitive de

motivation. Les représentations cognitives des résultats futurs servent de facteurs motivants pour le comportement (Bandura 1986). La motivation à agir trouve son origine dans un avantage escompté ou le désir d'éviter des difficultés futures.

❖ Travaux de Deci et Ryan

Dans leurs travaux de SDT (Self Determination Theory), Edward Deci et Richard Ryan (Deci et Ryan 1985) analysent la motivation et abordent la notion du « lieu de contrôle ». Si la personne considère que la tâche qu'il accomplit est directement sous sa responsabilité, il fait appel à son « lieu de contrôle interne ». S'il reçoit des récompenses externes, c'est le « lieu de contrôle externe » qui intervient. Ainsi, ces chercheurs distinguent trois états qui peuvent être classés sur un continuum d'autodétermination (voir Figure).

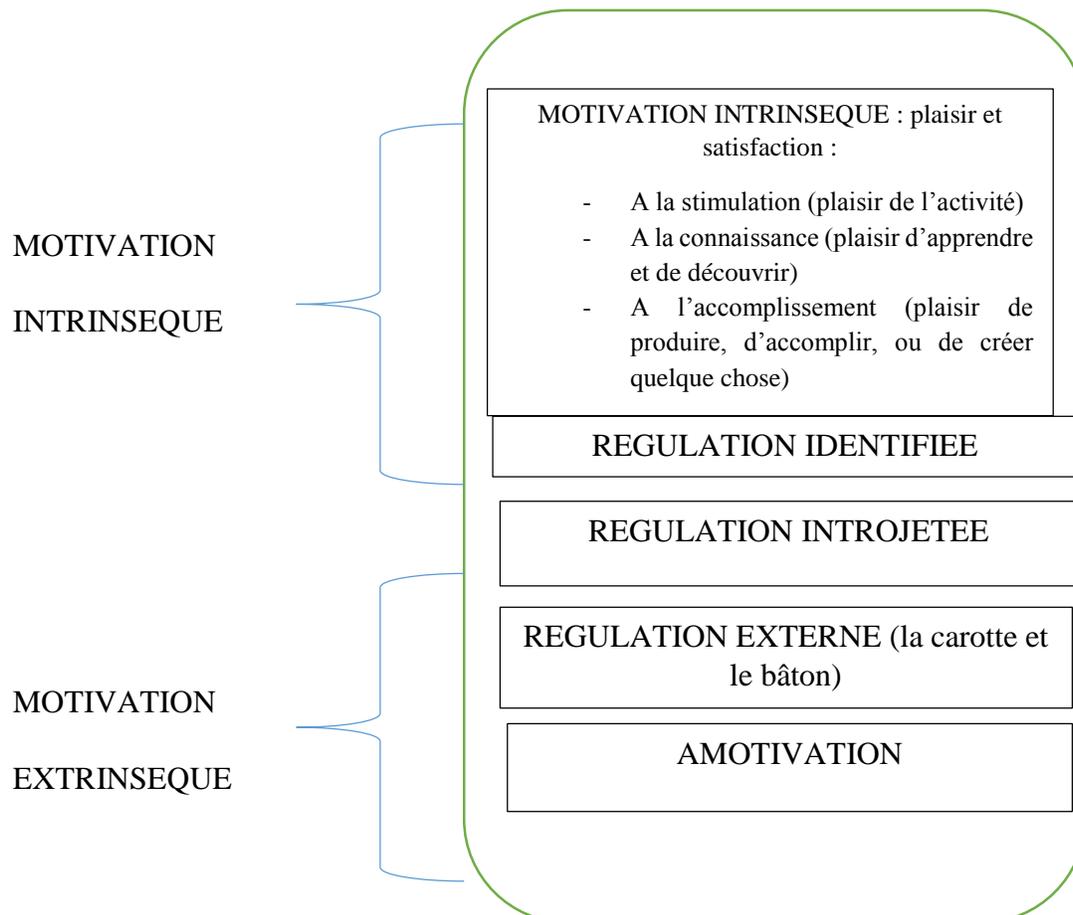


Figure 2: Modèle d'autodétermination (Toffoli 2003)

La motivation caractérise les individus qui effectuent un travail de façon mécanique. Un état d'aliénation se développe au détriment d'une recherche de satisfaction du besoin d'autodétermination. L'action est perçue comme sans intérêt ou valeur pour l'individu, ou il ne se sent pas compétent pour l'accomplir, ou il ne croit pas que ça va lui apporter un résultat appréciable. La personne ne se sent pas reliée à l'action, ne voit plus de lien entre les gestes et les résultats attendus. La motivation extrinsèque caractérise les individus dont les comportements sont guidés par l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même; par exemple, recevoir une récompense, éviter de se sentir coupable, gagner l'approbation, etc. Le sentiment d'autodétermination décroît alors selon que l'individu perd la maîtrise de la régulation de ses comportements. La motivation intrinsèque signifie que l'on pratique une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire. Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité elle-même sans attendre de récompense ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité. La motivation intrinsèque caractérise les individus motivés par des besoins de compétence et d'autodétermination.

❖ **Théorie de Keller**

John Keller (Keller, 1987) a tenté de répondre à deux questions : (1) peut-on synthétiser plusieurs concepts et théories de la motivation humaine dans un simple schéma significatif qui pourrait être utile aux praticiens ? (2) peut-on développer une approche systématique plutôt qu'intuitive pour décrire la motivation en éducation ? En réponse à ces deux questions, Keller a développé le modèle ARCS : Attention, Pertinence (en anglais Relevance), Confiance (en anglais Confidence), et Satisfaction. Il a considéré que ce modèle peut décrire l'apprenant motivé. Les quatre catégories du modèle ARCS se présentent comme des idéaux à atteindre par chaque apprenant. Il revient au tuteur d'aider les apprenants à atteindre ces idéaux, ce qui correspondrait à un niveau élevé de motivation. La Figure 5 résume le modèle ARCS.

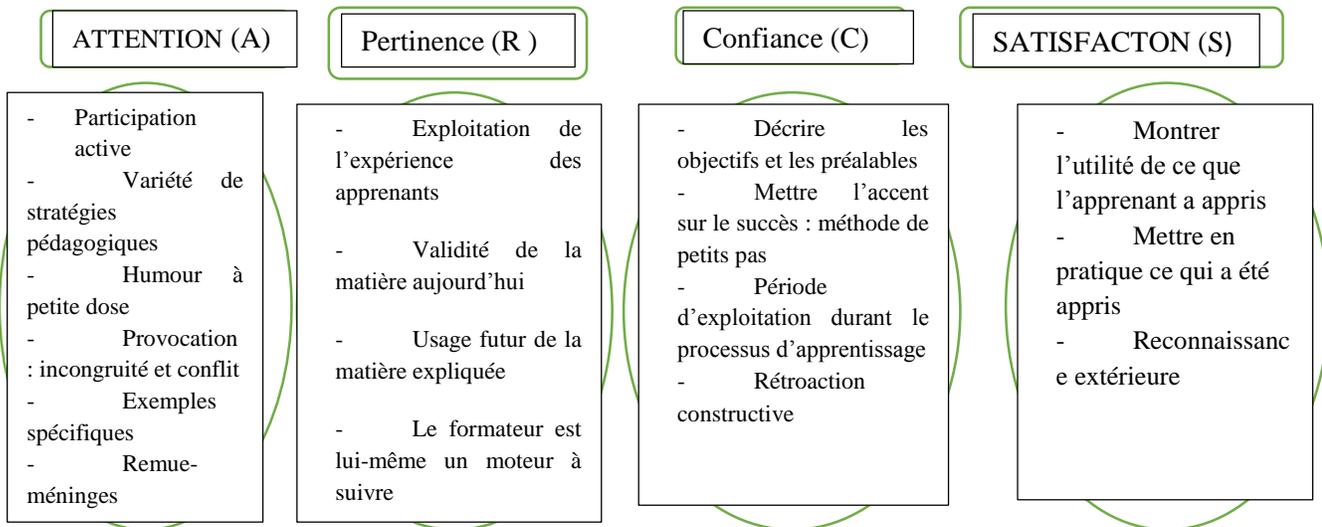


Figure 3:Modèle ARCS de motivation (Belzile 2011)

Attention (A) : cette catégorie reflète l'importance de placer l'apprenant dans un environnement propice à l'apprentissage en attirant son attention sur la tâche à réaliser. Elle est associée au besoin des individus d'un environnement stimulant et varié. Pertinence (R) : cette catégorie représente la valeur de l'activité à réaliser. Elle est justifiée par l'utilité de réaliser une tâche de point de vue de l'apprenant. Pour qu'une activité soit pertinente, l'apprenant doit être informé de ce qui est attendu de lui, des raisons qui font que l'activité est importante, de la place qu'occupe cette activité dans le processus d'apprentissage, etc. Confiance (C) : l'apprenant qui manque de confiance est souvent réticent à participer au processus d'apprentissage. Quand l'apprenant pense qu'il est incapable d'atteindre les objectifs spécifiés, sa motivation décroît d'une manière significative. Pour pallier ce problème, il est intéressant d'établir des objectifs clairs et atteignables, exposer les objectifs du cours et la manière dont les résultats et l'apprentissage seront évalués, organiser le matériel didactique de manière à augmenter peu à peu la difficulté, prévoir des niveaux variables de succès, etc. Satisfaction (S) : l'apprenant tire un certain type de satisfaction ou de récompense de la réalisation de l'activité donnée. Pour faire en sorte que ce soit le cas, le milieu d'apprentissage devrait être confortable, l'expérience d'apprentissage devrait être variée et agréable. La satisfaction d'un apprenant croît lorsqu'il se sent en train de mettre en pratique les connaissances apprises (plus la possibilité d'utiliser les nouvelles compétences est immédiate,

mieux c'est). Il est ainsi intéressant de fournir à l'apprenant des situations réalistes ou authentiques, qui exigent l'application des compétences nouvellement acquises.

4.2.2. La théorie socioconstructiviste

La théorie socioconstructiviste est une théorie qui a été développée par Lev Seminovitch Vygostki pour pallier aux insuffisances du constructivisme. L'approche socioconstructiviste postule que l'enfant se construit dans un environnement social issu d'une culture. Les interactions sociales favorisent le développement de l'enfant car elles lui fournissent tous les éléments dont il a besoin pour se développer. Selon lui, le processus de développement de l'enfant obéirait à des étapes précises. Il parle d'une zone proximale de développement (ZPD) qui renverrait à la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'il est déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel tel qu'il est déterminé au cours de résolutions de problèmes, sous le contrôle d'adultes ou en collaboration avec des pairs plus avancés.

En d'autres termes, la ZPD est la « différence entre les performances de l'enfant laissé à lui-même et les performances du même enfant quand il travaille en collaboration ou avec l'assistance de l'adulte » (Vygostki, 1978, p. 86). En outre, le guide-médiateur accompagne l'enfant dans sa zone de développement proximale en lui permettant d'accéder au monde qui l'entoure et par la même occasion, à résoudre des problèmes. Enfin, il lui permet d'accéder à des connaissances et à des pratiques en lien avec sa société, sa culture au moyen des différentes activités réalisées avec lui.

4.4.3. Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)

La théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, Mercier, 2007) a été élaborée au sein de l'approche comparatiste en didactique. Elle tente de proposer une conception générique de l'action humaine, qu'elle spécifie à l'action didactique proprement dite. Elle se donne ensuite pour but la spécification de cette théorie de l'action didactique en modèles propres à un contenu particulier.

Avant de préciser certains des éléments qui précèdent, nous répondrons brièvement à une question. Qu'est-ce que la didactique ? En première approximation, pour nous, la science dont les pratiques d'éducation, d'enseignement, d'apprentissage, font l'objet. Nous postulons qu'une pratique d'éducation est fondée sur la transmission d'un savoir. On saisit donc que dans cette

acceptation, l'éducation englobe l'enseignement et l'apprentissage, et l'instruction, au sens courant de ces termes. Éduquer, c'est instruire d'un savoir. Nous énonçons par là une hypothèse. Il faut prendre en compte le fait que le terme « savoir » utilisé ici, l'est dans une acception plus large que dans son sens usuel. Nous appelons « savoir » une puissance d'agir ; un savoir, c'est ce qui permet d'exercer une capacité (Sensevy, Mercier, 2007, p.48). Cette puissance d'agir s'exprime en situation : apprendre, c'est apprendre d'une expérience, mais c'est aussi apprendre une expérience (Schubauer-Leoni et al., 2007, p.17). Une telle conception de la didactique peut ainsi reprendre à son compte, à sa manière, le projet déclaré de Lave et Wenger (1991) : il s'agit de produire une théorisation de l'apprentissage qui n'introduise pas a priori une différence entre les formes scolaires et les autres.

❖ **Le jeu didactique : une première spécification**

Voir les pratiques humaines comme des jeux constitue ainsi une première option fondamentale de la théorisation exprimée ici. Le mouvement suivant, ainsi que nous l'avons explicité supra, consiste à spécifier cette forme particulière d'action conjointe qu'est l'action didactique.

❖ **Un jeu coopératif**

Si l'on observe deux personnes (groupes de personnes) en relation d'éducation, par exemple des parents qui apprennent à marcher à leur enfant ; un chef d'orchestre qui veut obtenir d'un musicien, par une métaphore précise, la bonne façon de jouer ; un maître d'apprentissage qui enseigne à son apprenti comment fabriquer sa mallette de rangement ; un professeur de français qui étudie Phèdre avec ses élèves, tous sont engagés dans une forme de jeu didactique. En quoi ce jeu se caractérise-t-il ? C'est la raison de la majuscule à Professeur et Élève, qui représentent ici des Instances générique (...) Il peut se décrire dans la structure fondamentale suivante : un jeu didactique est un jeu dans lequel coopèrent deux joueurs, le Professeur et l'Élève. On peut décrire le Professeur et l'Élève comme des individus, mais ils représentent en fait des instances, puisqu'il peut y avoir une ou plusieurs personnes qui jouent le jeu, soit en position de Professeur (par exemple dans le cas ci-dessus où les parents apprennent ensemble à marcher à leur enfant), soit en position d'Élève (par exemple dans le cas ci-dessus de l'ensemble des élèves de la classe de français qui étudie la pièce de théâtre). Ces deux instances sont en transaction, autour d'un « objet », dont il s'agit d'instruire, le Savoir. Les deux instances Professeur et Élève coopèrent, dans la mesure où

leur activité commune n'a de sens que si chacun joue son rôle. Que l'on comprenne bien le sens de cette phrase : loin de toute normativité, elle signifie simplement et banalement que l'activité didactique est une coaction, c'est une action conjointe, dans la mesure où des comportements spécifiques du Professeur et de l'Élève découlent les uns des autres. Si l'enfant à qui ses parents apprennent à marcher s'assied et joue avec ses lacets de chaussure, l'action didactique initiale s'interrompt ; de même si le musicien explique au chef d'orchestre qu'il ne peut (se) reconnaître (dans) la métaphore proposée ; de même si l'apprenti n'accomplit pas les gestes attendus en complémentarité de ceux du maître d'apprentissage ; de même si les élèves n'ont pas lu comme convenu le premier acte de la pièce de théâtre qu'il s'agit d'étudier ce jour.

Il faut d'ailleurs comprendre que cette coopération est aussi une coordination. D'une certaine manière, l'action didactique, en tant que conjointe, est une action « à toi, à moi », dont une métaphore pourrait être celle des deux bûcherons qui sciencent un tronc à l'aide d'une scie double. L'action didactique est une action conjointe, c'est-à-dire coopérative et coordonnée, et on pourrait l'inscrire dans le cadre général que Clark (1999) élabore pour rendre compte de l'usage du langage. Dans l'exemple pris ici (les bûcherons), l'action conjointe est constituée d'actions participatives de même nature. Ce n'est pas toujours le cas, bien entendu. Souvent, les participants font des choses différentes. Clark évoque ainsi les exemples d'une danseuse se coordonnant avec les musiciens qui l'accompagnent, ou de l'employé qui glisse la chaussure au pied d'une cliente se coordonnant avec cette cliente qui avance le pied. Cette vision des choses permet de retrouver la distinction introduite par Taylor (1995) entre les actes « monologiques » et les actes « dialogiques », pour préciser ce que signifie l'idée de coordination. Dépassant le point de vue « de l'ancienne épistémologie [pour laquelle] tous les actes étaient monologiques », Taylor précise ainsi qu'une action dialogique est toujours « effectuée par un agent intégré, non individuel. Cela veut dire que, pour ceux qui y sont impliqués, l'identité de cette action en tant qu'action dialogique dépend essentiellement du fait que la position d'agent est partagée. Ces actions sont constituées comme telles par une compréhension commune à ceux qui composent l'agent collectif » (Taylor, p. 562-563).

On l'a vu, que l'action soit conjointe ne signifie pas que les actions participatives à cette action conjointe soient de même nature. Cela ne signifie pas non plus qu'elles soient non hiérarchisées, et Clark montre ainsi que bien souvent les activités conjointes supposent l'existence de rôles dissymétriques, et cite pour exemples les actions conjointes suivantes: l'officier de police

et le citoyen ; l'avocat et le témoin ; le contremaître et l'ouvrier ; le conférencier et son public ; le prêtre et sa congrégation ; le professeur et l'élève. On voit que ces actions conjointes, dialogiques, participatives, peuvent être conçues comme des jeux, au sens que nous avons fait valoir ci-dessus, jeux dissymétriques dont le dernier (le professeur et l'élève) est organiquement et spécifiquement coopératif.

❖ Un jeu conditionnel

Ce qui permet d'avancer dans la caractérisation fondamentale du jeu didactique, c'est la prise de conscience de ceci : le jeu didactique est un jeu dans lequel deux joueurs coopèrent et se coordonnent, et dans lequel l'un des deux joueurs (que l'on va appeler B), gagne si et seulement si le second joueur (que l'on va appeler A) gagne. Pour le dire autrement, le Professeur (le joueur B) gagne si et seulement si l'Élève (le joueur A) gagne. Le Professeur atteint son objectif si l'Élève apprend, avance dans son apprentissage : l'enfant parvient à faire plus de pas qu'auparavant ; le musicien interprète le passage d'une manière qui sied davantage au chef d'orchestre ; l'apprenti peut se servir de sa mallette ; les élèves ont compris certains éléments essentiels de la pièce de Racine.

Le jeu didactique est ainsi un jeu paradoxal, dans lequel, pourrait-on presque dire, le Professeur gagne en donnant procuration. Nous disons « presque », parce les choses sont évidemment plus complexes qu'une simple procuration. On pourrait en effet imaginer un jeu dans lequel le joueur B (le Professeur) fait gagner le joueur A (l'Élève), en lui communiquant purement et simplement de l'information, que A aurait à transmettre. Dans ce cas, A n'aurait aucun rapport particulier à cette information, il pourrait même ne pas la comprendre, il lui suffirait en tout cas de la restituer comme dans un jeu de « téléphone arabe ». Mais un tel jeu ne serait pas un jeu didactique, puisqu'un jeu didactique est un jeu de savoir, et que le savoir est une puissance d'agir. Pour que A gagne, il faut qu'il apprenne, c'est-à-dire qu'il intègre à sa personne et à son monde propre le savoir en tant que puissance d'agir. Aucun Professeur ne peut se satisfaire de l'imitation mécanique par l'Élève, ou de la seule récitation.

Il pèse donc sur le jeu didactique une contrainte très forte : dans ce jeu coopératif, le Professeur gagne si et seulement si l'élève gagne, mais à condition que l'élève joue raisonnablement proprio motu, « de son propre mouvement », de soi-même. Les parents peuvent fournir une aide à leur enfant dans son apprentissage de la marche, mais viendra bien un moment

où ils devront le lâcher ; le chef d'orchestre peut répéter sa métaphore et l'assortir d'explicitations techniques, mais viendra un moment où ce sera au musicien de jouer ; le maître d'apprentissage peut soutenir le travail de l'apprenti et le soulager temporairement d'une partie des contraintes de l'action, mais bientôt l'apprenti devra faire face à l'ensemble de ces contraintes ; le professeur peut aider l'élève en tolérant un temps une compréhension incorrecte, jusqu'à ce que l'élève montre qu'il a compris le texte ainsi que le professeur le lui demande.

La clause *proprio motu* est au fondement de la relation didactique, cette relation ternaire entre le Professeur, l'Élève, et le Savoir. Bien entendu, selon les spécificités de la scène didactique, elle s'exprime différemment dans les paroles et dans les gestes, mais elle repose sur ce fait grammatical : si je prends la responsabilité d'enseigner quelque chose à quelqu'un, je ne peux prétendre avoir réussi que si mon élève, sans mon aide, témoigne d'une puissance d'agir fondée sur ce que je lui ai enseigné. La clause *proprio motu* concerne le Professeur, c'est ce sur quoi nous venons d'insister. Mais elle ne peut pas ne pas concerner l'Élève également. Pour « agir en première personne », l'Élève devra assumer, à un certain moment, une forme de solitude dans l'apprentissage : l'enfant qui apprend à marcher devra accepter de lâcher la main qu'on lui tend ; le musicien prendre à son compte le fait, par exemple, de produire tel phrasé indépendamment du chef d'orchestre ; l'apprenti accepter l'entièreté de la tâche que lui confie le maître d'apprentissage ; l'élève prendre sur soi de se confronter au texte. La fonction fondamentale de la réticence didactique, que nous venons d'évoquer, est bien de permettre ce « rapport de première main ». C'est cette nécessité que Brousseau a défini comme dévolution. Le professeur doit organiser les conditions de la dévolution, faire en sorte que l'élève prenne la responsabilité de l'apprentissage, qu'il assume la responsabilité de jouer vraiment au (le) jeu. C'est dire que cette nécessité de dévolution semble d'autant plus impérieuse que B (le Professeur) jouera lui aussi le jeu, qu'il se refusera à contrevenir à la clause *proprio motu*, et qu'il ne dévoilera rien qui puisse amener A (l'Élève) à produire des stratégies gagnantes de faible valeur, parce que « pauvres en savoir ». Mais comme nous le précisons à l'instant, l'Élève doit aussi accepter, avec la clause *proprio motu*, cette forme de désengagement du Professeur : il doit accepter d'être à certains moments laissé à lui-même, savoir que l'appropriation du savoir passe par une forme d'indépendance et de solitude, de détachement nécessaire des paroles et des actes du Professeur.

Il faut par ailleurs se rendre sensible à un aspect très important de ce processus de dévolution : l'assomption de responsabilité, chez l'Élève, n'est jamais produite dans une sorte d'a

priori, de transcendance à la situation présente. Assumer d'agir de soi-même, c'est assumer d'agir de soi-même dans telle situation, dont la spécificité conditionnera précisément la prise de responsabilité ; c'est assumer de jouer ce jeu-ci en première main, pour gagner, c'est-à-dire pour apprendre. Ainsi, d'une certaine manière, il ne faut pas employer sans précaution le substantif dévolution tout seul : il faut le flanquer d'un complément, et même de deux ; le verbe dévoluer sous-entend toujours le quelqu'un à qui est dévolu la « chose à apprendre », et plus encore, il demande qu'on précise l'objet.

4.4.4. Le constructivisme de Piaget

Cette théorie de l'apprentissage développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant. L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité. Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend : il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant. Cette perspective constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation. Il y a assimilation lorsqu'un individu (qui interagit avec son milieu de vie ou qui est confronté à un problème dans une situation d'apprentissage) intègre des données qui viennent du milieu ou de la situation problème, sans modifier ces données. Il intègre ces données en les reliant, en les coordonnant aux informations, aux connaissances dont il dispose déjà.

Ce processus se caractérise donc par l'intégration de nouvelles idées, analyses, notions, ou nouvelles situations à des cadres mentaux déjà existant. C'est l'action du sujet sur les objets qui l'environnent, action qui se fait en fonction des connaissances et des structures cognitives déjà élaborées. L'assimilation offre la possibilité d'intégrer les données nouvelles aux connaissances dont le sujet dispose déjà. Dans cette perspective, comprendre un problème revient à le faire entrer dans les cadres de compréhension et de connaissances que l'individu maîtrise actuellement. Connaître reviendrait alors à ramener de l'inconnu à du connu. Le processus d'accommodation est marqué par l'adaptation du sujet à des situations nouvelles d'où modification de ses cadres mentaux.

C'est donc une action de l'environnement sur l'individu qui va avoir pour effet de provoquer des ajustements dans la manière de voir, de faire, de penser du sujet, en vue de prendre en compte ces données nouvelles quelque peu perturbantes. Elle traduit l'action d'imposition du milieu sur l'activité cognitive du sujet, en le poussant à une réorganisation de ses connaissances, à une modification de sa manière de voir les choses, à la modification des conduites et des structures de l'individu.

L'approche constructive en matière d'apprentissage ouvre sur des pratiques de pédagogie active. Ce faisant elle rejoint, valide et conforte certaines options et pratiques du vaste courant de pédagogie nouvelle. Cette approche : - considère davantage l'élève comme l'artisan de ses connaissances ; - place ceux qui apprennent en activités de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions, de manières de faire, etc. ; - valorise les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage. D'autre part, les connaissances se construisant sur la base des connaissances antérieures, les enseignants ont intérêt : - à se donner davantage d'outils permettant d'évaluer les prérequis (savoirs et savoir-faire) dont disposent leurs élèves ; à tenir compte des représentations, des conceptions des élèves, car elles peuvent, soit servir de point d'appui, soit faire obstacle, à l'acquisition de connaissances nouvelles. Construire un savoir à partir d'un fait expérientiel c'est promouvoir l'apprentissage autonome, dans la mesure où le sujet serait capable de mobiliser ce savoir pour résoudre une situation de vie. La construction du savoir par des élèves à partir d'un fait visuel comme dans le cas d'une vidéo-projection est d'une importance capitale. L'élève manipule lui-même le savoir transmis, les images, les photos, leur donne un sens en fonction de ses conceptions, et du commentaire y afférent. Le savoir élaboré par le sujet dépend de lui, de ses schèmes, de son vécu expérientiel. La situation d'apprentissage lui permet donc d'apporter du nouveau dans ce qu'il connaît déjà et par ricochet de modifier ou d'ajuster ses cadres mentaux et de se l'approprier.

Ce processus de construction du savoir a un impact significatif sur les performances du sujet; l'apprenant qui s'implique, se donne à fond pendant l'apprentissage peut produire des connaissances correspondantes et originales. Car il y met du sien et cela entraîne de bonnes performances. Cette théorie ne va pas sans limites. En effet, dans une perspective constructiviste, le langage perd son rôle car l'apprenant seul est face à la construction de son savoir, il n'y a pas de prise en compte des aspects sociaux de l'apprentissage : le rôle de l'enseignant est dissout, celui des pairs n'est en aucun cas pris en compte. En outre, si on prend en compte l'idée selon laquelle

un enfant en tant que sujet, entre à l'école, prêt et prédisposé à apprendre, cette démarche nécessite l'intervention de l'enseignant pour aider l'élève car son rôle est d'abord de concerner, de suggérer, de conseiller, de convaincre l'apprenant de passer d'un niveau de pensée à un autre plus performant. Ainsi, toute intervention d'enseignement qui adaptera les buts visés aux aspirations et capacités de l'élève, qui maintiendra son intérêt jusqu'à l'atteinte des buts visés qui l'aidera à choisir et contrôler les objectifs d'apprentissage adaptés et progressifs, contribuera à augmenter sa capacité de réussite, limitera les mauvaises performances scolaires. On peut également ajouter que cette méthode a tendance à angoisser les élèves peu confiants en eux et qui ont peur de l'échec car elle nécessite une grande implication de leur part. Qu'à cela ne tienne, le constructivisme reste et demeure l'une des meilleures méthodes d'apprentissage en termes de motivation et d'élaboration du savoir par les élèves.

Pour conclure, on retiendra que pour de nombreux auteurs, le jeu a trouvé grâce dans leurs études, mettant en avant l'enfant ou l'élève au cœur des priorités plus que les savoirs eux-mêmes. Ainsi, les jeux sont perçus comme étant autant d'outils permettant l'évolution des apprenants. La pédagogie ne semble plus fonctionner sur la seule base du travail des savoirs mais bien sur un accompagnement de l'apprenant vers son propre cheminement logique, intellectuel et socio-affectif. Les pédagogies sont donc différenciées mais aussi ludiques en plus des apports théoriques et peut-être même dans le but d'apporter des bases théoriques complexes, plus facilement. Les apprenants sont ainsi invités à participer à la construction de leur propre parcours par l'utilisation de moyens peut-être en apparence plus souples et libres mais certainement plus efficaces et plus proches de leur réalité.

CHAPITRE 5 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

« Il serait pour le moins naïf, voire dangereux sur les plans éducatifs, sociopolitiques et éthique de mener une recherche sans s'interroger sur ce qu'est la recherche elle-même, quelles sont ses tenants et aboutissants » (Blanchet, 2011)

La méthodologie est donc un ensemble de méthodes et techniques guidant l'élaboration du processus de recherche scientifique. La méthodologie est « l'art de diriger l'esprit humain dans la recherche de la vérité ». (Gauthier, 1997, p.8). Ce chapitre vise à présenter la démarche méthodologique adoptée dans cette recherche afin de parvenir aux résultats escomptés. Blanchet recommande au chercheur de se mettre à distance de son objet d'étude et de réfléchir sur les finalités de la recherche elle-même.

5.1. Rappel du problème, de la question de recherche et de l'hypothèse générale

5.1.1. Problème

Le problème qui se pose dans l'actuelle recherche, est de déterminer la valeur didactique du jeu dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire, à travers une approche quasi expérimentale dans le premier cycle de l'enseignement secondaire général. Il s'agit donc dans le cadre de nos travaux de démontrer que l'introduction du jeu dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire permet non seulement de faciliter cette discipline, mais aussi de motiver les différents intervenants de l'activité pédagogique.

5.1.2. Question de recherche

La question de recherche peut être formulée ainsi que suit:

QR : « Quels types de jeu comme stratégies didactiques contribuent efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire au Cameroun ? »

Avant de commencer cette recherche, nous avons un intérêt particulier vis-à-vis des stratégies susceptibles d'améliorer l'enseignement/apprentissage de l'histoire ; et sur lequel nous avons un certain nombre de croyances. Nous avons opté de travailler sur le « jeu comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire ».

5.1.3. Hypothèse générale

Formuler une hypothèse revient à envisager des solutions pour remédier à la difficulté soulevée dans la problématique. Selon Grawitz (1990, p. 143), « une hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. C'est une explication provisoire de la nature des relations entre deux ou plusieurs phénomènes ». Elle peut être considérée comme une idée ou un ensemble d'idées que Claude Bernard définit comme « une interprétation anticipée et rationnelle des phénomènes » (Loubet B., 2000, p.260). De même, en parlant des hypothèses de façon plus globale, Aktouf (1987, p.57) indique qu'elles « constituent donc les soubassements, les fondations préliminaires de ce qui est à démontrer ou à vérifier sur le terrain ». C'est ce qui justifie sa formulation à ce niveau précis de la recherche, au moment où plusieurs aspects déterminant la bonne compréhension de la recherche ont déjà été balisés.

HG : « Les jeux pédagogiques comme stratégies didactiques contribuent efficacement dans l'enseignement /apprentissage de l'histoire ».

Toutefois, sachant qu'en parlant d'approche, on y retrouve plusieurs ayant été clairement identifiées, nous allons décomposer l'hypothèse principale afin d'obtenir des hypothèses qu'on pourrait qualifier de « secondaires », inspirées desdites approches identifiées, qui seront mesurées pendant l'expérimentation. Il s'agit de décliner cette hypothèse en variables reliées entre elles par une ou plusieurs relations causales d'où l'opérationnalisation.

5.2. Opérationnalisation des variables, hypothèses de recherche et tableau synoptique

5.2.1. Opérationnalisation des variables

Opérationnaliser des variables consiste selon Aktouf (1987), à rendre concret et observable ce qui est abstrait, flou ou inobservable. En d'autres termes rendre précis ce qui ne l'est pas. Il est question tout d'abord de définir les différentes variables de notre hypothèse générale.

5.2.1.1. Définition des variables

« Une variable est une qualité et/ou une quantité susceptible de fluctuation » (Balise M., 2012). La variable est décrite par son domaine de variation d'une part c'est-à-dire les différentes valeurs qu'elle peut prendre ; et d'autre part, son domaine de définition ou autrement dit les

éléments ou indices auxquels les valeurs sont associées. Il existe plusieurs types de variables, elles peuvent être dépendantes, indépendantes, contrôlées ou encore parasites. Dans le cadre de notre étude, nous nous limiterons aux variables dépendantes et indépendantes.

- Les variables dépendantes (VD) encore appelées variables d'effets, sont celles que le chercheur essaie d'expliquer les variations. Elles sont en quelques sortes posées dépendantes des variables indépendantes. Dans notre étude la variable dépendante est :

VD : « l'enseignement/apprentissage de l'histoire ».

- Les variables indépendantes (VI) sont celles que le chercheur souhaite mesurer et comprendre l'influence qu'elles exercent sur la variable dépendante. Elles peuvent être soit provoquées c'est-à-dire introduites expérimentalement par le chercheur, tel est le cas dans notre recherche, soit invoquées si elles existent de fait. La variable indépendante dans notre recherche est :

VI : « Les jeux pédagogiques comme stratégies didactiques ».

❖ Définition des modalités et indicateurs de variables

Une modalité est la valeur prise par une variable qu'elle soit qualitative ou quantitative. Les modalités correspondent donc à l'ensemble des valeurs possibles (Aktouf, 1987, p.71). Les indicateurs quant à eux mesurent l'efficacité des actions d'aménagement mises en œuvre pour atteindre les objectifs définis. Plusieurs indicateurs sont élaborés en combinant de multiples variables. C'est dire que les variables correspondent à divers indicateurs superposés.

HG : Les jeux pédagogiques comme stratégies didactiques contribuent efficacement à l'enseignement /apprentissage de l'histoire dans les établissements d'enseignement secondaire général au Cameroun.

VI : jeux pédagogiques comme stratégies didactiques

Modalités :

- jeux de simulation
- jeux d'émulation

- jeux de construction

VI 1 : jeux de simulation

Indicateur :

Mise en scène de la conférence de Berlin.

- Résolution des problèmes liés aux acteurs de la Conférence de Berlin.
- Table ronde entre les participants à la conférence de Berlin.
- Débat entre les acteurs de la conférence de Berlin

VI 2 : jeux d'émulation

Indicateurs

- Questions pour un champion sur trois leçons du programme au choix de l'enseignant
- Interaction enseignant-apprenants au sujet des questions à révisées

VI 3 : jeux de construction

Indicateur :

- Conception d'un jeu de cartes portant sur les grandes figures de l'histoire du Cameroun
- Interactions enseignants-élèves et élèves-élèves sur le jeu de carte portant sur les grandes figures de l'histoire du Cameroun

VD : enseignement/apprentissage de l'histoire.

Modalité 1 : enseignement de l'histoire

Indicateurs : exposé, cours magistral, débats

Modalité 2 : apprentissage de l'histoire

Indicateurs : interactions entre élèves, remue-méninges, jeux de rôles

5.2.2. Hypothèses de recherche

Le terme hypothèse est formé étymologiquement de deux racines grecques : *hypo* qui signifie sous, en dessous, en deçà de... et *thesis* qui renvoie à proposition à soutenir, à démontrer. Les hypothèses constituent donc les soubassements, les fondations préliminaires de ce qui est à

démontrer ou à vérifier sur le terrain (Aktouf 1987, p.57). Une hypothèse est en quelque sorte une base avancée de ce que l'on cherche à prouver. C'est la formulation *pro-forma* de conclusions que l'on compte tirer et que l'on va s'efforcer de justifier et de démontrer méthodiquement et systématiquement. En bref et d'une façon très générale, on peut dire qu'une hypothèse est une supposition que l'on fait d'une chose possible ou non et dont on tire une conséquence. Dans le cadre de notre étude, nous pouvons faire les suppositions suivantes :

HR1 : l'usage du jeu de simulation comme stratégie didactique contribue efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire.

HR2 : l'usage du jeu d'émulation comme stratégie didactique contribue efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire.

HR3 : l'usage du jeu de construction comme stratégie didactique contribue efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire.

Les éléments cités plus haut pour une meilleure clarté se doivent d'être contenus dans un tableau récapitulatif appelé tableau synoptique.

5.2.3. Le tableau synoptique

Le tableau synoptique est la représentation d'informations de manière synthétique. En d'autres termes, il s'agit de la représentation des informations sous formes de colonnes et de lignes des idées pour une meilleure compréhension des sujets à la mémorisation des concepts. Un tableau synoptique exprime visuellement dans une structure logique et hiérarchique, les informations avec sous catégories et les relations entre elles. Il s'agit donc d'une technique d'étude ou d'un outil d'apprentissage qui permet de mieux visualiser et organiser le sujet.

| Thème de recherche | Question de recherche | Hypothèse générale | variables | Modalité | Indicateurs |
|---|--|--|--------------------------------------|---|---|
| <p>Le jeu comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire : une étude quasi expérimentale chez les apprenants de 6^e et 3^e de l'enseignement secondaire général au Cameroun</p> | <p>Quels types de jeux comme stratégies didactiques contribuent efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire ?</p> | <p>Les jeux pédagogiques comme stratégies didactiques sont utilisés efficacement dans l'enseignement /apprentissage de l'histoire.</p> | <p>VI : jeux pédagogiques</p> | <p>jeux de simulation</p> | <p>Mise en scène de la conférence de Berlin.</p> <p>Résolution des problèmes liés aux acteurs de la Conférence de Berlin.</p> <p>Table ronde entre les participants à la conférence de Berlin.</p> <p>Débat entre les acteurs de la conférence de Berlin</p> |
| | | | | <p>Mod 2 : jeux d'émulation</p> | <p>Questions pour un champion sur trois leçons du programme au choix de l'enseignant.</p> <p>Interaction entre les apprenants ou enseignant/apprenants au sujet des leçons à révisées.</p> <p>Remue-méninges entre les apprenants au sujet des leçons à révisées.</p> |
| | | | | <p>Mod 3 : jeu de construction</p> | <p>Conception d'un jeu de cartes sur les grandes figures de l'histoire du Cameroun.</p> <p>Interactions enseignants-élèves et élèves-élèves sur le jeu de carte portant sur les grandes figures de l'histoire du Cameroun</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|
| | | | VD : l'enseignement/apprentissage de l'histoire | Mod 1 : enseignement de l'histoire Mod 2 : apprentissage de l'histoire | exposé, cours magistral, débats interactions entre élèves, remue-méninges jeux de rôles |
|--|--|--|---|---|---|

5.3. Type de recherche

Toute recherche scientifique s'effectue par le biais d'une méthode qui traduit toujours un positionnement épistémologique de la part du chercheur. Nous nous situons dans une recherche de type fondamentale. Ce type de recherche a pour principal objectif la compréhension des phénomènes naturels, la mise en place de théories ou de modèles explicatifs. Elle se situe à l'opposé de la recherche appliquée qui se concentre sur la mise au point de nouveaux objets ou sur l'amélioration de techniques existantes. Si une telle activité aboutit souvent à des progrès significatifs, c'est pratiquement toujours la recherche fondamentale qui est à l'origine des découvertes réellement innovantes ou des sauts qualitatifs dans les performances techniques. Dans le cadre de notre étude, il s'agit de mettre en situation des jeux pédagogiques comme stratégies didactiques dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire chez les apprenants du premier cycle de l'enseignement secondaire général. Le développement d'un programme de recherche fondamental peut mener à la conception de nouveaux outils qui trouveront ensuite des applications inattendues.

5.5. Méthode de l'étude

Il est parfois difficile de déterminer quelle sera la meilleure méthode pour répondre à notre question de recherche. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour une méthode mixte et quasi expérimentale.

La recherche utilisant la méthode mixte fait référence à la combinaison et à l'intégration des méthodes qualitatives et quantitatives dans une même étude. L'intégration qualitative et quantitative dans le processus de collecte et d'analyse des données est essentielle dans les méthodes mixtes dans la mesure où elles permettent aux chercheurs de mieux répondre à une question de recherche. La méthode mixte permettra une compréhension plus complète et plus approfondie de l'intégration des jeux dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire, qu'une approche quantitative ou qualitative seule. La méthode quantitative donnera accès à des mesures et descriptions généralisables ; la méthode qualitative quant à elle donnera accès à une compréhension plus approfondie des jeux en situation de classe. En combinant les deux méthodes, notre objectif est de compenser les limites de chaque méthode pour comprendre le phénomène de jeu pédagogique dans ses aspects généraux et spécifiques. Dans la recherche mixte, on se base sur des variables de mesure. Ces données seront par la suite utilisées pour effectuer une analyse

statistique afin d'arriver à une conclusion, ce qui nous donnera un aperçu numérique de notre question de recherche.

S'agissant de la démarche quasi expérimentale. Il s'agit d'une démarche scientifique qui consiste à contrôler la validité d'une hypothèse au moyen d'épreuves répétées au cours desquelles on modifie un à un les paramètres de situation afin d'observer les effets induits par ces changements. C'est une méthode généralement considérée comme la plus scientifique et la plus exacte. Elle consiste à mener une expérimentation en laboratoire ou sur le terrain, (tel est notre cas) et à tenter de dégager des lois généralisables à partir de l'analyse des observations recueillies durant l'expérimentation. Ici, il y a toujours une préparation, un arrangement préalable du chercheur. Nous avons choisi la méthode quasi expérimentale pour la mise en œuvre des jeux en classe, afin de démontrer que le jeu comme pratique de classe contribuerait à la motivation des apprenants et à l'amélioration de leurs performances scolaires.

5.6. Approche de l'étude

L'approche de l'étude désigne l'ensemble des canons devant guider le processus de production des connaissances scientifiques qu'il s'agisse d'observations, d'expériences, de raisonnement ou de calculs théoriques. Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour une approche hypothético-déductive. Elle consiste à formuler une hypothèse afin d'en déduire des conséquences observables futures, mais également passées, permettant d'en déterminer la validité. En d'autres termes, il est question de recueillir des données, puis de tester les résultats obtenus pour réfuter ou appuyer les hypothèses préalablement définies.

5.7. Sites de l'étude et justification du choix

5.7.1. Sites de l'étude

Notre étude s'est déroulée dans la région du Centre du fait de la proximité avec l'université mère, de la proximité avec notre lieu de fonction et de résidence, et des affinités et collaborations que nous avons élaborées lors des journées pédagogiques organisées. Il s'agit de l'une des dix régions du Cameroun, avec pour chef-lieu Yaoundé. D'une superficie de 68953 km², la Région du Centre est limitée au Nord par l'Adamoua, à l'Est par la Région de l'Est, au Sud par la région du Sud, à l'ouest par le littoral, au Nord-Ouest par la région de l'Ouest. On y retrouve, du fait du statut

de capitale politique, un brassage de plusieurs cultures du Cameroun dont les autochtones sont les bantou parmi lesquels les bassa, les Ossananga, les Beti.

Les établissements d'enseignement secondaires choisis pour notre expérimentation, se situe sur deux départements de la région du Centre à savoir le Mfoundi pour le collège Braunchweig d'Ekoundoum et la Mefou et Afamba pour le CES d'Ekali I, qui appartiennent tous les deux à la délégation régionale des enseignements secondaires du Centre.

La Mefou et Afamba est un département situé dans la région du Centre avec pour chef-lieu Mfou. Le département est issu de la division de l'ancien département de la Mefou en Mefou et Afamba et Mefou et Akono en 1954. Le département est découpé en huit arrondissements parmi lequel Mfou, qui est le siège de la délégation départementale des enseignements secondaires de la Mefou et Afamba auquel est rattaché le CES d'Ekali I. sa population est constituée des Ewondo et des Bene.

Le deuxième établissement de notre étude est localisé dans le département du Mfoundi. Le Mfoundi est un département situé dans la région du Centre. Son chef-lieu est Yaoundé, parallèlement capitale politique du Cameroun. Le département du Mfoundi correspond à la communauté urbaine de Yaoundé qui comprend sept communes d'arrondissements. Le département est créé à la suite du décret n° 74/193 du 11 mars 1974 le séparant du département de la Mefou. Le département du Mfoundi est le siège de la délégation départementale des enseignements secondaires du Centre auquel est rattaché le Collège Braunchweig.

❖ **CES D Ekali I**

➤ **Présentation**

Situé dans le département de la Mefou et Afamba, le CES d'Ekali I se trouve à une quinzaine de km du carrefour Nsimalen, en empruntant l'axe de Mbalmayo. Il s'agit d'un établissement situé en zone péri-urbaine d'où sa particularité pour notre recherche. C'est un établissement créé depuis 2008 comme l'atteste l'arrêté N°058/MEN ESD portant autorisation d'ouverture d'un établissement d'enseignement secondaire.

Le CES d'Ekali I est remarquable dans cet environnement par ses locaux construits à quatre bâtiments englobant six salles de classes .En plus, il renferme un bloc administratif, trois blocs

latrines de six toilettes pour les deux genres subdivisées en quatre WC chacune, et une salle de professeurs. Notons ici l'absence d'une salle multimédia, une salle de reprographie et une bibliothèque destinées à l'éveil intellectuel de l'apprenant.

➤ **Fonctionnement**

Le CES d'Ekali I est ouvert de lundi à vendredi de 7h30 à 15h30. Il a un système d'évaluation séquentiel avec insistance de façon hebdomadaire sur les TD et TP pour les classes de troisièmes. Le bon fonctionnement de cette structure se fait grâce à son personnel catégorisé par un personnel administratif, un personnel enseignant et un personnel d'appui.

Tableau 2: Répartition des élèves par cycle au CES d'Ekali I

| EFFECTIF DES ELEVES PREMIER CYCLE | | | |
|--|---------------|----------------|--------------|
| | FILLES | GARCONS | TOTAL |
| 1^{er} Cycle | 85 | 73 | 158 |
| Classe de 6^e | 25 | 18 | 43 |
| Classe de 3^e | 32 | 18 | 50 |

Tableau 3: Répartition du personnel du CES d'Ekali I

| EFFECTIFS DES PERSONNELS | |
|---|----|
| Personnel administratif | 05 |
| Personnel enseignant | 34 |
| Enseignants département d'histoire | 08 |
| Personnel d'appui | 02 |

❖ Le collège braunchweig d'Ekoumdoum

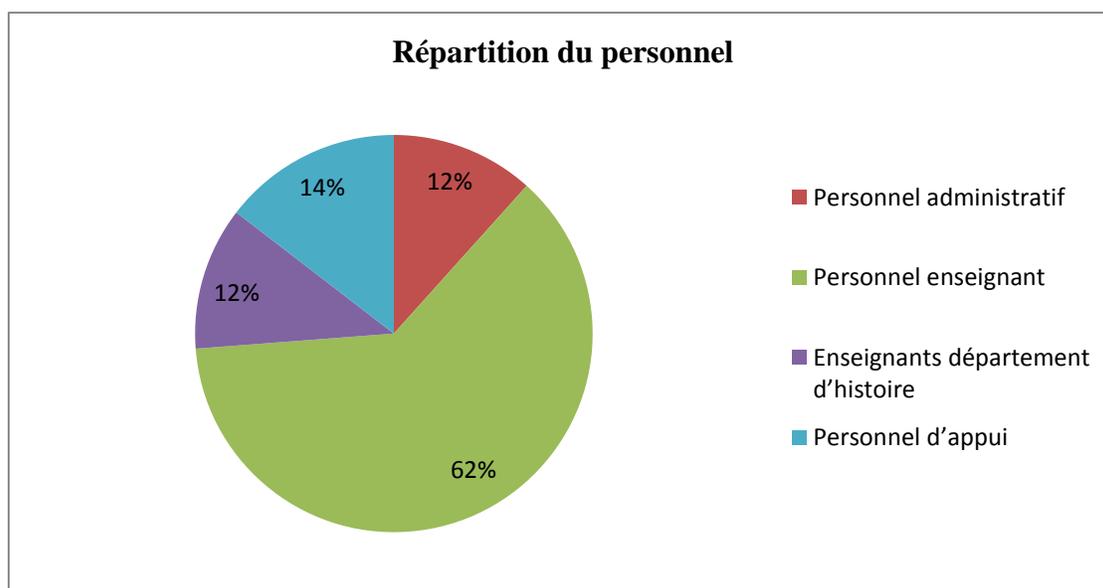
Le collège braunchweig d'Ekoumdoum est un établissement privé mixte d'enseignement secondaire général à cycle complet. L'attrait pour cet établissement vient du fait que nous avons jugé important d'opter pour un établissement secondaire privé situé dans un cadre urbain dans l'optique d'avoir une diversité de résultats enrichissant pour notre recherche. L'accès vers cet établissement nous a été facilité dans la mesure où nous y avons exercé comme vacataire. Nous présenterons de façon succincte sa situation géographique, sa structure et enfin ses ressources disponibles.

Le collège braunchweig d'Ekoumdoum est situé dans la région du Centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé 4ème sis au quartier Ekoumdoum. Il est entouré de plusieurs autres structures scolaires comme le collège Paul Messi à l'Est, le complexe scolaire technique PETOU au Nord, le lycée d'Ekounou à l'Ouest et de nombreux groupes scolaires au Sud. Ceci pour dire que le cadre y est propice pour l'apprentissage du fait de la tranquillité qui y règne.

Les ressources disponibles se résument à travers ces deux tableaux regroupant d'une part l'effectif des élèves régulièrement inscrits d'une part et l'effectif des enseignants qui y sont actifs.

Tableau 4: Répartition des élèves du premier cycle

| EFFECTIF DES ELEVES PREMIER CYCLE | | | |
|--|---------------|----------------|--------------|
| | FILLES | GARCONS | TOTAL |
| 1^{er} Cycle | 434 | 301 | 735 |
| Classe de 6^e | 112 | 97 | 209 |
| Classe de 3^e | 133 | 126 | 234 |



Graphique 1: Répartition du personnel

5.7.2. Justification des choix de sites

Notre choix s'est volontairement porté sur la région du Centre, capitale de la région du centre et capitale politique du Cameroun. Ce choix a été louable du fait de la proximité avec notre université mère, mais aussi parce que nous y possédons de contacts dans les établissements secondaires contribuant à faciliter notre travail sur le terrain.

Nous avons opté pour un établissement d'enseignement public et un établissement d'enseignement privé dans la mesure où les conditions d'enseignement sont totalement différentes, le privé mettant plus l'accent sur la discipline et la motivation des apprenants et des enseignants.

Nous nous sommes intéressé à une classe par niveau au premier cycle regroupant à la fois le cycle d'observation (6^{ème}) et le cycle d'orientation (3^e). Notre choix s'explique par le fait que ces différentes classes sont accessibles et ouvertes à la découverte. En effet la tranche d'âge allant de 9 - 16 ans, constitue le milieu propice pour parler de jeu et apprentissage. En plus par rapport à la nouvelle approche pédagogique les APC (approche par les compétences), cette tranche d'apprenant se sentira plus intéressée par les activités que nous leur proposeront. Cela constitue un avantage pour notre recherche car les pratiques enseignantes à ce cycle sont plus interactives

et moins centrées sur la transmission des connaissances. Nous avons donc opté pour un bon suivi des apprenants, de travailler avec les classes de 6eme et celles de 3emes.

5.8. Caractéristiques de la population d'étude

On peut définir la population de l'étude comme « un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations » (Tsafack, 2004, p.7). En parlant de population de l'étude, cette dernière intègre trois aspects à savoir la population parente, la population cible et la population accessible.

La population parente désigne l'ensemble non distinctif des éléments parmi lesquels seront choisis ceux sur qui s'effectueront les observations. C'est encore cette population qu'on nomme population mère (Aktouf, 1992, p.48). En ce qui concerne la présente étude, la population parente sera constituée d'une part, de l'ensemble des élèves retrouvés au premier cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun. Le choix de cette population est survenu suite aux considérations scientifiques. Il est question de rester fidèle à l'orientation qui a été donnée dès le départ. Il s'agit d'une part du libellé du sujet, et d'autre part de l'orientation de la problématique qui sous-tend cette étude ; du fait que cette étude balise aussi les rapports entre l'enseignement et l'apprentissage, à cet effet, il est question de choisir une population qui peut répondre clairement aux attentes du problème soulevé dans ce travail. Pour cela, à partir du libellé du thème de recherche, les élèves de 6^e et 3^e du premier cycle de l'enseignement secondaire général sont essentiellement interpellés. Par ailleurs, il convient de noter que la population parente choisie pour cette étude est celle qui, du point de vue logique et rationnel, est la mieux adaptée au contexte de l'étude. C'est aussi dire que, scientifiquement, elle est la mieux indiquée pour trouver des réponses aux questions liées à la problématique de cette étude. Plus explicitement, en plus du cadre expérimental mis en place, impliquant plus les élèves dans le cadre de la pratique des jeux pédagogiques, dans le processus enseignement-apprentissage en histoire au premier cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun, l'enseignant desdits milieux ou cycles pourrait être le plus indiqué pour répondre aux questions liées à l'optimisation des performances scolaires chez ces apprenants, tout comme les clivages qui apparaissent. Toutefois, ce n'est pas dans cette seule optique que les enseignants sont exploités. Leur intervention se situe également dans la phase opératoire au cours de laquelle ils pilotent le volet enseignement au cours des expérimentations.

La population cible peut être considérée comme l'ensemble des sujets sur lesquels le chercheur compte mener son étude. Selon Forbin (2015, p.38), on peut la définir comme celle qui satisfait aux critères de sélection établis d'avance et qui pourraient éventuellement servir à faire des généralisations. Dans le cadre de cette recherche, cette étude, depuis le début, cible les élèves de 6^e et 3^e du premier cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun. Mais, comme il est peu viable d'envisager de travailler effectivement avec une si large population, la réalité géographique et opérationnelle du présent travail de terrain nous a amené à nous atteler à le faire dans un environnement choisi, a priori pour leur accessibilité facile à savoir la région du Centre. D'où l'étude de la population accessible.

La population accessible désigne celle qui est à la portée du chercheur. Elle prend en compte le choix des lieux (régions, départements, villes etc.) et écoles pour en faire un échantillon représentatif. En ce qui concerne cette recherche, sa population accessible est constituée de l'ensemble des élèves des classes de 6^e et 3^e du premier cycle de l'enseignement secondaire général choisis dans les départements du Mfoundi et de la Mefou et Afamba. Il s'agit des établissements d'enseignement secondaire général tels que le CES d'Ekali I et le Collège Braunchweig d'Ekoumdoum. Il s'agit essentiellement des élèves de la classe histoire de 6^e en 3^e de l'enseignement secondaire général qui constituent notre population d'étude. La sollicitation de cette population n'est pas anodine ; en effet, il s'agit de recourir aux personnes indiquées pouvant contribuer à la collecte d'informations fiables. La catégorie d'élèves choisie, dont l'âge varie de 9 à 17 ans, est une population hétérogène tant sur le niveau scolaire des apprenants que dans leurs milieux familiaux et environnementaux. Certains peuvent être considérés comme de très bons élèves, tandis que d'autres sont en difficulté. Cependant, il s'agit d'une population dynamique, participative et volontaire. Bien que cela crée une ambiance parfois agitée, il s'agit d'un atout lorsqu'il est question d'un projet commun comme nous l'avons proposé lors des séances d'expérimentation.

5.9. Technique d'échantillonnage et échantillon

Le choix des échantillons qui encadre la présente recherche quasi expérimentale relève des résultats des techniques d'échantillonnage bien connues. En effet, on entend par échantillon « une petite quantité de quelque chose, choisie pour éclairer certains aspects généraux du problème » (Pirès, 1997, p.122). On peut comprendre ici qu'il s'agit d'un « groupe représentatif

qui devra représenter, en miniature, l'ensemble plus vaste concerné par le problème de la recherche» (Aktouf, 1987, p.72). La présente recherche étant consacrée aux types de jeux contribuant à l'enseignement/apprentissage de l'histoire, cette problématique mène à une seule catégorie précise d'échantillon. Elle concerne les classes des établissements d'enseignement secondaire général ayant des classes de 6e en 3e. Ce sont elles qui regorgent une population parente et accessible importantes. C'est pourquoi, cette recherche fait appel aux techniques d'échantillonnage bien précises pour éclaircir les procédés utilisés pour y parvenir.

5.9.1. Technique d'échantillonnage

Par définition, revenons avec Aktouf, qui nous apprend que : le mot « échantillon » vient du vieux français « *eschandillon* » qui veut dire « échelle pour mesurer ». Son ancêtre linguistique donne à ce terme une idée très claire du rôle qu'il doit jouer dans le travail de recherche : servir de mesure-étalon, de base de mesure (Aktouf, 1987, p.72). En complétant cette définition, Fortin (2006, p.200) fait comprendre que « l'échantillonnage est le procédé par lequel un groupe de personnes ou un sous-ensemble d'une population est choisi en vue d'obtenir des informations à l'égard d'un phénomène, et de telle sorte que la population entière qui nous intéresse soit représentée ». Les techniques d'échantillonnage donnent de nombreuses orientations à suivre en vue de pouvoir constituer un échantillon représentatif. De façon générale, il existe deux grandes méthodes à savoir : les techniques d'échantillonnage probabilistes et celles dites non probabilistes. Les premières s'appuient sur la théorie des probabilités. Dans ce cas, chaque élément de la population a une chance déterminée et connue à l'avance d'être sélectionné pour faire partir de l'échantillon.

A contrario, les méthodes d'échantillonnage non probabilistes ne s'appuient pas sur le hasard pour sélectionner un échantillon. Avec cette méthode, la notion de marge d'erreur statistique est écartée. Ces méthodes ont l'avantage d'être moins coûteuses, rapides et faciles à utiliser. De ce fait, il s'agit de s'appuyer sur les critères des méthodes précédemment évoquées pour choisir définitivement l'échantillon utilisé. Dans ce contexte, la population accessible étant assez large, et donc ne présentant pas de problème de représentativité lié aux effectifs ou à la taille des échantillons, il a été question de procéder à un choix méthodique. A cet effet, celui sur lequel le dévolu a été jeté est la méthode artisanale : l'échantillonnage aléatoire simple. Cette méthode est dite de bon sens, dans la mesure où elle se contente d'assurer au niveau de l'échantillon une

transposition aussi exacte que possible des caractères spécifiques et des proportions présentes dans la population-mère. On l'appelle aussi méthode du modèle réduit, car elle vise à faire de l'échantillon quelque chose d'identique à l'ensemble dont il est tiré mais à plus petite échelle. Il s'agit d'une transposition proportionnelle des caractères de la population dans l'échantillon (Aktouf, 1987, p.74).

Avec le statut de recherche quasi expérimentale, le présent travail recourt à cette technique en raison du fait que c'est un échantillonnage par grappes. La population est divisée en groupe d'éléments séparés appelés grappes. Chaque élément de la population appartient à une et une seule grappe. L'échantillonnage par grappe fonctionne mieux lorsque chaque grappe fournit une représentation à plus petite échelle de la population. (Les éléments dans une grappe sont hétérogènes c'est à dire dissemblables). L'échantillonnage par grappes nécessite un échantillon total de taille plus importante que l'échantillon aléatoire simple ou stratifié. Cependant, il peut générer des économies de coûts, à cause du fait que lorsqu'une personne sonde une grappe sélectionnée par exemple un établissement, beaucoup d'observations peuvent être obtenues en un temps relativement court. Par conséquent, un échantillon de taille plus importante, peut être obtenu avec un coût significativement plus faible.

En fin de compte l'échantillonnage aléatoire simple qui a pu être formé ressort de la région du Centre. Toutefois, la représentativité relative au milieu, rural ou urbain d'appartenance est bien prise en compte. Elle tient en compte la réalité selon laquelle les pratiques de classe sont parfois tributaires des environnements et des conditions matérielles dans lesquels on se trouve. En conclusion, il n'est pas question pour nous d'assurer avec orgueil que c'est la meilleure méthode qui soit car elle présente aussi quelques failles pour lesquelles on est en raison de s'inquiéter ; c'est le cas de soulever dans l'échantillonnage aléatoire simple, pour ainsi le dire, l'absence d'une échelle statistique d'inférence sur la qualité des résultats de l'échantillon (Fonkeng et Chaffi, 2013, p.114). Cette inquiétude sérieuse peut tout de même être dissipée par une réalité pédagogique de nos établissements qui révèle que l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire général du Cameroun utilisent le même paradigme didactique dans les situations de classe ; d'où la levée de bouclier sur les disparités qui pourraient apparaître relativement à la région choisie surtout. Ceci permet de décrire sereinement l'échantillon proprement dit.

5.9.2. Echantillon

En revenant sur ce qu'est un échantillon, une autre définition nous révèle « qu'on définit aussi l'échantillon comme étant une petite quantité d'un produit destinée à en faire connaître les qualités ou à les apprécier ou encore une portion représentative d'un ensemble, un spécimen » (Aktouf, 1987, p.72). Guidée par cette méthode d'échantillonnage, la présente recherche s'est investie dans une collecte dirigée des données à partir d'un échantillon. Pour cela, les données analysées et présentées dans la suite sont celles recueillies dans deux établissements d'enseignement secondaire général distincts de la région du Centre Cameroun ; l'un étant un collège d'enseignement privé en zone urbaine, appartenant au département du Mfoundi, le collège Braunchweig d'Ekoumdoum ; et de l'autre un collège d'enseignement secondaire (CES) en zone péri urbaine ou rurale appartenant au département de la Mefou et Afamba, le CES d'Ekali I.

Dans chaque établissement, pour notre expérimentation, nous nous sommes intéressé à deux types de classes du premier cycle. D'une part la classe de 6^e du cycle d'observation et d'autre part la classe de 3^e du cycle d'orientation. Au collège Braunchweig nous avons eu accès à trois classes de 6^e pour un effectif total de 209 élèves et quatre classes de 3^e pour un effectif total de 234 élèves. Quant au CES d'Ekali I nous avons eu accès à une classe de 6^e d'un effectif total de 43 élèves et deux classes de 3^e d'un effectif total de de 50 élèves. Le groupe expérimental en classe de 6^e était constitué de 200 élèves et le groupe témoin de 52 élèves. En classe de 3^e, le groupe expérimental était composé de de 237 élèves et le groupe témoin de 72 élèves. Notre échantillon se résume à travers les tableaux ci-dessous :

Tableau 5: Représentativité de l'échantillon des tests expérimentaux

| ETABLISSEMENTS | CLASSE | EFFECTIF GARCON | EFFECTIF FILLE | TOTAL |
|---------------------|----------------|-----------------|----------------|-------|
| Collège Braunchweig | 6 ^e | 97 | 112 | 209 |
| | 3 ^e | 126 | 133 | 259 |
| CES d'Ekali I | 6 ^e | 18 | 25 | 43 |
| | 3 ^e | 18 | 32 | 50 |
| TOTAL | | 259 | 302 | 761 |

Tableau 6: Représentativité de l'échantillon

| CLASSE | 6^e | 3^e | TOTAL |
|----------------------------|----------------------|----------------------|--------------|
| GROUPE EXPERIMENTAL | 200 | 237 | 437 |
| GROUPE TEMOIN | 52 | 72 | 124 |

5.10. Techniques de collectes des données

Il s'agit d'une technique de collecte de données relevant de la recherche mixte et quasi expérimentale. Elle se fait en milieu naturel dans un cadre réservé à l'observation des comportements. Il semble bien concordant que c'est une technique qui s'arrime à l'ambition de mesurer la pratique et l'efficacité des jeux en salle de classe en tant que variable dépendante. En s'appuyant sur l'échantillon, cette technique est appliquée sur les élèves de la tranche scolaire de la 6^e et 3^e. Toutefois, il convient de préciser que l'application de cette technique a été inspirée des approches pédagogiques interpellées pour évaluer les conditions de pratiques de jeu en classe. En effet, les approches en question émanent de l'environnement scolaire. Leur prise en compte permet de cerner les réalités de situations de classe afin d'en évaluer efficacement leurs rapports avec la question de la pratique du jeu chez les apprenants. D'où leur utilisation par une méthode expérimentale qui permet de procéder à la mise sur pied d'activités ludiques en rapport avec les programmes de la classe, dans l'optique de rentabiliser le travail sur le terrain.

Cette méthode mixte et quasi expérimentale suscite la mise en place d'un mécanisme d'expérimentation basé sur une technique de collecte de données. Le rôle de cette technique est de relever toutes les données relatives aux indices contenus dans le tableau synoptique en fonction de l'approche didactique appliquée afin de réaliser des tests pédagogiques. Mais avant cela, l'observation directe et systématique est la technique de collecte de données retenue en raison du fait qu'on observe lorsqu'on constate les faits tels qu'ils se présentent spontanément. Cependant, il faut avoir à l'esprit que l'enseignement le plus naturel pour l'homme n'est pas un univers de choses, mais plutôt un univers de signes. Ainsi, les faits sont lus comme les signes d'une présence ou d'une absence dans l'espace et dans le temps (Taneguoung, 2018, p.67)

Cependant, cette recherche étant mixte et quasi expérimentale, il est donc question de faire recours à des procédés qui s'arriment le mieux au but recherché dans l'étude. C'est ainsi qu'il s'agit de réaliser des tests expérimentaux sur la base desquels repose la mise en œuvre des jeux pédagogiques afin de déterminer ceux qui auront le meilleur succès auprès des apprenants. A cet effet, nous choisirons les élèves de la classe de 6^e appartenant au cycle d'observation et 3^e pour le cycle d'orientation de l'enseignement secondaire général. Dans chaque niveau observé, nous aurons une division de deux groupes l'un expérimental qui subira nos tests pédagogiques et l'autre témoin qui sera soumis à la méthode d'enseignement classique employée par l'enseignant d'histoire y exerçant. Ce genre de plan de recherche est recommandé par Latreille et Trépanier (1992, p.87) en ces mots « grâce à ce genre de plan, on élimine le problème très important des différences individuelles et des différences de groupe, puisque la comparaison de chaque niveau ne porte pas sur les sujets différents, mais sur différentes conditions appliquées aux mêmes sujets ».

5.11. Instruments de collecte de données

5.11.1. Tests techniques

Il s'agit de présenter et de décrire le déroulement des séances d'expérimentation. Cependant, il est tout de même aussi important de relever la signification et l'importance du test expérimental. On peut bien résoudre ces préoccupations en s'intéressant au travail de Tsala Tsala (2006) sur les questions méthodologiques, notamment lorsqu'il cite Pichot (1999) pour définir le test comme une situation expérimentale standardisée servant à stimuler un comportement. Ce comportement est évalué par une comparaison statistique avec celui d'autres individus placés dans la même situation permettant ainsi de classer le sujet examiné, soit quantitativement, soit typologiquement. Il donne des informations et qualifie certains aspects du fonctionnement (sur l'intelligence, les aptitudes...). Il permet effectivement de mesurer le degré d'acquisition des compétences virtuelles d'un individu à ceux d'un échantillon de référence. La procédure expérimentale peut ainsi consister à la détermination et la description des tâches que les sujets auront à exécuter, tout comme la présentation du matériel, le déroulement de l'expérience et les consignes y afférentes.

Dans une expérience, les données d'un groupe expérimental sont comparées aux données d'un groupe témoin. Ces deux groupes doivent être identiques à tous égards sauf que la différence entre un groupe témoin et un groupe expérimental est que la variable indépendante est modifiée

pour le groupe expérimental, mais est maintenue constante dans le groupe témoin. En d'autres termes, le groupe expérimental sera soumis aux tests expérimentaux basés sur le jeu, tandis que le groupe témoin fera sa leçon normalement selon les pratiques didactiques dans l'optique de voir le groupe ayant le meilleur rendement.

Il faut de ce fait noter qu'elles étaient planifiées en accord avec l'enseignant expérimentateur après des séances régulières de mise au point précédent à chaque fois, l'expérimentation de chacune des approches à expérimenter. Ce qui veut dire en outre que, le chercheur que nous sommes était le teneur de la grille d'observation et donc, l'observateur. Pour chaque séance de classe, le cours expérimenté était conduit par l'enseignant, tandis que, l'observateur réalisait la tâche de notation. On peut présenter le travail de l'expérimentateur en trois aspects :

- **Les tâches** : celles-ci concernent plus le travail dévolu aux élèves. Il s'agit des aspects décrits dans la présentation des activités ci-dessous. Il en ressort que les tâches à confier aux élèves varient en fonction du type de jeu expérimenté. Elles sont conduites par l'enseignant expérimentateur qui juge l'opportunité de les attribuer en fonction de l'approche appliquée et de la fiche de préparation de son cours.

- **Le matériel** : il s'agit des outils, moyens nécessaire au bon déroulement du jeu. Cependant, cet aspect n'est pas aussi automatique. Le matériel varie aussi en fonction du type de jeu pratiqué. Pour cela, le matériel utilisé pour dispenser la leçon expérimentale est mis à la disposition de l'expérimentateur par le chercheur que nous sommes tout en prenant le soin de nous accorder sur sa faisabilité.

- **Les consignes** : elles ont aussi été soumises au même procédé que les aspects précédents ; c'est-à-dire que, c'est l'expérimentateur qui définit les consignes à donner aux élèves. En même temps, ces dernières varient en fonction du jeu appliquée.

❖ **Présentation des dispositifs expérimentaux**

➤ **Test n°1** : jeu d'émulation

TITRE DU JEU : *Présentation questions pour un champion dans le cadre des révisions.*

Dans l'optique de faciliter les révisions séquentielles auprès des apprenants, nous avons élaboré ce jeu d'émulation qui a pour finalité la maîtrise des savoirs dans une ambiance

complètement ludique, en remplacement de l'activité d'intégration pratiquée par le groupe témoin. Ce jeu a été appliqué aux élèves de la classe de 6e du CES d'Ekali I et du Collège Braunchweig d'Ekoumdoum, lors de la préparation de l'évaluation de la première séquence de l'année scolaire 2021-2022.

Dans la réalisation de ce jeu, deux maillons interviennent à savoir : l'enseignant et ses apprenants. Dans un premier temps, l'enseignant regroupe les apprenants en équipe de deux ou de trois en fonction de l'effectif de la classe, et attribue à chaque équipe un nom. Par la suite, l'enseignant porte au tableau la feuille de match du jeu dans laquelle sont marqués les points obtenus par chaque équipe. Il choisit enfin deux équipes aléatoires pour s'affronter dans une salle réaménagée pour l'occasion.

Après la conception de son questionnaire portant sur les trois ou quatre leçons sur lesquelles seront portées l'évaluation, l'enseignant va par la suite donner les règles et les consignes du jeu à savoir (1pt) par question trouvée et (-1pt) pour une question ratée. L'équipe qui remporte la manche est celle qui aura totalisée le maximum de point après avoir répondu à la série de cinq questions. L'équipe vainqueur affrontera ainsi une autre choisie au hasard. L'enseignant joue donc dans ce jeu le rôle d'animateur et d'arbitre. A la fin du jeu, il fait une évaluation sommative du questionnaire.

➤ **Test n°2 : jeu de construction**

TITRE du jeu : QUI SUIS-JE ? (Jeu de cartes)

Il s'agit à la fois d'un jeu de construction et d'émulation. La partie construction intervient dans la conception du jeu et la partie émulation pour la jouabilité. Ce jeu a été expérimenté au collège Braunchweig d'Ekoumdoum et au CES d'Ekali I au troisième trimestre de l'année scolaire 2020-2021 dans les classes de 3e. Dans le cadre de la pratique de ce jeu, nous avons été aidé par les enseignants d'histoire exerçant dans les différentes classes expérimentées. La première étape était de concevoir les cartes. A cet effet, l'enseignant et les élèves se sont soumis à cette activité donc l'objectif est d'avoir le maximum d'informations sur la vie et l'œuvre des grandes figures connues au Cameroun. Au terme de cette activité qui aboutit à un jeu de cartes, le jeu peut ainsi être expérimenté pour vérifier si les objectifs de la leçon sont atteints.

S'agissant du jeu proprement dit, l'enseignant de la classe crée des groupes de trois élèves. Le joueur 1 affronte le joueur 2 sous la coordination du joueur 3 qui joue un rôle d'arbitre, qui distribue à chacun des joueurs une série de cartes qui constitue la main du jeu. Chaque joueur pointe chez son vis à vis la carte de la grande figure dont il maîtrise au minimum 4 informations contenues au verso. Une fois qu'il a donné ces informations sous le contrôle du coordonnateur, la carte lui revient. Au cas où il donne des informations erronées, le coordonnateur lui attribue une nouvelle carte. Le vainqueur de la partie est le joueur celui qui aura épuisé en premier les cartes de son adversaire.

L'enseignant joue ici un rôle d'observateur sur la jouabilité et un rôle de médiateur dans sa conception. Durant notre expérimentation, l'enseignant avait pour objectif de vérifier que les règles du jeu étaient véritablement appliquées par les joueurs. Notre rôle à nous était de partager les consignes avec l'enseignant, tenir la grille d'observation et lors des 15 dernières minutes faire passer le test d'évaluation du jeu afin de recueillir les opinions et les impressions des apprenants.

➤ **Test n°3 : jeu de simulation**

TITRE DU JEU : Jeu de simulation de la conférence de Berlin 1884-1885

Le jeu de simulation de la conférence de Berlin a été expérimenté au collège Braunchweig d'Ekoumdoum et au CES d'Ekali I, la troisième semaine de la rentrée scolaire 2021-2022 dans les classes de 3èmes, en respectant l'effectif du groupe expérimental. Nous avons été aidé dans notre expérimentation par les différents enseignants qui tenaient la salle. Notre rôle était donc de tenir la grille d'observation, d'expliquer les consignes aux différents intervenants de la chaîne, proposer le matériel nécessaire à la pratique du jeu et de faire passer le test d'évaluation du jeu. C'est donc dans une atmosphère joyeuse et excitante que le jeu s'est déroulé. Pour opérationnaliser la scénarisation de la situation didactique à l'aide du jeu de simulation de la conférence de Berlin, nous avons procédé tout d'abord à la mise en scène du jeu. A cet effet, l'enseignant conçoit au préalable des fiches de rôle ou des scénarii afin d'orienter chaque acteur. Ensuite, il attribue les rôles aux différentes équipes représentant les 14 pays ayant pris part à la conférence, constituées pour l'occasion de deux élèves dans l'optique de s'entraider ; en suivant l'ordre du jour préétabli de la conférence, il fait participer les équipes à tour de rôle ; il forme finalement un sous-groupe constitué du reste d'élèves ne participant pas à la scénarisation pour

une prise de notes simultanée faisant office de compte rendu, l'objectif principal étant de les garder concentrés sur la pratique qui se déroule.

L'enseignant dans son propos préliminaire, met l'accent sur les objectifs d'apprentissage de la leçon. Il joue ici le rôle de metteur en scène. Une fois que la classe est prédisposée en table ronde, il distribue les rôles à chaque équipe en leur remettant la fiche de scénario. Il est le régulateur de la scène et gère efficacement le temps. Il se charge du débriefing à la fin de la séance. L'enseignant est également l'animateur de la scène. C'est lui qui donne vie au jeu. Pour ce faire, il doit communiquer son enthousiasme et s'assurer le concours des participants. Une bonne animation commence donc par un certain sentiment d'excitation qui animait tous les participants au vue de la mine qu'ils affichaient. Cette excitation que vit l'animateur est partagée à tous les membres en situation. Pour arriver à transmettre cet état d'esprit, et à le canaliser pour le bon déroulement de l'activité, l'animateur se doit de trouver le juste équilibre.

Le lancement du jeu relève d'un grand art ; c'est une étape qui se doit d'être très courte, mais déterminante. L'animateur crée donc une certaine ambiance sans toutefois verser dans le spectacle. Il décrit globalement ce qui est attendu des différentes équipes ; ceux-ci par la suite interprètent les consignes transmises. Ce jeu de simulation sollicite la participation active des apprenants, mais cela ne signifie pas que l'animateur soit pour autant réduit à un rôle plus passif, bien au contraire, il doit maintenir en état d'équilibre plusieurs facteurs à la fois : la collaboration, la rapidité, l'apprentissage et l'omniprésence. Afin de tirer un profit maximal de l'activité qui s'est achevée, l'enseignant entame sur le champ une discussion plénière ou un débriefing pour partager leurs impressions et commentaires avec les acteurs qui constituera la synthèse de la séance. Sur le coup, une grille d'évaluation est transmise aux apprenants pour y évaluer le jeu.

5.11.2. La grille d'observation

Dans un cadre général consacré aux travaux des sciences de l'éducation, des disciplines comme l'histoire sont engagées et menées grâce à des grilles d'observation dans un cadre tout à fait expérimental (Léon, 1975, p.4). Cependant, d'une manière plus spécifique réservée à l'analyse des situations pédagogiques, Léon (1975) en fait un focus à travers des travaux consacrés à l'observation des scènes pédagogiques en situation de classe et ce, par l'entremise d'une grille d'observation. En effet, l'objet de cette étude rentre en droite ligne avec ce qu'il nous apprend lorsqu'il déclare que « les grilles d'observation servent, à la fois, des moyens d'appariement des

groupes d'enseignants et d'instruments d'évaluation des méthodes elles-mêmes » (Léon, 1975, p.6). Dans ce cas précis, la tâche qu'il incombe de réaliser vise à démontrer que le jeu pratiqué en classe contribue à la motivation et à l'amélioration des performances scolaires des apprenants du secondaire.

C'est l'application expérimentale de chacun des tests qui fera l'objet d'observation à l'aide d'une grille. Cet outil fondamental est élaboré en fonction des modalités évoquées dans le tableau synoptique. Avec ces éclairages, la grille d'évaluation utilisée pour ce travail est consacrée aux trois jeux qui seront expérimentés. En fin de compte, puisqu'il s'agit donc d'une observation systématique, créditée d'être une « méthode possible qui permet de décrire une situation avec une certaine objectivité » (Guikas, & Bigras, 2016, p.1). C'est un type d'observation très actuel qui se différencie quelque peu des autres types usuels en s'inscrivant dans l'innovation et surtout, la prise en compte d'autres facteurs plus nouveaux et plus introduits dans le cadre expérimental. C'est le cas du suivi rapproché d'une scène d'observation à partir d'une grille sans intervention, ni influence de la scène. Cette dernière présente des avantages en termes de pragmatisme dans la mesure où, c'est un moyen direct de vérification des attentes liées à la recherche. Elle élimine les pertes de temps et rend les résultats de la recherche plus fiables et disponibles au plus tôt possible.

Au-dessus de notre grille qui se trouve en annexe, nous avons l'intitulé : grille d'observation des pratiques de jeux en classe ; en bas le nom de l'établissement dans lequel se déroule la séance, suivi de la classe, de la date du jour, de l'heure, de l'intitulé du test, du nombre d'élève observé, le nom de l'enseignant et les réactions de l'observateur. Pour chaque jeu nous avons élaboré deux grilles d'observation, une pour le groupe témoin et l'autre pour le groupe expérimental. Chaque grille est bâtie dans un cadre de trois colonnes principales : la première colonne représentant le numéro des indicateurs de recherches, la colonne deux relève les indicateurs de recherches proprement dits et la colonne 3, qui subdivisée en cinq autres colonnes, représente le niveau de signification de ces indicateurs. A la fin de la grille, une légende est établie pour expliquer à quoi renvoie le niveau de signification. (1 : Insignifiant ; 2 : peu signifiant ; 3 : très peu signifiant ; 4 : assez signifiant ; 5 : très signifiant).

5.11.3. La grille d'évaluation des tests

La grille d'évaluation est un instrument qui permet de porter un jugement détaillé sur la qualité d'une production, d'une performance ou d'une tâche complexe. En d'autres termes, elle permet d'évaluer les questions dont la réponse n'est pas simplement bonne ou mauvaise, comme dans le cas d'un questionnaire à choix multiple. (Scallon, 2004, p.46). L'utilisation d'une grille d'évaluation nous permettra de renforcer l'objectivité dans l'évaluation de tâches complexes ; renforcer la perception d'équité du jugement par l'utilisation de critères explicites et d'un instrument uniforme ; renforcer la perception de transparence et communiquer des attentes explicites à l'étudiant ; renforcer la validité de l'évaluation ; renforcer la fidélité de l'évaluation ; et fournir une précieuse rétroaction en évaluation formative et sommative. Notre grille d'évaluation est composée des éléments suivants : la tâche à réaliser, les critères, et une échelle d'appréciation.

5.12. Méthode d'analyse des données et de traitement des données

Il s'agit dans cette partie de présenter les résultats obtenus pour chaque modalité, les analyser et comparer les notes du groupe témoin avec celles du groupe expérimental pour voir s'il y'a eu amélioration ou pas. L'analyse des données est fonction du type d'étude et son but, selon qu'il s'agit de décrire ou d'expliquer des phénomènes et de comprendre ou de vérifier les relations entre les variables. Les statistiques permettent de faire des analyses expérimentales comme c'est le cas pour notre recherche. Le choix d'une technique d'analyse des données n'est pas un fait du hasard. Elle est fonction d'un certain nombre de conditions. L'analyse des données renvoyant elle-même au traitement des informations collectées. Le dit traitement permet d'établir les corrélations entre les variables au regard des hypothèses de recherche et de voir si la variable indépendante a une influence sur la variable dépendante. L'analyse des données se fait à l'utilisation d'un test de signification statistique et de la mesure du degré de liaison devant permettre de prendre une décision statistique.

Pour analyser les données quantitatives et vérifier les hypothèses, nous allons utiliser le logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 21. Dans cette étude, nous avons classé les notes des élèves en deux groupes respectifs : les notes du groupe témoin, les notes du groupe expérimental afin d'atteindre les objectifs visés par notre étude. Après classement des notes, nous nous sommes servis du logiciel Excel pour calculer la moyenne générale de chaque

groupe et son écart type. Dans la présente étude, nous avons fait appel au *T de student* pour vérifier les hypothèses émises. Inventé par William Gosset en 1908, le test t est devenu célèbre grâce aux travaux de Ronald Fisher qui apporte donc des modifications à ce test afin de le généraliser. De façons générales le test t de Student peut être utilisé pour échantillons indépendant ou appariés et ses conditions d'application sont :

- 2 groupes ou échantillons : pour la présente étude, nous avons des groupes expérimentaux et des groupes témoins ;
- VI qualitative et VD quantitative : effectivement la VI de cette étude est les jeux pédagogiques comme stratégies didactiques et c'est une variable qualitative. La VD est l'enseignement apprentissage de l'histoire, mesurée à travers la note de l'élève à l'évaluation. Elle est quantitative;
- Normalité de la distribution : elle sera vérifiée avant de passer aux analyses.

La présente étude satisfait à ces conditions et nous avons appliqué plus précisément le t de student pour échantillon indépendant. Les calculs ont été faits par le logiciel SPSS et nous nous sommes chargés de les présenter et de les interpréter, travail qui sera fait au chapitre suivant.

CHAPITRE 6 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans cette partie, nous allons vérifier si le problème qui a fait l'objet de notre réflexion à savoir quels types de jeux sont utilisés comme stratégies dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire, trouve sa justification ou sa solution par les résultats issus des données collectées sur le terrain. Ce chapitre porte donc sur l'analyse et la présentation des résultats proprement dits.

6.1. Analyse des notes de la classe en générale

Avant de procéder à l'analyse des résultats que nous avons eus suite à l'évaluation de notre échantillon, il est nécessaire d'interpréter les notes des élèves au préalable. En effet, nous avons relevé les notes de la séquence après notre étude pour voir véritablement si l'usage de jeux pédagogique a effectivement un impact sur les performances des élèves. Lorsqu'on observe ces notes séquentielles des deux groupes, on constate que les élèves appartenant au groupe expérimental ont des notes améliorées dans l'ensemble par rapport à ceux du groupe témoin. S'agissant du jeu de simulation de la conférence de Berlin, la première note du groupe expérimentale est de 19 alors que la première note du groupe témoin est de 16. Quant au jeu de cartes sur les grandes figures de l'histoire du Cameroun, la première note du groupe expérimental est de 20 alors que le groupe témoin enregistre la note de 17 comme première note. Le jeu d'émulation questions pour un champion a pour première note 20 pour le groupe expérimental et 17 pour le groupe témoin. Pour voir véritablement cette différence, nous avons calculé les moyennes de chaque groupe à la séquence et comparativement à celles obtenues dans notre recherche, on note un impact positif de l'usage du jeu pédagogique dans l'amélioration des performances. Ainsi, la moyenne des 20 premiers élèves appartenant au groupe expérimentale, à la 2e séquence était de 13,87 alors qu'elle est de 15,20 du même groupe pendant notre étude. Celle du groupe témoin avec usage du jeu pédagogique à la séquence était de 14,55 contre 14,95 pendant la recherche. Par conséquent, si on s'en tient à cette analyse des notes de la classe en général, on peut affirmer que l'enseignement de l'histoire par le jeu a un impact significatif sur les performances des élèves. Mais avant cela, nous allons procéder à l'analyse des résultats proprement dits pour comprendre pourquoi et comment il y'a eu basculement de certaines notes comparativement à d'autres.

6.2. Analyse comparative des notes et tests de comparaison de deux moyennes

Dans cette partie, nous allons présenter les figures de distribution des notes du groupe expérimental avec les jeux pédagogiques utilisés par rapport au groupe témoin. Nous allons donner les caractéristiques de chacun des trois groupes et procéder à l'application numérique pour calculer les valeurs des t et faire une comparaison entre ces t calculés et la valeur du t lu sur la table de Fisher et de Yates, pour les groupes expérimentaux respectifs. Mais avant tout cela, nous allons présenter les principes de la méthode des tests de comparaison de deux moyennes.

6.2.1. Présentation des tests paramétriques de comparaison de deux moyennes

Ici, nous allons comparer les caractéristiques du groupe expérimental jeu de simulation sur la conférence de Berlin, jeu de Cartes sur les grandes figures de l'histoire du Cameroun, et jeu d'émulation questions pour un champion par rapport à celles du groupe témoin et procéder à l'application du test t de Student. En effet, les tests de Student permettent de comparer une moyenne observée à une moyenne théorique ou de référence. Cette méthode statistique consiste à savoir si l'écart entre les deux moyennes est important ou non ; c'est-à-dire si la différence entre les deux moyennes est considérable ou correspond au principe de la loi. Pour cela, Student met en évidence deux tests t et z .

❖ Principe de la méthode

La méthode statistique consiste à poser la question suivante : en supposant (hypothèse nulle) que les échantillons étudiés soient des échantillons aléatoires de la population de référence, l'écart entre les moyennes générales des deux groupes est-il significatif ou non ? Pour répondre à cette question, il faut d'abord mesurer la différence entre les deux moyennes des groupes (expérimental et témoin). La mesure choisie relativise la différence entre les moyennes, à la fois à l'écart type (σ) des deux groupes et à la taille (n) de chaque groupe de l'échantillon: la distance entre les moyennes des groupes est d'autant plus grande que la taille de l'échantillon est importante et que les écart-types de deux distributions des notes sont faibles. Pour évaluer cette mesure, on calcule la probabilité p d'en obtenir une aussi grande sous l'hypothèse nulle. Cette même probabilité peut être donnée par la table statistique de la loi normale centrée réduite de Laplace Gauss. C'est une probabilité qui indique la possibilité pour le t calculé d'être supérieure au t théorique donné par la table statistique de Fisher et de Yates en fonction du nombre de degré de

liberté. C'est la loi de Laplace-Gauss (normale centrée réduite, notée z ou t en fonction de la taille des effectifs des groupes). Ensuite, la méthode se déroule comme celle du test du χ^2 . Si la probabilité p est inférieure à un seuil α choisi a priori (5% par exemple), alors l'hypothèse nulle est rejetée et on conclut que la différence des moyennes est significative. Sinon on conclut que la différence des moyennes n'est pas significative au seuil α autrement dit : grâce à la loi de probabilité, une distance entre deux moyennes est associée au seuil α , c'est la distance au-delà de laquelle la mesure de la différence sera jugée significative. La distance théorique est notée Z théorique ou t théorique suivant la taille des effectifs étudiés, de même la mesure observée (fonction discriminante) est notée z obs ou t obs, et alors la différence sera jugée significative si en valeur absolue z obs est supérieure à z théorique (ou t obs supérieure à t théorique). Dans le cadre de ce travail nous optons pour la comparaison entre la distance t théorique et la distance t calculée.

❖ Mise en œuvre des tests statistiques z et t

Pour mettre en œuvre cette méthode, nous devons avoir à notre disposition : la moyenne du groupe expérimental et la moyenne du groupe témoin, les effectifs de chaque groupe correspondant, les écart-types de chaque distribution des notes. La différence entre les deux tests se situe au niveau des effectifs des groupes. Pour comparer les deux moyennes, on utilise l'un ou l'autre de deux tests dont la mise en œuvre est analogue : le test Z ou le test T . Lorsque les deux groupes A et B ont chacun des tailles ≤ 30 on utilise le test t . dans ce cas, on lit la valeur critique de t sur la table des valeurs du t de Student avec le degré de liberté $ddl = (N_A + N_B) - 2$ et le seuil α choisi. On fait ensuite la comparaison avec la valeur de t calculé. Toutefois, si t calculé $> t$ lu, on confirme l'hypothèse par contre, si t calculé $< t$ lu, on infirme l'hypothèse. Cependant, lorsqu'on a à faire à des grands effectifs, c'est-à-dire que la taille de l'échantillon ≥ 30 , on utilise le test Z , dans ce cas, on choisit le seuil de signification α , puis on calcule la valeur de Z qu'on situe dans une courbe théorique de Laplace Gauss de la loi normale. Les valeurs indiquées sur la figure théorique de Laplace Gauss représentent dans un cas pratique les distances lues (z lu). Ainsi, si la valeur calculée de Z se trouve à l'extérieur de l'intervalle $[-Z_{lu}, +Z_{lu}]$, on dira que cette valeur se situe dans la zone de signification ou zone critique ; ainsi, Z diffère significativement de ce qui était espéré sous l'hypothèse et par conséquent, on doit rejeter l'hypothèse nulle. L'aire hachurée est la zone d'acceptation de l'hypothèse de recherche. Dans cette zone, on rejette rapidement

l'hypothèse nulle au seuil choisi. Pour ce qui est de notre cas, vu que les différentes tailles de nos trois groupes sont strictement ≥ 30 , le test Z est le plus indiqué dans nos divers calculs qui nous permettront de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses respectives.

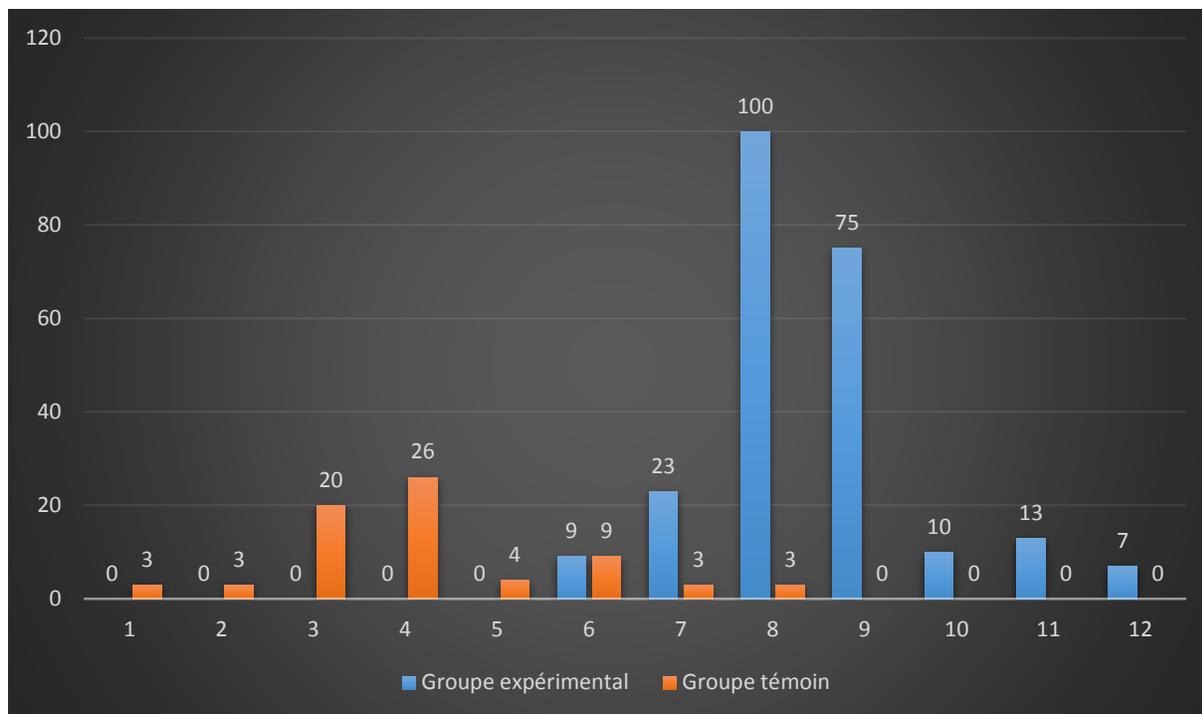
6.2.2. Présentation et analyse des résultats par hypothèses de recherche

❖ **HR1 : l'usage du jeu de simulation comme stratégie didactique contribue efficacement dans l'enseignement /apprentissage de l'histoire.**

Il s'agit ici dans un premier temps de présenter les notes du groupe témoin dans une figure par rapport à celles des groupes expérimentaux, faire une analyse sur la distribution de ces notes. À la suite de cela, nous allons donner les caractéristiques de chaque groupe et nous aboutirons à l'application numérique à travers le calcul de t_1 , et faire une lecture de t lu sur la table de Fisher et de Yates afin de voir si le paramètre jeu de simulation influence efficacement ou non comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire.

❖ **Distribution statistique du groupe expérimental jeu de simulation par rapport au groupe témoin**

| Notes | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---------|---|---|----|----|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|
| G. Exp. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 23 | 100 | 75 | 10 | 13 | 7 |
| Témoin | 1 | 3 | 3 | 20 | 26 | 4 | 9 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |



Graphique 2: Distribution des notes du groupe expérimental jeu de simulation par rapport au groupe témoin

- **Statistique descriptive**

La lecture du diagramme en bâton nous amène à distinguer deux couleurs, représentant les deux groupes : le groupe témoin (G.T) à la couleur orange, le groupe expérimental avec le jeu de simulation à la couleur bleu. Globalement, la figure présente une évolution des notes en dents de scie. La note minimale du groupe témoin est de 08/20 alors qu'elle est de 14/20 pour le groupe expérimental; la note maximale est de 16/20 pour le groupe témoin pourtant, elle est de 20/20 pour le groupe expérimental. Par conséquent, nous constatons qu'il y'a décalage entre les deux notes minimales d'une valeur de six points et entre les deux notes maximales d'une valeur de quatre points entre les deux groupes en faveur du groupe expérimental. Les modes (celles qui concentrent le plus grand nombre d'élèves) du groupe témoin sont les notes de 12/20 alors qu'il est 16/20 de pour le groupe expérimental, donc les deux séries ont trois sommets ou pics. Les deux groupes ont une série uni modale, donc les deux séries sont bimodales. En plus, les deux séries montrent que les notes sont supérieures ou égales à 10/20, avec des notes plus élevées à partir de 12 à 14/20 pour le groupe témoin, et de 16 à 17/20 pour le groupe expérimental. Par ailleurs, nous observons une

forte concentration de notes à effectif de 1-4, dans l'intervalle 08-16/20 pour le groupe témoin, et à écart de 14-20/20 pour le groupe expérimental.

Indicateurs de tendance centrale

Calcul de la moyenne

La moyenne est la mesure de tendance centrale qui correspond à la somme d'un ensemble de valeurs sur l'effectif total. (Forbin 2015) Il est question de calculer la moyenne du groupe expérimental et celle du groupe témoin. Elle est symbolisée \bar{X} .

Moyenne groupe expérimental

| Notes (x) | Fréquences (f) | Fréquences cumulées croissantes | f(x) |
|--------------------|----------------|---------------------------------|------|
| 8 | 0 | 0 | 0 |
| 9 | 0 | 0 | 0 |
| 10 | 0 | 0 | 0 |
| 11 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | 0 | 0 | 0 |
| 13 | 0 | 0 | 0 |
| 14 | 9 | 9 | 126 |
| 15 | 23 | 32 | 345 |
| 16 | 100 | 132 | 1600 |
| 17 | 75 | 207 | 1275 |
| 18 | 10 | 217 | 180 |
| 19 | 13 | 230 | 247 |
| 20 | 7 | 237 | 140 |
| Total (Σ) | 237 | | 3913 |

Moyenne du groupe expérimental $\bar{X} = 1/N [\Sigma f(x)] = 3913/237$

$\bar{X} = 16,51$.

Moyenne du groupe témoin

| Notes (x) | Fréquences (f) | Fréquences cumulées croissantes | f(x) |
|--------------------|----------------|------------------------------------|------|
| 8 | 1 | 1 | 8 |
| 9 | 3 | 4 | 27 |
| 10 | 3 | 7 | 30 |
| 11 | 20 | 27 | 220 |
| 12 | 26 | 53 | 312 |
| 13 | 4 | 57 | 52 |
| 14 | 9 | 66 | 126 |
| 15 | 3 | 69 | 45 |
| 16 | 3 | 72 | 48 |
| 17 | 0 | 72 | 0 |
| 18 | 0 | 72 | 0 |
| 19 | 0 | 72 | 0 |
| 20 | 0 | 72 | 0 |
| Total (Σ) | 72 | | 868 |

Moyenne du groupe témoin $\bar{X} = 1/N [\Sigma f(x)] = 868 / 72$

$\bar{X} = 12,05$

Calcul de la médiane

La médiane est la valeur qui sépare la moitié inférieure de la moitié supérieure d'un ensemble. (Forbin 2015) En d'autres termes, c'est le point milieu de l'ensemble.

Médiane du groupe expérimental

Med (x_1) : $237/2 = 118.5$

Med (x_1) : 16

Médiane du groupe témoin

Med (x_2) : $72/2 = 36$

Med (x_2) : 12

Calcul de la mode

La mode ou valeur dominante est la valeur la plus représentée d'une variable quelconque dans une population donnée. (Forbin 2015) En observant notre diagramme, on constate tout simplement que :

Mode du groupe expérimental = 16

Mode du groupe témoin = 12

Indicateurs de dispersion

Ecart type

L'écart type est la mesure de dispersion évaluée à partir d'un échantillon correspondant à la variance. Il tient compte de la distance de chacun des scores d'une distribution par rapport à la moyenne du groupe. (Forbin 2015)

Calcul écart type du groupe expérimental

Rappel de la moyenne $\bar{X} = 16,51$

| Notes (x) | Fréquences (f) | Fréquences cumulées croissantes | f(x) | (x- \bar{X}) | (x- \bar{X}) ² |
|--------------------|----------------|---------------------------------|------|-----------------|------------------------------|
| 8 | 0 | 0 | 0 | -8,51 | 72,42 |
| 9 | 0 | 0 | 0 | -7,51 | 56,40 |
| 10 | 0 | 0 | 0 | -6,51 | 42,38 |
| 11 | 0 | 0 | 0 | -5,51 | 30,36 |
| 12 | 0 | 0 | 0 | -4,51 | 20,34 |
| 13 | 0 | 0 | 0 | -3,51 | 12,32 |
| 14 | 9 | 9 | 126 | -2,51 | 6,30 |
| 15 | 23 | 32 | 345 | -1,51 | 2,28 |
| 16 | 100 | 132 | 1600 | -0,51 | 0,26 |
| 17 | 75 | 207 | 1275 | 0,49 | 0,24 |
| 18 | 10 | 217 | 180 | 1,49 | 2,22 |
| 19 | 13 | 230 | 247 | 2,49 | 6,20 |
| 20 | 7 | 237 | 140 | 3,49 | 12,18 |
| Total (Σ) | 237 | | 3913 | | 284,2 |

Ecart type $\sigma = \sqrt{(\Sigma(x-\bar{X})^2)} = \sqrt{(284,2)/237} = 1,247$

$\sigma = 1,19$

Calcul écart type du groupe témoin

Rappel de la moyenne $\bar{X}= 12,05$

| Notes (x) | Fréquences (f) | Fréquences cumulées croissantes | f(x) | (x- \bar{X}) | (x- \bar{X}) ² |
|--------------------|----------------|---------------------------------|------|-----------------|------------------------------|
| 8 | 0 | 0 | 0 | -4,05 | 16.40 |
| 9 | 0 | 0 | 0 | -3,05 | 9.30 |
| 10 | 0 | 0 | 0 | -2,05 | 4.20 |
| 11 | 0 | 0 | 0 | -1,05 | 1.10 |
| 12 | 0 | 0 | 0 | -0,05 | 0.0025 |
| 13 | 0 | 0 | 0 | 0.95 | 0.90 |
| 14 | 9 | 9 | 126 | 1.95 | 3.80 |
| 15 | 23 | 32 | 345 | 2.95 | 8.70 |
| 16 | 100 | 132 | 1600 | 3.95 | 15.60 |
| 17 | 75 | 207 | 1275 | 4.95 | 24.50 |
| 18 | 10 | 217 | 180 | 5.95 | 35.40 |
| 19 | 13 | 230 | 247 | 6.95 | 48.30 |
| 20 | 7 | 237 | 140 | 7.95 | 63.20 |
| Total (Σ) | 237 | | 3913 | | 231.40 |

Ecart type $\sigma = \sqrt{(\Sigma(x-\bar{X})^2)} = \sqrt{(231.40)^2/72} =$

$$\sigma = 3.21$$

- Analyse statistique descriptive

Les paramètres de tendance centrale de données sont des grandeurs susceptibles de représenter au mieux un ensemble de données. Ces paramètres viennent donner une idée de ce qui se passe au centre d'une dispersion. Il en ressort donc que :

- La moyenne constitue l'un des paramètres fondamentaux de tendance centrale mais loin d'être suffisant pour caractériser une distribution. La moyenne est complémentaire au mode et à la médiane. Elle constitue la mesure la plus calculée et la plus utilisée lors de la description des

séries statistiques. Dans le cadre de notre recherche, nous observons un grand écart entre la moyenne du groupe expérimental qui est de 16.51 et celle du groupe témoin qui est de 12.05. on serait tenté de conclure hâtivement que l'utilisation du jeu de simulation contribuerait efficacement comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Mais il faudrait étudier et analyser les autres paramètres de la tendance centrale.

- Le mode d'une série statistique est la valeur du caractère la plus fréquente ou dominante dans l'échantillon. Nous observons dans notre graphique que chaque groupe a une distribution unimodale. Le mode dans le groupe témoin étant 12 et 16 dans le groupe expérimental. C'est dire que la grande majorité du groupe expérimental a obtenu la note de 16 et la grande majorité du groupe témoin a obtenu la note de 12. Nous notons encore à cet endroit une grande différence entre les deux groupes.

- La médiane, nous l'avons obtenu en cherchant dans la moitié de notre échantillon. Il ressort que la classe médiane dans le groupe expérimental est de 16 et celle du groupe témoin est de 12. Une différence se dégage encore entre les deux groupes.

Ces différents indices définissent le comportement général des données. Mais celles-ci peuvent varier autour de cette tendance. Il est donc question de définir un indice caractérisant la variabilité de données dans l'échantillon. Cet indice est appelé indice de dispersion parce qu'il renseigne sur la dispersion ou l'éparpillement des données autour notamment des paramètres de tendance centrale. Il s'agit de l'écart-type. Considérons toujours notre distribution pour laquelle on a calculé les paramètres de tendance centrale. Considérons la moyenne comme une référence et observons l'écart entre chaque valeur de la distribution et cette moyenne. Le constat qui est fait est que plus l'écart est faible, plus la valeur est la proche de la moyenne et donc du centre de distribution. L'écart type du groupe expérimental est de 1.19, tandis que celui du groupe témoin est de 3.21. Ceci revient à dire à la lecture de ces données que le jeu de simulation joue un grand rôle dans 'enseignement/apprentissage de l'histoire. Une analyse inférentielle viendra confirmer ou infirmer ces données.

- **Statistiques inférentielles**

Pour statuer sur l'hypothèse générale, nous allons passer par la vérification de chacune des hypothèses de recherche. Dans chaque cas, nous allons d'abord rappeler l'hypothèse en question,

puis nous formulerons les hypothèses statistiques correspondantes. Enfin, nous présenterons et interpréterons les résultats du test d'hypothèse y afférent pour tirer la conclusion sur la validité de l'hypothèse.

Vérification de l'Hypothèse de Recherche 1 (HR1)

- **Rappel de l'hypothèse**

L'hypothèse de Recherche 1 (HR1)

« Le jeu de simulation comme stratégie didactique contribue efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire ».

Formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H0) : la moyenne des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage de l'histoire par le jeu de simulation n'est pas significativement plus élevée que celle des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage par le procédé classique.

Hypothèse alternative (Ha) : la moyenne des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage de l'histoire par le jeu de simulation est significativement plus élevée que celle des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage par le procédé classique.

Résultats et interprétation

Tableau 7: Statistiques de groupe

| | | N | Moyenne | Ecart-type |
|--|-------------------------|-----|---------|------------|
| Jeu de simulation de la conférence de Berlin | Condition expérimentale | 237 | 16,54 | 1,247 |
| | Condition témoin | 72 | 12,10 | 1,585 |

Du tableau ci-dessus, il ressort que la condition expérimentale portant sur la simulation de la conférence de Berlin a un effectif et une moyenne plus élevés que dans la condition contrôle. En effet, le premier groupe est constitué de 237 apprenants et leur moyenne générale est 16,54. Par contre le second groupe est constitué de 72 apprenants et a pour moyenne générale 12,10.

Cependant, avec un écart type de 1,585, la condition témoin est plus dispersée que la condition expérimentale. De prime abord nous voyons que la moyenne du groupe expérimental est plus élevée que celle du groupe témoin. Une analyse inférentielle plus approfondie nous permettra de vérifier la significativité de cette différence.

Tableau 8: Test d'échantillons indépendants

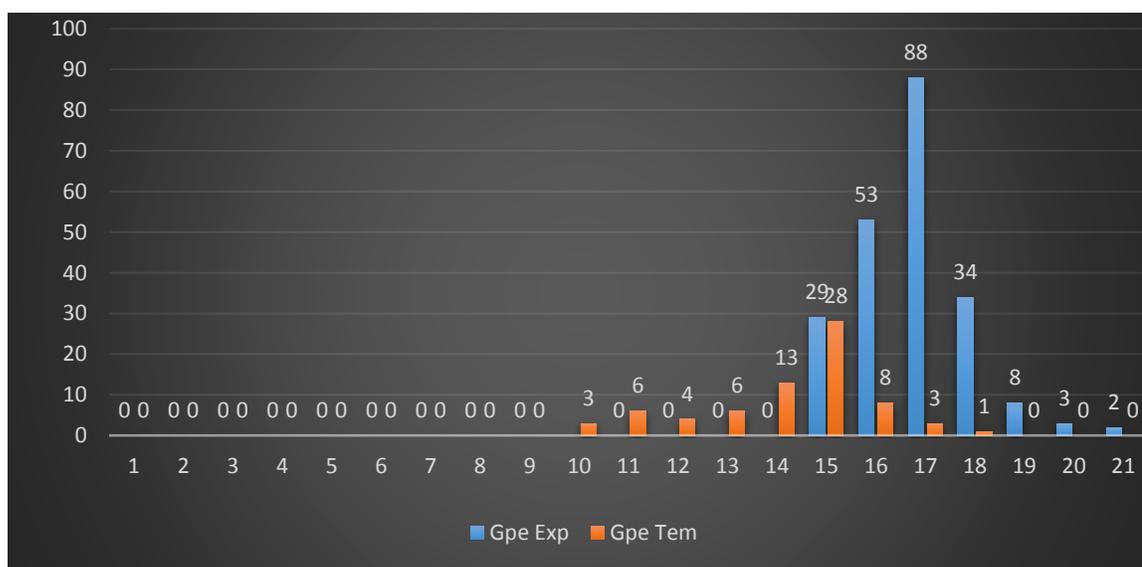
| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t | | | |
|--|---------------------------------|--|-------|--------|--------|-------------------|--------------------|
| | | F | Sig. | T | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne |
| Jeu de simulation de la conférence de Berlin | Hypothèse de variances égales | 3,639 | 0,057 | 24,801 | 307 | ,000 | 4,447 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 21,846 | 99,150 | ,000 | 4,447 |

Il ressort de l'analyse des données via le T de student, échantillons indépendants que la différence de moyenne entre la condition expérimentale (Jeu de simulation de la conférence de Berlin) et la condition témoin est de 4,447, en faveur de la condition expérimentale. Le test de Levene sur l'égalité des variances est significatif car la valeur du test F est de 3,639 et le seuil de signification p est 0,057 (supérieur à 0.05). Nous penchons alors vers l'hypothèse de variances égales dans l'analyse du t de student. Le t est de 24,801, le nombre de degré de liberté est de 307 et le seuil de signification (bilatérale) est de 0,000. Ce seuil est largement inférieur au seuil de référence α (0,05) donc l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative H_a est confirmée : la moyenne des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage de l'histoire par le jeu de simulation est significativement plus élevée que celle des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage par le procédé classique. Nous pouvons conclure dans le sens de l'Hypothèse de Recherche 1 (HR1) que l'usage du jeu de simulation comme stratégie didactique contribue efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire.

❖ **HR2 : le jeu de construction comme stratégie didactique contribue efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire**

Tableau 9: Distribution des notes du groupe expérimental jeu de cartes par rapport au groupe témoin

| Notes | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|--------|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Exp. | - | - | - | - | - | - | 29 | 53 | 88 | 34 | 8 | 3 | 2 |
| Témoin | | 3 | 6 | 4 | 6 | 13 | 28 | 8 | 3 | 1 | - | - | - |



Graphique 3: Distribution des notes du groupe expérimental jeu de cartes par rapport au groupe témoin

Indicateurs de tendance centrale

Calcul de la moyenne

Il est question de calculer la moyenne du groupe expérimental et celle du groupe témoin. Elle est symbolisée \bar{X} .

Moyenne groupe expérimental

| Notes (x) | Fréquences (f) | Fréquences cumulées croissantes | f(x) |
|--------------------|----------------|------------------------------------|------|
| 8 | 0 | 0 | 0 |
| 9 | 0 | 0 | 0 |
| 10 | 0 | 0 | 0 |
| 11 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | 0 | 0 | 0 |
| 13 | 20 | 20 | 260 |
| 14 | 29 | 49 | 406 |
| 15 | 53 | 102 | 795 |
| 16 | 88 | 190 | 1408 |
| 17 | 34 | 224 | 578 |
| 18 | 8 | 232 | 144 |
| 19 | 3 | 235 | 57 |
| 20 | 2 | 237 | 40 |
| Total (Σ) | 237 | | 3688 |

Moyenne du groupe expérimental $\bar{X} = 1/N [\Sigma f(x)] = 3688/237$

$$\bar{X} = 15.56$$

Moyenne du groupe témoin

| Notes (x) | Fréquences (f) | Fréquences cumulées croissantes | f(x) |
|--------------------|----------------|------------------------------------|------|
| 8 | 0 | 0 | 0 |
| 9 | 3 | 3 | 27 |
| 10 | 6 | 9 | 60 |
| 11 | 4 | 13 | 44 |
| 12 | 6 | 19 | 72 |
| 13 | 13 | 32 | 169 |
| 14 | 28 | 60 | 392 |
| 15 | 8 | 68 | 120 |
| 16 | 3 | 71 | 48 |
| 17 | 1 | 72 | 17 |
| 18 | 0 | 72 | 0 |
| 19 | 0 | 72 | 0 |
| 20 | 0 | 72 | 0 |
| Total (Σ) | 72 | | 949 |

Moyenne du groupe témoin $\bar{X} = 1/N [\Sigma f(x)] = 949 / 72$

$\bar{X} = 13.18$

Calcul de la médiane

Médiane du groupe expérimental

Med (x_1) : $237/2 = 118.5$

Med (x_1) : 16

Médiane du groupe témoin

Med (x_2) : $72/2 = 36$

Med (x_2) : 14

Calcul de la mode

En observant notre diagramme, on constate tout simplement que :

Mode du groupe expérimental = 16

Mode du groupe témoin = 14

Indicateurs de dispersion

Calcul écart type du groupe expérimental

Rappel de la moyenne $\bar{X} = 15,56$

| Notes (x) | Fréquences (f) | Fréquences cumulées croissantes | f(x) | (x- \bar{X}) | (x- \bar{X}) ² |
|--------------------|----------------|------------------------------------|------|-----------------|------------------------------|
| 8 | 0 | 0 | 0 | -7.56 | 57.15 |
| 9 | 0 | 0 | 0 | -6.56 | 43.03 |
| 10 | 0 | 0 | 0 | -5.56 | 30.91 |
| 11 | 0 | 0 | 0 | -4.56 | 20.79 |
| 12 | 0 | 0 | 0 | -3.56 | 12.67 |
| 13 | 20 | 20 | 260 | -2.56 | 6.55 |
| 14 | 29 | 49 | 406 | -1.56 | 2.43 |
| 15 | 53 | 102 | 795 | -0.56 | 0.31 |
| 16 | 88 | 190 | 1408 | 0.44 | 0.19 |
| 17 | 34 | 224 | 578 | 1.44 | 2.07 |
| 18 | 8 | 232 | 144 | 2.44 | 5.95 |
| 19 | 3 | 235 | 57 | 3.44 | 11.83 |
| 20 | 2 | 237 | 40 | 4.44 | 19.71 |
| Total (Σ) | 237 | | 3688 | | 318.59 |

Ecart type $\sigma = \sqrt{(\Sigma(x-\bar{X})^2)} = \sqrt{(318.59)/237} = 1.344$

$\sigma = 1.384$

Calcul écart type du groupe témoin

Rappel de la moyenne $\bar{X} = 13,18$

| Notes (x) | Fréquences (f) | Fréquences cumulées croissantes | f(x) | (x- \bar{X}) | (x- \bar{X}) ² |
|--------------------|----------------|---------------------------------------|------|-----------------|------------------------------|
| 9 | 3 | 3 | 27 | -4.18 | 17.47 |
| 10 | 6 | 9 | 60 | -3.18 | 10.11 |
| 11 | 4 | 13 | 44 | -2.18 | 4.75 |
| 12 | 6 | 19 | 72 | -1.18 | 1.39 |
| 13 | 13 | 32 | 169 | -0.18 | 0.032 |
| 14 | 28 | 60 | 392 | 0.82 | 0.67 |
| 15 | 8 | 68 | 120 | 1.82 | 3.31 |
| 16 | 3 | 71 | 48 | 2.82 | 7.95 |
| 17 | 1 | 72 | 17 | 3.82 | 14.59 |
| 18 | 0 | 72 | 0 | 4.82 | 23.23 |
| 19 | 0 | 72 | 0 | 5.82 | 33.87 |
| 20 | 0 | 72 | 0 | 6.82 | 46.51 |
| Total (Σ) | 72 | | 949 | | 196.88 |

Ecart type $\sigma = \sqrt{(\Sigma(x-\bar{X})^2)} = \sqrt{(196.88)/72} = 2.73$

$\sigma = 2.73$

- Analyse statistique descriptive

Les paramètres de tendance centrale de données sont des grandeurs susceptibles de représenter au mieux un ensemble de données. Ces paramètres viennent donner une idée de ce qui se passe au centre d'une dispersion. Il en ressort donc que :

- . Dans le cadre de notre recherche, nous observons un grand écart entre la moyenne du groupe expérimental qui est de 15.56 et celle du groupe témoin qui est de 13.18. on serait tenté de conclure hâtivement que l'utilisation du jeu de construction sur les grandes figures de l'histoire du Cameroun comme stratégie didactique contribuerait efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Mais il faudrait étudier et analyser les autres paramètres de la tendance centrale.

- Nous observons dans notre graphique que chaque groupe a une distribution uni modale. Le mode dans le groupe témoin étant 14 et 16 dans le groupe expérimental. C'est dire que la grande majorité du groupe expérimental a obtenu la note de 16 et la grande majorité du groupe témoin a obtenu la note de 14. Nous notons encore à cet endroit une grande différence entre les deux groupes.

- La médiane, nous l'avons obtenu en cherchant dans la moitié de notre échantillon. Il en ressort que la classe médiane dans le groupe expérimental est de 16 et celle du groupe témoin est de 14. Une différence se dégage encore entre les deux groupes.

Ces différents indices définissent le comportement général des données. Mais celles-ci peuvent varier autour de cette tendance. Il est donc question de définir un indice caractérisant la variabilité de données dans l'échantillon. Cet indice est appelé indice de dispersion parce qu'il renseigne sur la dispersion ou l'éparpillement des données autour notamment des paramètres de tendance centrale. Il s'agit de l'écart-type. Considérons toujours notre distribution pour laquelle on a calculé les paramètres de tendance centrale. Considérons la moyenne comme une référence et observons l'écart entre chaque valeur de la distribution et cette moyenne. Le constat qui est fait est que plus l'écart est faible, plus la valeur est la proche de la moyenne et donc du centre de distribution. L'écart type du groupe expérimental est de 1.384, tandis que celui du groupe témoin est de 2.73. Ceci revient à dire à la lecture de ces données que le jeu de simulation joue un grand rôle dans 'enseignement/apprentissage de l'histoire. Une analyse inférentielle viendra confirmer ou infirmer ces données.

La lecture du diagramme en bâton nous amène à distinguer deux couleurs, représentant les deux groupes : le groupe témoin (G.T) à la couleur orange, le groupe expérimental avec le jeu de cartes sur les grandes figures du Cameroun à la couleur bleu. Globalement, la figure présente une évolution des notes en dents de scie. La note minimale du groupe témoin est de 09/20 alors qu'elle

est de 14/20 pour le groupe expérimental; la note maximale est de 17/20 pour le groupe témoin pourtant, elle est de 20/20 pour le groupe expérimental. Par conséquent, nous constatons qu'il y'a décalage entre les deux notes minimales d'une valeur de cinq points et entre les deux notes maximales d'une valeur de quatre points entre les deux groupes en faveur du groupe expérimental. Les modes (celles qui concentrent le plus grand nombre d'élèves) du groupe témoin sont les notes de 14/20 alors qu'il est 16/20 de pour le groupe expérimental, donc les deux séries ont deux sommets ou pics. Les deux groupes ont une série bimodale. En plus, les deux séries montrent que les notes sont supérieures ou égales à 10/20, avec des notes plus élevées à partir de 13 à 15/20 pour le groupe témoin, et de 15 à 17/20 pour le groupe expérimental.

- **Statistiques inférentielles**

Pour statuer sur l'hypothèse générale, nous allons passer par la vérification de chacune des hypothèses de recherche. Dans chaque cas, nous allons d'abord rappeler l'hypothèse en question, puis nous formulerons les hypothèses statistiques correspondantes. Enfin, nous présenterons et interpréterons les résultats du test d'hypothèse y afférent pour tirer la conclusion sur la validité de l'hypothèse.

Vérification de l'Hypothèse de Recherche 2 (HR2)

- **Rappel de l'hypothèse**

Rappel de l'Hypothèse de Recherche 2 (HR2) : le jeu de construction comme stratégie didactiques contribue efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire.

- **Formulation des hypothèses statistiques**

Hypothèse nulle (H0) : la moyenne des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage de l'histoire par le jeu de construction n'est pas significativement plus élevée que celle des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage par le procédé classique.

Hypothèse alternative (Ha) : la moyenne des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage de l'histoire par le jeu de construction est significativement plus élevée que celle des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage par le procédé classique.

- **Résultats et interprétation**

Tableau 10: Statistiques de groupe

| | | N | Moyenne | Ecart-type |
|--|-------------------------|-----|---------|------------|
| Jeu de construction (Jeu de cartes) | Condition expérimentale | 237 | 16,03 | 1,384 |
| | Condition témoin | 72 | 13,72 | 1,292 |

Du tableau ci-dessus, il ressort que la condition expérimentale portant sur le jeu de construction (Jeu de cartes) a un effectif et une moyenne plus élevés que dans la condition contrôle. En effet, le premier groupe est constitué de 237 apprenants et leur moyenne générale est de 16,03. Le second groupe est constitué de 72 apprenants et a pour moyenne générale 13,72. Cependant, avec un écart type de 1,292 contre 1,384 respectivement, la condition témoin est légèrement plus dispersée que la condition expérimentale. Nous voyons que la moyenne du groupe expérimental est apparemment plus élevée que celle du groupe témoin. Une analyse inférentielle plus approfondie nous permettra de vérifier la significativité de cette différence.

Tableau 11: Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t | | | |
|--|---------------------------------|--|-------|--------|---------|----------------------|-----------------------|
| | | F | Sig. | T | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne |
| Jeu de construction (Jeu de cartes) | Hypothèse de variances égales | ,026 | 0,873 | 12,557 | 307 | 0,000 | 2,303 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 13,029 | 124,585 | 0,000 | 2,303 |

Il ressort de ce tableau que la différence de moyenne entre la condition expérimentale (le Jeu de construction portant sur les cartes» et la condition témoin est de 2,303, en faveur de la condition expérimentale. Le test de Levene sur l'égalité des variances est significatif : la valeur du test F est de 3,639 et le seuil de signification p est 0,873 (supérieur à 0.05). Nous penchons alors

vers l'hypothèse de variances égales dans l'analyse de du t de student. La valeur du test de 12,557, le nombre de degré de liberté est de 307 et le seuil de signification (bilatérale) est de 0,000. Ce seuil est largement inférieur au seuil de référence α (0,05) donc l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative H_a confirmée : la moyenne des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage de l'histoire par le jeu de construction est significativement plus élevée que celle des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage par le procédé classique. Nous pouvons conclure dans le sens de l'Hypothèse de Recherche 2 (HR2) que le jeu de construction comme stratégie didactiques contribue efficacement de l'enseignement/apprentissage de l'histoire.

❖ **HR3 : Le jeu d'émulation comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire.**

Tableau 12: Comparaison du groupe expérimental jeu questions pour un champion par rapport au groupe témoin

| Notes | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|--------|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Exp. | - | - | - | - | - | - | 30 | 34 | 66 | 22 | 28 | 10 | 10 |
| Témoin | 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 9 | 15 | 10 | 4 | 1 | 1 | - | - |



Graphique 4: Distribution des notes du groupe expérimental jeu questions pour un champion par rapport au groupe témoin

Indicateurs de tendance centrale

Calcul de la moyenne

Il est question de calculer la moyenne du groupe expérimental et celle du groupe témoin. Elle est symbolisée \bar{X} .

Moyenne groupe expérimental

| Notes (x) | Fréquences (f) | Fréquences cumulées croissantes | f(x) |
|--------------------|----------------|------------------------------------|------|
| 8 | 0 | 0 | 0 |
| 9 | 0 | 0 | 0 |
| 10 | 0 | 0 | 0 |
| 11 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | 0 | 0 | 0 |
| 13 | 0 | 0 | 0 |
| 14 | 30 | 30 | 420 |
| 15 | 34 | 64 | 510 |
| 16 | 66 | 130 | 1056 |
| 17 | 22 | 152 | 374 |
| 18 | 28 | 180 | 504 |
| 19 | 10 | 190 | 190 |
| 20 | 10 | 200 | 200 |
| Total (Σ) | 200 | | 3254 |

Moyenne du groupe expérimental $\bar{X} = 1/N [\Sigma f(x)] = 3254/200$

$$\bar{X} = 16.27$$

Moyenne du groupe témoin

| Notes (x) | Fréquences (f) | Fréquences cumulées croissantes | f(x) |
|--------------------|----------------|------------------------------------|------|
| 8 | 1 | 1 | 8 |
| 9 | 1 | 2 | 9 |
| 10 | 1 | 3 | 10 |
| 11 | 3 | 6 | 33 |
| 12 | 5 | 11 | 60 |
| 13 | 9 | 20 | 117 |
| 14 | 15 | 35 | 210 |
| 15 | 10 | 45 | 150 |
| 16 | 4 | 49 | 64 |
| 17 | 1 | 50 | 17 |
| 18 | 1 | 52 | 18 |
| 19 | 0 | 52 | 0 |
| 20 | 0 | 52 | 0 |
| Total (Σ) | 52 | | 696 |

Moyenne du groupe témoin $\bar{X} = 1/N [\Sigma f(x)] = 696 / 52$

$\bar{X} = 13.38$

Calcul de la médiane

Médiane du groupe expérimental

Med (x_1) : $52/2 = 26$

Med (x_1) : 14

Médiane du groupe témoin

Med (x_2) : $200/2 = 100$

Med (x_2) : 16

Calcul de la mode

En observant notre diagramme, on constate tout simplement que :

Mode du groupe expérimental = 16

Mode du groupe témoin = 14

Indicateurs de dispersion

Calcul écart type du groupe expérimental

Rappel de la moyenne $\bar{X} = 16.27$

| Notes (x) | Fréquences (f) | Fréquences cumulées croissantes | f(x) | (x-X̄) | (x-X̄) ² |
|-----------|----------------|---------------------------------|------|--------|---------------------|
| 8 | 0 | 0 | 0 | -8.27 | 68.39 |
| 9 | 0 | 0 | 0 | -7.27 | 52.85 |
| 10 | 0 | 0 | 0 | -6.27 | 39.31 |
| 11 | 0 | 0 | 0 | -5.27 | 27.77 |
| 12 | 0 | 0 | 0 | -4.27 | 18.23 |
| 13 | 0 | 0 | 0 | -3.27 | 10.69 |
| 14 | 30 | 30 | 420 | -2.27 | 5.15 |
| 15 | 34 | 64 | 510 | -1.27 | 1.61 |
| 16 | 66 | 130 | 1056 | -0.27 | 0.07 |
| 17 | 22 | 152 | 374 | 0.73 | 0.53 |
| 18 | 28 | 180 | 504 | 1.73 | 2.99 |
| 19 | 10 | 190 | 190 | 2.73 | 7.45 |
| 20 | 10 | 200 | 200 | 3.73 | 13.91 |
| Total (Σ) | 200 | | 3254 | | 243.95 |

Ecart type $\sigma = \sqrt{(\sum(x-\bar{X})^2)/200} = \sqrt{243.95/200} = 1.10$

$\sigma=1.10$

Calcul écart type du groupe témoin

Rappel de la moyenne $\bar{X} = 13,38$

| Notes (x) | Fréquences (f) | Fréquences cumulées croissantes | f(x) | (x-X̄) | (x-X̄) ² |
|-----------|----------------|---------------------------------|------|--------|---------------------|
| 8 | 1 | 1 | 8 | -5.38 | 28.94 |
| 9 | 1 | 2 | 9 | -4.38 | 19.18 |
| 10 | 1 | 3 | 10 | -3.38 | 11.42 |
| 11 | 3 | 6 | 33 | -2.38 | 5.66 |
| 12 | 5 | 11 | 60 | -1.38 | 1.90 |
| 13 | 9 | 20 | 117 | -0.38 | 0.14 |
| 14 | 15 | 35 | 210 | 0.62 | 0.38 |
| 15 | 10 | 45 | 150 | 1.62 | 2.62 |
| 16 | 4 | 49 | 64 | 2.62 | 6.86 |
| 17 | 1 | 50 | 17 | 3.62 | 13.10 |
| 18 | 1 | 52 | 18 | 4.62 | 21.34 |
| 19 | 0 | 52 | 0 | 5.62 | 31.58 |
| 20 | 0 | 52 | 0 | 6.62 | 43.82 |
| Total (Σ) | 52 | | 696 | | 186.94 |

Ecart type $\sigma = \sqrt{(\sum(x-\bar{X})^2)} = \sqrt{(186.94)^2/52} = 3.59$

$\sigma = 3.59$

- Analyse statistique descriptive

Les paramètres de tendance centrale de données sont des grandeurs susceptibles de représenter au mieux un ensemble de données. Ces paramètres viennent donner une idée de ce qui se passe au centre d'une dispersion. Il en ressort donc que :

- . Dans le cadre de notre recherche, nous observons un grand écart entre la moyenne du groupe expérimental qui est de 16.27 et celle du groupe témoin qui est de 13.38. on serait tenté de conclure hâtivement que l'utilisation du jeu d'émulation questions comme stratégie didactique pour un champion contribuerait efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Mais il faudrait étudier et analyser les autres paramètres de la tendance centrale.

- Nous observons dans notre graphique que chaque groupe a une distribution uni modale. Le mode dans le groupe témoin étant 14 et 16 dans le groupe expérimental. C'est dire que la grande majorité du groupe expérimental a obtenu la note de 16 et la grande majorité du groupe témoin a obtenu la note de 14. Nous notons encore à cet endroit une grande différence entre les deux groupes.

- La médiane, nous l'avons obtenu en cherchant dans la moitié de notre échantillon. Il en ressort que la classe médiane dans le groupe expérimental est de 16 et celle du groupe témoin est de 14. Une différence se dégage encore entre les deux groupes.

Ces différents indices définissent le comportement général des données. Mais celles-ci peuvent varier autour de cette tendance. Il est donc question de définir un indice caractérisant la variabilité de données dans l'échantillon. Cet indice est appelé indice de dispersion parce qu'il renseigne sur la dispersion ou l'éparpillement des données autour notamment des paramètres de tendance centrale. Il s'agit de l'écart-type. Considérons toujours notre distribution pour laquelle on a calculé les paramètres de tendance centrale. Considérons la moyenne comme une référence et observons l'écart entre chaque valeur de la distribution et cette moyenne. Le constat qui est fait est que plus l'écart est faible, plus la valeur est la proche de la moyenne et donc du centre de distribution. L'écart type du groupe expérimental est de 1.219, tandis que celui du groupe témoin est de 3.59. Ceci revient à dire à la lecture de ces données que le jeu d'émulation joue un grand rôle dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Une analyse inférentielle viendra confirmer ou infirmer ces données.

La lecture du diagramme en bâton nous amène à distinguer deux couleurs, représentant les deux groupes : le groupe témoin (G.T) à la couleur orange, le groupe expérimental avec le jeu de simulation à la couleur bleu. Globalement, la figure présente une évolution des notes en dents de scie. La note minimale du groupe témoin est de 08/20 alors qu'elle est de 14/20 pour le groupe expérimental; la note maximale est de 18/20 pour le groupe témoin pourtant, elle est de 20/20 pour

le groupe expérimental. Par conséquent, nous constatons qu'il y'a décalage entre les deux notes minimales d'une valeur de six points et entre les deux notes maximales d'une valeur de deux points entre les deux groupes en faveur du groupe expérimental. Les modes (celles qui concentrent le plus grand nombre d'élèves) du groupe témoin sont les notes de 14/20 alors qu'il est 16/20 de pour le groupe expérimental, donc les deux séries ont deux sommets ou pics. En plus, les deux séries montrent que les notes sont supérieures ou égales à 10/20, avec des notes plus élevées à partir de 13 à 15/20 pour le groupe témoin, et de 14 à 18/20 pour le groupe expérimental.

. Vérification de l'Hypothèse de Recherche 3 (HR3)

- **Rappel de l'hypothèse**

Hypothèse de Recherche 2 (HR2) : le jeu d'émulation comme stratégie didactique contribue efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire que le procédé classique.

- **Formulation des hypothèses statistiques**

Hypothèse nulle (H₀) : la moyenne des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage de l'histoire par le jeu d'émulation n'est pas significativement plus élevée que celle des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage par le procédé classique.

Hypothèse alternative (H_a) : la moyenne des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage de l'histoire par le jeu d'émulation est significativement plus élevée que celle des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage par le procédé classique.

- **Résultats et interprétation**

Tableau 13: Statistiques de groupe

| | | N | Moyenne | Ecart-type |
|-----------------------------------|-------------------------|-----|---------|------------|
| Questions pour un champion | Condition expérimentale | 200 | 16,27 | 1,219 |
| | Condition témoin | 52 | 13,38 | 3.59 |

Du tableau ci-dessus, il ressort que la condition expérimentale portant sur le jeu d'émulation « questions pour un champion » a un effectif et une moyenne plus élevés que dans la condition contrôle. En effet, le premier groupe est constitué de 200 apprenants et leur moyenne générale est 16,27. Le second groupe est constitué de 52 apprenants et a pour moyenne générale 13,38. Cependant, avec un écart type de 3.59 contre 1,21 respectivement, la condition témoin est plus dispersée que la condition expérimentale. A première vue, nous voyons que la moyenne du groupe expérimental est apparemment plus élevée que celle du groupe témoin. Une analyse inférentielle plus approfondie nous permettra de vérifier la significativité de cette différence.

Tableau 14 : Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|--|-------|--------|--------|-------------------|--------------------|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne |
| Questions pour un champion | Hypothèse de variances égales | 1,625 | 0,204 | 8,385 | 250 | 0,000 | 2,370 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 7,591 | 71,011 | 0,000 | 2,370 |

Il ressort de l'analyse des données via le T de student, échantillons indépendants que la différence de moyenne entre la condition expérimentale (le jeu d'émulation portant sur « questions pour un champion ») et la condition témoin est de 2,370, en faveur de la condition expérimentale. Le test de Levene sur l'égalité des variances est significatif : la valeur du test F est de 3,639 et le seuil de signification p est 0,204 (supérieur à 0.05). Nous penchons alors vers l'hypothèse de variances égales dans l'analyse du t de student. Le t est de 8,385, le nombre de degré de liberté est de 250 et le seuil de signification (bilatérale) est de 0,000. Ce seuil est largement inférieur au seuil de référence α (0,05) donc l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative H_a , confirmée : la moyenne des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage de l'histoire par le jeu d'émulation est significativement plus élevée que celle des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage par le procédé classique. Nous pouvons conclure dans le sens de

l'Hypothèse de Recherche 3 (HR3) que l'usage du jeu d'émulation comme stratégie didactique contribue efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire.

Récapitulatif des résultats liés à la vérification des hypothèses de recherche et décision sur l'hypothèse générale

Tableau 15: Récapitulatif des résultats liés à la vérification des hypothèses

| N ^o | nddl | α | Valeur du test-t | Sig. (p) | Décision | |
|----------------|------|----------|------------------|----------|-------------------------|------------------|
| HR1 | 307 | 0,05 | 24,801 | ,000 | H0 rejetée, Ha acceptée | Confirmée |
| HR2 | 250 | 0,05 | 8,385 | ,000 | H0 rejetée, Ha acceptée | Confirmée |
| HR3 | 307 | 0,05 | 12,557 | ,000 | H0 rejetée, Ha acceptée | Confirmée |

Le tableau ci-dessus nous présente le récapitulatif des résultats obtenus après statistiques. Il en ressort que toutes les trois hypothèses de recherches émises dans le cadre de ce travail sont confirmées. Le t de student de la première hypothèse est égal à 24,801. Au regard du seuil de signification (p) qui est de 0,00, largement inférieur au seuil de référence ($\alpha= 0,05$), Ho est rejetée et Ha acceptée ce qui nous permet de conclure que HR1 est validée. Ceci nous permet d'affirmer que le jeu de simulation comme stratégie didactique contribue efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire que le procédé classique.

Le t de student de la troisième hypothèse est égal à 12,557. Au regard du seuil de signification (p) qui est de 0,00, largement inférieur au seuil de référence ($\alpha= 0,05$), Ho est rejetée et Ha acceptée, ce qui nous permet de conclure que HR2 est validée. Ceci nous permet alors d'affirmer que le jeu de construction contribue efficacement comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire.

Le t de student de la deuxième hypothèse est égal à 8,385. En comparant le seuil de signification (sig ou p) qui est de 0,00 au seuil de signification de référence ($\alpha= 0,05$), on

constate que p est inférieur à α . H_0 est rejetée et H_a acceptée, ce qui nous permet de conclure que HR3 est validée. Nous pouvons dès lors affirmer que le jeu d'émulation comme stratégie didactique contribue efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire.

Au regard de cette vérification et confirmation des hypothèses de recherche, il y'a lieu d'affirmer dans le sens de l'hypothèse générale que les jeux pédagogiques comme stratégies didactiques contribuent efficacement dans l'enseignement /apprentissage de l'histoire dans les établissements d'enseignement secondaire général au Cameroun.

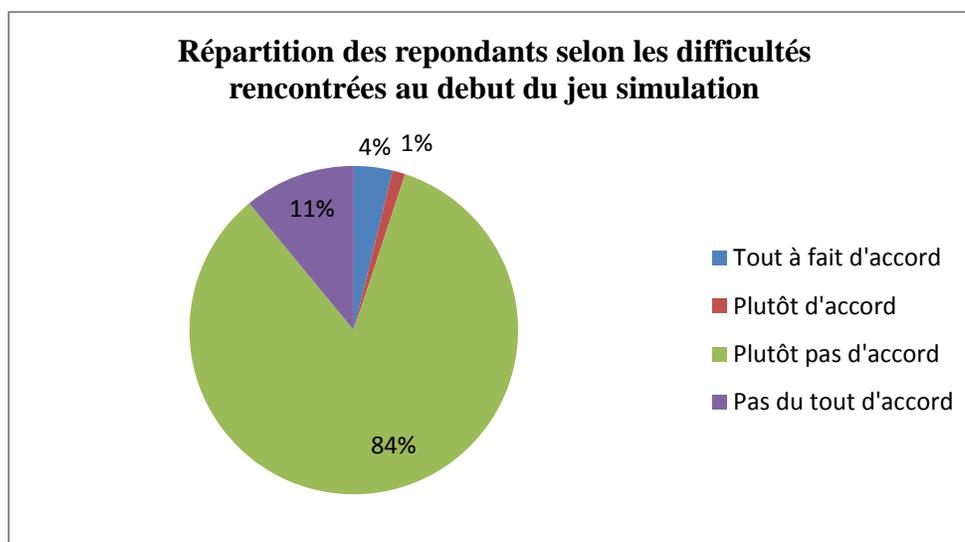
6.3. Analyse des données relatives au climat pédagogique pendant l'usage des procédés ludiques

6.3.1. Climat pédagogique perçu par les apprenants lors du jeu de simulation de la conférence de Berlin

Tableau 16: Répartition des répondants selon l'amour pour le jeu simulation.

| J'ai aimé le jeu | Effectifs | Pourcentage |
|----------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 237 | 100 |

Il ressort du précédant tableau que tous les 237 participants sont tout à fait d'accord qu'ils aiment le jeu de simulation portant sur conférence de Berlin.



Graphique 5: Répartition des répondants selon les difficultés rencontrées au début du jeu simulation.

Il ressort du tableau ci-dessous que la plupart de participants soit 199 (soit 84%) sont plutôt pas d'accord qu'au début, le jeu était difficile ; 26 participants (soit 11%) ne sont pas du tout d'accord. 9 participants (soit 3,8%) sont plutôt d'accord. Une portion non négligeable constituée de 3 participants (soit 1,3 %) est plutôt d'accord.

Tableau 17: Répartition des répondants selon les difficultés rencontrées à la fin du jeu simulation.

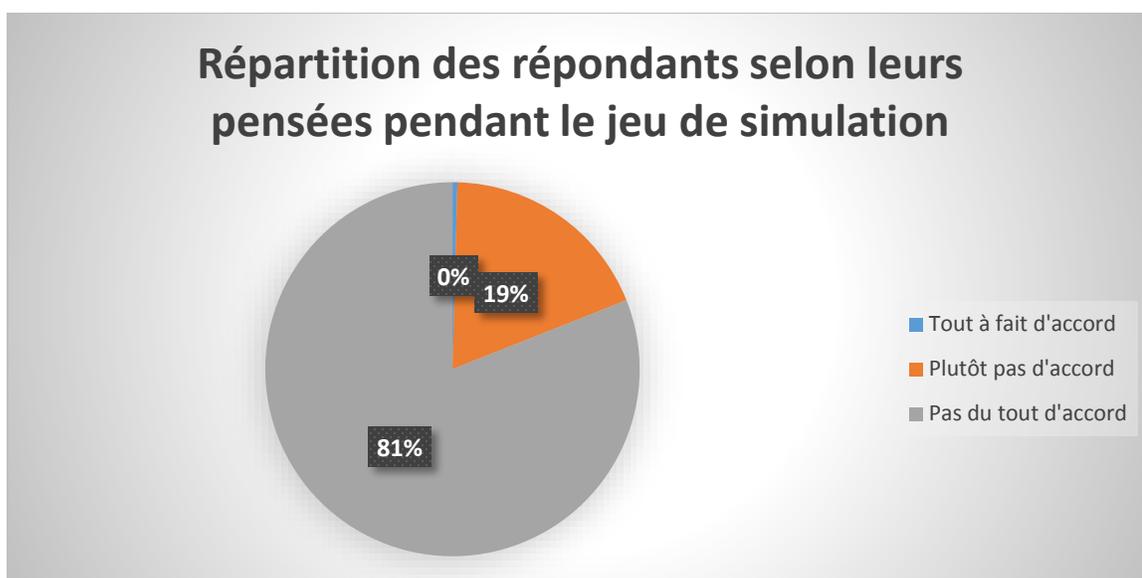
| A la fin le jeu était difficile. | Effectifs | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 1 | 0,4 |
| Plutôt pas d'accord | 74 | 31,2 |
| Pas du tout d'accord | 162 | 68,4 |
| Total | 237 | 100 |

Il ressort du tableau ci-dessus que la plupart de participants soit 162 (soit 68,4%) ne sont pas du tout d'accord que la fin du jeu était difficile, 74 participants (soit 31,2 %) sont plutôt pas d'accord. Une portion non négligeable constituée d' 1 participant (soit 0,4 %) est tout à fait d'accord.

Tableau 18: Répartition des répondants selon s'ils se sont bien débrouillés pendant le jeu simulation.

| Je me suis bien débrouillé à ce jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 221 | 93,2 |
| Plutôt d'accord | 16 | 6,8 |
| Total | 237 | 100 |

Il en ressort du tableau ci-dessus que la plupart de participants soit 221 (93,2%) sont Tout à fait d'accord qu'ils se sont bien débrouillé durant le jeu de simulation relatif à la conférence de Berlin. Cependant, une portion non négligeable constituée de 16 participants (soit 6,8 %) est plutôt d'accord.



Graphique 6: Répartition des répondants selon leurs pensées pendant le jeu simulation.

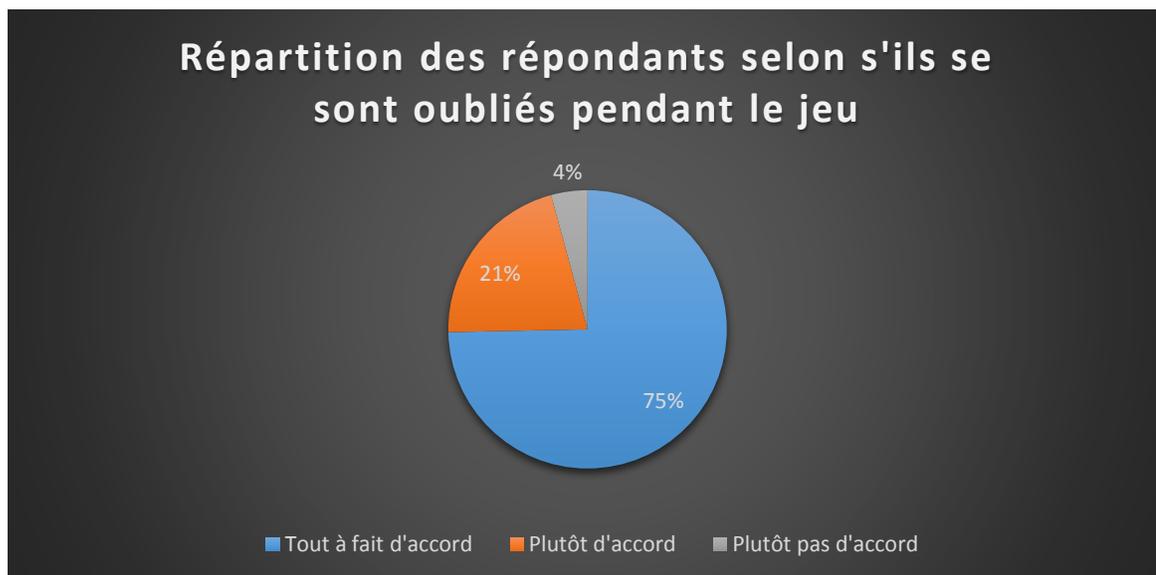
Il ressort du graphique ci-dessus que la plupart de participants soit 192 (soit 81 %) ne sont pas du tout d'accord ont plutôt pas d'accord qu'ils pensaient à autre chose qu'au jeu. 44 participants (soit 18,6 %) sont plutôt pas d'accord. Seulement 1 participant (soit 0,4%) sont tout plutôt à fait d'accord.

Tableau 19: Répartition des répondants selon leur concentration pendant le jeu simulation.

| J'étais concentré pendant le jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|-----------------------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 237 | 100 |

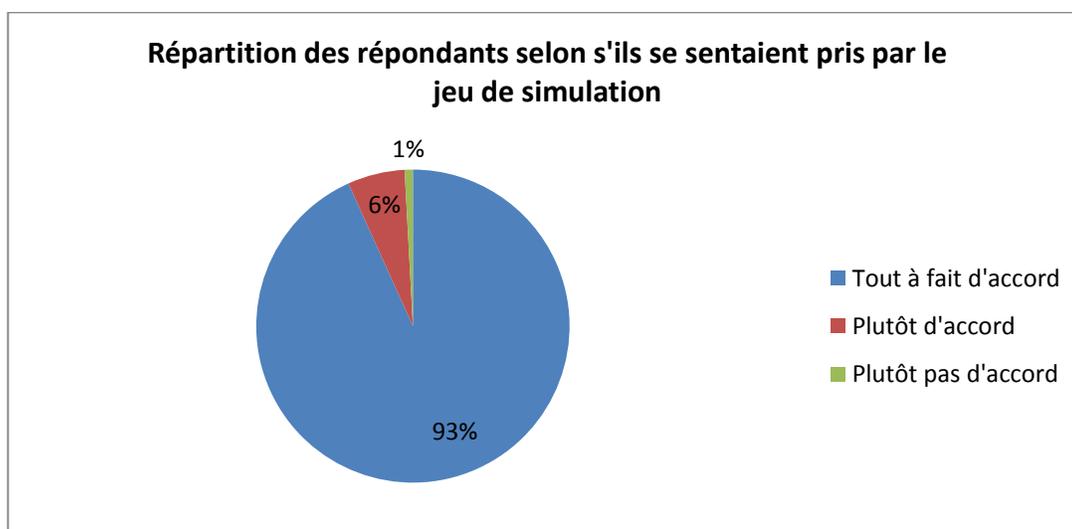
Du précédant tableau, il apparait que tous les 237 participants (soit 100 %) sont tout à fait d'accord qu'ils étaient concentrés pendant le jeu portant sur la conférence de Berlin.

Tableau 20: Répartition des répondants selon s'ils se sont oublié pendant le jeu.



Graphique 7: Répartition des répondants selon s'ils se sont oublié pendant le jeu.

Il ressort du graphique ci-dessus que la plupart de participants soit 177 (soit 74,7 %) sont tout à fait d'accord qu'à un moment donné du jeu ils se sont oubliés. 50 participants (soit 21,1 %) sont plutôt d'accord. Seulement 10 participants (soit 4,2 %) ne sont plutôt pas d'accord.



Graphique 8: Répartition des répondants selon s'ils se sentaient pris par le jeu simulation.

Du graphique ci-dessus, il ressort que la plupart de participants soit 221 (93,2%) sont tout à fait d'accord qu'ils se sentaient pris par le jeu. 14 participants (soit 5,9 %) sont plutôt d'accord. Seulement 2 participants (soit 0,8%) ne sont plutôt pas d'accord.

Tableau 21: Répartition des répondants selon s'ils se sont ennuyés pendant le jeu simulation.

| Je me suis ennuyé pendant le jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|--|------------------|--------------------|
| Pas du tout d'accord | 221 | 93,2 |
| Plutôt d'accord | 16 | 6,8 |
| Total | 237 | 100 |

Du précédant tableau, il ressort que 221 participants soit 93,2%, sont pas du tout d'accord qu'ils se sont ennuyés pendant le jeu de simulation. Par contre 16 participants (soit 6,8%) sont plutôt d'accord.

Tableau 22: Répartition des répondants selon leur fierté d'avoir fait ce jeu de simulation.

| Je suis très content d'avoir fait ce jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|--|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 122 | 51.5 |
| Plutôt d'accord | 108 | 45.6 |
| Plutôt pas d'accord | 6 | 2.5 |
| Pas du tout d'accord | 1 | 0.4 |
| Total | 237 | 100 |

Du tableau ci-dessus, il ressort que la majorité des participants soit 122 (51,5 %) sont du tout d'accord qu'ils étaient très content d'avoir participé à ce jeu. 108 participants (soit 45,6 %) sont plutôt d'accord ; 6 participants (soit 2,5%) sont plutôt pas d'accord. Enfin, 1 participant représentant 0,4 % n'est pas du tout à fait d'accord.

Tableau 23: Répartition des répondants selon la compréhension des règles du jeu de simulation.

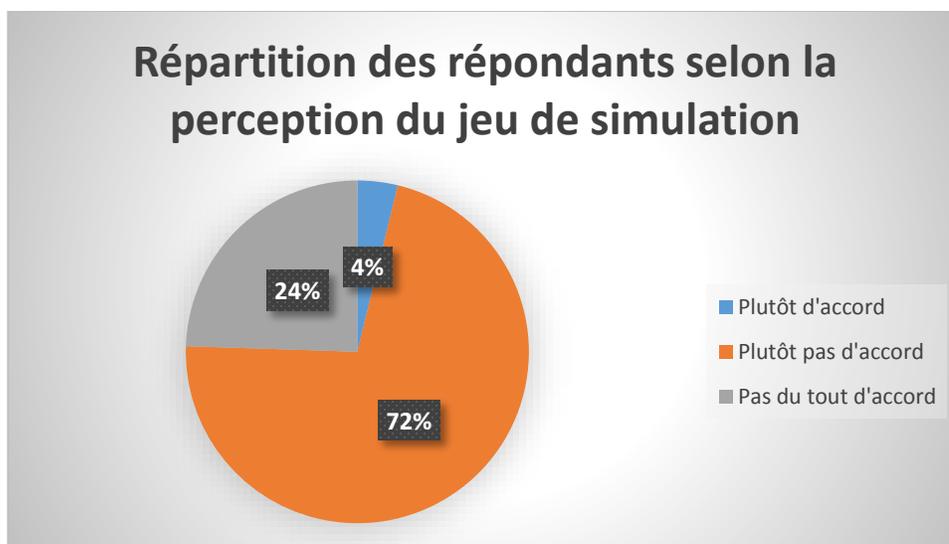
| J'ai compris les règles du jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|--|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 233 | 98,3 |
| Plutôt d'accord | 4 | 1,7 |
| Total | 237 | 100 |

Du précédent tableau, il ressort que 233 participants représentant soit 98,3%, sont tout à fait d'accord qu'ils ont compris les règles du jeu de simulation. Par contre 4 participants (soit 1,7%) sont plutôt d'accord.

Tableau 24: Répartition des répondants selon la durée perçue du jeu de simulation.

| Le temps pendant le jeu est passé très vite. | Effectifs | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 223 | 94 |
| Plutôt d'accord | 14 | 6 |
| Total | 237 | 100 |

Du tableau ci-dessus, il ressort que la majorité des participants soit 223 (94 %) sont tout à fait d'accord que le temps pendant le jeu est passé très vite et 14 participants (soit 6 %) sont plutôt d'accord.



Graphique 9: Répartition des répondants selon la perception du jeu simulation

Le graphique ci-dessus indique que la majorité des participants soit 170 (71,7%) sont plutôt pas d'accord qu'il s'agit plus d'un exercice que d'un jeu. 58 participants (soit 24,5%) ne sont pas du tout d'accord et 9 participants (soit 3,8%) sont plutôt d'accord.

Tableau 25: Répartition des répondants selon s'ils souhaiteraient jouer une nouvelle partie s'ils en ont l'occasion.

| Je souhaiterais jouer une nouvelle partie si j'en ai l'occasion. | Effectifs | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 233 | 98,3 |
| Plutôt d'accord | 4 | 1,7 |
| Total | 237 | 100 |

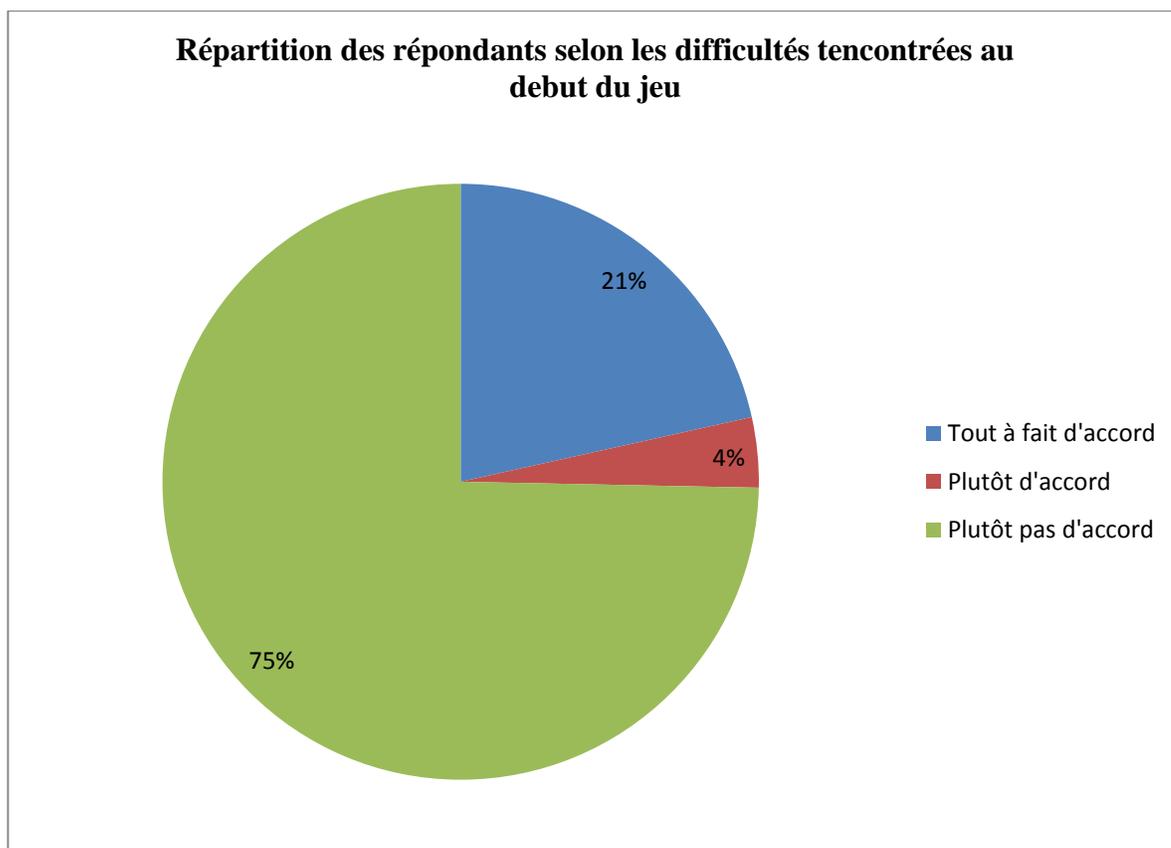
Du tableau ci-dessus, il ressort que la majorité des participants soit 233 (98,3 %) sont tout à fait d'accord qu'ils souhaiteraient jouer une nouvelle partie de jeu de simulation s'ils en ont l'occasion. Par contre, 4 participants (soit 1,7 %) sont plutôt d'accord.

6.3.2. Climat pédagogique perçu par les apprenants lors du jeu de construction sur les grandes figures de l'histoire du Cameroun

Tableau 26: Répartition des répondants selon l'amour pour le jeu de construction.

| J'ai aimé le jeu | Effectifs | Pourcentage |
|----------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 2 | 0,8 |
| Plutôt d'accord | 235 | 99,2 |

Il ressort du précédent tableau que tous les 235 participants (soit 99,2 %) sont plutôt d'accord qu'ils ont aimé le jeu de construction sur les grandes figures de l'histoire du Cameroun et 2 participants seulement (soit 0,8%) sont tout à fait d'accord.



Graphique 10: Répartition

Tableau 27: Répartition des répondants selon les difficultés rencontrées à la fin du jeu de construction.

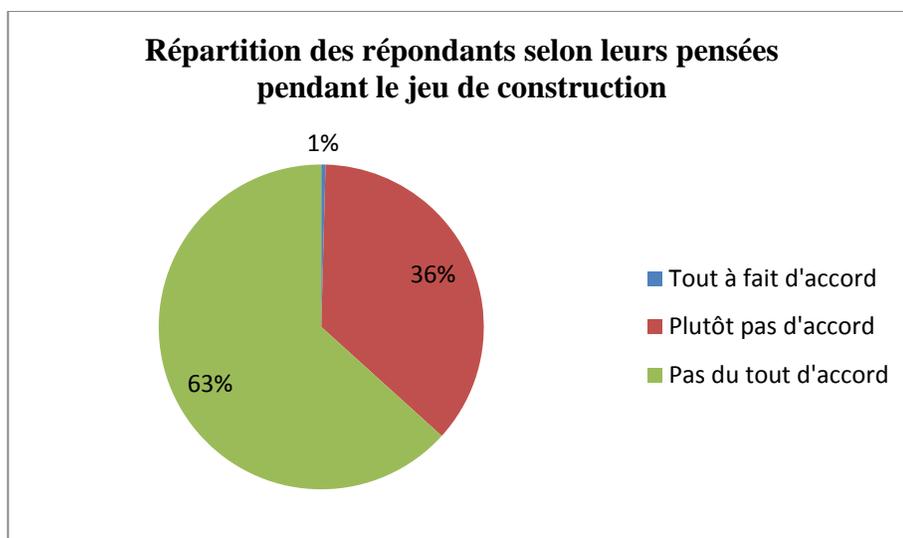
| A la fin le jeu était difficile. | Effectifs | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 1 | 0,4 |
| Plutôt pas d'accord | 53 | 22,4 |
| Pas du tout d'accord | 183 | 77,2 |
| Total | 237 | 100 |

Il ressort du tableau ci-dessous que la plupart de participants soit 183 (77,2%) ne sont pas du tout d'accord que la fin du jeu était difficile, 53 participants (soit 22,4%) sont plutôt pas d'accord. Une portion non négligeable constituée d' 1 participant (soit 0,4 %) est tout à fait d'accord.

Tableau 28: Répartition des répondants selon s'ils se sont débrouillés pendant le jeu de construction.

| Je me suis bien débrouillé à ce jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 227 | 95,8 |
| Plutôt d'accord | 10 | 4,2 |
| Total | 237 | 100 |

Il ressort du tableau ci-dessous que la plupart de participants soit 227 (95,8%) sont tout à fait d'accord qu'ils se sont bien débrouillé durant le jeu de construction sur les grandes figures de l'histoire du Cameroun. Une petite proportion des participants, constituée de 10 participants (soit 4,2 %) est plutôt d'accord.



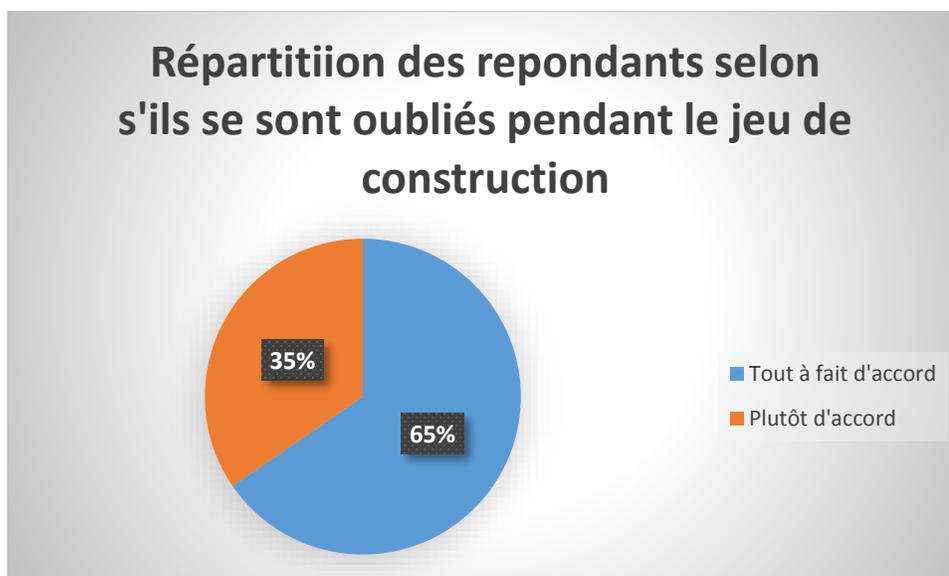
Graphique 11: Répartition des répondants selon leurs pensées pendant le jeu de construction.

Il ressort du graphique ci-dessus que la plupart de participants soit 150 (63,3 %) ne sont pas du tout d'accord qu'ils pensaient à autre chose qu'au jeu. 86 participants (soit 36,3 %) sont plutôt pas d'accord. Seulement 1 participant (soit 0,4%) est tout à fait d'accord.

Tableau 29: Répartition des répondants selon leur concentration pendant le jeu de construction.

| J'étais concentré pendant le jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|-----------------------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 227 | 95,8 |
| Plutôt d'accord | 10 | 4,2 |
| Total | 237 | 100 |

Du précédent tableau, il apparaît que 227 participants (soit 95,8 %) sont tout à fait d'accord qu'ils étaient concentrés pendant le jeu portant sur la conférence de Berlin or 10 participants (soit 4,2%) sont plutôt d'accord.



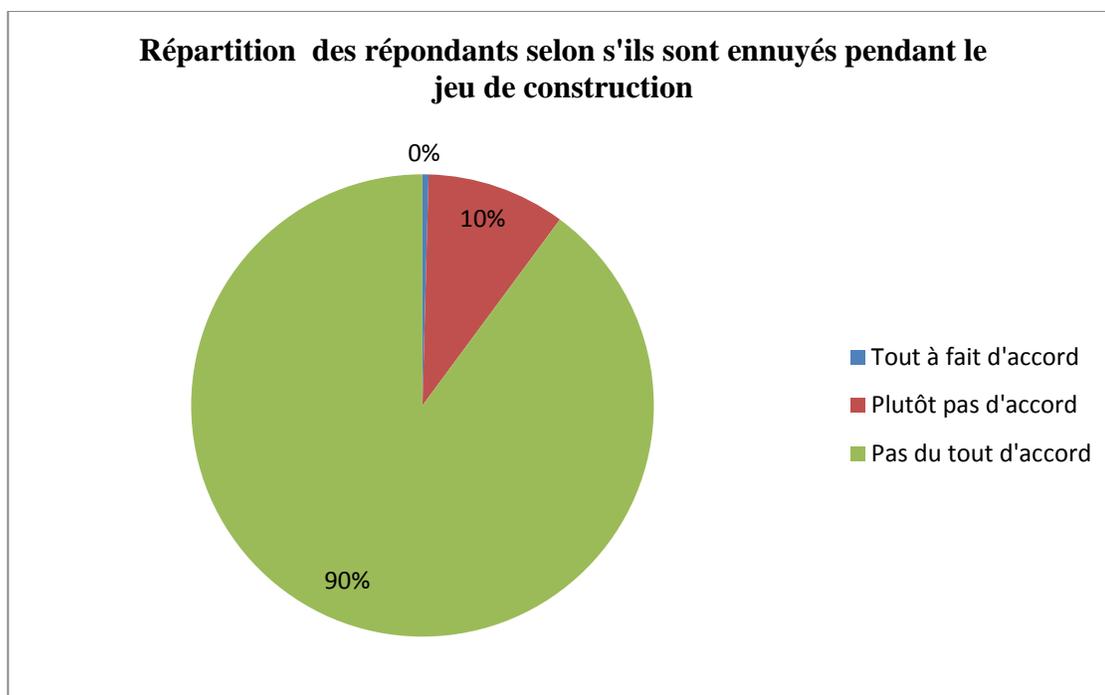
Graphique 12: Répartition des répondants selon s'ils se sont oubliés pendant le jeu de construction.

Il ressort du graphique ci-dessus que la plupart des participants soit 155 (représentant 65,4%) sont tout à fait d'accord qu'à un moment donné du jeu ils se sont oubliés. 82 participants (soit 34,6 %) sont plutôt d'accord.

Tableau 30: Répartition des répondants selon s'ils se sentaient pris par le jeu de construction.

| Je me sentais pris par le jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|--------------------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 231 | 97,5 |
| Plutôt d'accord | 6 | 2,5 |
| Total | 237 | 100 |

Du tableau ci-dessus, il ressort que la plupart de participants soit 231 (97,5%) sont tout à fait d'accord qu'ils se sentaient pris par le jeu. Or, 6 participants (soit 2,5 %) sont plutôt d'accord.



Graphique 13: Répartition des répondants selon s'ils se sont ennuyés pendant le jeu de construction.

Du précédent tableau, il ressort que 213 participants soit 89,9 %, ne sont pas du tout d'accord qu'ils se sont ennuyés pendant le jeu de construction. Par contre 1 participant (soit 0,4%) est tout à fait d'accord.

Tableau 31: Répartition des répondants selon leur fierté d'avoir fait ce jeu de construction

| Je suis très content d'avoir fait ce jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|---|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 237 | 100 |

Du tableau ci-dessus, il ressort que tous les 237 participants (soit 100 %) sont tout à fait d'accord qu'ils étaient très contents d'avoir participé à ce jeu.

Tableau 32: Répartition des répondants selon la compréhension des règles du jeu de construction.

| J'ai compris les règles du jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|--|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 205 | 86,5 |
| Plutôt d'accord | 32 | 13,5 |
| Total | 237 | 100 |

Du précédent tableau, il ressort que 205 participants représentant soit 86,5 %, sont tout à fait d'accord qu'ils ont compris les règles du jeu de construction. Or 32 participants (soit 13,5 %) sont plutôt d'accord.

Tableau 33: Répartition des répondants selon la durée perçue du jeu de construction.

| Le temps pendant le jeu est passé très vite. | Effectifs | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 233 | 98,3 |
| Plutôt d'accord | 4 | 1,7 |
| Total | 237 | 100 |

Du tableau ci-dessus, il ressort que la majorité des participants soit 233 (98,3 %) sont tout à fait d'accord que le temps pendant le jeu est passé très vite et 4 participants (soit 1,7 %) sont plutôt d'accord.

Tableau 34: Répartition des répondants selon la perception du jeu de construction.

| Il s'agit plus d'un exercice que d'un jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 1 | 0,4 |
| Plutôt pas d'accord | 98 | 41,4 |
| Pas du tout d'accord | 138 | 58,2 |
| Total | 237 | 100 |

Le tableau ci-dessus indique que la majorité des participants soit 138 (58,2 %) ne sont pas du tout d'accord qu'il s'agit plus d'un exercice que d'un jeu. 98 participants (soit 41,4 %) sont plutôt pas d'accord et 1 participant (soit 0,4%) est plutôt d'accord.

Tableau 35: Répartition des répondants selon s'ils souhaiteraient jouer une nouvelle partie s'ils en ont l'occasion.

| Je souhaiterais jouer une nouvelle partie si j'en ai l'occasion. | Effectifs | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 223 | 94,1 |
| Plutôt d'accord | 14 | 5,9 |
| Total | 237 | 100 |

Du tableau ci-dessus, il ressort que la majorité des participants soit 223 (94,1%) sont tout à fait d'accord qu'ils souhaiteraient jouer une nouvelle partie de jeu de construction s'ils en ont l'occasion. Par contre, 14 participants (soit 5,9 %) sont plutôt d'accord.

6.2.3. Climat pédagogique perçu par les apprenants lors du jeu d'émulation sur les questions pour un champion

Tableau 36: Répartition des répondants selon l'amour pour le jeu d'émulation.

| J'ai aimé le jeu | Effectifs | Pourcentage |
|-------------------------|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 1 | 0,5 |
| Plutôt d'accord | 199 | 99,5 |
| Total | 200 | 100 |

Il ressort du précédent tableau que tous les 199 participants (soit 99,5 %) sont plutôt d'accord qu'ils ont aimé le jeu d'émulation sur les questions pour un champion et 1 participant seulement (soit 0,5%) est plutôt d'accord.

Tableau 37: Répartition des répondants selon les difficultés rencontrées au début du jeu d'émulation.

| Au début le jeu était difficile | Effectifs | Pourcentage |
|---------------------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 1 | 0,5 |
| Plutôt pas d'accord | 159 | 79,5 |
| Pas du tout d'accord | 40 | 20 |
| Total | 200 | 100 |

Il ressort du tableau ci-dessous que la plupart de participants soit 159 (soit 79,5 %) sont plutôt pas d'accord qu'au début, le jeu était difficile. 40 participants (soit 20 %) ne sont pas du tout d'accord. 1 participant (soit 0,5 %) est tout à fait d'accord.

Tableau 38: Répartition des répondants selon les difficultés rencontrées à la fin du jeu d'émulation.

| A la fin le jeu était difficile. | Effectifs | Pourcentage |
|----------------------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 1 | 0,5 |
| Plutôt pas d'accord | 61 | 30,5 |
| Pas du tout d'accord | 138 | 69 |
| Total | 200 | 100 |

Il ressort du tableau ci-dessous que la plupart de participants soit 138 (69 %) ne sont pas du tout d'accord que la fin du jeu était difficile ; 61 participants (soit 30,5%) sont plutôt pas d'accord. 1 participant (soit 0,5 %) est tout à fait d'accord.

Tableau 39: Répartition des répondants selon s'ils se sont débrouillés pendant le jeu d'émulation.

| Je me suis bien débrouillé à ce jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 180 | 90 |
| Plutôt d'accord | 20 | 10 |
| Total | 200 | 100 |

Il ressort du tableau ci-dessous qu'exactement 180 participants (90%) sont tout à fait d'accord qu'ils se sont bien débrouillés durant le jeu d'émulation sur les questions pour un champion. Une petite proportion de participants, constituée de 20 individus (soit 10 %) est plutôt d'accord.

Tableau 40: Répartition des répondants selon leurs pensées pendant le jeu d'émulation.

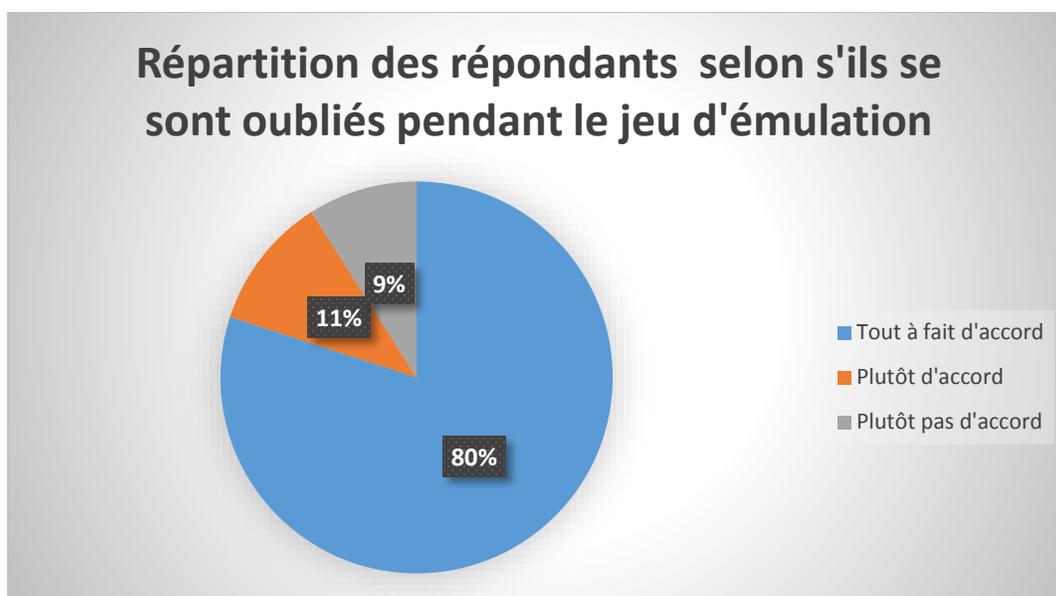
| Pendant le jeu je pensais à autre chose qu'au jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 1 | 0,5 |
| Plutôt pas d'accord | 35 | 17,5 |
| Pas du tout d'accord | 164 | 82 |
| Total | 200 | 100 |

Il ressort du tableau ci-dessus que la plupart de participants soit 164 (82%) ne sont pas du tout d'accord qu'ils pensaient à autre chose qu'au jeu. 35 participants (soit 17,5%) sont plutôt pas d'accord. Seulement 1 participant (soit 0,5%) est tout à fait d'accord.

Tableau 41: Répartition des répondants selon leur concentration pendant le jeu d'émulation.

| J'étais concentré pendant le jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|-----------------------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 196 | 98 |
| Plutôt d'accord | 4 | 2 |
| Total | 200 | 100 |

Du précédent tableau, il apparaît que 196 participants (soit 98 %) sont tout à fait d'accord qu'ils étaient concentrés pendant le jeu d'émulation sur les questions pour un champion. Or 4 participants (soit 2%) sont plutôt d'accord.



Graphique 14: Répartition des répondants selon s'ils se sont oublié pendant le jeu d'émulation.

Il ressort du graphique ci-dessus que la plupart de participants soit 160 (soit 80%) sont tout à fait d'accord qu'à un moment donné du jeu ils se sont oubliés. 22 participants (soit 11 %) sont plutôt d'accord. Enfin, 18 participants représentant 9 % sont plutôt pas d'accord.

Tableau 42: Répartition des répondants selon s'ils se sentaient pris par le jeu d'émulation.

| Je me sentais pris par le jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|---------------------------------------|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 178 | 89 |
| Plutôt d'accord | 22 | 11 |
| Total | 200 | 100 |

Du tableau ci-dessus, il ressort que la plupart de participants soit 178 (89 %) sont tout à fait d'accord qu'ils se sentaient pris par le jeu. Or, 22 participants (soit 11 %) sont plutôt d'accord.

Tableau 43: Répartition des répondants selon s'ils se sont ennuyés pendant le jeu d'émulation.

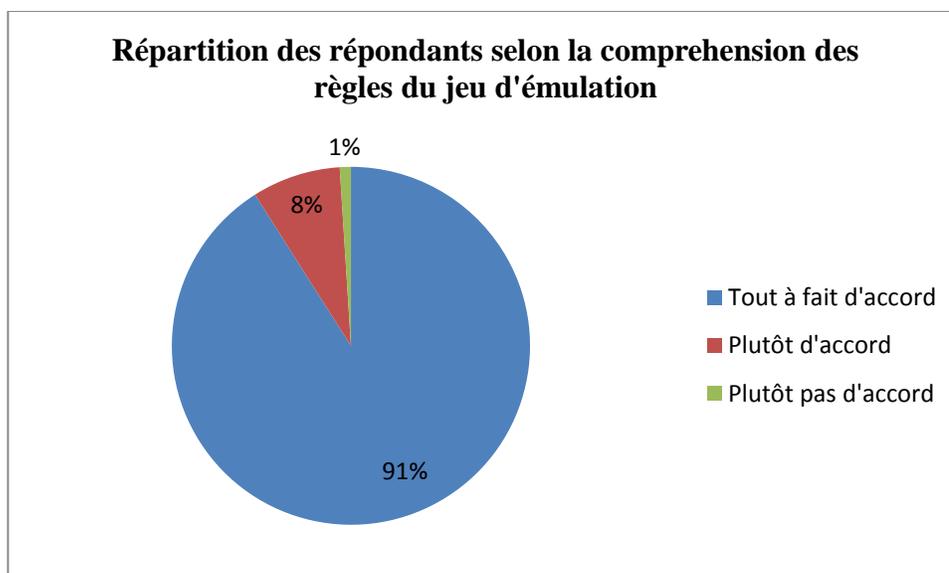
| Je me suis ennuyé pendant le jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|--|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 1 | 0,5 |
| Plutôt pas d'accord | 3 | 1,5 |
| Pas du tout d'accord | 196 | 98 |
| Total | 200 | 100 |

Du précédent tableau, il ressort que 196 participants soit 98 %, ne sont pas du tout d'accord qu'ils se sont ennuyés pendant le jeu d'émulation. Par contre 1 participant (soit 0,4%) est tout à fait d'accord. Notons également que 3 participants représentant 1,5 % ne sont plutôt pas d'accord.

Tableau 44: Répartition des répondants selon leur fierté d'avoir fait ce jeu d'émulation.

| Je suis très content d'avoir fait ce jeu. | Effectifs | Pourcentage |
|--|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 200 | 100 |

Du tableau ci-dessus, il ressort que tous les 200 participants (soit 100 %) sont tout à fait d'accord qu'ils étaient très contents d'avoir participé à ce jeu.



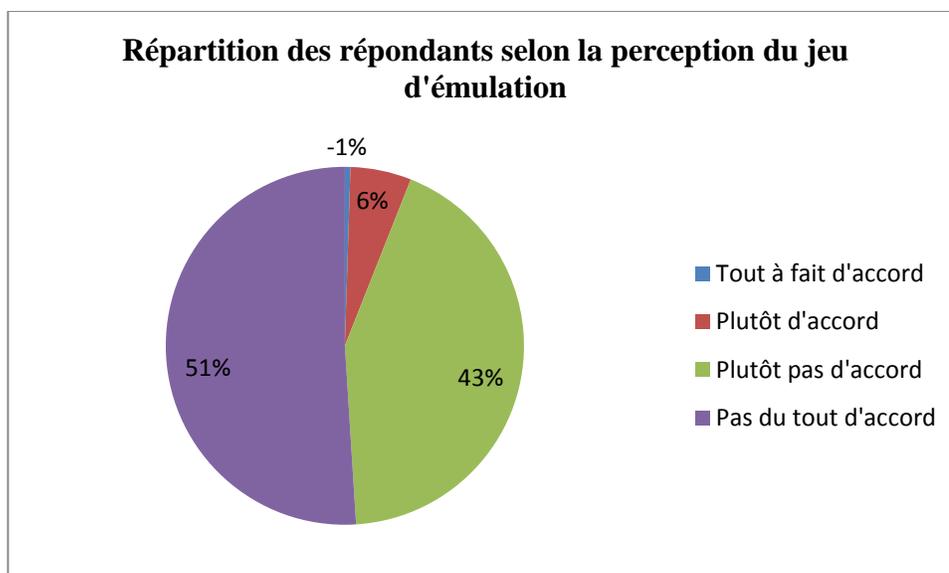
Graphique 15: Répartition des répondants selon la compréhension des règles du jeu d'émulation.

Du précédent tableau, il ressort que 182 participants représentant 91 %, sont tout à fait d'accord qu'ils ont compris les règles du jeu d'émulation. Or 2 participants (soit 1 %) sont plutôt d'accord. Enfin 16 participants soit 8 % sont plutôt d'accord.

Tableau 45: Répartition des répondants selon la durée perçue du jeu d'émulation.

| Le temps pendant le jeu est passé très vite. | Effectifs | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 178 | 89 |
| Plutôt d'accord | 22 | 11 |
| Total | 200 | 100 |

Du tableau ci-dessus, il ressort que la majorité des participants soit 178 (89 %) sont tout à fait d'accord que le temps pendant le jeu est passé très vite et 22 participants (soit 11 %) sont plutôt d'accord.



Graphique 16: Répartition des répondants selon la perception du jeu d'émulation.

Le graphique ci-dessus indique que la majorité des participants soit 102 (51%) ne sont pas du tout d'accord qu'il s'agit plus d'un exercice que d'un jeu. 86 participants (soit 43 %) sont plutôt pas d'accord et 11 participants (soit 5,5 %) est plutôt d'accord. Par contre, 1 participant (soit 0,5 %) est tout à fait d'accord.

Tableau 46 : Répartition des répondants selon s'ils souhaiteraient jouer une nouvelle partie s'ils en ont l'occasion.

| Je souhaiterais jouer une nouvelle partie si j'en ai l'occasion. | Effectifs | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 200 | 100 |

Du tableau ci-dessus, il ressort que tous les 200 participants (soit 100%) sont tout à fait d'accord qu'ils souhaiteraient jouer une nouvelle partie de jeu d'émulation s'ils en ont l'occasion.

6.4. ANALYSE COMPARATIVE DES DONNEES RELATIVES A L'OBSERVATION DANS LES CONDITIONS EXPERIMENTALES

6.4.1. Analyse comparative des observations des conditions expérimentales et témoin relatives au jeu de simulation portant sur la conférence de Berlin

Tableau 47: Résultats de l'observation des conditions expérimentale et témoin relatives au jeu de simulation de la conférence de Berlin

| N ^o | INDICATEURS DE RECHERCHES | NIVEAU DE SIGNIFICATION | | | | |
|----------------|--|-------------------------|----------------|----------------|------------------|-----------------|
| | | Insignifiant | Peu signifiant | Peu signifiant | Assez signifiant | Très signifiant |
| 1 | Les élèves participent aux activités en classe | | | x | | O |
| 2 | L'enseignant s'épanouit dans la pratique des activités | | | x | O | |
| 3 | Les apprenants interagissent avec l'enseignant pendant la pratique des activités en classe | | X | | | O |
| 4 | Les apprenants éprouvent des difficultés lors de la pratique de la leçon en classe. | | | x | O | |
| 5 | L'enseignant éprouve des difficultés lors de la pratique de la leçon en classe. | | | | X | O |
| 6 | L'activité d'intégration aide l'apprenant à mieux comprendre le savoir | | | x | | O |
| 7 | Les objectifs ont été atteints. | | | x | | O |

o = Groupe expérimental

x = Groupe témoin

Du tableau précédant, il ressort que le climat pédagogique varie de la condition expérimentale à la condition témoin. En effet, la participation des apprenants aux activités en classe, la capacité de l'activité d'intégration à aider l'apprenant à mieux comprendre le savoir et l'atteinte des objectifs sont peu significatives dans la condition témoin, mais très significatives dans la condition expérimentale. L'épanouissement de l'enseignant dans la pratique des activités et les difficultés éprouvées par les apprenants lors de la pratique de la leçon en classe sont peu significatives dans la condition témoin, mais assez significatives dans la condition expérimentale. Précisons également que les interactions des apprenants avec l'enseignant pendant la pratique des activités en classe sont peu significatives dans la condition témoin, mais très significatives dans la

condition expérimentale. Les difficultés éprouvées par l'enseignant lors de la pratique de la leçon en classe sont assez significatives dans la condition témoin et très significatives dans la condition expérimentale.

Au final le jeu de simulation portant sur la conférence de Berlin favorise plus la participation des apprenants, l'épanouissement des enseignants, les interactions entre l'enseignant et les apprenants, l'atteinte des objectifs et la compréhension des cours que l'usage des procédés classique d'enseignement. Cependant, les apprenants et les enseignants éprouvent plus de difficultés lors de la pratique de la leçon en classe (notamment dans la mise en pratique de la stratégie ludique) lors du jeu de simulation que dans l'usage des procédés classique.

6.4.2. Analyse comparative des observations des conditions expérimentales et témoin relatives au jeu de construction portant sur les grandes figures du Cameroun

Tableau 48: Résultats de l'observation des conditions expérimentale et témoin relatives au jeu de construction de cartes sur les grandes figures du Cameroun

| N ^o | INDICATEURS DE RECHERCHES | NIVEAU DE SIGNIFICATION | | | | |
|----------------|--|-------------------------|------------------|------------------|--------------------|-------------------|
| | | Insignifiant | Peu significiant | Peu significiant | Assez significiant | Très significiant |
| 1 | Les élèves participent aux activités en classe | | | x | | O |
| 2 | L'enseignant s'épanouit dans la pratique des activités | | | | x | O |
| 3 | Les apprenants interagissent avec l'enseignant pendant la pratique des activités en classe | | | | x | O |
| 4 | Les apprenants éprouvent des difficultés lors de la pratique de la leçon en classe. | | | x | o | |
| 5 | L'enseignant éprouve des difficultés lors de la pratique de la leçon en classe. | | | | o x | |
| 6 | L'activité d'intégration aide l'apprenant à mieux comprendre le savoir | | | x | | O |
| 7 | Les objectifs ont été atteints. | | | x | | O |

o = Groupe expérimental

x = Groupe témoin

Du tableau précédant, il ressort que la participation des apprenants aux activités en classe, la capacité de l'activité d'intégration à aider l'apprenant à mieux comprendre le savoir et l'atteinte des objectifs sont peu significatives dans la condition témoin, mais très significatives dans la condition expérimentale. L'épanouissement de l'enseignant dans la pratique des activités et les interactions des apprenants avec l'enseignant pendant la pratique des activités en classe sont assez significatives dans la condition témoin, mais très significatives dans la condition expérimentale. Les difficultés éprouvées par les apprenants lors de la pratique de la leçon en classe sont peu significatives dans la condition témoin et assez significatives dans la condition expérimentale. Notons également que le niveau de signification des difficultés éprouvées par les enseignants lors de la pratique de la leçon en classe est égal dans les deux conditions expérimentales. Ces difficultés sont assez significatives.

Au final le jeu de construction notamment le jeu de cartes sur les grandes figures du Cameroun favorise plus la participation des apprenants, l'épanouissement des enseignants, les interactions entre l'enseignant et les apprenants, l'atteinte des objectifs et la compréhension des cours que l'usage du procédé classique d'enseignement. Cependant, les apprenants éprouvent plus de difficultés lors de la pratique de la leçon en classe (notamment dans la mise en pratique de la stratégie ludique) lors du jeu de construction que dans l'usage des procédés classique d'enseignement.

6.4.3. Analyse comparative des observations des conditions expérimentales et témoin relatives au jeu d'émulation portant sur questions pour un champion

Tableau 49: Résultats de l'observation des conditions expérimentale et témoin relatives au jeu de d'émulation portant sur questions pour un champion

| N ^o | INDICATEURS DE RECHERCHES | NIVEAU DE SIGNIFICATION | | | | |
|----------------|--|-------------------------|----------------|----------------|------------------|-----------------|
| | | Insignifiant | Peu signifiant | Peu signifiant | Assez signifiant | Très signifiant |
| 1 | Les élèves participent aux activités en classe | | | X | | O |
| 2 | L'enseignant s'épanouit dans la pratique des activités | | | | x | O |
| 3 | Les apprenants interagissent avec l'enseignant pendant la pratique des activités en classe | | | | X | O |
| 4 | Les apprenants éprouvent des difficultés lors de la pratique de la leçon en classe. | | | x | | O |
| 5 | L'enseignant éprouve des difficultés lors de la pratique de la leçon en classe. | | | | X | O |
| 6 | L'activité d'intégration aide l'apprenant à mieux comprendre le savoir | | | x | | O |
| 7 | Les objectifs ont été atteints. | | | x | | O |

o = Groupe expérimental

x = Groupe témoin

Du tableau précédant, il ressort que la participation des apprenants aux activités en classe, les difficultés éprouvées par les apprenants lors de la pratique de la leçon en classe, la capacité de l'activité d'intégration à aider l'apprenant à mieux comprendre le savoir et l'atteinte des objectifs sont peu significatives dans la condition témoin, mais très significatives dans la condition expérimentale. L'épanouissement de l'enseignant dans la pratique des activités, les interactions des apprenants avec l'enseignant pendant la pratique des activités en classe et les difficultés éprouvées par l'enseignant lors de la pratique de la leçon en classe sont assez significatives dans la condition témoin mais très significatives dans la condition expérimentale.

Au final le jeu d'émulation notamment le jeu de questions pour un champion favorise plus

la participation des apprenants, l'épanouissement des enseignants, les interactions entre l'enseignant et les apprenants, l'atteinte des objectifs et la compréhension des cours que l'usage des procédés classique d'enseignement. Cependant, les apprenants et les enseignants éprouvent plus de difficultés lors de la pratique de la leçon en classe (notamment dans la mise en pratique de la stratégie ludique) lors du jeu de simulation que dans l'usage du procédé classique d'enseignement.

Nous évoluerons dans la même logique, cette fois-ci en interprétant, en discutant ces résultats obtenus, d'où l'intitulé de notre prochain chapitre : interprétation, discussion des résultats, implications et perspectives du sujet.

**CHAPITRE 7 : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS,
PERSPECTIVES ET IMPLICATION PROFESSIONNELLES**

Au regard des résultats obtenus après l'analyse des données, il est question à présent, de les discuter à partir des données théoriques et empiriques de l'étude. Cette discussion nous aidera à tirer des conclusions, et à faire des inférences sur des résultats obtenus par rapport nos objectifs et hypothèses ; à dégager des suggestions permettant d'améliorer la mise en œuvre des jeux dans les programmes de l'enseignement en général et dans l'enseignement de l'Histoire en particulier dans les établissements d'enseignement secondaire. En bref, il est question de donner du sens aux données obtenues dans le chapitre précédent.

7.1. Rappel des données empiriques et théoriques

Nous allons dans cette partie rappeler les données statistiques et les résultats auxquels nous sommes parvenus, qui ont confirmé nos hypothèses de recherche ; évoquer les théories devant servir à l'interprétation et à la discussion des résultats.

7.1.1. Rappel des données empiriques

Les données empiriques de cette étude reposent sur une hypothèse principale qui stipule que « les jeux pédagogiques comme stratégies didactiques contribuent efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire au premier cycle de l'enseignement secondaire général ». Cette hypothèse principale est disséquée en trois hypothèses secondaires qui ont été vérifiées successivement.

Les résultats issus de l'hypothèse de recherche N° 1 à savoir « le jeu de simulation comme stratégie didactique contribue efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire » montre que d'après l'analyse des données via le T de student, échantillons indépendants que la différence de moyenne entre la condition expérimentale (jeu de simulation de la conférence de Berlin) et la condition témoin est de 4,447, en faveur de la condition expérimentale. La valeur du test F est de 3,639 et le seuil de signification p est 0,057 supérieur à 0,05. Nous penchons alors vers l'hypothèse de variances inégales dans l'analyse de du t de student. Le t est de 21,846, le nombre de degré de liberté est de 99,150 et le seuil de signification (bilatérale) est de 0,000. Ce seuil est largement inférieur au seuil de référence α (0,05) donc l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative H_a est confirmée : la moyenne des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage de l'histoire par le jeu de simulation est significativement plus élevée que celle des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage

Les résultats issus de l'hypothèse de recherche N 2 selon laquelle « le jeu de construction comme stratégie didactique contribue efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire » montre que d'après l'analyse des données via le T de student, échantillons indépendants que la différence de moyenne entre la condition expérimentale (le Jeu de construction portant sur les cartes» et la condition témoin est de 2,303, en faveur de la condition expérimentale. Le test de Levene sur l'égalité des variances n'est pas significatif : la valeur du test F est de 3,639 et le seuil de signification p est 0,873 (supérieur à 0.05). Nous penchons alors vers l'hypothèse de variances inégales dans l'analyse de du t de student. Le t est de 13,029, le nombre de degré de liberté est de 124,585 et le seuil de signification (bilatérale) est de 0,000. Ce seuil est largement inférieur au seuil de référence α (0,05) donc l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative H_a , confirmée : la moyenne des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage de l'histoire par le jeu de construction est significativement plus élevée que celle des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage.

Les résultats issus de l'hypothèse de recherche N 3 selon laquelle « le jeu d'émulation comme stratégie didactique contribue efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire » montre que d'après l'analyse des données via le T de student, échantillons indépendants que la différence de moyenne entre la condition expérimentale (le jeu d'émulation portant sur « questions pour un champion ») et la condition témoin est de 2,370, en faveur de la condition expérimentale. Le test de Levene sur l'égalité des variances n'est pas significatif : la valeur du test F est de 3,639 et le seuil de signification p est 0,204 (supérieur à 0.05). Nous penchons alors vers l'hypothèse de variances inégales dans l'analyse de du t de student. Le t est de 7,591, le nombre de degré de liberté est de 71,011 et le seuil de signification (bilatérale) est de 0,000. Ce seuil est largement inférieur au seuil de référence α (0,05) donc l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative H_a , confirmée : la moyenne des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage de l'histoire par le jeu d'émulation est significativement plus élevée que celle des apprenants dans la condition enseignement/apprentissage.

7.1.2. Rappel des données théoriques

La présente étude repose sur un double aspect théorique. D'une part il évoque l'aspect psychologique de l'enseignement-apprentissage à travers les théories motivationnelles, constructiviste et socioconstructiviste. D'autre part, il s'agit du volet didactique à travers la théorie

de l'action conjointe en didactique. En parlant d'abord de l'aspect constructiviste, il est développé par Piaget. On peut retenir de sa théorie que « le constructivisme est une posture épistémologique qui prétend qu'une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action et en situation et par réflexion sur l'action et ses résultats. La personne appréhende et comprend les situations nouvelles à travers ce qu'elle sait déjà et modifie ses connaissances antérieures afin de s'y adapter » (Masciotra, 2007). A travers cette définition, on peut comprendre qu'avec le constructivisme de Piaget (1923), l'élève est un sujet autonome qui construit lui-même son savoir à partir de son vécu quotidien ou de son expérience sur l'environnement. Il est donc au centre de la situation didactique et en est le principal acteur.

C'est pourquoi pour Piaget (1927), celui qui apprend, n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend mais, ce dernier organise son monde au fur et en mesure, en s'adaptant. Cette capacité d'adaptation est basée sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation. Le constructivisme est important car il développe les potentialités, la créativité de l'apprenant, le met en rapport avec l'environnement, donne la typologie des apprentissages en fonction des stades. En plus, l'aspect central du constructivisme se base sur la production d'un conflit cognitif par confrontation d'un apprenant à une situation problème, d'où un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire, par ricochet joue sur les performances des élèves. C'est le reflet de ce que sont les réalités de classe à usage pédagogique constructiviste en général. Ces dernières nous apprennent à cet effet que le constructivisme est une approche pédagogique dans laquelle la « connaissance ne se transmet pas verbalement, elle doit être nécessairement construite par celui qui apprend » (Menye, 2018, p.50).

En ce qui concerne le socioconstructivisme, il s'inscrit dans la suite du constructivisme, dans la mesure où il en constitue un complément. C'est une œuvre de Vygotsky dont le recours se justifie par une limite relative à l'action du constructivisme dans le processus enseignement-apprentissage en accord avec le nœud de ce sujet, qui se consacre à la question du jeu pédagogique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Si le constructivisme implique assez bien l'activité de l'élève dans l'acquisition des savoirs, cela n'exclut cependant pas qu'il y ait des limites. Aussi, en accord avec Vellas (2008), le socioconstructivisme, est une sorte de continuité des bases fondées par le constructivisme. En effet, le socioconstructivisme est un paradigme

épistémologique qui stipule que les connaissances sont construites par l'apprenant. Ce qui n'est pas une nouveauté. Toutefois, la particularité et surtout, la singularité de cette théorie repose sur son apprentissage par interaction sociale. En d'autres termes, le socioconstructivisme développé par Vygotsky (1928) et Bruner (2008) y introduit un aspect supplémentaire : les interactions, les échanges, le travail de verbalisation, de coconstruction et de co-élaboration. Cette théorie nous permet de comprendre que, l'apprentissage est une activité sociocognitive liée aux échanges didactiques enseignant-élève et élèves-élèves surtout. Ceci est une preuve d'interaction permanente car ici, on n'apprend pas seul, on interagit pour apprendre. Autrement dit, l'apprentissage n'est pas basé sur la transmission unilatérale de l'enseignant vers l'apprenant mais plutôt sur la mise en place d'interactivités qui permettent la construction du savoir.

En ce qui concerne la théorie sur la motivation, de nombreuses recherches ont montré les avantages de jeux dans les environnements d'apprentissage, relatifs non seulement au développement des compétences et à l'apprentissage, mais aussi à la motivation. Depuis 25 ans, Thomas Malone et Mark Lepper (Malone et Lepper 1987) ont utilisé les jeux sur ordinateur comme une plate-forme pour l'étude de motivations intrinsèques dans l'apprentissage. Ils ont constaté que les éléments principaux responsables des affects positifs créés par des jeux informatiques sont la curiosité, le contrôle et la fantaisie. Aussi, la théorie de l'auto-détermination (Deci et Ryan 1985) a montré la valeur de jeux et de mondes virtuels dans la réalisation des expériences de motivation et de satisfaction (Ryan, et al. 2006). La théorie du « flow » (Csikszentmihalyi 1990) aide aussi à décrire les raisons pour lesquelles les individus vivent les situations d'engagement en interagissant avec les jeux. Selon Mihaly Csikszentmihalyi, pour qu'un engagement optimal se produise lors d'une activité quelconque, un équilibre entre l'ensemble de compétences de la personne et de la difficulté de la tâche doit être établi. En outre, ce psychologue a affirmé que différentes activités peuvent générer différents états du « flow » (Csikszentmihalyi 1993). En fait, il a affirmé que les activités génèrent un « flow » plus important si elles répondent à quatre critères: avoir des objectifs clairs et une rétroaction immédiate; équilibrer les possibilités d'action et la capacité d'une personne à agir; fournir un sentiment de contrôle; et fusionner l'action, la concentration et la conscience. Grâce à un engagement optimal, la personne est tellement absorbée par l'activité qu'elle se dégage de l'environnement immédiat.

L'attraction de jeux est aussi attribuée à la combinaison optimale des défis et des rétroactions. Par exemple, Marc Prensky (Prensky 2001) a élaboré un ensemble de critères clés qui favorisent l'engagement avec le jeu. Il a constaté, de son côté, que les jeux regroupent un ensemble de caractéristiques clés: les buts/objectifs, les conflits/concurrence/défi, l'interaction, les résultats/informations, les règles et la représentation/histoire. Selon Rosemary Garris et ses collègues (Garris, et al. 2002), la fantaisie, les règles/objectifs, les stimuli sensoriels, le défi, le mystère et le contrôle sont les six éléments qui caractérisent les jeux. Ces chercheurs affirment que l'aspect clé de l'apprentissage efficace est la motivation. Les joueurs qui sont très motivés persistent plus longtemps et ont des meilleurs résultats dans une activité particulière. De nos jours, plusieurs chercheurs pensent que les jeux sont devenus un outil pédagogique important. En fait, les jeux ont la capacité de fournir une motivation intrinsèque qui découle de nombreuses sources dans un processus d'apprentissage : réaliser des tâches engageantes et significatives, donner et recevoir des commentaires constructifs, explorer activement une variété de ressources, travailler continuellement pour atteindre une compréhension plus approfondie, etc.

Le potentiel des jeux a également été évoqué pour lutter contre l'échec, le décrochage, etc. (Wastiau, et al. 2009). Dans le cadre de la conception de jeux, une première étude a exploré les aspects motivationnels du jeu sérieux American's Army (Belanich, et al. 2004). Les chercheurs dans cette étude ont constaté que les principaux facteurs qui ont un impact sur la motivation des joueurs sont le défi, le réalisme de jeu, la possibilité d'explorer ou de découvrir de nouvelles informations et le niveau de contrôle donné aux apprenants. Selon ces chercheurs, les quatre variables de motivation doivent être prises en compte dans le développement de jeux sérieux. Bertrand Marne et ses collègues (Marne, et al. 2011) ont focalisé sur la nécessité de maintenir un équilibre entre motivation et apprentissage lors de l'utilisation de jeux sérieux. Ils trouvent que la conception d'un bon jeu doit résulter d'un travail concerté entre les acteurs du milieu pédagogique et ceux du milieu vidéo-ludique. Ils ont repéré plusieurs principes fondamentaux pour l'établissement de cet équilibre : un sentiment de défi alimenté par les différents problèmes que l'utilisateur doit résoudre, un moteur de jeu immersif et réactif qui répond aux manipulations et initiatives du joueur, des actions significatives avec lesquelles les apprenants franchiront les obstacles du jeu, une interface ludique qui stimulera à la fois le plaisir et la motivation de poursuivre l'expérience, une difficulté progressive pour conserver l'intérêt durant toute la partie, etc..

Cette description du volet théorique liée à la psychologie permet de comprendre les accointances importantes qui existent avec le nœud de cette étude, à savoir le projet de faciliter l'enseignement/apprentissage de l'histoire au premier cycle du secondaire général, mais aussi de motiver les différents intervenants de la chaîne pédagogique. En fait, c'est au regard des aspects fondamentalement liés à la notion de jeu pédagogique que cette réalité peut être perceptible surtout lorsqu'on met ce concept en rapport avec des pratiques de classe. C'est ce qui justifie donc son adaptation aux théories motivationnelles constructiviste et socioconstructiviste. En plus de ces théories, cette étude fait aussi recours à une théorie typiquement didactique adaptée à l'histoire à savoir la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD).

La TACD est une théorie didactique de l'histoire abordée par plusieurs auteurs tels que Sensevy et Mercier. Cette théorie tente de proposer une conception générique de l'action humaine, qu'elle spécifie à l'action didactique proprement dite. Son but est de spécifier cette théorie en modèles propres à un contenu particulier. Il s'agit en d'autres termes de produire une théorisation de l'apprentissage qui n'introduise pas à priori une différence entre les formes scolaires et les autres.

En fin de compte, les théories interpellées et sommairement décrites dans cette partie du travail constituent une convergence de centres d'intérêt. Cela se justifie par le fait que chacune d'elle s'érige en un préalable incontournable en vue d'envisager le jeu pédagogique comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire au premier cycle du secondaire général. Cette visée a été conditionnée par un recours à l'expérimentation des jeux de simulation, de construction et d'émulation.. L'issue de cet exercice méthodologique nous permet d'ores et déjà de réaliser une lecture sommaire des contingences à interpréter. Toutefois, c'est sur la base des principes théoriques sommairement évoqués de part et d'autre, qu'on peut ainsi envisager des interprétation et discussions assez établies dans la suite de cette recherche. C'est aussi sur cette base que les implications liées aux résultats de vérification des hypothèses secondaires peuvent être mieux élaborées.

7.2. Interprétation proprement dite

Il est question de réaliser une lecture systématique des réalités liées aux résultats de chaque jeu pédagogique expérimenté dans le cadre de cette recherche. En effet, du jeu de simulation, en

passant par le jeu de construction, sans oublier le jeu d'émulation, nous allons essayer de ressortir les contingences qui justifient les résultats obtenus dans l'analyse des données. Ce n'est pas un travail anodin, encore moins hasardeux car, il se base sur les cadres théoriques préétablis et correspondants afin de réaliser des interprétations crédibles.

7.2.1. Le jeu de simulation comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire

Notre étude poursuit un objet central, qui est celui d'identifier les types de jeux qui contribuent efficacement comme stratégies didactiques à l'enseignement/apprentissage de l'histoire au premier cycle de l'enseignement secondaire général. C'est en raison de cela que l'hypothèse principale postule que, les jeux pédagogiques contribuent efficacement comme stratégies didactiques dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Au terme des investigations ayant abouti à l'obtention des données chiffrées, il ressort du résultat que notre première hypothèse secondaire ci-dessus évoquée est confirmée, son t calculé = 24.801 $>$ t lu = 21.846. Ce qu'il y a lieu de réaliser dans ce cas est d'interpréter ce résultat à la lumière des cadres théoriques que nous avons évoqués plus haut, notamment le constructivisme de Piaget et le socioconstructivisme tel que traité par Vygotsky.

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que les notes que les élèves ont obtenues bien avant avaient connu une amélioration grâce à l'introduction du jeu de simulation. En effet, les notes du groupe témoin au terme de l'évaluation test allaient de 08/20 à 16/20 ; pourtant dans le groupe expérimental avec jeu de simulation elles étaient de 14/20 à 20/20. Cela signifie que, l'élément perturbateur mis en place qui est le jeu de simulation a eu comme effet, le basculement de la note minimale de 08 à 14/20 ; il en est de même pour la note maximale qui est passée de 16 à 20/20. Donc, le modèle d'enseignement mis en place avec le jeu de simulation entraîne significativement une amélioration de notes. En outre, le dispositif utilisé a permis le passage de la zone de performance de passable (cas du groupe témoin) à la zone bien qui correspond à la dernière mention du groupe expérimental avec jeu de simulation. En effet, 26 élèves du groupe témoin donc 36.11% ont la mention passable, sous l'influence du jeu de simulation le groupe expérimental concerné présente plutôt 132 notes, situées dans la zone de performance bien ; 98 élèves soient 41.35% dans le groupe témoin ont eu la mention très bien ce qui représente 100% de l'effectif du groupe expérimental ayant des notes allant de 14 à 20/20. De même dans le groupe

témoin 62.5% des notes sont comprises entre 12 et 16/20, ce qui est aussi impressionnant car dans l'ensemble, les notes de ces élèves sont bonnes en classe.

Si l'optimisation des performances témoigne l'apprentissage qui s'est fait dans un cadre respectant les normes pédagogique, mettant l'élève au centre de la situation didactique, on se rapproche des stratégies d'enseignement utilisant le constructivisme comme référence. L'apprentissage dans ce contexte est personnellement significatif pour chacun des apprenants. Dès lors, la notion est centrale dans toutes les formes de méthodes actives centrées sur l'apprenant. On vise par ces méthodes à rendre l'apprenant autonome, à le responsabiliser, à lui donner la possibilité de prendre des initiatives, de décider. En effet, transposée dans le domaine de l'enseignement, l'autonomie de l'apprenant peut être comprise comme indépendance vis-à-vis de l'enseignant et ou de l'enseignement (de ses modalités). L'autonomie de l'apprenant sera fonction de la possibilité qu'il aura de prendre ses distances par rapport à l'enseignant, de construire son propre cours d'abord d'un point de vue spatial et temporel, en se référant à l'objet d'apprentissage mis à sa disposition. Pour Piaget, ceci renvoie à des dispositifs construits autour d'un centre de ressources offrant des situations de travail individuel où l'apprenant est maître de son temps, du moment et de la durée de la séance de travail, hors de la présence d'un enseignant. L'élève est un sujet qui apprend en s'adaptant à un milieu ; c'est en agissant sur le monde qu'il apprend ; il construit ses structures à partir de l'activité déployée sur l'environnement. Pour cela, l'apprenant est un individu ayant son propre rythme d'évolution à travers apprentissage par l'action et en contradiction avec les pédagogies attachées à des programmes précis et valables pour tous. L'adaptation qui est la recherche d'un équilibre entre le sujet et le milieu se fait par assimilation c'est-à-dire l'intégration des données du milieu dans des schèmes antérieurs et l'accommodation donc la modification des schèmes du sujet en fonction des données. L'enseignant n'est plus le prescripteur habituel, il devient le conseiller, le facilitateur, la ressource à laquelle l'apprenant peut faire appel quand il en a besoin. Il nous paraît important de préciser ici que nous nous plaçons pour cette conception de l'autonomie dans des dispositifs qui ont été pensés par un ou des enseignants, les matériaux ayant été soigneusement sélectionnés selon des critères scientifiques et didactiques, bien définis et cohérents. Au demeurant, si on s'en tient à cette théorie piagétienne, les élèves de ce collège, comme le souligne-t-il ont la capacité d'acquérir et de construire leur savoir à l'aide d'une situation d'apprentissage soumise à leur découverte ou à l'observation. En plus, ces élèves ont fait des expériences à l'issue desquelles ils ont tiré des résultats, les ont traité de façon subtile et

intéressante, car selon lui, toute connaissance est le résultat d'une expérience individuelle d'apprentissage et tout sujet pour lui est un sujet épistémique, sans classe sociale, sans sexe, sans nationalité, sans personnalité, sans culture, déconnecté de son contexte social. Dès lors comme affirment les auteurs Lefrancois, Ethier (2011) les jeux de simulation sont une approximation de la réalité ou, plutôt, une représentation simplifiée de celle-ci. En d'autres termes, il s'agit d'une expérience qui se fonde sur la réalité, mais qui ne l'expose pas telle qu'elle est dans sa complexité première. Ce type de jeu offre aux élèves la possibilité d'apprendre et de faire face à diverses situations. La plupart des situations sont inspirées d'actions réelles, dont la résolution est présentée en phases et donc organisée. Le schéma de résolution des jeux de simulation est une expérience d'apprentissage très positive pour les enfants car il les aide à évaluer les actions et à les réaliser de manière cohérente, c'est-à-dire qu'il les aide à suivre une structure qui les conduit à atteindre les objectifs. L'apprentissage se fait par l'expérience, c'est donc très agréable. L'action est toujours très marquante, les participants y prennent donc beaucoup de plaisir, sans craindre de se tromper, car les conséquences ne sont pas les mêmes que dans la vie réelle. Ainsi, les enfants apprennent à chercher des moyens de se sortir de situations. Cela développe leur autonomie et leur permet d'avoir une forme efficace d'interaction sociale.

Comme la situation est présentée de manière intéressante, l'enfant s'attache à la comprendre et à raisonner les solutions possibles pour passer au niveau suivant. Lorsqu'il réussit, la satisfaction personnelle qu'il ressent augmente la motivation de continuer à jouer et à apprendre. De nombreux jeux de simulation ont une limite de temps par niveau ou activité, l'enfant doit donc apprendre à gérer son temps pour atteindre ses objectifs et progresser. Bien sûr, c'est toujours très excitant pour eux tout en leur permettant de développer leur agilité mentale. Les jeux de simulation aident à développer de bonnes capacités de prise de décision, car ils les obligent à prendre en compte différents facteurs afin d'en tirer le meilleur parti. Ils offrent une variété de possibilités et les enfants doivent en choisir une. Bien sûr, cela est très bénéfique en termes de confiance en soi.

Les avantages de la pratique de ce jeu sont légions. Les apprenants développent des compétences variées et augmentent leur réactivité, au niveau technologique. Il existe une grande variété de thèmes, de modes de jeu, etc., de sorte qu'il y a des options pour tous les goûts. Les jeux sont classés par tranches d'âge, de sorte que chacun offre des avantages en fonction de l'âge du joueur. Ils ne se contentent pas de divertir, mais stimulent également les joueurs au niveau cognitif.

Ils aident le joueur à s'organiser et à suivre les instructions. À sa manière, le jeu enseigne les conséquences des actions entreprises. Par exemple, une mauvaise exécution d'une instruction peut entraîner la perte du jeu. En outre nous relevons quelques inconvénients à cette pratique. Si la gestion du temps de jeu n'est pas enseignée, l'enfant risque de perdre trop de temps à jouer au quotidien. Si le contrôle parental n'est pas maintenu, les enfants peuvent recourir à des jeux inappropriés pour leur âge et au contenu explicite. Sur le plan psychologique, certains jeux peuvent conduire à l'insatisfaction lorsque le joueur n'obtient pas les résultats qu'il attendait et souhaitait dans la vie réelle. Les jeux de simulation, en eux-mêmes, ne sont pas nocifs pour les enfants, mais il est important de guider l'activité (surtout à un âge précoce) et d'apporter des corrections en temps utile. De même, les activités de jeu en famille ne doivent pas être négligées.

L'interactionnisme symbolique (et plus largement, la sociologie cognitive), inauguré par Mead (1934), apporte enfin des outils théoriques pour appréhender l'articulation entre le jeu, la construction de soi et la construction sociale de la réalité, et faire se rencontrer la sociologie et la psychologie. Parallèlement aux travaux de Piaget et de Wallon (et très proche de la théorie de Wallon sur la genèse du Moi), Mead, dans sa théorie interactionniste de la socialisation, accorde une place éminente au jeu. Le jeu libre (play) et le jeu réglementé (game), métaphores du « vrai » jeu social, sont définis comme facteurs dans l'infrastructure du Soi: dans le jeu libre, consistant à jouer à quelque chose ou à quelqu'un (la petite fille parlant à sa poupée à la manière dont lui parle sa mère, jouer au professeur, au policier, etc.), l'enfant assume différents rôles, les domestique, les comprend, les intègre ; ce faisant, il se construit un Soi tout en prenant place au sein du monde social ; le jeu libre de Mead renvoie à ce qu'on appelle aujourd'hui les jeux symboliques de faire-semblant (social pretend play) (Garon, 1985, Göncü, 1993, Kane et Furth, 1993). Dans le jeu réglementé (les jeux de cartes, d'échecs, le Monopoly), l'enfant doit être capable de prendre l'attitude de tout individu qui participe à la partie (et assumer tous les rôles simultanément), et ces différents rôles doivent avoir une relation définie les uns par rapport aux autres, être coordonnés, interdépendants. Le jeu réglementé représente le passage d'une phase où l'on assume le rôle des autres (l'autrui significatif, la mère, le père, etc.), à la phase du rôle organisé dans un tout unifié (l'autrui généralisé, c'est-à-dire « on », le « fantôme d'autrui que chacun porte en soi » (Wallon, 1946), qui est essentiel à la conscience de soi d'une part, à l'élaboration de la norme collective d'autre part. L'enfant, au travers du jeu, prend les attitudes des autres envers lui, envers eux-mêmes, envers l'activité sociale : bases essentielles au développement le plus large de soi. La

conscience émerge de la vie en société (Wallon, 1946). Les processus mentaux se construisent dans les interactions sociales (Vygotsky, 1969). Ainsi, au travers des jeux, des jeux de rôles et du jeu avec les rôles, les enfants développent un monde intersubjectif significatif (Göncü, 1993) qui participe de la construction sociale de l'identité (subjective) et la réalité (objective) (Kane et Firth, 1993).

C'est dans cette même perspective que, par exemple, les observations de Reis (1994) l'ont conduit à poser que c'est par le jeu, traditionnellement analysé comme loisir, et en jouant, que « le monde enfantin s'essaie à la vie adulte ». Le jeu représenterait alors plus qu'une « pédagogie parallèle » : « c'est loin de l'école que les enfants apprennent. En vérité, ce qui est parallèle dans l'apprentissage de la vie, c'est l'école et la catéchèse ». Par-delà sa fonction de loisir, le jeu serait le lieu privilégié dans lequel les enfants décomposent la conduite complexe et hétérogène des adultes en une série de concepts qui, au moyen de l'action, leur deviennent compréhensibles. Il essaie de montrer, après d'autres, que l'une des caractéristiques du jeu enfantin est la création de situations fictives où les enfants adoptent le rôle, exécutent les actions et établissent les relations typiques des adultes : « Ils regardent le monde conceptuel des adultes, le démontent, l'assimilent, le pratiquent ». Comme disait Caillois (1967) : le jeu ne prépare pas à un métier défini, il introduit à la vie dans son ensemble en accroissant toute capacité de surmonter les obstacles ou de faire face aux difficultés.

7.2.2. Le jeu de construction comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire

Au terme des investigations ayant abouti à l'obtention des données chiffrées, il ressort du résultat que notre première hypothèse secondaire ci-dessus évoquée est confirmée, son t calculé = 13.029 > t lu = 12.557. Ce qu'il y a lieu de réaliser dans ce cas est d'interpréter ce résultat à la lumière des cadres théoriques que nous avons évoqués plus haut, notamment le constructivisme de Piaget et le socioconstructivisme tel que traité par Vygotsky.

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que les notes que les élèves ont obtenues bien avant avaient connu une amélioration grâce à l'introduction du jeu de construction. En effet, les notes du groupe témoin au terme de l'évaluation test allaient de 09/20 à 17/20 ; pourtant dans le groupe expérimental avec jeu de construction elles étaient de 14/20 à 20/20. Cela signifie que,

l'élément perturbateur mis en place qui est le jeu de construction a eu comme effet, le basculement de la note minimale de 09 à 14/20 ; il en est de même pour la note maximale qui est passée de 17 à 20/20. Donc, le modèle d'enseignement mis en place avec le jeu de construction entraîne significativement une amélioration de notes. En outre, le dispositif utilisé a permis le passage de la zone de performance de passable (cas du groupe témoin) à la zone bien qui correspond à la dernière mention du groupe expérimental avec jeu de simulation. En effet, 13 élèves du groupe témoin donc 18.05% ont la mention passable, sous l'influence du jeu de construction le groupe expérimental concerné présente plutôt 170 notes, situées dans la zone de performance bien ; 45 élèves soient 18.98% dans le groupe témoin ont eu la mention très bien ce qui représente 100% de l'effectif du groupe expérimental ayant des notes allant de 14 à 20/20. De même dans le groupe témoin 98.61% des notes sont comprises entre 12 et 16/20 avec la mention bien et 2.49%, ce qui est aussi impressionnant car dans l'ensemble, les notes de ces élèves sont bonnes en classe. Ces résultats seront interprétés à la lumière des théories constructivistes et socioconstructivistes.

Au regard de cette optimisation des performances due à l'influence du paramètre mis en place qu'est le jeu de construction, on peut avoir des appréhensions diverses selon Vygotsky (1978). En effet, il affirme que la construction d'un savoir bien que personnelle s'effectue dans un cadre social. Il insiste sur l'impact de la collaboration, dans une communauté de pratique pour renforcer les apprentissages et le développement de l'intelligence. Pour ce dernier, ce développement de l'intelligence ne peut être réalisé que par la construction sociale, négociations de significations partagées entre élèves, discussion de classe, collaboration de petits groupes, évaluation d'activités faisant sens par des réponses correctes. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions.

Pour lui, apprendre, c'est élaborer soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction, voire de conflit socio-cognitif avec autrui, et cela à tout âge. Cette phase déterminante des interactions cognitives est d'autant plus efficace que l'enseignant est capable d'organiser et d'animer cette situation d'échanges dans les conditions les meilleures et que les individus en interaction développent leurs capacités à échanger à propos des stratégies utilisées. Celles-ci permettent à chacun de passer d'un niveau interpersonnel à un niveau intrapersonnel : alors, la phase d'appropriation individuelle de la tâche, du savoir se réalise d'autant mieux qu'elle

a dû permettre à chacun d'élaborer un langage intériorisé. Il conclue donc que plus je développe mon identité, plus je contribue à l'avancée de chacun dans le groupe ; plus je sais comprendre chacun du groupe, plus je développe mon identité. L'usage du jeu de construction dans l'enseignement/apprentissage de l'Histoire est donc une démarche pédagogique qui permet une co-construction du sens de ce qu'on est en train d'apprendre, des stratégies, de la prise de conscience de la stratégie d'un camarade, formulation, enrichissement de sa propre stratégie des activités de transfert de la nouvelle habileté acquise.

Dans le même sillage que Vygotsky, Bruner (2008) insiste sur le rôle de l'enseignant, par le processus d'étayage. En plus la proposition d'une consigne la plus ouverte, possible permettant une vraie recherche bousculant les représentations premières nécessite d'une recherche de type didactique de la matière en jeu du compte-rendu au grand groupe et dont le moment de reconstruction nécessitant la mobilisation de chacun débouchant sur une synthèse du groupe. Sur le plan des technologies, le socioconstructivisme a créé des programmes très ouverts, tels que les micro-ondes dans lesquels les apprenants peuvent tester leurs propres hypothèses et confronter leurs points de vue. Les collaborations enseignants/élèves et élèves /élèves sont utilisées pour effectuer des productions dans des contextes de projets se rapprochant de la vie réelle. Les paramètres jeu de construction offrent des environnements flexibles d'exploration et de constructions de ses propres connaissances.

Plutôt qu'un examen exhaustif, nous voudrions esquisser maintenant un aperçu panoramique de certains travaux (parfois anciens et bien connus) qui, sans s'être toujours inscrits explicitement dans cette problématique, et partant de prémisses très différentes, convergent à notre avis pour montrer tout l'intérêt d'un questionnement croisant l'enfance, le jeu et le monde social. Nous voulons suggérer, ce faisant, que l'étude des jeux de construction est une entrée heuristique pour accéder aux processus de construction sociale de la réalité et des identités. La perspective sociohistorique a tout particulièrement développé l'idée que le sens du jeu et le rapport aux jeux (et à l'enfance), n'ont pas toujours été ce qu'ils sont. Ariès, dans sa contribution à l'histoire des jeux (1960, 1973, 1982), observe les grandes transformations de la vie sociale, éthique, affective, suivant l'évolution du sentiment de l'enfance et des rapports enfant/adulte qui s'y donnent à voir. Ainsi, tandis que s'allonge, parallèlement à l'effort de l'Homme contemporain pour se distinguer de l'animal puis de l'enfant, le chemin à parcourir par l'enfant pour devenir l'adulte sophistiqué

que produit le « processus de civilisation » (Elias, 1939), le temps de l'enfance qui émerge fait l'objet d'un travail spécifique d'inculcation et de socialisation.

Les jeux de construction se différencient selon les âges de la vie ; le souci de préserver la moralité de l'apprenant, et aussi de l'éduquer, de le « civiliser », frappé d'interdit des jeux (de hasard, d'argent) pratiqués auparavant indistinctement. Mais, à la suite des humanistes et surtout des jésuites, on se met à « percevoir » les possibilités éducatives des jeux, à « comprendre » qu'il est préférable de les assimiler, mais sélectionnés, réglés, contrôlés, disciplinés, en un mot « rationalisés ». Les jeux d'« exercices physiques » notamment reçoivent une justification hygiénique, médicale, pédagogique, patriotique. D'autres jeux deviennent des jeux d'enfant, des enfantillages réservés aux jeunes enfants frivoles ; mais ceux-ci sont pensés progressivement comme supports éducatifs aussi estimables que les études ; après leur spécialisation enfantine, ils connaissent une spécialisation en fonction des « âges » de l'enfance (prime enfance et seconde enfance notamment (Luc, 1990, 1997), puis en fonction des compétences requises socialement (Chamboredon, 1973). Il faudrait cependant examiner la contre-tendance consistant à « redécouvrir » ou rappeler la vertu « ludique » du jeu, opposée à sa conception « fonctionnaliste ».

Même si les travaux d'Ariès ont été critiqués, il reste que sa mise en perspective mériterait d'être poursuivie, en reprenant notamment le travail d'Elias (1939) sur le contrôle toujours plus rigoureux des affects, des pulsions, de soi et des autres, impliqué par la civilisation des mœurs et de la haute technologie où la complexité, le concept, l'abstraction et le virtuel jouent un rôle croissant : le succès des jeux vidéos, de rôles, de simulation, virtuels, qui génère tant d'inquiétude, pourrait se comprendre dans cette perspective (Bruno, 1993, Trémel, 1998).

La perspective socio-culturelle consiste à rappeler notamment que la société est divisée sexuellement, et que cette division (ou domination) se lit tout particulièrement dans les jeux de construction offerts aux enfants, soulignant l'investissement des activités ludiques opéré dans le cadre plus large de la structuration sexuelle des pratiques éducatives (Tap, 1985, Vouillot, 1986). Après Beauvoir (1949) notamment, Gianini Belotti (1974) a inauguré l'étude culturelle de la contribution spécifique des jeux, des jouets et de la littérature enfantine à l'identification et la différenciation des rôles sexués: les jouets sont souvent conçus pour les garçons ou pour les filles, en rapport étroit avec les différents rôles qu'on attend d'eux, la « vocation » ou le « destin » qu'on

leur assigne, de sorte que la dichotomie Masculin/Féminin s'y trouverait institutionnalisée (Tap, 1985).

Par la distinction du « bon » et du « mauvais » jouet, les garçons seraient orientés vers un type de jeux agressifs et compétitifs, qui leur permettrait d'extérioriser et d'exercer leur agressivité et leur domination (et de les socialiser, tout en les naturalisant), tandis que le développement féminin est défini comme « une frustration permanente », les filles ayant à réprimer et intérioriser leur propre agressivité, pouvant déboucher sur une « ritualisation obsessionnelle » (jeux compliqués de la corde à sauter, l'élastique, la marelle ou la balle au mur par exemple, définis par d'autres comme « exercices de virtuosité » (Hurtig, 1971). S'appuyant sur la littérature sur la question, Duru-Bellat (1992) fait à peu près le même constat: les jeux tiennent encore de toute évidence une place essentielle en favorisant l'intégration à la société enfantine et à la société tout court.

A travers ceux-ci, et au travers des interactions, des ségrégations et des différenciations sexuelles qu'ils autorisent, à la maison ou dans la cour de récréation par exemple, filles et garçons se socialisent entre eux et aux rapports entre les sexes: les filles, plus « calmes », ont globalement des jeux plus restrictifs, plus conventionnels (liés aux activités « maternelles » ou « domestiques ») et moins compétitifs que les garçons ; ceux-ci s'expriment davantage dans les jeux sportifs collectifs, qui impliquent un rapport au corps, à la règle, à l'espace et à l'expressivité (entre autres) différencié (Hurtig, 1971, Tap, 1985, Maccoby, 1988, Duru-Bellat, 1992, Schneider, 1993, Geay, 1997, Gaussot et Geay, 1998).

7.2.3. Le jeu d'émulation comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire

Dans une démarche identique à celle menée dans l'interprétation des résultats du jeu de construction précédente, nous nous penchons vers le jeu d'émulation. En effet, il s'agit d'effectuer un retour sur les investigations liées à l'analyse des résultats obtenus afin de réaliser des interprétations. Mais avant de recourir aux données chiffrées, rappelons que la deuxième hypothèse secondaire stipule que vers le jeu d'émulation comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire au premier cycle du secondaire général. Vérifier cette hypothèse revient à interpeller les données chiffrées sortant des résultats des analyses. De ces

résultats, il ressort que cette seconde hypothèse a été confirmée aussi car les données chiffrées révèlent que t calculé = 8.385 > t lu = 7.591

De façon sommaire, on peut retenir de cette approche qu'elle se caractérise par une interactivité menée par un jeu permanent de question-réponse piloté par l'enseignant. Ce dernier procède aussi quelque fois par un brainstorming qui lui permet d'orienter les réponses ou les contributions des apprenants. De cet outil didactique, on tire comme avantage la mise en exergue de l'interactivité entre l'enseignant et l'apprenant. De même, cette approche est peu chronophage car elle est suffisamment structurée et suscite un minimum de réflexion chez les élèves (Dennery, 2004, 2008 ; Houssaye, 1993). Par contre, ses défauts sont aussi non négligeables. C'est le cas de l'intervention des élèves en situation de classe qui est partielle car, ce sont les mêmes élèves, généralement extravertis qui s'expriment ; elle lèse donc, peut-être involontairement les élèves introvertis. Par ailleurs, elle nécessite chez les apprenants des connaissances préalables afin de répondre efficacement aux questions de l'enseignant ; c'est donc la mémoire substantielle de l'apprenant qui est vivement sollicitée et non des compétences actives ou ses aptitudes. Enfin, il est bien remarquable que l'activité est pilotée de bout en bout par l'enseignant, tout comme l'orientation de la réflexion est commandée par cette même personne.

Comparativement au cadre théorique de cette étude, les aspirations constructivistes et socioconstructivistes se détachent quelque peu de cette approche. En effet, la base première à considérer en ce qui concerne le constructivisme est le centrage des activités sur l'apprenant. Or, avec cette approche, tel ne saurait être le cas dans la mesure où l'enseignant pilote les activités de bout en bout. Dans ces conditions, les orientations sont rigides parce qu'elles sont guidées à sa guise. Ce qui implique que même les idées à développer par les élèves sont conditionnées par ses orientations. Par ailleurs, comparativement au socioconstructivisme, il y a lieu de relever que la disparité apparaît au niveau des exigences liées à l'interactivité. Cette approche la situe entre l'enseignant et l'apprenant ; ce qui est contraire à la logique socioconstructiviste qui voudrait que cette interactivité soit entre les apprenants.

Cette remarque nous permet de déboucher sur la théorie de l'action conjointe en didactique qui, en accord avec les théories psychologiques de l'éducation, voudrait que les apprenants, dans une perspective d'autonomisation, soient capables de construire des savoirs. Tel ne peut être le cas dans la mesure où le jeu d'émulation ne développe pas cet objectif mais au contraire, elle ne

favorise des échanges qu'entre les élèves extravertis et l'enseignant, au détriment des élèves introvertis. Ce qui isole une tranche de la classe et ne permet pas l'émergence d'une réflexion originale – qui émane d'un échange exclusif entre les élèves ou de l'effort personnel de l'élève – mais plutôt qui émane de la révélation d'un savoir tiré de la mémoire substantielle d'un apprenant. Au regard de cette multitude d'écarts enregistrés, on peut justifier l'infirmité de la deuxième hypothèse secondaire par le biais de plusieurs arguments.

D'abord, en parlant des activités d'enseignement, on peut relever qu'elles sont de nature à favoriser le jeu d'émulation des apprenants en classe d'histoire tout en militant à mettre en activité les connaissances antérieures mémorisées par les élèves. Or l'activité de mémorisation et de restitution des savoirs favorise la pratique du jeu d'émulation. Ensuite, parlant des activités d'apprentissage, elles sont aussi favorables au développement de du jeu d'émulation des apprenants à plusieurs égards. Elles donnent la latitude aux apprenants de construire leurs propres savoirs, tout comme elles orientent l'exigence d'interactivité en la plaçant entre l'enseignant et l'apprenant mais aussi entre apprenants. En fin de compte, les données chiffrées résultant de l'expérimentation de 200 sujets et un groupe témoin de 52 sujets le justifient aussi.

Cela est visible par les notes que les élèves ont obtenues bien avant avaient connu une amélioration grâce à l'introduction du jeu d'émulation. En effet, les notes du groupe témoin au terme de l'évaluation test allaient de 08/20 à 18/20 ; pourtant dans le groupe expérimental avec jeu de construction elles étaient de 14/20 à 20/20. Cela signifie que, l'élément perturbateur mis en place qui est le jeu d'émulation a eu comme effet, le basculement de la note minimale de 08 à 14/20 ; il en est de même pour la note maximale qui est passée de 18 à 20/20. Donc, le modèle d'enseignement mis en place avec le jeu d'émulation entraîne significativement une amélioration de notes. En outre, le dispositif utilisé a permis le passage de la zone de performance de passable (cas du groupe témoin) à la zone bien qui correspond à la dernière mention du groupe expérimental avec jeu d'émulation. En effet, 6 élèves du groupe témoin donc 11.53% ont la mention passable, 14 ont obtenus la mention assez bien sous l'influence du jeu d'émulation le groupe expérimental concerné présente plutôt 130 notes, situées dans la zone de performance bien ; 29 élèves soient 55.76% dans le groupe témoin ont eu la mention bien ce qui représente 100% de l'effectif du groupe expérimental ayant des notes allant de 14 à 20/20. De même dans le groupe témoin 98.61% des notes sont comprises entre 12 et 16/20 avec la mention bien et 2.49%, ce qui est aussi

impressionnant car dans l'ensemble, les notes de ces élèves sont bonnes en classe. Ces résultats seront interprétés à la lumière des théories constructivistes et socioconstructivistes

Les différents facteurs liés au jeu et notamment le fait de mémoriser et réinvestir ses connaissances dans une classe moins silencieuse en acceptant que d'autres groupes jouent à côté de soi, demande aux élèves de savoir faire abstraction de ce qui se passe autour pour se concentrer sur son jeu et ses apprentissages. Ces différents facteurs semblent alors contraires à un contexte scolaire bruyant rend la tâche de mémorisation à court terme plus complexe pour l'élève. Or, il apparaît ici que d'autres facteurs du jeu comme la coopération et la compétition semblent favoriser cette mémorisation. En effet, en regardant le graphique montrant l'évolution des élèves entre les phases de jeu et le post test, on remarque que très peu d'élèves sont en difficulté d'apprentissage. On peut alors penser que l'impact du jeu et notamment de la collaboration entre les élèves permet aux élèves d'ancrer leurs connaissances sur un plus long terme. De plus, le fait d'avoir choisi des groupes asymétriques favorisant l'entraide entre les joueurs, comme le préconise Plante (2012), les élèves ont pu compléter leurs connaissances entre eux en apprenant des autres. En effet, la composition des équipes évoquée par Plante (2012) a donc bien une influence dans les apprentissages. Cette évolution est observée uniquement pour les élèves du groupe expérimental. Il faut donc prendre en compte que ces élèves n'ont pas pu se corriger contrairement aux élèves du groupe témoin. Cette progression rejoint donc la théorie de Vygotsky qui montre que grâce à l'aide des pairs les élèves peuvent aller plus loin dans leurs apprentissages.

7.3. Discussion en lien avec les données théoriques

Avec le constructivisme de Piaget (1923), nous avons retenu plutôt que l'élève est un sujet autonome qui construit lui-même son savoir à partir de son vécu quotidien ou de son expérience sur l'environnement. Il est au centre de la situation didactique et en est l'acteur principal. Piaget dira que celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend mais organise son monde au fur et à mesure, en s'adaptant. Et cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation. Le constructivisme est important car il développe les potentialités, la créativité de l'apprenant, le met en rapport avec son environnement, donne la typologie des apprentissages en fonction des stades. En plus, la conception constructiviste de l'apprentissage (dans son aspect central) se base sur la

production d'un conflit cognitif par confrontation d'un apprenant à une situation problème, d'où un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire, par ricochet joue sur les performances des élèves. Or dans nos établissements d'aujourd'hui, les enseignements sont toujours dispensés sous forme de transfert de connaissances, de résumé, cours à recopier. C'est l'enseignant qui a le monopole du savoir qui ne donne pas la chance à l'élève à produire lui-même ses éléments ; en d'autres termes il ne favorise pas le transfert d'apprentissage, il ne prend pas en compte les aspects sociaux de l'apprentissage comme le rôle des pairs. Cependant, nous retenons que, par rapport au constructivisme, l'approche socioconstructiviste développée par Vygotsky (1928) et Bruner (2008) y introduit une dimension supplémentaire : les interactions, les échanges, du travail de verbalisation, de co-construction et de co-élaboration. Cette théorie nous a fait comprendre que, l'apprentissage est une activité sociocognitive liée aux échanges didactiques enseignant-élèves et élèves- élèves ; donc interagir et connaître car on n'apprend pas seul on interagit pour apprendre. Ainsi, ce n'est pas parce que l'enseignant transmet et par les formes de mise en activités que les élèves apprennent. C'est donc par des mises en interactivités que le savoir se construit.

Dans le même ordre d'idées, on retient de Bruner (2008) que l'activité mentale ne se produit jamais isolément et la culture donne forme à l'esprit. Outre, apprendre pour lui c'est un processus dans lequel les gens apprennent les uns des autres et le rôle de l'enseignant loin d'être en position de monopole, doit être mis en œuvre par le processus d'étayage. Ce modèle d'apprentissage est important car l'acquisition de connaissances passe par une interaction entre le sujet et l'objet d'études par le biais de résolutions de problèmes. La tête de l'élève n'est jamais vide de connaissances car il dispose des conceptions et représentations prises en compte ; l'apprentissage ne se fait pas par empilement de connaissances, ni de manière linéaire. L'élève donne un sens à une connaissance que si elle apparaît comme un outil indispensable pour résoudre un problème. Les interactions sociales entre élèves peuvent aider à l'apprentissage, l'erreur est significative de l'état des connaissances de celui qui fait l'erreur. Néanmoins, cette approche a aussi des limites : elle est appliquée à seulement certains concepts d'une discipline la gestion dans une classe n'est pas simple à cause de son état de surcharge, des effectifs pléthoriques ; elle demande assez du temps dans la réalisation des apprentissages, le rôle de la psychologie n'est pas pris en compte. Tous ces éléments font

obstacles à l'application de ce modèle dans nos pratiques de classe ; c'est la raison pour laquelle nos élèves ont eu des difficultés à s'accommoder à notre système d'enseignement.

« Motiver les élèves constitue l'un des plus grands défis de l'enseignant actuellement » (Bandura.A., 1998). En effet la massification du public scolaire et l'hétérogénéité des profils qui l'accompagnent impliquent dans le contexte de l'école qu'une même activité peut paraître passionnante pour certains et ennuyeuse pour d'autres selon le rapport que l'on entretient avec elle, et ce rapport est fortement influencé voire déterminé par la relation humaine, la relation pédagogique et la manière d'être de l'enseignant. Si l'on part de l'idée que la motivation, c'est l'énergie qui pousse à démarrer une activité, la poursuivre, ou la cesser (Reuchlin 1975, p.67), Ou plus précisément si on conçoit à l'instar de Vallerand et Thill (1993), « le concept de motivation comme le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance et l'arrêt du comportement. »

On peut comprendre que motiver l'élève implique l'enseignant dans une double tâche. La première consiste à comprendre ce qui pousse l'élève à s'engager dans une activité, la poursuivre et la mener à bien ou l'interrompre. La seconde consiste à donner envie, entretenir le désir. De façon très générale, on peut considérer la motivation comme l'énergie qui pousse à établir des relations d'échange avec le milieu ou l'environnement. Dans le cadre du développement de l'être humain au moment de l'enfance et de l'adolescence, le jeu aux dires des psychologues est au sommet de cette hiérarchie. En matière de motivation, le comportement n'est donc pas à définir comme l'aspect final de la réaction d'un sujet. Il est de même intéressant de considérer le jeu dans une perspective interactionniste en tant que ce qui construit l'individu. Cette construction fait émerger deux formes de motivation qui dans la littérature sont qualifiées selon l'orientation (intrinsèque versus extrinsèque) qui les détermine. Lorsque une personne agit parce qu'elle a envie de faire et qu'elle n'a pas d'autre intérêt, sans renforcement extérieur, sans récompenses extérieures, on dit qu'elle est motivée intrinsèquement. Alors qu'une personne qui agit pour des raisons extérieures (une récompense, une sanction...), ne va peut-être pas ou pas agir avec la même intensité, et on dira que cette personne est motivée extrinsèquement. D'après Gernigon C. (1992), « il est clair qu'une motivation extrinsèque présente, dans la plupart des cas, l'inconvénient de

détourner la motivation du sujet à réaliser une tâche au profit d'un but à atteindre plus saillant, en l'occurrence obéir, avoir une bonne note ».

Plusieurs facteurs permettent de susciter la motivation chez les apprenants, le jeu en fait partie. Celui-ci est considéré comme une activité physique ou mentale spontanée trouvant sa satisfaction et son but en elle-même. C'est à dire en psychologie qu'elle a pour but ultime la construction de soi. Pour comprendre cet aspect de notre analyse, nous pouvons évoquer le dynamique freudienne entre principe de plaisir et principe de réalité qui avec sa frustration corollaire est le fondement du développement et de la maturation de l'être humain (Freud, 1911).

Les jeux ont une vocation sociale et impliquent la compagnie. Pour favoriser les apprentissages moteurs, il faudrait que le jeu conduise à des changements relativement permanents des compétences pour la performance des habiletés motrices. En effet, pour Famose (2009), « l'apprentissage moteur est un processus cognitif qui se déroule dans le système nerveux de celui qui apprend. Ce processus interne permet à l'élève de modifier son comportement chaque fois qu'il est confronté à une tâche vis-à-vis de laquelle il n'a pas de réponse adaptée ». De plus Schmidt P. (1969, p.23) ajoute que c'est « un ensemble de processus associés à la pratique qui aboutissent à des changements relativement permanents de la capacité à la performance ». Ainsi on peut se demander si le jeu suscite la motivation. S'il la suscite effectivement, de quelle manière? Nous pouvons nous demander s'il peut être utile aux apprentissages moteurs? Par le jeu, l'enseignant cherche à motiver l'élève au maximum, cependant si l'objectif est hédonique (lié au degré de satisfaction que provoque la consommation d'un bien) qu'est ce qui garantit l'engagement total?

L'un des objectifs du jeu est d'accroître la motivation. Le premier objectif de tout formateur est d'intéresser les apprenants pour qu'ils s'engagent pleinement dans une situation d'apprentissage. Mais comment faire face à la perte de désir des élèves et au désengagement des salariés, qui éprouvent de plus en plus de difficultés à obéir aux règles imposées, dont ils ne comprennent pas toujours le sens et l'utilité ? Pour y remédier, nous avons misé sur le jeu. Et pour cause. « Un des principaux avantages de l'usage du jeu dans le cadre scolaire et professionnel est son impact globalement positif sur la motivation des utilisateurs. Utilisé en tant qu'outil pédagogique, le jeu sert à éveiller la curiosité des apprenants, en leur proposant des situations d'apprentissage stimulantes et exigeantes. Il leur donne en même temps les moyens et les méthodes pour chercher et trouver les informations nécessaires afin de réaliser leur projet, construire leurs

connaissances et les mettre en forme dans une production dont ils seront fiers. C'est de cette ambition que peut naître le désir et le plaisir d'apprendre, qui donnent sens à l'effort.

Le jeu est inséparable de la notion de plaisir, dont l'intérêt est souvent sous-estimé, voire contesté dans un contexte pédagogique. Sa revendication contemporaine est révélatrice d'une évolution des mentalités. Elle met à distance les pratiques d'enseignement traditionnelles au profit d'activités centrées sur l'expérimentation, l'autonomie et le droit à l'erreur. De ce point de vue, il importe de prendre en compte les effets que les jeux produisent sur les corps des personnes. Par leur manipulation répétée, ils agissent sur la sensibilité des individus en leur procurant une satisfaction à la fois affective et cognitive. Assortis de problèmes à résoudre, défis à surmonter, mystères à éclaircir et récompenses, ils stimulent la dopamine, l'hormone du plaisir. Les neurosciences ont d'ailleurs montré que, plus le cerveau reçoit de la dopamine, plus il fournit d'efforts pour en obtenir davantage. C'est la raison pour laquelle la plupart des formations à distance sont aujourd'hui gamifiées.

Si, en effet, une des missions de l'École est l'apprentissage de l'effort, si tout enseignement exige de la part des élèves rigueur, concentration, ténacité, rien n'interdit d'avoir recours au jeu quand celui-ci contribue à les faire progresser. Nous partons du principe que le jeu motive l'élève, facilite sa concentration, son recours à la mémoire. Grâce au jeu, l'élève est actif : il découvre à travers sa fonction de partenaire, qu'il a un rôle à jouer, une forme de responsabilité au sein de son équipe pour la faire gagner, il prend plaisir à partager, à échanger. Le jeu change le rapport au savoir et introduit entre les élèves d'une même classe des relations plus saines ; la part de hasard, souvent présente, atténue la crainte de l'erreur, de l'échec, qui paralyse certains ; des qualités de communication, de respect mutuel, de prise en compte des règles et des qualités de savoir vivre ensemble se développent. Le jeu conduit à s'exprimer, à clarifier sa pensée, à justifier ses choix, à argumenter, il contribue à perfectionner son langage. Par le jeu, l'élève acquiert des méthodes de travail, le sens de l'ordre, de l'enchaînement logique, du raisonnement, du travail en groupe. Le jeu aide l'élève à développer des compétences exercées différemment et à d'autres moments à l'école, car de nombreux jeux sollicitent des connaissances et des savoir-faire qui sont l'objet même de l'enseignement. Le jeu amène l'enfant à se dépasser ; poussé par ses partenaires, celui qui joue doit s'impliquer, se concentrer, réfléchir. Il ne le fait plus pour satisfaire l'adulte, parent ou enseignant, mais pour

gagner, faire gagner son équipe, pour être reconnu par les autres, devenir un membre reconnu de la classe.

L'enseignant peut s'aider du jeu pour motiver les élèves et ainsi leur faire acquérir des savoirs. Pour cela, il doit savoir différencier sa pédagogie (Pédagogie différenciée, Des intentions à l'action, (Perrenoud, 2008), adapter aux besoins diversifiés des élèves un même jeu en faisant varier règles et exigences. Le maître peut choisir, en fonction des besoins qu'il a évalué, le jeu qu'il va proposer ; il peut faire jouer ensemble des élèves qu'il observera avec soin de façon à mieux comprendre l'origine de leurs difficultés et concevoir une progression adaptée. Il peut faire fabriquer les jeux par les élèves et développer ainsi leurs initiatives, leur imagination, leur créativité. Pour savoir utiliser le jeu de façon pertinente, les enseignants doivent tirer parti intelligemment de la motivation suscitée chez leurs élèves par une pratique inhabituelle et introduire des méthodes d'exploitation du jeu qui mettent en évidence tout le profit que les élèves peuvent en tirer, les qualités qu'ils développent et leur permettent d'évaluer leurs progrès dans différents domaines (maîtrise de soi, raisonnement, exploitation des notions apprises...).

Une fois le jeu terminé, l'analyse qui est faite des méthodes suivies, des stratégies conduites et des résultats obtenus, c'est à dire un retour pédagogique fait de manière autonome par les élèves, s'ils en sont capables, ou par les enseignants permet à tous les élèves de progresser. Ces activités doivent, bien sûr, être préparées, adaptées aux élèves pour trouver leur place dans des progressions bien conçues et être évaluées. Elles n'ont sans doute pas la même efficacité sans ces exploitations finales, ces bilans construits à partir desquels les élèves eux-mêmes conçoivent leurs prochaines activités. L'efficacité et la pertinence de ces pratiques dépendent de la manière dont le jeu est introduit et mis en œuvre dans la classe, et, surtout, du choix des jeux proposés. Il va de soi qu'il importe à l'enseignant de s'informer, de se former pour sélectionner les jeux qui répondront à ses objectifs pédagogiques et qui seront adaptés aux élèves auxquels on les propose, dans la situation que l'on a pensé et organisé.

Il convient toutefois de dire que le jeu ne remplit ces fonctions, ne présente ces avantages, que s'il se pratique à des moments bien définis et préserve un niveau d'exigence qui assurera à l'élève la satisfaction de l'effort récompensé, de la difficulté surmontée. Ainsi, selon l'âge et le public visé, les méthodes d'enseignement varient. Lorsqu'il s'agit de très jeunes

enfants, on trouve naturel que le jeu soit une activité à laquelle consacrer du temps, mais que, dès l'âge de l'école on cherche à trouver une justification, une utilité au fait d'utiliser le jeu dans des heures consacrées au travail et à l'apprentissage, et ce à l'école comme à la maison. En maternelle, les programmes laissent place au jeu libre. Chez les maîtres, on relève une vraie réflexion des enseignants sur la place du jeu et une recherche de jeux qui font appel à tous les sens et se répartissent bien entre jeux à règles, jeux d'imitation, jeux de construction, le jeu de simulation... Le jeu paraît alors indispensable à l'apprentissage en maternelle. Par la suite, en primaire et au collège, s'il est clair, d'entrée de jeu, que l'activité ludique, s'inscrit dans un programme d'apprentissage, on remarque une grande disparité entre les classes. L'utilisation de jeux ou supports ludiques dépend essentiellement de l'intérêt de l'enseignant et de son envie de se situer dans un autre rapport avec ses élèves. À partir de la sixième, avec le découpage des heures de cours, le jeu se spécialise dans une approche liée à une matière. Mais si le jeu n'est pas utilisé partout, toutes les spécialités ou presque sont touchées.

L'objectif des jeux est très souvent la vérification de connaissances car les enseignants trouvent alors facile de créer leurs propres jeux, ou la simplification d'un thème complexe, ou enfin, la recherche d'une autre façon d'aborder un sujet pour le rendre accessible aux élèves qui n'ont pas été sensibles à l'approche classique. Il existe un fort engouement pour le jeu lors des événements qui opposent, dans un esprit généralement convivial mais empreint de compétition, des équipes de collégiens à leurs paires d'autres établissements. Au lycée le jeu est peu utilisé mais, s'il l'est, c'est avec une vraie réflexion. On trouve beaucoup d'occurrences de l'utilisation de jeux dans les lycées à vocation technique, économique ou sanitaire et sociale ; la raison en est sans doute à la fois l'esprit des enseignants qui cherchent à faire approcher des notions complexes à des adolescents parfois peu attirés par les méthodes classiques et par l'existence de jeux utilisables dans les gammes créées pour la formation continue des adultes.

Pour appuyer nos propos sur l'utilité du jeu dans l'apprentissage nous citerons le psychologue Faugère P. (1994) qui affirme que « la place souhaitable du jeu dans les méthodes pédagogiques actives et dans les apprentissages scolaires, sans souci de recettes précises mais bien plutôt dans la reconnaissance de l'importance créatrice des situations ludiques ». En effet, selon cet auteur, bien qu'en général l'idée de jeu ne soit pas associée au développement intellectuel, l'adoption d'une approche ludique permet de créer un contexte favorable à l'apprentissage. Pour

cela, il paraît raisonnable de proposer des jeux dans l'apprentissage, mais à condition qu'ils soient le fruit d'une analyse pré-pédagogique, d'une réflexion préalable. Il s'agirait ainsi de ne pas faire du jeu une activité de dernière minute, une activité « bouche-trous » mais de lui assigner un rôle central (Decuré, 1994) et dans l'apprentissage. « Les activités ludiques ne sont plus considérées comme un simple gadget qui clôt une fin de semestre : la pédagogie des jeux n'est plus à faire et tous s'accordent à en reconnaître les enjeux pédagogiques » (Cuq & Gruca, 2003).

Pour conclure, nous avancerons que le jeu participerait positivement de l'apprentissage. « Le jeu n'est pas le contraire du travail, ni un moment de loisir gratuit. L'enseignant peut le mettre en place, le favoriser, en alimenter la flamme, sans pour autant l'enseigner comme un exercice... » (Parlebas P., 1989). Le jeu permet donc de proposer une grande variété de situations motivantes et familières ; de modifier le rythme d'un cours et de relancer l'intérêt des élèves ; d'apporter aux élèves un moment où ils s'approprient l'action ; d'améliorer les compétences motrices par une mise en situation ; d'obtenir une attention et une implication de l'ensemble des élèves ; de faire participer les élèves timides ou anxieux. Et surtout de mettre en place une communication d'élève à élève pour rompre avec le dialogue élève-professeur ou classe-professeur, celui-ci étant directif et limitant les échanges verbaux. Reconsidérer la place du jeu dans l'apprentissage semble être un point commun que partagent, entre autres, Decuré N (1994), Weiss F et Debyser F.. Ce dernier souligne toutefois la mauvaise qualité des jeux proposés à l'apprenant : étriqués, tristes, très peu drôles (Caré & Debyser, 1991). Malgré ces multiples unions fertiles, le fait d'introduire du jeu dans une situation de formation fait encore question pour de nombreux parents et alimente la discussion polémique entre les « purs » ludologues et les didacticiens. Non qu'on en soit encore à contester l'efficacité de la méthode qui consiste à faire du jeu un outil et moyen.

7.4. Limites de l'étude

Comme tout travail scientifique ne peut se réaliser sans limites, notre étude comporte des limites sur les plans méthodologiques et structurels. Le temps qui nous a été accordé pour réaliser notre expérimentation nous a permis de valider nos hypothèses de recherches & mises en amont. Le jeu permet donc de motiver les élèves. Toutefois, les dispositifs mis en place, les paramètres qui ont varié, le manque de temps de maturation, le manque de recul et le nombre d'élèves pour l'échantillon ne nous permettent pas de tirer une conclusion et une analyse des effets particuliers des jeux sur les apprentissages. De plus, les apprentissages qui ont été évalués de manière

quantitative sont des apprentissages liés aux connaissances uniquement. Une autre étude pourrait être portée exclusivement et de manière qualitative sur l'effet du jeu sur les compétences des élèves. Au cours de notre expérimentation, nous avons pu observer que certains élèves qui se motivaient pendant le jeu parvenaient à surpasser leur timidité et qu'ils prenaient d'eux-mêmes la parole, ce qu'ils ne font que très rarement en temps normal. Le jeu a donc permis à ces élèves de travailler leur compétence de communication sans qu'ils s'en rendent compte et sans les mettre en difficulté face à leurs camarades, ce qui pourrait diminuer leur estime d'eux-mêmes. De la même manière, la plupart des élèves ont fait preuve d'initiatives, ont pris des décisions, ont organisé leur démarche, leur stratégie de résolution au sein du groupe afin de gagner. Cela leur a fait mobiliser et travailler leur compétence d'autonomie. Un complément de protocole serait donc à mettre en place pour formaliser ces observations et ainsi pouvoir tirer une conclusion sur le lien entre la motivation des élèves pendant le jeu et la mobilisation ainsi que l'acquisition de compétences. Néanmoins, Le manque de temps a gêné les apprenants. Ils ont regretté de ne pas pouvoir approfondir les connaissances apportées par le jeu. D'après eux, deux heures de cours sont insuffisantes pour à la fois domestiquer le jeu et mener à bien leur projet.

Les études que ce soit sur l'enseignement ou l'apprentissage par le jeu présentent de nombreuses lacunes pour au moins quatre raisons. Premièrement, la définition de l'apprentissage par le jeu varie selon les éducateurs et les chercheurs, de sorte que les expériences de jeu peuvent différer en durée, quantités de directives formulées par l'enseignant et d'interactions avec ce dernier, accessibilité au matériel ludique et méthodes d'obtention de données. Ainsi, ce qu'un éducateur ou chercheur peut nommer apprentissage par le jeu peut diverger considérablement d'un individu à l'autre. Les programmes d'enseignement intitulés par le jeu sont souvent fortement dirigés par l'enseignant et le temps disponible pour les activités ludiques auto-dirigées est en général réduit.

Deuxièmement, de nombreuses études portant sur l'enseignement ou l'apprentissage par le jeu s'intéressent uniquement à l'apprentissage des compétences scolaires et non au rôle du jeu dans la stimulation d'autres types de développements intellectuels. Troisièmement, la majorité des études sont menées à court terme alors qu'elles devraient être longitudinales (c'est-à-dire d'une durée minimale d'une année scolaire) pour mesurer les progressions cognitives. Il faut noter que, néanmoins, lors des études longitudinales, certains facteurs de développement global peuvent avoir

un impact sur le développement cognitif. Finalement, comme les apprenants tirent profit des programmes scolaires de manière associée aux expériences de jeu à domicile, aux types d'activités ludiques, aux aptitudes et à la situation économique familiale spécifiques de l'apprenant, ces particularités peuvent aussi altérer les résultats des études du développement cognitif par le jeu.

7.5. Perspectives de l'étude

Le jeu à l'école est un vaste sujet, aussi était-il nécessaire de faire des choix dans les analyses menées. Nous avons fait émerger en fin d'analyse la force du positionnement symbolique du sujet dans sa pratique effective et dans les choix qu'il opérait. Il serait intéressant d'approfondir cet axe en essayant de comprendre la différence dans ce positionnement entre des enseignants qui font le choix de jouer et utilisent des jeux fort en ludus et des enseignants qui ne voient dans le jeu qu'un habillage ludique, source d'amusement et donc de motivation. Il faudrait peut-être dès lors envisager une réflexion sur les valeurs de l'école, les missions qui incombent à l'enseignant et ce qu'il s'impose, la façon dont il interprète les instructions officielles. La dialectique entre institutions et liberté pédagogique est donc à envisager : est-on un moins bon enseignant lorsque l'on fait jouer en classe ? Cela nécessite d'interroger aussi plus profondément la tension jeu/travail et de réfléchir le concept de liberté à l'école : la liberté enseignante, celle de l'élève,... Le fait d'être à l'école dénature-t-il par essence la pratique de jeu ? « L'obligation scolaire fait-elle perdre de sa saveur aux savoirs ? » (Astolfi, 2008) Dans une perspective professionnelle à visée formatrice, il faudrait réfléchir sur les différentes dimensions à intégrer pour favoriser l'usage du jeu en classe : un travail sur la légitimité du jeu aux yeux des enseignants, les former sur ce qu'est le jeu, sur ses savoirs, savoirs qui ne sont pas nécessairement à renvoyer dans la cours de récréation... Là encore, on questionne les missions de l'école. En s'appuyant sur les propos d'Astolfi concernant la nécessité de rompre avec la forme scolaire, « Retrouver la saveur des savoirs nécessite une rupture avec ce que Guy Vincent (1994) a nommé la « forme scolaire », laquelle définit davantage des contenus d'enseignements que de véritables savoirs. » (Astolfi, 2008, p 228-229), il faudrait envisager la transformation du rapport au jeu de l'enseignant en lui laissant entrevoir le jeu non plus comme une situation motivante pour l'élève, mais comme un engagement situationnel dont la quête du savoir, du défi, du comprendre devient le moteur essentiel de la séquence d'enseignement.

7.6. Implications professionnelles

Ce travail apporte une grande contribution dans le cadre professionnel. C'est une démarche que nous mettons à la disposition des enseignants en général et aux enseignants d'Histoire en particulier dont ils peuvent s'en inspirer dans leur pratique de classe au quotidien. En effet, le modèle que nous avons mis en place pour enseigner l'Histoire à l'aide du jeu permet aux élèves d'être autonomes, de construire leur propres cours, d'être interactifs, participatifs. Pour cela, l'enseignant ne devient plus le « magister », la source d'information unique mais plutôt un guide, un accompagnateur, facilitateur de l'apprentissage, agent proactif dans la construction du savoir. Outre, ce modèle d'enseignement de l'Histoire correspond aux principes de l'A.P.C car, il place l'élève au centre de l'apprentissage, dans un environnement pédagogique définis.

Dans une perspective professionnelle à visée formatrice, il faudrait réfléchir sur les différentes dimensions à intégrer pour favoriser l'usage du jeu en classe : un travail sur la légitimité du jeu aux yeux des enseignants, les former sur ce qu'est le jeu, sur ses savoirs, savoirs qui ne sont pas nécessairement à renvoyer dans la cours de récréation... Là encore, on questionne les missions de l'école. En s'appuyant sur les propos d'Astolfi (2008) concernant la nécessité de rompre avec la forme scolaire, « retrouver la saveur des savoirs nécessite une rupture avec ce que Guy Vincent (1994) a nommé la « forme scolaire », laquelle définit davantage des contenus d'enseignements que de véritables savoirs. » (Astolfi, 2008, pp. 228-229), il faudrait envisager la transformation du rapport au jeu de l'enseignant en lui laissant entrevoir le jeu non plus comme une situation motivante pour l'élève, mais comme un engagement situationnel dont la quête du savoir, du défi, du comprendre devient le moteur essentiel de la séquence d'enseignement.

Bien que l'apprentissage par le jeu constitue un aspect important de l'enseignement, il doit être apprécié non seulement sur le plan des compétences scolaires acquises par les apprenants, mais aussi pour le soutien à l'apprentissage de l'autorégulation, de la maîtrise de ses émotions, des fonctions exécutives, de la compréhension sociale, de la créativité et d'autres aptitudes cognitives, et bien sûr juste pour la joie que le jeu procure aux apprenants.

7.7. Suggestions

Suggérer c'est proposer une idée, un conseil à quelqu'un. C'est évoquer une pensée, une image. Qui dit conseil, dit donner son avis sur ce qu'il convient de faire. De ce qui suit, il s'agit de donner des conseils qui doivent faciliter l'enseignement des disciplines du secondaire par le jeu, qui est un modèle d'accompagnement pédagogique auquel tout acteur de la chaîne pédagogique doit observer dans l'accomplissement de la tâche relative au processus enseignement-apprentissage. Au regard de la baisse des performances observée dans des établissements scolaires, de la résistance de certains enseignants aux méthodes actives qui se manifeste par l'attachement, par leurs pratiques enseignantes aux méthodes traditionnelles, il nous semble opportun d'interpeller des acteurs comme l'Etat, les formateurs de la chaîne pédagogique, les enseignants, les élèves. Les bases théoriques et expérimentales qui appuient l'importance de l'enseignement et l'apprentissage par le jeu sont tellement fortes et efficaces, la priorité devrait être d'accorder davantage de financement et d'attention à la recherche consacrée à cette problématique.

Les écoles de formation des enseignants doivent mettre sur pied un module d'apprentissage à la pédagogie par le jeu dans la formation permanente du corps enseignant, du primaire à l'université. Cette initiative permettrait à la fois d'aider les enseignants volontaires dans leur action, convaincre d'autres pédagogues de l'utilité des jeux pédagogiques, proposer une véritable « charte de qualité », et au-delà moderniser les enseignements.

Reconnaître, lors de l'évaluation des pédagogues, la création d'un jeu pédagogique comme une contribution intellectuelle. Dans le cadre de leur évolution de carrière, la « ludographie » pourrait ainsi constituer un critère favorable pour passer au grade supérieur.

Proposer des formations à la valorisation des jeux pédagogiques aux pédagogues et aux acteurs des services de valorisation. Il s'agit d'accompagner les créateurs des jeux depuis la définition du projet partenarial jusqu'à sa commercialisation, en passant par la création d'une marque, un business model et la gestion de la propriété intellectuelle.

Les entreprises devront développer les partenariats avec les établissements d'enseignement supérieur pour faciliter la valorisation des jeux issus des laboratoires publics. Cela peut se traduire par l'organisation d'événements d'exposition. Ces lieux seront des occasions de rencontres entre les concepteurs, les entreprises et les investisseurs potentiels. L'objectif est de faire sortir les

innovations pédagogiques des laboratoires de recherche, et les accompagner jusqu'à leur mise sur le marché.

Améliorer les conditions de financement des start-up spécialisées dans les jeux pédagogiques. L'objectif étant de créer autour de ces jeunes passionnés tout un écosystème de financement qui leur sera dédié (crowd funding, business angels, fonds de capital-risque et de capital développement).

Les pouvoirs publics pourraient créer un prix national pour les jeux pédagogiques. Cette récompense permettrait de créer de la compétition, d'identifier les jeux de qualité, et par ricochet, susciter le désir des entreprises de les commercialiser.

CONCLUSION GENERALE

Arrivé au terme de notre étude qui portait sur « le jeu comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire : une étude expérimentale chez les apprenants de 6^e et 3^e de l'enseignement secondaire général au Cameroun », il en ressort que l'utilisation des jeux en classe permet de développer de nombreuses compétences chez l'apprenant et l'aide à se détendre et à se débarrasser de ses obstacles langagiers et lui permet d'oser à communiquer avec ses camarades et ses enseignants. Le jeu est aussi plus concret qu'un ensemble de fiches et permet aux élèves ayant des difficultés d'abstraction de s'y retrouver dans les apprentissages. Les apprenants développent leur imagination et leur créativité, ce qui les aide à mémoriser rapidement et correctement les nouvelles connaissances. Le jeu favorise la motivation dans les apprentissages. Les apprenants ressentent une confiance en eux, ils ont le désir et le plaisir d'accomplir les tâches qui leur sont attribués sans attendre une quelconque récompense. Donc, par la joie et le plaisir éprouvé par l'élève dans le jeu et aussi l'aspect de compétition, l'apprenant s'intègre sans aucun problème avec les autres, il se trouve motivé et cherche à apprendre rapidement.

A partir de ce constat, nous avons procédé à une étude expérimentale au CES d'Ekali I et au collège Braunchweig d'Ekoumdoum, où les élèves des classes de 6^e et 3^e ont été soumis à des tests expérimentaux visant à démontrer quels étaient les types de jeu comme stratégies didactiques qui contribuent efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Après analyse des tests, il s'est avéré que les jeux pédagogiques tels que les jeux de simulation, les jeux de construction et les jeux d'émulation, au vu des résultats obtenus, remplissaient parfaitement ce rôle. Après avoir analysé les données, nous pouvons dire que les résultats de notre recherche ont confirmé notre hypothèse générale et nos hypothèses spécifiques selon lesquelles:

- L'usage du jeu de simulation comme stratégie didactique contribue plus à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage de l'histoire que le procédé classique.

- L'usage du jeu de construction comme stratégie didactique contribue plus à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage de l'histoire que le procédé classique.

- L'usage du jeu d'émulation comme stratégie didactique contribue plus à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage de l'histoire que le procédé classique.

A travers cette recherche, nous espérons avoir fait une description aussi objective que possible sur le jeu comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire dans l'enseignement secondaire général. A la lecture transversale des théories évoquées, nous

pouvons affirmer qu'il n'y a pas de meilleure façon d'apprendre que de pratiquer soi-même, de tomber et se lever pour savoir marcher et de mettre la main à la pâte pour façonner son pain. Le jeu permet donc à l'apprenant d'être au cœur de sa formation. Pour susciter la motivation des apprenants, de plus en plus de pédagogues misent sur les jeux à condition de les intégrer à l'ensemble des outils pédagogiques, de prendre le temps et de respecter des règles claires, les dispositifs ludiques captent l'attention des joueurs, s'emparent de leur corps, emportent leur adhésion, tout en leur donnant du plaisir. Les challenges et récompenses constituent des ressorts précieux. Ils véhiculent des émotions et permettent aux joueurs de sortir de leur zone de confort. Mais pour être efficace, cela ne suffit pas, tout dépend du collectif. Ce sont les interactions entre les apprenants et les enseignants qui ancrent les connaissances fraîchement acquises. La pédagogie par le jeu est ainsi une pratique réflexive, collective et orchestrée par un maître du jeu.

D'une manière générale, l'usage des jeux en milieu scolaire se caractérise par une pédagogie de projet. Elle favorise la transmission de savoirs et de facultés cognitives souvent négligés par la pédagogie traditionnelle, comme par exemple le travail en équipe, la créativité, la libre expression individuelle, l'autonomie et la capacité d'adaptation. Afin de garantir la réussite de leur action, les maîtres du jeu sont amenés, d'une part, à traduire des notions complexes, en les simplifiant sans pour autant les dénaturer. Il s'agit avant tout de rendre les savoirs plus attractifs, en les rapprochant de la culture personnelle des apprenants. D'autre part, ils conçoivent et coordonnent la séquence pédagogique en respectant trois temps nécessaires à l'assimilation des connaissances : la mise en situation, la pratique et le débriefing. L'usage des jeux pédagogiques en milieu scolaire dépend donc du libre choix des pédagogues. Leur conduite est motivée par l'enthousiasme, la passion et l'intérêt qu'ils portent aux méthodes de pédagogie active. Pour la plupart, ils possèdent une culture ludique, du fait de leur pratique personnelle des jeux dans le cadre du loisir. Cette pratique leur confère une compétence experte, qui justifie l'usage des jeux auprès des apprenants, des collègues et des parents. Pourtant, leur initiative soulève des résistances. Pour les neutraliser, le maître du jeu doit démontrer sa maîtrise technique, rassurer et convaincre de l'efficacité des jeux. Ainsi, un accompagnement sociotechnique est nécessaire pour faciliter leur appropriation par les utilisateurs. Mais pour que les choses changent en profondeur, un accompagnement institutionnel est indispensable pour, d'un côté, faire reconnaître professionnellement la compétence personnelle des formateurs et de l'autre, les sensibiliser à la valorisation des innovations pédagogiques.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique.* Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Alain (1932). *Propos sur l'Éducation.* PUF.
- Alvarez, J., & al. (2010). *Introduction au serious game.* Editions : Questions Théoriques. Aristote (en l'an 6). *Ethique à Nicomaque.*
- Amana E. (2017). *Apprentissage des langues nationales camerounaises en préscolaire par l'approche des activités ludiques,* El paradigm Journal-*issue n° 03*
- Astolfi, J.P. (1992). *L'École pour Apprendre.* Paris :ESF
- Astolfi, J.P. (2008). *La Saveur des Savoirs.* Paris :ESF
- Baie F. (2009). *Les jeux à l'école sont-ils une chimère culturelle ou une réalité ?*, analyse UFAPEC, Bruxelles, <URL : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0509-lesjeux-a-l-ecole-sont-ils-une-chimere-culturelle-ou-une-realite>.
- Bandura, A, (1971). *Social learning theory,* Amal JITH.
- Barbeau D. (1995). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial.* Repéré à http://www.cdc.qc.ca/actes_arc/1995/barbeau_actes_arc_1995.pdf
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu.* Paris, PUF.
- Baudrillard J. (1968). *Le système des objets,* Paris, Gallimard.
- Beaud, M. (1997). *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger une thèse de doctorat un mémoire de D.E.A. ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire,* Paris : La découverte.
- Beillerot, J. (1996). *Les savoirs, leurs conceptions, leur nature.* In Beillerot,
- Berhou M., (2006). *Les jeux, les collègues, l'administration et moi...*, *Les Cahiers Pédagogiques*, 448, 16-17.
- Berthou M. & Natanson D. (2013). *Jouer en classe en collège et en lycée.* Editions : Fabert en partenariat avec les Cahiers pédagogiques.
- Bideau, A. (1989), *Les jeux à l'école et hors de l'école,* Lyon, E. Robert.
- Bringuier J.-C, (1977). *Conversations libres avec Jean Piaget,* Paris, Ed. Laffont.
- Brougère G. (2005). *Jouer/Apprendre.* Paris : Economica.

- Brougère G. (2006). *Parlons-nous vraiment de la même chose ?* Les Cahiers Pédagogiques, 448, 11-12.
- Brougere G., (1958). *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- Brougere G., (2003). *Jouets et compagnie*, Paris, Stock.
- Brougere, G. (1997). *Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire*, Revue Française de Pédagogie, 1997, n° 119, p 47- 56.
- Brousseau G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bruner, J. (1997), *L'éducation entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*.the culture of education, Harvard university press.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2009), *La transmission du savoir expérientiel*. Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS. Thèse de doctorat, en Didactique des disciplines scientifiques et technologiques, université de Toulouse, Toulouse.
- C.Duflo, et al. (2006). *Jouer à l'école*. CRDP de l'académie de Grenoble.
- Caffari-Viallon R. (1988). *Pour que les enfants jouent*, EESP, Lausanne (CH)
- Caillois R., (1958). *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. La Flèche : Gallimard.
- Carrara C.. (2006). *Le jeu comme pratique culturelle accessible à tous*, dossier « On ne joue pas à l'école, on apprend », Animation et Education n° 191.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Economica, Anthropos.
- Chartier, R, (1976). *L'éducation en France au XVIe et XVIIIe siècle*, société d'éditions d'enseignement supérieur, Paris.
- Chateau J., (1979). *Le jeu de l'enfant*, Librairie philo.Vrin.
- Chateau J., (1985). *L'enfant et le jeu*, Ed. du Scarabée.
- Chevallard Y. (1999). *L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique*. Recherches en didactique des mathématiques (19/2). La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). *Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique*. Recherches en didactique des mathématiques. Vol 12/1.
- Chobeaux F. (2000). *Jeu et éducation nouvelle, Vers l'Education Nouvelle*, 497
- Cohen S, (2003). *Sa vie, c'est le jeu*, Education et formation, PUF.

- Cotta A, (1980). *La société ludique, la vie envahie par le jeu*, Paris, Grasset.
- Cuq, J.P, (2014). *Les concepts de la didactique*, ASSO.
- De Graeve S. (2006). *Apprendre par les jeux*. Bruxelles : De Boeck (Traduit du néerlandais par V. Bruyndonckx).
- DE Grandmont N., (1995). *La pédagogie du jeu*, Montréal, Ed. Logiques,.
- DE Grandmont N., (1995). *Le jeu ludique*, Montréal, Ed. Logiques.
- De Grandmont, N. (1995). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Paris–Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Dehant A, (1994). *Guide du jeu et du jouet*, Bastogne, Ed. Delperdange.
- Delhomme, P. Meyer, T, (2002). *La recherche en psychologie sociale : projets, méthodes et techniques*. Paris : Armand Colin.
- Delpeteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Québec : presses de l'université de Laval
- Deru, P. (2006). *Le jeu vous va si bien*. Barret-sur-Méouge : Le souffle d'Or.
- Desvages-Vasselin, V., Buznic-Bourgeacq P. (2012).- *Jeu et pratique scolaire : étude de cas d'un sujet et de son rapport au jeu*, Les Cahiers de l'IUFM de Basse Normandie, (1). Caen, p.44-68.
- Duflo C, (1998). *Jouer et philosopher*, Paris, PUF.
- Epstein, J. (2006), *préface de Le jeu vous va si bien*. Barret-sur-Méouge : Le souffle d'Or.
- Erikson, E.H., (1982), *Enfance et société*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Ferry L. (2003). *Discours Assemblée Nationale*. Repéré à <http://histgeo.discip.accaen.fr/ludus/ducote.htm>
- Forbin, M-F, J.G. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives : chenevière éducation*, 3^e édition.
- Fournier M. (2004). *Le jeu en vaut-il la chandelle ?*, *Sciences humaines* 8 (n°152), p. 23.
- Freinet C., (1960), *L'Education du Travail*, Delachaux et Niestlé.
- Gaussoit, L. (2002). *Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité*, Spirale,

- Ghilissen V et Diegas V., (2000). Les participes passés par le jeu, Haute Ecole léonard De Vinci–Ecole Normale Catholique du Brabant Wallon –Louvain-la-Neuve – Promoteur : Bénédicte Rasson.
- Giordan, A. (2003), Entretien avec A Giordan, in B. Darras, *Jeux, Médias, Savoirs*. Paris : L’Harmattan.
- Grawitz, M. (2004). Le lexique des sciences sociales. Paris : Dalloz.
- Hebting C. (2003). *Jouer en classe*. Paris : Magnard.
- Henriet J.-M. (1986). « *Didactique des jeux de simulation dans l’enseignement du second cycle des lycées* ». In : Revue de géographie de Lyon, Vol. 61 n°2, pp. 227-234.
- <http://eductice.inrp.fr/EducTice/projets/en-cours/geomatique/jeu-et-apprentissage/guide>, consulté le 13 juillet 2021.
- <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/>, consulté le 13 juillet 2021
- <http://situationsproblemes.com/francais/?p=317>, consulté le 20 août 2021
- <http://www.ac-grenoble.fr/ecjs/ecjs1/ecjs-terminale.htm>, consulté le 13 juillet 2021.
- <http://www.cemea.asso.fr/IMG/JeuJeuxEducNou.pdf>, consulté le 07 août 2021
- <http://www.epsidoc.net/ajax/jeuxHG.htm>, consulté le 24 juin 2021.
- http://www.lmg.ulg.ac.be/spip/article.php3?id_article=30, consulté le 24 juin 2021
- Huizinga J, (1976), *Homo ludens*, Poitier, Ed.Gallimard.
- Huizinga, J. (1938/1988). *Homo ludens*. Essai sur la fonction sociale du jeu. Paris : Gallimard.
- Jones M,(1994). *Votre enfant et ses jeux*, Ed.MA.
- Kocher, J.-C. (2009). *Le jeu dans l’enseignement*. HEP Lausanne.
- Lallemand V., (2002). L’élève, Homo Ludens ? La pédagogie du jeu : « Anatomie Poursuite », Haute Ecole léonard De Vinci –Ecole Normale Catholique du Brabant Wallon –Louvain-la-Neuve – Promoteur : Bénédicte Rasson.
- *Le Petit Robert*, Dictionnaire de la langue française (2000), Paris : Dictionnaires le Robert.
- Lerbert G, (1970). Piaget, Paris, Ed. Universitaires.
- Lescouarch L. (2006). *L’impossible quête*, Les Cahiers Pédagogiques, 448, 13-15.
- Marrou, I. (1948). Histoire de l’éducation dans l’antiquité, Leseuil, Paris.

- Masson-Vincent, M. (dir.) (2005). *Jeu, géographie et citoyenneté : De l'école à l'université*. Paris : Seli Arslan.
- Meirieu P. (2006). *Le désir et la règle*, Les Cahiers Pédagogiques, 448, 32-33.
- Mérenne-Schoumaker, B. (2006). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. Bruxelles.
- Méthode Decroly, (1927). *Jeux éducatifs*, Ed. Fernand Nathan, agence Bruxelles.
- Morin E., (1973). *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Ed.. Le Seuil.
- Musset, M. & Thibert. R (2009). *Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée*. Dossier d'actualité de la VST, n° 48, octobre.
- Nace C. (2008). « *Une pratique de classe : les simulations géographiques, jouer aujourd'hui pour être acteur demain* ». In : *L'information géographique*, n°3, pp.94-98.
- Ouellet, A. (1999). *Processus de recherche*. Québec : P.U.Q.
- Pelay N. (2011). *Jeu et apprentissages mathématiques* (Thèse, Université Claude Bernard, Lyon).
- Perino O., (2006). *Des espaces pour jouer*, Ed. Erès.
- Piaget, J. (1935) *Les Méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques* in *Encyclopédie Française, Psychologie et pédagogie*, Paris : Denoel, réed. 1969, p.211.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Pingaud, F. (2002), *Le jeu-projet*, G.E.L.
- Pradepepa T. et Llanas J.. (Juillet 2012). *Des jeux en classe, c'est sérieux ?* Argos (n°49), SCEREN.
- Rabecq-Maillard, (1969). *Histoire des jeux éducatifs*, Nancy, Ed.Nathan.
- Roué-Dautel C. (2005). *Comment entretenir la motivation des élèves en situation d'apprentissage scolaire ?* Mémoire de l'Institut de Formation des Maitres de l'Académie de Montpellier.
- Rousseau, J.J. (1762/1964). *Emile ou de l'Education*. Paris : Garnier
- Sautot, J.-P. (dir.) (2006). *Jouer à l'école. Socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.

- Sauvé L. et al. (2007). *Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 33 (n° 1).
- Seara Johnny. (2007). Le jeu pédagogique est-il un leurre ? L'exemple d'un jeu de rôle dans l'enseignement de l'histoire au gymnase, Mémoire professionnel HEP, Vaud.
- Tourtet, L. (1972). *Jouer, Rêver, Créer*. Paris : Armand Colin.
- Tsafack, G. (2004). *méthodologie générale de la recherche en éducation*. Yaoundé : Harmattan.
- Vial, J. (1981) *Jeu et Education : les ludothèques*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Vincent S. (2004). *Jeu et éducation*. Sciences humaines 8 (n°152), p.25
- Vygostki, L (1985). *Le socioconstructivisme*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Gallimard.



INDEX

- Alvarez, 146, 150, 323
- apprenants, x, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 14, 15, 16, 20, 21, 25, 29, 34, 36, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 64, 68, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 94, 135, 136, 137, 144, 145, 158, 160, 169, 172, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 190, 193, 196, 203, 205, 210, 212, 214, 215, 219, 220, 221, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 245, 246, 253, 254, 255, 261, 262, 264, 271, 277, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 294, 297, 298, 302, 305, 306, 310, 315, 316, 317, 321, 322, 335, 337, 346, 348, 349, 350, 351, 363, 367
- apprentissage, x, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 23, 27, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 87, 88, 92, 93, 94, 97, 103, 108, 112, 114, 116, 120, 123, 126, 128, 130, 131, 134, 136, 137, 138, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 192, 193, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 218, 219, 220, 222, 230, 233, 235, 238, 244, 245, 246, 247, 252, 253, 255, 260, 261, 262, 263, 264, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 300, 302, 304, 306, 307, 308, 310, 311, 313, 314, 315, 317, 318, 321, 326, 327, 328, 363, 364, 366, 368
- Astolfi, 9, 316, 317, 323
- Avanzini, 10
- Bandura**, x, xi, 7, 194, 309, 323
- Beart, 94, 96, 98, 99, 100
- Berthou, 58, 62, 147, 150, 323
- Brougère, x, xi, 23, 71, 74, 76, 124, 125, 126, 127, 132, 137, 138, 160, 165, 323, 324, 365
- Bruner, 23, 170, 293, 302, 308, 324
- Caillois, x, xi, 23, 37, 40, 49, 105, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 157, 300, 324, 365
- Cameroun, iii, ix, x, 2, 6, 9, 28, 47, 67, 93, 95, 168, 169, 173, 207, 209, 210, 212, 215, 216, 219, 220, 221, 223, 224, 228, 235, 236, 252, 264, 271, 272, 285, 286, 321, 337, 350, 353, 365, 367
- Chartier, 5, 324
- Château, x, xi, 103, 123, 129, 160, 184, 185
- classes, iii, x, 2, 15, 16, 22, 29, 44, 63, 69, 80, 91, 92, 93, 97, 114, 149, 156, 168, 171, 173, 181, 185, 216, 219, 221, 222, 224, 228, 229, 313, 321, 334, 337
- Cornolo, 146
- cycle, x, xi, 6, 28, 29, 42, 44, 46, 61, 78, 106, 207, 214, 217, 218, 219, 220, 221, 224, 226, 290, 295, 296, 304, 326
- De Grandmont, x, xi, 24, 38, 49, 90, 125, 132, 138, 325

- didactique, x, 6, 7, 9, 19, 22, 34, 35, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 55, 69, 77, 93, 132, 149, 151, 167, 169, 174, 176, 178, 179, 180, 181, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 207, 211, 212, 223, 225, 229, 238, 244, 245, 246, 247, 252, 255, 260, 261, 263, 264, 290, 291, 295, 296, 297, 300, 302, 304, 305, 307, 321, 324, 325, 364, 366, 368
- domaine, x, 45, 51, 74, 84, 96, 99, 101, 103, 107, 112, 115, 116, 143, 150, 161, 188, 208, 297
- enseignement, x, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 53, 57, 61, 63, 67, 71, 76, 77, 78, 79, 84, 87, 95, 100, 101, 128, 132, 144, 145, 147, 148, 149, 156, 157, 158, 160, 162, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 193, 198, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 233, 235, 238, 244, 245, 246, 247, 252, 253, 255, 260, 261, 262, 263, 264, 285, 286, 288, 290, 291, 292, 295, 296, 297, 300, 301, 302, 304, 306, 309, 311, 312, 315, 316, 317, 318, 321, 324, 326, 328, 363, 364, 366, 368
- enseignement secondaire général, x, 6, 9, 42, 44, 45, 47, 61, 207, 209, 212, 214, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 264, 290, 296, 321
- étude, x, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 22, 29, 32, 33, 35, 42, 43, 44, 46, 47, 54, 55, 57, 84, 89, 90, 91, 110, 112, 118, 124, 136, 147, 164, 171, 172, 176, 177, 187, 188, 192, 194, 207, 209, 211, 212, 214, 215, 216, 220, 221, 226, 230, 232, 233, 235, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 302, 303, 305, 314, 316, 321, 325, 363, 364, 366, 367, 368
- expérimentale, x, 6, 9, 42, 47, 207, 212, 214, 215, 221, 223, 225, 226, 227, 231, 235, 245, 246, 254, 261, 262, 284, 285, 286, 287, 290, 291, 321
- Flonneau, 12
- Freinet, 112, 325
- Gauthier, 150, 207
- histoire, i, x, 2, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 24, 27, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 69, 70, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 84, 87, 89, 90, 91, 100, 102, 104, 128, 156, 158, 159, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 217, 220, 221, 222, 226, 228, 230, 233, 235, 236, 238, 244, 245, 246, 247, 252, 253, 255, 260, 261, 262, 263, 264, 271, 272, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 300, 302, 304, 306, 321, 328, 337, 350, 353, 363, 364, 366, 367, 368

- Huizinga, 48, 58, 60, 87, 125, 126, 127, 128, 131, 326, 365
- jeu, x, 4, 5, 6, 7, 9, 19, 23, 24, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 199, 201, 202, 203, 205, 207, 210, 211, 212, 214, 215, 219, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 235, 236, 238, 239, 244, 245, 246, 247, 252, 253, 254, 255, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 334, 335, 336, 337, 341, 342, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 363, 364, 365, 366, 367, 368
- Lallemand, 89, 90, 92, 110, 152, 326
- Lepper**, 134, 135, 136, 293, 365
- Malone**, 134, 135, 136, 293, 365
- Marrou, 11, 54, 326
- Maslow, 7, 192, 193, 194
- Meirieu, 53, 147, 148, 185, 327
- Montessori, 91
- motivation, x, xi, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 16, 17, 25, 26, 27, 33, 37, 43, 44, 45, 46, 50, 62, 70, 71, 73, 74, 75, 78, 79, 84, 88, 93, 119, 134, 135, 136, 137, 141, 151, 152, 158, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 205, 215, 219, 231, 293, 294, 298, 309, 310, 312, 315, 316, 321, 322, 323, 327, 366
- motivation scolaire, x
- observation, x, xi, 14, 15, 18, 21, 43, 59, 67, 68, 69, 74, 93, 114, 115, 116, 168, 178, 219, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 284, 285, 287, 297, 367
- orientation, x, xi, 43, 46, 171, 187, 192, 219, 220, 224, 226, 305, 309
- pédagogie, x, 3, 5, 10, 20, 22, 34, 46, 47, 50, 60, 71, 75, 76, 81, 89, 90, 91, 93, 103, 112, 114, 119, 130, 132, 133, 144, 145, 146, 147, 148, 158, 159, 183, 185, 188, 204, 205, 300, 312, 314, 318, 322, 325, 326, 327, 363, 365
- performances, x, 44, 120, 136, 137, 155, 192, 198, 204, 214, 215, 220, 231, 235, 292, 297, 301, 308, 318

Piaget, x, xi, 7, 23, 34, 49, 103, 108, 120,
123, 149, 156, 187, 189, 203, 292, 296,
297, 299, 300, 307, 323, 326, 327, 366

Sautot, 38, 39, 41, 327

Sauvé, 71, 74, 83, 150, 328

scientifiques, x, 44, 87, 152, 176, 179, 215,
220, 297, 324, 337

scolaires, x, 2, 3, 13, 14, 16, 18, 23, 25, 27,
28, 29, 30, 31, 37, 44, 45, 57, 70, 106,
113, 114, 115, 140, 159, 160, 169, 173,
186, 192, 199, 205, 215, 218, 220, 231,
295, 313, 315, 317, 318

stratégie, x, 6, 9, 39, 40, 42, 43, 44, 47, 51,
52, 94, 95, 111, 114, 120, 146, 152, 207,
211, 212, 238, 244, 245, 246, 247, 252,
253, 255, 260, 261, 263, 264, 285, 286,
288, 290, 291, 295, 296, 300, 302, 304,
315, 321, 368

Viau, 6, 16, 45, 136, 189

Vygostki, 7, 198, 328

Winnicott, 23, 65, 71, 141, 142, 143, 328

ANNEXES

PRESENTATION DES JEUX EXPERIMENTES

➤ **JEU D'EMULATION : questions pour un champion.**

TYPE DE JEU :

Jeu d'émulation. Les élèves, par équipes, élaborent des questions simples et fermées portant sur plusieurs leçons à réviser en préparation de l'évaluation. Puis les équipes interagissent en se posant les questions trouvées. Ou encore l'enseignant élabore une série de questions, constitue des groupes de 3 à 4 en fonction de l'effectif de la classe et pose ces questions aux différents groupes qui y répondent par écrit sur un bout de papier.

CLASSE :

Toutes les classes peuvent appliquer ce genre d'exercice dans l'optique de faciliter leurs révisions. Mais dans notre contexte, ce jeu s'est déroulé en classe de 6^e.

RÉFÉRENCE AU PROGRAMME :

L'enseignant en qualité de maître du jeu propose deux ou trois leçons dans lesquelles sera tirée l'évaluation séquentielle de la classe.

A cet effet, trois leçons ont été proposées au groupe expérimental pour préparer le jeu d'émulation. Il s'agit de la leçon 2 : *les premiers hommes et leur mode de vie* ; la leçon 3 : *la civilisation du néolithique* et le dossier 1 : *collecte et classification des vestiges historiques*.

OBJECTIF DE LA SÉANCE :

Repérer et réciter les connaissances simples de chaque leçon (dates, définitions, localisations, sigles, chiffres, fonction des personnages-clés).

Il s'agissait ici de vérifier que les objectifs ont été atteints à savoir que les élèves ont mobilisé les ressources nécessaires pour connaître le mode de vie des premiers hommes, montrer l'importance de la conservation des vestiges et valoriser les instruments du passé.

DÉROULEMENT DE LA SÉANCE :

- l'enseignant répartit les élèves en équipes de trois à quatre joueurs en fonction de l'effectif de la classe.
- chaque équipe révise au préalable en groupe les leçons données pour révisions par l'enseignant ; ce dernier apprête une série de questions qui seront posées aux différents, le temps pour répondre à chaque question étant prédéfini dès le départ en fonction de la question ;
- l'enseignant arbitre et comptabilise les points (+1 par bonne réponse et par questions) ;
- le vainqueur du jeu est le groupe ayant remporté le maximum de point sur les questions posées.

En cas d'égalité, les groupes vainqueurs s'opposent à un challenge décisif pour désigner le vainqueur.

En guise de récompenses, le groupe vainqueur en reçoit une de la part de l'enseignant. Il peut s'agir d'un bonus à la prochaine évaluation ou un bonus matériel (les friandises feront l'affaire ils en raffolent).

MATÉRIEL :

Cahiers de cours, papier, crayon, tableau. craie

TEMPS DE JEU :

2 heures

TYPE D'ÉVALUATION :

A l'évaluation mensuelle, l'enseignant s'attèle à reconduire et à reformuler les questions posées au préalable.

LE GROUPE TEMOIN :

Il pratique une activité d'intégration, qui a les mêmes objectifs à savoir préparer les apprenants à l'évaluation.

Photo 1 : des élèves en préparation du jeu d'émulation

Source : photo prise au CES d'Ekali I en classe de 6e

Photo 2 : des élèves en mode révisions



Source : photo prise au CES d'Ekali I en classe de 6e

Photo 3 : tableau récapitulatif du jeu questions pour un champion

| | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Total |
|------|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| Gp1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| Gp2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Gp3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 6 |
| Gp4 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| Gp6 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 |
| Gp7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Gp8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Gp9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Gp10 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 |

Source : photo prise au CES d'Ekali I en classe de 6e

JEU DE CONSTRUCTION : QUI SUIS-JE ? (Jeu de cartes)

TYPE DE JEU :

Il s'agit d'un jeu de construction et d'émulation. Un jeu de cartes représentant au recto la biographie sur l'une des grandes figures ayant marqué l'histoire du Cameroun et au verso une photo de lui. Les élèves peuvent y jouer individuellement ou en équipes de maximum 5 élèves. Individuellement, l'élève se distribue les cartes et doit deviner ce qu'il y a derrière .

CLASSE :

Toutes les classes peuvent y jouer dans l'optique où ce jeu développe la culture générale du joueur.

REFERENCES AU PROGRAMME :

Plusieurs leçons s'adaptent à ce type de jeu. C'est le cas :

- Des conquêtes et résistances en Afrique
- Des progrès scientifiques et techniques au XVIIIe siècle
- Des grandes figures de l'histoire du Cameroun
- Etude des sites et monuments importants...
- civilisation égyptienne.
- des principaux acteurs des guerres mondiales

OBJECTIF DE LA SEANCE :

Faire connaître à l'apprenant les grands acteurs de l'émergence du Cameroun.

MATERIEL :

Un jeu de cartes préconçu et distribué aux joueurs facilite la séance et fait gagner en temps. Au préalable, l'enseignant, grâce à une enquête collective et conçoit avec les apprenants les informations sur des acteurs cibles mis en relief dans le programme officiel. Ensuite il monte, imprime et découpe chaque carte et colle les recto-verso. Mais attention prendre le soin de plastifier les cartes sinon elles seront éphémères.

DEROULEMENT DE LA SEANCE :

- L'enseignant donne un travail d'enquête aux apprenants afin de collecter le maximum d'informations sur quelques grands acteurs prédéfinis de l'histoire du Cameroun. C'est la partie construction
- Après la collecte des données sur ces grandes figures, des fiches synthèses ou cartes sont conçues par les apprenants regroupant les données biographiques de chaque grande figure et l'action qu'ils auront jouée dans la contribution de l'histoire du Cameroun.
- L'enseignant répartit donc la classe en groupe de trois avec pour consigne d'interagir l'objectif étant de maîtriser et mémoriser les données biographiques des différents personnages étudiés afin de préparer une évaluation sommative pour vérifier l'acquisition des savoirs.
- Les règles du jeu sont simples, le troisième membre joue le rôle d'arbitre, à cet effet il distribue une série de quatre cartes à chacun des joueurs. Celui qui a la main pointe la carte de son adversaire (le verso qui renvoie à la photo de la grande figure) à laquelle il semble détenir le

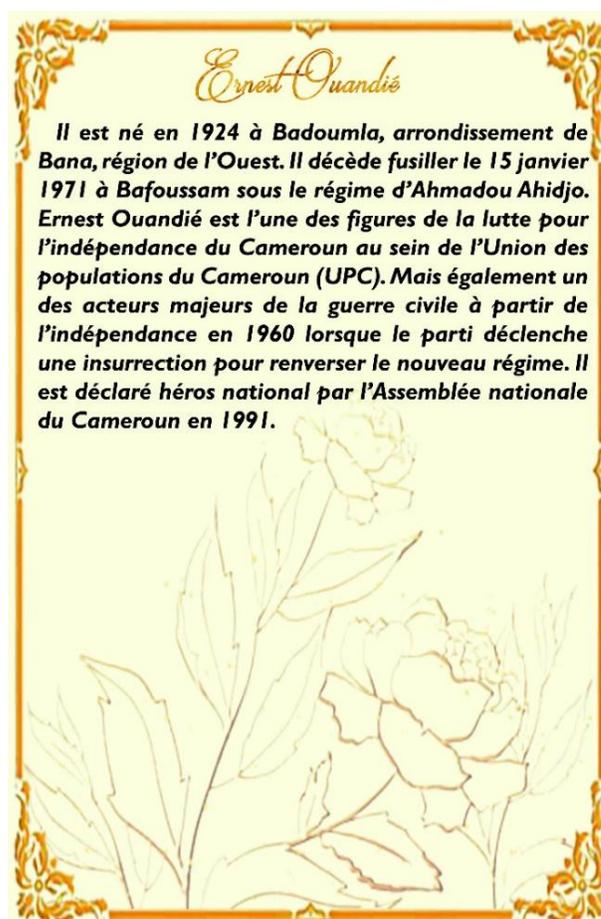
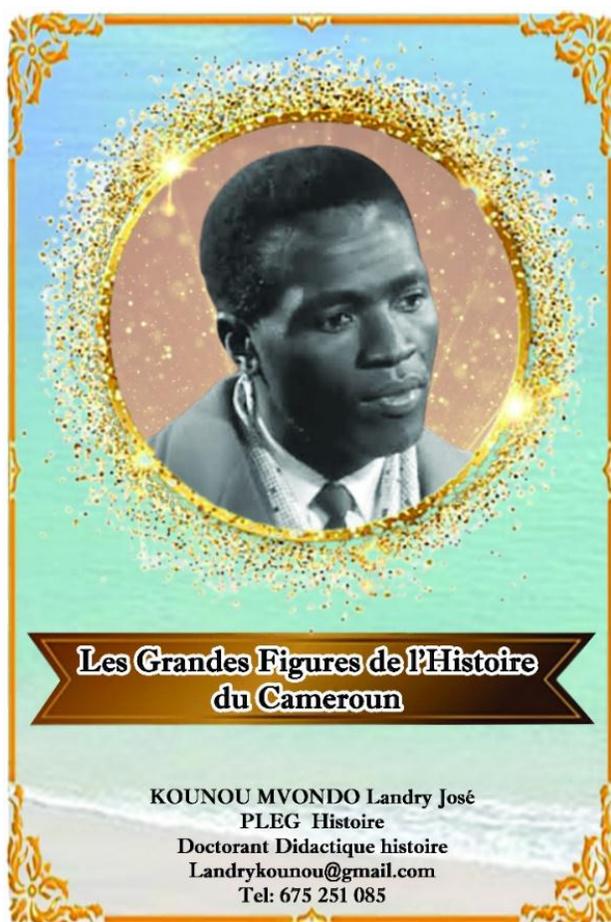
maximum d'informations. Il gagne du moment où il donne un minimum de trois informations correctes sur la grande figure, remporte ainsi la carte trouvée et fait piquer une nouvelle carte chez l'arbitre à son adversaire. En cas d'échec, c'est lui qui prend une carte chez l'arbitre et son adversaire remporte la carte qu'il a ratée. Le vainqueur du jeu est le premier des joueurs qui à la fin de la partie se retrouve avec le plus grand nombre de cartes.

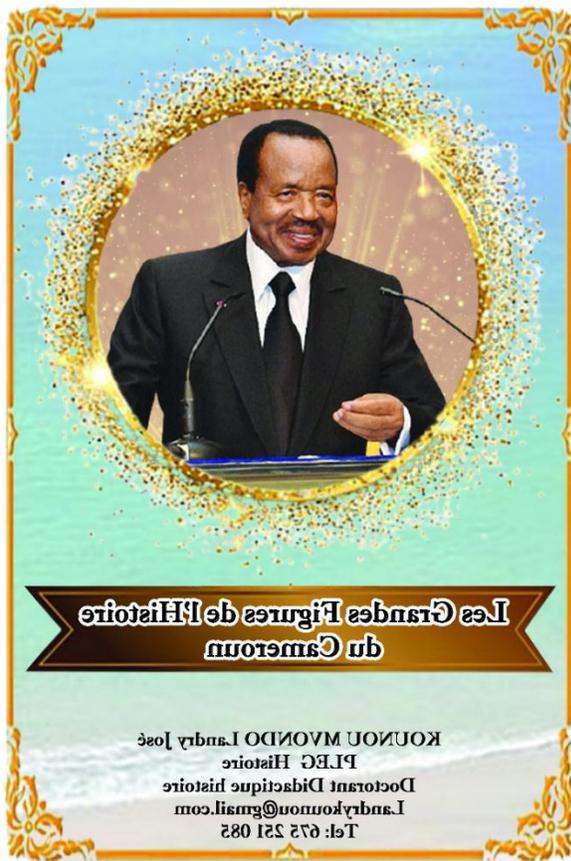
TEMPS DE JEU : 2h00 mn.

GROUPE TEMOIN :

La leçon se fait en suivant les canons pédagogiques.

Exemples de cartes préconçues







**Les Grandes Figures de l'Histoire
du Cameroun**

KOUNOU MVONDO Landry José
PLEG Histoire
Doctorant Didactique histoire
Landrykounou@gmail.com
Tel: 675 251 085

Emmanuel Mbola Lylife Endeley
(10 avril 1916 - juin 1988)

C'est un homme politique camerounais d'expression anglaise appartenant à l'ethnie Bakweri. Les Bakweri sont des habitants de la Région du Sud-Ouest de la République du Cameroun. Bien qu'ayant succombé à l'activisme syndicale et politique caractéristique des jeunes camerounais des années 1940 et 1950, il est un vaincu du plébiscite du 11 février 1961 qui a su se plier au verdict des urnes pour mener une vie politique normale dans la nouvelle administration née des indépendances. C'est un opposant politique qui a occupé de grands postes comme : Premier ministre, Député à l'Assemblée nationale, Membre du Comité central du Parti unique...



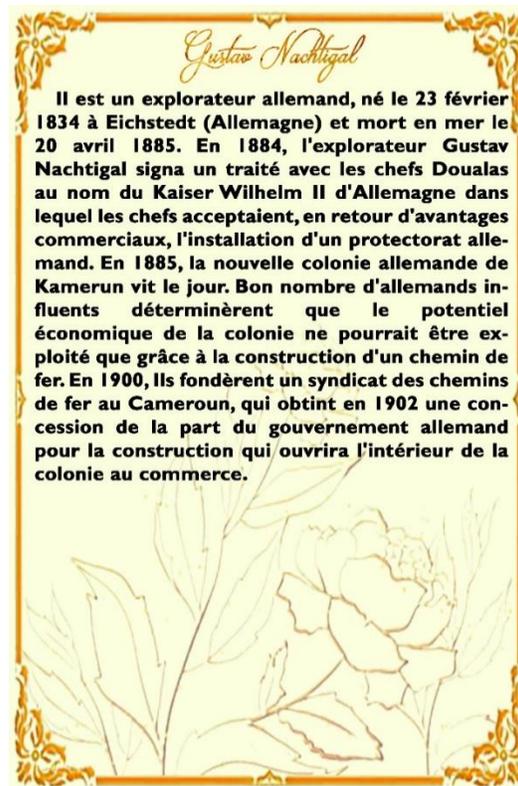
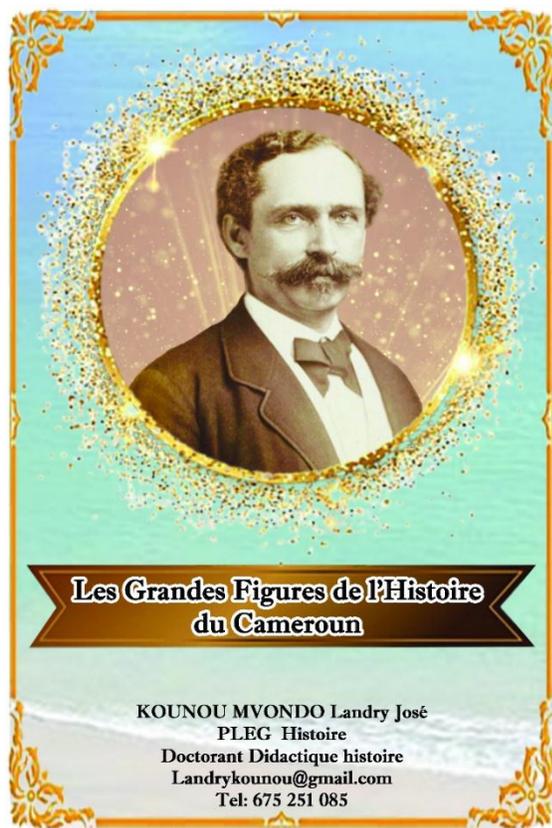

**Les Grandes Figures de l'Histoire
du Cameroun**

KOUNOU MVONDO Landry José
PLEG Histoire
Doctorant Didactique histoire
Landrykounou@gmail.com
Tel: 675 251 085

Samuel Minkyo Bamba

Samuel Minkyo de son nom complet Samuel François Minkyo Bamba est un musicien camerounais, mort en 1995. Il est auteur en 1928 de la musique de l'hymne national du Cameroun, avec un texte compilé par René Jam Afane.





Gustav Nachtigal

Il est un explorateur allemand, né le 23 février 1834 à Eichstedt (Allemagne) et mort en mer le 20 avril 1885. En 1884, l'explorateur Gustav Nachtigal signa un traité avec les chefs Doualas au nom du Kaiser Wilhelm II d'Allemagne dans lequel les chefs acceptaient, en retour d'avantages commerciaux, l'installation d'un protectorat allemand. En 1885, la nouvelle colonie allemande de Kamerun vit le jour. Bon nombre d'allemands influents déterminèrent que le potentiel économique de la colonie ne pourrait être exploité que grâce à la construction d'un chemin de fer. En 1900, ils fondèrent un syndicat des chemins de fer au Cameroun, qui obtint en 1902 une concession de la part du gouvernement allemand pour la construction qui ouvrira l'intérieur de la colonie au commerce.

JEU DE SIMULATION : Jeu de simulation de la conférence de Berlin 1884-1885

Type de jeu :

Jeu de simulation

Objectif de la séance :

Dégager le but et le rôle des participants à la conférence de Berlin et permettre à l'apprenant de se valoriser, se réapproprier les valeurs de l'Afrique et réaffirmer son identité

DEROULEMENT :

L'enseignant demande à 14 élèves de se désigner pour occuper les 14 rôles que prévoit le jeu. Après avoir réaménagé la salle de classe en table ronde, les scénarii sont distribués aux membres de la conférence. L'enseignant contextualise la conférence et explique ce qu'il attend de chaque membre. Les acteurs après avoir pris connaissance de leur scénario, peuvent débiter la simulation sous l'air attentionné de leurs camarades, et mettre en exergue leurs talents d'acteurs. Un ordre du jour de la conférence leur est proposé afin de faciliter la coordination. L'enseignant pourra interrompre la partie pour recadrer les idées développées par les acteurs et ramener de l'ordre dans la salle de classe.

REFERENCES AU PROGRAMME :

- Partage et conquête de l'Afrique
- Le traité de Versailles
- Le règlement de conflits : conférence de paix.

TEMPS DE JEU :

1 heure

EVALUATION :

Une évaluation sommative est soumise au groupe expérimental et témoin afin de contrôler les savoirs enseignés.

MATERIEL :

Des fiches préconçues contenant des scénarii de chaque acteur.

GROUPE TEMOIN :

La leçon se fera en suivant les canons pédagogiques.

Quelques fiches du jeu de simulation

FICHE DES PARTICIPANTS**Belgique : Roi Léopold II****Rôle :**

Participe aux débats

Revendications :

- La Belgique, le Portugal et la France s'opposent au sujet du Bassin du Congo. En effet, Savorgnan de Brazza, explorateur français, déclare les territoires du bassin du Congo possession de la France après avoir signé des accords avec les chefs locaux. Stanley de l'autre côté place ces territoires sous l'occupation du roi belge. Les portugais de leur côté présents en Angola et au Mozambique rêvent de faire de l'Afrique centrale leur chasse gardée.

**FICHE DES PARTICIPANTS****Italie : Humbert Ier****Rôle :**

Participe aux débats

Revendications :

- L'Italie s'oppose à la France au sujet de la Tunisie.

**EVALUATION SOMMATIVE :***Le candidat répondra aux questions suivantes :*

- Quand et par qui fut convoquée la Conférence de Berlin ?
- Combien de pays y ont pris part ? cites-en quatre.
- Quels étaient les objectifs de la conférence de Berlin ?
- Pourquoi le Chancelier allemand va-t-il convoqué la conférence de Berlin ? cites 4 causes
- Donne 4 conséquences de la conférence de Berlin.

LES CONSÉQUENCES DE LA CONFÉRENCE DE BERLIN :

L'application des clauses de la conférence de Berlin a mis en œuvre le partage de l'Afrique entre les puissances coloniales. Quelques années plus tard, l'on assiste à de nouvelles rivalités entre puissances européennes. Il s'agit de :

- La conférence de Berlin va marquer le début de l'exploitation et du pillage des ressources de l'Afrique grâce à l'exploitation des colonies au profit des européens.
- Les conflits entre la France et l'Angleterre entraînent la crise de Fachoda (1898) et les crises marocaines d'Agadir (1905) et de Tanger (1911).
- La conférence de Berlin n'a pas réussi à régler les conflits entre les colonisateurs et les puissances locales établies à travers la guerre des Boers (1899-1902) et la colonisation italienne de l'Ethiopie en 1935
- La balkanisation a déstabilisé l'équilibre ethno-tribal et attisé les tensions qui alimentent encore beaucoup de conflits fratricides (Rwanda, RDC, Somalie, Sierra Léone).
- Cette conférence a entraîné la perte de l'identité africaine et la dénaturation des valeurs traditionnelles de l'Afrique avec la mise en place des politiques coloniales telles que l'assimilation et le paternalisme.
- Le Canal de Suez devient la propriété de l'Angleterre.
- Les anglais maintiennent leur enclave en Afrique australe
- Les français placent l'Afrique du Nord sous leur protectorat
- L'Allemagne occupe le Togo, le Cameroun le Sud-Ouest africain et le Tanganyika
- L'Espagne s'empare du Rio de Oro, de la Guinée espagnole et les Canaries.
- Le Portugal s'établit en Guinée Bissau, en Angola et au Mozambique
- L'Italie s'installe en Libye et en Somalie.

FICHE DES PARTICIPANTS

Allemagne : Otto Von Bismark

Rôle :

- Modérateur de la conférence
- Guide, oriente et participe aux débats

Revendications :

- En Afrique occidentale, les firmes allemandes qui entretenaient les plantations entre le Libéria et l'embouchure du Congo, voient leurs intérêts menacés par l'intensification du contrôle britannique et français.
- L'Allemagne occupe les territoires entre le lac Tanganyika et la cote, la Namibie, le Cameroun et le Togo. Cette implantation vise à réduire les chances d'expansion maritimes des autres puissances européennes.



FICHE DES PARTICIPANTS

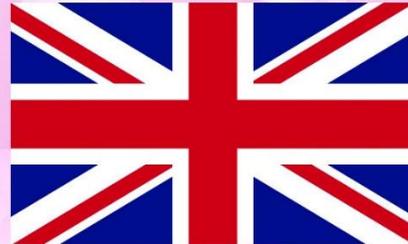
Angleterre : Reine Victoria

Rôle :

Participe aux débats

Revendications :

- Les anglais ont pris les comptoirs danois et néerlandais sur la côte Guinéenne, mais ils font face à la France.
- Les anglais s'opposent à l'occupation des firmes allemandes à l'embouchure du Congo.
- L'Angleterre s'oppose à la présence des français au Canal de Suez en Egypte.



FICHE DES PARTICIPANTS

Espagne : Alphonse XII

Rôle :

Assiste aux débats

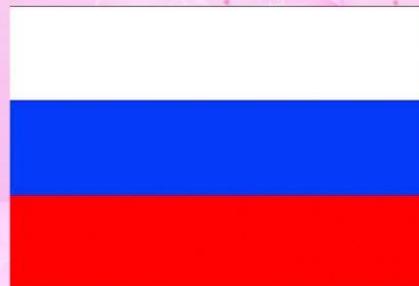


FICHE DES PARTICIPANTS

Russie : Alexandre III

Rôle :

Assiste aux débats



FICHE DES PARTICIPANTS
Empire Ottoman : Abdoul Hamid II

Rôle :
Assiste aux débats



FICHE DES PARTICIPANTS
Pays-Bas : Guillaume III

Rôle :
Assiste aux débats



GRILLE D'OBSERVATION

| | | |
|----------------------|--|---------------------|
| Date et heure : | Etablissement : | Intitulé du test : |
| | Classe observée : | |
| Durée test : | Nombre d'élèves : | |
| Nom observateur : | Réactions vis-à-vis de l'observateur : | Aspects matériels : |
| Enseignant observé : | | |

| N° | INDICATEURS DE RECHERCHES | NIVEAU DE SIGNIFICATION | | | | |
|----|---|-------------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Les élèves participent au jeu en classe | | | | | |
| 2 | L'enseignant s'épanouit dans la pratique du jeu | | | | | |
| 3 | Les apprenants interagissent avec l'enseignant | | | | | |
| 4 | pendant la pratique du jeu | | | | | |
| 5 | Les apprenants éprouvent des difficultés lors de l'utilisation du jeu en classe | | | | | |
| 6 | L'enseignant éprouve des difficultés lors de la pratique du jeu en classe. | | | | | |
| 7 | Le jeu aide l'apprenant à mieux comprendre le savoir | | | | | |
| 9 | .Les objectifs ont été atteints. | | | | | |

Légende de l'échelle de mesure :**1=** insignifiant**3=** peu significatif**5=** très significatif**2=** très peu significatif**4=** assez significatif

GRILLE D'ÉVALUATION DES jeux pédagogiques

Quel est ton avis par rapport aux affirmations suivantes ? Mets une croix où cela te convient.

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|--|-------------------------|--------------------|------------------------|-------------------------|
| J'ai aimé le jeu. | | | | |
| Au début le jeu était difficile. | | | | |
| A la fin le jeu était difficile. | | | | |
| Je me suis bien débrouillé à ce jeu. | | | | |
| Pendant le jeu je pensais à autre chose qu'au jeu. | | | | |
| J'étais concentré pendant le jeu. | | | | |
| A un moment donné du jeu je me suis oublié. | | | | |
| Je me sentais pris par le jeu. | | | | |
| Je me suis ennuyé pendant le jeu. | | | | |
| Je suis très content d'avoir fait ce jeu. | | | | |
| J'ai compris les règles du jeu. | | | | |
| Le temps pendant le jeu est passé très vite. | | | | |
| Il s'agit plus d'un exercice que d'un jeu. | | | | |
| Je souhaiterais jouer une nouvelle partie si j'en ai l'occasion. | | | | |

DONNEES DEPOUILLEMENT

GRILLE D'OBSERVATION JEU DE SIMULATION DE LA CONFERENCE DE BERLIN

1- Groupe expérimental

| N° | INDICATEURS DE RECHERCHES | NIVEAU DE SIGNIFICATION | | | | |
|----|---|-------------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Les élèves participent au jeu en classe | | | | | • |
| 2 | L'enseignant s'épanouit dans la pratique du jeu | | | | • | |
| 3 | Les apprenants interagissent avec l'enseignant pendant la pratique du jeu | | | | | • |
| 4 | Les apprenants éprouvent des difficultés lors de l'utilisation du jeu en classe | | | | • | |
| 5 | L'enseignant éprouve des difficultés lors de la pratique du jeu en classe. | | | | | • |
| 6 | Le jeu aide l'apprenant à mieux comprendre le savoir | | | | | • |
| 7 | Les objectifs ont été atteints. | | | | | • |

2- Groupe témoin : leçon sur la Conférence de Berlin

| N° | INDICATEURS DE RECHERCHES | NIVEAU DE SIGNIFICATION | | | | |
|----|--|-------------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Les élèves participent aux activités en classe | | | • | | |
| 2 | L'enseignant s'épanouit dans la pratique des activités | | | • | | |
| 3 | Les apprenants interagissent avec l'enseignant pendant la pratique des activités | | • | | | |
| 4 | Les apprenants éprouvent des difficultés pendant la pratique des activités en classe | | | • | | |

| | | | | | | |
|---|---|--|--|---|---|--|
| 5 | L'enseignant éprouve des difficultés lors de la pratique de la leçon en classe. | | | | • | |
| 6 | La leçon aide l'apprenant à mieux comprendre le savoir | | | • | | |
| 7 | Les objectifs ont été atteints. | | | • | | |

Légende de l'échelle de mesure :

1= insignifiant

3= peu significatif

5= très significatif

2=très peu significatif

4= assez significatif

GRILLE D'OBSERVATION JEU DE CONCEPTION ET CONSTRUCTION DE CARTES DES GRANDES FIGURES DU CAMEROUN

1- Groupe expérimental

| N° | INDICATEURS DE RECHERCHES | NIVEAU DE SIGNIFICATION | | | | |
|----|---|-------------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Les élèves participent au jeu en classe | | | | | • |
| 2 | L'enseignant s'épanouit dans la pratique du jeu | | | | | • |
| 3 | Les apprenants interagissent avec l'enseignant pendant la pratique du jeu | | | | | • |
| 4 | Les apprenants éprouvent des difficultés lors de l'utilisation du jeu en classe | | | | • | |
| 5 | L'enseignant éprouve des difficultés lors de la pratique du jeu en classe. | | | | • | |
| 6 | Le jeu aide l'apprenant à mieux comprendre le savoir | | | | | • |
| 7 | Les objectifs ont été atteints. | | | | | • |

2- Groupe témoin : Leçon sur les grandes figures de l'histoire du Cameroun

| N° | INDICATEURS DE RECHERCHES | NIVEAU DE SIGNIFICATION | | | | |
|----|--|-------------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Les élèves participent aux activités en classe | | | • | | |
| 2 | L'enseignant s'épanouit dans la pratique des activités | | | | • | |
| 3 | Les apprenants interagissent avec l'enseignant pendant la pratique du jeu | | | | • | |
| 4 | Les apprenants éprouvent des difficultés pendant la pratique des activités en classe | | | • | | |
| 5 | L'enseignant éprouve des difficultés lors de la pratique de la leçon en classe. | | | | • | |
| 6 | La leçon aide l'apprenant à mieux comprendre le savoir | | | • | | |
| 7 | Les objectifs ont été atteints. | | | • | | |

Légende de l'échelle de mesure :

1= insignifiant

3= peu signifiant

5= très signifiant

2=très peu signifiant

4= assez signifiant

GRILLE D'OBSERVATION JEU D'EMULATION QUESTION POUR UN CHAMPION

1- Groupe expérimental

| N° | INDICATEURS DE RECHERCHES | NIVEAU DE SIGNIFICATION | | | | |
|----|---|-------------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Les élèves participent au jeu en classe | | | | | • |
| 2 | L'enseignant s'épanouit dans la pratique du jeu | | | | | • |
| 3 | Les apprenants interagissent avec l'enseignant pendant la pratique du jeu | | | | | • |
| 4 | Les apprenants éprouvent des difficultés lors de l'utilisation du jeu en classe | | | | | • |
| 5 | L'enseignant éprouve des difficultés lors de la pratique du jeu en classe. | | | | | • |
| 6 | Le jeu aide l'apprenant à mieux comprendre le savoir | | | | | • |
| 7 | .Les objectifs ont été atteints. | | | | | • |

2- Groupe témoin : activités d'intégration

| N° | INDICATEURS DE RECHERCHES | NIVEAU DE SIGNIFICATION | | | | |
|----|--|-------------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Les élèves participent aux activités en classe | | | • | | |
| 2 | L'enseignant s'épanouit dans la pratique des activités | | | | • | |
| 3 | Les apprenants interagissent avec l'enseignant pendant la pratique du jeu | | | | • | |
| 4 | Les apprenants éprouvent des difficultés pendant la pratique des activités en classe | | | • | | |

| | | | | | | |
|---|---|--|--|---|---|--|
| 5 | L'enseignant éprouve des difficultés lors de la pratique de la leçon en classe. | | | | • | |
| 6 | L'activité d'intégration aide l'apprenant à mieux comprendre le savoir | | | • | | |
| 7 | .Les objectifs ont été atteints. | | | • | | |

Légende de l'échelle de mesure :

1= insignifiant

3= peu significatif

5= très significatif

2=très peu significatif

4= assez significatif

GRILLE D'EVALUATION DES TEST n 1 : jeu de simulation de la conférence de Berlin

Quel est ton avis par rapport aux affirmations suivantes ? Mets une croix où cela te convient.

NB : les données sont exprimées en pourcentage et arrondies à la décimale la plus proche. La grille d'évaluation a été soumise au groupe expérimental constitué des élèves de 3^e pour un échantillon total de 237 élèves.

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|--|----------------------|-----------------|---------------------|----------------------|
| J'ai aimé le jeu. | 80 | 20 | 0 | 0 |
| Au début le jeu était difficile. | 03 | 01 | 83 | 13 |
| A la fin le jeu était difficile. | 00 | 00 | 25 | 75 |
| Je me suis bien débrouillé à ce jeu. | 92 | 08 | 00 | 00 |
| Pendant le jeu je pensais à autre chose qu'au jeu. | 00 | 00 | 15 | 85 |
| J'étais concentré pendant le jeu. | 100 | 00 | 00 | 00 |
| A un moment donné du jeu je me suis oublié. | 70 | 25 | 05 | 00 |
| Je me sentais pris par le jeu. | 93 | 07 | 00 | 00 |
| Je me suis ennuyé pendant le jeu. | 00 | 00 | 09 | 91 |
| Je suis très content d'avoir fait ce jeu. | 100 | 00 | 00 | 00 |
| J'ai compris les règles du jeu. | 83 | 06 | 01 | 00 |

| | | | | |
|--|----|----|----|----|
| Le temps pendant le jeu est passé très vite. | 93 | 07 | 00 | 00 |
| Il s'agit plus d'un exercice que d'un jeu. | 00 | 03 | 54 | 43 |
| Je souhaiterais jouer une nouvelle partie si j'en ai l'occasion. | 98 | 02 | 00 | 00 |

Grille d'évaluation test n°2 : Jeu de cartes sur les grandes figures de l'histoire du Cameroun

Quel est ton avis par rapport aux affirmations suivantes ? Mets une croix où cela te convient.

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|--|-----------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| J'ai aimé le jeu. | 78 | 22 | 00 | 00 |
| Au début le jeu était difficile. | 06 | 03 | 80 | 11 |
| A la fin le jeu était difficile. | 00 | 00 | 18 | 82 |
| Je me suis bien débrouillé à ce jeu. | 95 | 05 | 00 | 00 |
| Pendant le jeu je pensais à autre chose qu'au jeu. | 00 | 00 | 29 | 71 |
| J'étais concentré pendant le jeu. | 95 | 05 | 00 | 00 |
| A un moment donné du jeu je me suis oublié. | 60 | 40 | 00 | 00 |
| Je me sentais pris par le jeu. | 97 | 03 | 00 | 00 |
| Je me suis ennuyé pendant le jeu. | 00 | 00 | 07 | 93 |
| Je suis très content d'avoir fait ce jeu. | 100 | 00 | 00 | 00 |
| J'ai compris les règles du jeu. | 89 | 11 | 00 | 00 |
| Le temps pendant le jeu est passé très vite. | 98 | 02 | 00 | 00 |
| Il s'agit plus d'un exercice que d'un jeu. | 00 | 00 | 33 | 67 |
| Je souhaiterais jouer une nouvelle partie si j'en ai l'occasion. | 93 | 07 | 00 | 00 |

GRILLE D'EVALUATION DES TEST n 3 : Questions pour un champion

NB : les données sont exprimées en pourcentage et arrondies à la décimale la plus proche. La grille d'évaluation a été soumise au groupe expérimental constitué des élèves de 6^e pour un échantillon total de 200 élèves.

Quel est ton avis par rapport aux affirmations suivantes ? Mets une croix où cela te convient.

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|--|-----------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| J'ai aimé le jeu. | 90 | 10 | 00 | 00 |
| Au début le jeu était difficile. | 00 | 00 | 80 | 20 |
| A la fin le jeu était difficile. | 00 | 00 | 31 | 69 |
| Je me suis bien débrouillé à ce jeu. | 90 | 10 | 00 | 00 |
| Pendant le jeu je pensais à autre chose qu'au jeu. | 00 | 00 | 18 | 82 |
| J'étais concentré pendant le jeu. | 98 | 02 | 00 | 00 |
| A un moment donné du jeu je me suis oublié. | 80 | 11 | 09 | 00 |
| Je me sentais pris par le jeu. | 89 | 11 | 00 | 00 |
| Je me suis ennuyé pendant le jeu. | 00 | 00 | 02 | 98 |
| Je suis très content d'avoir fait ce jeu. | 100 | 00 | 00 | 00 |
| J'ai compris les règles du jeu. | 91 | 08 | 01 | 00 |
| Le temps pendant le jeu est passé très vite. | 89 | 11 | 00 | 00 |
| Il s'agit plus d'un exercice que d'un jeu. | 00 | 06 | 46 | 51 |
| Je souhaiterais jouer une nouvelle partie si j'en ai l'occasion. | 99 | 01 | 00 | 00 |

RELEVÉ DE NOTES DU GROUPE EXPERIMENTAL

| NUMEROS | NOTE SIMULATION CONFERENCE BERLIN | JEU DE | NOTES JEU DE CARTES GRANDES FIGURES DU CAMEROUN | NOTES QUESTIONS POUR UN CHAMPION | |
|---------|--|-----------|---|-------------------------------------|----|
| | Classe de 3 ^e | | Classe de 3 ^e | Classe de 6 ^e | |
| 1 | 15 | | 16 | A1 | 16 |
| 2 | 16 | | 15 | B2 | 15 |
| 3 | 17 | | 17 | C3 | 18 |
| 4 | 19 | | 14 | D4 | 18 |
| 5 | 16 | | 16 | E5 | 16 |
| 6 | 17 | | 15 | F6 | 15 |
| 7 | 19 | | 17 | G7 | 19 |
| 8 | 14 | | 15 | H8 | 16 |
| 9 | 17 | | 17 | I9 | 16 |
| 10 | 15 | | 17 | J10 | 16 |
| 11 | 16 | | 14 | K11 | 15 |
| 12 | 14 | | 15 | L12 | 20 |
| 13 | 18 | | 17 | M13 | 20 |
| 14 | 17 | | 16 | N14 | 16 |
| 15 | 19 | | 14 | O15 | 14 |
| 16 | 17 | | 15 | P16 | 16 |
| 17 | 18 | | 18 | Q17 | 18 |
| 18 | 16 | | 17 | R18 | 20 |
| 19 | 17 | | 16 | S19 | 15 |
| 20 | 15 | | 15 | T20 | 14 |
| 21 | 19 | | 14 | U21 | 16 |
| 22 | 16 | | 15 | V22 | 18 |
| 23 | 17 | | 20 | W23 | 18 |
| 24 | 16 | | 17 | X24 | 16 |
| 25 | 19 | | 16 | Y25 | 16 |
| 26 | 17 | | 15 | Z26 | 18 |
| 27 | 19 | | 14 | AA27 | 15 |
| 28 | 15 | | 17 | AB28 | 16 |
| 29 | 16 | | 15 | AC29 | 19 |
| 30 | 17 | | 14 | AD30 | 14 |
| 31 | 19 | | 16 | AE31 | 18 |
| 32 | 19 | | 15 | AF32 | 16 |
| 33 | 16 | | 17 | AG33 | 16 |
| 34 | 17 | | 14 | AH34 | 20 |
| 35 | 20 | | 15 | AI35 | 16 |
| 36 | 15 | | 16 | AJ36 | 16 |
| 37 | 15 | | 17 | AK37 | 16 |
| 38 | 15 | | 15 | AL38 | 15 |
| 39 | 14 | | 16 | AM39 | 14 |
| 40 | 16 | | 14 | AN40 | 18 |

| NUMEROS | NOTE JEU SIMULATION CONFERENCE DE BERLIN Classe de 16 3 ^e | NOTES JEU DE CARTES GRANDES FIGURES DU CAMEROUN Classe de 3 ^e | NOTES QUESTIONS POUR UN CHAMPION Classe de 6 ^e | |
|---------|--|---|---|----|
| | | | | |
| 41 | 19 | 16 | 41 | 16 |
| 42 | 16 | 18 | 42 | 20 |
| 43 | 18 | 16 | 43 | 16 |
| 44 | 17 | 15 | 44 | 18 |
| 45 | 16 | 17 | 45 | 16 |
| 46 | 20 | 16 | 46 | 16 |
| 47 | 16 | 16 | 47 | 15 |
| 48 | 18 | 14 | 48 | 18 |
| 49 | 17 | 17 | 49 | 16 |
| 50 | 19 | 16 | 50 | 14 |
| 51 | 18 | 15 | 51 | 16 |
| 52 | 16 | 14 | 52 | 15 |
| 53 | 15 | 16 | 53 | 16 |
| 54 | 17 | 16 | 54 | 16 |
| 55 | 18 | 14 | 55 | 16 |
| 56 | 14 | 16 | 56 | 16 |
| 57 | 19 | 17 | 57 | 18 |
| 58 | 18 | 15 | 58 | 14 |
| 59 | 17 | 18 | 59 | 16 |
| 60 | 16 | 16 | 60 | 15 |
| 61 | 17 | 15 | 61 | 14 |
| 62 | 15 | 17 | 62 | 16 |
| 63 | 16 | 14 | 63 | 16 |
| 64 | 18 | 15 | 64 | 19 |
| 65 | 17 | 16 | 65 | 18 |
| 66 | 16 | 16 | 66 | 14 |
| 67 | 16 | 17 | 67 | 16 |
| 68 | 19 | 15 | 68 | 15 |
| 69 | 17 | 18 | 69 | 18 |
| 70 | 14 | 14 | 70 | 14 |
| 71 | 16 | 16 | 71 | 16 |
| 72 | 17 | 15 | 72 | 15 |
| 73 | 18 | 17 | 73 | 18 |
| 74 | 17 | 16 | 74 | 16 |
| 75 | 16 | 17 | 75 | 14 |
| 76 | 19 | 16 | 76 | 15 |
| 77 | 17 | 15 | 77 | 16 |
| 78 | 20 | 16 | 78 | 20 |
| 79 | 15 | 16 | 79 | 19 |
| 80 | 16 | 14 | 80 | 16 |

| NUMEROS | NOTE JEU SIMULATION CONFERENCE DE BERLIN | NOTES JEU DE CARTES GRANDES FIGURES DU CAMEROUN | NOTES QUESTIONS POUR UN CHAMPION | |
|---------|--|---|-------------------------------------|----|
| 81 | 17 | 17 | 81 | 14 |
| 82 | 16 | 16 | 82 | 16 |
| 83 | 16 | 15 | 83 | 18 |
| 84 | 16 | 16 | 84 | 15 |
| 85 | 16 | 14 | 85 | 16 |
| 86 | 17 | 18 | 86 | 14 |
| 87 | 16 | 16 | 87 | 18 |
| 88 | 17 | 16 | 88 | 16 |
| 89 | 14 | 15 | 89 | 20 |
| 90 | 16 | 16 | 90 | 15 |
| 91 | 17 | 17 | 91 | 16 |
| 92 | 15 | 16 | 92 | 14 |
| 93 | 17 | 14 | 93 | 18 |
| 94 | 16 | 15 | 94 | 16 |
| 95 | 17 | 16 | 95 | 15 |
| 96 | 15 | 16 | 96 | 14 |
| 97 | 16 | 17 | 97 | 14 |
| 98 | 18 | 16 | 98 | 16 |
| 99 | 16 | 15 | 99 | 20 |
| 100 | 17 | 16 | 100 | 14 |
| 10 | 16 | 16 | 101 | 16 |
| 102 | 17 | 17 | 102 | 15 |
| 103 | 16 | 15 | 103 | 20 |
| 104 | 14 | 14 | 104 | 16 |
| 105 | 17 | 16 | 105 | 14 |
| 106 | 16 | 18 | 106 | 18 |
| 107 | 17 | 15 | 107 | 16 |
| 108 | 16 | 16 | 108 | 16 |
| 109 | 16 | 16 | 109 | 15 |
| 110 | 16 | 17 | 110 | 18 |
| 111 | 17 | 15 | 111 | 16 |
| 112 | 15 | 14 | 112 | 14 |
| 13 | 16 | 17 | 113 | 19 |
| 114 | 17 | 16 | 114 | 16 |
| 115 | 16 | 16 | 115 | 20 |
| 116 | 17 | 15 | 116 | 16 |
| 117 | 20 | 18 | 117 | 16 |
| 118 | 16 | 17 | 118 | 14 |
| 119 | 17 | 15 | 119 | 18 |
| 120 | 16 | 16 | 120 | 19 |

| NUMEROS | NOTE JEU SIMULATION 15CONFERENCE DE BERLIN | NOTES JEU DE CARTES GRANDES FIGURES DU CAMEROUN | NOTES QUESTIONS POUR UN CHAMPION | |
|---------|--|---|-------------------------------------|----|
| 121 | 16 | 16 | 121 | 16 |
| 122 | 17 | 16 | 122 | 17 |
| 123 | 16 | 16 | 123 | 18 |
| 124 | 16 | 15 | 124 | 16 |
| 125 | 16 | 17 | 125 | 14 |
| 126 | 20 | 15 | 126 | 15 |
| 127 | 16 | 16 | 127 | 16 |
| 128 | 17 | 18 | 128 | 18 |
| 129 | 17 | 15 | 129 | 14 |
| 130 | 16 | 14 | 130 | 19 |
| 131 | 14 | 15 | 131 | 16 |
| 132 | 17 | 16 | 132 | 14 |
| 133 | 16 | 17 | 133 | 18 |
| 134 | 17 | 15 | 134 | 15 |
| 135 | 15 | 14 | 135 | 16 |
| 136 | 16 | 16 | 136 | 20 |
| 137 | 17 | 15 | 137 | 14 |
| 138 | 16 | 17 | 138 | 16 |
| 139 | 16 | 19 | 139 | 15 |
| 140 | 17 | 15 | 140 | 18 |
| 141 | 16 | 16 | 141 | 14 |
| 142 | 16 | 17 | 142 | 16 |
| 143 | 17 | 15 | 143 | 15 |
| 144 | 16 | 16 | 144 | 18 |
| 145 | 16 | 17 | 145 | 14 |
| 146 | 17 | 16 | 146 | 16 |
| 147 | 16 | 16 | 147 | 15 |
| 148 | 17 | 15 | 148 | 16 |
| 149 | 17 | 16 | 149 | 14 |
| 150 | 14 | 14 | 150 | 17 |
| 151 | 16 | 15 | 151 | 16 |
| 152 | 16 | 17 | 152 | 19 |
| 153 | 17 | 19 | 153 | 14 |
| 154 | 16 | 15 | 154 | 19 |
| 155 | 16 | 16 | 155 | 16 |
| 156 | 16 | 19 | 156 | 14 |
| 157 | 16 | 16 | 157 | 15 |
| 158 | 15 | 18 | 158 | 16 |
| 159 | 17 | 19 | 159 | 19 |
| 160 | 17 | 15 | 160 | 20 |

| INUMEROS | NOTE JEU SIMULATION CONFERENCE DE BERLIN | NOTES JEU DE CARTES GRANDES FIGURES DU CAMEROUN | NOTES QUESTIONS POUR UN CHAMPION | |
|-----------------|---|--|---|----|
| 161 | 16 | 16 | 161 | 15 |
| 162 | 17 | 20 | 162 | 16 |
| 163 | 20 | 15 | 163 | 14 |
| 164 | 16 | 17 | 164 | 16 |
| 165 | 17 | 16 | 165 | 15 |
| 166 | 17 | 16 | 166 | 18 |
| 167 | 16 | 14 | 167 | 18 |
| 168 | 15 | 16 | 168 | 16 |
| 169 | 17 | 20 | 169 | 15 |
| 170 | 16 | 15 | 170 | 16 |
| 171 | 16 | 16 | 171 | 16 |
| 172 | 17 | 16 | 172 | 14 |
| 173 | 17 | 15 | 173 | 18 |
| 174 | 20 | 17 | 174 | 16 |
| 175 | 16 | 15 | 175 | 14 |
| 176 | 16 | 16 | 176 | 15 |
| 177 | 17 | 16 | 177 | 14 |
| 178 | 16 | 14 | 178 | 16 |
| 179 | 16 | 16 | 179 | 15 |
| 180 | 17 | 16 | 180 | 18 |
| 181 | 16 | 20 | 181 | 19 |
| 182 | 17 | 15 | 182 | 16 |
| 183 | 16 | 16 | 183 | 15 |
| 184 | 17 | 17 | 184 | 16 |
| 185 | 16 | 16 | 185 | 15 |
| 186 | 17 | 16 | 186 | 16 |
| 187 | 17 | 14 | 187 | 15 |
| 188 | 16 | 16 | 188 | 18 |
| 189 | 17 | 15 | 189 | 19 |
| 190 | 16 | 16 | 190 | 16 |
| 191 | 16 | 17 | 191 | 14 |
| 192 | 17 | 20 | 192 | 15 |
| 193 | 15 | 16 | 193 | 18 |
| 194 | 17 | 15 | 194 | 18 |
| 195 | 16 | 20 | 195 | 15 |
| 196 | 16 | 16 | 196 | 14 |
| 197 | 20 | 20 | 197 | 19 |
| 198 | 16 | 14 | 198 | 14 |
| 199 | 17 | 16 | 199 | 15 |
| 200 | 17 | 15 | 200 | 14 |

| NUMEROS | NOTE JEU SIMULATION CONFERENCE DE BERLIN | NOTES JEU DE CARTES GRANDES FIGURES DU CAMEROUN |
|----------------|---|--|
| 201 | 16 | 20 |
| 202 | 16 | 16 |
| 203 | 16 | 14 |
| 204 | 17 | 18 |
| 205 | 16 | 16 |
| 206 | 15 | 15 |
| 207 | 17 | 14 |
| 208 | 16 | 16 |
| 209 | 16 | 16 |
| 210 | 20 | 16 |
| 211 | 16 | 19 |
| 212 | 16 | 15 |
| 213 | 17 | 19 |
| 214 | 16 | 16 |
| 215 | 16 | 15 |
| 216 | 17 | 16 |
| 217 | 16 | 14 |
| 218 | 15 | 16 |
| 219 | 16 | 15 |
| 220 | 16 | 16 |
| 221 | 17 | 18 |
| 222 | 16 | 14 |
| 223 | 17 | 16 |
| 224 | 17 | 16 |
| 225 | 16 | 17 |
| 226 | 16 | 16 |
| 227 | 16 | 19 |
| 228 | 17 | 16 |
| 229 | 16 | 16 |
| 230 | 14 | 17 |
| 231 | 16 | 16 |
| 232 | 17 | 18 |
| 233 | 15 | 18 |
| 234 | 15 | 16 |
| 235 | 16 | 16 |
| 236 | 16 | 18 |
| 237 | 17 | 16 |

RELEVÉ DE NOTES GROUPE TEMOIN

| NUMEROS | NOTE JEU SIMULATION | NOTES JEU DE CARTES | NOTES QUESTIONS POUR | |
|---------|---|--|---|----|
| | CONFERENCE DE BERLIN Classe de 3 ^e | GRANDES FIGURES DU CAMEROUN Classe de 3 ^e | UN CHAMPION Classe de 6 ^e | |
| 1 | 12 | 14 | 1 | 14 |
| 2 | 11 | 13 | 2 | 15 |
| 3 | 12 | 13 | 3 | 16 |
| 4 | 10 | 15 | 4 | 15 |
| 5 | 12 | 12 | 5 | 16 |
| 6 | 11 | 14 | 6 | 11 |
| 7 | 12 | 13 | 7 | 14 |
| 8 | 15 | 16 | 8 | 16 |
| 9 | 12 | 12 | 9 | 13 |
| 10 | 12 | 13 | 10 | 12 |
| 11 | 16 | 13 | 11 | 16 |
| 12 | 09 | 14 | 12 | 14 |
| 13 | 12 | 14 | 13 | 09 |
| 14 | 14 | 12 | 14 | 12 |
| 15 | 12 | 13 | 15 | 16 |
| 16 | 15 | 15 | 16 | 17 |
| 17 | 12 | 13 | 17 | 16 |
| 18 | 15 | 14 | 18 | 15 |
| 19 | 11 | 11 | 19 | 15 |
| 20 | 12 | 15 | 20 | 14 |
| 21 | 12 | 12 | 21 | 11 |
| 22 | 09 | 16 | 22 | 16 |
| 23 | 09 | 14 | 23 | 15 |
| 24 | 12 | 12 | 24 | 16 |
| 25 | 16 | 13 | 25 | 14 |
| 26 | 11 | 14 | 26 | 15 |
| 27 | 14 | 14 | 27 | 11 |
| 28 | 11 | 11 | 28 | 15 |
| 29 | 12 | 15 | 29 | 14 |
| 30 | 12 | 17 | 30 | 14 |
| 31 | 11 | 14 | 31 | 12 |
| 32 | 16 | 15 | 32 | 10 |
| 33 | 14 | 13 | 33 | 15 |
| 34 | 11 | 14 | 34 | 14 |
| 35 | 12 | 15 | 35 | 12 |
| 36 | 10 | 14 | 36 | 08 |
| 37 | 11 | 16 | 37 | 10 |
| 38 | 14 | 11 | 38 | 16 |
| 39 | 12 | 14 | 39 | 17 |
| 40 | 10 | 13 | 40 | 15 |

| NUMEROS | NOTE JEU SIMULATION CONFERENCE DE BERLIN Classe de 3^e | NOTES JEU DE CARTES GRANDES FIGURES DU CAMEROUN Classe de 3^e | NOTES QUESTIONS POUR UN CHAMPION Classe de 6^e |
|----------------|---|--|---|
| 41 | 11 | 14 | 16 |
| 42 | 12 | 15 | 14 |
| 43 | 11 | 13 | 15 |
| 44 | 10 | 14 | 12 |
| 45 | 12 | 14 | 14 |
| 46 | 13 | 15 | 14 |
| 47 | 11 | 11 | 14 |
| 48 | 12 | 14 | 12 |
| 49 | 12 | 15 | 15 |
| 50 | 11 | 14 | 13 |
| 51 | 13 | 14 | 12 |
| 52 | 11 | 13 | 14 |
| 53 | 14 | 14 | |
| 54 | 11 | 14 | |
| 55 | 12 | 12 | |
| 56 | 13 | 15 | |
| 57 | 12 | 14 | |
| 58 | 14 | 14 | |
| 59 | 11 | 13 | |
| 60 | 13 | 14 | |
| 61 | 11 | 12 | |
| 62 | 12 | 14 | |
| 63 | 13 | 13 | |
| 64 | 11 | 14 | |
| 65 | 14 | 14 | |
| 66 | 12 | 14 | |
| 67 | 11 | 14 | |
| 68 | 14 | 15 | |
| 69 | 11 | 16 | |
| 70 | 14 | 11 | |
| 71 | 11 | 15 | |
| 72 | 12 | 14 | |

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-------------|
| DEDICACE | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | iv |
| LISTE DES GRAPHIQUES | vii |
| LISTE DES FIGURES | viii |
| LISTE DES SIGLES, ABREVIATIONS, ET ACRONYMES | ix |
| RESUME | x |
| ABSTRACT..... | xi |
| INTRODUCTION GENERALE..... | 1 |
| CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE..... | 8 |
| 1.1. Contexte et justification de l'étude | 9 |
| 1.1.1. Les différentes méthodes d'enseignement en histoire | 9 |
| 1.1.2. Techniques d'enseignement de l'histoire ?..... | 11 |
| 1.1.3. Les difficultés au niveau des apprenants et des enseignants..... | 15 |
| 1.1.4. Fondements du jeu dans l'enseignement/apprentissage | 23 |
| 1.1.5. Motivation et réussite scolaire | 25 |
| 1.1.6. Démotivation et échec scolaire | 28 |
| 1.2. Formulation et position du problème..... | 33 |
| 1.2.1. Une pédagogie traditionnelle inappropriée et improductive..... | 34 |
| 1.2.2. Approche basée sur les compétences : une ouverture vers la recherche de l'originalité en matière d'enseignement | 35 |
| 1.2.3. Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage | 36 |
| 1.2.4. Le jeu : une activité incertaine et fictive | 37 |
| 1.3. Formulation de la question de la recherche | 42 |
| 1.3.1. Question de recherche..... | 42 |
| 1.3.2. Questions spécifiques | 42 |
| 1.4. Objectifs de la recherche | 43 |
| 1.4.1. Objectif général | 43 |
| 1.4.2. Objectifs spécifiques..... | 43 |
| 1.5. Intérêts de l'étude | 44 |
| 1.5.1. Intérêt scientifique | 44 |
| 1.5.2. Intérêt social | 46 |

| | |
|---|-----------|
| 1.5.3. Intérêt didactique | 46 |
| 1.5.4. Intérêt personnel | 46 |
| 1.6. Définition des termes clés de l'étude | 47 |
| 1.6.1. Concept de jeu | 47 |
| 1.6.2. Apprentissage | 49 |
| 1.6.3. Apprentissage par le jeu..... | 50 |
| 1.6.4. Stratégie | 51 |
| 1.6.5. Enseignement..... | 53 |
| 1.6.6. Histoire. | 54 |
| CHAPITRE 2 : RELATIONS ENTRE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET LE JEU | 56 |
| 2.1. Finalités de l'enseignement de l'histoire | 57 |
| 2.2. Vers une définition du jeu en histoire | 58 |
| 2.2.1. Quelles différences entre jeu ludique et jeu pédagogique ?..... | 58 |
| 2.2.2. Typologie du jeu pédagogique..... | 59 |
| 2.2.3. Le jeu pédagogique en Histoire : objectifs et finalités..... | 60 |
| 2.3. Le jeu inspiré des techniques d'éducation traditionnelles | 63 |
| 2.3.1. Les contes | 64 |
| 2.3.2. Les légendes | 66 |
| 2.3.3. Les devinettes | 66 |
| 2.3.4. Les proverbes..... | 69 |
| 2.3.5. Les jeux ludiques | 69 |
| 2.3.6. Les rites d'initiation..... | 70 |
| 2.4. Le jeu en classe d'histoire..... | 70 |
| 2.4.1. Le rôle du jeu dans les apprentissages | 70 |
| 2.4.2. Les différents types de jeux dans l'apprentissage de l'histoire..... | 72 |
| 2.4.3. Jeux et exercices : une mince frontière..... | 74 |
| 2.4.4. Relations jeu, enseignant/apprenant en situation de classe d'histoire | 74 |
| 2.4.5. Les limites et les contraintes du jeu dans l'enseignement de l'histoire. | 76 |
| 2.5. L'usage du jeu dans l'enseignement de l'histoire..... | 77 |
| 2.5.1. Justification de l'utilisation du jeu en classe d'histoire | 78 |
| 2.5.2. La méthode pédagogique utilisée afin d'introduire un jeu en classe d'histoire..... | 79 |
| CHAPITRE 3 : GENERALITES SUR LE JEU | 86 |

| | |
|---|-----|
| 3.1. Evolution du jeu..... | 88 |
| 3.1.1. Le jeu comme ruse pédagogique..... | 88 |
| 3.1.2. Les jeux de société dans le monde grec | 89 |
| 3.1.3. Le jeu : activité délictueuse au Moyen Age | 89 |
| 3.1.4. Au XVIIème siècle : naissance du jeu éducatif | 89 |
| 3.1.5. Au XVIIIème siècle : le jeu : une force économique..... | 90 |
| 3.1.6. Jeu et éducation nouvelle | 91 |
| 3.1.7. Jeu et développement de l'enfant..... | 92 |
| 3.1.8. Le jeu et éducation traditionnelle dans les sociétés africaines en général et du Cameroun en particulier | 93 |
| 3.2. Différentes conceptions du jeu..... | 102 |
| 3.2.1. Conception théorique du jeu | 102 |
| 3.2.2. Conception sociologique du jeu..... | 104 |
| 3.2.3. Conception anthropologique du jeu | 109 |
| 3.2.4. Jeu et pédagogie..... | 112 |
| 3.2.5. Conception psychologique du jeu | 120 |
| 3.3. Théories sur le jeu..... | 125 |
| 3.3.1. Approche de Huizinga | 125 |
| 3.3.2. Approche de Caillois | 127 |
| 3.3.3. Approche de Grandmont..... | 130 |
| 3.3.4. Approche de Malone et Lepper | 134 |
| 3.3.5. Approche selon Brougère | 137 |
| 3.4. Les fonctions du jeu en classe | 138 |
| 3.4.1. la fonction symbolique du jeu | 138 |
| 3.4.2. la fonction thérapeutique du jeu | 140 |
| 3.4.3. la fonction éducative du jeu..... | 140 |
| 3.4.4. La fonction d'intégration sociale..... | 142 |
| 3.5. Jeu comme vecteur de transmission de savoirs et compétences | 144 |
| 3.5.1. Développer des compétences transversales | 144 |
| 3.5.2. Rendre les savoirs attractifs | 145 |
| 3.5. Perception du jeu dans le monde des enseignants du secondaire..... | 147 |
| 3.6. Typologie des jeux | 149 |
| 3.6.1. Présentation de quelques « jeux » pédagogiques | 149 |

| | |
|--|------------|
| 3.7. Classification des jeux selon certains auteurs | 156 |
| 3.8. Impact du jeu sur l'enseignement/ apprentissage..... | 157 |
| 3.8.1. Impact du jeu sur l'apprentissage..... | 157 |
| 3.8.2. L'impact du jeu sur l'enseignement..... | 158 |
| 3.9. Avantages et limites du jeu dans l'enseignement/apprentissage..... | 158 |
| 3.9.1. Avantages du jeu à l'apprentissage | 159 |
| 3.9.2. Limites du jeu | 162 |
| CHAPITRE 4 : REVUE DE LITTERATURE ET THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET | 166 |
| 4.1. Revue de littérature | 167 |
| 4.1.1. Travaux sur les pratiques d'enseignement/apprentissage en histoire..... | 167 |
| 4.1.2. Les travaux sur l'enseignement par le jeu..... | 181 |
| 4.2. Théories explicatives du sujet..... | 188 |
| 4.2.1. Théories sur la motivation..... | 188 |
| 4.2.2. La théorie socioconstructiviste..... | 198 |
| 4.4.3. Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) | 198 |
| 4.4.4. Le constructivisme de Piaget | 203 |
| CHAPITRE 5 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE | 206 |
| 5.1. Rappel du problème, de la question de recherche et de l'hypothèse générale | 207 |
| 5.1.1. Problème | 207 |
| 5.1.2. Question de recherche..... | 207 |
| 5.1.3. Hypothèse générale..... | 208 |
| 5.2. Opérationnalisation des variables, hypothèses de recherche et tableau synoptique..... | 208 |
| 5.2.1. Opérationnalisation des variables | 208 |
| 5.2.1.1. Définition des variables | 208 |
| 5.2.2. Hypothèses de recherche..... | 210 |
| 5.2.3. Le tableau synoptique | 211 |
| 5.3. Type de recherche..... | 214 |
| 5.5. Méthode de l'étude | 214 |
| 5.6. Approche de l'étude..... | 215 |
| 5.7. Sites de l'étude et justification du choix | 215 |
| 5.7.1. Sites de l'étude..... | 215 |
| 5.7.2. Justification des choix de sites..... | 219 |

| | |
|--|------------|
| 5.8. Caractéristiques de la population d'étude | 220 |
| 5.9. Technique d'échantillonnage et échantillon..... | 221 |
| 5.9.1. Technique d'échantillonnage | 222 |
| 5.9.2. Echantillon | 224 |
| 5.10. Techniques de collectes des données | 225 |
| 5.11. Instruments de collecte de données..... | 226 |
| 5.11.1. Tests techniques | 226 |
| 5.11.2. La grille d'observation..... | 230 |
| 5.11.3. La grille d'évaluation des tests..... | 232 |
| 5.12. Méthode d'analyse des données et de traitement des données | 232 |
| CHAPITRE 6 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS | 234 |
| 6.1. Analyse des notes de la classe en générale | 235 |
| 6.2. Analyse comparative des notes et tests de comparaison de deux moyennes | 236 |
| 6.2.1. Présentation des tests paramétriques de comparaison de deux moyennes | 236 |
| 6.2.2. Présentation et analyse des résultats par hypothèses de recherche | 238 |
| 6.3. Analyse des données relatives au climat pédagogique pendant l'usage des procédés ludiques | 264 |
| 6.3.1. Climat pédagogique perçu par les apprenants lors du jeu de simulation de la conférence de Berlin | 264 |
| 6.3.2. Climat pédagogique perçu par les apprenants lors du jeu de construction sur les grandes figures de l'histoire du Cameroun | 271 |
| 6.2.3. Climat pédagogique perçu par les apprenants lors du jeu d'émulation sur les questions pour un champion..... | 277 |
| 6.4. ANALYSE COMPARATIVE DES DONNEES RELATIVES A L'OBSERVATION DANS LES CONDITIONS EXPERIMENTALES..... | 284 |
| 6.4.1. Analyse comparative des observations des conditions expérimentales et témoin relatives au jeu de simulation portant sur la conférence de Berlin | 284 |
| 6.4.2. Analyse comparative des observations des conditions expérimentales et témoin relatives au jeu de construction portant sur les grandes figures du Cameroun | 285 |
| 6.4.3. Analyse comparative des observations des conditions expérimentales et témoin relatives au jeu d'émulation portant sur questions pour un champion..... | 287 |
| CHAPITRE 7 : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS, PERSPECTIVES ET IMPLICATION PROFESSIONNELLES..... | 289 |
| 7.1. Rappel des données empiriques et théoriques | 290 |
| 7.1.1. Rappel des données empiriques | 290 |
| 7.1.2. Rappel des données théoriques | 291 |

| | |
|--|------------|
| 7.2. Interprétation proprement dite | 295 |
| 7.2.1. Le jeu de simulation comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire | 296 |
| 7.2.2. Le jeu de construction comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire | 300 |
| 7.2.3. Le jeu d'émulation comme stratégie didactique dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire | 304 |
| 7.3. Discussion en lien avec les données théoriques..... | 307 |
| 7.4. Limites de l'étude | 314 |
| 7.5. Perspectives de l'étude..... | 316 |
| 7.6. Implications professionnelles..... | 317 |
| 7.7. Suggestions | 318 |
| CONCLUSION GENERALE | 320 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 323 |
| INDEX..... | 329 |
| ANNEXES | 334 |
| TABLE DES MATIERES..... | 364 |