

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PAR
LUC MORNEAU

LE JEU PÉDAGOGIQUE EN CLASSE D'UNIVERS SOCIAL À VOCATION
PARTICULIÈRE (TDA-H) AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

JANVIER 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

Si vous ne pouvez pas les battre, joignez-les
- Expression américaine

REMERCIEMENTS

Nous remercions notre conjointe, mère de nos 4 enfants qui nous a soutenu durant ce long processus que fut notre retour aux études à l'âge de trente-huit ans. Sans son support et soutien, cet essai et notre carrière d'enseignant n'auraient jamais vu le jour.

Au niveau académique, nous avons la chance de compter sur l'aide et le support de Mme Marie-Claude Larouche, directrice de recherche et professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. La qualité de ses rétroactions nous a permis d'améliorer notre essai pour en faire une version définitive.

Table des matières

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'enseignement de l'univers social	3
1.2 Le TDA-H.....	4
1.3 Le jeu pédagogique	6
1.4 Le travail d'équipe.....	6
1.5 Questions générales	7
CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS	8
2.1 Les concepts.....	8
2.2 Les objectifs	16
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	17
3.1 Orientation méthodologique	17
3.2 Le contexte	17
3.3 Le jeu pédagogique et son arrimage au PFEQ	18
3.4 L'intervention pédagogique	22
3.5 La collecte de données.....	23
CHAPITRE IV DESCRIPTION DE L'INTERVENTION.....	29
4.1 Création et expérimentation du jeu-questionnaire.....	29
4.2 Déroulement des activités et participation des élèves	38
CHAPITRE V RÉSULTATS ET ANALYSE.....	42
5.1 Résultats relatifs à l'objectif 1 (intérêt et résultats des élèves)	42
5.2 Résultats relatifs à l'objectif 2 (techniques efficaces de gestion de classe).....	46
5.3 Questions en suspens.....	47

CONCLUSION	49
6.1 Les retombées sur l'intérêt et les résultats des élèves aux examens.....	49
6.2 Les retombées sur la gestion de classe.....	50
6.3 Autres retombées.....	51
6.4 Les limites de l'intervention.....	52
6.5 Pistes de réflexion.....	53
RÉFÉRENCES	56
APPENDICE A - TÂCHE 1 : FORMATION DES ÉQUIPES	62
APPENDICE B - CONSIGNES AUX ÉLÈVES POUR ÉVALUER LES ITEMS DE CHAQUE MEMBRE DE L'ÉQUIPE	63
APPENDICE C - LE PLATEAU DE JEU	64
APPENDICE D - L'ITEM	65
APPENDICE E - FICHIER D'ÉVALUATION DES ITEMS GROUPE 999	67
APPENDICE F - ÉVALUATION DES ITEMS	68
APPENDICE G - FICHE D'ÉVALUATION	69
APPENDICE H - RÉSULTATS SCOLAIRES	70
APPENDICE I - QUESTIONNAIRE-ÉLÈVE	71
APPENDICE J - AVERTISSEMENTS DONNÉS AUX ÉLÈVES LORS DU 10 MINUTE EN DÉBUT DE CLASSE	72
APPENDICE K - RESSOURCES WEB	73

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

TDA-H : Trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité.

PFÉQ : Programme de formation de l'école québécoise.

TIC : Technologies de l'information et des communications.

DES : Diplôme d'études secondaires.

RÉSUMÉ

L'objectif de cet essai est de mesurer l'impact d'une intervention axée sur le jeu pédagogique en classe d'univers social au secondaire, plus particulièrement chez des élèves souffrant d'un TDA-H. L'intervention consiste à faire participer les élèves en classe d'univers social à la création et à l'expérimentation d'un jeu de société similaire à un jeu-questionnaire. En misant sur la création et la participation à un jeu de société en classe, nous émettons l'hypothèse que l'intérêt et la motivation des élèves s'en trouveront accrus. Pour effectuer ce jeu de société, les élèves doivent eux-mêmes créer leurs questions en fonction de leurs recherches et de leurs lectures. Ils déterminent certaines règles ainsi que le code de conduite pour permettre le bon déroulement de l'activité. Le rôle de l'enseignant est donc celui d'un accompagnateur qui guide les élèves dans leurs recherches et qui anime la période durant laquelle les élèves font la partie du jeu de société. L'objectif du jeu de société est de réviser les notions importantes du module.

DESCRIPTEURS: univers social, secondaire, histoire, géographie, jeu pédagogique, trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, TDA-H, jeu de société, jeu pédagogique, pédagogie alternative, intérêt, motivation, résultats.

INTRODUCTION

Bienvenue dans l'univers du jeu pédagogique : un jeu dans lequel les élèves jouent un rôle de co-créateurs et de participants. L'idée d'aborder l'étude de l'univers social par l'entremise d'un jeu de société nous vient lors de notre premier stage à la maîtrise en enseignement au secondaire. Lors de ce stage, nous devons faire preuve d'imagination pour attirer l'attention des élèves sur la matière enseignée. Au fil des séances, nous nous sommes rendu compte d'un regain d'attention lorsque nous répondons aux questions des élèves. Cette attention augmente davantage lorsque d'autres élèves répondent aux questions de leurs camarades. L'idée d'un jeu-questionnaire qui permet aux élèves de se questionner les uns les autres pour effectuer les différents apprentissages prescrits par le PFÉQ a donc germé.

En outre, toujours dans le stage 1, nous avons remarqué que plusieurs des élèves souffrent d'un TDA-H. Selon un document créé par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2013), ces élèves répondent de façon moins satisfaisante à l'enseignement traditionnel d'un cours d'univers social durant lequel l'écoute et la prise de notes sont les activités principales (FSE, 2013). De plus, nous avons deux enfants ayant un TDA-H. C'est donc une motivation personnelle qui nous pousse à développer une pédagogie pour aider ces jeunes. Nous nous sommes donc questionnés sur la manière dont nous pouvons intéresser les élèves en général, (et surtout ceux ayant un TDA-H) pour qu'ils restent concentrés plus longtemps durant le cours d'univers social. Plusieurs pistes de solutions ont été étudiées. Par exemple, utiliser davantage les TIC semble une idée intéressante. Or, l'accès aux TIC n'est pas encore uniforme dans toutes les écoles et cette solution n'est donc pas idéale. Pour trouver notre stratégie pédagogique, nous devons nous interroger sur un moyen qui nous permet d'atteindre tous nos objectifs. Notre objectif principal correspond à mesurer l'impact d'une intervention axée sur le jeu pédagogique pour favoriser

l'intérêt et les résultats des élèves en classe d'univers social. Un second objectif consiste à favoriser un climat propice à l'apprentissage. Une méthode de gestion de classe efficace pour tous les élèves doit ainsi être mise sur pied.

En visant ces objectifs, nous allons donc utiliser l'opportunité que nous offre l'essai de maîtrise pour effectuer des recherches sur le sujet. Nous décidons de développer, d'expérimenter et de poser un regard critique sur un jeu pédagogique qui vise à susciter l'intérêt des élèves, notamment ceux aux prises avec le TDA-H. C'est un jeu-questionnaire dans lequel les élèves forment des équipes et doivent répondre à des questions qu'ils ont préalablement formulées durant les séances de cours. Le jeu est présenté en détail dans le chapitre IV consacré à la description et au déroulement.

Cet essai se divise en six chapitres. Tout d'abord, nous abordons la problématique qui est centrée sur les façons d'accroître l'intérêt des élèves en classe d'univers social, notamment ceux présentant un TDA-H. Dans le deuxième chapitre, nous présentons un cadre de référence à l'aide d'écrits professionnels et de travaux scientifiques qui abordent ce sujet, exposant les objectifs associés à notre intervention. Ensuite, le troisième chapitre est consacré à la méthodologie utilisée pour mener à terme un tel projet en abordant la collecte de données. Au quatrième chapitre, nous décrivons le jeu et son déroulement. Le cinquième chapitre présente l'analyse des résultats. Subséquemment, nous exposons les résultats recueillis lors de la mise en pratique pour vérifier l'impact de cette pratique pédagogique. Finalement, nous effectuons un retour sur les connaissances théoriques et pratiques générées, ses limites, ainsi que les compétences professionnelles qui ont été développées durant cette intervention.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous effectuons une recension des stratégies pédagogiques appropriées qui traitent des méthodes d'enseignement majoritairement utilisées en classe d'univers social. Ensuite, nous abordons ce qui nous pousse à nous interroger sur les élèves ayant un TDA-H ainsi que nos préoccupations sur le sujet. Finalement, nous formulons nos questions de recherche.

1.1 L'enseignement de l'univers social

Au secondaire, l'enseignement de l'univers social repose encore aujourd'hui sur des cours magistraux. En effet, selon une étude de Boutonnet (2013), 80% des enseignants d'histoire de la province de Québec utilisent la méthode magistrale dans la plupart de leurs cours. Or, un des objectifs de la réforme est d'inciter les enseignants à recourir à d'autres types de stratégies pédagogiques (Boutonnet, 2013). Cette réforme s'appuie sur différentes recherches qui font valoir l'importance que les élèves occupent une place active dans la classe pour progresser. L'apprentissage ne doit pas s'opérer uniquement par l'écoute (Landry, 2002). Par exemple, si des élèves souffrent de surdité partielle, la méthode magistrale n'est pas idéale. Ces élèves bénéficient davantage d'une pédagogie les incitant eux-mêmes à chercher les réponses à des questions à l'aide d'un manuel ou via internet. Le problème relatif aux cours magistraux est d'autant plus vrai pour les élèves ayant un déficit d'attention. L'enseignant doit trouver une méthode plus inclusive pour ces élèves.

Une autre problématique en classe d'univers social, toujours selon l'étude de Boutonnet (2013), concerne la dichotomie entre les connaissances et les compétences. La progression des apprentissages (2007) et le cadre d'évaluation des apprentissages (2011) demandent à l'enseignant en univers social de former ses élèves à diverses

opérations intellectuelles en relation avec les compétences disciplinaires à acquérir. Lors des évaluations, les élèves doivent donc être en mesure de situer dans le temps et l'espace, une réalité, un territoire pour rattacher à ces derniers des faits, des observations. De plus, les élèves doivent démontrer une certaine rigueur dans leur jugement (s'appuyer sur des faits, lire des graphiques, effectuer des liens entre les phénomènes, etc.). En outre, les élèves doivent prendre position sur un enjeu ou une réalité du monde qui les entoure. Ainsi, un enseignement magistral qui favorise principalement l'acquisition de connaissances conduit les élèves à répondre adéquatement aux questions déclaratives, factuelles et non pas aux connaissances conditionnelles comme le sont les compétences. L'enseignement magistral n'incite pas les élèves à créer des liens entre les événements ou à justifier leur opinion en lien avec une affirmation. Or, le PFÉQ (2007) suggère à l'enseignant de réviser ses méthodes pour favoriser le développement des compétences notamment en favorisant la coopération et l'interdisciplinarité (PFÉQ, 2007).

1.2 Le TDA-H

Pourquoi s'intéresser aux jeunes ayant un TDA-H ? Tout d'abord, parce qu'ils représentent une proportion non négligeable, de 3 à 8% des élèves (MÉLS, 2013, p.23). Il importe donc de prendre en considération leurs besoins pour assurer la réussite du plus grand nombre possible. Or, comment fait-on actuellement pour améliorer les performances académiques des jeunes présentant un TDA-H? Des travaux concernant ces élèves ont permis de trouver quelques solutions thérapeutiques pour améliorer la vie quotidienne de ces enfants, comme le traitement pharmacologique (le méthylphénidate et ses dérivés) (MÉLS, 2003). Évidemment, ce traitement doit être prescrit par un médecin. Ce médicament a pour principal effet d'augmenter la concentration et l'attention. Cependant, si les parents ne veulent pas donner la médication à leur enfant, que peut faire l'enseignant ?

Massé, Couture et Anciaux (2010) affirment que certains intervenants scolaires associent le TDA-H à la paresse chez les élèves. Ainsi, selon eux, ils ne travaillent pas dans les cours et ne font pas leurs travaux. La solution punitive est alors préconisée par ces intervenants. Cependant, on peut se demander si les enseignants connaissent le TDA-H et les symptômes qui y sont associés. En effet, Massé, Couture et Anciaux (2010) indiquent qu'une étude du MÉLS (2003) démontre que les enseignants n'ont pas une bonne connaissance du TDA-H et sont dépourvus de solutions efficaces pour aider ces élèves à réussir. Ces élèves souffrent et les enseignants ne savent pas reconnaître les symptômes qui se présentent de plusieurs façons.

Ainsi, dans un contexte scolaire, les manifestations des élèves TDA-H s'observent de différentes manières. Selon un manuel créé par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2013), les comportements les plus fréquemment visibles sont :

- Une difficulté à rester assis sur leur chaise;
- Une difficulté à attendre leur tour;
- Une difficulté à maintenir un effort soutenu;
- Des oublis et des travaux incomplets fréquents;
- Des réactions vives et promptes lors d'une situation frustrante;
- Des stimuli externes dérangeants;
- Une difficulté à faire deux choses en même temps.

Lors du chapitre consacré à la méthodologie, nous revenons sur ces manifestations et comment le projet de jeu pédagogique peut diminuer ces différents comportements inappropriés en classe. Voyons maintenant pourquoi choisir le jeu pédagogique comme stratégie.

1.3 Le jeu pédagogique

Une étude démontre que la motivation et l'intérêt des élèves dépendent de trois concepts principaux : la perception qu'un élève a de la valeur de l'activité à accomplir, de sa compétence à la réussir et du contrôle qu'il peut exercer sur elle (Viau, 1994). Or, selon ce dernier concept, les élèves doivent sentir qu'ils créent leur jeu, qu'ils contrôlent ce dernier pour s'y intéresser. Ainsi, nous pouvons effectuer la mise en place d'un jeu pédagogique de diverses manières. Par exemple, l'élaboration des règles du jeu de société par les élèves peut sembler futile au départ. Cependant, en laissant les élèves déterminer certaines règles, ils obtiennent un certain contrôle sur celui-ci. Ainsi, en créant eux-mêmes une partie de leur séance pédagogique, les élèves sont motivés à participer à leur apprentissage.

1.4 Le travail d'équipe

Malgré un intérêt certain pour les élèves, le travail d'équipe n'est pas souvent utilisé par les enseignants du secondaire durant leurs cours. En effet, les élèves semblent avoir de la difficulté à travailler en équipe (Cantin, Hébert, Lépine et Thomas, 2002). Pourquoi alors le présent projet est un jeu pédagogique qui met en valeur le travail d'équipe? Car cette méthode de travail semble bénéfique pour les élèves. En effet, un article paru dans la revue *Pédagogie collégiale* mentionne les différents avantages de « l'apprentissage horizontal, c'est-à-dire d'étudiant à étudiant » (Lavoie, Drouin et Héroux, 2012, p.4.). Tout d'abord, l'article précise que le travail d'équipe permet aux étudiants de développer leur capacité à travailler en interdépendance, leur autonomie et leur pensée critique. De plus, les auteurs exposent les résultats d'une étude qui démontre que le travail d'équipe nécessite un effort de verbalisation de la part des membres. Le travail d'équipe favorise donc l'expression orale. Un autre texte, celui de Duchesne (2008), explique que l'un des plus grands avantages du travail d'équipe est le partage des connaissances entre élèves.

L'exemple donné par l'auteur est celui d'un élève ayant de la facilité sur le plan artistique. Il aide les autres à faire une belle présentation et ce faisant, leur montre comment faire. De plus, Duchesne évoque que le travail d'équipe rend la classe plus active.

1.5 Questions générales

Tel que décrit dans le présent chapitre, notre préoccupation est de recourir à une stratégie pédagogique qui permet d'augmenter l'intérêt et la motivation des élèves présentant un TDA-H en classe à vocation particulière d'univers social de premier cycle. Cette préoccupation principale nous amène à nous poser ces deux questions générales en lien avec notre intervention:

1. La création et l'utilisation d'un jeu pédagogique en classe d'univers social à vocation particulière permettraient-elles d'augmenter l'intérêt et les résultats des élèves ayant un TDA-H ?
2. Cette stratégie pédagogique permettrait-elle d'améliorer notre gestion de classe (compétence no. 4) ?

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS

Dans ce chapitre, nous traitons des aspects théoriques relatifs à notre essai. Nous présentons d'abord les principaux concepts mobilisés dans la conception d'une intervention axée sur le jeu pédagogique. Nous énonçons ensuite les objectifs de cet essai.

2.1 Les concepts

2.1.1 Le jeu pédagogique

Plusieurs chercheurs, dont Piaget et Vygotsky (Musset et Thibert, 2009), se sont intéressés au jeu dans le développement intellectuel de l'enfant. Un texte de Musset et Thibert (2009) présente plusieurs types de jeux qui fonctionnent très bien dans diverses classes et qui favorisent la motivation des élèves. Que ce soit le jeu de rôle, le jeu vidéo ou le jeu de plateau (société), les auteurs se penchent sur diverses utilisations en classe et leurs résultats. En premier lieu, les auteurs expliquent que les jeux dramatiques en éducation, inspirés du théâtre, favorisent le développement de plusieurs compétences chez les élèves et peuvent être facilement intégrés dans différentes matières. Le jeu dramatique peut servir à réciter une règle de mathématique ou de français par exemple. Le jeu de rôle incite les élèves à entrer dans la peau de personnages fictifs. Il s'agit donc d'un outil d'apprentissage dans lequel les élèves doivent faire évoluer leurs personnages via l'acquisition de connaissances. Dans ce dernier cas, les recherches de Henriksen (2004) expliquent qu'au Danemark, le jeu de rôle en éducation n'est plus mis en doute, mais qu'on tente de l'améliorer constamment pour le rendre encore plus efficace.

Est-il efficace ? Un texte de Vauthier (2006) se penche sur la polémique entourant le recours au jeu en pédagogie. Les opposants rapportent que « Le jeu ne produit rien, il s'oppose au sérieux de l'étude... » (Vauthier, 2006). Or, l'auteure explique justement que le jeu pédagogique va plutôt produire un climat de travail qui ne serait pas possible si les élèves ne se sentent pas interpellés. À l'aide de cette stratégie pédagogique, l'enseignant se retrouve avec des élèves motivés, qui veulent apprendre et qui veulent gagner. De plus, toujours selon Vauthier (2006), le jeu pédagogique permet aux élèves d'utiliser une différenciation pédagogique pour permettre aux plus forts de se surpasser et aux plus faibles d'acquérir les connaissances de base. À la lumière de ces réflexions, il semble que l'expérimentation en classe d'univers social aura pour effet de stimuler l'intérêt des élèves.

Une étude de Sauvé, Renaud et Gauvin (2007) fait valoir les avantages du jeu pédagogique en éducation. Entre autres, il stimule l'esprit de coopération, de communication et favorise les relations humaines. Ce constat est très important, car il fait directement référence aux compétences transversales no. 8 (coopérer) et no. 9 (communication) définies dans le PFÉQ (2006). La participation à un jeu de société en équipe suscite ces compétences. Les élèves doivent se mettre d'accord sur l'aspect que prend le jeu et les règles qui sont en vigueur. Ce n'est pas une simple tâche que d'obtenir quorum. Les jeunes doivent faire des compromis en fonction du temps, des outils disponibles et de la participation de chacun pour faire le plateau de jeu. En effet, dans un article paru dans la revue *Québec Français*, Cantin, Hébert, Lépine et Thomas (2002) expliquent que la pédagogie par projet (qui comprend le jeu pédagogique) comporte aussi son lot de problèmes. L'un des problèmes soulevés qui peut s'appliquer à notre jeu pédagogique est l'implication des élèves dans ce projet. Comment savoir si ceux-ci contribuent tous au succès de leur équipe ?

Ensuite, le jeu pédagogique demande aux élèves d'établir des règles de communication pour le bon fonctionnement de l'équipe. En effet, si tout le monde parle en même temps, l'équipe ne peut progresser. De plus, dans le type de jeu de société qui est utilisé pour cette étude, les élèves doivent communiquer oralement de manière adéquate pour que leurs coéquipiers puissent trouver les réponses aux questions.

2.1.2 Favoriser les intelligences multiples

Selon Gardner, les intelligences multiples sont au nombre de huit (Belleau, 2001, p.3) et permettent d'expliquer comment un individu est favorisé dans son apprentissage. En effet, Gardner explique que « l'intelligence est un concept complexe à définir qui réfère à des notions de biologie, de chimie mais aussi à des aspects philosophique et psychologique » (Belleau, 2001, p.3). Or, s'il est admis que les individus apprennent de manières différentes, il m'apparaît évident que l'école doit favoriser un apprentissage diversifié qui fait appel à plusieurs formes d'intelligences. La mise en place de ce projet pédagogique permet d'exploiter ce concept des intelligences multiples, car les élèves peuvent utiliser les outils qu'ils veulent pour formuler leurs questions (livre, image, fichier audio, etc.).

2.1.3 Favoriser l'apprentissage des élèves présentant un TDA-H

Tout d'abord, selon le DSM-V (APA, 2013), les enfants aux prises avec un TDA-H présentent les symptômes suivants : inattention, hyperactivité, impulsivité. Ce sont là les symptômes les plus observables, mais les enfants ayant un TDA-H ont aussi des difficultés d'organisation et présentent souvent de l'anxiété. Finalement, « chez la plupart des individus ayant un TDA-H, les symptômes d'hyperactivité motrice deviennent moins marqués à l'adolescence et à l'âge adulte mais les

difficultés à type d'agitation, d'inattention, de faible planification et d'impulsivité persistent. » (APA, 2015, p.70).

2.1.4 Le TDA-H et le jeu pédagogique

Comme l'essai se préoccupe des élèves présentant un TDA-H, examinons maintenant comment le jeu pédagogique permet à l'enseignant de faire face aux différentes manifestations afférentes à ce trouble. Pour ce faire, nous utilisons les manifestations observables chez les élèves présentant un TDA-H en classe telles qu'énumérées dans le document de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2013).

Difficulté à rester assis sur leur chaise : Le projet présenté dans cet essai ne peut pas permettre de diminuer ce symptôme. Or, l'enseignant ayant établi plusieurs règles de classe, dont une qui demande aux élèves de rester assis à leurs pupitres, les élèves souffrant d'un TDA-H auront de la difficulté à observer cette règle. Cependant, le projet permet tout de même un moment où les équipes se rencontrent pour discuter des questions qu'ils ont créé et ensuite, lors de la période durant laquelle on effectue le jeu de société, les élèves peuvent bouger un peu (par exemple, ils peuvent se porter volontaires pour répondre à des questions et donc aller devant la classe). Ce n'est pas une solution idéale, mais c'est tout de même un pas en avant.

Très volubiles : À différents intervalles durant le module en cours, l'enseignant permet aux élèves d'échanger entre eux à propos des différentes questions qu'ils ont trouvées. Cette activité permet aux élèves TDA-H de parler et d'intervenir dans un contexte un peu plus libre, diminuant la gestion de classe qui découle de leur difficulté à se taire durant la séance de cours magistrale.

Difficulté d'un effort soutenu : Une des caractéristiques principales des élèves TDAH est sans contredit leur difficulté de concentration durant une longue période. Une activité qui permet aux élèves de créer eux-mêmes leurs questions favorise la rupture avec la monotonie. En effet, malgré une réforme éducative qui incite à diminuer la place accordée aux cours magistraux, nos observations nous indiquent que plusieurs enseignent principalement de manière magistrale. Or, le système pédagogique par le jeu permet de changer la dynamique d'un cours. Par exemple, après un concept difficile, il est tout indiqué de donner aux élèves une dizaine de minutes pour qu'ils créent deux questions sur ce sujet. Ensuite, il y aurait reprise du cours. Bref, en changeant le comportement attendu des élèves (de passifs à actifs) on les implique et on obtient leur attention.

Difficulté d'être multitâches : Ayant un trouble de concentration, il est très difficile pour ces élèves de faire deux choses en même temps (APA, 2013). Or, lorsque l'enseignant prévoit une période en classe durant laquelle les élèves rédigent leurs questions il y a un apprentissage certain pour eux. En effet, comme mentionne le texte de Gravel et Vienneau (2001), ces derniers peuvent évoluer à leur rythme et s'approprier la matière en lisant le manuel pour ensuite créer des questions selon leurs intérêts. Bref, on permet aux élèves de prendre un temps de repos et de bien assimiler la matière avant de continuer dans la progression des apprentissages.

Oublis et travaux incomplets fréquents : L'adolescence est une période de remise en question durant laquelle la perception de nos semblables est importante. Or, pour que les élèves puissent participer à un jeu pédagogique avec leur équipe ils doivent produire des questions. Selon le concept de travail de groupe que demande le jeu pédagogique, nous anticipons que pour s'intégrer à leur équipe et participer à la victoire de celle-ci, les élèves oublieront moins leurs travaux. Dans une pédagogie traditionnelle, qu'arrive-t-il aux élèves qui ne remettent pas leurs travaux ? Ils obtiennent de mauvais résultats. Cependant, dans le jeu pédagogique, si les élèves ne

participent pas activement et qu'ils ne remettent pas les questions déterminées par l'enseignant, ils ne peuvent participer au jeu et ainsi contribuer au succès de leur équipe. Il se peut donc que ses pairs ne soient pas contents de l'élève fautif et qu'ils le lui fassent savoir (Landry et Richard, 2002). Bref, nous ajoutons une dimension sociale aux devoirs et travaux. Ce n'est plus uniquement pour obtenir des résultats scolaires que les élèves doivent faire leurs devoirs, mais aussi pour ne pas décevoir leurs équipiers.

Réactions vives et promptes lors d'une situation frustrante : Lors de la période consacrée à la séance de jeu pédagogique, les élèves doivent être calmes et disciplinés. Si ce n'est pas le cas, le jeu, ne peut pas avoir lieu. Or, si un ou des élèves sont irrespectueux, l'équipe obtiendra un avertissement. Après le deuxième avertissement, le ou les étudiants sont exclus du jeu avec un travail individuel à faire. Donc, encore une fois, on mise ici sur l'influence par les pairs qui ajoute un facteur de régulation.

Les stimuli externes les dérangent : la période de jeu pédagogique doit se faire de manière disciplinée pour permettre aux élèves de se concentrer sur leur tâche (FSE, 2013). Si trop de gens parlent en même temps, les élèves risquent d'être distraits et ils ne focaliseront pas leur attention sur le sujet principal. Ici encore, nous retrouvons le concept d'avertissement qui permet de discipliner l'atmosphère durant le jeu et favorise la concentration des élèves.

2.1.5 Gestion de classe

La gestion de classe est un défi important pour la plupart des enseignants. En effet, chaque enseignant possède sa vision d'un climat idéal favorisant l'apprentissage et chaque enseignant possède aussi ses propres valeurs. La séance dédiée à un jeu

pédagogique en équipe peut donc présager un climat de classe difficile à gérer. À cet égard, Lessard et Schmidt (2011) recommandent la mise en place de stratégies efficaces pour obtenir un climat de classe favorable. À la lumière de cet article, qui ne traite pas spécifiquement du jeu pédagogique, on peut tout de même appliquer leurs recommandations durant nos séances de jeu pédagogique. Les paragraphes qui suivent offrent un bref résumé de leurs recommandations et des actions que nous comptons mettre en place.

Variation des stratégies pédagogiques : Lors de chaque début de séance, les élèves doivent créer des questions. Ils sont donc en action. Ensuite, après quelques cours, l'enseignant demande aux membres de chaque équipe de se consulter pour discuter des questions qu'ils ont créées en relation avec les commentaires de l'enseignant. Est-ce qu'ils ont trouvé des questions similaires ? Si oui, laquelle semble la plus appropriée ? Doivent-ils faire un effort et trouver des questions plus difficiles ? Cette activité permet de s'éloigner du cours magistral. Lors de la période de jeu proprement dite, les élèves sont appelés à intervenir de différentes façons (écouter, rechercher une réponse dans le manuel, faire deviner un concept en effectuant un mime, etc.) pour contribuer au succès de leur équipe et progresser dans leurs apprentissages.

Fournir une rétroaction fréquente : À chaque fin de cours, l'enseignant prend les questions créées par les élèves et les corrige. Les élèves peuvent donc améliorer leurs questions en vue du jeu pédagogique. Les commentaires portent sur différents aspects de la question. Ainsi, si un élève possède une calligraphie atroce, l'enseignant demande à ce dernier de l'améliorer. Ensuite, une question trop difficile peut être refusée. L'objectif du jeu de société est de réviser les notions importantes du module en cours et non pas de créer des questions loufoques sur la couleur de l'uniforme de Charles Quint par exemple. Bref, l'enseignant fait des rétroactions fréquentes aux élèves pour que ces derniers puissent s'améliorer au niveau académique.

Établir des objectifs réalistes et un plan d'action : L'enseignant peut demander aux élèves de créer trois items à chaque cours à l'aide de leur manuel ou de leurs notes de cours. Advenant que des élèves n'effectuent pas le travail demandé, une communication via l'agenda peut être faite aux parents. Ensuite, lors de la consultation en équipe, les élèves doivent participer au débat. L'enseignant projette au tableau les consignes (APPENDICE B) que les élèves doivent suivre pour permettre le bon fonctionnement durant cette consultation. Après la consultation en équipe, chaque élève remplit une fiche d'évaluation de la participation de ses pairs (APPENDICE G). Ceci permet à l'enseignant de savoir si les élèves ont participé ou non. On remarque ainsi que l'objectif est réaliste et que les élèves possèdent tout le matériel et les consignes pour effectuer leur travail adéquatement.

Surveiller le progrès fréquemment : Tel que mentionné au point ci-dessus, les rétroactions sont rapides. En effet, l'enseignant vérifie à la fin de chaque cours les trois items de ses élèves. Ainsi, si des élèves n'effectuent pas le travail demandé ou effectuent des items non valides, l'enseignant peut tout de suite prendre action. De la même manière, la rétroaction d'équipe permet à l'enseignant de vérifier l'implication des élèves dans leur équipe. Sont-ils capables de coopérer ? Sont-ils capables d'accepter qu'un item sur un même sujet soit meilleur que le leur ? Bref, il s'agit là d'une façon de vérifier le progrès des élèves.

Diminuer le temps pour chaque tâche : Les deux principales tâches demandées aux élèves (création d'items, consultation en équipe) s'effectuent dans un laps de temps assez court. La création d'items doit s'effectuer en dix minutes et l'enseignant autorise un autre quinze minutes pour la consultation en équipe après trois périodes d'enseignement.

2.2 Les objectifs

Proposant une enquête sur notre intervention, cet essai vise principalement les deux objectifs suivants :

1. Vérifier si la création et l'utilisation d'un jeu pédagogique de type questionnaire dans une classe à vocation particulière d'univers social au secondaire, permet aux élèves d'augmenter leur intérêt et leurs résultats (plus particulièrement ceux ayant un TDA-H);
2. Avec cette stratégie pédagogique basée sur le jeu, développer notre compétence professionnelle no. 4, en adoptant des techniques efficaces de gestion de classe lors des activités d'apprentissage.

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons l'orientation méthodologique de notre essai et décrivons le contexte de classe. Par la suite, nous donnons un bref aperçu du jeu pédagogique et de son arrimage au PFEQ. Nous décrivons aussi notre intervention. Finalement, nous abordons la collecte des données et le déroulement de l'enquête sur notre intervention.

3.1 Orientation méthodologique

En référence aux douze devis méthodologiques pour un essai de maîtrise présentés par Paillé (2007), notre essai se situe au carrefour de la conception d'activités apprentissage et de la recherche-expérimentation, par la création d'items par les élèves et l'expérimentation du jeu en classe. Bien que Paillé signale l'ampleur des deux devis et recommande d'en utiliser un seul pour un essai de maîtrise, notre démarche est hybride. Nous entendons faire créer les items d'un jeu-questionnaire par nos élèves durant les activités régulières de la classe. En quelque sorte, nous associons nos élèves à la conception des activités d'apprentissage. Du même coup, nous nous trouvons à expérimenter ces activités en situation réelle de classe, en faisant jouer nos élèves. Vue sous cet angle, notre démarche méthodologique peut être envisagée comme une recherche-expérimentation.

3.2 Le contexte

Notre stage s'effectue à l'école secondaire Jacques-Rousseau, de la commission scolaire Marie-Victorin de la ville de Longueuil. L'indice de défavorisation établi par le MÉLS (2014) démontre que la clientèle de cette école est

très défavorisée. En effet, l'indice du seuil de faible revenu est de 29,62 (rang décile de 9) et l'indice de milieu socio-économique est de 14,95 (rang décile de 8).

Notre classe d'univers social à vocation particulière réunit dix-neuf élèves de secondaire II. Certains d'entre eux sont médicamentés pour le TDA-H. Il s'agit donc d'une classe d'adaptation scolaire dans laquelle les élèves ont des difficultés d'apprentissage. La perspective d'augmenter la réussite scolaire de ces élèves en expérimentant le jeu pédagogique est donc très intéressante.

Une dernière particularité de l'école Jacques Rousseau concerne la mise en œuvre du programme d'univers social du 1^{er} cycle du secondaire, alternant l'histoire et la géographie. Ainsi, les élèves voient une partie des programmes de géographie et d'histoire en première secondaire et une seconde partie en deuxième secondaire.

3.3 Le jeu pédagogique et son arrimage au PFEQ

Nous choisissons pour notre essai de faire créer et expérimenter par nos élèves un jeu de société qui peut s'apparenter à un mélange des jeux *Risk*, *Cranium*, *Quelques arpents de pièges* et *Docte Rat*¹. Ce choix de stratégie pédagogique cadre bien dans le curriculum actuel puisque le jeu peut contribuer au développement de plusieurs compétences transversales et disciplinaires. Premièrement, le jeu permet de développer la compétence transversale 8 (coopérer) et ses diverses composantes telles que contribuer au travail coopératif et évaluer sa participation au travail coopératif. Ainsi, il est du devoir de l'école d'aider les élèves à travailler en équipe de manière

¹ Le jeu *Risk* est un jeu de conquête du monde. Dans notre jeu, les élèves doivent conquérir le plus de pays pour gagner. Les autres jeux (*Cranium*, *Quelques arpents de pièges* et *Docte Rat*) sont des jeux de type questionnaire. *Cranium* possède une particularité amusante qui demande aux joueurs de dessiner ou de mimer. Notre jeu questionnaire intègre ce concept.

efficace. Cela semble donc un défi intéressant de développer une méthode d'enseignement alternatif qui permet aux élèves de s'impliquer dans le processus d'apprentissage pour rester concentrés et motivés.

Ensuite, le jeu de société traité dans cet essai permet aux élèves d'avoir recours à leur créativité, i.e. la compétence transversale 4. Ils peuvent faire preuve d'imagination lors de la création et la résolution des questions. Par exemple, des élèves peuvent très bien créer des questions qui consistent à faire écouter une partie d'un dialogue historique et ensuite demander aux autres élèves le contexte, l'auteur ou la période. Dans le même ordre d'idées, pour répondre à une question, un élève peut être amené à dessiner un fait historique pour le faire deviner à ses camarades.

En ce qui a trait aux compétences disciplinaires, le jeu pédagogique permet aux élèves de les développer de différentes façons. Nous l'exposons brièvement ci-après.

- *Géographie compétence 1, lire l'organisation d'un territoire* : La progression des apprentissages fournie par le MÉLS (2010) stipule que les élèves doivent être en mesure de situer certains territoires. Par exemple, durant le module traitant de la ville patrimoniale, une exigence du MÉLS (MELS, 2011a) est d'évaluer la capacité des élèves à situer différents sites patrimoniaux sur une carte (ville de Québec, Alger, Athènes, etc.). Cette compétence disciplinaire en géographie est évaluée par la mise en place de questions de ce type : identifier sur une carte des éléments de géographie (villes, territoires, pays, etc.), interpréter des documents, etc.
- *Géographie compétence 2, interpréter un enjeu territorial* : Dans plusieurs questions, les élèves reprennent des notions qui nécessitent un plus long

développement. Par exemple, dans la question suivante : Pouvez-vous expliquer le phénomène des coupes à blanc (causes, acteurs et les effets) ? Les élèves doivent utiliser leurs connaissances et résumer les conséquences des coupes à blanc. Ce n'est pas une question à choix multiples, mais plutôt une situation d'évaluation semi-complexe (Landry, 2013). La définition d'une situation d'évaluation semi-complexe que donne Landry (2013) en est une dans laquelle les élèves doivent utiliser les connaissances déclaratives et procédurales qu'ils possèdent pour répondre à la demande. Dans notre exemple, les élèves doivent utiliser leurs connaissances déclaratives sur le sujet (les besoins, les compagnies forestières, destruction des écosystèmes, non régénération des forêts, pollution, économie fragile, etc.) et composer une réponse réfléchie résumant le phénomène des coupes à blanc.

- *Géographie compétence 3, construire sa conscience citoyenne* : Les questions qui touchent les différents époques et pays permettent de travailler cet aspect disciplinaire. En créant des questions relatives à d'autres époques et pays, les élèves acquièrent diverses connaissances. Ainsi, ils découvrent qu'ailleurs sur la planète les gens ne vivent pas de la même manière qu'en Occident. Les valeurs et la culture sont différentes. Cette situation se produit aussi en histoire lorsque les élèves explorent d'autres époques.
- *Histoire compétence 1, interroger les réalités sociales dans une perspective historique* : Cette compétence est développée lors des questions à développement sur un événement ou un personnage. Les actions passées ont des causes et des conséquences et les élèves doivent les saisir. Par exemple, les élèves doivent expliquer les similarités entre les révolutions américaines et françaises. Les élèves doivent donc produire un texte dans lequel ils

expliquent pourquoi ces deux révolutions ont eu lieu et quelles furent les conséquences.

- *Histoire compétence 2, interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* : Pour celle-ci, l'enseignant peut lui-même créer des questions. En effet, malgré les explications de la méthode historique en classe, il est peu probable que des élèves composent des questions pour lesquelles ils doivent utiliser la méthode historique pour répondre. La plupart des questions risquent donc de faire appel à des connaissances déclaratives. Cependant, l'enseignant peut créer des questions qui nécessitent l'établissement de liens entre les connaissances déclaratives. Ceci permet aux élèves de développer cette compétence. Par exemple, l'enseignant peut lire un texte historique et les élèves doivent déterminer la période à laquelle fut écrit ce texte. Un autre exemple serait l'utilisation du projecteur. L'enseignant affiche une image au tableau et les élèves doivent utiliser la méthode historique pour déterminer ce que représente l'image (période, lieu, personnage, que se passe-t-il).
- *Histoire compétence 3, construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* : Le jeu est axé autour du concept de démocratie qui apparaît dans une composante de cette compétence (*établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique*). De plus, des questions telles qu'expliquer l'évolution du pouvoir politique (transition d'un monde monarchique vers un monde démocratique) permet aux élèves d'accroître cette compétence disciplinaire no. 3 qui consiste entre autres à expliquer comment notre gouvernement s'est formé. Pourquoi tous les pays n'ont pas la même relation avec le pouvoir ?

3.4 L'intervention pédagogique

En plus de développer les compétences disciplinaires chez les élèves, plusieurs aspects du jeu pédagogique permettent de développer les compétences professionnelles de l'enseignant. Ainsi, par l'entremise de ce jeu de société, l'enseignant doit nécessairement développer la compétence professionnelle no. 3, celle qui nécessite de concevoir des situations d'enseignement-apprentissages. En effet, tel que mentionné, l'enseignant accompagne les élèves dans la préparation des questions et réponses de ce jeu. La fonction principale de l'enseignant est d'assurer que les élèves composent des items qui ont un lien avec le contenu du PFÉQ. Ensuite, comme l'enseignant est l'arbitre lors des séances de jeu, il met en pratique la compétence professionnelle no. 4, laquelle consiste à piloter une situation d'enseignement-apprentissage. Évidemment, l'adaptation du jeu de société pour les élèves présentant un TDA-H fait directement appel à la compétence professionnelle no. 7, laquelle suggère à l'enseignant d'effectuer une différenciation pédagogique.

De plus, selon Lessard et Schmidt (2011), l'enseignant doit effectuer le partage de ses attentes vis-à-vis le travail à effectuer. Cette dernière stratégie est souvent oubliée, mais il est important que les élèves sachent ce qu'ils doivent effectuer comme travail. Dans un même ordre d'idées, toujours selon la recension effectuée par Lessard et Schmidt (2011), les règles de classe doivent être présentées et appliquées par l'enseignant. En effet, si les règles sont dites, mais non mises en pratique, les élèves y voient une faille qu'ils peuvent exploiter pour se défilier au règlement.

Finalement, les textes de Ladouceur et al. (2013) et de Landry et Richard (2002) expliquent l'importance des rétroactions. Les élèves doivent savoir que l'enseignant vérifie fréquemment leur progression. La correction systématique des différents items par l'enseignant cadre bien avec ce concept. En outre, lors de la

rétroaction de l'enseignant, ce dernier peut féliciter l'élève ou au contraire, lui indiquer que son apprentissage n'est pas satisfaisant. Les élèves ont besoin de savoir ce que l'enseignant attend d'eux pour adapter leur comportement en classe

Bref, intégrées à notre intervention, ces différentes techniques de gestion de classe constituent autant d'outils pour faire face aux différentes manifestations du TDA-H.

3.5 La collecte de données

La collecte de données se fait en plusieurs étapes et de manière différente. Pour chaque outil de collecte, nous signalons l'objectif auquel il répond. S'il y a lieu, pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur à l'annexe correspondante. En ce qui concerne l'objectif 2, la gestion de classe, des outils de suivis servent aussi à la collecte de données.

3.5.1 Évaluer l'intérêt des élèves

Pour récolter des données en lien avec le premier objectif (vérifier si la création et l'utilisation d'un jeu pédagogique permettent d'accroître l'intérêt et les résultats des élèves ayant un TDA-H), nous effectuons la vérification des items créés par les élèves. La qualité et la quantité d'items produits par chaque élève deviennent des indicateurs de sa participation au travail d'équipe. Ainsi, nous supposons que si un élève participe activement et de manière adéquate dans un cours, tout indique qu'il a un intérêt pour ce cours. Cette participation sérieuse se reflétera nécessairement dans ces items. Après enquête, nous n'avons pas trouvé de documentation qui décrit la méthode à utiliser pour pondérer adéquatement la participation des élèves à un cours d'univers social. En discutant avec nos collègues, nous en venons à la conclusion que la pondération du jeu de société doit compter pour 10% de la note

totale de l'étape. En dessous de 10%, les élèves y attachent peu d'importance. Cependant, au-delà de 10%, nous pouvons biaiser la note des élèves, car le jeu de société n'est pas nécessairement représentatif de la compréhension de ceux-ci. En effet, un élève peut avoir de la facilité à créer des questions puisqu'il possède son manuel devant lui lorsqu'il effectue cette tâche. Cependant, sans manuel et notes de cours, il n'est pas capable d'expliquer le phénomène de déforestation, car il n'a pas eu le temps de lire cette section du manuel. L'acquisition de connaissances n'a pas eu lieu dans ce cas. Il ne faut donc pas exagérer la pondération de ces activités dans la note globale de l'étape.

3.5.2 Évaluer la progression des élèves

À chaque cours, les élèves doivent produire trois items. Ils peuvent utiliser tout le matériel à leur disposition pour le faire. L'enseignant doit aussi encourager les élèves à créer les items ailleurs qu'en classe en utilisant des ressources telles qu'internet ou la bibliothèque. Les questions n'en sont que plus riches et plus divertissantes. Au début du cours, une liste avec différents sites web (voir l'appendice K) est fournie aux élèves pour que ceux-ci puissent approfondir ou revoir une notion. Ils peuvent donc utiliser ces ressources web pour créer leurs items. La procédure utilisée pour évaluer un item s'effectue en deux étapes. L'évaluation de la qualité des items est aussi un indicateur qui permet de vérifier l'atteinte du premier objectif de notre essai, c'est-à-dire la progression de l'apprentissage chez les élèves.

Étape 1 : En cohérence avec une des manifestations du TDA-H, l'enseignant doit créer une routine dans sa classe. À chaque début de cours il prévoit une période de temps pour que les élèves, individuellement, créent ou révisent leurs trois items. Nous avons appelé cette routine « créer en 10 minutes ». Ensuite, l'enseignant ramasse les trois items que les élèves doivent lui remettre. L'idéal est d'utiliser un logiciel de type

tableur pour comptabiliser le tout. L'appendice E comptabilise les différents items créés par les élèves. Par cet outil de suivi, l'enseignant sait combien d'items a créés l'élève, ainsi que les catégories et les types de ces items. Ce tableur est très utile, car il permet à l'enseignant d'autoriser ou non la participation d'un élève au jeu selon le nombre et les catégories d'items créés. De plus, l'enseignant est en mesure de réagir rapidement si des élèves ne font pas le travail demandé.

Étape 2 : Après chaque séance, l'enseignant vérifie les items qui lui ont été soumis. Il utilise une grille de correction pour évaluer les items (voir l'appendice F). Lors des premiers cours, l'erreur la plus fréquente chez les élèves est de composer des items avec des questions très pertinentes, mais en négligeant la partie réponse. Ce faisant, la réponse à la question devient évidente et le défi disparaît.

Voici un exemple d'item.

Matière / Amusante / Difficile
<p>Niveau : Secondaire II Groupe -Classe : 999 Nom élève : C.B. Équipe : Les Tornades Type : Choix multiples Question : Qui inventa l'imprimerie ? a) Gutenberg b) Jules César c) Hitler Réponse : a) Gutenberg Référence : Manuel p. 56</p>

L'item ci-haut démontre bien l'absence d'un vrai choix de réponse. En effet, durant le cours, nous n'avons pas discuté de Jules César ni d'Adolf Hitler. Cependant, la

question est légitime, car elle cadre parfaitement avec le PFÉQ. Dans ce cas, il faut demander à l'élève de réviser le choix de réponse pour son item.

La vérification de la progression des élèves s'effectue aussi via un autre outil de collecte, l'appendice H. Celle-ci présente les résultats des élèves aux examens d'histoire et de géographie selon la méthode d'enseignement utilisée. Pour chaque élève, l'enseignant inscrit les résultats aux examens des différents modules. Une troisième colonne établit la fluctuation dans les performances des élèves selon la stratégie pédagogique employée : le jeu et l'enseignement magistral.

3.5.3 Fiche d'évaluation mutuelle

Évidemment, comme il s'agit d'une activité d'équipe, nous devons nous assurer que chaque membre de l'équipe participe. Hormis l'observation personnelle de l'enseignant durant les séances de consultations d'équipe et durant la partie, les élèves doivent remplir une fiche d'évaluation mutuelle (voir l'appendice G). L'enseignant demande à chaque élève de s'autoévaluer dans la même fiche. Ce procédé diminue la quantité de papier nécessaire et fournit les renseignements dont l'enseignant a besoin. Il indique aux élèves qu'ils doivent prendre ce jeu de société au sérieux, car ils sont évalués. D'abord, ce procédé nous permet de compléter nos observations sur les élèves, ensuite il permet d'accorder une meilleure attention à tous les élèves et non pas uniquement à ceux qui sont turbulents. Il aide aussi à repérer les élèves peu participatifs. L'évaluation mutuelle fait ressortir ce genre d'élèves. Cet outil fournit des données pour mesurer l'atteinte du deuxième objectif de notre essai, relatif à la gestion de classe.

3.5.4 Une gestion de classe plus efficace

Un autre outil de suivi qui permet de collecter des données pour l'objectif 2 (la gestion de classe) est présenté à l'appendice J. Il présente les avertissements donnés aux élèves lors des activités de géographie et d'histoire, ayant impliqué ou non le jeu pédagogique. Il permet de vérifier si l'élève était concentré sur son travail lors de l'activité « créer en dix minutes ». De plus, ce tableur est divisé selon la pédagogie utilisée, comme l'appendice H. Cette distinction nous permet aussi de savoir si la concentration de l'élève est différente ou non selon la stratégie pédagogique employée. Évidemment, ces données sont subjectives, car elles dépendent du seuil de tolérance de l'enseignant.

3.5.5 Impacts de l'intervention pédagogique

Il n'est pas facile de mesurer les effets d'une intervention pédagogique ou d'une méthode d'enseignement particulière auprès d'élèves. Plusieurs aspects demandent réflexion. Tout d'abord la comparaison des performances scolaires de deux groupes, où l'un aurait été exposé à un enseignement magistral, et l'autre aurait expérimenté des activités ludiques, comporte des limites, car les élèves présentent des caractéristiques différentes. Une alternative serait de comparer deux méthodes pédagogiques sur les mêmes élèves. Suivant cette façon, nous pourrions enseigner une partie du cours de manière traditionnelle ou magistrale, et une autre partie avec le jeu pédagogique. L'avantage de cette façon de procéder résiderait essentiellement dans le fait qu'on effectue l'enquête sur les mêmes élèves. Cependant, certains élèves peuvent avoir de la facilité dans un module et avoir de la difficulté dans un autre module. On voit ainsi que cette façon de procéder ne résout pas toutes les difficultés méthodologiques.

Après plusieurs discussions avec mon superviseur de stage et considérant la contrainte de temps, nous optons pour cette deuxième approche. Tout d'abord, nous débutons le module « *le territoire agricole* » (en géographie) de manière magistrale, pour faciliter la transition entre l'enseignant titulaire et moi. Ensuite, les élèves effectuent un examen de mi-module sur la matière vue en classe. Puis, nous modifions la méthode d'enseignement pour instaurer le jeu pédagogique. Un examen de fin de module s'ensuit. Nous recueillons les résultats de ce second examen. Nous entreprenons ensuite le module sur « *l'industrialisation* » (en histoire et éducation à la citoyenneté) suivant la méthode du jeu pédagogique et soumettons les élèves à un examen de mi-module. Finalement, nous terminons ce module par un enseignement magistral suivi d'un examen. Cette façon de faire permet de récolter des données pour les deux modules ciblés selon deux méthodes différentes.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION DE L'INTERVENTION

Dans ce chapitre, nous décrivons notre intervention. Nous exposons d'abord les balises posées à la création et à l'expérimentation du jeu-questionnaire. Nous donnons ensuite quelques précisions sur le déroulement des activités en évoquant la participation des élèves.

4.1 Création et expérimentation du jeu-questionnaire

La présentation du projet de jeu-questionnaire se fait dès les premières séances du module à l'étude pour que les élèves puissent rapidement entreprendre les différentes tâches liées à la création de ce jeu.

4.1.1 Tâche 1 : La formation des équipes

Tout d'abord, les élèves doivent se regrouper en équipe de quatre à cinq personnes. Susciter un travail d'équipe permet de contribuer au développement de la compétence transversale no. 8 « coopérer ». Par la suite, l'interaction entre les membres sera nécessaire pour gagner la partie, ce qui représente aussi un facteur d'émulation.

Mentionné dans les domaines généraux de formation définis par le MÉLS (PFÉQ, 2006), le travail d'équipe possède de nombreux avantages. Pourquoi ne pas l'utiliser ? Ensuite, comme expliquée ci-dessus, notre intervention tente de favoriser l'apprentissage des élèves ayant un TDA-H. Or, il semble que les élèves qui sont dans l'action, en interaction avec leurs semblables ont plus de chances d'apprendre que des élèves qui doivent rester passifs durant une heure, feignant d'écouter le monologue de l'enseignant. Pour toutes ces raisons, la création du jeu est effectuée en

équipe. Cependant, les équipes ne sont pas formées au hasard. Les élèves se regroupent selon leurs affinités. La raison pour ce choix est très simple : ce sont des adolescents².

Pour la formation des équipes, une fiche repère guide les élèves (voir l'appendice A). Les élèves doivent établir un mode de fonctionnement interne à leur équipe, qui constitue en quelque sorte un microcosme de la société dans laquelle ils vivent, et ils doivent définir une identité commune. Nous leur demandons d'élire démocratiquement un capitaine et de convenir de son rôle pour la prise de décisions : est-il le juge suprême en cas de conflit ? Son vote doit-il avoir une plus grande importance lorsque les membres de l'équipe sont appelés à voter ? Ces règles doivent être écrites et signées par tout un chacun. Par ailleurs, l'équipe doit se doter d'un nom, d'une couleur et d'un symbole la représentant. Le nom de l'équipe doit correspondre à une réalité au programme d'univers social en secondaire II. Il doit provenir de personnages ou d'évènements ayant marqué l'histoire des temps modernes ou des noms de phénomènes naturels, à titre d'exemple les tornades. La couleur de l'équipe permettra d'illustrer sa progression sur le plateau de jeu. L'enseignant pourra ainsi identifier les pays conquis par chaque équipe à l'aide de cette couleur. Enfin, la création d'un symbole propre à l'équipe permet de créer un lien d'appartenance. De plus, comme chaque équipe doit apporter et afficher fièrement le symbole qui les représente à chaque séance de jeu, nous pouvons nous attendre à ce qu'ils accomplissent un certain effort pour concevoir un symbole dont

² Lors du stage I, nous avons demandé aux élèves d'effectuer des travaux d'équipe. Dans une classe, nous avons laissé les élèves se mettre eux-mêmes en équipe et dans les deux autres nous avons choisi les membres. Les résultats et l'enthousiasme des élèves se sont avérés supérieurs dans la classe où nous avons laissé les élèves se placer en équipe. Après tout, il faut aussi qu'ils aient du plaisir durant leur apprentissage.

ils seront fiers. L'équipe nomme un responsable du symbole et ce dernier doit l'amener à chaque séance de jeu.

Pour la conception des symboles, nous avons établi une collaboration avec l'enseignant d'arts plastiques. C'est ce dernier qui invite les élèves à se créer un symbole d'équipe ainsi qu'à choisir une couleur. De la sorte, la coopération que nous établissons nous-mêmes avec nos collègues procure en quelque sorte un « modèle [de coopération] aux élèves » tel que le recommande le PFEQ à l'égard de la compétence transversale no. 8 (MELS, 2006, voir p.19).

4.1.2 Tâche 2 : La création du plateau de jeu

Il revient ensuite aux équipes de créer un plateau de jeu commun qui sera utilisé par toute la classe pour afficher la progression de chaque équipe. Nous leur imposons d'utiliser une carte géographique. Ils peuvent la dessiner eux-mêmes ou utiliser un planisphère existant, selon le temps disponible en classe. L'utilisation d'un planisphère se prête bien à l'univers social, car ceci permet aux élèves d'apprendre la localisation de plusieurs pays du monde lors de la partie.

Le plateau de jeu doit avoir les caractéristiques suivantes :

- Il doit être visible en tout temps par la totalité de la classe;
- Les symboles représentant les équipes ou couleurs sur le plateau de jeu doivent être facilement modifiables;
- Il doit pouvoir se conserver et se ranger aisément, car une partie peut durer plus d'une séance-cours.

Idéalement, afin de guider les élèves dans cette tâche, l'enseignant devrait interroger les élèves sur la thématique à utiliser pour leur plateau de jeu. Par

exemple, il serait approprié pour les élèves du cours d'histoire occidentale d'utiliser la carte du monde. Ensuite, l'enseignant aurait à définir le temps alloué à la création du plateau de jeu sinon les élèves peuvent s'emballer et créer un plateau de jeu qui prendra beaucoup trop de temps à faire. Lors de notre intervention, à court de temps dans notre stage 2, nous avons utilisé l'image d'un planisphère téléchargé d'Internet (voir l'appendice C). Cette solution informatique fournit cependant une occasion d'intégrer les TIC (compétence professionnelle no. 8).

4.1.3 Tâche 3 : L'établissement des règles de jeu

Pour le jeu proprement dit, nous utilisons quelques règles de base et laissons les élèves élaborer et voter des règles secondaires. Dans les paragraphes suivants, nous distinguons les règles que nous imposons par la mention « *imposé* », et celles soumises au vote du groupe-classe par le terme « *vote* ».

But principal (imposé) : L'équipe gagnante aura le plus grand nombre de points à la fin de la partie.

1 point par territoire conquis.

Objectifs secondaires (Vote) :

2 points de plus pour l'équipe ayant le plus de territoires contigus.

2 points de plus pour l'équipe ayant le territoire avec la plus grande superficie.

2 points de plus pour l'équipe ayant le territoire avec la plus grande population.

Comment conquérir des territoires ? (imposé)

À leur tour, les équipes doivent répondre à une question. La première question est une question « matière ». Au deuxième tour, l'enseignant pose des questions amusantes et le troisième tour est utilisé pour les questions difficiles, qui sont en fait

des questions « matières » nécessitant un processus intellectuel plus complexe. Un exemple de question difficile serait d'expliquer les liens qui existent entre l'industrie forestière et la préservation de l'environnement. Ensuite, on recommence le cycle avec les questions de catégorie matière.

Ordre des équipes (imposé) :

L'enseignant pige au hasard l'ordre dans lequel les équipes vont jouer.

Durée / Fréquence (imposé) :

Il y aura une séance de quarante-cinq minutes de jeu lors d'une fin de module.

Réprimande (imposé) :

La discipline est un aspect important pour que le jeu fonctionne. Ainsi, si l'enseignant doit avertir trop souvent les élèves pour le retour à l'ordre, ceux-ci sont distraits et n'apprennent rien.

Chaque équipe a droit à un avertissement avant d'avoir une conséquence.

Conséquence (Vote) :

Choix 1 : un avertissement enlève 1 territoire à l'équipe.

Choix 2 : un avertissement empêche l'équipe de jouer à son prochain tour.

Avertissements répétitifs (imposé) :

Lorsqu'une équipe dérange plus d'une fois le groupe, l'enseignant peut scinder cette équipe. Les membres de celle-ci doivent remplir une feuille (qui traite du module révisé par le jeu) individuellement et en silence. Ainsi, les élèves font leur révision, mais de manière traditionnelle et peu stimulante.

Avertissement individuel (imposé) :

Si un élève s'illustre comme trouble-fête, l'enseignant peut exclure ce dernier avec un travail individuel à remettre au prochain cours.

Attaquer un adversaire (imposé) :

Une équipe peut opter pour attaquer un adversaire (c'est à dire de tenter de conquérir un territoire occupé par l'autre équipe lors de son tour) si elle possède un territoire contigu au territoire adverse. Cependant, si l'équipe attaquante échoue, elle perd son territoire.

4.1.4 Tâche 4 : La création des questions

Au début de chaque cours, les élèves doivent effectuer la routine « créer en dix minutes » qui consiste à rédiger trois items (voir l'appendice D) liés aux notions vues ce jour-là en classe et selon les catégories suivantes:

- 1 item matière
- 1 item amusant
- 1 item difficile

Pour chaque catégorie, il y a différents types de questions. Voici la liste des dyades catégorie – type possible.

Questions matières. Pour ces questions inspirées de la *Progression des apprentissages*, les élèves auront le choix des types suivants :

Type :

Vrai / Faux : La question consiste en une affirmation. Est-ce vrai ou faux ?

Définition : La question traite d'un concept ou d'une notion. Les élèves doivent donner la réponse dans leurs propres mots. L'enseignant juge de la justesse de la réponse.

Énumération : Les élèves doivent répondre en nommant une série de mots-clés.

Questions amusantes : Des questions loufoques visent à rendre le jeu amusant et peuvent être de plusieurs types:

Type :

Mime : Les élèves doivent mimer un concept à l'étude (personnage, lieu, action, etc.)

Dessin de nuit : Les yeux bandés, un élève de l'équipe doit dessiner un concept à l'étude. Les autres membres de l'équipe doivent deviner ce qu'il dessine.

Dessin de jour : Un élève doit dessiner un concept à l'étude. Les autres membres de l'équipe doivent deviner ce qu'il dessine. Le concept doit être plus difficile que le dessin de nuit, car l'élève a les yeux ouverts.

Sur le bout de la langue : Les élèves doivent faire deviner un concept en nommant des mots qui ressemblent à ce dernier, mais sans le nommer.

Questions difficiles: La rédaction de ces questions nécessite des recherches (en bibliothèque ou sur Internet) sur le sujet vu en classe, car les réponses sont souvent plus pointues et ne font généralement pas partie des manuels scolaires. Nous distinguons les types suivants:

Type :

Explication : Les élèves doivent fournir une définition précise d'un concept.

Biographie express : Les élèves doivent faire une biographie d'un personnage connu.

Faits : Les élèves doivent nommer des faits ou des dates se rapportant à un concept historique. Certains de ces faits se retrouvent dans le manuel scolaire, mais plusieurs élèves tentent par ces questions de chercher des faits plus rares qui nécessiteront une recherche externe (internet, bibliothèque, ...)

Pour rédiger leurs questions, les élèves ont accès à plusieurs copies de la Progression des apprentissages en géographie (MELS, 2010a) et en univers social (MELS, 2010b). Ceci leur permet de connaître les notions importantes pour formuler des questions pertinentes³.

Les élèves sont libres de formuler leurs questions selon la dyade catégorie – type qu'ils veulent. Par exemple, un élève peut formuler un premier item ayant la dyade suivante : catégorie matière, type vrai ou faux. Puis, un second item de catégorie amusante et de type dessin. Finalement, un troisième item de catégorie difficile type biographie express. Cependant, pour participer au jeu, chacun doit avoir complété un minimum de six items. L'élève a l'obligation d'avoir au moins un item dans chaque catégorie. Ces questions sont cumulées par l'enseignant (voir l'APPENDICE E).

4.1.5 Tâche 5 : L'évaluation des items par les élèves

Pour diminuer la redondance des questions et permettre aux élèves d'échanger sur leurs items, l'enseignant demande aux élèves de se regrouper en équipe à toutes les trois séances pour vérifier les items qu'ils ont créés. À l'aide du projecteur, il affiche les instructions au tableau (appendice B) et attribue quinze minutes pour

³ Lors des évaluations faites par notre superviseur de stage, celle-ci nous rappelle souvent l'importance pour les élèves de savoir ce qu'ils étudient et l'intention pédagogique poursuivie par l'enseignant.

effectuer cette activité. Outre l'idée d'éliminer les doublons, l'objectif de cette période consultative est de procéder à la mise en commun des questions et réponses formulées et de permettre aux élèves d'utiliser son jugement critique. En effet, tel qu'indiqué dans la compétence transversale no. 3 du PFÉQ (PFÉQ, p.51), les élèves doivent avoir l'opportunité d'exprimer leur opinion et cette tâche s'y porte bien. Autant que l'on puisse être fier d'être un élève athlète qui participe à un sport compétitif de haut niveau, autant on peut être fier d'être un élève studieux qui crée des questions intéressantes pour la progression académique de tous. Cet élève doit donc avoir l'opportunité d'exprimer sa trouvaille au bénéfice de tous. Ensuite, une composante de la compétence transversale no. 8 (contribuer au travail coopératif) traite de la capacité des élèves à s'autoévaluer pour déterminer leur participation lors du travail d'équipe. Pour développer cette composante, lorsque les élèves ont terminé d'évaluer les items créés par leur équipe, ils doivent remplir une fiche d'autoévaluation sur leur coopération (appendice G). Cet outil favorise le travail de l'enseignant pour juger de l'effort investi par les élèves dans le travail demandé.

4.1.6 L'expérimentation du jeu

L'expérimentation du jeu-questionnaire donne lieu à la révision du module. Les élèves jouent au jeu-questionnaire en équipe de 4 ou 5. À tour de rôle, les équipes doivent répondre à une question posée par l'enseignant pour conquérir un territoire. Pour augmenter le plaisir, certaines questions sont plus amusantes. Un élève de l'équipe peut être appelé à mimer ou dessiner un personnage célèbre. L'élève qui mimera ou dessinera peut-être volontaire ou désigné par l'enseignant. Dans le cas d'un élève timide, l'enseignant peut encourager un élève à vaincre sa timidité, sans toutefois le forcer à s'exécuter.

Rappelons que lorsqu'une équipe obtient une bonne réponse, elle choisit un territoire en guise de victoire. L'enseignant doit alors utiliser le logiciel du TNI pour afficher le planisphère et ensuite il doit colorier le pays conquis par l'équipe à l'aide du crayon électronique. Avec cette solution, l'enseignant est en mesure de rapidement identifier le pays avec la couleur de l'équipe lorsque celle-ci le conquiert.

4.2 Déroulement des activités et participation des élèves

Lors de la présentation de ce projet de jeu de société à la classe, les élèves sont vraiment excités et intrigués à l'idée de créer un jeu dans un cours d'univers social. Aucun élève ne s'oppose à l'idée de créer eux-mêmes les items. Cependant, nous nous attendons à ce que les élèves trouvent difficile la création d'items. Ainsi, nous expliquons aux élèves que la phase d'apprentissage s'effectue lors de la création des items. Certes, il y aura apprentissage lors du jeu-questionnaire, mais la grande partie de l'apprentissage se fera lors de la composition des items. Évidemment, pour stimuler les élèves moins coopératifs, nous leur signifions que la création des questions et la formulation des réponses sont évaluées. L'engagement et l'intérêt envers la matière sont suscités par la rédaction des questions. Lors de cette dernière, les élèves formulent de nombreux items visant l'acquisition de connaissances déclaratives. Or, il est plus profitable pour les élèves de dépasser la simple acquisition de connaissances en créant des items qui sollicitent les différentes compétences disciplinaires.

Au fil des cours, certains élèves créent des questions qui font appel à la compétence 1 en géographie (lire l'organisation d'un territoire). Par exemple, lors des premières séances, plusieurs questions demandent de situer sur quel continent se situe tel ou tel pays. Or, avec une rétroaction régulière de l'enseignant, l'élève arrive à créer des questions qui demandent plutôt d'expliquer quel est le point ayant

l'altitude la plus élevée dans cette carte et de nommer le pays dans lequel se situe ce point. L'élève doit donc connaître le concept d'altitude ainsi que les différents symboles relatifs à une carte topographique. Ces questions plus complexes se retrouvent aussi en histoire. Par exemple, en début de parcours, les élèves utilisent souvent la dyade d'items matière-définition. L'exemple typique ressemble à ceci : « décrivez ce qu'est l'industrialisation ». Avec le temps, l'item matière-définition devient plutôt ceci : « Une ville d'Amérique du Nord est connue sous le nom de la ville aux cent clochés. Nommez cette ville et expliquez pourquoi on la nomme ainsi. ». On remarque l'évolution des questions. Ici l'élève doit savoir quelles villes principales se situent en Amérique du Nord (connaissances déclaratives) et faire un lien avec le passé catholique lors de la colonisation de la Nouvelle-France qui fut la cause de la construction de plusieurs églises (concept).

Lors de la période de jeu proprement dite, les élèves sont tous excités. La plupart sont curieux de voir les symboles des autres équipes et fiers de montrer le leur. Avant de commencer, plusieurs élèves nous interrogent. À titre d'exemples, ai-je pris leur question sur les différentes phases de l'industrialisation? Ou qu'ai-je pensé de leur question sur les différentes étapes de transformation des produits laitiers? Bref, les élèves ont hâte de jouer. Une fois le calme revenu, le jeu peut débiter.

Règle générale, lors de l'activité, les élèves sont assidus. Certes, les membres d'une équipe parlent entre eux lors des temps morts (par exemple lorsqu'une équipe choisit un pays à conquérir) mais ils écoutent lorsque l'enseignant pose ses questions. À notre grande surprise, lorsqu'une équipe échoue une question, la réplique des autres équipes est rapide. De plus, les élèves ont pour la plupart un esprit très compétitif. Ils ne veulent pas échouer une question et le temps alloué pour trouver la réponse est utilisé efficacement.

À l'aide de l'outil d'évaluation des items présenté à l'appendice F, l'enseignant fournit des commentaires à l'élève pour que celui-ci modifie son item pour le rendre plus complexe. Par exemple, un item de catégorie « *amusante* » : type « *dessin de jour* » se solde souvent par la représentation d'un acteur ou d'un lieu. Or, si un élève crée un item ayant pour question d'effectuer le dessin représentant un Roi, l'enseignant peut lui demander de modifier sa question pour plutôt représenter la modification de la hiérarchie sociale suite à la révolution industrielle. L'élève transforme la simple représentation du Roi vers le concept sous-jacent à la révolution industrielle qui est la transformation sociale qui s'opéra durant cette période. Ceci oblige l'élève qui doit répondre à la question à comprendre la transformation sociale qui s'opéra durant la révolution industrielle et à l'exprimer par un dessin pour que ses coéquipiers puissent la deviner. Avec cette modification, la question correspond mieux à l'un des savoirs essentiels du PFEQ relatif à la nouvelle hiérarchie sociale après la révolution industrielle (MELS, 2007). Ce genre de modification est bien reçu de la part de l'élève. Ce dernier trouve souvent plus difficile sa question et donc il prend un malin plaisir à savoir que sa question ne sera pas simple à résoudre.

Lors de nos périodes de récupérations, plusieurs élèves viennent dîner et en profitent pour discuter entre eux d'items qui seraient intéressants pour le jeu. Ils nous demandent souvent notre approbation pour leurs questions et ensemble, ils composent plusieurs items supplémentaires seulement pour leur plaisir, car ils savent très bien qu'ils ne sont pas évalués lors de ces moments. Par ce genre de comportement, on peut observer que le jeu plait aux élèves.

De plus, l'élève est très curieux lors des séances en classe durant lesquelles il crée ses items. Plusieurs viennent nous voir pour obtenir des explications supplémentaires pour tel ou tel concept. Si nous comparons à une activité de simple lecture, aucun élève ne demande de renseignements supplémentaires sur la section lue dans le manuel. Or, dans le cas d'un moment de création d'items, les élèves veulent

parfois en connaître plus sur un concept pour tenter de trouver une manière de créer sa question. Par exemple, lors du chapitre sur l'agriculture, un texte du manuel indique le fonctionnement d'un robot de traite. Or, un élève vient nous demander un peu plus d'informations sur la manière dont fonctionne exactement ce type de technologie. Sa curiosité l'a amené à comprendre la traite des vaches et de créer un item qui demande d'expliquer l'évolution de la traite au fil du temps.

CHAPITRE V

RÉSULTATS ET ANALYSE

Dans ce chapitre, nous discutons des résultats de notre intervention, en lien avec les objectifs poursuivis pour cet essai. Nous examinons d'abord l'intérêt manifesté par les élèves ainsi que les résultats obtenus aux différents examens (objectif 1). Nous tentons ensuite de comprendre les fluctuations dans les résultats obtenus à l'aide de données complémentaires reliées à la gestion de classe (objectif 2). Finalement, nous formulons quelques questions relatives à notre intervention.

5.1 Résultats relatifs à l'objectif 1 (intérêt et résultats des élèves)

Selon les données recueillies et que nous allons présenter dans ce chapitre, l'objectif d'augmenter l'intérêt et les résultats scolaires des élèves semble atteint. En effet, les élèves aiment travailler à chaque période sur la composition de leurs questions, car ils savent quel est le but derrière leur effort. Cet intérêt réel est notable par la qualité des items. Pour les autres travaux (exercices dans les cahiers, fascicules, etc.), les élèves mettent moins d'énergie. La qualité de l'écriture est différente ainsi que la qualité de la réflexion. Le jeu pédagogique a donc un impact positif chez les élèves.

De plus, dans l'appendice H, nous surlignons en vert les élèves qui ont amélioré leur note à l'aide du jeu. Si l'on se fie à la compilation des résultats contenus dans cet appendice, on remarque que les résultats augmentent pour la grande majorité des élèves lorsque l'enseignant utilise le jeu pédagogique. Examinons maintenant plus en détails la fluctuation des résultats des élèves avant et après l'introduction de la pédagogie par le jeu à l'aide du tableau 1.

Tableau 1 : Fluctuation des résultats d'examens avec le jeu pédagogique

Module Géographie :

Les notes de 13 élèves sur 19 ont augmenté

La moyenne de la classe a augmenté de 7,94%

Module Histoire :

Les notes de 11 élèves sur 19 ont augmenté

La moyenne de la classe a augmenté de 7,36 %

Total (Modules Géographie et Histoire combinés)

Les notes de 8 élèves sur 19 ont augmenté

3 élèves sur 19 ont eu de moins bons résultats (15 %).

La moyenne de la classe a augmenté de 7,65 %

L'analyse du tableau 1 indique que durant le premier module intégrant le jeu pédagogique (en géographie), les notes de 13 élèves sur 19 ont augmenté, soit 68% de la classe. On observe une moyenne d'augmentation de la note de 17 % chez ces 13 élèves. Si l'on inclut les élèves dont les résultats ont diminué, la moyenne de la classe s'est accrue de 7,94 %.

Une fluctuation similaire s'observe lors du deuxième module (en histoire) durant lequel le jeu pédagogique fut instauré. En effet, les résultats de 11 élèves augmentent (57% de la classe) et l'on observe une augmentation moyenne de 20% de leur note chez ces mêmes élèves.

Cependant, trois élèves voient leurs résultats diminuer dans les deux modules. Ceci piquant notre curiosité, nous avons investigué cette situation pour identifier les raisons de cette baisse des résultats. Un de ces élèves a le français comme langue seconde et un autre est atteint de dyslexie. Est-ce que cela peut expliquer les résultats ? Nous ne pensons pas puisque lorsque nous enseignons de manière traditionnelle, les élèves doivent tout de même lire des pages du manuel, effectuer des exercices de

soutien à l'apprentissage et prendre des notes de cours. Donc, le seul fait d'avoir des problèmes en français ne peut expliquer une diminution des résultats scolaires. Or, nous émettons l'hypothèse que la baisse des résultats de ces élèves peut être attribuable au degré d'autonomie permis lors du jeu pédagogique.

Voici comment nous nous sommes rendus à une telle hypothèse. Nous avons interrogé les différents élèves dont les résultats ont diminué pour vérifier quelques aspects (appendice I). Si l'on observe les résultats des élèves, ils ont tous répondu que la création d'items fut facile. Or, la création de certains types d'items nécessite de comprendre ce qu'on lit et de rédiger une question selon nos connaissances acquises. Par exemple, des élèves lisent l'explication du capitalisme donnée à la page 184 du manuel Réalités 2B (Hudon et Vervais, 2006). S'ils formulent l'item suivant « qu'est-ce que le capitalisme et nommez ses impacts sociaux » ils doivent comprendre les implications sociales du capitalisme qui sont expliquées aux pages 192 et suivantes du même manuel. Il est donc étonnant que des élèves ayant de la difficulté en français trouvent facile la rédaction d'items de ce type.

En outre, les élèves ont tous admis n'avoir pas eu le temps de lire les pages demandées lors de l'activité « créer en dix minutes ». Ensuite, ils n'ont pas complété cette lecture demandée en devoir. Même si durant la séance du cours l'enseignant aborde le sujet de leur lecture, ceci indique que les élèves n'ont pas pris le temps de lire la matière du cours. L'apport intellectuel de la lecture sur la rétention de connaissances est prouvé (Cartier, 2001) et ces élèves n'ont pas fait cette partie du travail. La probabilité de ne pas comprendre est donc élevée.

Si nous vérifions les items de ces trois élèves, nous nous rendons compte qu'ils sont basés sur des connaissances déclaratives. L'enjeu cognitif est faible dans l'élaboration de leurs questions. Voici un exemple de question qui fut rédigée par un de ces trois élèves :

Question : En quelle année fut prise Constantinople ?

Réponse : 1453.

Cette question démontre bien que l'élève n'a pas cheminé dans son apprentissage, car sa question répète mécaniquement ce qui est inscrit dans le livre. Dans le manuel de l'élève, il est inscrit le texte suivant : « En 1453, la prise de Constantinople... » (Hudon et Vervais, 2006, p.75). Voici quelques exemples recueillis pour une question sur ce même sujet de la part d'élèves dont les résultats ont augmenté :

Question : L'Empire ottoman s'est emparé de quelle ville au début de la Renaissance ?

Réponse : Constantinople

Question : Quel événement historique marque le début de la Renaissance ?

Réponse : La prise de la ville Constantinople.

Dans chacune de ces deux questions, les élèves démontrent qu'ils comprennent que la Renaissance débute avec la prise de Constantinople par les Turcs. Or, les élèves ont effectué un lien entre la prise de Constantinople qui est discuté au chapitre survolant les « Grandes Découvertes » et le chapitre précédent qui aborde la Renaissance à l'aide d'une ligne du temps (Hudon et Vervais, 2006, p.2). Ici, les élèves n'ont donc pas seulement transformé une phrase informative en une phrase interrogative. Ensuite, dans les deux cas, ils expliquent que Constantinople est une ville. Dans la première question, l'élève a même nommé un acteur de cet événement historique, soit l'Empire ottoman. On remarque donc que les lectures et la compréhension du sujet sont faites pour ces élèves ainsi que le processus cognitif de

transformer des acquis en une question. Ce qui ne semble pas être le cas pour les trois élèves dont les résultats ont diminué.

Pourquoi les résultats de la plupart des élèves ont-ils augmenté? Voyons quelques pistes d'explications à la lumière de différents travaux. Tout d'abord, Musset et Thibert (2009) expliquent qu'un des apports essentiels du jeu dans la pédagogie concerne la motivation des élèves. Ils citent à cet égard quelques recherches qui expliquent que le jeu permet de « déformaliser l'apprentissage scolaire » (Musset et Thibert, 2009, p.4). Avec le concept de jeu, les élèves se distancient des idées préconçues selon lesquelles l'école est ennuyante, peu stimulante. Le jeu pédagogique crée des conditions favorables à l'apprentissage. Cependant, Henriksen (2004) signale que le jeu pédagogique n'est pas une fin en soi. Il doit servir d'outil à l'apprentissage. La planification de l'enseignement prend en compte ce facteur. Les élèves doivent eux-mêmes créer des items pour ensuite jouer à un jeu de société qui sert de cours de révision du module. Les élèves sont donc soumis aux mêmes examens et travaux que les élèves des autres classes.

Finalement, selon l'appendice E, nous voyons que seulement un élève sur dix-neuf n'a pas participé au jeu pédagogique en raison du faible taux d'items remis. En retirant l'élève du jeu, nous visons à lui faire comprendre que pour fonctionner dans cette classe, et par extension en société, il doit participer au travail collectif. S'il ne veut pas, il devra effectuer l'apprentissage seul au moyen d'un cahier d'exercices.

5.2 Résultats relatifs à l'objectif 2 (techniques efficaces de gestion de classe)

Observons maintenant si cette stratégie pédagogique basée sur le jeu, nous a permis de développer notre compétence professionnelle no. 4, en adoptant des techniques efficaces de gestion de classe lors des activités d'apprentissage. Pour ce

faire, nous compilons les avertissements totaux distribués aux élèves avant et après la pédagogie par le jeu. Les résultats sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Avertissements totaux émis aux élèves durant les 10 premières minutes du cours

Lecture du manuel seulement (sans la pédagogie par le jeu) : 213
Lecture et création d'items (avec la pédagogie par le jeu) : 132
Nombre d'élèves ayant eu moins d'avertissements lors de séance avec la pédagogie par le jeu : 16

Si l'on observe le nombre total d'avertissements émis durant les 10 premières minutes du cours (tableau 2), on remarque une amélioration du taux de participation lorsque les élèves doivent concevoir des items pour le jeu pédagogique. En effet, le nombre d'avertissements transmis a diminué pour 16 des 19 élèves. Au total, on constate une diminution de 61 % des avertissements, car ils sont occupés à créer des questions qui ont, à des degrés divers, une signification pour eux. Il nous est d'avis que lire des pages du manuel sans aucun but, autre que la demande de l'enseignant, ne crée pas d'engouement chez les élèves. À n'en pas douter, les élèves savent qu'ils ne sont pas notés pour cette lecture et que l'enseignant abordera le sujet durant la période. Alors, pourquoi lire ? Car la création d'items apparaît dans le bulletin et exige de la part des élèves de faire preuve d'imagination en les invitant à l'action.

5.3 Questions en suspens

Malgré l'impact positif que semble avoir le jeu pédagogique sur la classe d'univers social à vocation particulière, il faut relativiser ces résultats. Tout d'abord la durée du stage (trois mois) nous a contraint à implanter le système de jeu pédagogique de manière plutôt rapide et brève dans le temps. Ce changement de

pédagogie générant un effet de nouveauté a certainement contribué à augmenter l'intérêt chez les élèves. Aurions-nous obtenu les mêmes résultats si le projet s'était prolongé sur l'année entière ?

Une autre question que l'enseignant doit se poser avant de débiter l'utilisation du jeu pédagogique pour un module particulier est le temps qu'il veut consacrer à ce module. Le jeu prend plus de temps que l'enseignement magistral. Lorsqu'il donne des cours magistraux, un enseignant ne fait pas toujours de période de révision avant l'examen du module. Ainsi, l'enseignant peut très bien donner en devoir des exercices de révision de module avec le corrigé si le temps ne lui permet pas d'effectuer une période de révision avant l'examen. Avec le jeu pédagogique, les élèves créent des items à chaque séance durant le module en vue du jeu-questionnaire. Ils s'attendent donc à faire le jeu durant la période avant l'examen. Il faut donc compter minimalement une période de plus pour le module. Nous indiquons ici minimalement, car l'enseignant doit aussi calculer le temps consacré pour la création d'items à chaque cours ainsi que la période en équipe pour évaluer les questions de chacun. En somme, s'il manque de temps, l'enseignant trouvera une alternative au jeu pédagogique.

CONCLUSION

Le premier objectif de cet essai consistait à vérifier si la création et l'utilisation d'un jeu pédagogique de type questionnaire dans une classe d'univers social à vocation particulière permettrait d'augmenter l'intérêt et les résultats des élèves ayant un TDA-H. Notre deuxième objectif visait à développer notre compétence professionnelle no. 4 par cette stratégie du jeu pédagogique, en adoptant des techniques efficaces de gestion de classe lors des activités d'apprentissage. Rappelons qu'après plusieurs lectures sur les stratégies pédagogiques en classe, le texte de Sauvé, Renaud et Gauvin (2007) a attiré particulièrement notre attention. Ce texte présente les avantages du jeu pédagogique en éducation tels que stimuler l'esprit de coopération et la communication, et favoriser les relations humaines. Nous avons alors décidé de faire reposer notre intervention sur le jeu pédagogique et avons développé notre essai autour de cette intervention. Ainsi, nous avons fait créer et exp rimer par nos élèves d'univers social de secondaire II un jeu-questionnaire s'inspirant des jeux à succès que *Risk*, *Cranium*, *Quelques arpents de pièges* et *Docteur Rat*. Les élèves ont rédigé des items composés d'une question et d'une réponse. Dans ce chapitre, nous discutons des retombées et des limites de cette intervention sur notre cheminement professionnel, et nous proposons quelques pistes de réflexion pour rendre ce type d'intervention plus efficace.

6.1 Les retombées sur l'intérêt et les résultats des élèves aux examens

La réussite de notre intervention sur l'intérêt des élèves est difficilement quantifiable, mais elle est observable. Outre le fait que les résultats scolaires se sont améliorés chez la majorité des élèves, lors de nos cours, plusieurs élèves nous ont posé des questions manifestant leur intérêt, à titre d'exemples: « quand allons-nous jouer au jeu de société ? Mes items sont-ils corrects ? Est-ce que je peux changer

d'équipe pour la prochaine fois ? Est-ce que je peux construire des items à la maison ? Est-ce que je peux refaire notre logo, je ne le trouve pas assez beau ? » Ces réactions font écho à ce que constatent Sauvé, Renaud et Gauvin (2007) à l'effet que « le jeu favorise la motivation à l'apprentissage sur différents plans » (Sauvé, Renaud et Gauvin, 2007, p.100). Même constat dans le texte de Musset et Thibert (2009) qui expliquent que le jeu est un vecteur de motivation important.

De plus, lors de notre passage dans la salle des enseignants, certains de nos collègues nous ont demandé en quoi consistait ce jeu, car leurs élèves voulaient le faire en sciences ou en mathématiques. Un enseignant de mathématiques est même venu en classe assister à notre jeu de société pour comprendre comment cela fonctionnait. C'est plutôt rare qu'on aille dans la classe d'un autre enseignant voir ce qu'il fait avec les élèves! Nous pensons donc que l'objectif 1 est atteint.

6.2 Les retombées sur la gestion de classe

Le second objectif professionnel était d'améliorer nos techniques de gestion de classe. L'atteinte de cet objectif fut tout d'abord vitale pour la création et l'expérimentation du jeu. Comme on le sait, la gestion de classe préoccupe de plus en plus les enseignants qui doivent composer avec l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières. Le développement de cette compétence professionnelle no. 4 fut donc une partie importante du stage et nous apparaît porteur pour nos interventions à venir. Tel que mentionné dans le texte de Landry, Ferrer et Vienneau (2002), si l'on demande à l'élève d'être un acteur actif vis-à-vis la gestion de la classe, ce dernier deviendra autonome. Bref, l'élève doit participer au climat de la classe et non pas seulement subir les conséquences négatives reliées à un mauvais comportement.

6.3 Autres retombées

À la base, l'idée était d'emprunter une autre méthode que l'enseignement magistral. Nous nous posons donc la question suivante : la pédagogie par le jeu est-elle une alternative valable au cours magistral, notamment pour les élèves aux prises avec un TDA-H ? Au niveau des compétences professionnelles, l'expérience fut un succès. En effet, la compétence no. 4 recommande de piloter des situations d'enseignement-apprentissage et, pour ce faire, d'engager les élèves dans un apprentissage actif. Notre intervention a clairement sollicité la participation active des élèves, car, sans elle, le jeu pédagogique n'aurait pas pu fonctionner. Ensuite, la rétroaction régulière que nous avons effectuée auprès des élèves nous a permis de rapidement cibler les élèves qui ne comprenaient pas la matière. En effet, contrairement à l'enseignement traditionnel où l'enseignant évalue les élèves par un test après quelques semaines de cours magistraux, l'approche utilisée nous a conduit à vérifier régulièrement les acquis des élèves avant le test. Ainsi, nous avons pu avertir les élèves en difficulté et leurs parents pour prévenir un mauvais résultat, ce qui se rattache à la compétence professionnelle no. 9 (coopérer avec les parents dans le but d'atteindre les objectifs éducatifs de l'école).

De plus, la création et l'expérimentation de notre jeu de société nous ont permis d'accroître nos connaissances d'une manière non prévue au départ. En effet, comme les élèves avaient à rédiger leurs questions et réponses, nous devions les valider afin qu'elles soient intégrées au jeu préparé par la classe. Chaque individu n'ayant pas les mêmes intérêts, nous nous sommes retrouvé avec des questions surprenantes dont les réponses nous étaient inconnues. Nous devions effectuer quelques vérifications en consultant différentes sources qui nous ont amenés à mieux connaître notre matière d'enseignement.

6.4 Les limites de l'intervention

Tel qu'exposé dans le chapitre consacré aux résultats de notre intervention, les notes aux examens n'ont pas augmenté pour tous les élèves. Pourquoi ? Est-ce que le jeu pédagogique ne convient pas à tous les types d'apprenants ? Pourtant, cette stratégie semble plaire à tous et à toutes. Mais rappelons que notre intervention consiste à faire créer des items pour un jeu-questionnaire auquel participe toute la classe. Lors de la création d'items, qu'en est-il de la personne qui participe peu au sein de son équipe ? Elle obtient probablement une mauvaise note, car lors l'évaluation de l'équipe, les pairs écrivent que cette personne n'a pas participé. Du côté de l'enseignant, il est fort probable qu'il ne s'aperçoit pas de la piètre performance de cet élève. Et lors de la réalisation du jeu en grand groupe, qu'en est-il de la personne timide qui n'est pas volontaire pour aller mimer ou dessiner devant la classe ? Ainsi, le jeu pédagogique tel que mobilisé dans le cadre de notre intervention peut s'avérer moins adapté aux élèves timides. Cependant, la séance durant laquelle nous effectuons le jeu de société ne représente pas une partie importante de la note. Les élèves sont plutôt évalués sur les items qu'ils conçoivent. Il se peut tout de même que l'idée de devoir passer devant la classe pour mimer ou dessiner leur item (même si l'enseignant ne doit pas forcer un élève à aller devant la classe) les effraie au point de ne pas faire ce type d'item.

Une autre question que l'on peut se poser est la notion de plaisir. Les élèves ont-ils eu du plaisir à apprendre ? La mise en place du jeu pédagogique nécessite des balises qui peuvent empêcher un élève de jouer s'il obtient trop d'avertissements ou s'il ne crée pas assez d'items. Est-ce plus intéressant pour un élève dans ces conditions ? Par ailleurs, Gamble (2001) explique que dans « les situations d'apprentissage coopératif, les élèves aiment davantage l'école » (p. 211). Or, ce jeu, lors de la phase de création, comporte une dimension coopérative par la mise en commun des questions au sein d'une équipe et leur discrimination pour leur sélection

finale. De plus, lors de l'expérimentation du jeu, les coéquipiers s'aident pour trouver la réponse. On reconnaît donc ici les principaux éléments mis en valeur par Gamble (2001) qui mentionne que l'élève préfère le jeu en classe aux cours magistraux, car il peut collaborer et encourager son équipe. De plus, il semble que l'élève perçoit mieux son enseignant qui est plus accueillant et encourageant. Bref, même si les élèves sont encadrés par des règles strictes qui sont intrinsèques au bon fonctionnement de la classe, les recherches démontrent que les élèves apprécient le jeu pédagogique.

Une dernière limite de cette intervention est l'interdisciplinarité et la coopération entre les enseignants. Cette intervention requiert une interdisciplinarité avec la classe d'arts plastiques. D'abord, convaincre l'enseignant d'arts plastiques de faire la conception du logo dans le cadre de son cours n'a pas été une tâche facile. Ensuite, ce n'est pas tous les élèves qui ont un cours d'arts plastiques, certains ont un cours musique ou d'art dramatique. Bref, l'interdisciplinarité peut être considérée comme un obstacle difficile à mettre en pratique. Certes, cette partie de l'intervention n'est pas essentielle, mais comme nous enseignons à des adolescents de 15 ans, nous devons tenter de rendre plus amusantes nos différentes stratégies pédagogiques.

6.5 Pistes de réflexion

Y aurait-il des faiblesses dans la démarche qui pourraient être améliorées pour rendre cette intervention plus efficace ? Oui. Avec le recul, nous nous apercevons que cette intervention pourrait être améliorée de différentes manières. Tout d'abord, il pourrait intégrer de manière plus concrète les TIC. Il serait en effet intéressant pour les élèves de déposer directement leurs items dans un document commun sur le portail de l'école. L'enseignant pourrait corriger les questions directement sur le même document et les élèves auraient donc accès à une banque d'items pour leur révision annuelle. En outre, l'utilisation des TIC permettrait une plus grande

diversité de questions par l'usage d'une variété de ressources. Par exemple, les élèves pourraient utiliser un document iconographique (caricature, photographie, œuvre d'art) et demander qui en est l'auteur ou ce qu'elle représente. Bref, l'emploi des TIC serait certainement un ajout intéressant.

Une seconde amélioration qui permettrait d'augmenter la valeur pédagogique du jeu de société serait d'inscrire la référence au PFÉQ avec l'item. En effet, certaines questions n'avaient aucun lien avec le contenu du PFÉQ. Nous n'avons pas rejeté les questions, car elles étaient bien conçues, mais nous savions très bien que les petits détails qu'elles évoquaient ne représentaient pas des connaissances essentielles au cours d'univers social de secondaire II. En demandant aux élèves de trouver leurs questions en fonction du PFÉQ, le contenu des items aurait correspondu davantage avec les contenus à faire apprendre.

Ensuite, le jeu pédagogique ne permet pas de développer pleinement les connaissances conditionnelles et procédurales. Dans le domaine de l'univers social, l'enseignant doit stimuler l'esprit de synthèse chez l'étudiant (MELS, 2007). Pour y arriver, une technique souvent utilisée est de demander à l'élève de recourir à la méthode historique pour mettre de l'ordre dans différents documents (textes, images, etc.). Ce travail de plus longue haleine ne peut être créé par le jeu pédagogique tel qu'expérimenté ici. Cependant, tel qu'indiqué dans le chapitre précédent, le jeu pédagogique ne peut remplacer tout un enseignement magistral, mais constitue un ajout à celui-ci qui peut motiver les élèves à s'impliquer davantage. Nous sommes d'avis que l'enseignant peut très bien développer les connaissances procédurales et conditionnelles par la stratégie du jeu pédagogique si ce dernier élabore lui-même les items de ce type. Il pourrait ainsi, par exemple, créer plusieurs documents et l'équipe devrait utiliser la méthode historique pour les remettre en ordre chronologique. Évidemment, il faudrait allouer aux élèves plus de temps pour répondre à ces questions.

Finalement, le PFÉQ prescrit la mise en oeuvre différentes techniques relatives au champ d'études de l'univers social (MELS, 2007). Par exemple, en classe de géographie, l'enseignant doit apprendre à l'élève à créer un croquis. En histoire, les élèves doivent être en mesure de réaliser une ligne du temps. Signalons que les élèves n'ont pas créé pas d'items mobilisant ces techniques puisqu'ils nécessitaient plus de connaissances et de temps pour les concevoir. Cependant, l'enseignant pourrait demander explicitement aux élèves de construire de genre de question durant la routine « créer en dix minutes ». L'opération intellectuelle visée serait plus complexe et les élèves pourraient pratiquer l'acquisition des différentes techniques en univers social.

En somme, le jeu est une stratégie qui semble stimuler l'intérêt et la réussite des élèves. Cet essai n'est qu'une preuve parmi tant d'autres démontrant que les enfants aiment jouer et que ce n'est pas parce qu'ils sont des élèves qu'ils ne sont plus des enfants.

RÉFÉRENCES

Abdelgaber, S. (2005). Les intelligences multiples : Interview de Howard Gardner. *Cahiers pédagogiques*, 437, Récupéré le 29 septembre 2015 du site de la revue : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-intelligences-multiples>

American Psychological Association. (2015). *DSM-V : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (5e édition)*. Paris : Elsevier Mason.

Belleau, J. (2001). *Les formes d'intelligences de Gardner*. Récupéré le 20 septembre 2015 du site du cégep : <http://ell.qc.ca/Publications/Intelligences%20multiples.pdf>

Bouhon, M., Brogniet, J.-M. et Jadoulle, J.-L. (dir.). (2001). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

Cantin, D., Hébert, N., Lépine, M. et Thomas P. (2002). Les difficultés rencontrées en pédagogie par projet. *Québec français*, 126, 72-75, Récupéré le 2 juin 2015 du site Érudit : <http://id.erudit.org/iderudit/55847ac>

Cartier, S. (2001). Lire pour apprendre à l'école. *Québec français*, 123, 36-38, Récupéré le 2 septembre 2015 du site érudit : <http://id.erudit.org/iderudit/55895ac>

Dalongeville, A. (2000). *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*. Paris : Hachette Éducation 2000.

De Grandmont, N. (1995). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Paris–Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Duchesne, G. (2008). Expérimenter le travail d'équipe : les clés de la réussite. *Pédagogie collégiale*, 21(4), 31-33. Récupéré le 2 juin 2015 du site de la revue : http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Entrevue_Duchesne_21_4.pdf

Fédération des syndicats du Québec. (FSE). (2013). *Les élèves à risque et HDAA, référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers – élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). (éd. avril 2013)*. Récupéré le 2 juin 2015 du site de l'organisme : http://fse.qc.net/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/referentielEHDAA2013.pdf

Gamble, J. (2001). Pour une pédagogie de la coopération. *Éducation et francophonie*, 30(2), 29-48. Récupéré le 11 juillet 2015 du site de la revue: <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs61543>

Gravel, H. et Vienneau, R. (2001). Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie. *Éducation et francophonie*, 30(2), 29-48. Récupéré le 11 juillet 2015 du site de la revue: <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs61543>

Henriksen, T. (2004). On the transmutation of educational role-play. Dans M. Montola et J. Stenros (dir.), *Beyond Role and Play* (p. 107-130). Helsinki : Ropecon Ry.

Hudon, F. et Vervais, M. (2006). *Réalités – Manuel de l'élève 2A*. Saint-Laurent, Québec : ERPI.

Landry, N. (2013, mise à jour 6 mars 2015). *Trois grandes catégories de situations d'évaluation*. Récupéré le 25 juin 2015 du site de l'auteur :

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2439/F_1134676023_Extrait_4_Categories_SITUATIONS_EVALUATION_6mars2015.pdf

Landry, R., Ferrer, C. et Vienneau, R. (2002). La pédagogie actualisante : un projet éducatif. *Éducation et francophonie*, 30(2), 1-5. Récupéré le 11 juillet 2015 du site de la revue: <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs61543>

Landry, R. et Richard, J-F. (2002). La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : une invitation au dépassement de soi. *Éducation et francophonie*, 30(2), 158-187. Récupéré le 11 juillet 2015 du site de la revue: <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs61543>

Landry, R. (2001). La pédagogie actualisante : un projet éducatif. *Éducation et francophonie*, 30(2), 29-48. Récupéré le 11 juillet 2015 du site de la revue: <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs61543>

Lavoie, A., Drouin, M. et Héroux, S. (2012). La pédagogie coopérative : une approche à redécouvrir. *Pédagogie collégiale*, 25(3), 4-8. Récupéré le 2 juin 2015 du site de la revue : http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/v25/Lavoie-Drouin-Heroux-25-3-2012.pdf

Lessard, A. et Schmidt, S. (2011). *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Récupéré le 1^{er} janvier 2016 du site de la commission scolaire: http://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Gestion-classe.pdf

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Massé, L., Couture, C. et Anciaux, V. (2010). Connaissances et croyances des intervenants des milieux scolaires, de la santé et des services sociaux à l'égard du trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. *Santé mentale au Québec*, 35(1), 153-179. Récupéré le 21 septembre 2015 du site Érudit :

<http://id.erudit.org/iderudit/044802ar>

Mérenne-Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie : organiser les apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Ministère de l'Éducation. (2003). *Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes*. Récupéré le 30 octobre 2015 du site du Gouvernement du Québec :

<http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2003/03-formation.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Récupéré le 12 septembre 2014 du site du MÉLS :

<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/prfrmsec1ercyclev2.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2010). *Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté 1^{er} cycle*. Récupéré le 18 avril 2016 du site du MÉLS :

http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_univers_social/histoire/index.asp

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2010a). *Progression des apprentissages au secondaire. Géographie 1^{er} cycle*. Récupéré le 18 avril 2016 du site du MÉLS :

http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/pdf/progrApprSec_Geographie_fr.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2010b). *Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté 1^{er} cycle*. Récupéré le 18 avril 2016 du site du MÉLS :

http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_univers_social/histoire/index.asp

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Géographie*. Récupéré le 4 mars 2016 du site du MÉLS :

<https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/evaluation/pdf/geographie-sec-cycle1.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2011b). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Histoire et éducation à la citoyenneté*. Récupéré le 4 mars 2016 du site du MÉLS :

<https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/evaluation/pdf/histoire-et-education-a-la-citoyennete-sec.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2013). *Coup de pouce à la réussite n°2*. Récupéré le 12 septembre 2014 du site du MÉLS :

http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/CoupPouce2s.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2014). *Indice de défavorisation par école – 2013-2014*. Récupéré le 20 novembre 2015 du site du Gouvernement du Québec:

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/stat_Indices_defavorisation_2013_2014.pdf

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151. Récupéré le 12 novembre 2016 sur le site de l'Association pour la recherche qualitative : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(2)/paille27(2).pdf)

Sauvé, L., Renaud, L. et Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107. Récupéré le 11 mai 2014 du site Érudit :

<http://www.erudit.org/revue/rse/2007/v33/n1/016190ar.pdf>

Vauthier, E. (2006). Un mode d'apprentissage efficace. *Cahiers pédagogiques*, 448, Récupéré le 29 septembre 2014 du site de la revue :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-mode-d-apprentissage-efficace>

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les éditions du Renouveau Pédagogique.

APPENDICE A - TÂCHE 1 : FORMATION DES ÉQUIPES

Niveau :

Groupe -Classe :

Consignes :

- Une personne ne peut pas voter pour elle-même.
- Après deux votes sans majorité, l'enseignant choisira le capitaine.

CONSTITUTION DE L'ÉQUIPE

NOM DE L'ÉQUIPE : LES PREMIERS MINISTRES

COULEUR : ROUGE

SYMBOLE (Logo) : (Carton sur lequel les élèves ont collé les photos des membres).

MEMBRE 1 : John A. Macdonald

MEMBRE 2 : Alexander Mackenzie

MEMBRE 3 : John Abbott

MEMBRE 4 : John Thompson

MEMBRE 5 : Mackenzie Bowell

MEMBRE 6 : Charles Tupper

Élection du capitaine (déroulement) :

Résultat du premier vote secret : John A. Macdonald obtient trois votes.

NOM DU CAPITAINE : John A. Macdonald

Fonctionnement de l'équipe :

- Toutes les décisions sont votées démocratiquement. S'il n'y a pas de majorité, le capitaine pourra décider.
- Il est responsable d'apporter le symbole (logo) lors des parties.

APPENDICE B - CONSIGNES AUX ÉLÈVES POUR ÉVALUER LES ITEMS DE CHAQUE MEMBRE DE L'ÉQUIPE

- 1- Se réunir avec son équipe.

- 2- À tour de rôle, chaque membre de l'équipe lit toutes ses questions et réponses.

- 3- Lorsque deux membres de l'équipe ou plus ont créé la même question, l'équipe vote à main levée sur laquelle ils conservent. Advenant une impasse, le capitaine de l'équipe tranche. Le ou les élèves dont la question a été rejetée font un X sur celle-ci.

- 4- Lorsque tous les membres de l'équipe ont terminé, vous retournez à vos places et remplissez la grille d'évaluation d'équipe.

- 5- Lecture du manuel en attendant la fin de l'activité.

APPENDICE C - LE PLATEAU DE JEU

TÂCHE 2 : LE PLATEAU DE JEU

Niveau :

Groupe -Classe :

Carte géographique :

Pour être en lien avec notre sujet d'étude qui est l'histoire du Canada, nous allons utiliser la carte de l'Amérique du Nord avec les divisions politiques. Nous intégrerons les États-Unis, car leur histoire est fortement liée à la nôtre et cela nous donne des subdivisions de plus pour le jeu.

Voici le lien où trouver la carte qui sera utilisée comme plateau de jeu :

<http://www.canadiangeographic.ca/wildlife-nature/?path=francais/enseignement/plongeon-huard-porte-bonheur/6>

Support :

Nous utiliserons le TNI.

Fonctionnement :

En haut de la carte, l'enseignant écrira l'ordre de rotation des équipes.

À chaque fois qu'un territoire sera conquis, l'enseignant coloriera le territoire avec la couleur de l'équipe.

À la fin de la séance de jeu, l'enseignant notera quelle équipe sera la prochaine à jouer et enregistrera la carte sous format informatique. La prochaine séance de jeu pourra reprendre exactement là où elle aura été arrêtée.

APPENDICE D - L'ITEM

Matière / Amusante / Difficile

Niveau :

Groupe -Classe :

Nom élève :

Équipe :

Type :

Question :

Réponse :

Référence :

=====

Exemple :

Matière / Amusante / Difficile

Niveau : 1^{er} cycle

Groupe -Classe : 111

Nom élève : Élève #1

Équipe : Les Cyclones

Type : Vrai ou Faux

Question : Une métropole est une ville de plus de 500 000 habitants ?

Réponse : Faux

Référence : Manuel, p.131.

=====

Exemple :

Matière / Amusante / Difficile

Niveau : 1^{er} cycle

Groupe -Classe : 111

Nom élève : Élève #2

Équipe : Les Volcans

Type : Mime

Question : Mimer une personne qui est coincé dans un embouteillage.

Réponse : S.O.

Référence : S.O.

=====

Exemple :

Matière / Amusante / **Difficile**

Niveau : 1^{er} cycle

Groupe -Classe : 111

Nom élève : Élève #3

Équipe : Les Montréalais

Type : Faits

Question : À l'aide de votre manuel et de vos notes de cours, dites à quand remonte la dernière éruption du Pinatubo et que fut le bilan des pertes humaines.

Réponse : 1991, de 200 à 800 personnes.

Référence : Note de cours, vendredi 15 septembre.

APPENDICE E - FICHER D'ÉVALUATION DES ITEMS GROUPE 999

Nom, Prénom	Matière			Amusante				Difficile			Quantité	
	Vrai / Faux	Définitio n	Énumératio n	Mim e	Dessin de jour	Dessin de nuit	Sur le bout de la langue	Explicatio n	Biographie express	Fait s		
Élève 1	2	2	2	2	2	0	1	1	1	1	1	13
Élève 2	2	3	2	0	2	0	0	0	2	2	2	15
Élève 3	3	0	1	2	2	1	1	1	0	0	0	10
Élève 4	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	2	12
Élève 5	2	2	0	2	0	0	2	1	2	2	2	15
Élève 6	0	0	3	2	4	2	2	1	0	0	2	14
Élève 7	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	15
Élève 8	0	0	1	3	3	3	3	3	0	0	1	14
Élève 9	4	2	0	3	3	0	0	1	2	0	0	15
Élève 10	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	14
Élève 11	1	2	1	2	1	1	2	0	2	0	2	13
Élève 12	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7
Élève 13	0	2	2	2	2	2	2	1	2	0	2	15
Élève 14	1	1	2	2	2	2	2	0	1	2	2	15
Élève 15	5	1	2	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Élève 16	4	2	1	4	1	1	1	0	0	0	0	13
Élève 17	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0	2	15
Élève 18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Élève 19	4	1	1	2	2	2	1	0	0	0	0	11

APPENDICE F - ÉVALUATION DES ITEMS

Item complet : Il possède la question et la réponse adéquate avec la référence.

PFÉQ : En relation avec la Progression des apprentissages du PFEQ.

Original : Est-ce que la question sort de l'ordinaire (l'élève a fait un effort supplémentaire pour rendre sa question unique, intéressante)

Nom, Prénom	Item complet	PFÉQ	Original

APPENDICE G - FICHE D'ÉVALUATION

Nom, Prénom : _____

Équipe : _____

Vous devez remplir le tableau suivant pour chaque membre de l'équipe y compris vous-même.

0 = Pas du tout ; 1 = Moyen ; 2 = Bien

Membre de l'équipe	Participation (0,1,2)	Comportement (0,1,2)	Entraide (0,1,2)	Attitude (0,1,2)	TOTAL

APPENDICE H - RÉSULTATS SCOLAIRES

Nom, Prénom	Géographie « Terr. Agricole »			Histoire « Industrialisation »		Fluctuation (Examen 1 - Examen 2)
	Examen 1 sans P. Jeu	Examen 2 avec P. Jeu	Fluctuation (Examen 2 - Examen 1)	Examen 1 avec P. Jeu	Examen 2 sans P. Jeu	
Élève 1	76	79	-3	90	22	68
Élève 2	82	90	8	82	89	-7
Élève 3	21	45	24	34	44	-10
Élève 4	37	35	-2	56	45	11
Élève 5	92	95	3	90	86	4
Élève 6	72	79	7	94	90	4
Élève 7	73	60	-13	75	85	-10
Élève 8	61	82	21	84	56	28
Élève 9	16	72	56	72	58	14
Élève 10	69	72	3	58	47	11
Élève 11	37	62	25	65	47	18
Élève 12	77	80	3	72	79	-7
Élève 13	84	58	-26	63	93	-30
Élève 14	72	65	-7	74	90	-16
Élève 15	57	74	17	71	51	20
Élève 16	55	76	21	86	90	-4
Élève 17	80	56	-24	79	71	8
Élève 18	56	78	22	89	47	42
Élève 19	18	34	16	44	48	-4

APPENDICE I - QUESTIONNAIRE-ÉLÈVE

1. Comment as-tu trouvé la rédaction d'items ? (Facile, passable, Difficile)

2. Si tu as eu une difficulté, laquelle était-ce ?

3. As-tu eu le temps de lire toutes les pages inscrites au tableau (oui / non) ?

4. Si tu as répondu Non à la question 3, as-tu terminé la lecture de ces pages en devoir (oui / non) ?

5. Tes résultats ont diminué avec la méthode du jeu de société. Pourquoi selon toi ?

Résultats des 3 élèves :

1. Facile, Facile, Facile

2. Les questions difficiles, les questions amusantes, aucune

3. non, non, non

4. non, non, non

5. je ne sais pas, je n'aime pas l'histoire et la géographie je suis poche là-dedans, aucune idée.

APPENDICE J - AVERTISSEMENTS DONNÉS AUX ÉLÈVES LORS DU 10 MINUTE EN DÉBUT DE CLASSE

IDENTITÉ	Géographie « Terr. Agricole »			Histoire « Industrialisation »		
	Sans P.Jeu	Avec P.Jeu	Fluctuation (Sans P.Jeu - Avec P.Jeu)	Avec P.Jeu	Sans P.Jeu	Fluctuation (Sans P.Jeu - Avec P.Jeu)
Élève 1	4	2	-2	0	7	-7
Élève 2	3	1	-2	0	0	0
Élève 3	15	10	-5	11	12	-1
Élève 4	22	16	-6	7	18	-11
Élève 5	1	2	1	2	1	1
Élève 6	1	1	0	1	2	-1
Élève 7	2	0	-2	3	1	2
Élève 8	5	5	0	0	5	-5
Élève 9	7	3	-4	1	7	-6
Élève 10	6	6	0	0	5	-5
Élève 11	8	6	-2	5	7	-2
Élève 12	0	2	2	2	8	-6
Élève 13	0	0	0	3	1	2
Élève 14	2	0	-2	4	0	4
Élève 15	4	0	-4	1	6	-5
Élève 16	6	6	0	0	0	0
Élève 17	1	2	1	1	2	-1
Élève 18	8	7	-1	3	7	-4
Élève 19	21	15	-6	4	8	-4

Acronymes : **Sans P. Jeu** : Sans la pédagogie par le jeu. **Avec P.Jeu** : Avec la pédagogie par le jeu.

APPENDICE K - RESSOURCES WEB

Ressources web pour vous aider dans votre cours d'univers social :

Univers social 2.0 : <http://www.heleneseguin.net/>

Philippe Vallee : <http://philippevallee.weebly.com/risques-naturels-geacuteologiques.html>

Services éducatifs univers social : <http://seduc.csdecou.qc.ca/sec-uv/2e-secondaire/>

AlloProf : <http://www.alloprof.qc.ca/bv/Pages/accueil-bv.aspx>