

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ESSAI PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

DÉVELOPPER L'OPÉRATION INTELLECTUELLE « SITUER DES ÉLÉMENTS
DANS L'ESPACE » CHEZ LES ÉLÈVES DE DEUXIÈME ANNÉE DU
SECONDAIRE EN UNIVERS SOCIAL GRÂCE AU JEU PÉDAGOGIQUE
DE TYPE PLATEAU

PAR
CAROLINE PAYEUR

NOVEMBRE 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

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 ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Le dépôt de cet essai me permet de terminer ma maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire dont le cheminement, quoique fort demandant, fut plus qu'enrichissant. Je tiens donc à remercier tous mes professeurs et chargés de cours qui m'ont beaucoup inspirée dans ma pratique et plus particulièrement mes deux merveilleuses directrices d'essai, Marie-Claude Larouche et Catherine Duquette, qui m'ont soutenue tout au long des changements, des doutes et des défis qui ont pavé la réalisation de cet essai. Leurs conseils ont été d'une aide inestimable et le temps qu'elles m'ont accordé m'a permis de rester motivée et de poursuivre ce projet jusqu'au bout. J'aimerais remercier ma famille et mes amis qui m'ont soutenue et encouragée à finaliser ce projet malgré les embûches de la vie, en particulier Nicole Daigneault et Hélène Ouellette. Finalement, un grand merci aux élèves, à Emmanuelle Perreault et Caroline Perreault et aux collègues qui ont participé à ce projet et qui ont rendu possible la réalisation de cet essai.

THANKS

The submission of this essay allows me to complete my qualifying master's degree in secondary education, the path of which, although very demanding, was more than enriching. I would like to thank all my teachers and lecturers who greatly inspired me in my practice and especially my two wonderful essay directors, Marie-Claude Larouche and Catherine Duquette, who supported me throughout the changes, doubts and challenges that paved the way for the completion of this essay. Their advice was invaluable and the time they gave me allowed me to stay motivated and pursue this project to the end. I would like to thank my family and friends who supported and encouraged me to complete this project despite life's pitfalls, especially Nicole Daigneault and Hélène Ouellette. Finally, a big thank you to the students, Emmanuelle Perreault and Caroline Perreault and the colleagues who participated in this project and who made the completion of this essay possible.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Enseignement de l'univers social	3
1.2 Difficultés à situer des éléments dans l'espace en univers social.....	4
1.3 Motivation et jeu pédagogique	8
1.4 Contributions aux jeux pédagogiques.....	9
1.5 Question générale	10
1.6 Compétences professionnelles.....	10
CHAPITRE II LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	12
2.1 Défis posés à l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire	12
2.1.1 Programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de deuxième année du secondaire au Québec	12
2.1.2 Dossier documentaire	13
2.2 L'intérêt du jeu en classe d'univers social.....	16
2.2.1 Ludification de l'apprentissage.....	16
2.2.2 Jeu à visée pédagogique.....	18
2.2.3 Avantages et défis du jeu pédagogique	19
2.3 Balises pour la conception d'un jeu en classe d'univers social	21
2.4 Objectifs de l'essai	22
CHAPITRE III LA MÉTHODOLOGIE	23
3.1 Pertinence curriculaire du jeu	23
3.2 Intentions pédagogiques.....	24
3.3 Outils d'analyse utilisés afin de mener à bien l'expérience	27
3.3.1 Prétest	27
3.3.2 Post-test	28

3.3.3 Bilan d'impressions	29
3.4 Déroulement.....	29
3.4.1 Préambule	29
3.4.2 Contexte scolaire	30
3.4.3 Déroulement de l'expérimentation	30
3.4.4 Administration des outils d'enquête	31
CHAPITRE IV L'ANALYSE DES DONNÉES	32
4.1 Analyse et synthèse des données du prétest.....	32
4.2 Aperçu des résultats post-test.....	33
4.3 Question sur la motivation	36
4.4 Progression des connaissances par genres de questions	37
4.5 Différence de progression des connaissances entre le groupe 1 fort (multisports) et le groupe 2 en difficulté	38
4.6 Présentation du bilan d'impression des deux enseignantes durant l'expérimentation	39
CHAPITRE V LA DISCUSSION	42
5.1 Contexte d'expérimentation.....	42
5.2 Bilan du jeu	42
5.3 Liens entre l'expérimentation, la méthodologie et le cadre de référence	43
CONCLUSION	47
BIBLIOGRAPHIE	50
ANNEXE I PLATEAU DE JEU	55
ANNEXE II CORRIGÉ DE LA CARTE	56
ANNEXE III ICÔNES DU JEU	57
ANNEXE IV CARTES DES MÉTROPOLES	58
ANNEXE V CARTES DE QUESTION.....	59
ANNEXE VI PRÉTEST	67
ANNEXE VII POST-TEST	70
ANNEXE VIII BILAN D'IMPRESSION DE L'ENSEIGNANTE TITULAIRE	73

ANNEXE IX DOSSIER DOCUMENTAIRE	74
ANNEXE X CAHIER DU JUGE	80
ANNEXE XI RÔLE DE L'ENSEIGNANT	84
ANNEXE XII RÈGLES DU JEU	86
ANNEXE XIII PLATEAU DE CARTES	87

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Diagramme de Karn (2022) sur l'empathie historique	14
Figure 2. Concepts ayant guidé l'élaboration du dossier documentaire	26

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Éléments de la Progression des apprentissages en Histoire et éducation à la citoyenneté au 1 ^{er} cycle retenus pour la conception du jeu	23
Tableau 2. Éléments évalués dans le prétest	28
Tableau 3. Moyennes du prétest et du post-test pour les deux groupes	34
Tableau 4. Moyennes du prétest et du post-test pour le groupe 1 et le groupe 2	35
Tableau 5. Motivation pour les deux groupes	37
Tableau 6. Moyenne par opérations intellectuelles, 31 réponses compilées	38
Tableau 7. Moyenne par groupe et par opérations intellectuelles	39

RÉSUMÉ

Cet essai de maîtrise en enseignement traite de la problématique que les élèves de deuxième année du secondaire rencontrent lorsqu'il s'agit de situer des éléments géographiques et historiques dans l'espace et le temps. Pour répondre à ceci, un jeu pédagogique de type plateau a été créé. Faisant référence au commerce triangulaire, ce jeu amène les élèves à conceptualiser ce phénomène historique tout en se situant dans l'espace à l'aide d'une carte du monde eurocentrée. Les élèves développent ainsi leur compréhension de la cartographie et des opérations intellectuelles qui y sont liées. Ce jeu a été expérimenté dans deux classes de deuxième année du secondaire dans la région de Lanaudière au Québec. Les outils pour recueillir les données comprennent un prétest, un post-test et un bilan d'expérimentation. Les résultats obtenus semblent montrer que ce jeu de plateau est efficace pour développer l'opération intellectuelle se « situer dans l'espace » et pour augmenter la motivation chez les élèves.

ABSTRACT

This essay for the master's degree in teaching deals with the problem that second year secondary school students encounter when it comes to situating geographical and historical elements in space and time. To answer this, an educational board-type game was created. Referring to triangular trade, this game leads students to conceptualize this historical phenomenon while situating historical realities in space using a Eurocentric world map. Students thus perfect their understanding of cartography and the intellectual operations linked to it. This game was tested in two second year secondary school classes in the Lanaudiere region of Quebec. The tools for collecting data include a pretest, a posttest and an experimental report. The results obtained seem to show that this board game is effective in developing the intellectual operation of “locating in space” and in increasing motivation among students.

INTRODUCTION

Le cheminement pour l'obtention de mon brevet d'enseignement au secondaire dans le profil de l'univers social arrive à sa conclusion avec le dépôt de cet essai. J'ai suivi ce programme tout en enseignant à temps plein, d'abord au primaire, où j'ai pu donner les cours d'univers social, puis en adaptation scolaire, où j'ai constaté les énormes défis que peut présenter l'enseignement. J'ai passé les dernières années à enseigner au secondaire, en univers social. Le fait de pouvoir appliquer systématiquement et simultanément mes nouvelles connaissances et mes compétences dans ma pratique m'a permis de garder une bonne motivation pour mes études. Cela m'a permis aussi de viser, non seulement ma réussite universitaire, mais également celles de mes apprentissages ainsi que la rétention de ces derniers. Cela m'a aussi permis de maintenir un regard réflexif profond sur ma pratique enseignante.

Cet essai est sans conteste le plus grand défi que j'ai eu à relever dans mes études. Ce projet d'essai a vu le jour durant une séance de développement d'activités pédagogiques avec mes collègues enseignants de l'univers social au Centre de services scolaire des Samares. Depuis plusieurs années, je me suis intéressée à l'innovation en enseignement. Très impliquée dans le développement de nouvelles approches et de matériel didactique, j'ai créé des activités pédagogiques de toutes sortes comme des musées en classe sous forme d'enquête où les élèves appliquent leurs opérations intellectuelles en observant des documents historiques sous forme d'images, d'objets et d'extraits vidéos. J'ai aussi créé des jeux pédagogiques où les élèves peuvent se mettre en action dans une posture d'apprentissage, de révision ou de rétroaction.

Au cours de ma pratique, dans mes classes d'univers social au 1^{er} cycle du secondaire, j'ai observé une grande difficulté chez la majorité de mes élèves à situer des éléments historiques dans l'espace. Je voulais trouver une approche afin de déjouer ce problème et de créer, par le fait même, de la motivation. Le fait d'avoir eu cette opportunité d'appliquer

mes connaissances et compétences durant ma maîtrise m'a donné le goût de mettre mes élèves en action par le biais du jeu afin de favoriser leurs apprentissages.

Au premier chapitre, j'explique la problématique relevée dans ma pratique enseignante dans mes groupes de deuxième année du secondaire. J'en dégage une question générale et soulève la portée de ce projet pour le développement de mes compétences professionnelles. Au deuxième chapitre, j'énonce ma quête d'information dans un cadre de référence. Je me suis ainsi intéressée à la question de la motivation, de la ludification de l'enseignement et des facteurs qui peuvent faciliter l'opération intellectuelle « situer dans l'espace ». J'expose ensuite l'apport du jeu pédagogique pour situer des réalités et des éléments historiques dans l'espace. Dans ce chapitre, je formule également mes objectifs de recherche. Au troisième chapitre, j'explique les méthodes utilisées afin de récolter les informations, leurs applications et leur analyse. J'ai choisi d'utiliser un prétest, un post-test et un bilan d'impression pour l'enquête dans des classes d'histoire du 1^{er} cycle du secondaire. Au quatrième chapitre, je présente les résultats obtenus, leur analyse ainsi que l'apport et les limites de la situation d'apprentissage expérimentée auprès des élèves. Ces résultats, présentés sous forme de tableaux, permettent de soulever plusieurs points qui démontrent l'efficacité du jeu de plateau pour situer des éléments dans l'espace. À la conclusion de cet essai, je porte un regard critique sur mon outil, selon les objectifs initiaux de cet essai. Cela permet de tracer mon cheminement professionnel durant cet essai.

CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, j'explique la problématique traitée dans cet essai, ainsi que les pistes de solutions choisies afin de pallier cette problématique. J'annonce ma question générale et les compétences professionnelles qui sont développées durant le processus de création de cet essai.

1.1 Enseignement de l'univers social

Dans le cadre de ma pratique de l'enseignement de l'univers social en deuxième année du secondaire, j'ai remarqué une difficulté généralisée à situer des réalités et des éléments historiques ainsi que géographiques dans l'espace. Pourtant le programme d'univers social intègre des éléments qui amènent les élèves à situer dans l'espace dès le primaire. D'ailleurs, pour le programme d'univers social au primaire, la compétence, au premier cycle, est de construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société. Par la suite, trois compétences sont développées : « lire l'organisation d'une société sur son territoire, interpréter le changement d'une société sur son territoire et s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire », comme le rappelle le Programme de formation à l'école québécoise [PFÉQ] pour l'Histoire et l'éducation à la citoyenneté (MELS, 2007, p. 339).

Dans le programme du primaire, l'utilisation de techniques de lecture et d'interprétation de cartes conduit l'élève à situer des éléments dans l'espace. En première année du secondaire, l'élève est amené à lire l'organisation d'un territoire et à recourir au langage cartographique. À travers les territoires géographiques et les thèmes historiques abordés, les élèves devraient pouvoir bien situer des éléments dans l'espace, tel que le précise la Progression des apprentissages (PDA) (MELS, 2010). Donc, cette habileté devrait être acquise en deuxième année du secondaire, mais j'ai observé que ce n'est majoritairement pas le cas. Pour contrer ces difficultés, j'ai ajouté à ma pratique un dossier zéro à effectuer au début de l'année scolaire, afin de revoir les bases de la géographie telles que l'emplacement des continents, des océans, des mers, des fleuves, des principaux pays et

des villes importantes. Malgré cet ajout, de nombreux élèves éprouvent encore des difficultés à situer des éléments dans l'espace tout au long de l'année.

1.2 Difficultés à situer des éléments dans l'espace en univers social

Le programme d'univers social au secondaire, en particulier en Histoire et éducation à la citoyenneté, implique souvent de lier des concepts historiques, géographiques, territoriaux et culturels qui demandent aux élèves de se situer dans des environnements spatiotemporels (MELS, 2007). Selon le *Center on the Developing Child at Harvard University* (2011), certaines difficultés d'apprentissage rencontrées en classe de sciences humaines peuvent être expliquées par la neuroscience : le fait de se concentrer sur plusieurs choses à la fois n'est pas inné, mais s'acquiert par les fonctions exécutives du cerveau qui se développent jusqu'à l'âge de vingt-neuf ans. Intégrer plusieurs éléments et concepts à l'espace peut donc être difficile pour un élève de deuxième année du secondaire. Mettre en pratique ces notions sous forme de jeu pourrait contribuer à aider l'élève à faire ces liens.

La difficulté des élèves du secondaire en univers social à situer des éléments géographiques et historiques dans l'espace pose un défi important en matière de compréhension et de maîtrise des concepts clés. Cette compréhension des réalités sociales et territoriales du passé doit souvent passer par la maîtrise de la pensée historique, de la pensée géographique ou de la pensée formelle. Selon Piaget et Inhelder (2003), la pensée formelle représente le niveau ultime de développement intellectuel permettant la conception d'idées abstraites et de scénarios hypothétiques. Selon eux, c'est à cette étape que l'individu acquiert la capacité de raisonner sur des concepts qui n'ont que peu de résonance dans sa réalité. Cela lui permet ainsi d'évaluer les conséquences possibles liées à ses actions, amorçant ainsi le développement de la pensée formelle. Selon Momège (2022), l'aboutissement de la pensée historienne est la compréhension que l'histoire n'est pas une réponse toute faite, mais plutôt une enquête. C'est la construction d'un questionnement, une démarche critique qui permet un raisonnement de qualité. C'est aussi pouvoir faire des liens, réfléchir sur un passé complexe, le développement de l'empathie

historique, de la causalité, etc. De nombreux élèves rencontrent des difficultés dans l'acquisition de la pensée formelle ainsi que de la pensée historienne et géographique, n'ayant pas atteint ce stade de développement, ce qui peut affecter leur compréhension des relations spatiales et géographiques, et, par conséquent, influencer leur apprentissage global de la matière.

L'histoire, faut-il le rappeler, n'est pas une science facile. Surtout pour les intelligences inachevées. L'histoire étudie l'homme d'après ses traces dont elle déduit ses motivations. Un tel exercice demande beaucoup de maturité, de jugement et d'expérience. De plus, cet exercice s'applique au passé, parfois à des espaces temporels éloignés de centaines d'années de l'observateur. L'histoire est probablement pour cela la plus abstraite des disciplines. Moins que toute autre, elle ne peut se mettre en éprouvette. Le laboratoire de l'historien est tout entier imaginaire. Sans compter qu'en outre l'histoire utilise un langage et des concepts complexes, mouvants, souvent différents dans leurs acceptations historiques à leurs sens courants. Ces facteurs font de la discipline historique un domaine du savoir particulièrement difficile d'accès pour l'intelligence adolescente. (Laville, 1977, p. 33-34)

L'un des défis majeurs dans l'étude de l'univers social au secondaire réside donc dans la capacité à mettre en relation des faits. Comment un élève peut-il réaliser cette opération s'il ne parvient pas à placer les évènements historiques dans leur contexte spatial? Intégrer les réalités historiques dans l'espace est essentiel pour donner un sens aux apprentissages et cultiver la pensée historique des élèves. Selon Bermejo Barrera et Bouyssou (1992), « l'idée de l'espace est un des éléments qui rend possible l'existence de la conscience historique » (p. 30). La conscience historique est la capacité de comprendre le présent à l'aide du passé afin d'envisager l'avenir (Duquette, 2011). Il est donc essentiel d'identifier les causes de ces difficultés afin de mettre en place des stratégies pédagogiques visant à aider ces élèves à surmonter ces obstacles et à améliorer leur compréhension de la dimension spatiale.

Selon le Cadre d'évaluation des apprentissages (MEES, 2017b), les opérations intellectuelles : « examiner des réalités sociales du présent et du passé, situer dans le temps et dans l'espace, établir des faits, caractériser une réalité historique, établir des

comparaisons, déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences, déterminer des éléments de continuité et des changements, mettre en relation des faits et établir des liens de causalité » permettent une utilisation appropriée des connaissances (p. 6). Développer l'opération « situer dans l'espace » permet aux élèves d'établir des liens concrets dans les réalités historiques étudiées et de replacer les connaissances dans leur contexte. En classe d'univers social au secondaire, les réalités historiques ont un ancrage géographique qu'il importe de bien percevoir, mais qui représente une source de difficulté pour les élèves. Ces difficultés peuvent être générales, ou encore reliées à un manque d'intérêt pour le sujet ou à des approches pédagogiques peu diversifiées. Les élèves présentant ce genre de problèmes risquent de rencontrer des obstacles dans le traitement et l'assimilation des concepts spatiaux, tels que la cartographie, la localisation, l'orientation, le territoire, les frontières, ce qui peut les empêcher de situer des éléments efficacement dans l'espace. Dans sa thèse intitulée « Apprendre la géographie par l'expérience », Leininger-Frézal (2009) souligne l'importance de l'expérience pour une meilleure assimilation des concepts spatiaux telle la localisation. Selon ses recherches, l'expérience pratique, que ce soit sur le terrain ou à travers des jeux, favorise une compréhension plus profonde de ces concepts. En manipulant des éléments spatiaux, les élèves peuvent établir des liens et les positionner directement dans l'espace, ce qui facilite leur apprentissage et leur compréhension, selon l'auteure.

Le manque d'intérêt pour un sujet peut aussi entraîner un manque d'implication et une compréhension superficielle des concepts spatiaux. Selon Chekour et al. (2015), la motivation joue un rôle majeur dans le processus d'apprentissage. Leur recension des principales théories sur la motivation en contexte scolaire souligne que celle-ci est influencée par la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa propre compétence à réaliser l'activité et la perception du contrôle sur celle-ci. Les jeux pédagogiques peuvent s'inscrire dans cette dynamique motivante en rendant l'apprentissage ludique et en le reliant directement au contenu enseigné précédemment. Le recours à des jeux peut renforcer l'intérêt des élèves pour la matière et leur conférer un

sentiment de compétence, car les jeux peuvent aussi être utilisés comme activités de consolidation des acquis. En classe d'univers social au secondaire, cette approche peut contribuer à stimuler la motivation des élèves et à favoriser une meilleure compréhension des concepts spatiaux. Intégrer des activités ludiques et expérientielles en lien avec la dimension spatiale dans l'enseignement de l'univers social peut donc être une stratégie efficace pour surmonter les obstacles liés à la compréhension spatiale des élèves. En encourageant l'exploration, la manipulation d'éléments spatiaux et l'engagement actif des élèves, les enseignants peuvent favoriser une appropriation plus profonde des concepts et renforcer la pensée spatiale des élèves (Leininger-Fréza, 2009). Dans le cadre d'une recherche design en éducation, Terzidis et l'École pédagogique du Valais (2020) observent que l'approche transmissive et verticale de l'enseignement conduit principalement à des apprentissages de niveau taxonomique faible, souvent en surface, caractérisée par une motivation réduite et un rapport relativement limité aux savoirs historiques. Leurs recherches soulèvent le besoin de faire preuve de créativité pour envisager des solutions didactiques nouvelles et adaptées au contexte.

Explorer l'utilisation de jeux pédagogiques dans ma pratique d'enseignement me permet de diversifier mes stratégies d'enseignement et d'apporter un support supplémentaire aux élèves qui éprouvent des difficultés à situer les éléments dans l'espace. L'idée de Landry (2002) que l'apprentissage ne se limite pas à l'écoute passive m'a beaucoup interpellée. Les jeux pédagogiques offrent une approche dynamique et interactive qui peut aider à renforcer les compétences spatiales des élèves tout en maintenant un environnement d'apprentissage stimulant et motivant (Leininger-Frézal, 2009). Malheureusement, au secondaire, l'enseignement de l'histoire repose encore largement sur des cours magistraux. Selon sa thèse, *les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*, Boutonnet (2013) nous apprend que, « 80% des répondants affirment recourir souvent et très souvent au récit et, donc, à des pratiques magistrales. La majorité des pratiques observées confirment la place importante occupée par le récit de l'enseignant, qui structure le savoir

historique pour les élèves. En fait, c'est l'activité principale en termes de temps utilisé en classe ». (Boutonnet, 2013, p. 159) Pourtant, selon lui, l'un des objectifs de la réforme, qui s'appuie sur diverses recherches soulignant l'importance d'impliquer activement les élèves en classe, est d'encourager les enseignants à adopter différentes stratégies pédagogiques. L'utilisation du jeu pédagogique en classe d'univers social au secondaire permet cette implication active des élèves, ce qui peut également augmenter leur motivation.

1.3 Motivation et jeu pédagogique

En ma qualité de praticienne, j'ai pu observer les bénéfices de la motivation sur la réussite scolaire de mes élèves. C'est pourquoi j'ai décidé d'inclure cet aspect dans mon essai, car le défi constant de créer des situations d'apprentissage captivantes pour les élèves est l'un des objectifs fondamentaux de toutes mes approches pédagogiques. D'après les recherches menées par Bouffard, Mariné et Chouinard (2014), un niveau élevé de motivation se manifeste par un engagement personnel dans la formation, la gestion autonome des acquisitions, l'établissement d'objectifs d'apprentissage ambitieux, la sélection de moyens et de stratégies, le contrôle des résultats personnels et l'adaptation sociale en classe. Le jeu pédagogique me semble une voie intéressante à poursuivre puisque ce dernier incite les élèves à s'investir dans leurs apprentissages, à gérer leurs acquisitions avec l'aide de leurs pairs et à constater avec satisfaction leurs progrès.

Dans son *Traité de didactique*, Martineau (2010) explore les défis rencontrés par les élèves en cours d'apprentissage de l'histoire. Il divise ce processus en trois phases : la préparation, l'exécution et l'intégration. Durant la phase préparatoire, il identifie les difficultés des élèves à saisir les instructions et souligne le manque d'engagement lié à la perception des bénéfices immédiats de l'apprentissage. Le côté compétitif du jeu pourrait amener les élèves à vouloir bien comprendre les instructions pour pouvoir gagner. Pendant la phase d'exécution, Martineau (2010) note un manque d'organisation et d'activité mentale des élèves qui ont tendance à attendre la réponse de l'enseignant plutôt que d'adopter des approches actives. Le jeu les oblige à s'impliquer dans leur apprentissage. Enfin, en ce

qui concerne l'intégration, Martineau (2010) remarque que les compétences acquises ne sont pas toujours appliquées, si l'on considère le peu d'élèves réutilisant le vocabulaire spécifique et s'investissant de leur propre initiative dans ces activités. Selon moi, le jeu leur permet de mettre en application leurs connaissances et compétences en lisant, en écrivant et en répondant à haute voix.

1.4 Contributions aux jeux pédagogiques

L'intégration du jeu en enseignement m'a toujours interpellée. J'ai intégré depuis quelques années des jeux de révision, à la fin de chacun des chapitres, pour permettre de faire le lien entre les concepts du cours. Ces jeux sont attendus impatiemment des élèves et leur impact sur l'acquisition des connaissances et sur la motivation semble spectaculaire.

De nombreux autres exemples de jeux pédagogiques ont déjà été créés dans le domaine de l'univers social. Par exemple, Récit-US propose une variété de jeux sur leur site. J'ai personnellement eu l'occasion de tester le jeu des *Sept familles*, mettant en avant les réalités historiques à travers l'observation, la mémoire et le hasard, ce qui en fait un jeu très populaire parmi les élèves. Ce qui me plaît particulièrement dans ce jeu, c'est qu'il peut être utilisé sur une courte période, tel qu'à la fin d'une séance de cours. Lors d'une formation avec Récit-US, j'ai aussi expérimenté leur jeu de discussion historique où les opérations intellectuelles sont mises à l'honneur. J'ai ensuite utilisé ce jeu à plusieurs reprises en classe, où il a été très bien accueilli par les élèves. Le site iCivics (<https://www.icivics.org/games>) propose également une gamme de jeux en ligne, gratuits, en anglais, pour enseigner la citoyenneté et les sciences sociales de manière interactive. J'ai utilisé leurs jeux pendant le chapitre sur la révolution américaine afin de créer une activité interdisciplinaire avec l'enseignant d'anglais. Le jeu, *Cliché d'histoire*, de Catherine Duquette et Lindsay Gibson, conçu pour les élèves de quatrième année du secondaire, m'a été présenté lors d'une formation à mon Centre de services scolaire des Samares. Mes élèves du deuxième cycle ont grandement apprécié ce jeu qui vise le développement de la pensée historique. De son côté, Morneau (2017) s'est penché sur le

jeu pédagogique, dans son essai pour la maîtrise qualifiante, en impliquant les élèves dans la conception d'un jeu. Dans cette activité pédagogique, les élèves créent un jeu qui mélange des aspects ludiques avec des objectifs d'apprentissage précis.

En mettant l'accent sur la résolution de problèmes, la réflexion critique et la créativité, le jeu vise à fournir une expérience enrichissante et éducative aux élèves. Tous ces jeux contribuent à diversifier nos stratégies d'enseignement et à rendre l'apprentissage plus agréable. Parmi ces réalisations, j'ai eu l'envie d'ajouter un jeu de plateau mettant en avant l'opération intellectuelle : situer des éléments dans l'espace.

1.5 Question générale

Dans cette optique, cet essai vise à répondre à la question suivante: quel est l'impact de l'utilisation d'un jeu pédagogique de style plateau sur, premièrement, la capacité des élèves de deuxième année du secondaire à localiser des éléments historiques et géographiques sur une carte, et, deuxièmement, sur leur engagement dans cette tâche?

1.6 Compétences professionnelles

La portée de cet essai est significative pour le développement de mes compétences professionnelles. Je pense que chaque implication, chaque projet et chaque formation nous influencent globalement en tant que professionnel et ont un impact sur notre attachement, notre enthousiasme ainsi que notre discernement à transmettre notre passion pour le savoir. Cet essai contribue au renforcement de mes compétences professionnelles no 3, 4 et 6. La compétence no 3, *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*, est précisément ce qui est visé par cet essai qui implique la création d'un jeu de type plateau pour la classe d'histoire au secondaire. Pour la compétence no 4, *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*, l'expérimentation de mon jeu dans deux groupes de deuxième année du secondaire,

permet de piloter une séquence d'enseignement innovante dans laquelle les élèves sont en action. Enfin, la compétence no 6, *Planifier, organiser, et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves*, se développe particulièrement grâce aux lectures sur le rôle de l'enseignant lors des activités pédagogiques (MEQ, 2020).

CHAPITRE II

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

C'est à partir de la synthèse de nombreuses lectures que sera édifié ce deuxième chapitre, à savoir le cadre de référence. Après avoir énoncé les obligations inhérentes au programme d'études visé ainsi que les principaux concepts mobilisés pour cet essai, je vais me concentrer sur les composantes essentielles relatives aux objectifs de ce projet. Plus précisément, seront examinés les travaux de divers auteurs abordant les défis posés par l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, l'intérêt du jeu en classe d'univers social et les balises pour la conception d'un jeu en univers social.

2.1 Défis posés à l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire

Les objectifs du programme d'étude en univers social ainsi que l'importance des documents écrits et iconographiques sont traités dans cette section.

2.1.1 Programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de deuxième année du secondaire au Québec

Le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de deuxième année du secondaire au Québec est conçu pour « mener l'élève à développer sa compréhension du présent à la lumière du passé et le préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe » (MELS, 2007, p. 337). Le programme vise le développement de compétences, l'acquisition de savoirs et la mise en œuvre d'habiletés intellectuelles, nommées *opérations intellectuelles* dans le Cadre d'évaluation (MEQ, 2017). C'est en posant des questions, en formulant des hypothèses et en interprétant des sources historiques que les élèves apprennent à faire des liens entre le passé et le présent. Le programme d'histoire dirige l'attention vers le développement de compétences afin d'amener une participation ouverte et éclairée de la part des futurs citoyens, lesquels seraient capables de comprendre et de contribuer de manière significative à leur société. Trois compétences disciplinaires interreliées sont mises de l'avant afin d'atteindre cet objectif : compétence 1 : *interroger les réalités*

sociales dans une perspective historique, compétence 2 : *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* et compétence 3 : *construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire*. Le développement de la pensée critique et des aptitudes à la communication est essentiel pour atteindre ces objectifs (MELS, 2007). Afin de les développer, il est primordial de varier les approches pédagogiques utilisées en classe, car enseigner seulement de façon magistrale pourrait, selon Boutonnet (2013), amener une certaine dichotomie entre la visée de développement de compétences et la stricte acquisition de connaissances. Effectivement, selon lui, l'enseignement magistral ne permet pas aux élèves de créer des liens entre les évènements, ni à justifier leurs opinions. Une diversité des méthodes d'enseignement mettant en action les apprenants est une meilleure approche, selon les objectifs du PFEQ (MELS, 2007).

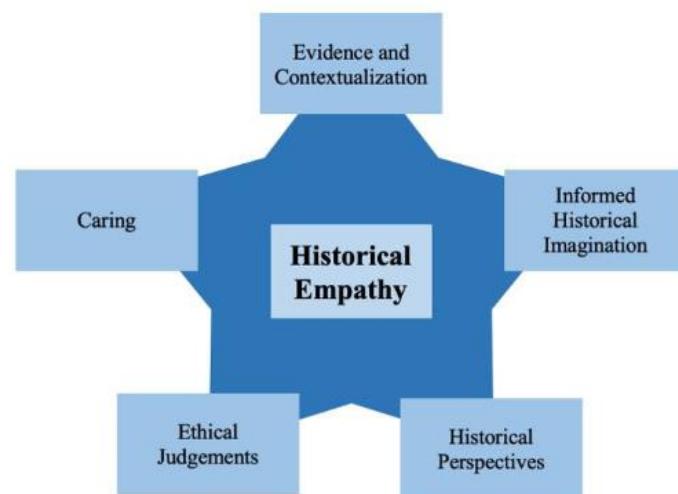
2.1.2 Dossier documentaire

Le dossier documentaire en univers social est un recueil de plusieurs documents historiques qui permet aux élèves de se mettre en posture d'enquête. L'utilisation du dossier documentaire en tant qu'outil didactique dans l'enseignement vise à développer les compétences disciplinaires des élèves et à favoriser leur apprentissage. Il offre aux étudiants une variété de ressources historiques pertinentes pour le sujet étudié, ce qui leur permet d'approfondir leur compréhension et d'enrichir leurs compétences. Le dossier documentaire renforce les compétences en lecture et aide à développer la pensée critique, car ils amènent les élèves à lire plusieurs textes de sources différents en se mettant en position d'enquête. Le texte de Larouche (2014), intitulé *Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif*, explore le processus d'interprétation des documents iconographiques en se focalisant sur deux dimensions : l'affectif et le cognitif. Ces deux dimensions permettent de comprendre et d'interpréter des documents iconographiques en développant une empathie envers les gens du passé et en prenant en compte les éléments historiques du document pour le replacer dans son contexte.

Dans son article, Pageau (2021) soulève le manque de sens dans l'apprentissage de l'histoire au secondaire. Selon sa recherche, c'est le développement de l'empathie historique qui permet à l'élève de contextualiser le passé, ce qui lui permettrait de donner du sens aux évènements historiques. Selon elle, l'empathie historique, qui utilise l'analyse des preuves et l'imagination pour nourrir le raisonnement historique, pourrait aider les élèves à développer une ouverture d'esprit vis-à-vis des sociétés passées, les habituant ainsi à la diversité des idées. On enseigne encore les connaissances déclaratives toutes faites telles que : Christophe Colomb a découvert l'Amérique en 1492, le dépeignant comme un héros ayant façonné le cours de notre histoire. Ce genre d'enseignement ne permet pas de développer le sens critique des élèves. Selon Karn (2023), cinq éléments supportent l'empathie historique et permettent de valoriser l'apprentissage de l'histoire pour l'élève et soutenir sa progression : les preuves et la contextualisation, l'imagination historique informée, les perspectives historiques, les jugements éthiques et la bienveillance. Ces cinq éléments peuvent être intégrés dans un jeu de plateau dans les questions, mais également dans le dossier documentaire afin de bonifier l'apprentissage et la rendre plus concrète.

Figure 1. Diagramme de Karn (2022) sur l'empathie historique

Five Cognitive-Affective Elements of Historical Empathy (Sara Karn, 2022)



Selon Colby (2008), le développement de l'empathie historique peut permettre de comprendre la richesse du passé en amenant une réflexion active chez les élèves. Dans leur étude, Stan, Simard, Arsenii, Keck et Charlebois (2022) ont analysé les ressentis des élèves face aux documents iconographiques. Cette empathie historique peut donc être développée par l'analyse de documents dans le dossier documentaire et peut permettre aux élèves de s'immerger davantage dans leur apprentissage et augmenter leur motivation.

En confrontant les élèves à une diversité de documents (articles, extrait de livres, photos, etc.), le dossier documentaire les amène à améliorer leur capacité à comprendre et interpréter des informations, tout en développant leur vocabulaire et leur culture générale. Selon Duquette Lauzon et St-Gelais (2018), les nombreux échecs dans l'examen ministériel en histoire proviendraient de la difficulté à interpréter les sources du dossier documentaire. On se doit donc de pratiquer l'interprétation des sources dès le début du secondaire.

L'étude de St-Onge (2020) souligne que l'incorporation de diverses perspectives historiques dans l'enseignement peut enrichir la compréhension des élèves et leur permettre de s'identifier au récit présenté. Dans son mémoire, il a élaboré un guide destiné aux enseignants qui utilisent la mémoire culturelle de la communauté anglophone des Cantons-de-l'Est comme sujet historique. L'objectif de cette initiative est de permettre aux élèves de la communauté anglophone de se reconnaître dans les récits historiques et de proposer une vision renouvelée de notre histoire collective. Le dossier documentaire permet donc d'ajouter une autre dimension à la compréhension de l'histoire et à son lien géographique.

Dans leur ouvrage destiné à la formation initiale et continue des enseignants, Moisan et al. (2022) soulèvent les défis reliés aux thèmes sensibles, dont les émotions intenses qui peuvent compliquer le dialogue et l'apprentissage; la controverse, qui peut provoquer des divisions ou les désaccords; et les préjugés ou les stéréotypes qui rendent l'enseignement

impartial plus difficile. Les auteurs proposent des stratégies pédagogiques pour faciliter l'enseignement des thèmes sensibles. D'abord, ils proposent de créer un environnement sécuritaire où les élèves peuvent exprimer leurs opinions et émotions sans être jugés; puis, de créer une approche empathique en les amenant à comprendre la perspective des autres; ils proposent également l'utilisation de sources variées qui présentent des perspectives diverses et ils conseillent des méthodes participatives où on implique les élèves activement dans le processus d'apprentissage et où ils peuvent avoir des réflexions critiques (Moisan et al., 2022).

2.2 L'intérêt du jeu en classe d'univers social

Les visées des programmes d'univers social au Québec étant énoncées en référence au développement des compétences, il est important d'arrimer l'enseignement à cette prescription. Dans cette section je vais expliquer l'intérêt d'introduire des jeux pédagogiques en classe d'univers social en abordant les concepts : de ludification de l'apprentissage et du jeu pédagogique.

2.2.1 Ludification de l'apprentissage

La ludification de l'apprentissage, également connue sous le nom de *gamification*, est devenue un domaine de recherche important et en constante évolution en éducation. J'ai cherché des auteurs qui se penchent sur la manière dont l'utilisation du jeu peut être intégrée dans des environnements d'apprentissage, pour améliorer l'engagement, la motivation, les résultats des élèves afin de comprendre les avantages de la ludification de l'apprentissage, notamment en termes de motivation des élèves. Dans l'article « *Gamification for student engagement: a framework* », Rivera et Garden (2021) examinent les différents aspects de la ludification de l'apprentissage et son impact sur la motivation des élèves. Les auteurs mettent en évidence comment l'utilisation du jeu peut stimuler l'engagement des élèves, favoriser un apprentissage actif et renforcer leur motivation intrinsèque. À travers une revue de la recherche académique dans ce domaine, l'article met en lumière les bénéfices de la ludification, telle que l'augmentation de la motivation

d'apprendre, de l'engagement, de l'effort à la tâche, du bien-être et de la satisfaction des élèves. Ces bénéfices permettent d'améliorer les performances scolaires et l'expérience d'apprentissage des élèves.

En introduisant certains éléments de motivation au jeu, les élèves sont plus enclins à progresser. Jones, Smith et Johnson (2020) ont fait une étude en psychopédagogie sur l'impact des récompenses de classement sur l'engagement et la motivation des élèves. Les chercheurs explorent comment les récompenses liées au classement peuvent influencer l'engagement des élèves dans les défis et les scénarios interactifs. Les résultats indiquent que les élèves qui reçoivent ce type de récompenses sont plus investis dans leurs apprentissages. Cependant, il faut les utiliser de façon modérée, car elles peuvent diminuer l'engagement intrinsèque et la motivation à long terme. Il faut plutôt les combiner à d'autres sortes de reconnaissance, selon ces auteurs.

Une approche ludique peut contribuer à accroître la participation des élèves et à favoriser un environnement d'apprentissage dynamique. Dans leur étude, Chen et Liu (2023) ont constaté que les jeux pédagogiques augmentaient l'engagement des élèves et leur motivation à apprendre, sans compter qu'ils favorisaient aussi une plus grande interactivité en classe. Les études récentes recensées par Randel et Whitehill (2024) ont montré des améliorations significatives dans la rétention des connaissances et la compréhension des sujets lorsqu'ils sont enseignés à travers des mécanismes de jeu. En mettant les apprenants au défi, les jeux pédagogiques peuvent encourager une compréhension plus profonde des concepts et, encore une fois, une meilleure rétention des informations. De plus, leur article souligne que les jeux peuvent offrir un environnement d'apprentissage sûr où les apprenants peuvent expérimenter, prendre des risques et apprendre de leurs erreurs sans crainte d'échec.

2.2.2 Jeu à visée pédagogique

Durant mes lectures, l'expression de « jeu sérieux » m'est apparue intéressante. Selon Truchot-Cardot et Alvarez (2017), les jeux sérieux sont des jeux conçus dans un but pédagogique, visant à transmettre des connaissances ou à susciter le développement d'habiletés ou de compétences, tout en divertissant. Ils soulignent l'importance croissante de ces jeux dans le domaine de l'apprentissage et mettent en lumière les avantages qu'ils offrent en termes d'engagement des apprenants et de rétention des connaissances. Toutefois, pour d'autres auteurs comme George et al. (2014), les jeux sérieux font plutôt référence aux jeux vidéos ou technologiques éducatifs, et c'est à cause de cette nuance que je favorise le terme jeu pédagogique ou jeu éducatif dans cet essai.

Dans sa *Réflexion théorique sur les relations entre jeu et apprentissage*, Berry (2011) examine de manière approfondie la relation complexe et parfois contestée entre les concepts de jeu et d'apprentissage. Il propose de déconstruire la dichotomie traditionnelle qui oppose le jeu, souvent considéré comme une forme de divertissement, à l'apprentissage, généralement associé à la rigueur et à la discipline. Par ailleurs, le jeu pédagogique a aussi l'avantage de travailler certaines des compétences transversales telles que coopérer et communiquer, l'esprit de coopération et favorise également les relations entre les élèves, selon Sauvé, Renaud et Gauvin (2007).

Dans son ouvrage *Enseigner et former avec le jeu*, Sanchez (2023), professeur à l'Université de Genève et directeur d'un laboratoire d'innovation pédagogique, encourage les formateurs à repenser leurs méthodes d'enseignement et de formation, en intégrant, de manière stratégique, des éléments ludiques, pour enrichir l'expérience d'apprentissage des apprenants. En mettant de l'avant les bénéfices pédagogiques du jeu, ils invitent les professionnels de l'éducation et de la formation à adopter une approche plus dynamique et interactive, basée sur la ludopédagogie. Sanchez (2023) met l'accent sur l'apprentissage expérientiel, encourageant les apprenants à apprendre par la pratique et l'expérience directe. Il souligne l'importance de repenser les environnements d'apprentissage pour les

rendre plus stimulants et engageants, tout en soulignant les nombreux avantages que peut offrir l'intégration du jeu dans ces contextes. Cet auteur n'a pas travaillé sur le jeu pédagogique en univers social spécifiquement, mais je trouvais intéressant de souligner le lien qu'il fait entre l'impact du jeu sur la dévolution et par le fait même la motivation des élèves. La dévolution est le transfert par l'enseignant de la responsabilité de résoudre un problème à l'élève, qui se l'approprie. Je trouve ce concept très pertinent dans l'enseignement de l'univers social où l'élève doit se mettre dans une posture d'enquête afin de développer ses compétences.

2.2.3 Avantages et défis du jeu pédagogique

Quelques travaux professionnels et scientifiques permettent d'esquisser les avantages et les défis que représente l'introduction des jeux en classe. Abordant les avantages qu'ils représentent, une série de podcasts de KQED, média à but non lucratif situé en Californie, explore comment les jeux peuvent être intégrés de manière productive dans l'enseignement et fournit des exemples inspirants de projets en classe (KQED, 2014). On y aborde l'efficacité des jeux pédagogiques comme outil pour développer les compétences liées à la discipline, leur intégration dans les programmes d'études et leur utilisation pour favoriser la compréhension, chez l'élève, de concepts ciblés par des programmes d'univers social. Sanchez (2023), soulève les avantages des jeux éducatifs et fournit des conseils concrets pour les enseignants souhaitant les intégrer dans leur pratique. Ils peuvent rendre l'apprentissage plus interactif et captivant pour les élèves, et, surtout, les encourager à s'impliquer activement dans le processus d'apprentissage. De plus, les jeux pédagogiques peuvent permettre de contextualiser les concepts abstraits en les reliant à des situations réelles ou fictives, ce qui peut faciliter la compréhension et la mémorisation des informations par les élèves, comme l'avait aussi souligné Leininger-Frézal (2009). Les activités pédagogiques qu'ils suscitent peuvent favoriser le développement de compétences transversales telles que la résolution de problèmes, la pensée critique ainsi que la collaboration. Sanchez (2023) avance aussi que les jeux peuvent être un outil efficace pour améliorer l'engagement des élèves et favoriser l'apprentissage actif et

l'autonomie. Ce dernier examine différents types de jeux utilisés, ainsi que les méthodes d'intégration de ces jeux pour un apprentissage plus efficace.

Cependant, l'intégration du jeu pédagogique en classe d'univers social soulève plusieurs défis et préoccupations, comme l'accès à des ressources adéquates, la formation pédagogique appropriée, la résistance au changement, la difficulté d'évaluation et la gestion du temps en classe, qui constituent un frein pour leur intégration dans la pratique enseignante. Dans leur ouvrage *Ethics and game design: teaching values through play*, Schrier et Gibson (2010) exposent quelques-uns de ces défis pour la classe. D'abord, l'intégration curriculaire : l'intégration de jeux pédagogiques peut être complexe en raison des contraintes de temps et des exigences des programmes d'études, particulièrement au secondaire. Trouver un équilibre entre l'utilisation de jeux et la « couverture » des contenus nécessaires représente aussi un défi pour les enseignants. Selon eux, certains enseignants ne sont pas familiers avec l'utilisation des jeux en classe et manquent de formation sur la façon d'intégrer de manière efficace les jeux dans leur enseignement. La nécessité de former les enseignants pour qu'ils se sentent à l'aise et compétents dans l'utilisation des jeux constitue un obstacle, tout comme l'accès aux ressources. Les écoles peuvent rencontrer des difficultés pour obtenir les ressources nécessaires en termes de logiciels, matériel et expertise pour mettre en œuvre avec succès des jeux basés sur l'apprentissage. Finalement, Schrier et Gibson (2010), dans l'introduction de cet ouvrage collectif, nomment l'évaluation de l'apprentissage de manière valide et fiable, comme l'un des défis à l'intégration des jeux en classe. Trouver des moyens efficaces d'évaluer les compétences acquises à travers les jeux et les intégrer dans les méthodes d'évaluation traditionnelles est aussi un enjeu important. Donc, il y a plusieurs avantages à l'utilisation du jeu pédagogique en classe d'univers social au secondaire, mais cette utilisation a aussi des enjeux éducatifs, pédagogiques et didactiques auxquels l'enseignant doit faire face. (Schrier et Gibson, 2010).

2.3 Balises pour la conception d'un jeu en classe d'univers social

Lorsqu'il s'agit de concevoir des ressources éducatives, il est impératif de considérer divers éléments afin d'apporter une valeur ajoutée à l'enseignement. J'ai recensé quelques travaux abordant la manière de concevoir des scénarios et des problèmes qui stimulent l'apprentissage, l'adaptation des jeux aux besoins et aux capacités individuels des élèves, ainsi que l'intégration réussie de ces jeux dans les programmes d'enseignement existants. (Schell, 2008; Sanchez, 2023; Kéravec, 2015) Dans son livre *The Art of Game Design*, Schell (2008) offre un guide pour les concepteurs de jeux, qu'ils soient novices ou expérimentés. L'auteur y présente cent perspectives et questions par lesquelles les concepteurs peuvent évaluer et améliorer divers aspects de leurs créations. Par exemple, il encourage à concevoir des défis équilibrés afin de maintenir l'engagement des joueurs sans susciter de frustration. Schell (2008) et Sanchez (2023) insistent également sur l'importance de prototyper, de tester et d'itérer constamment les idées du jeu. Schell (2008) propose des méthodes concrètes pour recueillir des retours d'expérience, pour affiner le rôle de l'enseignant et des conseils pratiques pour affiner les concepts de jeu. Par exemple, il conseille aux enseignants de faire un changement de posture afin de devenir le maître du jeu dans la classe.

Selon Sanchez (2023), la conception du jeu ne devrait pas se centrer sur le jeu en lui-même, mais sur l'expérience potentielle du joueur. Le concepteur devrait, selon lui, prendre en compte quatre dimensions : des precepts, des percepts, des affects et des concepts. Avec ces quatre dimensions, on se demande ce que l'élève va faire et comment il va le faire (precepts), qu'est-ce que l'élève va percevoir (percepts), qu'est-ce que l'élève va ressentir (affects) et finalement que va-t-il apprendre (concepts)? Ces quatre dimensions peuvent servir à la création des règles du jeu, des éléments ludiques pour s'enrichir, de l'iconographie des questions et du dossier documentaire.

2.4 Objectifs de l'essai

L'objectif principal de cet essai consiste, d'une part, à concevoir et élaborer un jeu de type plateau pour amener les élèves à situer dans l'espace des réalités historiques associées au commerce triangulaire en classe d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire et, d'autre part, à décrire l'impact de ce jeu sur les apprentissages et la motivation des élèves de deux classes de deuxième année du secondaire en univers social. En mettant l'accent sur l'aspect ludique de l'apprentissage, cette stratégie cherche à susciter l'intérêt des élèves pour les concepts spatiaux, favorisant ainsi une meilleure compréhension de l'ancrage géographique des réalités historiques à l'étude. La création de cet essai me permet de développer particulièrement la compétence professionnelle trois qui consiste à « *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* » (MEQ, 2020).

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Dans le présent chapitre, j'expose les démarches associées à la conception du jeu pédagogique ainsi que le protocole employé lors de la collecte de données réalisée lors de l'expérimentation en classe. Je débute par une description des intentions pédagogiques associées à la création d'un jeu, présente sa pertinence curriculaire et présente les outils d'enquête. Enfin, je fournis un aperçu du contexte d'intervention en dressant un portrait des élèves.

3.1 Pertinence curriculaire du jeu

Il est primordial que le jeu se rattache aux visées du programme afin de permettre aux enseignants de progresser et de consolider efficacement certains contenus enseignés. Le jeu s'intègre dans la réalité de l'exploration du Nouveau Monde. Le tableau 1 présente les éléments de la Progression des apprentissages du ministère de l'Éducation (2010) retenus pour la conception du jeu.

Tableau 1. Éléments de la Progression des apprentissages en Histoire et éducation à la citoyenneté au 1^{er} cycle retenus pour la conception du jeu

Numéros	Définitions
2.1.b	Situer, sur une carte, des empires coloniaux
2.2.d	Indiquer une conséquence du Traité de Tordesillas signé entre les Espagnols et les Portugais au 15 ^e siècle (ex. : la ligne de partage des territoires concède l'exploitation de l'Amérique aux Espagnols, sauf le Brésil)
2.3.a	Nommer les pôles du commerce triangulaire que mettent en place les puissances coloniales européennes : Europe, Afrique, Amériques
2.3.b	Indiquer les principaux objets d'échange dans le commerce triangulaire (ex. : produits manufacturés, esclaves, matières premières)
2.3.c	Expliquer des conséquences, pour les colonies, du système commercial mis en place par les métropoles européennes (ex. : le développement économique des colonies est freiné parce que leur rôle est limité à l'exportation de ressources peu ou non transformées)

2.4.a	Nommer des populations autochtones des Amériques au moment des premiers contacts avec les Européens (ex. : inca, aztèque, iroquoienne et algonquienne)
2.4.b	Indiquer des ressources ou des produits importés par les Européens (ex. : or, tabac, fourrure, plantes)

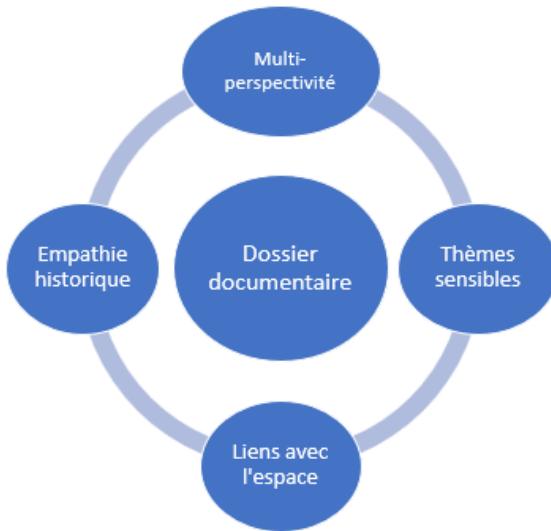
3.2 Intentions pédagogiques

Ce projet est centré sur la classe d'univers social en deuxième année du secondaire intégrant les disciplines de l'histoire et de la géographie. À travers l'élaboration d'un jeu pédagogique intitulé *Le commerce triangulaire : les métropoles, les maîtres du monde*, je poursuis plusieurs intentions pédagogiques. Ce jeu a pour objectif d'aider les élèves à situer les réalités liées au développement des empires coloniaux aux 16^e et 17^e siècles sur une carte géographique, ce qui est essentiel pour leur compréhension des réalités sociales et territoriales du passé. Plus précisément, mon intention est de renforcer l'habileté des élèves à localiser des réalités sociales et territoriales passées dans l'espace. En améliorant leur aptitude à situer des éléments dans l'espace, les élèves sont susceptibles d'acquérir une vision à la fois plus précise et plus complexe des évènements, des lieux et des concepts explicatifs des réalités historiques abordées en classe. De la sorte, je tente de rendre l'apprentissage plus interactif et engageant pour les élèves. L'une de mes intentions pédagogiques consiste également à favoriser la coopération entre élèves et ainsi créer un bon climat de classe (Sauvé et al., 2007).

Ce projet vise également à développer l'empathie historique chez les élèves au travers du thème qu'il propose : le commerce triangulaire. Selon St-Onge, 2020, le dossier documentaire est une excellente opportunité pour incorporer une forme de multiperspectivité. Les différents documents du dossier documentaire élaboré dans le cadre de cet essai montrent divers aspects de l'histoire et permettent cette multiperspectivité et une certaine empathie historique. Ainsi, ce dossier contient divers documents illustrant l'expérience des esclaves durant leur capture, la traversée, leur arrivée en Amérique, ainsi que leur vie dans les plantations. Le dossier documentaire aborde des thèmes sensibles comme l'esclavage et la maltraitance des autochtones, en

référence aux travaux de Moisan et al. (2022). Le dossier documentaire inclut également des documents offrant la perspective des Européens appelés à s'établir dans les colonies, avec deux documents décrivant en détail les défis de la traversée de l'Atlantique (voir Annexe IX). Évoquant la perspective coloniale sur ces réalités, les témoignages qu'ils offrent s'éloignent cependant de l'histoire traditionnelle des « Grands hommes » et peuvent favoriser le développement d'une certaine empathie historique (Brunet, 2017). De plus, j'ai inclus dans le dossier documentaire des sources permettant aux élèves de comprendre les répercussions des actes de Colomb sur les populations autochtones, ainsi que des documents relatant les expériences des autochtones, des colons et des esclaves. Il est pertinent de faire place à la multiperspectivité dans le jeu, le sujet du commerce triangulaire s'y prête particulièrement bien. Dans la figure 1, j'ai exposé les concepts pris en considération lors de l'élaboration du dossier documentaire. Par ailleurs, j'ai élaboré un guide pour l'enseignant qui reprend les considérations de Moisan et al. (2022) sur le traitement des thèmes sensibles en classe d'univers social (voir l'annexe XI).

Figure 2. Concepts ayant guidé l'élaboration du dossier documentaire



Le jeu se déroule sur un plateau représentant une carte eurocentrée plastifiée, permettant ainsi des annotations au fil de la partie (voir Annexe I). Les élèves sont ainsi amenés à situer des réalités historiques et géographiques directement sur ce plateau de jeu, accumulant des informations visibles en cours d'apprentissage. Les cartes rouges, les plus nombreuses, demandent aux élèves de situer un élément géographique ou historique tel que les matières échangées entre les trois pôles (voir Annexe V). Les élèves doivent d'abord déterminer si la matière est première ou manufacturée, puis la placer dans la direction appropriée et l'ajouter à la légende de la carte. Ainsi, les élèves exercent leur habileté à lire des cartes géographiques, incluant le titre, la légende et l'orientation grâce à une rose des vents. Les élèves sont amenés à identifier des réalités géographiques tels que les continents, les océans et les principaux pays participants au commerce triangulaire. Les élèves sont aussi amenés à colorier les empires coloniaux et la ligne de Tordesillas. Les cartes vertes et bleues engagent les élèves à mobiliser leurs opérations intellectuelles telles qu'établir des faits, mettre en relation des faits et déterminer des causes et des conséquences (voir Annexe V). Un dossier de douze documents accompagne le jeu, permettant de relier évènements et réalités sociales à leurs localisations (voir Annexe IX).

Dans l'ensemble du jeu, l'élève rencontre des éléments qui l'aident à comprendre les réalités des empires coloniaux aux 16^e et 17^e siècles.

S'il est important de proposer un dossier documentaire pour le jeu de plateau afin que les élèves s'exercent à l'analyse, il importe aussi d'utiliser le dossier documentaire durant le déroulement du jeu, en identifiant des endroits spécifiques sur le plateau, afin que les élèves établissent des liens entre des évènements et des lieux, et développent une compréhension plus approfondie. Ils peuvent donc voir la réalité du transport des esclaves lorsqu'ils se dirigent de l'Afrique vers l'Amérique, et constater la vie dans les plantations lorsqu'ils arrivent sur l'Amérique, de même que les tempêtes et autres difficultés rencontrées par les nouveaux colons dans leur transit entre l'Europe et l'Amérique.

Il me semble aussi important de développer l'autonomie des élèves et de leur permettre de cheminer par eux-mêmes en s'appropriant leurs propres apprentissages. Selon Sanchez (2023), le jeu facilite la dévolution par des objectifs clairs et la possibilité de s'autoréguler sans en référer aux attentes de l'enseignant. Il est donc important d'inclure des règles claires et simples qui permettent aux élèves d'atteindre les objectifs sans l'intervention directe de l'enseignant. Les élèves peuvent s'autoréguler et développer leur autonomie grâce à un corrigé et à un poste de juge dans chaque équipe.

3.3 Outils d'analyse utilisés afin de mener à bien l'expérience

Dans cette sous-section, je décris les outils d'analyse utilisés afin de voir l'effet du jeu sur les apprentissages des élèves : le prétest, le post-test et le bilan d'impression.

3.3.1 Prétest

L'objectif de ce questionnaire initial est d'identifier leurs connaissances antérieures relatives à la géographie et à l'histoire, cerner leur motivation et recueillir leurs opinions quant à la réalisation de jeux en classe. En ce qui a trait aux disciplines, le questionnaire vise à relever leur habileté à situer des faits historiques dans l'espace, et à établir des liens de causalité entre divers phénomènes. Il permet donc d'identifier les connaissances

antérieures avant la mise en œuvre du jeu pédagogique. Le prétest comporte 24 questions (voir Annexe VI) qui portent sur la localisation des continents et des océans, sur la capacité de relever des informations dans un document afin de le placer correctement sur la carte, sur l'origine et la destination géographiques de certains produits échangés à l'époque, sur la localisation des quatre principaux pays du commerce triangulaire, sur les connaissances approfondies des élèves concernant les répercussions et les conséquences du commerce triangulaire, sur leur opinion concernant l'utilisation des jeux pédagogiques en classe et sur l'impact du jeu sur leur motivation. (Voir Tableau 2.)

Tableau 2. Éléments évalués dans le prétest

Éléments évalués dans le prétest	Numéros de question
Localiser les continents et les océans sur une carte du monde	Questions no 1 à 6
Relever des informations dans un document afin de le placer correctement sur la carte	Question no 7
Identifier l'origine et la destination géographique de certains produits échangés à l'époque	Questions no 8 à 15
Localiser les quatre principaux pays du commerce triangulaire	Questions no 16 à 19
Déterminer les répercussions et les conséquences du commerce triangulaire	Question no 20
Déterminer l'opinion des élèves concernant l'utilisation des jeux pédagogiques en classe	Question no 22
Déterminer l'impact du jeu sur la motivation des élèves	Questions no 21, 23 et 24

3.3.2 Post-test

Le post-test reprend les mêmes questions que le prétest, de 1 à 20 (voir Annexe VII). Cela nous permet d'évaluer le niveau de compréhension des élèves après l'activité. Les questions de 20 à 24 sont conçues pour évaluer la motivation et l'appréciation des élèves pour le jeu. Elles permettent également de recueillir l'avis des élèves sur l'efficacité du jeu pédagogique en matière d'apprentissage.

3.3.3 Bilan d'impressions

Il y a eu de bien nombreuses réactions et questions spontanées, entre pairs et aux enseignants lors de la réalisation de l'expérimentation. J'ai donc ajouté un bilan d'impressions dans les outils d'analyse, afin d'obtenir des informations souvent non quantifiables (voir Annexe VIII). Cela permet de noter diverses observations relatives à l'implication des élèves, à leurs questions et à leurs comportements. Ce bilan est un recueil des impressions de l'enseignante titulaire et moi-même laissées par l'expérimentation du jeu, rédigé immédiatement après les activités en classe.

3.4 Déroulement

Dans cette section, je décris le déroulement de l'expérimentation.

3.4.1 Préambule

Quelques semaines avant l'expérimentation de mon jeu, j'ai eu la chance d'être invitée à présenter et à tester mon jeu, lors d'une séance de développement de matériel pédagogique, au Centre de services scolaire des Samares. Douze enseignants étaient présents, accompagnés d'une conseillère pédagogique. J'ai d'abord exposé les règles du jeu ainsi que les objectifs pédagogiques. Nous avons ensuite joué deux tours en groupe, avant de laisser les équipes poursuivre, de façon autonome. Par la suite, nous avons échangé sur le jeu et envisagé des ajustements. Les enseignants ont apprécié l'intérêt et le caractère ludique du jeu. Nous avons convenu qu'il fallait ajouter davantage de cartes rouges, pour mettre en avant l'aspect spatial du jeu, ainsi que d'incorporer des suppléments de lingots, de bateaux, de plantations et de manufactures, ce qui fut réalisé par la suite. Certains enseignants n'ayant pas saisi la formulation des cartes causes-conséquences, j'ai donc modifié cet aspect par la suite. J'ai proposé de partager avec eux mon jeu, une fois finalisé, et la plupart m'ont assuré qu'ils l'utiliseraient l'année suivante. Les critiques constructives des enseignants m'ont permis d'améliorer significativement mon jeu avant de l'expérimenter auprès des élèves.

3.4.2 Contexte scolaire

Après avoir pris un congé de quelques mois pourachever mon essai, je me suis retrouvée sans classe où expérimenter mon jeu, intégrant les modifications. Heureusement, une collègue m'a offert l'opportunité de mener mon expérimentation pédagogique lors d'un stage de perfectionnement. Cette expérimentation s'est déroulée dans une école publique de la région de Lanaudière au Québec, à savoir l'école secondaire des Chutes située dans la ville de Rawdon. Ma collègue enseignante utilise fréquemment des cahiers, mais tente ces dernières années de diversifier ses pratiques éducatives. L'expérimentation a eu lieu au début du mois d'avril 2024, période durant laquelle les élèves étudiaient le chapitre de géographie portant sur les énergies. Les notions liées au jeu avaient été enseignées au mois de novembre. De fait, le jeu constitue la seule source de révision des apprentissages sur ce sujet entre le prétest et le post-test. Deux groupes ont participé à l'expérimentation : l'un, composé d'élèves en difficulté, avec une moyenne de 55 % et un fort taux d'absentéisme (seulement 14 élèves sur 28 ont assisté aux trois séances), et l'autre groupe, composé d'élèves performants, avec une moyenne de 75 %, inscrits en concentration multisports (26 élèves dont 4 absents lors de l'expérimentation).

3.4.3 Déroulement de l'expérimentation

Durant l'expérimentation, les équipes étaient constituées de 4 à 5 joueurs incluant un juge. Nous avons commencé par décrire les intentions pédagogiques, les règles et les composantes du jeu. Après cette présentation, deux tours de table ont été accomplis collectivement sous la supervision des deux enseignants présents. Les élèves ont ensuite continué le jeu, bénéficiant de l'appui pédagogique des enseignants qui circulaient dans la classe afin de répondre aux questions et de fournir du soutien pédagogique. Les élèves disposaient du plateau de jeu, du plateau des cartes pour optimiser le temps de mise en place, des cartes des métropoles conférant un avantage de départ, des cartes de questions, des crayons effaçables pour annoter la carte ainsi que du dossier documentaire pour consulter les sources liées à des positionnements sur la carte. Le juge avait en sa possession un cahier des réponses. En début de séance, les enseignantes ont répondu à de

nombreuses interrogations relatives aux règles du jeu. Certaines équipes présentaient une compréhension avancée et avaient déjà complété 2 ou 3 cycles, tandis que d'autres étaient encore au premier cycle en raison d'une compréhension partielle du jeu. Après environ 7 à 10 minutes, chaque équipe avait intégré les mécanismes du jeu et s'y était complètement investie.

3.4.4. Administration des outils d'enquête

Un questionnaire préalable, le prétest (Annexe VI), a eu lieu une semaine avant la mise en œuvre de l'expérimentation du jeu pédagogique. Le prétest est distribué à 44 élèves, une semaine avant l'expérimentation du jeu, alors que, plusieurs mois auparavant, les élèves ont vu l'entièreté du chapitre qui traite du commerce triangulaire. De ces données, nous avons retiré celles des absents, soit à l'expérimentation, soit au post-test, c'est-à-dire celles de 13 élèves. Le post-test (voir Annexe VII) a été administré un jour après l'expérimentation afin d'évaluer la rétention des informations acquises. En outre, il a été jugé indispensable de prévoir un intervalle d'au moins une semaine entre le prétest et le post-test afin d'éviter que les élèves ne trouvent le second test répétitif et n'en perçoivent pas la pertinence. 44 élèves ont également passé le post-test. Nous avons retiré celles des absents, soit à l'expérimentation, soit au post-test, c'est-à-dire celles de 13 élèves. Finalement, l'analyse des données s'est concentrée sur les copies remises par 31 élèves présents lors des trois moments de l'expérimentation.

CHAPITRE IV

L'ANALYSE DES DONNÉES

Ce quatrième chapitre présente les données recueillies auprès de deux groupes d'élèves. Nous exposons d'abord les résultats du prétest, suivis de ceux du post-test. Nous abordons ensuite la motivation des élèves participants au jeu et rendons compte de la progression des connaissances telle que recueillie à l'aide du post-test par genre de questions et leur différence selon les groupes d'élèves. Le chapitre se conclut avec les observations pratiquées durant l'expérimentation du jeu pédagogique.

4.1 Analyse et synthèse des données du prétest

Les résultats du prétest permettent d'établir les connaissances antérieures des élèves sur les plans historique et géographique. La moyenne du groupe 1, en concentration multisports, est de 66 % et celui du groupe 2, en difficulté, est de 55 %. Nous obtenons donc une moyenne de 61 % au prétest pour les deux groupes (voir le tableau 2). Sur le plan des connaissances historiques visées par la question no 20, plusieurs élèves n'ont pas identifié les schèmes liés au commerce triangulaire et ne semblent pas avoir compris l'impact de ce commerce sur le développement des colonies à long terme. Pour cette question, où l'on demande aux élèves « Selon toi, le commerce triangulaire est-il profitable aux colonies? Explique ta réponse », la moyenne est de 32 %. La moitié des points était accordée lorsque les élèves indiquaient que le commerce triangulaire n'est pas favorable aux colonies. Un simple non permettait aussi d'obtenir la moitié de points. Le reste des points était attribué pour la justification de la réponse. Les élèves devaient mettre en lumière que ce sont les métropoles qui s'enrichissaient, au détriment des colonies, qui ne pouvaient pas se développer pour ne pas faire concurrence aux métropoles. (voir tableau 3) À titre d'exemple, l'élève 16 a obtenu tous les points en écrivant « Non, car les colonies vendent des matières premières aux métropoles et les métropoles les transforment et les revendent aux colonies, plus cher ». La réponse de l'élève 8 qui écrit plus simplement « non, car il enrichit surtout les métropoles » a remporté également tous les

points. Cependant, un élève qui répond seulement non obtient seulement la moitié des points.

Sur le plan des connaissances géographiques, les questions no 1 à 6 ont en majorité été bien réussies, pour une moyenne de 86 %, dont 90,5 % pour situer les continents et 77 % pour situer les océans Pacifique et Atlantique. En revanche, seulement 28 % ont réussi à répondre à la question no 7 sur les plantations, et 44 % à la question no 15 sur les bateaux transportant les esclaves, deux questions qui nécessitent d'analyser les documents afin de bien situer ceux-ci sur la carte. Les élèves ont eu de la difficulté à situer les quatre principaux pays du commerce triangulaire aux questions no 16 à 19, 67% de moyenne pour ces quatre questions. Pour les questions no 8 à 14, les élèves ont eu plus de difficulté à indiquer les directions que prennent les marchandises échangées dans le commerce triangulaire, entraînant un faible pourcentage (41 %) de réussite. Ces connaissances s'avèrent un peu plus complexes à démontrer, car les élèves doivent savoir les noms des trois continents impliqués, identifier les marchandises impliquées en indiquant s'il s'agit d'une matière première ou d'un produit manufacturé.

Aux questions no 21, 23 et 24 sur la motivation, la moitié des participants seulement se dit motivée par le cours d'univers social. Selon la majorité des élèves (88 %), jouer à des jeux pédagogiques dans le cours augmenterait leur motivation. D'ailleurs, dans la question no 21 sur ce qu'ils aiment dans leur cours d'univers social, la majorité mentionne des activités tels les musées d'enquête, les Kahoots, le travail de carte et le fait de jouer à des jeux. Parmi les choses que les élèves apprécient le moins, notons les examens, les cours magistraux et celles centrées sur le remplissage d'un cahier.

4.2 Aperçu des résultats du post-test

Le post-test, distribué à 44 élèves le lendemain de l'expérimentation, a permis de constater l'acquisition de connaissances et la mise en œuvre d'opérations intellectuelles favorisées par le jeu. Pour les 31 élèves qui ont participé aux trois activités (le prétest,

l'expérimentation et le post-test) on note une moyenne de 76 % au post-test. Lors du post-test, c'est la deuxième fois que les élèves employaient l'outil d'évaluation. Ils connaissent déjà les questions et donc, certains ont pu réfléchir à ces dernières. Lors de l'expérimentation, les élèves ont réalisé une forme de révision des notions vues quelques mois auparavant ce qui peut influencer les résultats obtenus au post-test. Cela étant dit, un apprentissage certain s'est fait durant le jeu et je tenterai de mettre en évidence ces apprentissages en exposant les résultats.

Tableau 3. Moyennes du prétest et du post-test pour les deux groupes d'élèves

Moyenne du prétest des 31 élèves	Moyenne du post-test des 31 élèves
61 %	76 %

Dans les questions no 1 à 6 sur les habiletés à situer dans l'espace, les élèves ont obtenu une moyenne de 95 %. Pour les questions no 7 et 15, qui impliquaient une analyse d'un document iconographique afin de bien le situer dans l'espace, les élèves ont réussi à 69 % de moyenne. Ces documents étaient analysés dans le jeu et les élèves ont compris, grâce à lui, comment les placer sur la carte. Pour les questions 8 à 14, les élèves ont indiqué les directions que prennent les marchandises échangées dans le commerce triangulaire à 61 %. Pour ces questions, l'ensemble des deux groupes est passé de l'échec à la réussite. Les connaissances et compétences acquises dans le jeu ont pu les aider, d'abord à identifier les matières échangées en les classant dans les matières premières ou dans les matières manufacturées, puis à les positionner sur la carte, dans le bon sens, selon leur nature. Quant à identifier les quatre principaux pays impliqués dans le commerce triangulaire, les élèves ont obtenu une moyenne de 84 %. Les résultats de la question no 20, testant la compréhension de l'impact du commerce triangulaire sur le développement des colonies, ont atteint 48 % de moyenne pour les deux groupes. Le groupe fort est passé de l'échec à la réussite dans cette question, ce qui tend à démontrer qu'ils ont atteint une plus grande compréhension du concept central du commerce triangulaire.

Tableau 4. Moyennes du prétest et du post-test pour le groupe 1 et le groupe 2

	Thèmes	Groupe 1 – multisport - fort (14 élèves)		Groupe 2 – en difficulté (16 élèves)	
		Prétest %	Post-test %	Prétest %	Post-test %
Question 1	Éléments géographiques	100	100	100	100
Question 2	Éléments géographiques	100	100	100	100
Question 3	Éléments géographiques	94	94	87	100
Question 4	Éléments géographiques	94	94	87	93
Question 5	Éléments géographiques	88	94	80	79
Question 6	Éléments géographiques	81	94	80	86
Question 7	Analyse documentaire	25	81	27	36
Question 8	Direction des échanges	75	88	53	64
Question 9	Direction des échanges	50	75	53	50
Question 10	Direction des échanges	25	88	27	50
Question 11	Direction des échanges	53	81	43	29
Question 12	Direction des échanges	38	75	13	29
Question 13	Direction des échanges	38	63	20	36
Question 14	Direction des échanges	56	75	40	43
Question 15	Analyse documentaire	50	88	40	71
Question 16	Éléments géographiques	63	63	40	93
Question 17	Éléments géographiques	75	75	60	93
Question 18	Éléments géographiques	81	94	80	86
Question 19	Éléments géographiques	75	88	67	79
Question 20	Conséquences de l'évènement	53	78	10	18
Moyenne		66	84	56	67

(Les questions à plus forte amélioration sont de plus de 10 points.)

4.3 Question sur la motivation

Pour la question no 21 relative à l'appréciation de l'activité, 94 % des élèves ont aimé l'activité et la même proportion croit que l'ajout de jeux pédagogiques dans leurs cours d'univers social augmenterait leur motivation. 97 % des élèves trouvent que le jeu pédagogique est une bonne façon d'apprendre. Dans les éléments appréciés par les élèves, on retrouve 15 commentaires sur la nouvelle façon d'apprendre, de jouer pour apprendre, et aussi d'avoir l'impression de ne pas travailler tout en apprenant. Par exemple, dans un des commentaires, on peut lire que l'élève a aimé l'activité :

... car cela change la façon d'apprendre. Avec une façon beaucoup plus amusante. On apprend plus vite que de juste lire et écrire de longs textes. Je trouve cela amusant de jouer à un jeu et en même temps d'apprendre. On est encore techniquement des enfants et les enfants aiment jouer. Alors, imagine de jouer et d'apprendre une nouvelle matière en même temps. Cela rend la matière beaucoup plus intéressante. Ça rend le secondaire plus amusant, surtout le fait que c'est rare qu'on aille jouer à des jeux pour apprendre. (Élève 18)

Un autre élève note, dans son commentaire, que les questions sont faciles à comprendre. Deux autres soulignent le plaisir de faire une « pause de cahier » (Élèves 14 et 17). Un commentaire porte sur le fait d'aimer être le juge. Des élèves mettent en évidence les éléments ludiques du jeu, tels pouvoir voler des choses aux autres, gagner des lingots d'or et développer des stratégies pour s'enrichir davantage. Trois élèves ont mentionné le plaisir de jouer en équipe. D'autres commentaires évoquent la satisfaction de bien répondre aux questions et de s'améliorer de plus en plus durant le jeu, comme en témoigne celui-ci : « j'ai aimé en apprendre plus et remarquer la différence de mes notes et voir mes capacités en univers social augmenter » (Élève 20).

Dans la dernière question concernant ce qu'ils ont moins apprécié dans le jeu, les élèves n'ont rien écrit pour la plupart ou ont indiqué qu'ils ont tout aimé. Par ailleurs, un participant relève que ses coéquipiers « niaisaient » et qu'il n'a pas aimé ça. Deux élèves ont trouvé les questions trop difficiles et un autre a remarqué que les images à analyser

étaient insuffisamment claires. Un élève a trouvé le jeu un peu compliqué. Finalement, trois élèves auraient souhaité plus de temps pour jouer.

Tableau 5. Motivation pour les deux groupes

No de question	Questions	Résultats
22 dans le prétest	Croit que l'ajout de jeux pédagogiques dans leurs cours d'univers social augmenterait leur motivation	94 % des élèves
21 dans le post-test	Appréciation de l'activité	94 % des élèves
22 dans le post-test	Le jeu pédagogique est une bonne façon d'apprendre	97 % des élèves

4.4 Progression des connaissances par genres de questions

Dans l'ensemble, il appert que la moyenne des résultats des deux groupes a augmenté. Pour les questions générales de géographie, les questions no 1 à 6 et no 16 à 19, qui concernaient la localisation des océans, des continents et des principaux pays européens impliqués dans le commerce triangulaire, les élèves ont enregistré une progression de seulement 8,1 %. Cependant, leur résultat de prétest était déjà bon, avec un score de 82,2 %. Aux deux questions exigeant une analyse documentaire, no 7 et 15, on note une avancée importante de 17,5 %. Il est normal que l'analyse d'un document iconographique pour en déterminer sa nature demeure difficile pour les élèves de deuxième année du secondaire, notamment dans le cas présent où l'analyse devait permettre de situer un élément sur une carte, nécessitant ainsi deux étapes pour répondre aux questions. Le plus grand progrès réalisé grâce au jeu concerne la capacité à déterminer les directions des échanges commerciaux, notable par une augmentation de 19,72 %. Pour répondre à ces questions (no 8 à 14), les élèves devaient être en mesure de localiser les continents, de comprendre le concept des échanges commerciaux dans le commerce triangulaire et de distinguer une matière première d'un produit fini. Finalement, la question à développement no 20 est passée de 32 à 42 %. De nombreux aspects du jeu soulignaient l'enrichissement des métropoles au détriment des colonies. Cependant, plusieurs élèves

ont argumenté que les colonies pouvaient bénéficier de produits finis en échange de leurs matières premières, justifiant ainsi, pour eux, la valeur du commerce triangulaire pour les colonies.

Tableau 6. Moyenne par opérations intellectuelles, 31 réponses compilées

	Prétest	Post-test
Moyenne pour les questions concernées	61 %	76 %
Situer des éléments géographiques (questions no 1 à 6 et 16 à 19)	82 %	90 %
Analyse documentaire (questions no 7 et 15)	52 %	69 %
Localiser dans l'espace la direction des échanges commerciaux (questions no 8 à 14)	42 %	61 %
Définir les conséquences d'un évènement (question no 20)	32 %	42 %

4.5 Différence de progression des apprentissages entre le groupe 1 fort (multisports) et le groupe 2 en difficulté

Il est intéressant de constater que les deux groupes n'ont pas évolué d'une manière similaire sur chacun des critères. Le groupe en difficulté a progressé de 12 % dans sa moyenne globale. Une amélioration a été observée dans le domaine de la géographie générale, comme situer les océans, les continents et les principaux pays, avec une hausse de 13 %, soit 8 % de plus que l'autre groupe. La hausse la plus remarquable a été constatée dans les questions demandant une analyse documentaire, avec une augmentation de 20 %. En revanche, la séance de jeu n'a eu qu'une faible incidence sur les questions relatives à la direction des échanges et à la compréhension des impacts du commerce, avec respectivement 7 et 8 % de croissance. Ces questions pourraient être plus ardues pour les élèves en difficulté et pourraient être davantage travaillées en classe.

Les membres du deuxième groupe ont vu leur moyenne de groupe croître de 18 % dans cette activité. Les résultats aux questions de géographie générale ont augmenté de 5 %, bien qu'ils aient déjà obtenu 85 % lors du prétest. La plus grande progression a été observée dans l'analyse documentaire, avec une hausse de 47 % au post-test. Les réponses

aux questions sur la direction des échanges commerciaux ont progressé de 30 % et celles pour la question à développement sur les répercussions du commerce triangulaire ont grimpé de 25 %. Ainsi, on peut conclure que le jeu a aidé ces élèves à approfondir leur compréhension dans leurs apprentissages et leurs opérations intellectuelles.

Tableau 7. Moyenne par groupe et par opérations intellectuelles

	Groupe 1 14 élèves		Groupe 2 16 élèves	
	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
Moyenne du groupe	66 %	84 %	55 %	67 %
Situer des éléments géographiques (questions no 1 à 6 et 16 à 19)	85 %	90 %	78 %	91 %
Analyse documentaire (questions no 7 et 15)	38 %	84 %	33 %	53 %
Localiser dans l'espace la direction des échanges commerciaux (questions no 8 à 14)	48 %	78 %	36 %	43 %
Définir les conséquences d'un évènement (question no 20)	53 %	78 %	10 %	18 %

4.6 Présentation du bilan d'impression des deux enseignantes durant l'expérimentation

L'enseignante collaboratrice et moi-même avons produit un bilan des impressions des séances de jeu immédiatement après ces séances. Selon nos notes, il appert que le jeu a été chaleureusement accueilli par les élèves. Lors du prétest, ces derniers étaient enchantés de savoir qu'une séance de jeu serait organisée la semaine suivante. Durant la phase d'expérimentation, les élèves entraient dans la classe avec un sourire et nous avons entendu une panoplie d'exclamations de joie à leur arrivée. Les tables étaient préalablement disposées en îlots et les élèves se sont installés autour de ces îlots avec leurs camarades. Ils ont eu la liberté de choisir leurs partenaires pour l'activité, car l'enseignante titulaire avait confiance en la bonne tenue de celle-ci.

Le dossier documentaire pouvait donner l'impression d'alourdir le jeu, car, à certains endroits sur la carte, de courts textes devaient être lus. La récompense d'un lingot supplémentaire lorsqu'un joueur s'y arrêtait paraît une motivation efficace, car les élèves semblaient enchantés de découvrir une case numérotée. Malgré un commentaire dans le post-test qui soulignait que l'élève n'avait pas aimé lire, les enseignants ont observé plusieurs marques de plaisir et d'intérêt des élèves, lors de la lecture des textes. Les élèves avaient également l'air d'apprécier l'utilisation des crayons effaçables. La prise de notes, directement sur la carte lors du jeu, a eu l'air de plaire et plusieurs ont mentionné que cela les aidait à s'améliorer pendant le jeu ainsi qu'à mieux comprendre le commerce et l'esclavage de l'époque. La possibilité de voler des bateaux, des plantations et des manufactures, aux autres élèves, a créé un véritable élan de plaisir et de rires. L'ambiance générale était très agréable tout au long de la séance.

Le fait de piger un évènement à chaque cycle apportait une opportunité supplémentaire et les élèves partageaient de nombreuses tactiques pour maximiser leurs gains. Plusieurs d'entre eux m'ont convaincu de la pertinence de leurs stratégies, telles que dépenser tous leurs lingots à chaque tour ou acheter des objets variés pour contrer les évènements négatifs. Cette variété d'approches a enthousiasmé de nombreux élèves. Certaines équipes ont même pu jouer jusqu'à six parties dans la période, et le réajustement constant de leurs stratégies ainsi que la satisfaction qui en découlait étaient clairement perceptibles. La fonction de juge a été grandement appréciée par certains élèves. Le fait d'avoir accès aux réponses et d'être le maître du jeu compensait le fait de ne pas pouvoir gagner. Avec l'approbation de leurs coéquipiers, plusieurs personnes ont choisi de conserver leur rôle de juge pour les parties suivantes, affirmant qu'ils apprenaient énormément en corrigeant les autres et qu'ils appréciaient ce rôle. C'est un élément que j'ai souvent remarqué dans l'utilisation d'autres jeux dans le passé. L'opportunité de voir trois piles de questions avec trois couleurs différentes sur les cartes semblait également être appréciée par les jeunes. Ils étaient ravis de tomber sur une couleur précise qui correspondait à un type de question. Les cartes rouges où les élèves doivent écrire directement sur la carte ont l'air d'être les

préférées, mais nous n'avons pas déterminé si un des deux autres styles de questions était moins apprécié. Le fait de changer de couleur selon l'endroit où l'on arrive avec les dés semble être apprécié.

Les élèves ne se sont pas disputés pour déterminer si les réponses étaient correctes. En fait, la plupart semblaient bienveillants et collaboraient pour trouver une réponse, en se donnant parfois des indices ou en demandant de l'aide à l'une des deux enseignantes. Nous avons éprouvé beaucoup de plaisir à jouer aux devinettes avec eux ! L'un des aspects les plus appréciés par les enseignantes a été d'observer les élèves apprendre de façon collaborative en créant une atmosphère propice à l'apprentissage.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION

5.1 Contexte d'expérimentation

Depuis plusieurs années, j'ai tenté d'innover et d'expérimenter de nouvelles activités d'enseignement. Lors de la mise en place des nouvelles situations d'apprentissage, je veillais à intégrer mes activités inédites, au sein même du contenu du chapitre abordé. Par l'introduction de ces éléments innovants, ma démarche présente l'avantage de favoriser la consolidation des compétences et des connaissances des élèves en vue de l'évaluation de fin de chapitre. Toutefois, la diversité des approches pédagogiques rend parfois ardue l'évaluation précise de l'impact de ces activités. Il est donc fort opportun de pouvoir évaluer l'efficacité du jeu sans d'autres formes d'enseignement sur le sujet entre les deux tests.

5.2 Bilan du jeu

Les résultats semblent indiquer qu'il y a eu de l'apprentissage au cours de la séance du jeu pédagogique. Les notions reliées à la matière ont également pu être poursuivies, permettant ainsi aux enseignants d'avancer dans la progression des apprentissages. Les défis liés à l'intégration curriculaire décrits par Schrier et Gibson (2010) semblent avoir été contournés grâce à une planification rigoureuse alignée sur la PDA (MELS, 2010). Bien que la mise en place d'un jeu de plateau puisse paraître difficile pour les élèves, leurs commentaires ainsi que nos observations ont clairement montré qu'ils ont pu progresser dans leurs apprentissages tout en s'amusant et en renforçant leur motivation. Les éléments ludiques du jeu ont grandement contribué à susciter l'intérêt des élèves et à les impliquer activement dans cette activité. Nous avons pu constater que le jeu favorise l'émergence d'un apprentissage collaboratif, notamment lorsque les élèves partageaient diverses stratégies pour optimiser leurs gains. Cette collaboration favorise un climat de classe propice aux apprentissages.

5.3 Liens entre l'expérimentation, la méthodologie et le cadre de référence

Afin d'aider les élèves à progresser vers un objectif de réussite de leur 4^e année du secondaire plus intéressante que celle recensée dans l'étude de Duquette et al. (2008), il était important d'intégrer un dossier documentaire. Durant l'expérimentation, certains élèves commentaient la lecture des documents. Lorsque je les entendais le faire, j'encourageais le juge à leur donner un lingot supplémentaire. Certaines équipes se sont prises au jeu et ont commencé à commenter les documents dans le but évident de s'enrichir. Afin d'encourager ces prises de position et l'approche empathique, je vais modifier mon jeu pour une utilisation future, en y ajoutant l'option de gagner un lingot supplémentaire en donnant l'un ou l'autre des éléments suivants : l'aspect de la société traité par le document, le lien entre le lieu et l'évènement, l'analyse critique du document, l'explication du sentiment éveillé par le document ou le sentiment face au document iconographique (Moisan et al., 2022; Larouche, 2014). Ce dernier point permettrait également de mettre de l'avant le développement de l'empathie historique (Pageau, 2021). L'empathie historique s'est d'ailleurs bien manifestée durant l'expérimentation du jeu grâce au dossier documentaire. Les élèves ont été choqués de voir que les esclaves étaient amenés par d'autres Africains sur les côtes et étaient pris durant des raids dans d'autres villages ou augmentaient le nombre de prisonniers à l'aide de punition pour dette ou pour les femmes adultères. Des « franchement! » et des « ben voyons! » ont été entendus de plusieurs équipes. Le massacre du Zong a soulevé quelques passions et une question. Un élève m'a dit qu'il ne comprenait pas le document, que ça n'avait pas d'allure de tuer des gens pour réclamer aux assurances. Je lui ai expliqué le contexte de l'époque où les esclaves étaient considérés rien de plus que de la marchandise. Il m'a dit qu'il était content de ne pas vivre à cette époque. Nous n'avons pas relevé d'autres réactions négatives face aux thèmes sensibles, ni d'émotions intenses qui ont débordé ni de controverses, de préjugés ou de stéréotypes, comme l'avancent Moisan et al. (2022).

Cependant, pour de futures utilisations, les enseignants devraient se préparer à la possibilité d'une de ces manifestations. Le jeu sera adapté pour y inclure davantage de

l'approche empathique en encourageant les discussions, mais les sources variées du dossier documentaire et le mode participatif encouragé par le jeu a semblé efficace pour créer un climat propice pour apprendre. (Moisan et al., 2022). Les réactions les plus marquées ont été sur la traversée des nouveaux colons, sur les biscuits remplis de petits vers, de l'eau potable avec une couleur brunâtre remplie d'asticots, avec une odeur nauséabonde, tant qu'il fallait se boucher le nez pour avoir le courage d'en boire. Ils ont trouvé ce texte particulièrement dégoutant et je crois qu'une certaine empathie s'est développée pour nos ancêtres qui ont immigré ici.

Un aspect qui ressort de l'expérimentation est la différence de progression entre les deux groupes. Pour le groupe en difficulté, la séance de jeu n'a eu qu'une faible incidence sur les questions relatives à la direction des échanges et à la compréhension des impacts du commerce. La question à développement n'a pas été réussie dans le post-test pour ce groupe malgré les nombreux aspects du jeu qui soulignent l'enrichissement des métropoles au détriment des colonies. Je crois que les élèves issus d'un monde axé sur la consommation ont vu l'acquisition de produits comme un bienfait pour les colonies. En réponse à cette observation et en vue d'une utilisation future du jeu, j'ai prévu, dans la vidéo de présentation des règles, de souligner les éléments mettant en lumière la supériorité des métropoles dans ce système commercial.

Nous avons vu par l'étude de Leininger-Frézal (2009), que l'expérience par le jeu peut permettre une compréhension plus profonde des concepts et des réalités. C'est effectivement le cas du groupe fort, qui a eu une grande progression dans ces questions, mais le groupe en difficulté n'a pas progressé de la même façon. Ces questions peuvent être plus ardues pour eux, possiblement car ils n'ont pas encore acquis la pensée formelle et se concentrer sur plusieurs choses à la fois est plus difficile pour eux (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011; Piaget et Inhelder, 2003). Effectivement, ces questions nécessitent de comprendre plusieurs éléments et de les mettre en relation. La plus grande progression dans les deux groupes a été observée dans l'analyse

documentaire. Cette progression pourrait s'expliquer par le fait que les images étaient les mêmes que dans le jeu. L'expérience a pu également augmenter leur rétention d'information. Comme l'avancent Randal et Whitehill (2014), cette expérience leur a permis de prendre des risques et d'apprendre de leurs erreurs sans craindre l'échec. Les commentaires de certains élèves qui disent avoir appris et s'être améliorés en général en univers social vont dans ce sens. La grande coopération entre les élèves était d'ailleurs surprenante. Malgré le désir évident des élèves de gagner, ils avaient pour la grande majorité une posture coopérative; ils s'aidaient pour répondre aux questions et permettaient à leur coéquipier de demander de l'aide aux enseignantes.

Inspirons-nous de cette coopération entre élèves pour aborder celle entre les enseignants. Avant de terminer ce 5^e chapitre, j'aimerais amener la discussion du défi d'intégrer des jeux pédagogiques en classe. Selon Schrier et Gibson (2010), un des grands défis de cette intégration est l'accès aux ressources matérielles. Le temps de création, d'impression et de préparation de la part de l'enseignant est aussi considérable. Dans un milieu où l'on demande de plus en plus aux enseignants, l'idée d'investir autant de temps et d'investissement peut amener un manque d'entrain. Il est donc important de travailler de concert entre collègues dans un esprit de partage. L'époque où les enseignants barraient leurs filières pour garder secrètement leur matériel et y mettre le feu à leur retraite pour être certains qu'il ne serait pas utilisé devrait être bien terminée. Le monde en continual changement et avec de plus en plus de défis à relever se doit d'aller vers la coopération et le partage afin d'être efficace et heureux dans notre rôle de pédagogues. Le fait de créer un jeu qu'on utilisera année après année dans notre classe est plutôt motivant quand l'on voit les retombées positives, mais de le partager à ses collègues et de pouvoir influencer des milliers d'élèves dans leurs apprentissages l'est encore plus. Schrier et Gibson (2010) révèlent aussi le besoin de formation chez les enseignants. Ces formations continues qui pourraient se donner dans les centres de services scolaires pourraient aussi offrir un lieu de partage de matériel, une sorte de joujouthèque où les enseignants pourraient emprunter des activités pédagogiques déjà prêtées à utiliser. Mon jeu est prêt à imprimer, mais

l'impression et le découpage prennent quelques heures et le cout de l'impression, environ 60 dollars, pourrait malheureusement freiner son utilisation. En ayant un système d'emprunt, on sauverait le temps et l'argent investis dans l'activité.

Dans cette aventure, j'ai intégré l'importance de prototypes, de tester et d'itérer constamment les idées du jeu (Schell, 2008). Durant tout l'essai, le jeu s'est transformé au fil des lectures, des expérimentations et des commentaires, pour devenir ce jeu qui sera encore adapté par rapport aux intentions pédagogiques du moment et pour le type de classe où il sera utilisé. Mes collègues pourront se l'approprier et en faire des modifications selon leurs besoins. L'éducation est un voyage d'adaptation constante et notre matériel didactique doit l'être tout autant.

CONCLUSION

Les observations et les résultats obtenus au terme de l'expérimentation suggèrent que l'utilisation du jeu pédagogique peut être bénéfique en classe d'univers social au 1^{er} cycle du secondaire, en aidant les élèves à situer des éléments dans l'espace, en favorisant le développement de leurs compétences, de leurs connaissances générales en géographie, et en accroissant leur motivation. Toutefois, ces conclusions doivent être nuancées en raison des limites propres à mon essai : celles-ci reposent sur un échantillon restreint et concernent une seule école située dans une unique région du Québec. Il serait donc pertinent d'étendre cette expérimentation à d'autres classes et régions de la province afin de valider le potentiel du développement de l'opération intellectuelle « *situer dans l'espace* » à travers l'utilisation du jeu de plateau.

Il serait aussi intéressant de produire d'autres jeux, peut-être un pour chacun des chapitres du manuel, afin d'avoir plus d'impact sur cette opération. À la suite de la présentation de mon essai, lors du 91^e congrès de l'ACFAS tenu en mai 2024, plusieurs participants ont exprimé un intérêt marqué pour un jeu similaire destiné au niveau primaire. (Payeur, 2024) Une telle proposition semble prometteuse, car elle pourrait non seulement localiser les différents peuples des Premières Nations sur le continent américain, mais également illustrer la diversité et la richesse de leurs cultures. Ainsi, les élèves entrant au secondaire pourraient bénéficier d'une multiperspectivité enrichissante sur ces sujets par le biais d'un dossier documentaire bien choisi, et ce projet pourrait incorporer pleinement l'empathie historique. Cet essai m'a par ailleurs conduit à m'intéresser de près à la recherche-design et à la recherche-développement. Je trouve particulièrement stimulant de pouvoir conjuguer activité de recherche et création de matériel pédagogique, ce qui pourrait avoir un impact significatif sur l'évolution de nos pratiques enseignantes collectives.

Ce projet a également exercé une influence significative sur mon développement professionnel. Dans le cadre de la problématique abordée au premier chapitre, j'avais

indiqué que je développerais les compétences professionnelles trois, quatre et six. Concernant la compétence trois, à savoir *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*, j'ai découvert qu'en m'appuyant sur la recherche afin de concevoir mes situations d'enseignement, je pourrais profiter d'éléments très intéressants pour l'apprentissage et la rétention de mes élèves, comme l'empathie historique ou la multiperspectivité. Établir un lien entre la recherche et la pratique apparaît essentiel pour optimiser la pertinence et l'impact de nos activités pédagogiques. Pour ce qui est de la compétence quatre, *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*, l'élaboration et la mise en œuvre du document relatif au rôle de l'enseignant, dans cette activité, ont largement contribué à renforcer cette compétence. Toujours prête à participer activement auprès de mes élèves, cette démarche m'a permis d'affiner mon rôle dans les activités pédagogiques, dans le but de maximiser l'apprentissage. Cette démarche a également influencé ma maîtrise de la compétence six, *Planifier, organiser, et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves*. L'intégration d'activités ludiques et la promotion du travail d'équipe ont permis de mettre en œuvre efficacement cette compétence. J'ai également développé la compétence 8, *Soutenir le plaisir d'apprendre*, en encourageant la découverte et la curiosité. Les lectures effectuées dans le cadre de cet essai ont enrichi mon regard critique sur ma pratique et l'ensemble de ma profession. (MEQ, 2020).

Mon essai a entraîné des répercussions tangibles, bien que modestes, dans le domaine de l'enseignement. En premier lieu, l'implication de douze de mes collègues enseignants et d'une conseillère pédagogique, dans la conception et la mise à l'épreuve du jeu, a indirectement contribué au développement pédagogique de l'équipe enseignante en univers social du Centre de services scolaire des Samares et a suscité un intérêt accru pour

l'intégration du jeu pédagogique en classe. De plus, cet essai a été présenté lors du 91^e congrès de l'ACFAS à Ottawa, intitulé *Mobiliser les savoirs en français*, dans le cadre du *Colloque 531 – Mobiliser des savoirs et des ressources en sciences humaines : approches didactiques pour conceptualiser et problématiser*, organisé par le didacticien Vincent Boutonnet. (Payeur, 2024) À la suite de cette présentation, deux professeures m'ont invitée à intervenir dans leurs cours de didactique, l'une à l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'autre à l'Université du Québec à Chicoutimi. Par ailleurs, j'ai été sollicitée pour présenter mon essai à l'Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie au secondaire à l'automne prochain et j'ai eu l'opportunité d'être interviewée dans le cadre du Balado *Plus que du magistral* par un étudiant de l'Université de Laval, Olivier Pageau St-Hilaire.

Le domaine de l'enseignement est parsemé de nombreux défis. Les enseignants doivent continuellement s'adapter pour faire face aux nouvelles problématiques qui surgissent dans leur classe, leur environnement de travail et leurs propres besoins professionnels. Il semble pertinent de se concentrer sur un problème communément rencontré par la plupart de mes collègues et suffisamment spécifique pour être traité dans le cadre d'un essai de maîtrise. Bien que cet essai n'ait pas l'ambition de transformer radicalement le domaine de l'enseignement, j'aspire à ce que ma modeste contribution puisse offrir des pistes de réflexion et encourager certains enseignants à diversifier leurs stratégies pédagogiques. Cet essai a renforcé ma détermination à poursuivre d'autres projets visant à consolider le lien entre la pratique et la recherche, afin de contribuer au développement de l'enseignement au Québec.

BIBLIOGRAPHIE

- Bermejo Barrera, J. C., et Bouyssou, M. P. (1992). Des dimensions significatives de l'espace historique. *Dialogues d'histoire ancienne*, 18(2), 29-49.
- Berry, V. (2011). Jouer pour apprendre : Est-ce bien sérieux? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo). *Canadian Journal of Learning and Technology*, 37(2), 1-14. <https://doi.org/10.21432/T2959X>
- Bouffard, T., Mariné, C. et Chouinard, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 3-8.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques: typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. Université de Montréal (Canada).
- Brunet, M. H. (2017). Des histoires du passé : le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire. *McGill Journal of Education*, 52(2), 409-431.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2011). *Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function*. Repéré à www.developingchild.harvard.edu
- Chekour, M., Chaali, R., Laafou, M., & Janati-idrissi, R. (2015). Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire. *EpiNet : revue électronique de l'EPI*, 174.
- Chen, S. L., et Liu, Y. T. (2023). Learning by designing or learning by playing? A comparative study of the effects of game-based learning on learning motivation and on short-term and long-term conversational gains. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4309-4323.
- Colby, S. (2008). Energizing the history classroom: Historical narrative inquiry and historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3(3), 60-79.
- Duquette, C. (2008). L'utilisation des films pour enseigner les compétences: un défi à relever. *Traces*, 46 (4), Novembre-Décembre.
- Duquette, C., et St-Gelais, S. (2018). Analyse de l'utilisation des sources iconographiques par les élèves québécois en contexte d'évaluation. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, vol. 7. <https://www.erudit.org/en/journals/rechercheslmm/2018-v7-rechercheslmm03782/1048363ar.pdf>

- George, S., Michel, C., Serna, A., et Bisognin, L. (2014). Évaluation de l'impact d'un jeu sérieux en réalité mixte. *STICEF*, 21, 1-27.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*. Rober Laffont.
- Jones, A., Smith, B., et Johnson, C. (2020). The impact of ranking rewards on student engagement and motivation in interactive challenges. *Journal of Educational Psychology*, 45(2), 210-225.
- Karn, S. (2023). Historical empathy: A cognitive-affective theory for history education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 46(1), 80-110.
- Kéravec, L. (2015). *Le jeu : outil pédagogique en milieu scolaire. La conception des questions d'un jeu de plateau par les élèves constitue-t-elle un moyen plus efficace de mémorisation que la participation en tant que joueur actif?* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01280772>
- KQED, (2014) *MindShift Podcast: Using Games for Learning*.
<https://www.kqed.org/mindshift/series/guide-to-games-and-learning>
- Landry, R. (2002). L'unicité de l'apprenant et la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30(2), 29-48.
- Larouche, M. C. (2014). Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 205-223). MultiMondes.
- Laville, C. (1977). Psychologie de l'adolescent et enseignement historique : le problème de l'accès à la pensée formelle. *Cahiers de Clio*, 43, 33-42.
- Leininger-Frézal, C. (2019) *Apprendre la géographie par l'expérience : la géographie expérientielle*. Éducation. Université de Caen, 2019.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES]. (2017). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté*. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondeaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-et-education-a-la-citoyennete/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *Histoire et éducation à la citoyenneté. Programme de formation à l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.

<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-et-education-a-la-citoyennete>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2010). *Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté 1^{er} cycle*. Gouvernement du Québec.

<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-et-education-a-la-citoyennete/>

Ministère de l'Éducation (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles*.

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Ministère de l'Éducation (MÉQ). (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles*.

Moisan, S., Hirsch, S., Éthier, M. A., et Lefrançois, D. (2022). *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*. Fides éducation.

Momège, P. (2022). *Les connaissances sur la méthode historique et la pensée historienne d'étudiants universitaires du premier cycle en histoire et en enseignement de l'univers social au secondaire*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/27535>

Morneau, L. (2017). *Le jeu pédagogique en classe d'univers social à vocation particulière (TDA-H) au premier cycle du secondaire*. [Essai pour la maîtrise qualifiante en enseignement, Université du Québec à Trois-Rivières]. Depot-e UQTR. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7952/1/031450564.pdf>

Pageau, L. (2021). L'empathie historique pourrait-elle faciliter la compréhension de la nature de la science historique? *Enjeux de l'univers social*, 17(1), 45-48.

Piaget, J., et Inhelder, B. (2003/1975). *La psychologie de l'enfant* (19^e éd). Presses universitaires de France.

Payeur, C., *Conception et mise à l'essai d'un jeu pédagogique sur le commerce triangulaire en classe d'univers social en 2e année du secondaire*. 91^e congrès de l'ACFAS, mai 2024.

Randel, J. M., et Whitehill, B. V. (2014). The effectiveness of games for educational purposes: A review of recent research. *Simulation and gaming*, 23(3), 261-276.

- Rivera, E. S., et Garden, C. L. P. (2021). Gamification for student engagement: a framework. *Journal of further and higher education*, 45(7), 999-1012.
- Sanchez, É. (2023). *Enseigner et former avec le jeu*. ESF Editions.
- 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.
- Schell, J. (2008). *The Art of Game Design: A book of lenses*. CRC Press.
- Schrier, K., et Gibson, D. (2010). *Ethics and game design: teaching values through play*. Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
https://www.researchgate.net/profile/Kat-Schrier/publication/273947217_Ethics_and_game_design_teaching_values_through_play_Karen_Schrier_David_Gibson_editors/links/5a28e706aca2727dd8871312/Ethics-and-game-design-teaching-values-through-play-Karen-Schrier-David-Gibson-editors.pdf
- Stan, C. A., Simard, D., Arsenii, S., Keck, A., et Charlebois, V. (2022). Enrichir le travail interprétatif des élèves du secondaire à l'aide de la lecture esthétique : une analyse d'œuvres d'art en classe d'histoire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 16.
- St-Onge, A. (2020). *Mémoire culturelle et multiperspectivité en classe d'histoire du Québec et du Canada. L'exemple de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est*. [Mémoire en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke] Savoirs. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/16770/St_Onge_Audrey_MA_2020.pdf
- Terzidis, A. (2020). La créativité didactique pour sortir des classes, des manuels, des habitus de l'enseignement de l'Histoire. *Didactica Historica*, 1-10.
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C., et Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants? Étude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(34 (1)).
- Truchot-Cardot, D., et Alvarez, J. (2017). Jouer pour mieux former : Est-ce bien sérieux? Les jeux sérieux au service de l'innovation pédagogique. Atelier d'initiation aux processus ludopédagogiques. *Pédagogie Médicale*, 18, S95-S96.
<https://doi.org/10.1051/pmed/2017016>
- Wang, M., et Zheng, X. (2021). Using game-based learning to support learning science: A study with middle school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(2), 167-176.

Jeux recensés

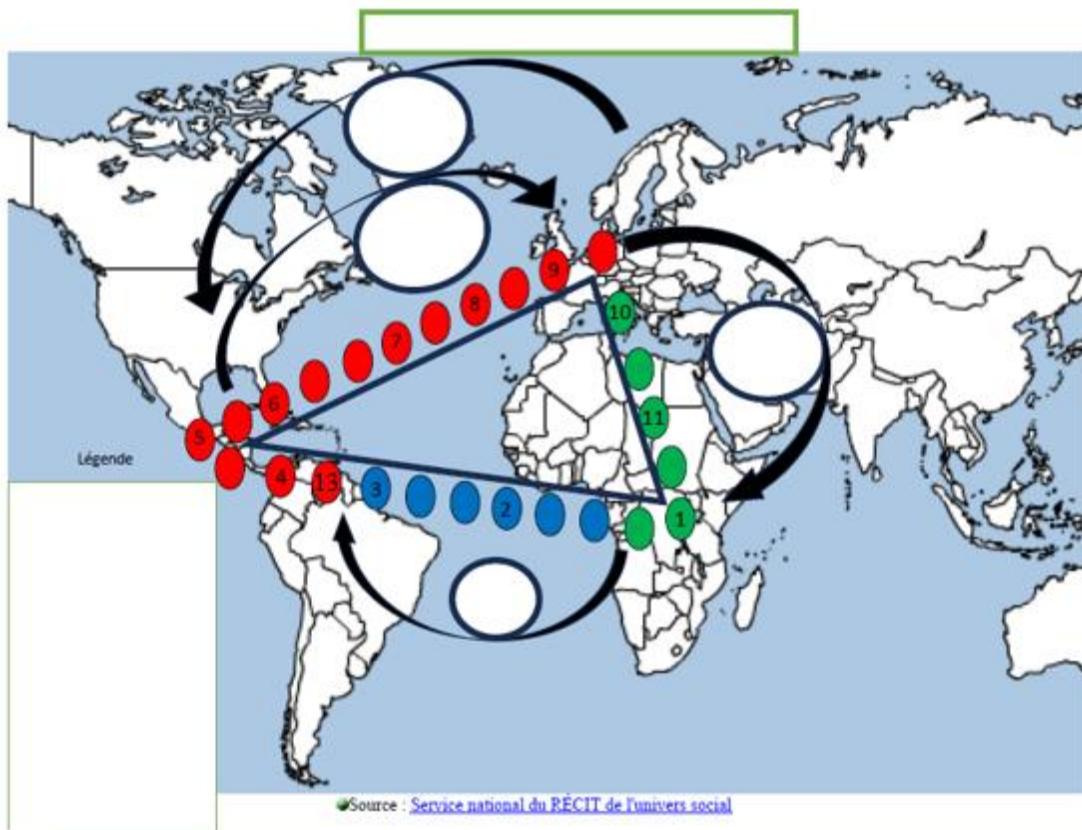
iCivics. <https://www.icivics.org/games>

Duquette, C., Gibson, L., et Lauzon, M. A., Clichés d'histoire : *Événements importants de l'histoire du Canada*, The Critical Thinking Consortium.
<https://tc2.ca/shop/clich%C3%A9s-dhistoire-%C3%89v%C3%A9nements-importants-lhistoire-canada-ensemble-p-2177>

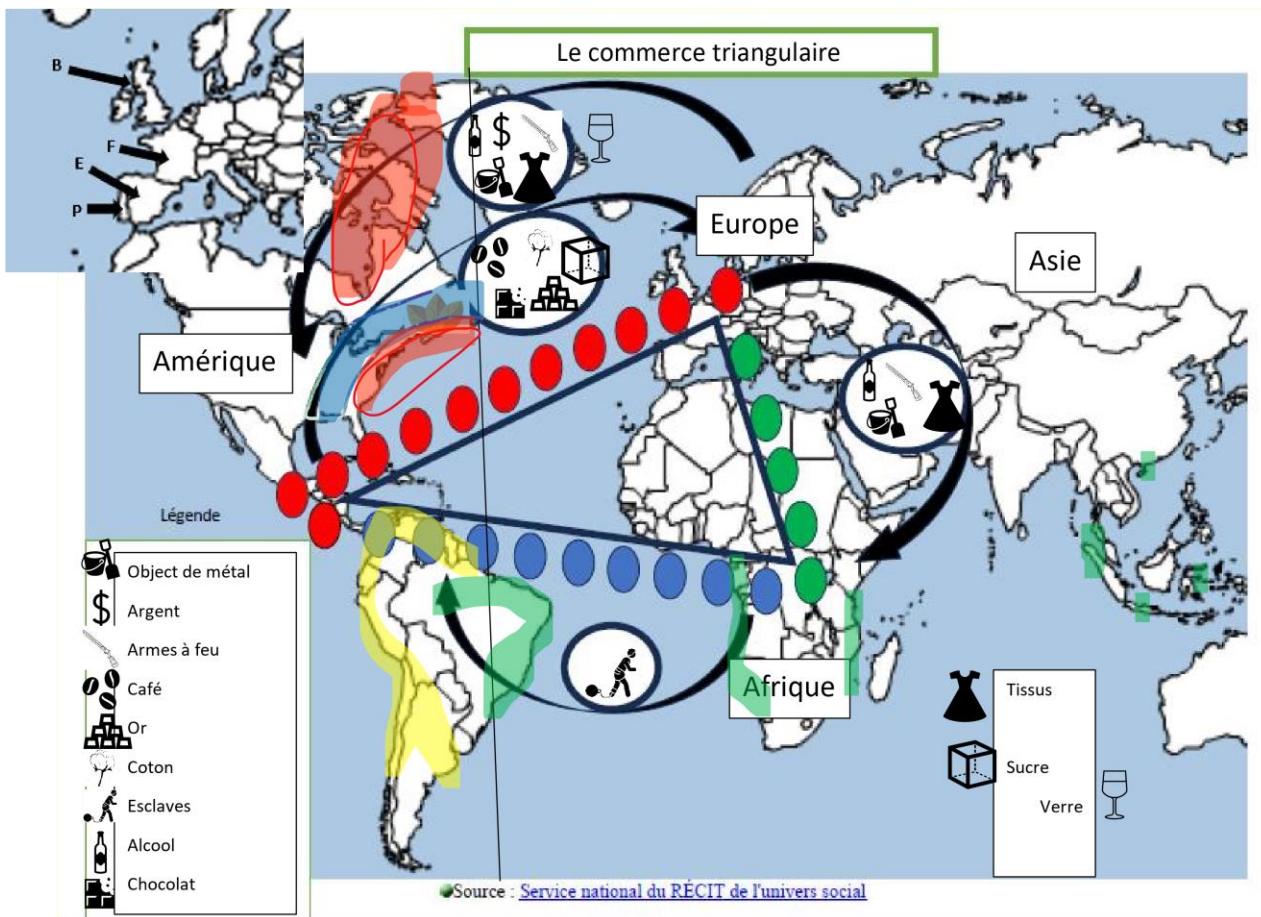
Recitus. (En ligne) *Jeu des Sept familles - primaire.*

<https://www.recitus.qc.ca/ressources/primaire/publication/jeu-des-sept-familles#:~:text=Le%20jeu%20des%20sept%20familles,une%20r%C3%A9alit%C3%A9%20sociale%20ou%20g%C3%A9ographique.>

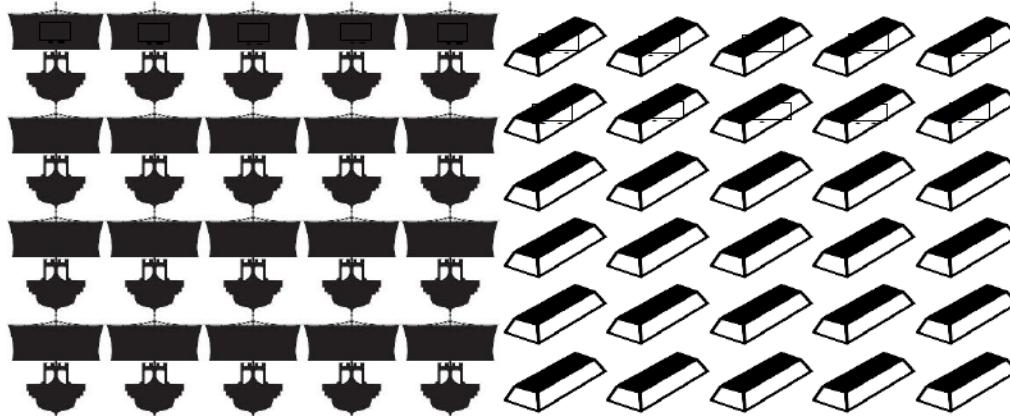
ANNEXE I PLATEAU DE JEU



ANNEXE II CORRIGÉ DE LA CARTE



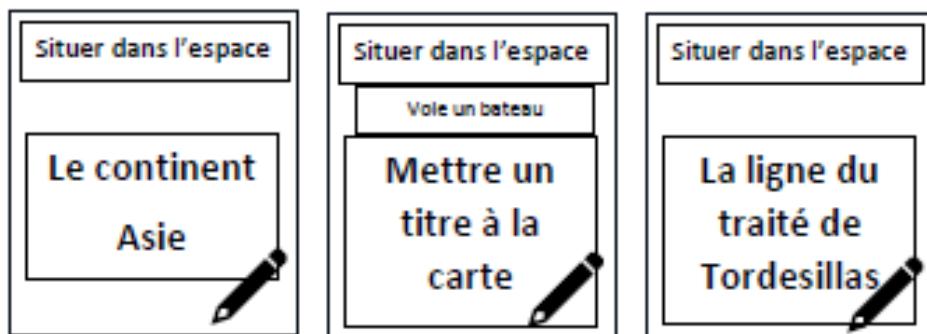
ANNEXE III ICÔNES DU JEU

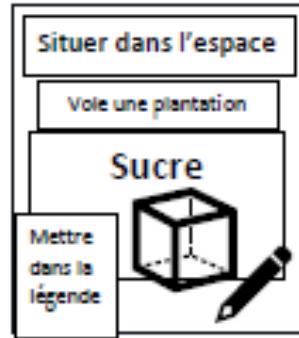


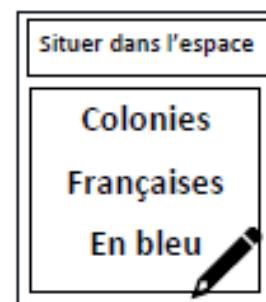
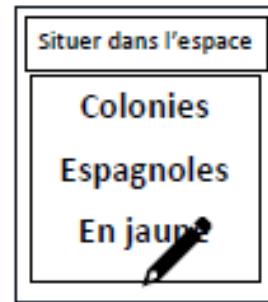
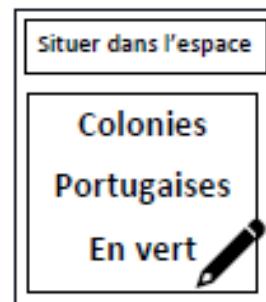
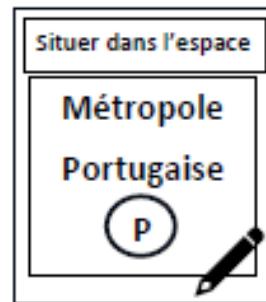
ANNEXE IV CARTES DES MÉTROPOLES

Portugal Les Portugais avaient la plus grande flotte de bateau. Débute avec 2 bateaux.		Grande-Bretagne La Grande-Bretagne était réputée pour ses grandes manufactures de textile. Débute avec une manufacture.	
Cycle 1 Évènement 2 Récolte 3 Achats 4 Jouer	Commence sur un rond bleu en Afrique.	Cycle 1 Évènement 2 Récolte 3 Achats 4 Jouer	Commence sur ta métropole.
Récolte et achat Bateau = 1 lingot Plantation = 2 lingots Manufacture = 3 lingots	Gagne avec : 8 bateaux 6 plantations 4 manufactures	Récolte et achat Bateau = 1 lingot Plantation = 2 lingots Manufacture = 3 lingots	Gagne avec : 8 bateaux 6 plantations 4 manufactures
France La cour de France était réputée pour être la plus riche. Débute avec 4 lingots.		Espagne L'Espagne avait des terres fertiles. Débute avec 1 plantation.	
Cycle 1 Évènement 2 Récolte 3 Achats 4 Jouer	Commence sur un rond rouge au milieu de l'Atlantique.	Cycle 1 Évènement 2 Récolte 3 Achats 4 Jouer	Commence sur un rond bleu où il pourrait y avoir une plantation.
Récolte et achat Bateau = 1 lingot Plantation = 2 lingots Manufacture = 3 lingots	Gagne avec : 8 bateaux 6 plantations 4 manufactures	Récolte et achat Bateau = 1 lingot Plantation = 2 lingots Manufacture = 3 lingots	Gagne avec : 8 bateaux 6 plantations 4 manufactures

ANNEXE V CARTES DE QUESTION ROUGES, VERTES ET BLEUES









<p>Nomme la conséquence</p> <p>Vente de produits fabriqués aux colonies.</p>	<p>Pourquoi ?</p> <p>Vole un bateau</p> <p>Le commerce triangulaire ne profite pas aux colonies.</p>	<p>Où est située la majorité des colonies françaises et britanniques au XVIII^e siècle?</p>
<p>Nomme la conséquence</p> <p>Volonté des métropoles de s'enrichir et de montrer leur puissance.</p>	<p>Nomme la conséquence</p> <p>De la diminution de la population inca</p> <p>Vole une manufacture</p>	<p>Est-ce que la France et l'Angleterre respectent le traité de Tordesillas?</p>
<p>Nomme la conséquence</p> <p>Les Européens ont besoin d'une main d'œuvre nombreuse dans les colonies.</p>	<p>Vrai ou faux</p> <p>Vole un bateau</p> <p>Les esclaves sont traités comme des animaux.</p>	<p>Vrai ou faux</p> <p>Les autochtones sont soumis au travail forcé dans les mines d'or et d'argent ou dans les plantations.</p>

Évènement

Il y a eu de nombreuses tempêtes sur l'Atlantique, les bateaux ne rapportent rien pour ce tour.

Évènement

Il y a eu des affrontements avec les autochtones, vos plantations ne font pas de profit pour ce tour.

Évènement

Il y a eu des grèves dans vos manufactures, elles ne font pas de profit pour ce tour.

Évènement

Les traversées de vos bateaux ont tous pris seulement 1 mois au lieu de 3, ils feront 2x plus de profit pour ce tour.

Évènement

Aucun de vos esclaves n'est mort sur vos plantations, elles feront 2x plus de profit pour ce tour.

Évènement

Vos colonies ont acheté plus de produits manufacturés, vos manufactures feront 2x plus pour ce tour.

Évènement

La température était idéale pour vos plantations, elles feront 2x plus pour ce tour.

Évènement

Nous sommes en 1779 l'invention de la mule-jenny, une machine à filer permet de faire 2x plus de profit à vos manufactures.

Évènement

Vos bateaux étaient remplis pour les 3 traversées en métaux, en esclaves et en ressources naturelles, ils font 2x plus ce tour.



Vole une manufacture

De quoi s'agit-il ?

<https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/histoire/le-commerce-colonial>



De quoi s'agit-il ?

<https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/histoire/le-commerce-colonial>



De quoi s'agit-il ?

<https://www.worldhistory.org/uploads/images/14642.jpg>



De quoi s'agit-il ?

Vole une plantation

<https://static.nationalgeographic.fr>



De quoi s'agit-il ?

<https://onsprint.uqtr.quebec.ca/Gac/eduts/85/236/objets-metal.jpg>

Fais un lien

Entre la volonté des métropoles de s'enrichir et de défavoriser le développement des colonies.

Fais un lien

Le traité de Tordesillas et le fait que l'on parle portugais au Brésil aujourd'hui.

Fais un lien

Vole une manufacture

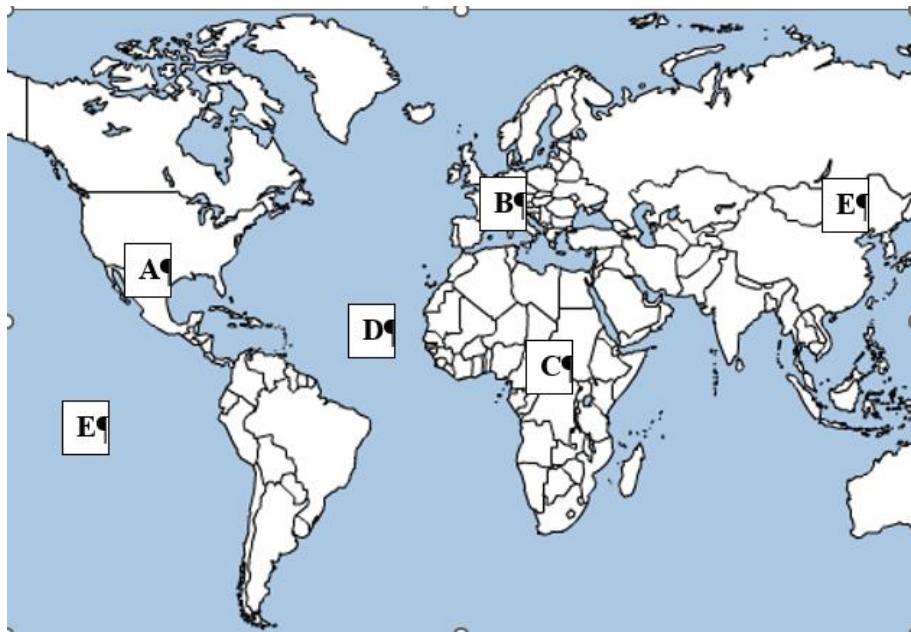
Le besoin de main d'œuvre et l'esclavage

Fais un lien

Le travail forcé des autochtones et le manque de connaissance des européens

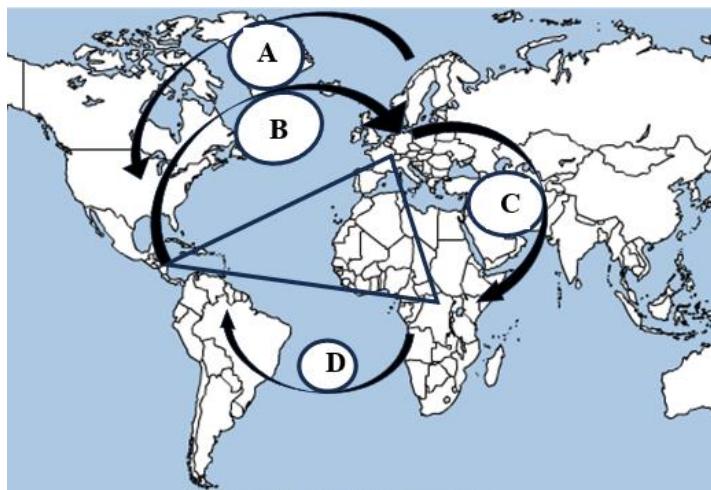
<p>Qui suis-je ?</p> <p>Mercantilisme</p>	<p>Qui suis-je ?</p> <p>Comptoir commercial</p> <p>Vole une plantation</p>	<p>Qui suis-je ?</p> <p>Colonie de peuplement</p> <p>Vole un bateau</p>
<p>Qui suis-je ?</p> <p>Vole une manufacture</p> <p>Exportation</p>	<p>Qui suis-je ?</p> <p>Les 4 empires du commerce triangulaire</p>	<p>Qui suis-je ?</p> <p>Les 3 continents du commerce triangulaire</p>
<p>Qui suis-je ?</p> <p>Le pays qui obtient la presque totalité du continent américain dans le traité de Tordesillas.</p>	<p>Qui suis-je ?</p> <p>Les 2 groupes qui sont exploités par les empires.</p>	<p>Qui suis-je ?</p> <p>Je m'empare des ressources et je les revends une fois transformées.</p>

ANNEXE VI PRÉTEST



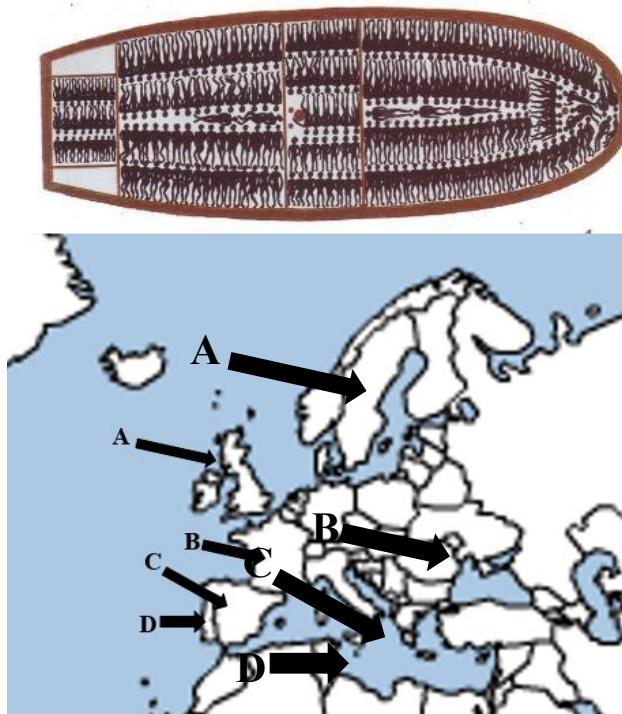
- 1) Où se situe l'Amérique?
- 2) Où se situe l'Afrique?
- 3) Où se situe l'Europe?
- 4) Où se situe l'Asie?
- 5) Où se situe l'océan Atlantique?
- 6) Où se situe l'océan Pacifique?
- 7) Situe cette image?





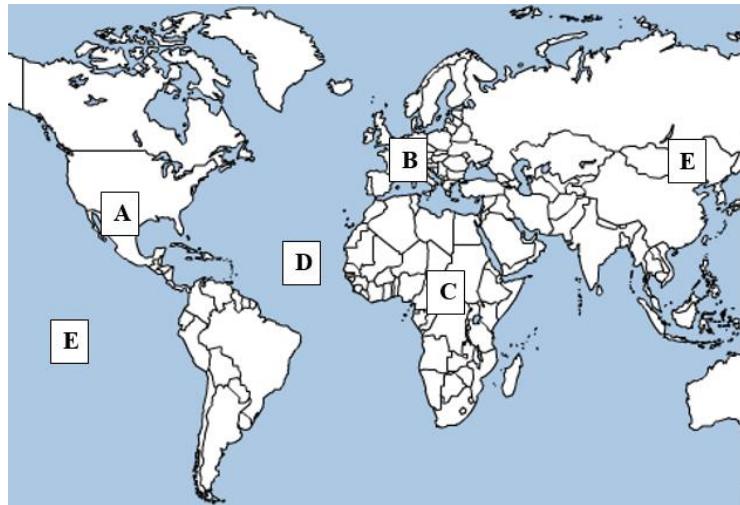
Source : Service national du RÉCIT de l'univers social

- 8) Dans quelle direction sont transportés les esclaves?
- 9) Dans quelle direction est transporté le coton?
- 10) Dans quelle direction est transporté le café?
- 11) Dans quelle direction est transporté le cacao?
- 12) Dans quelle direction sont transportés les objets de métal?
- 13) Dans quelle direction sont transportés les tissus?
- 14) Dans quelle direction est transporté le verre?
- 15) Dans quelle direction est transporté ce genre de bateau?



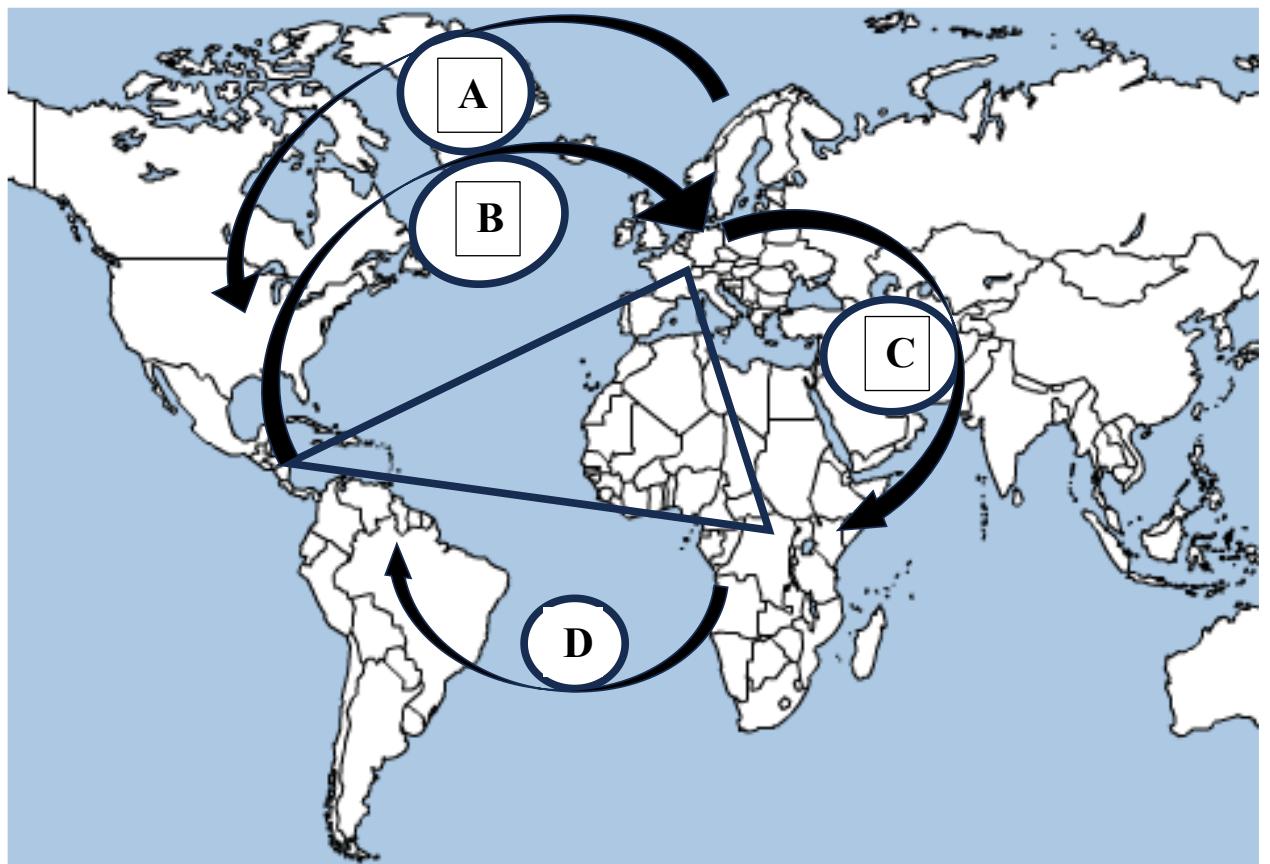
- 16) Où se situe le Portugal?
- 17) Où se situe l'Espagne?
- 18) Où se situe la France?
- 19) Où se situe l'Angleterre?
- 20) Selon toi, le commerce triangulaire est-il profitable aux colonies? Explique ta réponse.
- 21) Quelle est ta motivation en univers social?
- a) Je ne suis pas du tout motivé.
 - b) Je suis peu motivé.
 - c) Je suis motivé.
 - d) C'est une de mes matières préférées.
- 22) À quel point penses-tu que jouer à des jeux pédagogiques en univers social pourrait influencer ta motivation?
- a) Je crois que ça diminuerait ma motivation.
 - b) Je crois que ça ne changerait rien.
 - c) Je crois que ça pourrait augmenter un peu ma motivation.
 - d) Je crois que ça pourrait beaucoup augmenter ma motivation.
- 23) Qu'est-ce que tu aimes le plus dans tes cours d'univers social?
- 24) Qu'est-ce que tu aimes moins dans tes cours d'univers social?

ANNEXE VII POST-TEST



- 1) Où se situe l'Amérique?
- 2) Où se situe l'Afrique?
- 3) Où se situe l'Europe?
- 4) Où se situe l'Asie?
- 5) Où se situe l'océan Atlantique?
- 6) Où se situe l'océan Pacifique?
- 7) Situe cette image?

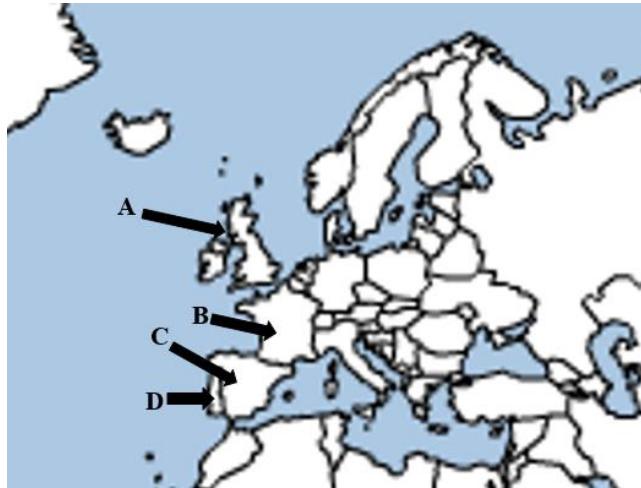




Source : [Service national du RÉCIT de l'univers social](#)

- 8) Dans quelle direction sont transportés les esclaves?
- 9) Dans quelle direction est transporté le coton?
- 10) Dans quelle direction est transporté le café?
- 11) Dans quelle direction est transporté le cacao?
- 12) Dans quelle direction sont transportés les objets de métal?
- 13) Dans quelle direction sont transportés les tissus?
- 14) Dans quelle direction est transporté le verre?
- 15) Dans quelle direction navigue cette sorte de bateau?





- 16) Où est le Portugal?
- 17) Où est l'Espagne?
- 18) Où est la France?
- 19) Où est l'Angleterre?
- 20) Selon toi, le commerce triangulaire est-il profitable aux colonies? Explique ta réponse.
- 21) Comment as-tu apprécié l'activité?
- a) Je n'ai pas aimé l'activité.
 - b) J'ai peu aimé l'activité.
 - c) J'ai aimé l'activité.
 - d) J'ai beaucoup aimé l'activité.
- 22) À quel point penses-tu qu'un jeu pédagogique peut t'aider à apprendre?
- a) Je crois que ce n'est pas efficace du tout.
 - b) Je crois que c'est peu efficace.
 - c) Je crois que c'est une bonne façon d'apprendre.
 - d) Je crois que c'est une très bonne façon d'apprendre.
- 23) Qu'est-ce que tu as aimé dans l'activité?
- 24) Qu'est-ce que tu n'as pas aimé dans l'activité?

ANNEXE VIII BILAN D'IMPRESSION DE L'ENSEIGNANTE TITULAIRE

Expérimentation Jeu sur le commerce triangulaire

Le jeu est simple à comprendre. Après un ou deux tours, les élèves étaient déjà à l'aise. Ils ont joué pendant une période complète et ils auraient grandement apprécié recommencer les cours suivants. Leurs commentaires ont été positifs.

Pour ma part, j'aimerais beaucoup pouvoir utiliser ce type de matériel didactique plus souvent. Ça permet de faire changement et d'apprendre en s'amusant. Le jeu amène les élèves à réinvestir leurs connaissances et à maîtriser davantage la matière abordée dans le cadre du cours. De plus, les tours ne sont pas trop longs, ce qui peut laisser la possibilité de jouer en fin de période.

Bref, l'expérimentation du jeu a été super intéressante, autant pour les élèves que pour moi! Voir les élèves autant investis, parfois sans même qu'ils ne le réalisent, a été une expérience très agréable qui donne envie de recommencer!

Merci Caroline!

Enseignante en univers social au premier cycle
École secondaire des Chutes

ANNEXE IX DOSSIER DOCUMENTAIRE



divers moyens : faire augmenter le nombre des délinquants ou personnes dont les autorités peuvent ou souhaitent se débarrasser (prisonniers pour dette, femmes adultères...) Prendre les victimes par ruse, et surtout faire la guerre aux peuples voisins. C'est l'attrait croissant pour les produits occidentaux qui conduisent à la prise d'esclaves à monnayer. <https://clio-cr.clionautes.org/la-traite-des-noirs-et-ses-acteurs-africains-du-xve-au-xixe-siecle.html>
<https://bibliobs.nouvelobs.com/romans/20131023.OBS2280/leonora-miano-ce-que-l-esclavage-a-fait-a-l-afrique.html>

1. Les Africains faisaient des raids dans les villages ennemis et capturent d'autres Africains qu'ils allaient vendre sur les côtes aux Européens. Les Européens n'avaient donc pas besoin de s'aventurer dans les terres. Les acteurs africains se procurent des esclaves par
2. Du XVI^e au XIX^e siècle, environ 25 000 convois d'esclaves traversent l'Atlantique. 443 naufrages et 148 expéditions perdues en mer ont été comptabilisés, ce qui démontre combien le voyage était difficile et périlleux pour les marins. Mais les Africains payèrent le tribut le plus lourd : on estime que plus d'un million d'entre eux perdirent la vie au cours du trajet, victimes des maladies aggravées par la promiscuité, de châtiments cruels et de maltraitances infligées par l'équipage. https://www.lemonde.fr/afrique/article/2018/01/31/le-clotilda-dernier-navire-negrier-arrive-aux-etats-unis-refait-surface-en-alabama_5249782_3212.html

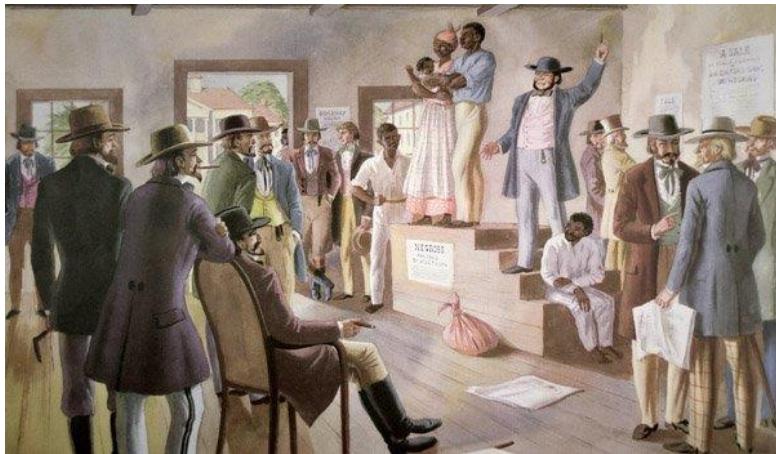


3. Le massacre du Zong, symbole de l'horreur de la traite des Noirs. En 1781, Luke Collington arriva en Afrique et fait capturer 470 Noirs. Il avait estimé le trajet du voyage à huit semaines seulement. Le Zong avait été assuré auprès



d'une société d'assurance britannique qui stipulait que les assureurs indemnisaient les propriétaires du bateau si les esclaves venaient à mourir dans des circonstances précises comme tué par des membres de l'équipage après s'être révolté. En revanche, s'ils venaient à mourir de mort naturelle, par maladie ou par suicide, la compagnie d'assurance ne paierait pas. 12 semaines après son départ, le Zong était toujours loin d'être arrivé à destination en Jamaïque. Le mois entier supplémentaire avait contribué à la maladie qui touchait de plus en plus de prisonniers africains. Soixante de ces prisonniers, certains étant malades et d'autres morts sur le bateau, avaient été jetés par-dessus bord par l'équipage du Zong. La perte de ce qu'il considérait être une marchandise inquiéta Collington qui réalisait bien qu'il ne serait pas dédommagé par sa compagnie d'assurance. Collington eut alors l'idée de jeter les esclaves malades, mais vivants, par-dessus bord afin de pouvoir toucher l'assurance. 131 Africains vivants furent jetés à la merci des requins. Lorsque le Zong retourna en Angleterre, les propriétaires du bateau effectuèrent les démarches pour être 'dédommagés'. Ils affirmèrent que le jet des prisonniers noirs par-dessus bord était motivé par un manque de provisions d'eau qui aurait menacé la vie des membres de l'équipage s'il avait dû être partagé avec les prisonniers. Cet argument était fallacieux, d'abondantes pluies s'étant abattues sur le trajet du bateau et ayant en partie servi de boisson aux membres de l'équipage. Le refus de la compagnie d'assurance, qui avait eu vent des machinations, entraîna un évènement qui peut paraître complètement hallucinant à nos yeux d'aujourd'hui, mais qui semblait manifestement normal à beaucoup dans le Royaume-Uni de l'époque : un procès intenté par les meurtriers de plus de 100 hommes qui estimaient devoir être financièrement rétribués pour avoir commis ce crime. Le tribunal donna d'abord raison aux propriétaires du Zong et imposa à la compagnie d'assurance de les dédommager.

<https://www.nofi.media/2017/10/le-massacre-du-zong/44318>



4. Les astuces pour présenter le « produit »

Peu avant l'arrivée du bateau négrier au port, les membres d'équipage donnaient quelques soins aux esclaves pour les rendre plus présentables. On leur rasait la tête et la barbe, on les enduisait d'huile de palme, on les purgeait, on les lavait et on appliquait des pommades sur les plaies. En français, ce nettoyage

s'appelait le « blanchissement ». Le navire était mis en quarantaine pour éviter la propagation de maladies infectieuses. Après une inspection effectuée par un médecin du port, on pouvait procéder à la vente. <https://www.histoire-et-civilisations.com/thematiques/epoque-moderne/esclavage-vendus-sur-les-marches-68665.php>

5. Le propriétaire de la plantation est le maître incontesté de son domaine. Sa famille habite dans une belle grande maison. Les maisons des maîtres sont blanchies pour qu'elles soient moins chaudes. Les esclaves habitent à l'écart dans de petites huttes. Chaque plantation vise à être autosuffisante, c'est-à-dire de produire tout ce qu'il faut pour répondre à ses besoins. Environ 10 à 20 % des esclaves ont donc des tâches particulières : forgeron, charpentier, cordonnier, domestique, sage-femme. Le reste des esclaves travaillent aux champs. La présence d'un grand nombre d'Africains influence la vie sur les plantations. Le climat chaud et humide de la Virginie, de la Caroline et de la Géorgie ressemble à celui de l'Afrique de l'Ouest. Comme en Afrique, les gens travaillent tôt le matin et tard le soir, mais se reposent pendant la mi-journée. Alors que les Puritains du Nord condamnent les loisirs et le repos, les habitants du Sud apprennent un mode de vie plus lent. Soumis aux volontés de leurs maîtres, les esclaves tentent de conserver une certaine autonomie. Les familles peuvent être séparées suite à la vente d'un des parents. La famille étendue devient donc très importante pour s'occuper des enfants. Au moins, une fois le travail pour le maître terminé, les esclaves peuvent cultiver leur propre jardin, élever des poules, chasser et pêcher. Ils peuvent ainsi compléter le menu habituel de maïs et de porc salé. Quelques rares individus arrivent même à accumuler assez d'argent pour acheter leur liberté, cette liberté à laquelle ils rêvent toujours...

<https://primaire.recitus.qc.ca/sujet/organisation/treize-colonies-1745/content/la-vie-sur-une-plantation>

6. À l'époque coloniale, beaucoup de plantations étaient spécialisées dans la culture du tabac, avant de se consacrer à celle du sucre, puis du coton, qui se met à prédominer dès la fin du XVIII^e siècle grâce à l'invention du *cotton gin*, une égreneuse permettant de séparer rapidement les graines du coton de leur fibre et d'éliminer les déchets. Cette innovation a entraîné une importation systématique d'Africains. <https://www.histoire-et-civilisations.com/thematiques/époque-contemporaine/esclavage-une-vie-de-douleur-dans-les-plantations-americaines-79051.php>



7. Souvent, les immigrants britanniques font la traversée de l'Atlantique sur des navires qui ont transporté du bois des colonies vers la métropole. L'eau potable et la nourriture ne s'y trouvent pas toujours en quantité suffisante. Ils sont généralement entassés les uns sur les autres dans de petits espaces insalubres et mal aérés. Ces conditions favorisent la propagation de maladies. Certains immigrants ne survivent pas à cette traversée. [Les mouvements migratoires \(1791-1840\) | Secondaire | Alloprof](#)

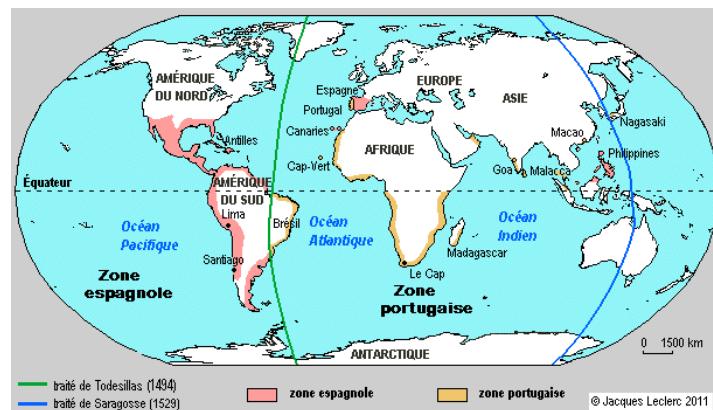


8. Pendant la traversée pour les passagers, le quotidien est assez monotone. Lorsque le temps le permet, la vie à bord se résume à de longues promenades sur le pont, entrecoupées de jeux de société ou de hasard (cartes, échecs ou dés), ainsi que de musique et de chant. Au petit déjeuner, on ne se nourrissait que de biscuits, excellents sauf qu'après quelques semaines de navigation, il arrivait souvent qu'ils soient remplis de petits vers. Quant au déjeuner et au dîner, ils se composaient d'un potage fait de semoule de seigle ou d'avoine, parfois de maïs, de fèves ou de pois, auquel on ajoutait de la graisse ou de l'huile d'olive de façon à ce que le tout soit nourrissant. Heureusement que trois ou quatre fois par semaine, au déjeuner et au dîner, selon le Père Georges Fournier dans son traité d'hydrographie, « on donnait du lard et les autres jours deux morues pour huit hommes ou

deux harengs ». Aussi toutes les fois que cela était possible, les hommes essayaient d'améliorer le menu quotidien par les produits de leur pêche : thon, marsouin, requin, etc. Comme boisson, on a du cidre et de l'eau douce pourvu que celle-ci ne fût pas trop corrompue. Or, il arrivait fréquemment que, conservée dans des tonneaux de bois, l'eau potable, au bout de 15 à 30 jours de navigation, prît un goût amer, une couleur brunâtre et s'emplît par la suite d'asticots, c'est-à-dire de petites larves, en plus de dégager une odeur nauséabonde; tant et si bien que, quelquefois, il faut se boucher le nez pour avoir le courage d'en boire. Ainsi, pendant la traversée de Marguerite Bourgeoys à l'été 1653, « on ne lui servit qu'une eau croupie et corrompue dont, au reste, elle se montra toujours très contente, à cause de son grand esprit de pénitence et de mortification ». Le dimanche, jour exceptionnel, on mettait du vin sur les tables. <https://www.cfqlmc.org/bulletin-memoires-vives/bulletins-anterieurs/bulletin-n-22-octobre-2007/la-traversee-de-l-atlantique-aux-xviiie-et-xviiie-siecles>

9. La doctrine économique du mercantilisme a guidé les décisions économiques jusqu'au 18^e siècle. Selon cette doctrine, la puissance d'un État est proportionnelle à ses réserves de métaux précieux. L'enrichissement d'un État doit donc se faire par le commerce extérieur. Les métropoles encouragent ainsi les exportations et les importations avec leurs possessions coloniales. Le but est de protéger et d'augmenter les réserves du pays. Pour y parvenir, les métropoles établissent des comptoirs commerciaux dans leurs colonies. Ces comptoirs vont faciliter l'acquisition des denrées.

<https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/histoire/mercantilisme-et-commerce-triangulaire-notions-av-h1068>



10. Vous êtes au Vatican, le pape Alexandre VI a organisé le traité de Tordesillas. Extrait du traité : Ferdinand et Isabelle [...] de prendre acte et de se mettre d'accord avec nous [...] sur ce qui appartient à l'un et à l'autre de l'océan qu'il reste encore à découvrir. Leurs Altesses souhaitent [...] que l'on trace et que l'on établisse sur ledit océan une frontière ou une ligne droite, de pôle à pôle, à savoir, du pôle arctique au pôle antarctique, qui soit située du nord au sud [...] tout ce qui jusqu'alors a été découvert ou à l'avenir sera découvert par le Roi de Portugal et ses navires, îles et continent, depuis ladite ligne telle qu'établie ci-dessus, en se dirigeant vers le levant [...] appartiendra au Roi de Portugal et à ses successeurs [...]. Et ainsi, tout ce qui, îles et continent [...], depuis ladite ligne [...] en allant vers le couchant [...] appartiendra auxdits Roi et Reine de Castille [...].

<https://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/tordesillas.htm>

11. Les souverains africains vendent des esclaves pour se procurer des armes, mais aussi des tissus, de l'alcool, du blé ou des lingots de fer, assez loin de l'image souvent retenue de la pacotille. Ils deviennent ainsi un maillon essentiel du trafic.

<https://clio-cr.clionautes.org/la-traite-des-noirs-et-ses-acteurs-africains-du-xve-au-xixe-siecle.html>

12. Colomb et la traite des esclaves

Si Colomb n'a pas « découvert l'Amérique » il conçut les moyens d'exploiter pleinement les gens qu'il trouva sur place, dans les Caraïbes, en Amérique de Sud et en Amérique Centrale. Lors de son premier voyage en 1492, il kidnappa un certain nombre d'indigènes pour les rapporter à ses mécènes, le roi Ferdinand et la reine Isabelle d'Espagne, qui eux, avaient espéré qu'il reviendrait avec d'énormes quantités d'or. N'ayant pas trouvé d'or, Colomb offrit au couple royal les indigènes comme esclaves. Entre 1493 et 1496, il établit le système d'*encomienda* sur les terres qu'il avait revendiquées pour l'Espagne, où les colons espagnols recevaient de vastes étendues de terres travaillées par des autochtones en échange de nourriture, d'abri et de protection de la part des Espagnols. Ferdinand et Isabelle interdirent l'esclavage en Espagne et ordonnèrent que ceux qui y avaient été amenés fussent libérés, mais ils légalisèrent l'esclavage et le système *encomienda* dans leurs colonies du Nouveau Monde. Une fois que l'esclavage y fut établi, la traite des esclaves — que Colomb avait déjà initiée — se développa rapidement avec des navires espagnols, néerlandais, portugais et français transportant des indigènes esclaves à divers endroits et des colons espagnols asservissant ceux qui restaient.

<https://www.worldhistory.org/trans/fr/2-1739/esclavage-en-amerique-coloniale/>
<https://d3d0lqu00lnqvz.cloudfront.net/media/media/1ddef9e7-e3c5-4510-9e9c-e1994ac29434.jpg>



ANNEXE X CAHIER DU JUGE¹

3. Une économie-monde

Au cours du XVI^e, du XVII^e et du XVIII^e siècle, une **économie-monde** se met en place. Les échanges commerciaux se font désormais à l'échelle de la planète.

22 Les plus grands empires coloniaux au début du XVIII^e siècle

Les Français et les Anglais s'établissent peu à peu dans le nord de l'Amérique.

En 1707, l'Angleterre et l'Écosse s'unissent pour former la Grande-Bretagne.

En Amérique, les territoires portugais et espagnols sont surtout concentrés au centre et au sud du continent.

Économie-monde
Réseau économique mondial qui résulte de la création de colonies par les Européens du XVI^e au XVIII^e siècle.

Colonisation
Processus par lequel un pays ou un État soumet un territoire étranger à son contrôle dans le but de l'exploiter.

Métropole
État qui possède et gère des colonies.

23 Le traité de Tordesillas

En 1494, l'Espagne et le Portugal signent le traité de Tordesillas. Ce traité, négocié par le pape, établit une ligne de partage du «nouveau monde». Les territoires à l'ouest de la ligne appartiennent à l'Espagne, alors que ceux situés à l'est appartiennent au Portugal. Toutefois, d'autres puissances comme la France et l'Angleterre refusent ce partage et décident d'établir des colonies en Amérique.

← ESPAGNE → PORTUGAL →
Ligne de partage selon le traité

¹ Complément Chrono, cahier d'apprentissage, Chenelière éducation, 2021, p. 96-97.

Le commerce triangulaire

Le commerce entre les colonies et leur métropole s'organise. La métropole s'empare des ressources naturelles de ses colonies, fabrique des produits sur le territoire européen, puis vend ces produits dans ses colonies et dans d'autres pays. Ce réseau d'échanges en trois étapes entre l'Europe, l'Afrique et l'Amérique s'appelle « commerce triangulaire ».

Ce type de commerce ne profite pas aux colonies. Leur rôle se limite à fournir des ressources naturelles et à acheter les produits de la métropole. Les profits générés par le commerce triangulaire favorisent plutôt la croissance économique des métropoles.

24 Le commerce triangulaire

Legend

- Alcool
- Argent
- Armes à feu
- Cacao
- Café
- Coton
- Esclaves
- Objets en métal
- Or
- Sucre
- Tabac
- Tissu
- Verre

Des navires européens chargés de produits finis destinés à la vente se dirigent vers l'Afrique et l'Amérique.

Une fois leurs marchandises vendues, les Européens enlèvent des Africains de force et les conduisent en Amérique.

Les Africains sont vendus comme esclaves aux colonisateurs qui exploitent les ressources naturelles. Les navires européens chargés de matières premières retournent ensuite en Europe.

ici maintenant

Des liens culturels qui persistent

Encore aujourd'hui, on constate les effets de la colonisation sur la culture des anciennes colonies. Par exemple, dans plusieurs régions du monde, la langue de l'ancienne métropole demeure une langue officielle. C'est le cas au Canada, où le français et l'anglais constituent les deux langues officielles. C'est aussi le cas au Mexique, où la majorité des habitants parlent espagnol, et au Brésil, où la langue officielle est le portugais.

Quel lien peux-tu établir entre les langues parlées dans le monde et la colonisation ?

Quelques langues parlées dans le monde en 2020

Langues	Nombre de locuteurs (en millions)
Anglais	1200
Français	300
Espagnol	500
Portugais	250

D'après David M. Eberhard, Gary F. Simons et Charles D. Fennig, Ethnologue: Languages of the World, 2020.

Esclavage
État d'une personne qui n'est pas libre, qui appartient à un maître.

25 La traversée de l'Atlantique

Après avoir été capturés, les Africains destinés à l'**esclavage** sont entassés par centaines dans les cales des bateaux. Les conditions de vie y sont abominables. Plusieurs esclaves meurent avant la fin de la traversée, qui dure de 6 à 10 semaines. Ils sont battus, ils sont affamés et ils souffrent de diverses maladies contagieuses.

« On me jeta bientôt dans l'entrepont : la puanteur était si épouvantable, et il y avait tant de cris, que la nausée et l'abattement m'empêchèrent de manger. À cause du manque d'aération et de la chaleur ambiante qui venaient s'ajouter au surpeuplement du bateau et à l'entassement des passagers, lesquels pouvaient à peine se retourner, nous faillîmes étouffer. On se mit à transpirer abondamment, ce qui ne tarda pas à rendre l'air irrespirable et répandit parmi les esclaves une maladie dont beaucoup moururent. **»**

Olaudah Equiano, *Ma véritable histoire*, 1789.
Texte adapté à des fins pédagogiques.

26 Le travail des esclaves dans les plantations

Dans les grandes plantations, les esclaves sont traités comme des animaux. Plusieurs sont marqués au fer rouge. Lorsqu'ils ne travaillent pas assez vite, qu'ils désobéissent aux ordres ou qu'ils tentent de s'enfuir, ils subissent des châtiments corporels, comme les coups de fouet.

Une plantation de canne à sucre dans les Antilles.

L'esclavage

Dans les colonies européennes, les Autochtones sont soumis au travail forcé dans les mines d'or et d'argent ou dans les grandes plantations de coton et de canne à sucre. La métropole n'a donc pas à payer la main-d'œuvre pour exploiter les ressources des colonies.

Cependant, la main-d'œuvre autochtone ne suffit pas. Les Européens organisent alors un trafic d'esclaves venus d'Afrique. Des millions d'Africains sont emmenés de force en Amérique.



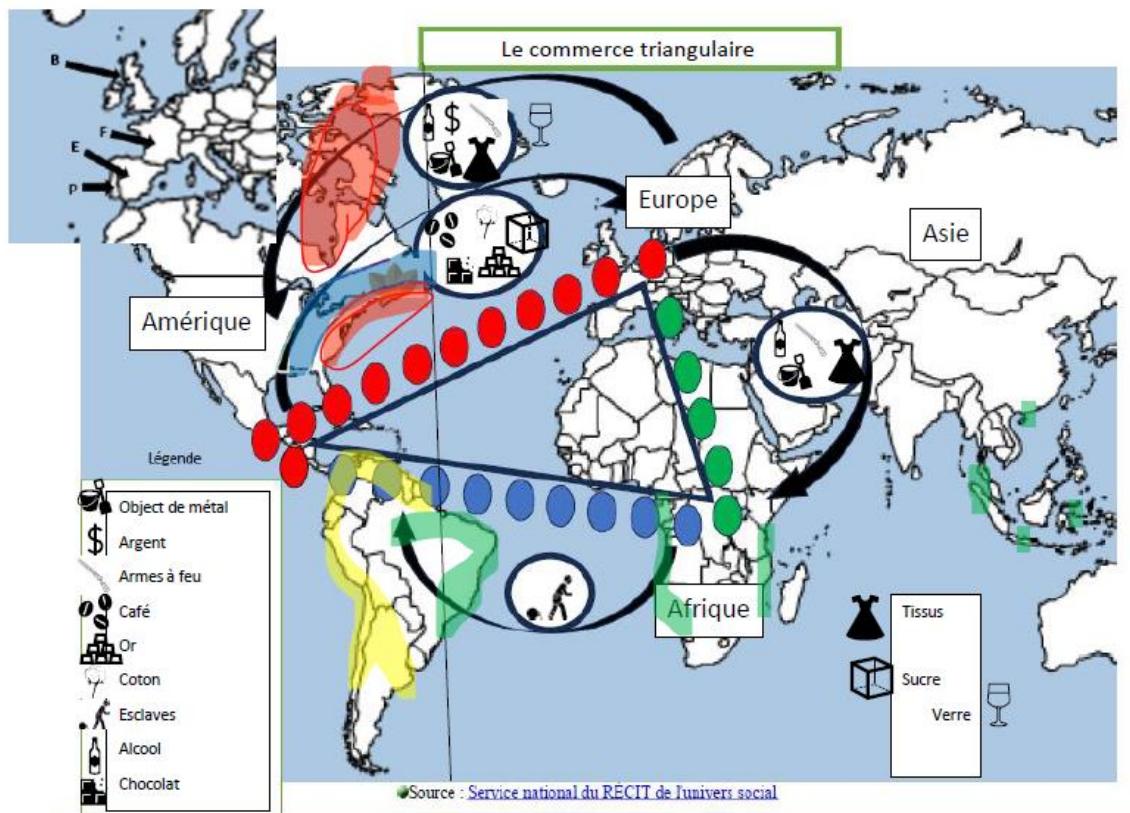
Hommes, femmes et enfants sont entassés comme des marchandises dans la cale d'un navire.



98

Chapitre 2 L'expansion européenne dans le monde

Reproduction interdite © TC Média Livres Inc.



ANNEXE XI GUIDE DE L'ENSEIGNANT

Le rôle de l'enseignant pendant l'expérimentation d'un jeu pédagogique en classe au secondaire est crucial pour assurer une expérience d'apprentissage réussie et enrichissante pour les élèves. L'enseignant doit être actif de plusieurs façons tout au long de la séance.

Faciliter l'introduction du jeu	L'enseignant commence par présenter le jeu aux élèves de manière claire et engageante, en expliquant les règles, les objectifs et en soulignant les liens entre le jeu et la matière du cours. Il peut aussi utiliser la vidéo de présentation du jeu. Après avoir créé les équipes, l'enseignant fait deux cycles de jeux avec les élèves en leur laissant le temps d'exécuter leurs mouvements.
Encourager l'engagement des élèves	L'enseignant peut encourager les élèves à s'engager activement dans le jeu en les motivant, en soulignant les avantages de l'apprentissage ludique et en créant un environnement favorable à l'exploration et à la collaboration.
Observer, conseiller et évaluer	Pendant que les élèves jouent, l'enseignant peut observer attentivement leurs interactions, leurs réflexions et leurs prises de décisions pour évaluer leur compréhension des concepts enseignés et identifier les points forts et les lacunes à travailler. Il peut donner des indices, faire des liens avec les cours précédents, s'asseoir avec une équipe qui a plus de difficultés pour faire quelques tours avec eux...
Favoriser la réflexion	Après la session de jeu, l'enseignant peut encourager les élèves à réfléchir sur leur expérience, à partager leurs impressions, à discuter des stratégies utilisées et à faire des liens avec les apprentissages théoriques abordés en classe.
Fournir des retours constructifs	L'enseignant peut également fournir aux élèves des retours constructifs sur leur performance pendant le jeu, en mettant l'accent sur les aspects positifs. Il répète les grandes lignes du commerce triangulaire : l'esclavage, les matières premières qui partent des colonies vers les métropoles afin qu'elles s'enrichissent au détriment des colonies.
Adaptabilité	Il est important pour l'enseignant de rester flexible et adaptable pendant l'expérimentation du jeu, en ajustant son rôle en fonction des besoins des élèves.

Thèmes sensibles	Le dossier documentaire traite de thèmes sensibles. Nous recommandons aux enseignants de bien se préparer en lisant, entre autres, l'ouvrage de Moisan, S., Hirsch, S., Éthier, M. A., et Lefrançois, D. (2022). <i>Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales</i> .
	En résumé, le rôle de l'enseignant pendant l'expérimentation d'un jeu pédagogique en classe au secondaire, est de guider, d'encourager, d'observer, d'évaluer et de faciliter une expérience d'apprentissage immersive, interactive et significative pour les élèves. En adoptant une approche proactive, réflexive et collaborative, l'enseignant peut générer un impact globalement positif sur l'efficacité du jeu en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage.

ANNEXE XII RÈGLES DU JEU

Le commerce triangulaire : les métropoles, les maîtres du monde

Équipe de 3 à 5 joueurs

Contenu du jeu

Plateau de jeu, dossier documentaire, pions et dé, cahier-réponses

Plateau des cartes :

- Cartes rouges, jaunes et vertes
- Cartes d'évènement
- Lingots, bateaux, plantations et manufactures

Préparation du jeu

Mettre le plateau de jeu au milieu de la table.

Mettre le plateau des cartes devant le juge et disposer les éléments dessus.

Début de la partie

Choisir le juge parmi les joueurs.

- Le juge remet une carte de métropole à chaque joueur et remet les lingots, les bateaux, les plantations et les manufactures selon chaque métropole et tout au long du jeu.
- Tout au long du jeu, le juge vérifie les réponses à l'aide du cahier-réponses et remet un lingot pour chaque bonne réponse.
- Le juge s'assure que les joueurs commencent à la bonne place selon leur carte de métropole.

Le cycle du jeu (1 tour de table)

Évènement (Carte jaune) : À chaque début de cycle, le juge pige une carte évènement et la lit à haute voix.

Récolte : Le juge remet les lingots aux joueurs. Pour chaque :

- Bateau = 1 lingot
- Plantation = 2 lingots
- Manufacture = 3 lingots

Achats : Les joueurs peuvent acheter au juge des bateaux, des plantations et des manufactures avec leurs lingots de la récolte et des questions réussies.

Jouer : Chaque joueur lance le dé, avance son pion dans le sens des aiguilles d'une montre, prend une carte de la couleur de sa destination, lit la carte à haute voix et exécute l'action demandée.

* S'il s'arrête sur un chiffre, il doit lire le contenu de cette section dans le dossier documentaire. Après le tour de table, le cycle est terminé. On pige donc un nouvel évènement.

Fin du jeu

Pour gagner, le joueur doit cumuler 8 bateaux, 4 plantations et 3 manufactures. Il peut y avoir plus d'un gagnant en même temps.

ANNEXE XIII PLATEAU DE CARTES

Cartes
rouges

Cartes
bleues

Cartes
vertes

Cartes
événements

