



## L'art visuel et le jeu didactique : un duo ludique pour dynamiser les classes d'histoire française

**Irène Silveira Almeida**

Université de Goa, Inde

irene@unigoa.ac.in

<https://orcid.org/0000-0002-0725-3188>

Reçu le 23-12-2024 / Évalué le 27-01-2025 / Accepté le 15-03-2025

### Résumé

L'étude aspire à comprendre comment l'action conjointe de l'enseignant et des apprenants concourent à créer des connexions entre une œuvre d'art d'inspiration historique, d'autres œuvres parallèles, et leur contexte. L'analyse des séances de classe d'histoire française se situe dans le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) et souligne la mobilisation du visuel et le rôle de l'enseignant. Il ne se limite pas à sélectionner l'œuvre d'art convenable pour traiter un tel sujet en histoire, mais crée par la suite un contexte de jeu, et mène les apprenants dans l'appropriation de sa solution. La recherche insiste sur la médiation des apprentissages ancrée sur une posture de facilitation de la part de l'enseignant. Ses interventions conduisent à une relance de la problématisation des apprenants, en veillant à ne pas fournir une réponse qui contournerait l'obstacle, et les priverait ainsi de l'effort intellectuel propre à la construction du problème en jeu.

**Mots-clés :** art visuel, jeu didactique, histoire culturelle, éducation historique, action conjointe

### **El arte visual y el juego didáctico: un dúo lúdico para dinamizar las clases de historia francesa**

### Resumen

El estudio tiene como objetivo comprender cómo la acción conjunta del docente y los estudiantes contribuye a crear vínculos entre una obra de arte de inspiración histórica, otras obras paralelas y su contexto. El análisis de las sesiones de clase de historia francesa se enmarca dentro de la Teoría de la Acción Conjunta en Didáctica (TACD) y destaca la movilización visual el papel del docente, que no se limita a elegir la obra de arte adecuada para abordar un tema histórico, sino que también elabora una situación de juego y guía a los estudiantes en la apropiación de su solución. La investigación subraya la mediación del aprendizaje basada en una postura de apoyo por parte del docente, cuyas intervenciones conducen a una reactivación de la problematización por parte de los estudiantes, evitando proporcionarles una respuesta que eludiría el

obstáculo y, de ese modo, los privaría del trabajo intelectual necesario para la construcción del problema en cuestión.

**Palabras clave:** arte visual, juego didáctico, historia cultural, educación histórica, acción conjunta

### **Visual Art and Didactic Games : A fun duo to dynamise French History classes**

#### **Abstract**

The study aims to understand how the joint actions of teachers and learners contribute to creating connections between a historically inspired work of art, other related works, and their context. The analysis of classroom sessions in French History, is framed within the Theory of Joint Action in Didactics and highlights visual mobilisation and the teacher's role, which goes beyond selecting an appropriate work of art to address a historical topic. The teacher also designs a game-based situation and guides learners in solving it. The research emphasises the mediation of learning through a facilitative teaching approach, where interventions prompt learners to revisit and deepen their questioning, without providing direct answers that bypass the obstacle and deprive them of the intellectual work involved in constructing the problem at hand.

**Keywords :** visual art, didactic games, cultural history, history education, joint action

## **1. Introduction à la pédagogie par les arts et à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD)**

L'intégration d'œuvres d'art dans l'enseignement de l'histoire constitue une approche pédagogique singulière, susceptible de renforcer l'engagement des apprenants tout en facilitant la compréhension des dynamiques historiques. Cette étude propose une analyse didactique des séances d'enseignement portant sur la culture et l'histoire française, menées dans un contexte universitaire au niveau master, et se concentre sur les effets d'une médiation pédagogique articulée à l'emploi de l'art visuel et des jeux didactiques. En 2017, 2019, 2022, et 2023, ont été élaborées et réalisées à l'Université de Goa (Inde), des séances traitant le cursus axé sur l'histoire de la France, d'une façon innovatrice, incorporant en grande partie des représentations artistiques liées à l'histoire, afin d'aborder les grands événements et le rôle des personnages emblématiques. Cette approche pédagogique, qui intègre des jeux didactiques liés à l'art visuel, transcende les frontières disciplinaires en

croisant histoire, iconographie, culture et art. Cette méthode s'éloigne des cours d'histoire conventionnels et apporte une dimension amusante et interactive grâce à la diversité des supports artistiques employés pour illustrer les grandes étapes de l'histoire française : peintures, broderies, statues, architectures et films, parmi d'autres. Nos expériences antérieures, s'appuyant sur des échanges via les médias sociaux, espace digital caractérisé par l'interaction libre et informelle, ont déjà fait l'objet de publications mettant en lumière le rôle des pratiques d'apprentissage guidées dans le développement de la pensée computationnelle (Silveira, Deshmukh, 2022 : 112-115). D'autres expériences, centrées sur les stratégies d'engagement, ont été présentées dans le cadre de communications scientifiques, exposant des modalités pédagogiques innovantes cherchant à renforcer la participation active, notamment par le biais des réseaux sociaux. Le travail présenté dans cet article s'appuie sur des expériences récentes, menées pour la plupart entre 2022 et 2023, et intégrant l'usage de jeux didactiques à base de représentations visuelles comme leviers d'apprentissage en cours d'histoire. En mobilisant le cadre conceptuel de la problématisation, notre étude cherche à éclairer les modalités par lesquelles l'enseignant peut aider l'apprenant à problématiser. L'intégration de l'art comme outil pédagogique ouvre encore de nouvelles perspectives. Notre recherche a pour objectif d'étudier l'application de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, désormais la TACD, dans un cours d'histoire française enseigné à travers l'art. Dans la première partie de cet article, nous elucidons la pertinence de la pédagogie par les arts et les concepts clés de la TACD. Nous exposons ensuite notre approche pédagogique alliant ces deux aspects, illustrée par un échantillon d'activités et des commentaires sur les interactions en ligne. La partie analytique se concentre sur le lancement et la gestion des jeux didactiques dans l'espace digital ainsi que sur l'intégration des éléments visuels. Pour conclure, nous discutons des retours des apprenants et valorisons les apports de l'action conjointe.

L'enseignement de l'histoire a généralement recours à des méthodes conventionnelles où la transmission du savoir se fait principalement par le biais de conférences et de lectures. De plus en plus, l'intégration de l'art dans les pratiques pédagogiques gagne en reconnaissance comme un outil

puissant pour enrichir l'apprentissage et stimuler l'engagement des apprenants. L'éducation artistique joue un rôle essentiel dans l'atteinte des objectifs associés à une éducation de qualité, tels qu'exprimés dans la Cible 4.7 de l'ODD 4 (Objectif de Développement Durable sur l'éducation). Elle soutient des comportements constructifs en classe et encourage la collaboration et l'innovation pédagogique (Venkatesh *et al.*, 2023 : 4-5). Ce type d'éducation, illustrée par l'étude de Schlemmer *et al.* (2017 : 58-59), incite les apprenants à développer une conscience critique, une empathie et un sens de la responsabilité sociale. Des études dans la pédagogie des sciences attestent aux bénéfices de l'intégration de méthodes interactives et visuelles. Par exemple, le projet TEAL (Technology-Enabled Active Learning) illustre comment les outils multimédias pour la visualisation et les expériences interactives augmentent l'engagement et la compréhension conceptuelle des étudiants (Dori, Belcher, 2005 : 188). D'autres travaux exposent comment les logiciels éducatifs, favorisent la pensée critique et la créativité (Assiter, Wiseman, 2016 : 21). Des recherches sur l'enseignement culturel en histoire montrent que les œuvres visuelles peuvent servir de supports didactiques puissants, en tant que repères structurant la mémoire. La recherche de Baques (1994 : 58-59) révèle que l'initiation à la culture artistique contribue à l'apprentissage de l'histoire. L'incorporation des œuvres artistiques en cours d'histoire, pourrait donc avoir d'énormes avantages : aider les étudiants à visualiser des événements complexes, à établir des connexions entre différentes périodes historiques, et à mémoriser les données. Aubin (2008 : 44-45) met en avant l'importance de l'éducation musicale, les musiques constituant une voie au dialogue interculturel. Nous reconnaissons en cela une valeur fondamentale pour la compréhension humaine et une cible de l'enseignement historique. Cloquet (2017 : 193-194) explore l'impact des méthodes pratiques d'intégration de l'art dans l'enseignement du français. Elle affirme que les apprenants pourraient être amenés à réfléchir sur l'idéal féminin d'hier et d'aujourd'hui avec des supports artistiques et montrent l'intérêt que pourraient porter les sculptures grecques et romaines et les portraits de famille de l'époque baroque, dans l'enseignement du français. D'autres travaux révèlent les apports de l'apprentissage du cinéma (Cyrułnik, 2022 : 130-131) et des arts de la scène (Caron, 2022 : 161-164)

dans l'éducation linguistique et civique. À travers la cinémédication enseignante, les films sont mobilisés auprès d'enseignants, comme montre Robichaud (2022 : 140-141). Nous y voyons la preuve du potentiel des projets artistiques quand liés aux thématiques socioculturelles et historiques où les participants seraient incités à interpréter, analyser et représenter les faits sociaux à travers le prisme de la représentation artistique. L'art en tant qu'outil pédagogique permet de visualiser et de dépasser la simple transmission de savoirs pour engager les apprenants dans un processus actif de découverte et d'analyse. Witzigmann (2008 : 192-193) contribue au discours sur les stratégies pédagogiques transformatrices qui utilisent l'art pour stimuler la pensée critique. Son étude propose l'emploi des supports tels que les reproductions d'œuvres d'art, et de photographies, qui seraient facilement accessibles grâce à la forme visuelle qui apparaît plus directement qu'un support écrit dont la représentation mentale doit encore s'établir.

Les études présentées en haut laissent supposer qu'une approche didactique intégrée à l'art a le potentiel de retenir l'attention et de conduire à une exploration plus profonde des sujets historiques. Nous espérons par la présente étude mettre en avant ses apports et contribuer aux efforts de populariser cette démarche pédagogique auprès des enseignants d'histoire. Selon nous, en combinant cette approche avec des jeux didactiques, les enseignants peuvent augmenter encore son efficacité. Les jeux didactiques, alliés à l'art, accentuent l'immersion dans des scénarios historiques et le développement des compétences en résolution de problèmes dans un cadre collaboratif. La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique a été largement étudiée dans le contexte de l'éducation ; elle est centrée sur l'idée que l'apprentissage est un processus collectif, où enseignants et apprenants coconstruisent le savoir à travers des interactions continues. Cette activité est conjointe dans le sens où les deux - l'agent et le chercheur - jouent ensemble un jeu dans lequel ils identifient correctement les mouvements de l'autre pour ce qu'ils sont, et savent donc répondre en fonction de cette reconnaissance. On pourrait considérer le jeu didactique comme similaire à un jeu coopératif où le gain au jeu n'implique plus la seule action d'un joueur, mais dépend plutôt de la coordination de plusieurs. Pour l'enseignant, comme le gain au jeu consiste à faire apprendre, cela

dépend organiquement du gain au jeu de l'apprenant, apprendre. Il faut préciser, d'ailleurs, que le terme jeu didactique, employé dans le contexte de la TACD, n'a pas nécessairement les connotations normalement associées au jeu, notamment d'être ludique, gratuit ou pas sérieux. (Sensevy, 2012 : 110-112).

Dans le cadre de la TACD, l'enseignant joue un rôle de médiateur, facilitant la problématisation chez les apprenants plutôt que de leur fournir directement les réponses. L'apprentissage est considéré comme un jeu de milieu, un espace dans lequel les interactions entre l'enseignant, les apprenants et les objets de savoir se déroulent de manière dynamique. Un point marquant de cette approche est que l'enseignant ne se contente pas de transmettre des connaissances ; il crée des situations didactiques où les apprenants sont amenés à découvrir, comprendre et s'appropriier le savoir de manière active. D'après Sensevy (2011 : 185-186) il le fait en deux strates (il construit le jeu, puis il fait jouer le jeu *in situ*) auxquels il faudra ajouter le rôle d'une troisième, les déterminations du jeu, qui renvoient à un style de pensée spécifique aux conditions locales institutionnelles. Deux notions sont cruciales dans le jeu des transactions enseignant-apprenants : contrat didactique et milieu didactique. Cariou *et al.* (2019 : 14) les expliquent ainsi : le contrat didactique ou le déjà-là, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances déjà acquises par les apprenants, conduisant à un système d'attentes réciproques entre l'enseignant et les apprenants. Les apprenants auront déjà acquis certaines compétences leur permettant d'interpréter les attentes du professeur qui apparaissent généralement sous forme de consignes. Le milieu didactique, quant à lui, se réfère à l'ensemble des ressources qui seront mises à la disposition des apprenants pour actualiser le savoir qui est à acquérir. Il pourrait donc être compris comme le problème à résoudre, la base de la démarche d'enquête. Associée au jeu didactique, se trouve donc la problématisation. D'après Fabre (2015 : 67) la problématisation est multidimensionnelle impliquant position, construction et résolution de problèmes et pas seulement résolution. Le point de départ pourrait être une énigme à partir duquel il faudrait construire ces problèmes pour pouvoir ensuite les résoudre. Problématiser consiste à développer un questionnement visant à identifier les données et les conditions du problème. Il en résulte des hypothèses de solutions qui seront, par la suite,

validées ou pas. Les données agissent souvent comme des contraintes, et peuvent être présentes dans les conditions initiales ou bien rajoutées par l'enseignant postérieurement (Fabre, 2009 : 113).

Nous reprenons ci-dessous les principes suivants, inspirés par la TACD et la problématisation, que nous adaptons à notre contexte. Un milieu didactique composant un environnement mis en place par l'enseignant, dans lequel le visuel fonctionne comme médiateur pour la compréhension de l'histoire, et les consignes comprennent des contraintes menant à l'acquisition d'un nouvel élément du savoir. Puis, la coconstruction du savoir, phase durant laquelle l'enseignant incite les apprenants à découvrir eux-mêmes les concepts historiques et parvenir à la résolution du jeu didactique. Enfin, un pilotage de l'apprentissage impliquant un ajustement continu des énoncés et du jeu en fonction des réponses des apprenants, pour pousser à l'exploration. L'enseignant crée donc, au départ, une combinaison des séances d'apprentissage à base d'art ainsi que des jeux didactiques autour des éléments visuels autant que possible. Suit la phase de jouer le jeu *in situ*, guidé par l'enseignant qui adopte la posture de guide.

## **2. Synergie du visuel et du jeu en pédagogie**

Le cours portant sur les représentations de l'histoire de France dans l'art visuel et la littérature, et a été dispensé, en 2022 et en 2023, à un petit groupe de cinq à sept étudiants. Ce nombre modeste est favorable à une interaction plus dynamique et personnalisée. La méthode pédagogique repose principalement sur la discussion en classe, combinée à la projection d'œuvres d'art ou au partage de ressources artistiques via *Google Classroom*. Des questions directrices accompagnent les représentations visuelles et sont conçues à entraîner la réflexion collective. Si les réponses fournies à ces questions se prolongent en des discussions en classe alimentées par l'apport du nouveau contenu par l'enseignant, leur format ne facilite pas en soi des interactions horizontales entre étudiants. Il est vrai que les questions servent comme points déclencheurs pour susciter la curiosité, acquérir des connaissances de base et préparer le travail actif et autonome envisagé pour l'étape suivante. Autant que possible, les questions s'engagent avec des tableaux d'art, des clips vidéo traitant les

représentations historiques en architecture et en création artisanale, des adaptations cinématographiques ou des textes littéraires illustrant d'événements historiques.

Si la première phase de notre conception pédagogique se construit à base d'art, la deuxième phase s'inspire des principes de la TACD et crée des conditions propices à l'action conjointe et à la problématisation. L'environnement numérique choisi dans notre contexte est l'application *WhatsApp*, pour son interface conviviale et son caractère familier. De plus, ce dispositif a l'avantage de laisser les apprenants libres d'interagir entre eux, à n'importe quel moment de la journée, hors les exigences hiérarchiques qui font normalement partie d'une situation de classe traditionnelle. L'instrument de cette pédagogie est le jeu didactique qui est construit par l'enseignant en prenant en compte le contrat didactique. Le noyau de chaque intervention consiste d'une question, formulée souvent sous forme d'énigme. Elle se veut concise, porte généralement des contraintes, et exige une action rapide et précise. Une fois le jeu lancé, l'enseignant adopte une posture passive de facilitateur et laisse aux apprenants l'initiative de l'action dirigée vers la résolution de l'énigme. Durant cette phase interactive, l'enseignant confirme la validité des réponses, et les récompense, mais ne fournit jamais la réponse correcte, sans que cela apparaisse dans une publication d'un apprenant. Il reste patient et laisse le temps à la découverte autonome, se contentant d'indiquer quelques indices. La mise en place d'un système de points à base d'un simple comptage de réponses correctes, validés par une émoticône visuelle, suffit pour récompenser le travail analytique.

À travers le tableau ci-dessous, nous illustrons brièvement l'élaboration de quelques sujets, en dressant la liste des représentations traitées dans les premiers deux modules. Le reste des modules suit une progression similaire, mais dans l'intérêt de la brièveté et cohérence thématique, nous livrerons ici, quelques détails portant uniquement sur la première moitié du cours. Le sujet tourne autour d'une ou plusieurs représentations visuelles servant comme point d'appui à des discussions sur les événements de la période sélectionnée. Comme le visuel fait rarement partie intégrante des cours conventionnels d'histoire dans notre contexte local, et dans le souci d'acclimater les étudiants à ces nouvelles exigences, l'on entame par une

invitation au partage des informations sur un personnage historique de leur choix accompagné d'illustrations et de légendes appropriées. D'où la nécessité d'allier des plateformes numériques telles que *Google Classroom* et *WhatsApp* à notre écosystème d'apprentissage. Le cours débute par un exercice d'échauffement qui se base sur la lecture des extraits pré-sélectionnés de la *Chanson de Roland* suivie des questions qui portent sur l'intrigue, les personnages, leurs actions, et dirige l'attention vers Charlemagne. Ce premier contact en classe d'histoire est envisagé délibérément à partir de la lecture, activité familière pour les étudiants. Dans un deuxième temps, on s'ouvre au visuel avec une activité à base d'illustrations inspirées des événements traités dans les extraits lus. De cette manière, ils sont subtilement conduits depuis la lecture vers un engagement plus ancré sur le visuel. Cette activité déclencheur sert d'introduction à notre cours axé sur les représentations artistiques de l'histoire française et prépare les étudiants aux modalités pédagogiques spécifiques qui seront employées-partage d'images illustratives et visionnement d'extraits de documentaires et de films historiques. Par ailleurs, dans les premiers cours, le groupe *WhatsApp* est créé, espace pour le lancement des jeux didactiques, et la discussion qui s'ensuit.

Sujet	Ressources visuelles	Points de discussions
Vercingétorix et la bataille d'Alésia	Film de Jacques Dorfmann ( <i>Vercingétorix : La Légende du druide roi</i> ). Tableau de Lionel Royer ( <i>Vercingétorix jette ses armes aux pieds de César</i> )	Causes de la bataille d'Alésia, stratégies militaires des Romains. Contrastes entre la représentation des Gaulois et des Romains
L'héritage gaulois	Bandes dessinées <i>Astérix</i> et le tableau de Gustave Courbet <i>Le chêne de Flagey</i> .	Réflexions sur l'héritage de Vercingétorix et des Gaulois.
La naissance du royaume de Francs	Représentations du baptême de Clovis à Reims, de l'ampoule et de la fleur de lys.	Le rôle de Reims dans l'histoire monarchique.
L'empire carolingien	Représentations du couronnement de Charlemagne par le Pape.	Les conséquences pour la France et l'Europe.
La conquête normande de l'Angleterre	La tapisserie de Bayeux	Les conséquences de la conquête sur le royaume français médiéval.
Aliénor d'Aquitaine et l'empire Plantagenêt	L'abbaye de Fontevraud, le palais de Fontainebleau et l'architecture gothique à Reims.	Les relations avec l'Angleterre, l'essor du gothique à l'époque médiévale.
La montée des Capétiens sous Philippe II	Représentations visuelles et textuelles de la bataille de Bouvines.	Les conséquences pour la France et l'empire Plantagenêt.

Sujet	Ressources visuelles	Points de discussions
Les contributions des Grands Capétiens	Vidéo présentant la ville de Saint-Louis en Amérique Bande-annonce de <i>Knightfall</i> , série télévisée de Don Handfield and Richard Rayner, sur Philippe IV. Tableaux illustrant le rôle de Louis IX en tant que promoteur de la justice et souverain chrétien, et les conflits de Philippe IV avec les puissances ecclésiastiques.	Les réputations du <i>Roi Saint</i> et du <i>Roi-Soleil Médiéval</i>
La Guerre de Cent Ans	Film de Luc Besson ( <i>The Messenger : The Story of Joan of Arc</i> ). Tableaux des principales batailles et des figures historiques clés.	Les causes et les grandes étapes de la guerre.
Les guerres bourguignonnes	Vidéo-clips des séries télévisées d'Andreas Prochaska ( <i>Maximilian : The Game of Power and Love</i> ).	Les personnages (Louis XI, Charles le Téméraire, Marie de Bourgogne, Maximilien d'Autriche, et Charles VIII), leurs relations et les événements de l'époque d'après la guerre de Cent Ans.  La naissance des rivalités Valois-Habsbourg.
Les guerres d'Italie	Vidéo-clips des séries télévisées d'Oriol Ferrer ( <i>Carlos, Rey Emperador</i> ), portant sur la Paix des Dames.  Documentaires sur les châteaux de la Loire-Blois, Clos Lucé, Chambord, Chenonceaux.	Les emblèmes des monarques.  La Renaissance et les transformations architecturales

Tableau 1 : Sujets et ressources visuelles sur *Google Classroom*

### 3. Pilotage visuel des jeux didactiques

Il est attendu que les sujets élaborés en haut fournissent des éléments déclencheurs pour entamer des recherches en ligne menées individuellement et de façon autonome par les apprenants. Ainsi a été publiée sur *WhatsApp* une question visant l'identification du duc français qui a conquis un royaume voisinant, et de la duchesse française qui par la suite est devenue reine du même royaume. Ces questions, même si simplistes, réinvestissaient les acquis sur la conquête de l'Angleterre par Guillaume, duc de Normandie, et le rôle d'Aliénor d'Aquitaine dans la vie politique de France et d'Angleterre, et permettaient, grâce au partage des résultats des recherches autonomes, de trouver des liens de cause-effet pour les événements qui ont marqué l'histoire française du Moyen Âge. Notre démarche a voulu privilégier le visuel ou dans la construction du jeu didactique ou dans la gestion de la discussion déclenchée par le jeu didactique. Ceci se fait soit par l'emploi direct par l'enseignant, dans ses

publications, d'images d'œuvres d'art inspirées des événements historiques, soit par la création d'une situation dans laquelle les apprenants le feront spontanément. L'application *WhatsApp* facilite ce recours aux multimédias, et collabore efficacement à la mise en place des jeux didactiques à base d'images. La possibilité de partage facile des vidéos et des liens aux sites des palais, châteaux, et musées affermit l'engagement du visuel et confirme l'intérêt de mener les jeux didactiques sur de tels forums de discussion en ligne et non pas en présentiel dans la salle de classe.

La discussion est progressivement acheminée vers le visuel en prenant comme photo de profil du groupe *WhatsApp* une image de la fleur-de-lys. Les apprenants sont invités par la suite à élucider les raisons derrière ce choix d'image pour la photo de profil, ce qui les amènent à rechercher la signification de la fleur et ses liens avec la royauté française. Par un système de récompenses, les apprenants sont encouragés à trouver plusieurs raisons puisées dans l'histoire culturelle, et à soutenir leurs contributions en publiant des images représentatives. Leur découverte des légendes basées sur la fleur et Clovis, est ensuite mise en contraste avec Charlemagne par la publication d'un tableau le montrant porter la cathédrale d'Achen, et la fleur de lys ainsi qu'un motif d'aigle, fournissant ainsi l'opportunité de voir de près l'Empire et les relations franco-prussiennes/allemandes au cours des siècles. Parmi les images représentatives de la fleur-de-lys publiées par les apprenants se trouvent les portraits de Louis IX, Charles VII, Louis XIV, et l'enseignant s'en profite pour relancer la discussion autour des apports du Roi Saint et du rôle de Jeanne d'Arc dans la guerre des Cent Ans. L'imagerie de la fleur-de-lys permet également de traiter subtilement les conditions particulières du royaume français médiéval, et les conflits dynastiques et territoriaux avec l'Angleterre. L'examen des portraits des monarques, ainsi que le décor dans des scènes emblématiques (la bataille de Bouvines, les batailles de la Guerre de Cent Ans, scènes d'hommage), avec la fleur comme signe ostentatoire, mène fréquemment à des discussions animées et conduit les apprenants à faire le lien entre les grandes étapes de l'histoire médiévale. Par la suite, les guerres bourguignonnes, les guerres d'Italie, et les guerres de religion sont traitées sur *WhatsApp* par des questions portant sur les cartes évolutives de la Bourgogne, les emblèmes royaux – la salamandre pour François I, et le porc-épic pour Louis XII – et les

monogrammes entrelacés de Henri II, de Catherine de Médicis et de Diane de Poitiers. De cette manière, à travers les images publiées, les apprenants revisitent les ambitions territoriales des ducs de Bourgogne, et ceux des rois de France en Italie, ainsi que les dynamiques de pouvoir entre les rois, les reines et les maitresses.

Il existe également des façons indirectes d'intégrer le visuel dans des jeux didactiques. La mobilisation du visuel dépasse donc la publication des représentations historiques puisées dans des sites de musées, monuments historiques, ou sur *Wikimedia Commons*. Grâce à des émoticônes de flore, faune, et d'objets disponibles sur l'application *WhatsApp*, le visuel peut être intégré à des jeux didactiques d'apparence textuelle. Dans le cas des jeux à base d'image, l'enseignant se sert d'émoticônes sur *WhatsApp* qui renvoient à des figures et objets emblématiques, comme le roi, la reine, le saint, le chevalier, l'église, le château, le soleil, une coupe de vin rouge. Les questions à guider la discussion porteraient sur la figure ou le site historique et les événements ; l'émoticône fournirait l'aspect visuel essentiel à retenir l'attention et à faciliter la compréhension par le rappel des liens. Les émoticônes sont employés soit comme préfixe pour introduire l'énigme, soit comme une récompense pour la réponse correcte. À titre d'exemple, nous citons un martel (Charles Martel), des abeilles (Childéric I et Napoléon), une louve (Isabelle de France), un chêne (Louis IX), une araignée (Louis XI), des chaussures rouges (Louis XIV), des épées (les chevaliers Du Guesclin et Bayard). Cet usage des émoticônes reconnaît le potentiel du visuel, pas seulement pour des raisons esthétiques, mais aussi pour le symbolique qu'il est capable de véhiculer. D'ailleurs, même les couleurs peuvent être réinvesties de signification en fonction des métaphores inspirées de l'histoire. Des jeux didactiques sur les cardinaux Richelieu et Mazarin, et le père Joseph, dans leur rôle des conseillers dans les affaires de l'État, et la centralisation du pouvoir politique, ont été introduits par les couleurs rouge, bleue et grise. Puis, le rouge, le bleu et le noir ont permis un approfondissement des connaissances sur les acteurs et les enjeux des rivalités franco-anglaises. Le Roi-Soleil se trouve naturellement associé aux couleurs orange et rouge pour le soleil et ses chaussures, dans les jeux didactiques déclenchant des discussions sur la centralisation politique et son emprise sur la culture de l'époque.

Les couleurs de Paris – rouge et bleue – peuvent aborder les questions de la transition de pouvoir dans la période post-révolutionnaire. Les prénoms et surnoms des reines quand associés aux couleurs ont permis par des jeux didactiques ludiques à retracer les moments significatifs et des actions à retenir dans l'apprentissage de l'histoire française-Reine noire pour Catherine de Médicis, et la Reine Blanche de Castille.

Les jeux didactiques s'organisent en séries – groupe de questions ou énigmes autour d'un sujet historique, par exemple, la conquête normande, l'empire carolingien, le règne des grands Capétiens, la guerre des Cent Ans, le massacre de la Saint-Barthélémy. La publication des jeux dans une série se fait progressivement et permet d'élargir la compréhension vis-à-vis du sujet par des questions portant sur des éléments relativement obscurs, ou pas abordés explicitement en classe. Vu que l'intérêt des jeux didactiques repose essentiellement sur leur capacité à réhabiliter les concepts traités en classe par le biais des recherches individuelles et collaboratives sur le forum de discussion, on introduit des ensembles de jeux didactiques. Les ensembles se différencient des séries par leur caractère expansif, traitant, pour ainsi dire, pas un sujet, mais une thématique qui s'étend sur plusieurs siècles. Pour en citer quelques-uns, des mariages politiques avec de lourdes conséquences ; des rois impopulaires ; des événements autour du jour de Noël. Ainsi, ce dernier qui s'introduit par une émoticône du Père Noël, pourrait s'enchaîner des jeux faisant partie de plusieurs séries – le baptême de Clovis, le sacre de Charlemagne et celui de Guillaume, la Trêve de Noël de 1914. La démarche circulaire est privilégiée dans la gestion des jeux didactiques, car cela contribue à un travail autonome de réflexion de la part des apprenants. D'où l'utilité de l'incorporation des ensembles aux séries, pour ajouter à la complexité, et motiver un travail de réflexion plus profond.

Les questions du jeu didactique ont été conçues avec l'objectif de susciter un cycle d'activités, qui comporte en première étape la lecture et la compréhension de la question, y compris les contraintes implicites. Pour la deuxième phase, l'apprenant doit s'impliquer dans une petite recherche, et par la suite une réflexion menant à des hypothèses. Après, la publication des hypothèses conduit soit à la validation des prises de position logiques et correctes par une émoticône positive et significative, soit aux indices

destinés à acheminer la réflexion vers de nouvelles positions. Le cycle se termine dans la validation des publications correctes proposées par les apprenants. Parfois, l'enseignant choisit de clore le cycle par la publication de quelques détails supplémentaires nécessaires pour une compréhension affinée. L'enseignant ne donne jamais la réponse toute faite et emploie de multiples indices si nécessaires pour diriger la réflexion des apprenants vers la position souhaitable. Il est donc possible que certains cycles se prolongent en des discussions entre apprenants dans leur quête de réponse correcte. Ce travail autonome et collaboratif est encouragé et l'application *WhatsApp* s'adonne bien à ces échanges informels. La fin d'un cycle de discussion peut mener à un nouveau cycle immédiatement ou après une période de pause. Le nouveau cycle peut introduire un deuxième jeu de la même série, ou d'une autre. Dans un sens inverse, il peut aussi retracer les pas en abordant de nouvelles dimensions d'une question traitée dans des cycles précédents. Les ensembles permettent un mouvement de va-et-vient qui, même si exigeant, aide dans le repérage chronologique des événements historiques. La reprise des éléments d'une série et leur association à ceux d'autres séries est avantageux pour le travail analytique. Par le biais d'un prénom porté par quatre femmes (Jeanne d'Arc, Jeanne Hachette, Jeanne de France, Joana Loca), les apprenants sont amenés à s'engager avec quatre séries, la guerre de Cent Ans, les guerres bourguignonnes, les guerres d'Italie et les rivalités françaises avec les Habsbourg, dans cet ensemble sur les Jeannes. Notre approche ne priorise pas le suivi de la trame linéaire de la progression en classe. Par l'accent qu'elle met sur le va-et-vient entre les périodes chronologiques et les sujets historiques, en démarche spirale favorable à une exploration profonde, elle réhabilite le défi comme source de découverte et d'engagement.

#### **4. Remarques de conclusion**

Les résultats de notre étude sont positifs et attestent à l'utilité de cette approche dans l'enseignement de l'histoire. Le déploiement de jeux didactiques combinés aux éléments visuels en classe d'histoire conduit à une participation animée dans le forum de discussion. L'activité sur *WhatsApp* comportant les jeux didactiques a été entièrement optionnelle,

et n'a pas été prise en compte ni dans les évaluations, ni dans les requis du cours. Malgré ce fait, le forum de discussion s'est fait un espace collaboratif de discussion et de coconstruction de savoir. Le volume et la fréquence des publications confirment la réception favorable de cette approche par les étudiants. La participation régulière au cours de trois-quatre mois est un indicateur de l'efficacité et de l'attrait des jeux didactiques. Les apprenants y ont trouvé des bénéfices au niveau d'une performance renforcée. Les images et les émoticônes ont offert une visualisation concrète liée aux représentations historiques. En outre, la stratégie de l'enseignant, qui consiste à encourager l'esprit compétitif et pousser les apprenants à découvrir les réponses par eux-mêmes, a créé un sentiment de plaisir, ce qui intensifiait leur engagement.

Les témoignages des apprenants révèlent des bénéfices en termes de compréhension, de mémorisation, de collaboration, et d'engagement. L'approche active a conduit à une acquisition plus approfondie, et a contribué à susciter la motivation. L'une des forces de cette approche pédagogique est qu'elle permet aux apprenants de faire des connexions entre les événements historiques et les figures représentées dans les œuvres d'art. En ne privant pas les apprenants du plaisir de gagner dans le jeu didactique, l'enseignant met en place un apprentissage autonome, où les apprenants construisent leur compréhension du passé à travers la recherche indépendante et le raisonnement. À plusieurs reprises, les apprenants ont exprimé spontanément leur enthousiasme, soulignant le caractère engageant de ce cours, et le recommandant fréquemment à d'autres camarades. Le tableau ci-dessous reproduit, en français, six retours et souligne l'efficacité perçue de la démarche ludique.

	Retour	Apport pédagogique
1	La manière la plus utile dont les énigmes ont aidé a été de permettre de faire des liens et de comprendre les relations entre les familles et les événements, surtout pendant les séances en classe.	La mise en relation, la construction de liens, et la compréhension des enjeux historiques.
2	Oui, la révision constante des faits ainsi que les représentations visuelles ont permis de construire une base solide, nécessaire pour se remémorer rapidement les informations pendant l'examen.	La valeur des supports visuels et des énigmes fréquents pour une mémorisation à long terme
3	Apprendre ensemble et se poser des questions entre nous m'a aussi beaucoup motivé à continuer à	Apprentissage collaboratif et motivation pour approfondir la compréhension.

	Retour	Apport pédagogique
	apprendre, et même à aller au-delà du programme pour approfondir ma compréhension.	
4	J'attendais toujours avec impatience de répondre à certaines questions et de collectionner mes propres émoticônes — c'était toujours amusant.	Aspect ludique par la collecte d'émoticônes et engagement affectif.
5	Gagner des récompenses était aussi très motivant et a introduit une certaine compétitivité entre collègues.	Stimulation de la motivation par le jeu compétitif et l'obtention de récompenses.
6	Dans l'ensemble, c'était une manière ludique d'apprendre et de s'assurer que les informations étaient bien retenues.	Renforcement de la mémorisation, meilleure assimilation du contenu, par une approche ludique.

Tableau 2 : Retours des apprenants

Les résultats démontrent que notre conception pédagogique inspirée par la TACD offre une méthode efficace pour enseigner l'histoire. Cette approche innovatrice combine des jeux didactiques et l'art, et se sert des plateformes numériques comme *Google Classroom* et *WhatsApp*. Ce genre d'espace digital brise les hiérarchies et le cadre rigide d'une salle de classe conventionnelle, rendant la discussion plus fluide, active, autonome et collaborative. Le lancement des jeux didactiques se fait stratégiquement afin de diriger les étudiants vers les nouveaux acquis en connexion avec les apprentissages de classe. L'enseignant fournit plusieurs indices, ce qui les motive à entreprendre des recherches indépendantes et collaboratives au lieu de dépendre d'une transmission directe des savoirs. Cette stratégie non seulement améliore leurs aptitudes de raisonnement, mais engage et retient l'attention des étudiants, même au-delà des horaires de cours. Elle présente donc de multiples avantages : elle contribue à la mise en scène visuelle à travers l'art, encourage les apprenants à devenir des acteurs actifs de leur propre apprentissage, et rend l'assimilation de l'histoire intéressante. En plus, elle facilite la mémorisation du contenu par l'association à l'image et la participation fréquente dans des jeux didactiques. L'originalité de cette méthode pédagogique réside, en effet, dans la synergie entre les jeux didactiques et les aspects visuels, ce qui présente un atout précieux au niveau de l'interaction, de l'autonomie et de la motivation.

L'analyse de la conception des modules et de l'activité sur le forum de discussion révèle que l'action conjointe entre l'enseignant et les apprenants, à base de l'art visuel, présente d'énormes bénéfices et se révèle prometteuse, tout spécialement dans l'enseignement de l'histoire, matière

affectée par une pédagogie réputée austère. L'intégration des œuvres d'art d'inspiration historique contribue à la visualisation des événements et la gestion adroite des jeux didactiques aide à établir des connexions entre les événements, leurs représentations artistiques, et d'autres facteurs historiques. En suscitant la recherche et la réflexion par les récompenses ludiques de forme visuelle, l'enseignant exige aux apprenants le développement d'une compréhension riche et nuancée des évolutions historiques. En participant activement à des jeux didactiques en ligne, les apprenants éprouvent le plaisir de la découverte et de la résolution des problèmes, des facteurs essentiels à l'auto-apprentissage.

## Bibliographie

Assiter, K., Wiseman, C. 2016. « Exploratory Learning with Alice : Experiences leading a Computer Science Workshop for Girl Scouts ». *Journal of Computing Sciences in Colleges*, n° 31, p. 21-27.

Aubin, S. 2008. « Pourquoi enseigner les musiques de langue-culture ? ». *Synergies Espagne*, n° 1, p. 41-46. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/aubin.pdf> [consulté le 16 novembre 2024].

Baquès, M.-C. 1994. « Les effets d'un enseignement culturel en histoire ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, p. 55- 65. [En ligne] : [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1994\\_num\\_106\\_1\\_1273](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_106_1_1273) [consulté le 17 octobre 2024].

Cariou, D. *et al.* 2019. « Rencontrer une œuvre des Beatles en histoire des arts à l'école primaire. Une approche comparatiste en didactique ». *Éducation et didactique*, vol.13, n° 1, p. 9-42.

Caron, E. 2022. « Interagir avec les arts de la scène contemporains : une école du spectateur en français langue étrangère ». *Synergies Europe*, n° 17, p. 155-166. [En ligne] : [https://gerflint.fr/images/revues/Europe/Europe\\_17/caron.pdf](https://gerflint.fr/images/revues/Europe/Europe_17/caron.pdf) [consulté le 11 novembre 2024].

Cloquet, I. 2017. « L'Art au service de l'apprentissage du Français Langue Étrangère Apprendre le français au travers de grands artistes de l'histoire de l'art ». *Synergies France*, n° 11, p. 191-201. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/France11/cloquet.pdf> [consulté le 25 novembre 2024].

Cyrulnik, N. 2022. « Apprentissages du cinéma et terrains : la force du « faire » ! ». *Synergies Europe*, n° 17, p. 127- 138. [En ligne] : [https://gerflint.fr/images/revues/Europe/Europe\\_17/cyrulnik.pdf](https://gerflint.fr/images/revues/Europe/Europe_17/cyrulnik.pdf) [consulté le 25 novembre 2024].

Dori, Y., Belcher, J. 2005. Learning Electromagnetism with Visualizations and Active Learning. In : *Gilbert, J.K. (eds) Visualization in Science Education. Models and Modeling in Science Education, vol 1*. Dordrecht : Springer, p. 187-216.

Fabre M., Musquer, A. 2009. « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42, n° 3,

p.111-129. [En ligne] : <https://shs.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-3-page-111?lang=fr> [consulté le 22 octobre 2024].

Fabre, M. 2015. « Problématiser pour mieux enseigner ». *Perspectives*, n° 157, p.67-71.

Robichaud, A. 2022. « La cinéméducation auprès d'enseignants : de l'identification à la révélation avec Walter Benjamin ». [En ligne] : *Synergies Europe*, n° 17, p. 139-153. [https://gerflint.fr/images/revues/Europe/Europe\\_17/robichaud.pdf](https://gerflint.fr/images/revues/Europe/Europe_17/robichaud.pdf) [consulté le 15 novembre 2024].

Schlemmer, R. *et al.* 2017. « Socially Engaged Art Education : Practices, Processes, and Possibilities ». *Art Education*, n° 70, p. 56-59.

Sensevy, G. 2011. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. 2012. « Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques ». *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol.7, n° 2, p. 105- 132. [En ligne] : <https://www.erudit.org/fr/revues/npss/2012-v7-n2-npss0355/1013056ar.pdf> [consulté le 22 avril 2024].

Silveira, I., Deshmukh, A. 2022. Computational Thinking, History and Non-formal Learning-A Well-crafted Blend ! In : Zhang, X. Glahn, C., Fanchamps, N., & Specht, M. (Eds.), *Proceedings of Sixth APSCE International Conference on Computational Thinking and STEM Education 2022, CTE-STEM*. Delft : TU Delft Open Publishing, p. 110-116.

Venkatesh *et al.* 2023. Arts education: an investment in quality learning. In : *UNESCO programme and meeting document*. France: UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, p. 1- 26. [En ligne] : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386034> [consulté le 22 novembre 2024].

Witzigmann, S. 2008. « Approche de la discipline non-linguistique arts plastiques dans l'enseignement secondaire du Bade-Wurtemberg ». *Synergies pays germanophones*, n° 1, p. 189-196. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Germanie1/stefanie.pdf> [consulté le 17 octobre 2024].



© *Synergies Espagne*, n° 18, Année 2025.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426965443>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-espagne>

