

ÉSPÉ Académie de Poitiers 2013-2014

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
Second degré

Jeu / Inégalités

**De l'usage du jeu en Sciences Économiques et Sociales pour
lutter contre les inégalités scolaires**

Julien CLAEYS

Tony GAUTHIER

Kévin LODENET

Mémoire dirigé par
Stéphanie NETTO
ÉSPÉ de Poitiers

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier **Stéphanie Netto** en sa qualité de directrice de mémoire au sein de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Poitiers. Ses divers apports méthodologiques, théoriques et pratiques ont été des sources essentielles à la réalisation de notre travail. Ses conseils ont nourri notre réflexion sur l'usage du jeu dans le cadre scolaire et nous ont interrogé sur ses conséquences en termes de pratique enseignante.

Nous tenons également à remercier **David Hénaux** en tant que formateur référent de ce travail de recherche. Il nous a permis d'élaborer et de mettre en place un jeu pédagogique de Sciences Économiques et Sociales dans le cadre du cours de didactique qu'il a encadré. Cette première expérimentation nous a permis de mettre en lumière les tenants et aboutissants pédagogiques et didactiques du jeu en classe. Ses divers conseils ainsi que son expérience de l'enseignement nous ont été bénéfiques lors de ce travail.

Nous souhaitons également remercier **Annie Mathieu** pour les références bibliographiques qu'elle nous a fournies concernant la dynamique de groupe au sein de la classe ; références essentielles à notre travail de terrain.

Par ailleurs, nous tenons à remercier **Mesdames Quevedo** et **Boutin** de nous avoir accueilli dans l'enceinte de leur établissement et nous permettre de mettre en place une expérimentation sans laquelle ce travail n'aurait pu avoir lieu.

Enfin, nous tenons à remercier **Bruno Poupault** et **Sonia Pagenot**, pour leurs divers conseils et apports didactiques.

Sommaire

Introduction.....	1
1.Contexte, définition de la problématique et cadre méthodologique.....	2
1.1.État des lieux des inégalités à l'École	2
1.2.Le jeu et les pédagogies actives.....	8
1.3.Problématique et hypothèse de recherche.....	25
1.4.Cadre méthodologique.....	28
2.Des résultats empiriques contrastés quant à la réduction des inégalités scolaires par le jeu.....	36
2.1.De la réduction des inégalités scolaires par le jeu.....	36
2.2.Le jeu crée des inégalités nouvelles.....	48
3.Une nécessaire prise de recul réflexive et épistémologique afin de donner du sens à notre pratique.....	54
3.1.Sur les résultats : faible portée heuristique et trop peu d'expérimentations.....	54
3.2.De la méthode utilisée.....	58
3.3.Des sources éparpillées et difficiles à reconnecter entre elles.....	61
3.4.Chercheur : un métier difficile.....	62
Conclusion.....	63
Références bibliographiques.....	64
Références sitographiques.....	66
Table des figures.....	68

Introduction

Interrogés par les récentes conclusions du rapport PISA, nous avons voulu, en tant que futurs enseignants de Sciences Économiques et Sociales, nous interroger sur les dispositifs pédagogiques qui nous permettraient de réduire les effets pervers de l'institution scolaire. Le jeu nous a paru comme un sujet intéressant de recherche, et pertinent quant à ses possibles impacts sur les inégalités scolaires. Jouer en classe reste loin d'être une pratique enseignante répandue au lycée, pourtant, nous pensons que ses vertus pédagogiques le légitiment comme un outil pédagogique pertinent. Son décalage par rapport aux pratiques traditionnelles justifie que nous nous interrogeons sur sa capacité à combattre les inégalités.

De ce fait, le rapport entre jeu et inégalités scolaires nous a semblé un sujet d'actualité riche et intéressant pour notre mémoire de seconde année de Master des Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation. Notre Travail d'Études et de Recherches (TER) consiste donc à questionner ce lien entre l'usage du jeu au lycée en classe de Sciences Économiques et Sociales (SES), et les inégalités scolaires.

Les inégalités scolaires sont des inégalités sociales constatées dans l'institution socialisatrice qu'est l'École. Certaines théories sociologiques mettent en avant le rôle de l'institution scolaire dans l'accentuation des inégalités sociales, et ce, malgré l'ambition de l'école de démocratisation et de promotion de l'égalité des chances. Aussi, notre travail s'inscrit dans un débat vaste, fertile et actuel. Par ailleurs, le jeu se caractérise comme une activité alternative basée sur l'expérience et l'autonomie des élèves dans une logique plus ludique que les activités traditionnellement proposées en classe.

Du reste, nos stages respectifs en établissements secondaires de l'enseignement public et privé nous ont permis d'étayer notre réflexion d'éléments concrets et empiriques par l'intermédiaire de l'expérimentation de jeux en classe. Cela peut conduire à éclairer notre future pratique enseignante quant aux avantages et inconvénients de ce dispositif pédagogique, et dans un cadre plus large, des inégalités présentes dans une classe hétérogène.

Nous traiterons donc cette question à la lumière d'éléments théoriques et d'analyses empiriques dont nous discuterons la portée, en suivant une démarche principalement sociologique.

1. Contexte, définition de la problématique et cadre méthodologique

Notre TER traite des inégalités scolaires ainsi que du jeu, en tant que dispositif pédagogique à la disposition des enseignants en SES. Avant de présenter la raison de ce travail universitaire, il est nécessaire d'effectuer l'état des lieux des inégalités scolaires aujourd'hui. Nous détaillerons par ailleurs ce que nous entendons par dispositif pédagogique alternatif et jeu. Ensuite, nous présenterons notre problématique, notre hypothèse de recherche ainsi que le cadre méthodologique que nous avons retenu.

1.1. État des lieux des inégalités à l'École

Nous allons commencer par faire l'état des lieux des inégalités scolaires grâce aux conclusions du rapport PISA de 2012 et des diverses théories sociologiques traitant de cette thématique.

1.1.1. Le rapport PISA 2012

Tony Gauthier

Présentons tout d'abord ce qu'est le rapport PISA, puis les conclusions émanant du rapport de 2012 justifiant une analyse plus détaillée des inégalités scolaires.

1.1.1.1. Présentation du programme

Le programme PISA (acronyme pour Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves, *Program for International Student Assessment* en anglais) est un ensemble d'études réalisées par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) mesurant les performances des systèmes scolaires de différents pays. 65 pays ont participé pour l'évaluation de 2012 ; soit plus que les 34 pays membres de l'OCDE. Les 65 pays ayant participé à PISA 2012 se sont vu attribuer un score sur une échelle d'évaluation

dans chacun des trois domaines que sont la compréhension de l'écrit, la culture mathématique ainsi que la culture scientifique. Ce programme a été officiellement lancé en 1997 et la première enquête réalisée en 2000. Les évaluations sont reconduites tous les trois ans et portent chacune sur un champ spécifique.

	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Compréhension de l'écrit	majeure	mineure	mineure	majeure	mineure	mineure
Culture mathématique	mineure	majeure	mineure	mineure	majeure	mineure
Culture scientifique	mineure	mineure	majeure	mineure	mineure	majeure

Lecture : en 2003, le domaine « culture mathématique » était un domaine majeur d'évaluation, il le redevient en 2012.
Source : OCDE

Figure 1: L'organisation des cycles PISA

Comme le montre le tableau ci-dessus issu de la note d'information n°13-30 de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), la compréhension de l'écrit était privilégiée pour la première enquête en 2000, la culture mathématique en 2003 et la culture scientifique en 2006. Un nouveau cycle (2009, 2012, 2015) s'articule autour de ces mêmes compétences.

Une fois les scores calculés pour chaque domaine de compétences, les élèves sont répartis selon une classification en 8 niveaux croissants dans la maîtrise des compétences : sous le niveau 1b, niveau 1b, niveau 1a, niveau 2, 3, 4, 5 et 6.

Nous retiendrons ici les résultats de la dernière évaluation du programme PISA (2012) mais il faut cependant noter l'existence de nombreux autres programmes internationaux visant à analyser et évaluer les différents systèmes scolaires nationaux. Notons par exemple le rôle moteur qu'a joué l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) des années 1960 à 1980.

Nous retenons donc les résultats de PISA pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ce programme bénéficie de l'engagement des décideurs politiques (via l'implication de l'OCDE), ce qui a permis de dégager des moyens financiers et logistiques plus importants pour la réalisation de ces études ainsi qu'une plus large diffusion des résultats. Le programme PISA s'est alors vite orienté vers les décideurs publics. Il a aussi réussi à définir des références communes entre des pays aux traditions scolaires différentes en interrogeant des élèves en fonction de leur âge (15 ans) sur des compétences et savoirs génériques ; et non des

connaissances disciplinaires. Enfin, PISA choisit de traiter les trois mêmes domaines (lecture, culture mathématique et culture scientifique) dans chaque enquête avec une thématique dominante et des thématiques secondaires. Cela permet d'assurer une certaine continuité de comparaisons d'une enquête à une autre tout en fidélisant les pays participants. Cela montre effectivement la relation établie avec d'autres programmes internationaux ainsi que son engagement envers les décideurs publics. Enfin, PISA est devenu le programme le plus visible, le plus commenté et le plus étudié.

1.1.1.2. Les conclusions du rapport 2012

Tony Gauthier

Comme l'indique le rapport PISA 2012, « *en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de milieux socio-économiques plus favorisés obtiennent en mathématiques 39 points de plus (...) que les élèves issus de milieux moins favorisés* ». Ces 39 points correspondent, indique l'OCDE, à l'équivalent de près d'une année d'études. Ce constat marquant montre l'existence de fortes inégalités de réussite scolaire entre les élèves issus de milieux sociaux favorisés et les élèves issus de milieux moins favorisés. L'OCDE indique par ailleurs que le milieu socio-économique des élèves et des établissements scolaires influent fortement sur les résultats de l'apprentissage.

Pour cerner plus précisément l'évolution des inégalités scolaires, centrons notre analyse sur deux des domaines de compétences évalués par le rapport PISA : la compréhension de l'écrit et la culture mathématique.

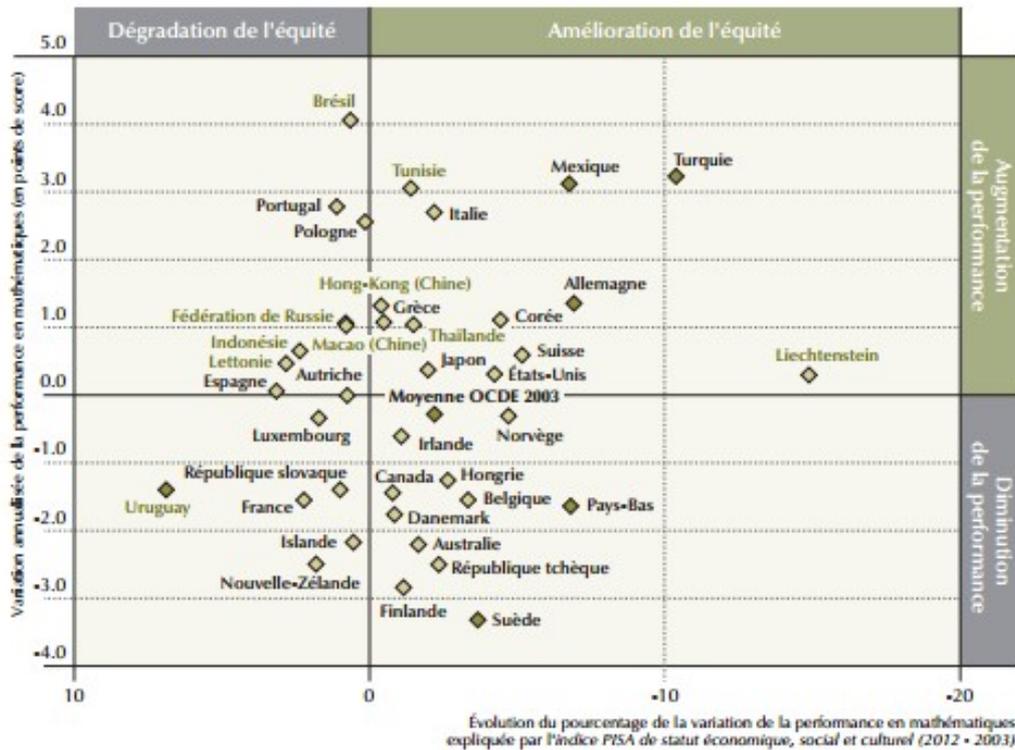


Figure 2: L'évolution entre 2003 et 2012 de l'intensité de l'impact du statut socio-économique sur la performance en mathématiques et variation annualisée de la performance en mathématiques

Comme le présente la figure précédente, on remarque une diminution de la performance en culture mathématique au sein de la France entre 2003 et 2012. Outre cette baisse de performance, le rapport PISA 2012 met en exergue la dégradation de l'équité entre élèves au sein de ce domaine de compétences et *a fortiori* l'accentuation des inégalités scolaires entre élèves, selon le milieu socio-économique. L'intensité de l'impact du statut socio-économique s'est alors accrue en France, entre 2003 et 2012.

Comme le montre la figure suivante, en France, depuis l'étude de 2000, on observe un accroissement du nombre d'élèves de faible niveau de compétences en compréhension de l'écrit (score inférieur au niveau 2) ainsi que nombre d'élèves de niveau élevé de compétences (score supérieur au niveau 5). Selon l'OCDE, le niveau 2 est le « seuil » à partir duquel les élèves commencent à avoir les compétences nécessaires en compréhension de l'écrit qui leur permettront de participer efficacement et de manière productive à la vie de la société.

		PISA 2000		PISA 2012		Évolution entre 2000 et 2012	
		En dessous du niveau 2	Niveau 5 et au-dessus	En dessous du niveau 2	Niveau 5 et au-dessus	En dessous du niveau 2	Niveau 5 et au-dessus
Ensemble	France	15,2	8,5	18,9	12,9	3,7	4,4
	OCDE	19,3	8,9	17,7	8,8	-1,6	-0,1
Garçons	France	19,9	6,4	25,5	9,2	5,6	2,8
	OCDE	23,8	6,8	23,6	6,5	-0,3	-0,3
Filles	France	10,5	10,5	12,7	16,4	2,2	5,9
	OCDE	14,5	11,2	11,7	11,2	-2,7	0,0

Lecture : pour PISA 2012, 18,9 % des élèves sont en dessous du niveau 2 en France. Ils sont 17,7 % dans ce cas pour les 27 pays de l'OCDE ayant participé aux deux enquêtes.

Note : la moyenne de l'OCDE est calculée sur les 27 pays participants en 2000 et en 2012. Les évolutions significatives sont indiquées en gras.

Source : MEN-MESR DEPP / OCDE

Figure 3: Les pourcentages d'élèves aux bas et hauts niveaux de compétences en compréhension de l'écrit dans PISA 2000 et PISA 2012

En effet, entre 2000 et 2012, la proportion d'élèves de faibles niveaux dans ce domaine de compétences a augmenté de 3,7 points, passant ainsi de 15,2% à 18,9%. Sur la même période, cette population subit une légère baisse pour la moyenne de l'OCDE, passant de 19,9% à 17,7%. En ce qui concerne la proportion d'élèves de haut niveau de compétences en compréhension de l'écrit, celle-ci a augmenté de 4,4 points sur la période alors qu'elle est restée relativement stable pour la moyenne des pays de l'OCDE. On assiste donc à un gonflement des effectifs aux extrémités de l'échelle de compétences dans le domaine de la compréhension de l'écrit, accentuant ainsi les inégalités scolaires.

Finalement, les exemples et illustrations sont nombreux pour mettre en lumière l'existence de fortes inégalités au sein du système scolaire français.

1.1.2. Les théories sociologiques des inégalités scolaires

Kévin Lodenet

Selon Bihl & Pfefferkorn (2008), une inégalité sociale est « le résultat d'une distribution inégale au sens mathématique de l'expression, entre les membres d'une société des ressources de cette dernière, distribution inégale due aux structures mêmes de cette société » et « faisant naître un sentiment, légitime ou non, d'injustice au sein de ses membres ». Une inégalité scolaire est donc une inégalité sociale vécue au sein du champ

spécifique qu'est l'institution scolaire. L'analyse sociologique des inégalités scolaires a donné lieu à de nombreux débats au sein de la discipline. Ainsi, une veine se revendiquant davantage de l'individualisme méthodologique représentée par Boudon, s'oppose à une autre veine holiste, celle de Bourdieu et Passeron.

Une première explication sociologique des inégalités scolaires présentée par Boudon analyse les inégalités scolaires avec une approche individualiste méthodologique, mettant l'accent sur l'action des individus et notamment de la famille. En effet, selon lui la famille a un rôle fondamental dans la création des inégalités scolaires car les différents milieux sociaux n'ont pas la même estimation des coûts, des avantages et des risques de la poursuite d'études. Ainsi, les familles populaires vont surestimer les coûts (pécuniaires et sociaux) et les risques des études longues et sous-estimer les avantages. Au contraire les familles plus aisées vont davantage favoriser un cursus scolaire long et investir en conséquence. Ainsi, l'origine sociale a une influence sur les vœux d'orientation. Les attentes sur le niveau d'études considéré comme acceptable varient donc selon le milieu social de la famille. Les effets des choix stratégiques d'orientation se cumulent au cours de la trajectoire scolaire de manière défavorable pour les enfants d'origine sociale moins favorisée. La démocratisation de l'enseignement ne s'est donc pas soldée par l'occupation, dans l'échelle sociale, d'une position supérieure pour ces enfants : dans la course aux diplômes, ils sont souvent les perdants car leurs études sont moins longues.

Dans une deuxième veine plus holiste, c'est à dire selon laquelle le tout n'est pas réductible à la somme des parties et donc à la somme des actions individuelles, Bourdieu et Passeron ont posé la pierre angulaire de l'analyse sociologique des inégalités scolaires en montrant que l'école fonctionne comme une machine à sélection sociale. En effet, les enfants des catégories sociales supérieures héritent du capital culturel familial par le processus de socialisation. Ils peuvent réinvestir spontanément ce capital culturel dans leur activité scolaire. L'école, notamment par le registre de langue employé mais aussi par les références culturelles implicites, avantage ainsi les enfants des catégories supérieures. Dès lors, il apparaît que l'institution scolaire participe à travers le professeur à valoriser les élèves dotés en capital culturel légitime issus des catégories supérieures.

De plus, l'école exerce une violence symbolique en imposant un arbitraire culturel ; celui des classes dominantes. « *Toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel* » (Bourdieu & Passeron, 1970, p.19). Cette notion de violence symbolique est au cœur de l'analyse de l'éducation implicite. Il s'agit d'un « *arbitraire refoulé* », d'une « *violence douce qui se substitue dans de nombreux cas à la violence physique* », d'une « *violence déguisée* » qui passe ainsi par le langage mais aussi par les gestes et les choses (Pourtois & Desmet, 2004, p.8). Dès lors, le professeur en tant qu'agent de l'institution scolaire va participer involontairement à la reproduction des inégalités sociales. Ainsi « *... l'adulte, en utilisant le modèle éducatif implicite qu'il a incorporé, va répondre aux besoins de l'enfant, et la qualité de ses réponses va construire la personne avec plus ou moins de bonheur.* » (Pourtois & Desmet, 2004, p.10).

Ainsi, selon ces théories sociologiques des inégalités scolaires, que l'on se place du point de vue de l'individualisme méthodologique ou d'un point de vue holiste, on se rend compte que l'école, loin d'égaliser les chances, participe à une reproduction des classes sociales.

1.2. Le jeu et les pédagogies actives

Nous venons de voir à travers le rapport PISA et des différentes théories sociologiques des inégalités scolaires que les inégalités sociales se transformaient en inégalités scolaires ; que ce soit à cause des stratégies familiales ou à cause des différences de dotation en capital culturel et de la violence symbolique exercée par l'École. Notre recherche s'intéressant particulièrement à ce qui se passe dans la classe, nous nous focaliserons moins sur les déterminants familiaux, qui agissent hors des murs de l'école, pour nous concentrer plus spécifiquement sur ce qui se passe à l'intérieur de la classe, question que nous avons effleurée avec la question des implicites culturels et de la violence symbolique. Il semble alors à première vue que toute action pédagogique semblait vouée à l'échec car « *les enseignants se trouvaient accusés de participer à leur insu, et souvent même au nom de l'école libératrice, à la reproduction de la division sociale* » (Van Zanten, 2000, p.7). Dès lors, suite à ce fatalisme

sociologique, quel rôle reste-t-il pour la pédagogie ? Comment la réflexion pédagogique a pu dépasser ces travaux et se les approprier pour repenser en termes méthodologiques l'intervention auprès des élèves, dans une optique plus microsociale ?

Nous allons voir que l'école étant composée d'un public hétérogène (socialement, culturellement, etc) la question des interactions entre savoir, enseignant et enseigner est au cœur de notre sujet. La question de la pédagogie et de ses méthodes est donc centrale.

1.2.1. De la nécessité d'une réflexion sur la méthode pédagogique

Kévin Lodenet

Une approche plus attentive au sujet qui apprend est nécessaire. Ainsi pour Charlot, le rapport au savoir est « *l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir* » (Charlot, cité dans Bru, 2010). Les expériences de l'apprenant ont une importance majeure mais les dispositifs pédagogiques également ; c'est le rapport au savoir de l'élève qui devient central.

Les travaux sur les processus psychosociologiques nous ont ainsi montré l'importance de l'interaction professeur-élève : « *Chaque prof porte un regard sur ses élèves et renvoie automatiquement une image à chacun d'entre eux. On parle d'effet pygmalion lorsque l'élève réussit à se conformer à cette image, quand il tient à y correspondre.* » (Hervieu Wane, 2011). Ainsi, il apparaît que les élèves réussissent d'autant mieux que les attentes des enseignants à leur égard sont élevées. Or, plus les élèves ont des qualités ou des capacités importantes au regard de l'enseignant (que l'on pourrait traduire en tant que capital culturel incorporé pour reprendre le vocabulaire de Bourdieu), plus ils « *sont l'objet de jugements plus positifs de la part des enseignants, ce qui peut conduire ces derniers à avoir des attentes plus élevées pour ces mêmes élèves et ainsi favoriser leur réussite.* » (Bru, 2010, p.30). Ainsi, il en ressort que l'action éducative demeure centrale et déterminante dans la reproduction ou non des inégalités sociales.

On entend ici par pédagogie, « *toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages chez autrui* » (Raynal & Rieunier, 2012, p. 366). Or, il est d'usage d'opposer une pédagogie centrée sur l'enseignant, également qualifiée de magistro-centrée ou pédagogie traditionnelle, à une pédagogie centrée sur l'apprenant, à laquelle on attache souvent l'école nouvelle. Cependant, nous allons voir que cette opposition binaire est

simplificatrice et ne rend pas compte de la complexité et de la diversité des méthodes pédagogiques.

1.2.1.1. Quelle méthode pédagogique pour quelle situation ? Le triangle pédagogique de Houssaye

Plusieurs systèmes ont été proposés pour donner une vision organisée des différentes méthodes. Ainsi, nous allons voir que « *la distinction [...] entre traditionnel et non traditionnel ne disparaît pas forcément mais elle est intégrée à un examen ordonné et critique des conceptions et des procédures méthodologiques* » (Bru, 2010, p.35). Ne cherchant pas ici l'exhaustivité mais la clarté du propos, nous choisirons d'aborder un de ces systèmes, celui du triangle pédagogique élaboré par Houssaye.

Pour Houssaye, la pédagogie est « *l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne* » (Houssaye, 2000, p. 15). Il propose alors de représenter les différentes méthodes pédagogiques par un triangle pédagogique dont les sommets constituent le savoir, le professeur et les élèves.

« Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments (savoir, professeur et élèves) et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts. Changer de pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus » (Ibidem).

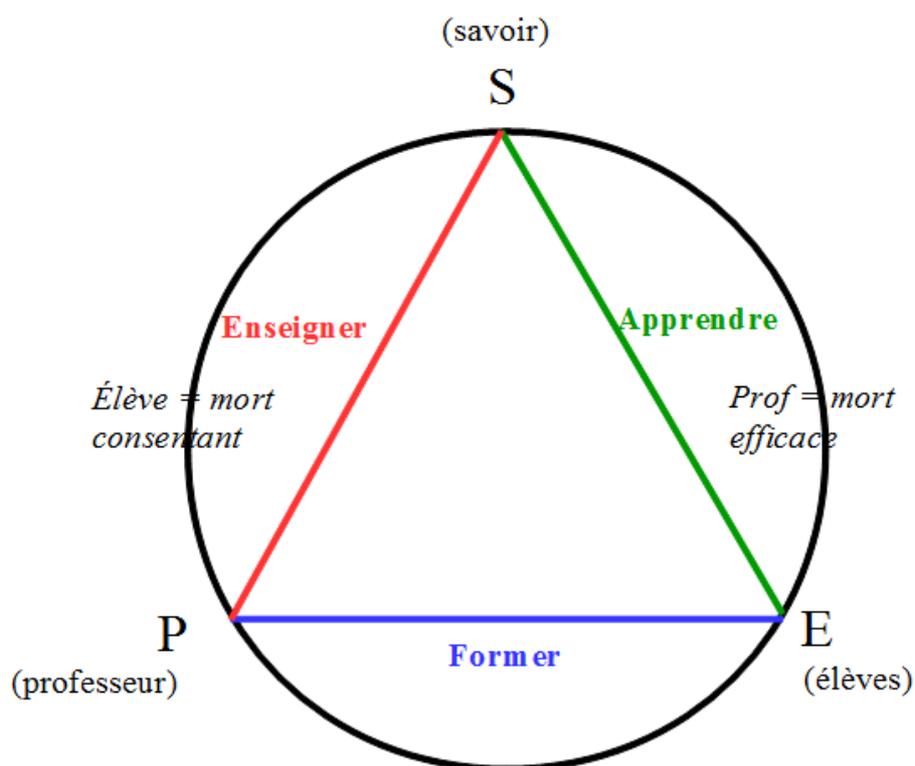


Figure 4: Le triangle pédagogique de Houssaye

Ainsi, selon l'auteur, la pédagogie magistrale, se situerait sur l'axe « savoir-professeur » (processus enseigner), reléguant au second plan la figure de l'élève qui se retrouve dans cette situation « à la place du mort ». Les attentes, les représentations et les attitudes de l'élève face aux apprentissages scolaires ne sont pas prises en compte, ou en tout cas reléguées au second plan. Le savoir est imposé aux élèves.

Au contraire sur l'axe « professeur-élève » (processus former) c'est la relation enseigné-enseignant qui va prévaloir, mais cette fois ci au détriment des savoirs. Certaines pédagogies libertaires ou socialistes qui accordent toutes leur importance aux aspects relationnels peuvent s'en approcher.

Enfin sur l'axe « savoirs-élèves » (processus apprendre), le professeur s'efface au profit de la relation entre les élèves et les connaissances, les laissant y accéder par eux-même. Le rôle du professeur est alors d'être une personne ressource. Ainsi, on peut situer ici les pédagogies de l'Éducation nouvelle et de l'École moderne et le travail de l'élève en autonomie.

1.2.1.2. Des pédagogies traditionnelles aux pédagogies nouvelles

Nous pouvons voir grâce au triangle pédagogique de Houssaye un modèle heuristique des différents processus pédagogiques. Nous allons désormais tenter de présenter les différentes expériences et modèles pédagogiques alternatifs qui ont prévalu. En effet, ces pédagogies sont fédérées par des valeurs et par des hypothèses relatives au développement de l'individu, ce qui explique la pluralité et la grande diversité des approches.

1.2.1.2.1. La pédagogie traditionnelle

Par pédagogie traditionnelle, on entend donc une situation centrée autour du maître correspondant au processus « enseigner » selon Houssaye, caractérisée par :

- une transmission directe du savoir de l'enseignant vers l'élève (voir ci-dessous le schéma de Shannon) ;
- une relation d'autorité formateur/formé ;
- des moyens et outils « traditionnels » (tableau noir, notation chiffrée, évaluations sous formes d'interrogations écrites, ...) ;
- une référence à des œuvres du passé telles qu'elles sont valorisées par la culture scolaire ;
- des formes anciennes d'éducation et d'enseignement.

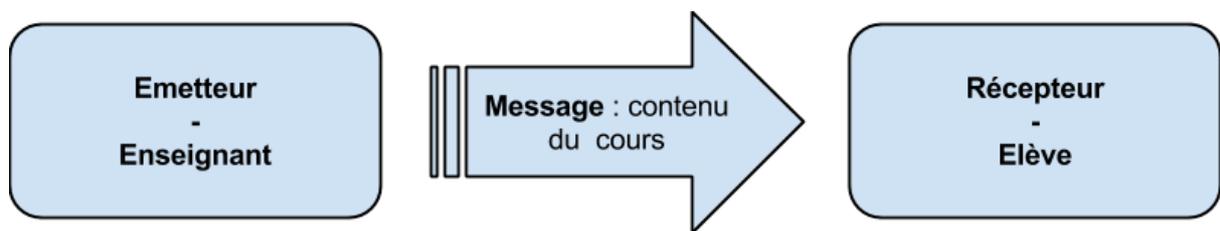


Figure 5: Le schéma de Shannon

Cependant, cette expression ne renvoie en réalité à aucun modèle d'enseignement et a davantage été utilisée pour l'opposer à la pédagogie non directive, à la pédagogie active, etc. Le terme de pédagogie traditionnelle est donc surtout employé par ceux qui souhaitent s'en démarquer et qui l'ont fortement critiqué. En effet, en aucun cas la question de savoir si les

informations transmises sont adaptées aux élèves, si elles sont intégrées dans leur progression et ou si elles participent à leur formation personnelle n'est posée. De plus, elles participent à la reproduction des inégalités scolaires :

« Ignorant la réalité des personnes concrètes au nom d'un "accès égalitaire de tous à l'universel", certaines pédagogies aboutissent, en effet, à privilégier ceux et celles qui disposent d'un environnement intellectuel ou d'une logistique familiale leur permettant d'entrer, avec une dépense minimale d'énergie, dans le modèle scolaire proposé. » (Meirieu, 2001, p.2)

1.2.1.2.2. Le mouvement des écoles nouvelles ou de l'Éducation nouvelle

Derrière le terme de pédagogies nouvelles se regroupent une multitudes de pratiques pédagogiques de la fin du XIXème siècle et au cours du XXème siècle qui prennent leurs racines avec les théories de Rousseau qui pose les bases du courant du sensualisme que l'on résume dans le célèbre : « *Laissez croître* ». L'enfant apprend par lui-même avec un tiers autre que ses parents. Le savoir est centré autour du travail manuel et de la nature. Rousseau est considéré comme le père de la pédagogie non-directive (ou négative). Il inspira des expérimentations diverses et nombreuses s'appuyant sur des travaux de médecins ou de psychologues qui composent ces pédagogies nouvelles. Plusieurs éléments les caractérisent :

- l'élève est acteur, il est placé au centre des apprentissages (pédagogies actives) ;
- le maître est un facilitateur d'accès aux connaissances prenant en compte les rythmes de l'enfant, son épanouissement (pédagogie non-directive) ;
- il faut partir des centres d'intérêt de l'apprenant et s'efforcer de susciter l'esprit d'exploration (pédagogie par projet) ;
- l'enseignement est coopératif avec des expérimentations, des exposés, des observations, etc. (pédagogie de groupe) ;

1.2.1.2.3. Les fondamentaux : la pédagogie par projet

Dès la fin du XIXème siècle et le début du XXème, les pédagogues revendiquent un apprentissage à partir du réel et du libre choix des activités. Ainsi, Dewey inspira la pédagogie par projet, ou « *learning by doing* ». Dans ce type de pédagogie, les élèves doivent concevoir

des projets qui les intéressent et c'est en faisant qu'ils apprennent les connaissances nécessaires à la réalisation du projet. L'intérêt majeur de cette théorie est de souligner le fait que la connaissance se construit plus qu'elle ne se transmet et que la recherche de la motivation de l'apprenant est fondamentale.

1.2.1.2.4. Les pédagogies libertaires

Elles commencèrent avec l'École de Hambourg et les thèses de Tolstoï pendant la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, jusqu'à l'expérience de l'école de Summerhill en Angleterre, créée en 1920 par Neil. Ces pédagogies libertaires s'inspirent également de la pensée de Rousseau mais la radicalise. Elles remettent en cause l'institution, les techniques, les rôles et les fonctions de la pédagogie. Les pédagogies libertaires ou socialistes sont les « *pédagogies qui se donnent pour objectif de laisser à l'élève toute sa liberté de choix.* » (Raynal & Rieunier, 2012, p. 377). Ces expériences sont centrées sur le travail manuel en groupe, sur le libre déploiement de l'intérêt et sur le partage de la vie. La pédagogie libertaire repose donc sur la pédagogie de groupe, c'est-à-dire « *qui utilise la médiation du groupe comme "levier" principal des apprentissages* » (Raynal & Rieunier, 2012, p. 368). Les pédagogies libertaires inspirèrent fortement les pédagogies non-directives.

1.2.1.2.5. Les pédagogie non-directives

Le terme de non-directivité fut inventé en 1942 par le psychothérapeute et formateur américain Rogers. On peut résumer cette pédagogie comme l'abstention de toute pression sur le sujet, en faisant confiance en ses capacités d'autonomie et de responsabilité, et en évitant tout système pédagogique à prétention universelle. Ne sont imposés ni les règles, ni les programmes, ni la discipline. L'enseignant devient une personne ressource disponible pour répondre aux demandes des apprenants, sans pour autant s'effacer car il doit être à l'écoute et doit apporter des réponses adaptées.

1.2.1.2.6. Les pédagogies institutionnelles

En France est créée en 1921 la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle sur la base de la charte de l'éducation nouvelle rédigée par Adolphe Ferrière (1879-1960). Par la

suite, Célestin Freinet (1896-1966) crée en 1928 la Coopérative de l'Enseignement Laïc et inspira le mouvement de l'école moderne. Selon lui :

«... il y a une troisième solution, la seule : partir de ce principe que l'expérience tâtonnante doit se faire, que l'enfant doit tout éprouver par lui-même, qu'il doit être le portier qui filtre les acquisitions souhaitables, et l'aider à faire ces expériences pour en accélérer le processus.»

La finalité est la même que celle de toute autre école : l'entrée de l'enfant dans la société. Cependant, par la pédagogie moderne, l'enfant ne gravit pas le chemin de la même manière : il apprend de ses erreurs, tâtonne dans un processus initiatique. Ainsi, toute activité, aussi ludique soit elle, doit être prise au sérieux. Selon Freinet, il faut donc placer l'enfant au centre des apprentissages, gérer la diversité et l'hétérogénéité des apprenants, intégrer des outils, médiateurs d'apprentissages méthodologiques fondamentaux. Les méthodes actives en pédagogie sont donc au cœur des méthodes utilisées par les pionniers de l'Éducation nouvelle qui :

« ... voulant rompre avec l'enseignement traditionnel et la relation de contrainte qui la caractérise ont basé leur pédagogie sur l'activité propre de l'enfant, sa spécificité fonctionnelle, son intérêt . [...] Aujourd'hui on a tendance à classer sous l'expression "méthodes actives" toutes les méthodes qui impliquent réellement l'apprenant et qui tentent de lui faire construire son savoir à partir d'études de cas, de jeux de rôle, de situations proposées par les apprenants ou par le formateur et dans lesquels la part d'implication de l'apprenant est particulièrement forte. » (Raynal & Rieuner, 2012, p. 367)

Freinet inspira la pédagogie institutionnelle. L'idée principale est que le groupe classe se donne lui-même des institutions et détermine ses propres objectifs. La classe doit donc s'autogérer et découvrir la nécessité des institutions en les mettant en place pour le bon fonctionnement de la classe. Le but est finalement que les élèves comprennent l'utilité des institutions existantes et en propose de nouvelles. Elle vise donc à former le futur citoyen, autonome et responsable ; la classe étant une mini-société.



Figure 6 : L'École nouvelle

En conclusion, on se rend compte que les pédagogies nouvelles comportent un grand nombre de courants pédagogiques, comme le résume la figure 6. Si les premières expériences libertaires ont mis l'accent sur des dispositifs pédagogiques correspondant davantage au « processus former » de Houssaye, auxquelles on reproche de mettre de côté le savoir, d'autres expériences ont au contraire accentué la relation pédagogique sur le « processus apprendre », comme les pédagogies institutionnelles inspirées par Freinet qui mettent le professeur à l'écart afin de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage. Le jeu aura donc ici toute sa place en tant que dispositif pédagogique actif mettant en œuvre les pédagogies de groupe, de projet, non-directif et plaçant l'élève dans une réelle posture de recherche et d'autonomie.

1.2.2. Une pédagogie propre aux SES

Tony Gauthier & Kévin Lodenet

Depuis leur création dans les lycées en 1966, l'enseignement des SES s'inscrit dans une réelle démarche réflexive quand aux méthodes pédagogiques employées.

1.2.2.1. L'objet des SES : forger l'esprit critique du futur citoyen en développant l'autonomie des élèves

Depuis sa création, l'objet des SES est de forger l'esprit critique, dans un objectif civique, c'est à dire à préparer les futurs citoyens. Aussi, la pédagogie des SES a le souci de partir de la diversité des élèves pour construire les savoirs. En effet, l'autonomie des élèves est différente notamment selon les origines sociales des élèves, le passé scolaire ou d'autres causes. Ainsi, au sein d'une même classe peuvent être regroupés des élèves ayant des degrés d'autonomie très divers. Une typologie simple des caractéristiques possibles de deux profils d'élèves peut nous permettre de nous le représenter.

Élève 1	Élève 2
<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise l'essentiel du vocabulaire requis • Dispose des repères théoriques et empiriques • Maîtrise la mise en relation des informations qu'il reçoit • Détecte les points faibles d'une argumentation • L'information reçue est traitée, mise en relation, hiérarchisée, organisée ... c'est à dire qu'il s'approprie le cours 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne maîtrise pas le vocabulaire utilisé • N'a pas l'habitude de s'intéresser aux analyses générales et abstraites • Certaines phases de l'argumentation lui échappent • Suit le cours dans un but précis : obtenir une bonne note au prochain contrôle

Figure 7 : Une typologie de deux profils d'élèves

Dès lors, une pédagogie prenant en compte la diversité des élèves est nécessaire. Or, certaines pédagogies – notamment traditionnelles – ne cherchent pas à changer le comportement de l'élève 2 et le renforce.

Développer l'autonomie des élèves est d'autant plus important dans le cadre des SES car son enseignement vise la compréhension par les futurs citoyens du fonctionnement de la société et de l'économie dans laquelle ils vivent. Dans le cadre de cette discipline, les élèves passent du statut d'apprenant au statut de futur citoyen. Comme le stipule le premier paragraphe du programme de la classe de seconde :

« L'enseignement d'exploration de sciences économiques et sociales en classe de seconde a pour objectif central d'ouvrir la culture des lycéens à de nouveaux champs

disciplinaires que leurs études antérieures ne leur ont pas permis d'aborder. Cet enseignement vise à :

- donner à tous les élèves, qu'ils poursuivent ou non leurs études dans les séries ES ou STG, les éléments de base d'une culture économique et sociologique indispensable à la formation de tout citoyen qui veut comprendre le fonctionnement de l'économie et de la société dans laquelle il vit ;

- [...]

Ils [les professeurs] s'efforceront de mettre les élèves en situation d'activité intellectuelle et veilleront à diversifier leurs dispositifs pédagogiques en développant notamment la recherche documentaire, l'utilisation de l'outil informatique et de l'Internet. L'élève sera ainsi placé dans une posture de recherche qui doit le conduire à se poser des questions précises, à formuler des hypothèses explicatives et à les confronter aux données empiriques. Dans tous les cas, les professeurs s'attacheront à organiser la réflexion des élèves et surtout à donner du sens aux apprentissages. » (BOEN spécial n°4 du 29 avril 2010, Programme de Sciences Économiques et Sociales en classe de seconde générale et technologique) (annexe 1)

Ainsi, l'autonomie s'appuie sur des savoirs scientifiques propres à la discipline. L'enseignant doit déterminer les savoirs nécessaires à l'élève pour progresser dans sa compréhension du monde dans lequel il vit. Dès lors, « *il n'y a de véritable acquisition de connaissances scientifiques que si l'enseignant prend en compte l'élève dans la détermination des contenus à enseigner* » (Lanta & Brémond cité dans Combemale, 1995, p.47). Développer l'autonomie des élèves est donc un aspect central du métier d'enseignant, ce qui est en ce sens une critique radicale du magistro-centrisme.

1.2.2.2. Une critique du cours magistral : une pédagogie active et inductive

Comme vu dans la partie 1.2.1.2., la pédagogie traditionnelle est caractérisée par une relation en sens unique de l'émetteur-enseignant au récepteur-élève. Houssaye précise même que dans cette situation l'élève a « la place du mort », c'est à dire qu'il est en retrait dans ce processus enseigner. La pédagogie des SES s'efforce au contraire de mettre l'élève en situation de recherche en cherchant à donner du sens aux savoirs et en les reliant entre eux. Pour ce faire, les enseignants de SES varient de méthodes de travail et d'activités. Les séquences pédagogiques sont organisées selon le schéma suivant :

- phase 1 : sensibilisation et mise en perspective du problème étudié ; cette phase est fondamentale car elle permet de donner du sens au problème que l'on va étudier en le reliant à d'autres problèmes précédemment travaillés et à renseigner le professeur sur les connaissances des élèves ;
- phase 2 : investigation par l'élève, seul ou en groupe, par le biais d'une activité en vue de construire une réponse à l'aide de documents divers (textes, graphiques, vidéo, jeu, etc) ; cette phase permet l'appropriation des enjeux par les élèves ;
- phase 3 : synthèse qui permet de structurer les connaissances.

Cette méthode vise donc d'aller du concret vers l'abstrait, contrairement au cours magistral et s'appuie sur une pédagogie active, dans laquelle l'élève est en posture de recherche grâce au dossier documentaire et à l'activité. Il existe donc un objectif de la pédagogie active : former les élèves à l'autonomie. Le dossier est directif (donc rien de libertaire dans cette pédagogie) mais ouvre à l'échange et force l'implication des élèves. Ainsi, pour un jeu en classe entière les règles du jeu sont explicites et l'enseignant s'assure de leur respect. Par les échanges, les dialogues en classe, on tente de dépasser la connaissance, en s'appuyant sur l'état des connaissances des élèves. De plus l'enseignant n'a plus le monopole de la parole, mais aide à la construction de la réponse à partir des réponses des élèves.

Cette pédagogie peut être qualifiée d'inductive car elle va du concret vers l'abstrait, du particulier vers le général et nécessite une synthèse.

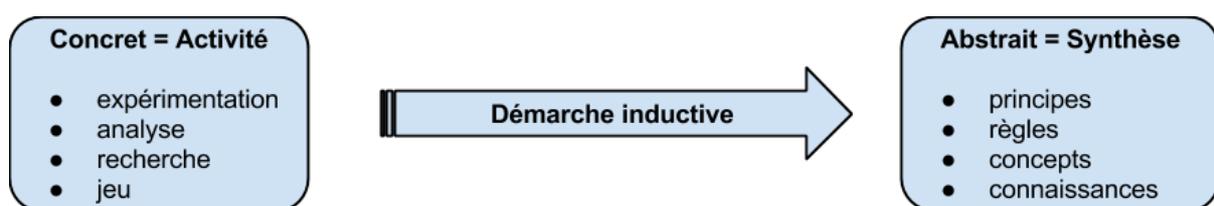


Figure 8 : La démarche inductive

Or, la pédagogie inductive fait partie de l'identité de la discipline : « *Les SES se sont créées en grande partie sur leur pédagogie inductive ; plus que sur la discipline et son contenu scientifique en tant que tel* » (Lanta & Brémond cité dans Combemale, 1995, p.46). En effet, très tôt elle a figuré explicitement dans les instructions officielles rédigées par l'Inspection Générale et a donc bénéficié d'un important soutien institutionnel : « *Le*

professeur débutant doit pouvoir mettre en œuvre les méthodes spécifiques de la discipline figurant dans les instructions officielles : priorité aux démarches inductives, accent mis sur le travail sur documents, (...) » (IGEN, 1996, p. 113).

La pédagogie des SES a donc joué un rôle de « mythe fondateur » car elle a tenu une place centrale dans l'installation de la discipline. Dès sa création, Roncayolo, chargé par le ministère pour mener à bien le projet et mettre sur pied un enseignement d'initiation aux faits économiques et sociaux, insiste fortement sur l'objectif d'acquisition d'un esprit expérimental et l'autonomie de l'élève, en bâtissant une discipline nouvelle qui ne se calque pas sur l'enseignant supérieur.

1.2.3. Un dispositif pédagogique spécifique : le jeu

Julien Claeys

Un dispositif pédagogique répond, parmi d'autres, à cette logique de mise en posture de recherche des élèves, au soin de développer leur autonomie et à la méthode inductive qui est prônée pour les SES. Il s'agit du jeu. Le jeu peut être considéré comme un dispositif pédagogique dont il faudra dans un premier temps détailler la teneur, avant de préciser sa portée effective en classe de SES.

1.2.3.1. Qu'est-ce-que le jeu dans le cadre scolaire ?

Parmi les dispositifs pédagogiques à la portée d'un enseignant, nous retiendrons dans notre analyse celui du jeu. Au-delà d'une acceptation commune de l'activité joueuse, il est nécessaire d'en préciser l'étendue réelle dans le cadre d'un enseignement. Le jeu en tant que dispositif pédagogique alternatif, lié aux pédagogies nouvelles, requiert une définition précise et exhaustive.

Dans les travaux de Brougère, le jeu trouve une définition adaptée à son utilisation en pédagogie dans une classe de jeunes enfants, d'adolescents ou bien d'adultes. Cette définition repose sur cinq points, cinq caractéristiques utilisées afin de cerner ce dispositif. Après les avoir présentées, nous expliquerons en quoi le jeu devient pédagogique et comment il se transforme en outil pour l'enseignant.

La première caractéristique du jeu est l'importance d'un « second degré » dans cette activité. Le jeu n'existe pas en tant que tel, il ne trouve sa réalité qu'à travers une autre activité, une autre situation, réelle celle-là, que le jeu va mimer. C'est cette activité mimée qui va donner du sens au jeu. Celui-ci doit alors mettre en perspective la situation réelle pour atteindre un second degré où l'enjeu n'est plus celui de la situation réelle, mais celui du jeu.

Brougère cite sur ce point les travaux de Goffman (1922-1982) pour qui le jeu est une « modalisation » d'une activité ordinaire. Trois points sont à retenir pour cette modalisation, présentés ainsi : premièrement, « *la fonction normale de l'action n'est pas réalisée* » (Brougère, 2005, p.44). Cela signifie que le jeu relève d'une finalité qui est différente de celle de la situation réelle qu'il mime. Ensuite, il importe dans le jeu que « *certaines actes [soient] exagérés* ». L'importance de cette caractéristique réside en son renforcement du second degré par l'exagération des traits de la situation réelle. Ainsi, cette dernière est distinguée de la situation de jeu, et ce, d'autant plus que « *la séquence modèle n'est pas suivie fidèlement* ». En effet, l'activité de jeu présente des répétitions, des séquences effectuées par un collectif sans que ce ne soit le cas dans la situation modèle, ainsi que des signaux envoyés pour signifier le début et la fin du jeu.

Cette notion de second degré implique donc que le jeu existe grâce à cette autre activité qu'il mime et qui lui donne du sens.

La deuxième caractéristique du jeu consiste en la prise de décision de ces acteurs. La présence de choix définit le jeu en cela que sans choix, le jeu n'en est pas un. Brougère insiste sur ce point en précisant que « *là où l'activité est obligatoire, là où il n'y a pas d'échappatoire, on peut mettre en doute qu'il s'agisse de jeu, ou tout au moins une des caractéristiques essentielles du jeu semble disparaître* » (Brougère, 2005, p.51).

La prise de décision est présente à tout moment dans le jeu. Il est indispensable au jeu de conserver une libre entrée et une libre sortie du jeu, une liberté de choix tout au long de l'activité ludique. À partir de cette caractéristique, « *un jeu peut ainsi être considéré comme une succession de décisions dans un univers où le second degré confère une puissance exceptionnelle à celles-ci* » (Brougère, 2005, p.53).

La troisième caractéristique du jeu est l'existence de règles. Celles-ci permettent l'encadrement de l'activité, conditionnant le jeu à ce que les joueurs acceptent la règle, implicitement ou explicitement. Ces règles sont l'objet d'une codification préalable au jeu,

elles nécessitent l'adhésion des joueurs et découlent d'un accord scellé entre eux. Il importe que ces règles soient négociables, modifiables, afin de permettre une adaptation du jeu à des variations du contexte dans lequel il s'inscrit.

La caractéristique suivante concerne la frivolité présente dans l'activité de jeu. Celle-ci est une conséquence directe de la première caractéristique qu'est le second degré. En effet, le jeu n'étant pas une situation avec de réels enjeux, il revêt l'aspect d'une activité frivole, sans la moindre conséquence qui dépasse le cadre du jeu. Cette activité ludique ne peut se définir par sa finalité, car cette dernière n'a pas tant d'importance que le ton frivole qui réside dans le jeu.

Le dernier des caractères du jeu est celui de l'incertitude. En aucun cas la fin du jeu n'est connue avant l'heure. En effet, et c'est l'argument qui clôture la définition de Brougère du jeu, « *c'est là que gît l'intérêt du jeu* » (Brougère, 2005, p58). Cette incertitude confère au jeu son attractivité en tant qu'activité, et, dans le cadre de l'enseignement, en tant que dispositif pédagogique.

Le jeu est historiquement présent dans l'éducation à plusieurs moments de celle-ci. Tout d'abord, il est l'élément central de l'éducation préscolaire. Ainsi, Fröbel en fait un pilier de l'éducation préscolaire, et lui confère une place importante au sein des jardins d'enfants dont il est l'initiateur. Le jeu y est éducatif, car il est à l'initiative de l'enfant : « *c'est là la force du jeu (...) lui conférer pouvoir et décision* » (Fröbel cité dans Brougère, 2005, p.73). Il est éducatif car l'enfant peut gérer les relations aux autres, « *développer un apprentissage cognitif tourné vers l'extérieur* » (Fröbel cité dans Brougère, 2005, p.74).

Ainsi, le jeu acquière une place au sein des apprentissages dès la prime enfance, dans les jardins d'enfants préscolaires où il sert d'activité permettant de tourner les apprentissages vers le futur, vers le développement de l'enfant. De plus, il est nécessaire de reconnaître le fait que le jeu soit source de plaisir, de bien être, ce qui le distingue d'autres activités de l'enfant.

Le jeu devient l'objet de notre étude car on le retrouve à l'École, en tant que dispositif pédagogique à la portée des enseignants, et, dans notre cas précis, des professeurs de SES. Il est présent dans l'institution scolaire car il possède une capacité d'apprentissage qu'il est nécessaire de développer. Brougère précise ainsi que le jeu est éducatif en lui même, parce que l'enfant apprend par le seul fait de se livrer à une activité ludique, et parce qu'il est possible d'orienter le jeu vers une visée d'enseignement.

Tout d'abord, il faut retenir que le jeu peut générer une expérience qui a des effets éducatifs même sans mise en forme éducative. Brougère rappelle que « *[l'enfant] parce [qu'il] participe, parce [qu'il] s'engage dans une activité qui [lui] offre des éléments d'information, de transformation de connaissances ou de pratiques, aussi bien en ayant conscience ou pas des effets éducatifs du processus* » (Brougère, 2005, p.163).

Le jeu devient un jeu éducatif après un processus de formalisation. Pour Brougère, ce processus se définit comme la « *présence d'éléments qui donnent une dimension partiellement éducative à la situation, soit du point de vue de celui qui construit ou gère la situation, soit de celui qui vit l'expérience, soit des deux, éventuellement sous forme de collaboration* » (Brougère, 2005, p.154). Celle-ci s'opère par différentes actions d'un adulte qui prend en charge la formalisation du jeu afin de lui donner une vertu pédagogique qu'il peut orienter.

L'adulte intervient par la création de matériel ludique. Brougère insiste sur le rôle principal de l'adulte en tant que pourvoyeur de matériel. L'adulte est aussi l'observateur, ce qui n'influence pas directement la pratique du jeu, mais qui lui offre un cadre supplémentaire dans lequel l'activité ludique s'effectue. Enfin, et cette dernière question porte un débat qui n'est pas tranché, l'adulte peut participer, c'est à dire intervenir dans le jeu comme joueur, ou bien comme « maître du jeu ».

Le jeu est présent dans les apprentissages des enfants, mais s'intègre également dans les apprentissages des adultes eux-mêmes. Selon Thiagarajan, cité par Brougère, le jeu construit les apprentissages en trois étapes : l'expérience, la réflexion, puis les apprentissages. Le jeu se transforme alors en expérience scientifique, et, ce qui lui confère sa capacité éducative, est ce que Brougère décrit comme le « débriefing » du jeu. C'est cet examen qui tire les conclusions du jeu et qui permet à celui-ci de devenir une source d'apprentissages.

Selon Piaget, le jeu se définit comme le primat de l'assimilation, c'est à dire l'incorporation des objets dans les schèmes de conduite, sur l'accommodation : l'action de l'extérieur qui transforme ces schèmes, avec principe de réalité. Le jeu ne permet pas d'intégrer de nouveaux apprentissages, mais de consolider les acquis. Il est un élément important du développement de l'enfant en interaction avec le monde : un moment du développement nécessaire. Mais ce moment est à dépasser car l'adaptation, le but de l'apprentissage, se compose de l'assimilation et de l'accommodation.

Pour Vygotski, le jeu contribue au développement de l'imagination et de la fonction symbolique. Le jeu est un outil d'apprentissage : il permet l'action puis l'interprétation, c'est à dire le passage à l'abstrait. Vygotski explique que :

« le jeu crée la Zone de Proche Développement de l'enfant. Dans le jeu, l'enfant est toujours au-dessus de son âge moyen, au-dessus de son comportement quotidien (...) dans le jeu, c'est comme s'il essayait de sauter au-dessus de son comportement normal » (Vygotski cité dans Brougère, 2005, p.15).

Ainsi, le jeu s'inscrit dans une dynamique d'apprentissage, et permet à l'enfant de se développer en intégrant l'univers extérieur dans sa sphère de valeurs.

Cependant, et Brougère le précise régulièrement, le but du jeu reste celui de se divertir, ce n'est pas l'apprentissage. L'intérêt du jeu est d'être plaisant, et en plus de ce caractère plaisant, il est que l'individu jouant est le maître de son plaisir, l'acteur de son plaisir. Ainsi, le jeu conserve sa principale caractéristique qui est qu'en « *jouant, on apprend avant tout à jouer, à maîtriser un univers symbolique* » (Brougère, 2005, p.105).

1.2.3.2. L'usage du jeu en SES

Les SES offrent des possibilités d'utilisation des jeux en classe. Que ceux-ci soient des jeux sérieux, ou « *serious games* », des jeux de plateau, ou bien des jeux coopératifs, ils peuvent devenir un support de cours pour un usage pédagogique en lycée. Différents types de jeux sont utilisés en SES, ainsi qu'en témoigne la lettre TIC'Édu SES de mai 2012, émanant du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, qui propose à l'usage des enseignants de SES un certain nombre de jeux.

Tout d'abord, cette lettre vante des jeux sérieux, appelés également « *serious games* » parce qu'ils utilisent l'outil numérique afin de mettre le joueur en situation virtuelle et ludique, situation correspondant à une certaine réalité, et permettant d'appréhender celle-ci. L'usage des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) se couple dans ce cas à celui du jeu. Ce type de jeu correspond aux jeux de gestion de « *la politique économique* », de « *gestion de l'industrie automobile* », au jeu « *Economia* » qui sont décrits dans la lettre TIC'Édu SES de mai 2012.

Ensuite, la typologie des jeux présents en SES se poursuit par la description de jeux d'esprits, qui ont l'objectif de mettre à l'épreuve la finesse de jugement et la vivacité intellectuelle des joueurs. C'est le cas du « *jeux de la criée* », du « *jeu de la bourse* », du « *jeu de la banane* » qui permettent, par des mises en situations collectives de reproduire le marché économique.

Enfin, des jeux de cartes sont également présentés dans cette lettre TIC'Édu SES de mai 2012. Ceux-ci se rapprochent des jeux d'esprits avec la spécificité que le matériel utilisé correspond à des cartes ; il s'agit du « *jeu sur les biens publics* » présenté dans la lettre, ou bien d'autres jeux de cartes, notamment sur le marché comme le jeu que nous avons testé en cours de didactique où des offreurs ayant des cartes noires devaient échanger avec des demandeurs détenant des cartes rouges. Même si l'objectif – atteindre un prix d'équilibre – ne nous a pas semblé atteint, il n'en reste pas moins que ce jeu peut être mis en place dans un cours de SES avec davantage de réussite.

Les jeux sont soit coopératifs, soit compétitifs. En effet, lorsque le but à atteindre est commun à tous les joueurs, le jeu est coopératif, et il se base sur l'entraide et la solidarité entre les joueurs. Ceux-ci « gagnent » le jeu en fonction de leur capacité à effectuer une activité en équipe. Au contraire, le jeu compétitif met en opposition les joueurs, ou les équipes de joueurs, afin que le meilleur joueur remporte le jeu.

1.3. Problématique et hypothèse de recherche

Nous allons à présent développer la problématique de notre travail de recherche ainsi que l'hypothèse que nous avons testée.

1.3.1. Problématique de notre TER

Collectif

Étant donnée l'existence d'inégalités scolaires, mises en évidence dans le contexte actuel par le rapport PISA 2012 et étayées par les théories sociologiques, il est pertinent de chercher des dispositifs pédagogiques alternatifs au cours magistral permettant de les pallier.

Les inégalités scolaires sont des différences donnant lieu à un inégal accès aux différents capitaux socialement valorisés (culturel, social, économique) ; nous retiendrons la vision bourdieusienne de celles-ci. Ainsi, si les inégalités scolaires sont dues aux stratégies familiales, comme l'a expliqué Boudon (1973), s'interroger sur les dispositifs pédagogiques pouvant y remédier n'a que peu de sens. En effet, il s'avère que la famille n'est que peu influencée par ces dispositifs scolaires.

Le jeu, défini comme un univers de second degré où la frivolité offre une dimension particulière aux décisions qui sont prises, nous apparaît être un dispositif utile dans la lutte contre les inégalités scolaires en classe de SES. Nous analyserons le rôle et le statut du jeu sous un angle sociologique afin d'en cerner les tenants et les aboutissants. Il s'agit alors d'en comprendre les enjeux afin d'en expliquer les conséquences en termes de pratiques scolaires.

Ainsi, **le jeu, en tant qu'outil pédagogique alternatif, peut-il réduire les inégalités scolaires en SES au lycée ?** L'attention du groupe classe pour le cours est-elle dynamisée par le jeu ? Les savoirs sont-ils plus uniformément transmis compte tenu de la diversité des élèves ? Les implicites sont-ils plus aisément levés ? Utiliser un jeu améliore-t-il la réussite des élèves dans le cadre du lycée ?

1.3.2. Hypothèse de recherche

Collectif

Nous allons donc tester l'hypothèse suivante : **l'usage du jeu en SES est efficace afin de réduire les inégalités scolaires entre élèves au lycée.**

Les pédagogies nouvelles qui prônent l'usage du jeu dans une certaine mesure, le décrivent comme un outil présentant de nombreux avantages. Ce dispositif pédagogique présente des intérêts certains ; il convient de les analyser, notamment en termes d'inégalités scolaires. Brougère a développé l'intérêt du jeu dans une dynamique de reconstruction des rapports sociaux, des liens sociaux, au sein d'une classe. Cela nous amène donc à interroger ces rapports sociaux et l'impact du jeu sur ceux-ci, et les inégalités qui en découlent.

D'autres auteurs, comme Bonnéry, se sont questionnés sur le lien entre le jeu et les inégalités, notamment pour en discuter l'effet réducteur de l'un sur l'autre. À la lumière de ces

nombreux questionnements et apports théoriques, nous allons développer une approche empirique afin de tester cette hypothèse.

1.3.3. La démarche hypothético-déductive

Tony Gauthier

Il existe trois grandes formes de démarches scientifiques : l'induction, la déduction et la démarche hypothético-déductive.

La première consiste pour le chercheur à observer la réalité sans idée préconçue en tête ; ce que Durkheim (1858-1917) appelle des prénotions. Son objectif est alors de chercher à tout voir et tout entendre dans la mesure du possible, puis à déduire de ces observations des concepts comme vérités scientifiques. De cette méthode découle notamment l'idée de l'existence de grandes lois édictant l'évolution du monde social.

La méthode déductive, représentée notamment par Descartes (1596-1650) découle d'un raisonnement inverse. En effet, à partir de ses intuitions, le chercheur déduit d'autres affirmations qui en sont la conséquence. Cette méthode s'oppose à l'empirisme dans le sens où elle met en avant le raisonnement comme source de savoir.

Enfin, la démarche hypothético-déductive est la méthode la plus employée par les chercheurs dans le champ scientifique actuel. C'est celle-ci que nous avons décidé d'utiliser dans ce travail de recherche. Elle consiste tout d'abord à poser une question initiale qui va encadrer le travail de recherche. Par la suite, le chercheur va formuler des déductions ou des inductions selon les connaissances empiriques qu'il possède sur le sujet et formuler une ou plusieurs hypothèses de recherche qu'il va chercher à vérifier (ou infirmer selon les résultats empiriques obtenus). Dans le cas de notre recherche, nous nous sommes effectivement posé une question de départ qui est de savoir si le jeu, en tant qu'outil pédagogique alternatif, permet de réduire les inégalités scolaires entre élèves, dans le cadre des sciences économiques et sociales. D'après nos connaissances scientifiques issues de la littérature sociologique, nous avons élaboré l'hypothèse suivante : l'usage du jeu en SES est efficace afin de réduire les inégalités scolaires entre élèves au lycée, que nous avons cherché à vérifier ou infirmer par le biais d'expérimentations. Enfin, comme l'indique Dépelteau (2010), la dernière phase du travail de recherche par le biais de la démarche hypothético-déductive est la communication

des résultats, afin de montrer si la ou les hypothèses sont vérifiées. Si les hypothèses de départ sont infirmées, le chercheur peut les délaïsser et tenir compte des résultats obtenus lors de sa recherche afin de la réorienter. Dans ce cas, sa recherche recommence (ou se poursuit) jusqu'à l'obtention de résultats corroborant les hypothèses.

Finalement, six étapes composent une recherche scientifique par le biais de la démarche hypothético-déductive :

1. Poser la question qui va encadrer le travail de recherche ;
2. Formuler des déductions ou inductions issues de connaissances scientifiques ;
3. Formuler une ou plusieurs hypothèses de recherche ;
4. Mettre en place un protocole scientifique visant à vérifier ou infirmer la ou les hypothèse(s) ;
5. Communiquer les résultats ;
6. Éventuellement, réorienter ou poursuivre la recherche dans la continuité des résultats obtenus lors de la recherche précédente.

1.4. Cadre méthodologique

Nous avons décidé, afin de répondre à cette problématique, d'effectuer des expérimentations en classe, profitant de ce que nos stages respectifs nous le permettent. Ces expérimentations s'accompagnent d'observations de la classe afin d'en analyser les effets avec un maximum de recul et d'objectivité.

1.4.1. Expérimentations de jeux en classes de lycée

Dans un premier temps, nous allons présenter la méthode expérimentale de manière générale, puis les deux expérimentations que nous avons menées dans le cadre de notre TER.

1.4.1.1. Qu'est-ce que la méthode expérimentale ?

Julien Claeys & Kévin Lodenet

L'expérimentation consiste en une méthode d'investigation permettant de tester un phénomène précis selon la variation d'un ou plusieurs facteurs. Ces facteurs, appelés également variables, peuvent être de deux types : variables dépendantes et variables indépendantes.

Tout d'abord, il existe les variables indépendantes. Celles-ci correspondent aux caractéristiques des individus (genre, âge, origine sociale ...) ou de l'environnement physique ou social (locaux, présence ou non de tiers, disposition dans la salle ...) ou bien encore de la tâche (familière ou difficile ...).

Ensuite, il existe les variables dépendantes qui correspondent au comportement des participants à l'expérimentation ; c'est en fonction de l'évolution de ces variables que nous testons l'influence des variables indépendantes afin de juger de notre hypothèse. Il convient de distinguer celles-ci des variables parasites qui ne sont pas l'objet de l'étude de l'expérimentation, mais qui peuvent tout de même influencer sur le déroulement de cette dernière (heure du cours, absences d'élèves...).

Dans les expérimentations que nous avons effectuées, notre hypothèse a été soumise à la variation d'un facteur qu'est la tâche demandée aux élèves. Ainsi, nous avons proposé des jeux au lieu de cours plus classiques afin d'aborder les notions du programme. Les variables dépendantes étudiées ont donc été les comportements des élèves face à cette nouvelle situation : inhabituelle et ludique.

1.4.1.2. Expérimentation 1 : le jeu de la criée (classe de seconde)

Julien Claeys

La première expérimentation a consisté en un jeu sur le marché en économie dans une classe de seconde : le jeu de la criée. Il s'agit du troisième questionnement du programme de seconde de SES qui s'intitule : « *marchés et prix* », et du premier questionnement de celui-ci : « *Comment se forment les prix sur un marché ?* ». Y sont abordées les notions d'offre et de demande ainsi que leurs déterminants, de prix et de marché. Le jeu en question répond à cette partie du programme officiel : « *On montrera comment dans un modèle simple de marché se*

fixe et s'ajuste le prix en fonction des variations de l'offre et de la demande. En partant d'un exemple, on construira les courbes d'offre et de demande (...) ».

Après une première partie constituée d'éléments de définition et de l'étude des déterminants de l'offre et de la demande, la seconde partie de la séquence débute sur la séance du jeu dont l'objectif est de découvrir comment se fixent les prix sur un marché, par la rencontre de l'offre et de la demande. Cette séance est suivie d'une partie concernant les variations de courbes d'offre et de demande ainsi que leur impact sur le prix et les quantité d'échange.

L'expérimentation a été effectuée le vendredi 28 novembre 2013 sur une séance de cours d'une heure, de 12 heures à 13 heures. La classe de seconde concernée est un regroupement d'élèves issus de deux classes différentes (9 élèves de seconde 4 et 22 élèves de seconde 5) et comporte 31 élèves. La classe se compose de 17 filles et 14 garçons âgés de quinze ou seize ans. Aucune absence n'était à noter. L'établissement dans lequel l'expérimentation a été mise en place est un lycée public situé au centre ville de Poitiers.

Le jeu s'est déroulé ainsi : dans un premier temps, le professeur présente les règles du jeu. Il s'agit que les élèves effectuent des enchères afin de remporter des lots de poissons. Il leur était distribué une fiche individuelle (annexe 2), distribuée par le professeur, avec le budget maximal qu'ils pouvaient atteindre afin de remporter un lot. Leur objectif principal était l'achat d'un lot de poissons aux enchères. Comme objectif second, ils devaient, dans la mesure du possible, effectuer un bénéfice, c'est à dire ne pas acheter de lots au prix maximal qu'il leur était permis.

Dans un second temps, une première série d'enchères a commencé où le professeur avait prévu plus de lots qu'il n'y avait d'élèves pour les acheter. L'objectif était, et le jeu l'a bien illustré, de montrer qu'avec une offre supérieure à la demande, les prix auxquels les élèves achetaient avaient tendance à diminuer. Ensuite, une seconde série d'enchères a débuté où l'offre était inférieure à la demande. Les prix ont donc augmenté.

Les prix des lots, ainsi que le numéro de la fiche de l'élève acheteur ont été notés au tableau afin de les utiliser dans le débriefing. Ainsi le cours a utilisé ce jeu de cette façon : les prix se fixent sur un marché par une négociation entre offreurs et demandeurs, et il varie selon que l'offre est supérieure ou inférieure à la demande, selon le rapport de force entre les

offreurs et les demandeurs. Ce tableau a été noté au tableau et recopié par les élèves en guise de conclusion :

				Niveau des prix
<u>Enchères n°1</u>	Offre (35)	... supérieure à la ...	Demande (31)	Prix bas
<u>Enchères n°2</u>	Offre (25)	... inférieure à la ...	Demande (31)	Prix élevés

Figure 9 : Le débriefing du jeu de la criée

1.4.1.3. Expérimentation 2 : le jeu sur les biens collectifs (classe de première ES)

Kévin Lodenet

La seconde expérimentation a consisté à effectuer un jeu sur les biens collectifs en économie avec une classe de première. Cette séquence s'inscrit à la fin du chapitre « *Quelles sont les principales défaillances de marché ?* ». Comme le stipule le bulletin officiel nous y montrerons « *que les marchés peuvent être défaillants dans le domaine de l'allocation des ressources en présence de biens collectifs ou d'externalités (pollution, éclairage public, pollinisation par les abeilles, etc.)* ». Dans les cours précédents, nous avons abordé les autres notions au programme, à savoir celles d'externalité et d'asymétrie d'information. Nous nous concentrerons ici sur la notion de bien collectif, notion au programme officiel. La notion de passager clandestin sera également abordée. Notre objectif est donc le suivant : à la fin de cette séquence les élèves devront être capables d'expliquer pourquoi le marché ne permet pas de prendre en compte les biens collectifs.

Cette expérimentation s'est déroulée avec une classe de 17 élèves dans un lycée privé du centre-ville de Poitiers, le lundi 03 février 2014 sur une séance d'une heure entre 11h et 12h. Cette classe est composée de 7 garçons et de 10 filles, âgés de 16 à 17 ans. Deux élèves absents sont à noter.

Après avoir distribué aux élèves un document avec les règles du jeu (annexe 3), un tableau pour compter les points et les questions sur le jeu. Nous lisons ensemble les règles du jeu et éclaircissons les différentes interrogations des élèves. Le jeu peut alors commencer.

Nous distribuons quatre cartes (deux rouges et deux noires) à chaque élève. Nous leur précisons que le montant inscrit sur la carte n'a pas d'importance ; seule la couleur nous concerne. Les cartes noires ne correspondent à rien. Les cartes rouges représentent une ampoule. Nous insistons sur le but du jeu qui est de maximiser son propre éclairage et qu'il est interdit aux élèves de communiquer entre eux.

Une fois les cartes distribuées, les élèves doivent alors donner à l'enseignant deux de leurs quatre cartes sans les montrer aux autres, et en conservera deux. Chaque carte rouge collectée rapporte une unité d'éclairage pour chaque élève (on leur explique qu'une ampoule utilisée collectivement éclaire tout le monde mais moins intensément). Chaque carte rouge conservée rapporte quatre unités d'éclairage pour l'élève qui la conserve (une ampoule conservée n'éclaire qu'une maison mais plus intensément).

Une fois l'ensemble des cartes collectées, on procède au comptage des points. Chaque élève inscrit dans la première colonne le nombre de cartes rouges conservées en le multipliant par quatre : 0, 4 ou 8. Pendant ce temps, le professeur compte le nombre de cartes rouges collectées et l'annonce à la classe qui inscrit ce chiffre dans la seconde colonne.

Ce premier tour est l'occasion pour les quelques élèves qui n'avaient pas encore bien saisi les règles du jeu de les comprendre. Nous renouvelons le jeu quatre fois. Lors du dernier tour, nous autorisons les élèves à communiquer.

Le débriefing a été fait sous forme de questions, qui nous ont permis de relier les différentes étapes du jeu aux concepts du cours : bien collectif, passager clandestin, défaillance de marché, allocation des ressources.

1.4.2. Observations des expérimentations effectuées

Dans un second temps, nous allons présenter les observations que nos expérimentations ont nécessitées. Nous expliquerons la méthode d'observation de façon générale, puis nous détaillerons les modes d'observation que nous avons utilisés pour chacune de nos expérimentations.

1.4.2.1. Qu'est-ce que la méthode d'observation ?

Julien Claeys & Kévin Lodenet

L'observation consiste en un recueil des données issues des expérimentations (dans notre cas) ou d'autres situations. Elle peut être participante ou non participante selon que l'observateur prend part ou non au déroulement de la scène qu'il observe. Afin de ne pas influencer les variables dépendantes, l'observation non participante offre davantage d'objectivité *a priori*. En revanche, la présence d'observateurs dans une classe, par exemple, peut également fausser le comportement des individus observés parce qu'ils savent qu'ils le sont. Ainsi, il est nécessaire d'objectiver cet effet non contrôlé en suivant une étude réflexive de son travail.

L'observation peut également être systématique ou ethnologique, c'est à dire avec ou sans grille d'observation. La première permet d'observer des variables limitées dans leur nombre et prédéfinies lors de la conception de la grille. La seconde, au contraire, rend possible une multiplicité des éléments observés, mais contraint l'observateur dans l'analyse de ces données nombreuses et littéraires à un effort de sélection et de regroupement des éléments saillants. L'observateur doit, dans ce cas, redoubler de vigilance épistémologique (Bourdieu & Passeron, 1968), c'est à dire l'importance d'objectiver les faits observés.

1.4.2.2. Observation 1 : le jeu de la criée (classe de seconde)

Julien Claeys

L'observation de cette séance était participante. Seul le professeur était présent pour observer le déroulement du jeu, aucun observateur était extérieur au jeu. En effet, le professeur cumulait les rôles de maître du jeu, fournisseur du matériel, acteur du jeu (le professeur proposait les lots à la vente et gérait les enchères) ainsi que celui d'observateur.

Cette observation a donné lieu à des notes ethnographiques prises par l'enseignant à la suite de l'expérimentation. Peu de notes ont été écrites pendant le déroulement du jeu, seuls les éléments notés au tableau ont été repris parmi les résultats de l'observation.

1.4.2.3. Observation 2 : le jeu sur les biens collectifs (classe de première ES)

Kévin Lodenet

La séance fut observée par deux personnes. En effet, l'enseignant étant "pris" dans l'interaction avec les élèves il était nécessaire que deux personnes extérieures, c'est à dire ne prenant pas part au jeu, analysent les effets du jeu afin de gagner en objectivité. Ainsi, chacun des observateurs se concentrait sur la moitié des élèves (le premier sur les deux rangées de devant et le second sur la rangée du fond) afin d'être le plus efficace et le plus précis possible.

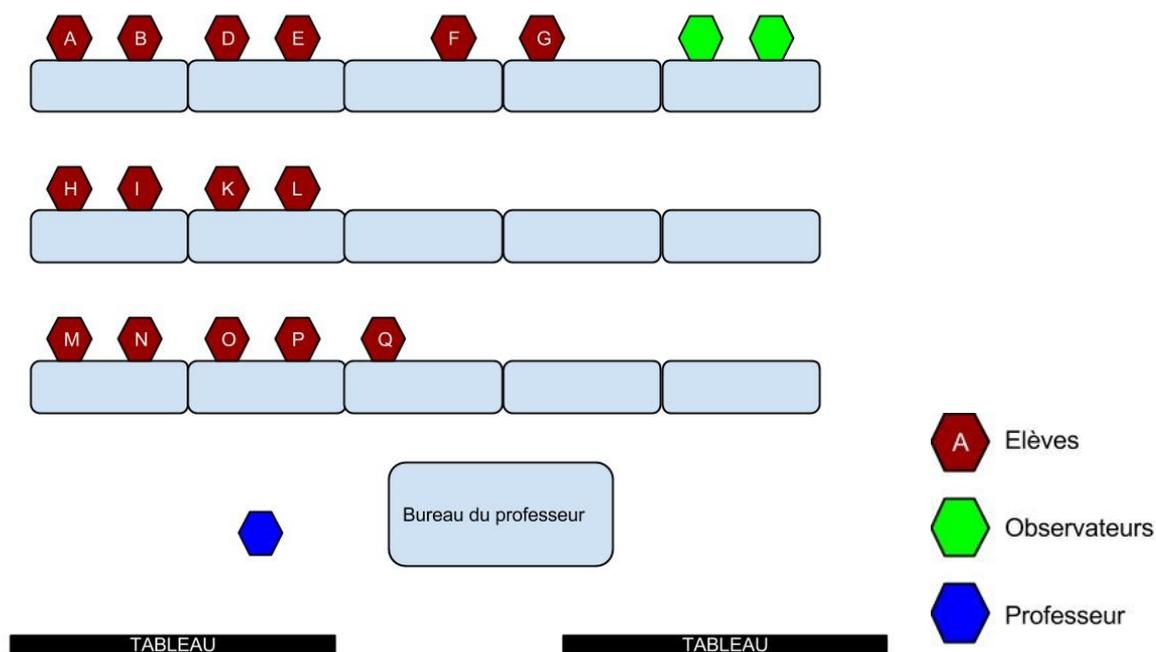


Figure 10 : Le plan de classe de première ES

L'observation donna lieu à plusieurs types de matériaux :

- des notes ethnographiques (timing du jeu, notes d'observation libres) ;
- un graphique des élèves selon l'activité dans le groupe classe (actif/passif) et leur implication en faveur ou non du cours (avec/contre) avant, pendant et après le jeu (Orgogozo, 1988). Les élèves ont été anonymés pour éviter la stigmatisation des élèves et une lettre de A à Q leur a été attachée. Ainsi, on retrouvera dans les différents graphiques la représentation des élèves sous forme de lettre ;

2. Des résultats empiriques contrastés quant à la réduction des inégalités scolaires par le jeu

Grâce à nos expérimentations et aux observations qu'elles ont suscitées, nous allons à présent tenter de répondre à notre hypothèse : l'usage du jeu en SES est efficace afin de réduire les inégalités scolaires entre élèves au lycée. Nous allons discuter autour de notre problématique à la lumière de nos deux expérimentations. Nous allons tenter d'extraire de nos observations les éléments susceptibles d'éclairer le lien entre le jeu et les inégalités scolaires. Les données récoltées lors des expérimentations vont nous servir afin d'argumenter autour de la problématique du TER.

2.1. De la réduction des inégalités scolaires par le jeu

Dans un premier temps, nous allons présenter les éléments qui, dans les observations de nos expérimentations, permettent de répondre par l'affirmative à notre hypothèse. Le jeu, dans nos observations, a effectivement un effet très positif dans la réduction des inégalités scolaires. Cela peut être décrit en deux points, tout d'abord la possibilité que le jeu offre de mettre les élèves en posture de recherche, puis, par la formalisation des jeux dans le sens d'une prise en compte de l'hétérogénéité de la classe.

2.1.1. Le jeu : mise en posture de recherche des élèves

Dans cette partie, nous allons analyser les effets réducteurs en termes d'inégalités scolaires entre élèves par la mise en posture de recherche de ces derniers. Cette caractéristique centrale au projet fondateur des sciences économiques et sociales permet en effet de réduire les inégalités de compréhension entre les élèves du groupe classe pour plusieurs raisons. Le jeu a d'abord pour effet d'accroître la participation de tous les élèves lors de son déroulement. De plus, cette participation accrue se déroule dans le sens de la construction du savoir par l'expérience. Enfin, nous avons attesté de cette réduction des inégalités de réussite scolaire entre élèves par l'analyse des écarts à la moyenne d'un devoir donnant suite au jeu, par

rapport à l'écart-type des notes de la classe sur les deux premiers trimestres sur la discipline des SES.

2.1.1.1. Le jeu a pour effet premier l'augmentation de la participation de l'ensemble du groupe classe

Tony Gauthier

Comme nous l'avons étudié précédemment, la pédagogie des SES s'oriente vers une critique du cours magistral qui prône une communication entre l'enseignant et l'élève à sens unique. Effectivement, l'enseignant fait office d'émetteur unique de l'information (les savoirs scientifiques) et les élèves sont récepteurs de cette information. Dans le cadre du développement de cette discipline relativement nouvelle, l'élève occupe une place centrale dans la construction du savoir en classe. Sa participation et son activité en classe sont donc plus importantes que dans le cadre d'un cours magistral. Ce phénomène paraît d'autant plus notable dans le cadre d'un jeu éducatif, utilisé pour transmettre une notion, une théorie ou un mécanisme économique ou sociologique à un moment précis du cours. En effet, le déroulement du jeu permet l'implication de tous les élèves et les incite d'autant plus à participer que l'activité est innovante et leur plaît. Le jeu, par son originalité dans le cadre scolaire, permet alors d'accroître la participation d'une large majorité du groupe classe ; en atteste la figure suivante, réalisée grâce aux apports de l'enseignant de la classe étudiée et ceux des deux observateurs de cette séance dédiée au jeu sur les biens collectifs.

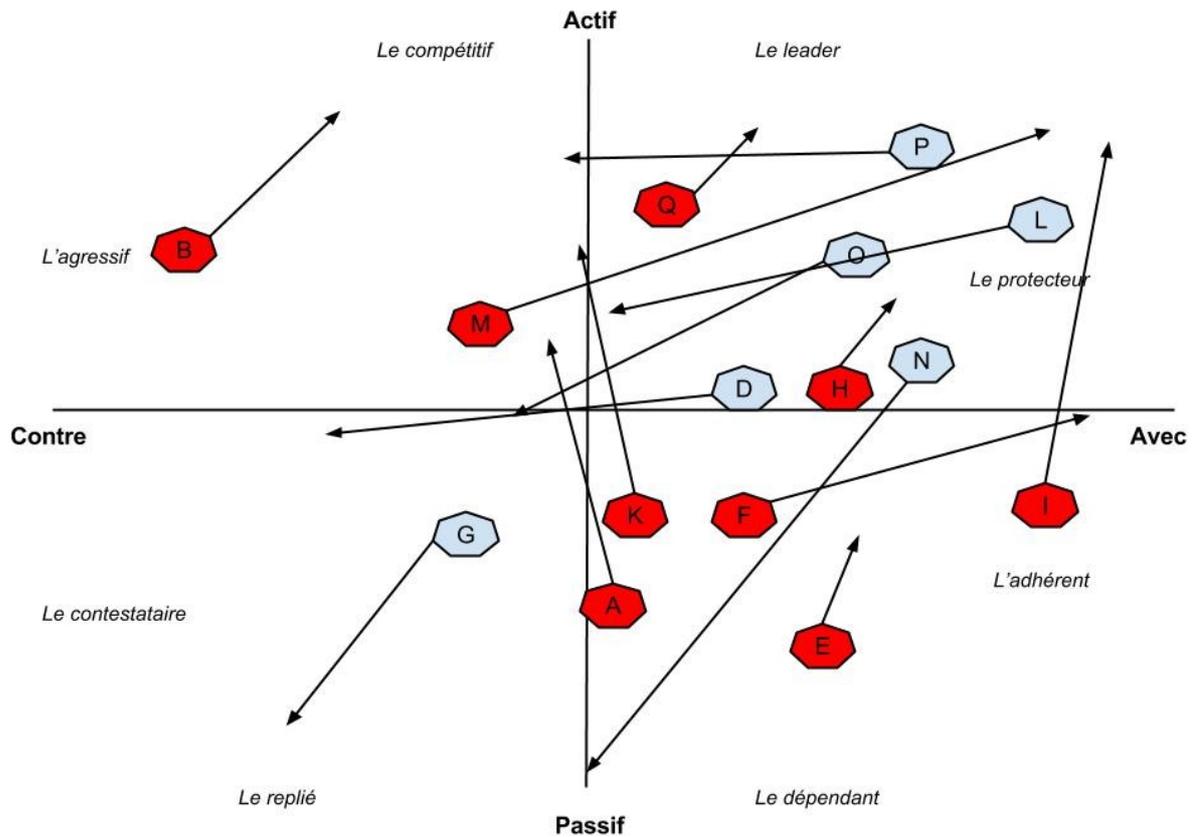


Figure 11 : L'évolution du rôle des élèves dans le groupe classe entre un cours traditionnel et le jeu sur les biens collectifs en termes d'activité

Cette figure montre le rôle occupé par les élèves au sein du groupe classe lors d'un cours traditionnel avec l'enseignant ainsi que l'évolution de ce rôle lors du déroulement de la phase de jeu sur les biens collectifs, illustrée par le sens des flèches. Les élèves, anonymés, occupent ainsi un rôle au sein de la classe que nous avons représenté dans un repère orthonormé, suivant les travaux réalisés par Orgogozo (1988).

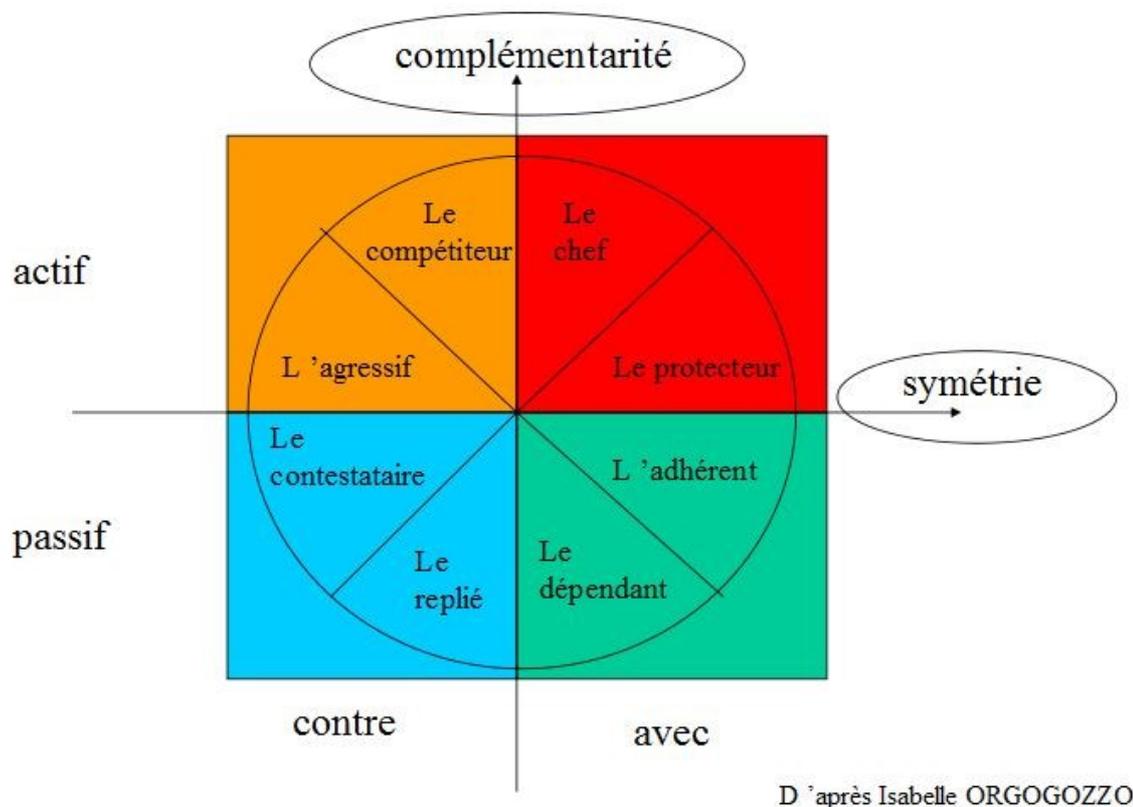


Figure 12 : Les rôles dans le groupe selon Orgogozo

Ces derniers sont représentés dans un repère selon deux axes : l'activité dans le groupe classe en ordonnée selon une échelle allant d'un comportement totalement passif à un comportement très actif, et en abscisse est représentée l'implication de l'élève en faveur (avec) ou non du cours (contre). De plus, on peut noter la présence d'idéaux-types d'élèves sur ce schéma ; c'est-à-dire un modèle dont les caractéristiques intrinsèques ont été modifiées pour faciliter l'analyse d'un phénomène social. Par exemple, l'élève P se situe proche de l'idéal-type du *leader*, ce qui signifie qu'il est très actif en classe pendant le cours, et que cette activité est dédiée à l'avancement du cours et à la construction du savoir. On peut donc illustrer son activité par une forte participation orale uniquement dédiée à l'avancement du cours. A l'inverse, l'élève B est relativement actif pendant le cours mais est plus proche de la typologie de l'agressif puisque son activité en classe ne s'effectue pas dans le sens de la construction du savoir et de l'avancement du cours, mais plutôt par des bavardages et interventions non-pertinentes pour le cours. Par exemple, l'élève B est relativement actif lors

de cours traditionnels mais ne dédie pas cette activité à l'avancement du cours et à la construction du savoir. Selon les dires de l'enseignant, il est fréquent que cet élève bavarde avec ses camarades pendant les heures de cours ; bavardages dont la teneur n'est pas en rapport avec le contenu du cours.

Le premier constat que l'on peut effectuer avec cette figure est l'accroissement de l'activité globale du groupe classe. En effet, on constate que l'activité de neuf élèves s'est accrue pendant le jeu par rapport à un cours traditionnel. Ces élèves ont été représentés en rouge dans le schéma. Cette hausse de la participation est assez variée selon les élèves. On constate par exemple que l'élève H a légèrement plus participé que d'habitude alors que la participation de l'élève I au cours du jeu a très fortement augmenté.

On constate donc une hausse générale de l'activité des élèves grâce au jeu ; c'est-à-dire un déplacement vers le haut des différents points représentant les élèves. Certes, on ne peut constater ce phénomène pour l'ensemble du groupe mais cet accroissement de la participation pour neuf élèves est significative. De plus, on peut noter que cinq de ces élèves (A, K, F, E et I) ont un rôle habituel dans la classe situé dans le carré inférieur droit du graphique ; c'est-à-dire un rôle relativement passif et peu dédié à l'avancement du cours. Lors de la séance dédiée au jeu, ces élèves ont plus participé qu'à l'habitude et l'on peut noter également la plus forte hausse de participation pour l'élève I, sur l'ensemble du groupe classe. Ce sont donc des élèves qui, participant peu en classe habituellement, sont au cœur des inégalités de participation en classe – une forme d'inégalité scolaire. Le jeu a donc permis à ces élèves d'accroître leur participation par le biais de cette activité éducative nouvelle.

Lors de l'expérimentation du jeu de la criée en classe de seconde, l'enseignant a également pu constater ce phénomène lors de sa prise de notes ethnographiques au cours de la séance. Il a pu noter un investissement de toute la classe en hausse, qui s'est sentie concernée par le jeu. D'une part, les élèves ont tous participé car ils ont perçus le jeu comme un univers de second degré, pour reprendre la terminologie de Brougère. Ainsi, ils ont compris qu'il n'y avait aucun risque en cas d'erreur et qu'ils pouvaient se tromper sans que cela ait une incidence particulière sur le déroulement du jeu ou le reste du cours. Ils sont donc plus enclins à prendre la parole et donner leur avis au cours du jeu. De plus, l'enseignant a noté le rôle important joué par lui-même au cours de la séance dédiée au jeu puisque qu'il a le statut de « maître du jeu » : il favorise les élèves les plus timides et qui participent peu habituellement

en cours à participer. A travers le système d'enchères mis en place lors du jeu de la criée, le professeur distribue la parole et peut, par ce biais-là, favoriser la prise de parole des élèves les plus inhibés. Ces derniers vont donc participer plus activement et être au cœur de leur processus d'apprentissage et, se sentant valorisés par l'enseignant, ont moins d'appréhension par la suite à prendre la parole et participer activement au bon déroulement du jeu. Finalement, l'enseignant a pu noter une hausse générale de la participation de la classe au cours du jeu ; augmentation d'autant plus forte chez les élèves les plus discrets habituellement.

Outre le fait que les sciences économiques et sociales favorisent l'activité des élèves et leur participation, on constate grâce à cette figure que le jeu exacerbe ce phénomène et permet d'accroître l'implication des élèves dans la classe. Cela permet d'attester le rôle positif du jeu en classe pour réduire les inégalités scolaires entre élèves puisque, la participation de ces derniers étant accrue, ils sont plus enclins à participer activement à la construction de leur savoir scientifique en étant mis en posture active de recherche pendant le jeu. Comme l'attestent Chatel et les membres du projet fondateur des SES, la mise en posture de recherche dans le cadre d'une pédagogie inductive permet de réduire les inégalités en permettant aux élèves les moins dotés en capital culturel de participer activement à la construction de leur savoir, et de développer ainsi leur autonomie.

Le jeu permet donc de réduire les inégalités de participation entre élèves au sein du groupe classe d'une part ; et *a fortiori* les inégalités de réussite scolaire puisque, comme le démontrent les travaux effectués autour des pédagogies actives et du projet fondateur des SES, la mise en posture de recherche des élèves ainsi que leur place centrale dans la construction du savoir sont des éléments essentiels d'une plus grande réussite de tous à l'école. Finalement, le jeu, en tant qu'outil pédagogique alternatif, apporte son appui dans la lutte contre les inégalités scolaires puisqu'il permet l'implication de tous dans la construction du savoir, et ce, de manière ludique. Cette implication induit une construction des savoirs par les élèves par le biais de l'expérience. Selon Piaget, le développement de l'enfant n'est ni inné, ni acquis par l'apprentissage, mais plutôt provoqué par l'interaction entre une base génétique et l'expérience qu'il a l'occasion de mener. Le jeu, dans sa dimension interactionniste, répond donc à ces attentes en termes d'expérience et affirme le rôle constructeur du savoir par les élèves. Dans cette dynamique, le jeu en SES permet la

construction des savoirs par l'expérience et fait de cette matière scolaire, une discipline participante. Enfin, on peut noter que le jeu est une activité pédagogique relativement originale à l'école et permet une plus rapide mémorisation de son contenu par les élèves. Effectivement, les élèves se remémorent facilement du jeu car ils ont passés un moment agréable sur la période de cours. D'autre part, cette mémorisation facilitée permet une réactivation plus aisée du contenu même du jeu. L'enseignant a pu attester de cela en réactivant le contenu sur le chapitre concernant les défaillances de marché (externalités, asymétries d'information et biens collectifs) lors d'un cours futur avec les élèves concernés par le jeu. Ces derniers, et plus particulièrement les élèves participant peu d'habitude, se sont rapidement souvenus du jeu et au final, de son contenu. Le jeu est donc efficace pour réduire les inégalités d'apprentissage des contenus scientifiques car il exacerbe la mémorisation de son déroulement par les élèves.

2.1.1.2. Une participation accrue dans le sens de la construction du savoir

Tony Gauthier

Comme nous l'avons vu précédemment, le jeu permet donc l'implication de tous les élèves pendant son déroulement. Cela réduit le caractère inégalitaire de la participation en classe et l'on constate donc une hausse de l'activité globale du groupe classe par le biais du jeu. Mais on peut également constater que cet accroissement de l'activité des élèves (déplacement vers le haut des élèves sur le graphique) s'accompagne aussi d'un déplacement latéral vers la droite sur le graphique ; ce qui signifie que les élèves orientent plus leur participation dans le sens du cours et de la construction des savoirs.

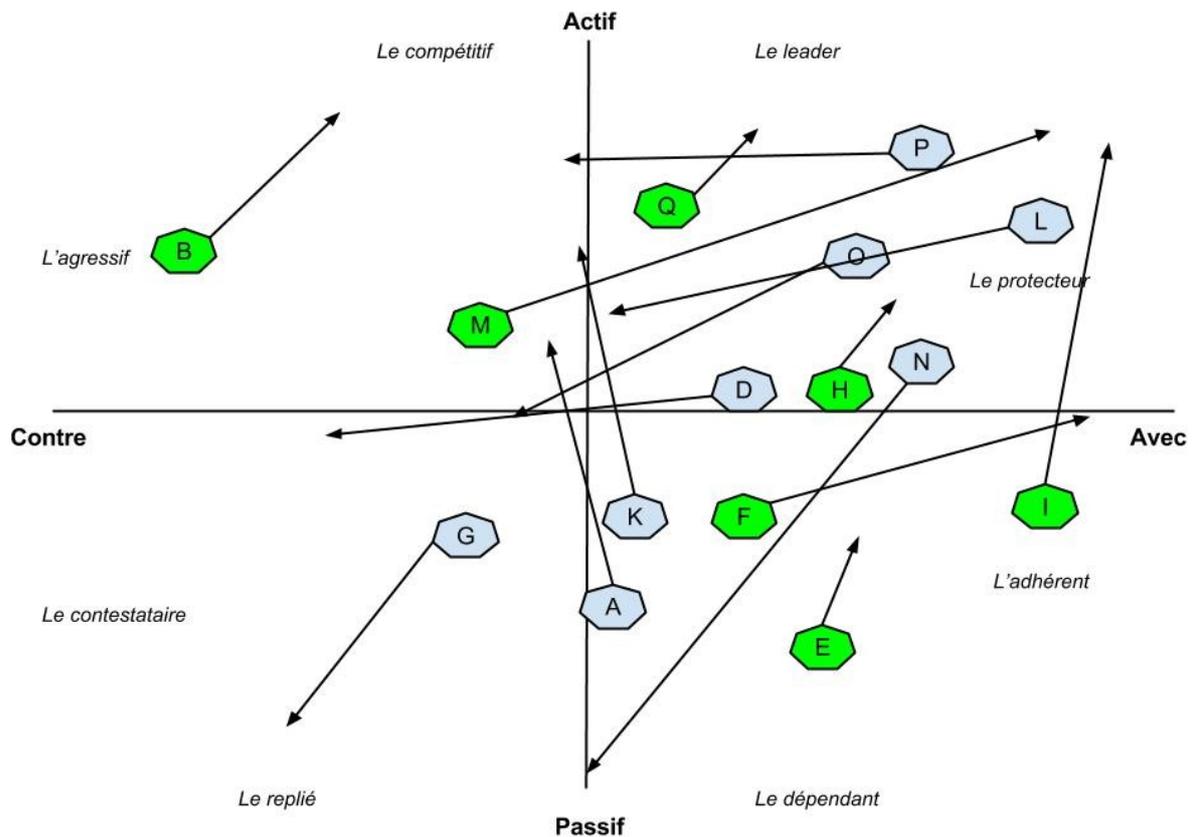


Figure 13 : L'évolution du rôle des élèves dans le groupe classe entre un cours traditionnel et le jeu sur les biens collectifs en termes d'implication de l'élève dans le cours

Comme le montre cette figure, sept élèves (B, M, Q, H, F, E et I) ont augmenté leur implication dans la construction du savoir (représentés en vert) ; c'est-à-dire que leur rôle s'est déplacé vers la droite sur le graphique. On constate que ces sept élèves dont l'implication s'est accrue lors de la séance de jeu faisaient partie des neuf élèves dont la participation en classe a augmenté avec le jeu. Cela signifie que, d'une manière générale, le jeu permet l'augmentation de la participation en classe vers plus de construction du savoir de l'élève. L'implication augmente ; c'est une chose, mais elle se dirige vers une plus forte implication des élèves dans le sens du cours. La mise en posture de recherche des élèves les confronte à une tâche complexe, c'est-à-dire une tâche leur demandant de mobiliser des connaissances et des aptitudes sans lesquelles ils ne peuvent la surmonter. Le jeu, en confrontant les élèves à une tâche complexe, les oblige à mettre davantage d'implication dans l'activité afin de parvenir aux objectifs prônés par le jeu. Dans le cas du jeu sur les biens

collectifs réalisé en classe de première, l'objectif était de faire le plus grand nombre de points ; c'est-à-dire de maximiser son profit. Pour cela, les élèves ont dû s'impliquer davantage que d'habitude pour réaliser cet objectif nouveau. Cela nous permet donc de constater une activité plus constructive scolairement, permise par le jeu.

Afin d'illustrer cette hausse de l'implication dans le cours des élèves, prenons quelques exemples issus des notes ethnographiques prises lors de l'observation du jeu. Tout d'abord, l'élève I – dont l'activité a fortement augmentée et était dirigée favorablement dans le sens de la construction du savoir – a déclaré pendant le jeu, à destination de ses camarades : « *Il faut qu'on se concerte et qu'on mette tous en commun les cartes rouges pour faire tous plus de points* ». Ce dernier a par ailleurs régulièrement discuté avec ses camarades afin d'orienter leur choix vers la mise en commun des cartes rouges, synonyme de l'augmentation du profit réalisé par l'ensemble du groupe. Nous avons donc pu constater son importante participation lors du jeu ; participation dédiée intégralement au bon déroulement du jeu et à sa réussite. Par ailleurs, l'élève F – assez peu actif habituellement en cours et dont la participation n'est pas nécessairement orientée vers le cours – a participé un peu plus qu'à l'habitude lors du jeu, mais l'on constate surtout que sa participation était totalement dédiée au bon déroulement du jeu. Son rôle pendant la période de jeu s'est déplacé vers l'idéal-type de l'adhérent alors qu'il était initialement plus proche du modèle du dépendant. Finalement, le jeu a permis à cet élève de passer du rôle de « dépendant » dans le groupe classe au rôle d'« adhérent ». Ce changement de rôle au sein de la classe peut s'illustrer avec les propos suivants tenus par l'élève lors d'une période pour laquelle les élèves étaient relativement agités et bruyants : « *Allez, on s'y met ! Je propose qu'on mette tous nos cartes rouges en commun et ne trichez pas !* ». Cela nous permet de constater que cet élève était totalement avec le cours et l'objectif du jeu puisqu'il a essayé de ramener le calme lorsque le jeu était devenu confus et bruyant afin de réussir l'objectif fixé au départ.

2.1.1.3. Une réduction des inégalités aux évaluations

Julien Claeys

Subséquemment l'implication massive observée dans l'implication des élèves dans le sens de la construction du savoir, l'usage du jeu en classe de SES a permis de regrouper les

résultats des élèves et ainsi de limiter les inégalités scolaires. En effet, la dispersion des notes des évaluations suivant un cours traditionnel s'est révélée plus élevée que celle des notes d'une évaluation portant sur un cours qui s'est effectué par un jeu. Ainsi qu'en atteste le tableau suivant, à la suite du jeu en classe de première sur les biens collectifs, les écarts-types, mesurant la dispersion des notes de la classe, sont près de deux fois moindres lors d'une évaluation dont le cours a pris la forme d'un jeu.

		Écarts-types
Trimestre 1	Évaluation 1	3,39
	Évaluation 2	5,38
	Évaluation 3	3,92
	Moyenne T1	4,23
Trimestre 2	Évaluation 1	3,11
	Évaluation 2	3,14
	Moyenne T2	3,13
Écart-type moyen		3,79
Évaluation suite au jeu		2,14

Figure 14 : Les écarts-types comparés des évaluations de la classe de première ES

L'écart-type moyen des notes de la classe de première avec laquelle le jeu sur les biens collectifs a été expérimentée est de 3,79 sur les deux premiers trimestres, soit cinq évaluations. À la suite du jeu sur les biens collectifs, l'enseignant a distribué une évaluation portant sur les notions et mécanismes présentés par le jeu qui s'était déroulé l'avant-veille (annexe 4). La correction de ces évaluations a donné un écart type de 2,14, nettement plus faible que tous les écarts-types des évaluations précédentes. Ainsi, la dispersion des notes des élèves d'une même classe est plus faible lorsque l'évaluation porte sur un cours dont la forme est le jeu.

Cet élément ajoute à l'effet réducteur des inégalités par le jeu ; la dispersion des notes des élèves d'une même classe traduit une disparité dans la compréhension des éléments du cours par ceux-ci. Le jeu permet donc concrètement de réduire ces inégalités puisque les notes sont davantage centrées autour de la moyenne.

2.1.2. Des jeux pédagogiques construits pour la compréhension de tous

Tony Gauthier & Kévin Lodenet

Nous venons donc de voir que le jeu permet de réduire les inégalités scolaires entre élèves au sein de la classe car il permet notamment la mise en posture de recherche des élèves et leur autonomie. Un autre aspect que l'on peut également souligner se note cette fois du côté de la pratique enseignante. L'enseignement même du contenu scientifique aux élèves à travers le travail didactique de gestion de l'information que l'enseignant peut réaliser est ici en question.

Rappelons-le si nécessaire, l'objectif de l'enseignant – de quelque discipline qu'il soit – est de transmettre une somme de connaissances procédurales et déclaratives aux élèves afin de les préparer aux différentes certifications auxquelles ils vont faire face durant leur scolarité (baccalauréat notamment dans le cadre du lycée) d'une part, et de les préparer à leur rôle de citoyen d'autre part. Pour cela, l'enseignant qui dispose d'un certain bagage de connaissances scientifiques doit les transmettre aux élèves, qui ne disposent pas nécessairement du capital culturel nécessaire pour le comprendre instinctivement. Pour cela, l'enseignant doit choisir la manière dont il va transmettre ces connaissances par le biais du travail didactique ; c'est-à-dire la manière par laquelle il va transformer des savoirs savants en des savoirs à enseigner à des élèves. La littérature pédagogique et didactique ainsi qu'un soutien institutionnel prônent l'utilisation d'instruments et d'outils divers afin de transmettre de façon didactique les connaissances scientifiques aux élèves. Parmi ces outils se trouve notamment le jeu pédagogique, comme nous l'avons signalé et détaillé précédemment.

Lorsque l'enseignant décide d'utiliser le jeu comme outil pédagogique dans sa pratique professionnelle, il fait preuve d'une attention particulière envers sa pratique et fait preuve de créativité et d'originalité afin de rendre sa pratique enseignante la plus diversifiée possible. Lorsqu'il décide alors de construire un jeu pédagogique en cours, il prend conscience de l'hétérogénéité du public qui lui fait face. Cela représente déjà une certaine volonté de lutter contre les inégalités de compréhension et de réussite scolaire auxquelles il est confronté quotidiennement.

Lorsque nous avons décidé d'expérimenter des jeux et de les intégrer dans ce travail de recherche, nous nous sommes longuement interrogés sur la construction et la mise en place

même du jeu, pour qu'il soit le plus compréhensible possible pour tous. En effet, l'illustration en est le travail réalisé en groupe entre le 27 janvier et le 3 février 2014 (noté dans nos journaux de bord respectifs) afin de mettre en place de la manière la plus efficace possible le jeu sur les biens collectifs qui sera réalisé le 3 février en fin de matinée. Nous avons donc fait preuve d'un travail rigoureux et méticuleux afin d'explicitier au mieux les objectifs et la visée en termes de contenu théorique pour les élèves ; dans le but de permettre une compréhension aisée de l'exercice pour tous d'une part, et leur permettre de s'impliquer au maximum dans le jeu d'autre part.

Enfin, cela permet de montrer aux élèves que le jeu, en tant qu'outil pédagogique utilisé en classe, est une façon comme une autre de transmettre un savoir scientifique et que l'activité n'est pas à prendre à la légère mais de manière sérieuse. Une préparation rigoureuse de l'activité permet de préparer les éventuels écueils qui pourraient se produire au cours de la séance et donc de rendre le jeu le plus performant possible dans sa visée éducative et scientifique. Le jeu est donc un atout en terme de mémorisation de son contenu par les élèves, notamment à travers son originalité comme nous l'avons indiqué précédemment, mais le même phénomène peut se produire du côté de l'enseignant. Effectivement, ce dernier trouvant l'expérience originale et sympathique aura à cœur de produire une activité pertinente et efficace et aura tendance à s'investir davantage dans celle-ci. Nous pouvons corroborer ces faits par les diverses discussions que nous avons pu avoir avec différents enseignants de sciences économiques et sociales qui interviennent dans notre formation. Ceux qui avaient déjà mis en place un jeu pédagogique dans leur pratique ont affirmé avoir passé un temps conséquent à sa préparation afin de le rendre le plus efficace possible pour les élèves.

Le jeu, en tant qu'outil pédagogique alternatif, est un instrument réducteur des inégalités scolaires car l'enseignant entretient une relation plus spécifique avec le savoir scientifique qui lui permet de prendre connaissance des différences d'apprentissage et de capital culturel qui existent entre les élèves qui composent sa classe. Ainsi, en mettant en place un jeu en classe, il a conscience de ce phénomène et met en place une activité permettant de réduire ces différences.

2.2. Le jeu crée des inégalités nouvelles

Julien Claeys & Tony Gauthier

Il convient de relativiser les aspects positifs du jeu en termes de réduction des inégalités scolaires. En effet, ce dispositif pédagogique peut renforcer, voire créer des inégalités entre les élèves, que ce soit par la présence d'implicites culturels et langagiers, ou bien par la non explicitation des objectifs du jeu en termes de savoirs et d'apprentissage.

2.2.1. Implicites culturels et langagiers

Tout d'abord, le jeu recèle de nombreux inconvénients pour la compréhension des élèves en l'état d'implicites culturels que seuls les élèves à capital culturel élevé peuvent lever. L'implicite culturel consiste en un élément qui ne sera pas explicité par l'enseignant lors du cours, et qui est considéré comme su de tous les élèves. Or, certains élèves n'ont pas le bagage culturel nécessaire à la compréhension de cet élément. Les élèves possédant ce bagage, nommé capital culturel dans la théorie bourdieusienne des inégalités, sont ceux qui sont déjà les plus favorisés par leur origine sociale. Par exemple, lors du jeu de la criée en classe de seconde, le terme « enchères » n'était pas connu de tous les élèves, et certains ignoraient tout de leur fonctionnement.

Cela nécessite donc des explications précises et détaillées en début de jeu. Dans le cas présenté, elles ont concerné les mécanismes d'une vente aux enchères ; et de manière plus générale, elles portent sur les fonctionnements de la situation que le jeu veut mimer. L'inconvénient de ces explications réside en ce que les élèves, ayant compris qu'un jeu allait se dérouler et étant impatient d'y participer, perdent en concentration et se dispersent. Nous avons remarqué lors de la seconde expérimentation de jeu (jeu sur les biens collectifs en classe de première) que certains élèves étaient pressés de jouer, car cela sortait du cadre de cours traditionnel. Mais les règles du jeu étant indispensables pour jouer, ils voyaient ce moment d'explications comme une contrainte et un obstacle avant d'effectuer réellement le jeu. Ce phénomène est renforcé chez les élèves qui ont compris dès le début les règles du jeu, qui ont levé les implicites dès leur formulation, et pour qui l'explicitation des règles n'a que

peu d'intérêt.

Le professeur prend en compte cette impatience des uns, comme le besoin d'explicitation des règles des autres. Ainsi, il cesse ces explications. Le premier tour de jeu, premières enchères pour le premier jeu et première distribution de cartes pour le second jeu, sert d'exemple concret du fonctionnement du jeu. Il permet de satisfaire l'impatience des élèves, et de clarifier les règles du jeu. Cependant, malgré la perte de temps que ce tour sans enjeu implique, il met en lumière les inégalités de compréhension des élèves : certains ont besoin de ce tour pour comprendre le jeu, et d'autres le trouvent inutile, voire injuste s'ils ont gagné à ce tour.

Cela montre donc que les implicites présents dans les explications des règles du jeu renforcent des inégalités dans la compréhension du jeu ; corroborant ainsi les apports théoriques de Pourtois & Desmet. Les élèves ayant besoin qu'on lève ces implicites ne comprennent pas toujours le jeu avant un ou plusieurs tours de jeu. Cela peut même nécessiter l'ajout d'un tour supplémentaire par le professeur, comme cela fut le cas pour le jeu des biens collectifs, afin de pallier ces inégalités qui sont renforcées par les implicites présents dans les règles du jeu.

De plus, il est à noter que les implicites langagiers portent non seulement sur des éléments essentiels à la compréhension des règles du jeu, mais encore sur des éléments de la situation réelle que reproduit le jeu dans un univers de second degré. Ainsi, le jeu de la criée, avec une classe de seconde, a suscité l'incompréhension de la situation par certains élèves qui ignoraient tout de la vente de poissons à la criée dans les ports. Ainsi, ces élèves ont davantage de difficultés à s'intégrer dans l'univers symbolique du jeu, et s'impliquent moins facilement dans celui-ci, même si cela ne nuit pas à la compréhension des règles.

Les implicites culturels portés par le jeu renforcent les inégalités scolaires préexistantes par les difficultés de compréhension des règles d'une part, et par l'absence d'univers symbolique pour les élèves qui ne connaissent pas la situation mimée par le jeu.

2.2.2. Objectifs non explicites en termes de savoirs

Le jeu peut également créer de nouvelles inégalités par le fossé entre les exemples qui sont les éléments du jeu, et leur traduction en termes de connaissances déclaratives, et par la transformation des objectifs du jeu en objectifs de cours.

Nous avons observé dans le point précédent que l'enseignant doit construire son jeu sur une situation réelle. Ainsi, il décrit des exemples pour rendre la situation la plus réelle possible. Cependant, ces exemples doivent coller avec une réalité en termes de connaissances déclaratives. Par exemple, dans le jeu des biens collectifs en classe de première, les cartes rouges représentaient des ampoules, et les points gagnés dans le jeu correspondaient à des unités d'éclairage. Si cela aide à la compréhension du jeu et à l'immersion des élèves dans cet univers de second degré, cela peut créer une barrière à franchir entre l'exemple et la situation réelle. En effet, les unités d'éclairage n'ont ni paru un exemple pertinent du point de vue des élèves, ni un lien explicite permettant de relier jeu et cours.

Ce qui est un inconvénient en termes de fossé exemple/notions de cours l'est davantage entre les objectifs du jeu et ceux du cours. L'observation des phases de débriefing, ou d'exploitation du jeu, permet de rendre compte de ce problème. En effet, l'objectif du jeu est de gagner, dans le cas de jeux compétitifs comme les nôtres. Or, l'objectif du cours réside en la présentation et l'explication de notions et mécanismes d'économie. Les élèves peinent à lier les deux objectifs. Ainsi que le schéma suivant le décrit, l'enseignant et les élèves n'ont pas en tête le même type d'objectifs, le lien doit cependant être effectué pour que le jeu ait une portée pédagogique réelle. Si certains élèves réussissent à l'effectuer, d'autres peinent à relier le jeu aux savoirs du cours. Cela découle sur ce que Bonnéry (2007) nomme des malentendus.

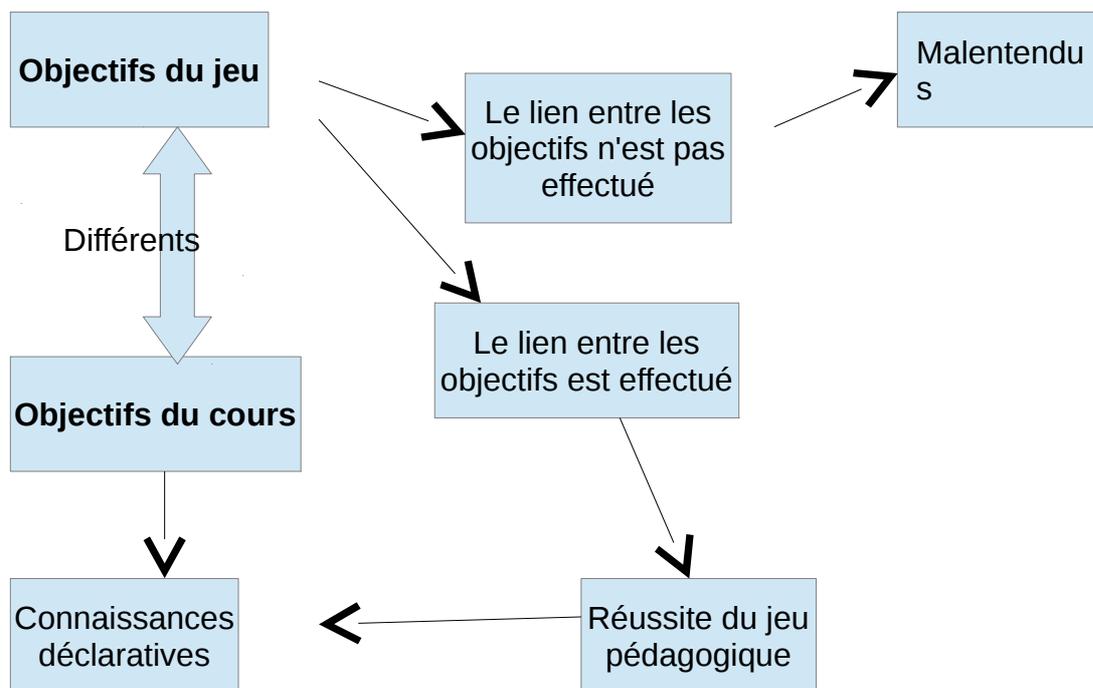


Figure 15 : La création de malentendus issus du jeu

Ce fossé entre objectifs du jeu et objectifs du cours crée des inégalités entre les élèves capables de faire le lien, et ceux qui n'y arrivent pas. Nous avons noté cet effet pervers du jeu lors de nos observations des moments de débriefing.

Lors de l'exploitation du premier jeu (la criée en seconde), seuls les élèves les plus actifs lors du jeu, qui sont ceux qui participent habituellement en cours, continuent de s'investir à l'oral. Les élèves qui participent alors, sont les mêmes que lors d'un cours traditionnel. Le jeu n'est que la retranscription d'une situation de cours habituelle, conservant la hiérarchie implicite, mesurée par la participation à l'oral des élèves.

Lors du débriefing du jeu sur les biens collectifs, nous avons constaté une variation de l'activité des élèves ainsi que décrite par la cartographie suivant.

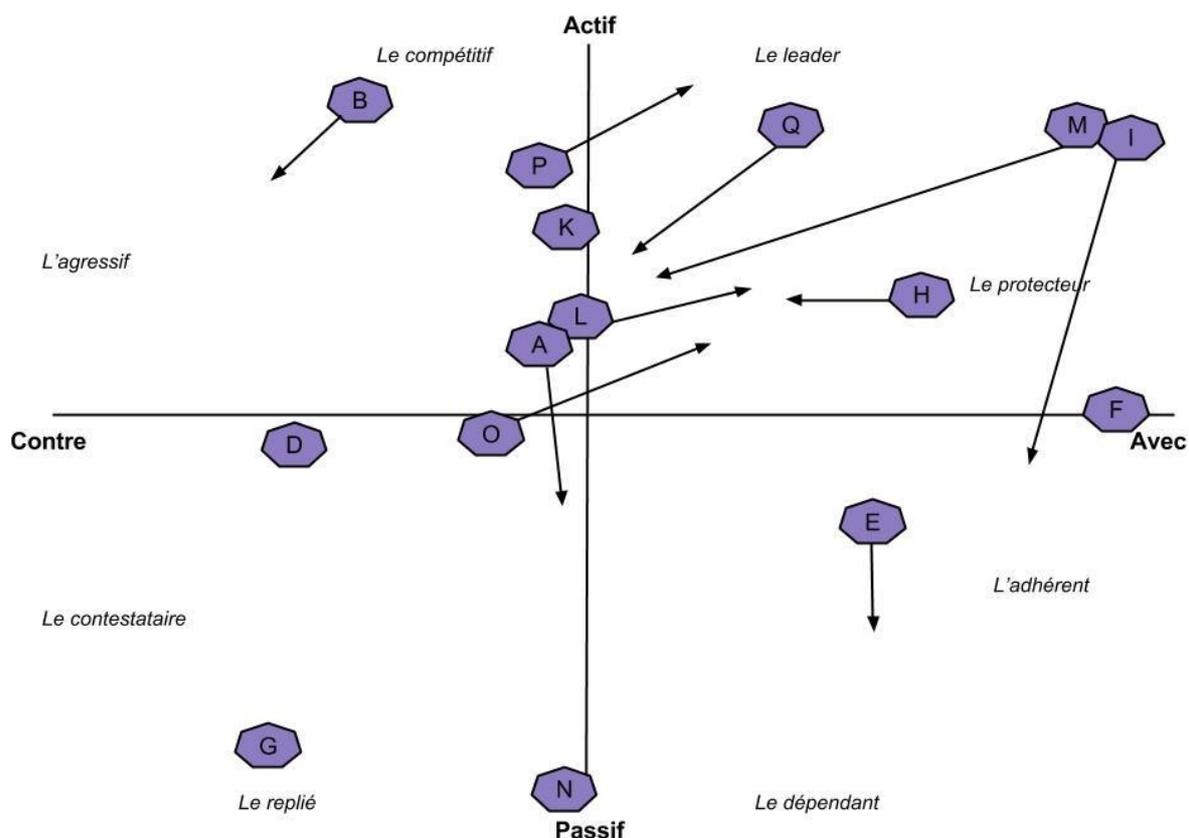


Figure 16 : L'évolution du rôle des élèves dans le groupe classe entre le jeu et la période de débriefing du jeu

Les flèches indiquent le changement de positionnement des élèves dans le cours entre le jeu en tant que tel et la phase de débriefing qui consiste en une série de questions afin de mettre en lumière les notions essentielles de cette partie du cours. Nous notons que nombre d'élèves (A, B, E, I, M, P et Q) fortement actifs lors du jeu, redeviennent passifs, comme ils le sont d'ordinaire en cours, pendant l'exploitation du jeu. Or, c'est lors de l'exploitation du jeu que celui-ci devient un véritable outil pédagogique, et que l'objectif en termes d'apprentissages est atteint. Ainsi, si le jeu peut réduire les inégalités pendant son déroulement, il ne les résout pas lorsque l'activité redevient celle de l'apprentissage. Le jeu nécessite un retour à une situation de cours plus habituelle pour les élèves, ce qui va faire resurgir les inégalités scolaires préexistantes.

Ainsi, le jeu, en lui-même, et tant que la particularité de son activité demeure, peut réduire les inégalités entre élèves. Mais, parce qu'en tant qu'outil pédagogique il nécessite une

phase de débriefing, il crée de nouvelles inégalités. En effet, il y a un décalage entre les objectifs de l'activité ludique et ceux du cours. Seuls les élèves ordinairement impliqués dans celui-ci conservent leur implication et interprètent le lien entre les objectifs du cours et du jeu. Pour les autres élèves, il demeure un risque d'interprétation du jeu comme une parenthèse, une pause, dans le cours.

En considérant que la phase de débriefing fait partie du jeu, cette activité génère de nouvelles inégalités : lors de la phase joueuse, le jeu réduit celles-ci, lors du débriefing, on y constate le retour des inégalités scolaires traditionnelles, et lors de la transition du jeu au débriefing, il y a création d'inégalités nouvelles dans la compréhension ou non du lien entre les objectifs.

3. Une nécessaire prise de recul réflexive et épistémologique afin de donner du sens à notre pratique

Les éléments, les conclusions, que nous avons décrits jusqu'à présent souffrent des critiques que nous allons maintenant développer. Celles-ci concernent tout d'abord les résultats de nos recherches et expérimentations, puis les méthodes que nous avons suivies. Cette partie a pour objectif de relativiser le caractère rigoureux et scientifique de notre travail à travers une analyse réflexive de nos travaux.

3.1. Sur les résultats : faible portée heuristique et trop peu d'expérimentations

Julien claeys

Les conclusions de notre travail ne sont évidemment que celles d'un travail universitaire. Cela les confronte à des critiques qu'il convient de préciser : une faible portée heuristique *a priori* pour ce TER, des imperfections dans nos résultats, et une imprécision dans la place accordée au débriefing.

3.1.1. Des résultats qui s'inscrivent dans un vaste débat

Il convient de rappeler le caractère universitaire de ce TER, ainsi que les conditions de sa production. À cet égard, les résultats de nos recherches, les conclusions de nos travaux, les éléments que nous avons présentés, ont une limite certaine qu'il faut apposer à leur validité scientifique.

Tout d'abord, les réponses que nous avons développées afin de tester notre hypothèse de recherche doivent être comprises pour ce qu'elles sont. En effet, les théories existantes liant les inégalités scolaires aux pratiques et dispositifs pédagogiques sont nombreuses, et bien mieux documentées que ne l'est notre TER. Quand bien même celui-ci constate des faits qui

se recoupe avec ce que d'autres auteurs ont développé, il n'en reste pas moins que les résultats que nous avons retenus restent, dans une certaine mesure, sujets à caution.

En effet, la contrainte de temps liée à notre travail, ainsi que des contraintes correspondant à nos possibilités d'expérimentation en classe, ont réduit ces dernières au nombre de deux. Cela n'est certainement pas un nombre suffisant afin de pallier certains biais liés à ces expérimentations. De plus, celles-ci ne sont pas véritablement similaires car elles concernent des classes différentes : pour le niveau de seconde ou de première ES, pour le nombre d'élèves (15 pour la classe de première et 31 pour celle de seconde), et ce, malgré un thème sur le marché correspondant aux deux classes.

Ainsi, relativiser la portée heuristique de notre travail est nécessaire tout d'abord parce qu'il ne s'agit que d'un mémoire universitaire conçu sous des contraintes nombreuses, et ensuite, parce qu'il aurait été indispensable de multiplier les expérimentations avant d'en tirer des conclusions. De plus, ces conclusions s'inscrivent dans un débat sur les avantages et les inconvénients des dispositifs pédagogiques, débat que nous avons cité et utilisé pour ce TER, mais auquel notre travail ne se peut comparer.

3.1.2. Des résultats potentiellement biaisés

Les résultats de nos travaux peuvent être sujets à des critiques portant sur leur validité, ou du moins sur la rigueur de leur construction. Pour ce qui est des résultats qui attestent d'une réduction des inégalités par l'usage du jeu, il convient de revenir sur les éléments descriptifs des inégalités.

En effet, les inégalités concernent les différences de réussites des élèves, et nous les avons mesurées à travers d'une part l'implication des élèves, la participation en classe, et d'autre part le fait que les élèves accompagnent le cours au lieu de s'y opposer. Or, si tous les élèves sont concernés par ce regain de participation, les inégalités sont maintenues, mais seulement délacées vers un niveau global de participation supérieur. Ainsi, cette première façon de mesurer les inégalités peut ne pas s'avérer être sans faille. De plus, il n'est pas tout à fait aisé de définir une intervention d'un élève « avec » ou « contre » le cours, dans la mesure où une action non conforme au jeu peut être une aide comme un frein à l'avancée du cours et à la construction des savoirs.

En revanche, la mise en posture de recherche des élèves ainsi que leur place centrale dans la construction du savoir sont une réalité tangible dans le jeu, et sont des éléments essentiels d'une réduction des inégalités par l'usage de dispositifs pédagogiques alternatifs.

En ce qui concerne la partie de notre développement qui répond négativement à notre hypothèse de recherche, les implicites que nous avons constatés relèvent d'une analyse réflexive de notre propre pratique autant que d'une observation des faits. Les implicites décrits ne sont peut être pas les plus importants dans une classe de seconde ou de première ES, même si ce sont ceux que nous avons retenus. D'autres formes d'implicites auraient sans doute été plus intéressantes pour notre étude que la compréhension de termes compliqués ou celle du lien entre le jeu et le cours. Nous avons cependant retenu ceux-ci.

De plus, le capital culturel des élèves n'a pas été mesuré, constaté de manière rigoureuse, mais uniquement à travers les observations de leur compréhension des implicites précédemment cités. Il aurait été pertinent de tenter de les constater avant les observations, en recherchant l'origine sociale des élèves, leurs résultats scolaires passés, ou en effectuant un travail *ex ante* sur celui-ci grâce à un questionnaire proposé aux élèves.

Ainsi, les résultats de notre travail doivent répondre de critiques quant à leur portée, et la rigueur de leur construction.

3.1.3. Où s'arrête le jeu ?

Il importait, pour notre réponse à la problématique, de trancher sur le statut du débriefing qui suit le jeu par rapport au jeu lui-même.

Si ce débriefing est une partie du cours différente du jeu, si le jeu prend fin avant que ce débriefing ne débute, alors, les inégalités présentes dans ce dernier ne concernent pas le jeu, et démontre, en creux, l'avantage du jeu en termes de réduction des inégalités. En effet, si l'on ne consacre notre définition du jeu qu'à la partie d'activité ludique des élèves, celle-ci correspond bien à une situation de réduction des inégalités scolaires par l'implication des élèves dans le jeu, et le retour des inégalités constaté dans la phase de débriefing ne concerne aucunement le jeu. Ainsi, ce débriefing, exclu de la définition du jeu, montre non seulement l'absence des éléments nuisant à la réduction des inégalités dans le jeu, mais encore il démontre la présence d'inégalités hors du jeu qui vont renforcer le caractère égalisateur du jeu.

À l'inverse, si le débriefing est une étape du jeu comme une autre, il recèle des inégalités qui nuisent aux avantages du jeu. En effet, si la phase joueuse de ce dispositif pédagogique réduit les inégalités, le débriefing témoigne de leur persistance, malgré le dispositif pédagogique alternatif, ainsi que la création d'inégalités nouvelles.

Ainsi, selon la place du débriefing, les inégalités que nous y constatons défendent ou portent préjudice au rôle réducteur des inégalités du jeu. Selon Brougère, le jeu ne comprend pas le débriefing puisque cette activité ne comporte aucune des caractéristiques d'un jeu. Il n'y a nul second degré dans le débriefing, au contraire, il s'agit d'extraire les élèves de cet univers fictif pour qu'ils reviennent au cours, aux programmes. C'est la fin du second degré, un retour à la réalité de la classe. De plus, les élèves ne sont plus incités à la prise de décision qui définit le jeu, ils n'évoluent plus dans le second degré du jeu, ils doivent se conformer à une situation de cours plus classique, où leur décision n'influence pas l'activité : il s'agit de questions-réponses qui aboutissent à tirer les conclusions de ce qui s'est passé auparavant dans le jeu. Par ailleurs, les règles de la partie du cours de débriefing sont celles d'un cours classique et traditionnel, les règles d'un jeu, qui en sont différentes, disparaissent à la fin du jeu, quand débute le débriefing. En ce qui concerne le caractère frivole du jeu, il apparaît nettement que le débriefing en est dépourvu, ce qui ajoute aux arguments permettant de le distinguer du jeu véritable. Enfin, l'incertitude dont se compose le jeu est absente du débriefing.

Ainsi, le débriefing apparaît comme une activité très distincte du jeu, car il ne comporte aucune caractéristique de définition d'un jeu. Il conviendrait donc de retenir uniquement les éléments qui ne tiennent pas compte de cette phase afin d'en étudier les effets sur les inégalités scolaires.

Pourtant, nous n'avons pas tranché ce point suivant la définition rigoureuse du jeu que nous avons retenue. En effet, il ne peut y avoir de jeu pédagogique sans cette phase de débriefing, et Brougère en a noté l'importance, de même qu'il n'y a pas de période de débriefing qui ne découle d'un jeu. Aussi, réduire le jeu à sa simple définition restrictive serait une gabegie qui conduirait à ne retenir que les conclusions positives de l'effet du jeu sur les inégalités. Or, le jeu et le débriefing sont indissociables dans un usage pédagogique du jeu. Ainsi, on ne peut traiter des effets du jeu sans discuter également de ceux du débriefing.

Dans notre travail, nous avons donc volontairement lié les deux (jeu et débriefing) dans une même activité de jeu. Cela aurait sans doute dû être précisé, voire segmenté, pour affiner notre analyse. Le jeu s'arrête, en son sens strict, avant le débriefing, mais il se doit de le comporter, lorsqu'on en fait un jeu à visée pédagogique.

3.2. De la méthode utilisée

Les critiques dont notre TER peut faire l'objet concernent également la méthode que nous avons utilisée. En effet, les expérimentations peuvent être sujettes à caution, comme le peu de présence de méthodes statistiques dans nos travaux.

3.2.1. L'usage de la méthode qualitative

Julien Claeys & Tony Gauthier

Il convient de critiquer notre travail sur le peu d'assise expérimentale qui en ont permis l'élaboration. Tout d'abord, seules deux expérimentations ont été mises en place pour ce TER. Il aurait été préférable, et plus pertinent dans le cadre d'une analyse plus complète, d'en multiplier le nombre. En effet, comme l'a montré le sociologue américain Merton (1910-2003), la multiplication d'expérimentations et de travaux de terrain permet la mise en lumière de sérendipité ; c'est à dire la mise en lumière de phénomènes inattendus et pertinents lors d'une recherche scientifique étayée par un travail de terrain. Nous avons certainement laissé de côté certains points qui se seraient révélés pertinents si nous les avions repérés de manière plus systématique. En parallèle, nous avons peut-être retenu comme essentiels des éléments qui se seraient avérés être des exceptions avec un nombre plus conséquent d'expérimentations.

De plus, nos expérimentations ne sont pas rigoureusement similaires. En effet, elles concernent deux niveaux de classes différents : une classe de seconde pour le jeu de la criée, une première ES pour celui des biens collectifs. Ces classes sont également différentes de par le nombre d'élèves qui les composent, ainsi que par le cadre proposé par le lycée. Le jeu de la criée a eu lieu dans un lycée public, avec 31 élèves, alors que le jeu des biens collectifs a concerné 15 élèves d'un lycée privé. Enfin, quand bien même le thème dans lequel s'inscrivent les jeux sont proches (il s'agit du marché en économie), il n'en reste pas moins que les points

de cours restent différents : mécanismes de base du marché pour le jeu de la criée, imperfections du marché pour le jeu sur les biens collectifs.

Ainsi, les conclusions que nous avons tirées de l'observation de ces deux jeux ne sont pas parfaitement comparables, dans la mesure où ces deux expérimentations sont par trop de points différentes. Pour qu'il fût possible de citer des conclusions communes aux deux expérimentations, il aurait été rigoureux d'effectuer des expérimentations similaires, ou différant sur de moins nombreuses caractéristiques.

Par ailleurs, lors des expérimentations et observations, nous avons été pris dans une interaction sociale particulière dans laquelle nous avons une certaine part de subjectivité et de schémas préconçus qui sont à prendre en compte. Effectivement, l'observation est une interaction sociale entre différents acteurs qui influencent la scène ; l'observateur n'y est pas réellement extérieur. Notre présence a pu biaiser certains résultats des expérimentations dans le sens où les élèves ont pu modifier leur comportement à cause du regard porté sur eux par les observateurs.

De plus, la construction des graphiques présentant le rôle des élèves dans le groupe classe laisse libre place à la subjectivité de leurs auteurs. Quand bien même un effort d'objectivation est effectué par les observateurs, ceux-ci sont également pris dans les interactions de la scène qui se déroule. Par exemple, la représentation des rôles des élèves dans la classe aurait pu varier en multipliant d'observateurs. Une seule intervention peut définir de la place d'un élève dans la classe alors que la même intervention peut être jugée différemment par un autre observateur ; changeant ainsi le rôle de l'élève et le graphique associé.

3.2.2. L'usage de la méthode statistique

Julien Claeys

La méthodologie que nous avons retenue relève peu de la méthode statistique. L'analyse de la seconde expérimentation que nous avons effectuée en termes de différences des écarts types de résultats de la classe en a été le seul élément. Il eut été pertinent de systématiser ce type d'approche afin, d'une part, de rendre cette analyse rigoureuse, et, d'autre part d'objectiver notre point de vue comme peuvent le permettre les statistiques.

En multipliant cette comparaison des écarts-types des notes des classes entre celles résultant d'un cours classique et celle découlant d'un jeu, l'analyse eut été plus rigoureuse. En effet, se baser sur une seule classe, un seul jeu, et seulement deux trimestres de notes sans usage de jeu, relève d'un manque certain de rigueur. Pourtant, l'écart-type est un indicateur de dispersion intéressant dans notre situation. En effet, il permet d'évaluer l'hétérogénéité des résultats aux évaluations et de les comparer entre celles qui découlent de l'usage d'un jeu et les autres évaluations.

La rigueur de notre démarche aurait été meilleure, et nos résultats plus précis, si nous avions eu l'occasion de multiplier les comparaisons de séries de notes et des écarts types, et ce, pour plusieurs expérimentations de jeux, et pour plusieurs niveaux différents. Les conditions dans lesquelles a été produit ce TER ne l'ont malheureusement pas permis.

L'objectivité à laquelle notre travail pourrait prétendre serait également mieux défendue par cette systématisation de l'analyse statistique. Les observations avec prise de notes ethnologiques requièrent un traitement différent de celui qui consiste en un traitement de données statistiques. Ces dernières permettent d'atteindre l'objectivité nécessaire à un travail de ce type. Ainsi, il est « *de règle dans les sciences naturelles d'écarter les données sensibles qui risquent d'être trop personnelles à l'observateur, pour retenir exclusivement celles qui présentent un suffisant degré d'objectivité* » (Durkheim, 1893, p.144). L'usage des statistiques en sciences sociales permet d'atteindre cette objectivité, cette capacité de reconnaître ce qui est, indépendamment des interprétations personnelles, en restant neutre et impartial devant les faits.

Ce retour sur la méthode que nous avons utilisée, remet en question la faible place que nous avons accordée à l'usage des statistiques. En sociologie, d'après Durkheim, ceux-ci permettent d'atteindre l'objectivité mieux que des méthodes herméneutiques, ou interprétatives. Cependant, l'utilisation que nous en avons faite est elle aussi source de critiques dans la mesure où il aurait été indispensable de systématiser les enquêtes statistiques, ici les comparaisons d'écarts types, avant d'en avoir un usage véritablement rigoureux.

3.3. Des sources éparpillées et difficiles à reconnecter entre elles

Kévin Lodenet

Il convient de revenir sur les éléments théoriques que nous avons cités et utilisés dans ce TER. En effet, si de nombreux sociologues se sont penchés sur la question des inégalités, rares sont les auteurs qui traitent des inégalités scolaires en lien avec les pratiques enseignantes, les dispositifs pédagogiques et, *a fortiori*, le jeu.

Il nous a été possible de citer des études concernant les inégalités scolaires, ainsi que des éléments théoriques portant sur le jeu et son usage pédagogique. Cependant, il fut difficile de trouver une assise théorique quant au lien qui pouvait unir ces éléments. Les sources que nous avons retenues pour notre travail sont vastes et font des liens avec d'autres questionnements que le nôtre. Ainsi, il nous a été difficile de lier le jeu, la pratique enseignante et les inégalités scolaires dans la mesure où peu de renforts théoriques ont porté sur ce point. Notre travail a donc consisté en un recoupement de théories sur l'usage du jeu en SES et de celles sur les inégalités. Ce recoupement a été permis grâce à nos expérimentations et observations, mais il n'en reste pas moins que nous n'avons que peu d'éléments théoriques permettant de justifier la pertinence de ce lien.

3.4. Chercheur : un métier difficile

Tony Gauthier

Ces différentes réflexions sur notre travail de recherche se réfèrent à une thématique centrale : le métier de chercheur. Ce travail qui s'est déroulé sur une période relativement courte nous a permis de nous initier au métier de chercheur. Nous avons donc pu cerner divers aspects essentiels de ce métier auxquels nous n'avions pas pensé.

Tout d'abord, nous avons décidé d'orienter notre travail vers une thématique qui nécessitait sûrement une réflexion et un travail de recherche plus conséquents. En effet, ce travail de recherche autour des inégalités scolaires nous a dirigé vers de nombreuses références théoriques, de divers champs scientifiques. Il nous a également fallu faire le lien entre ces références théoriques en matière d'inégalités scolaires et l'usage du jeu en classe. Comme indiqué dans le point 3.3, nous avons eu quelques difficultés à établir ce lien qui aurait permis une meilleure clarté de notre analyse. C'est donc pour cela que nous pensons que cette problématique mériterait un travail plus important, agrémenté d'expérimentations plus nombreuses, et réalisé sur une période plus longue.

Finalement, nous avons pu mettre en lumière les difficultés liées au travail de chercheur que nous n'aurions pu constater sans ce travail.

Conclusion

Ce travail de recherche a permis de mettre en exergue différents effets de l'usage du jeu en classe de SES, en tant qu'outil pédagogique alternatif. La gestion de l'hétérogénéité des élèves et la lutte contre les inégalités scolaires sont au cœur des préoccupations gouvernementales actuelles. Les conclusions du rapport PISA 2012 ont ainsi tiré la sonnette d'alarme sur le caractère de plus en plus inégalitaire de l'univers scolaire français. Traduisant les inégalités socio-économiques en inégalités scolaires, l'École française ne permet donc pas l'égalité des chances comme elle le prône.

Les pédagogies nouvelles – aussi diverses qu'elles soient – se sont développées depuis plus d'un siècle pour pallier les écueils liés au magistro-centrisme qui reproduit voire crée des inégalités scolaires. Le jeu apparaît ainsi comme un outil présent dans le panel de ces pédagogies nouvelles et il est apparu pertinent d'analyser sa portée et sa pertinence dans la lutte contre les inégalités scolaires dans le cadre des Sciences Économiques et Sociales. Par ailleurs, les pédagogies fondatrices des SES mettent fortement en avant les pédagogies actives privilégiant la mise en posture de recherche de l'élève dans lesquelles le jeu s'insère. L'élève devient alors acteur de la construction de son savoir de manière autonome.

Dans un premier temps efficace par sa nouveauté, nos expérimentations nous ont montré que le jeu permet d'accroître la participation globale du groupe classe. Il permet également d'orienter la participation des élèves en direction de la construction du savoir. Par ailleurs, la mise en place du jeu en classe permet à l'enseignant d'adopter une posture réflexive sur sa pratique qui mêle gestion de l'hétérogénéité et souci d'explicitation de son contenu. L'enseignant cherche ainsi à pallier les écarts de dotation en capital culturel des élèves.

Cependant, le jeu peut accroître des inégalités scolaires préexistantes voire être source de nouvelles inégalités. Le jeu peut créer des implicites culturels et langagiers qui représentent alors des obstacles à la compréhension de certains élèves ; augmentant ainsi les inégalités d'apprentissage. Il est parfois aussi créateur de malentendus qui résultent de la différence de compréhension du lien entre l'objectif du jeu et l'objectif du cours.

Le jeu a donc des effets mitigés en termes de réduction des inégalités scolaires. Une pratique enseignante attentive s'avère alors nécessaire dans la construction et la mise en place du jeu en classe pour permettre la compréhension et la réussite de tous.

Références bibliographiques

- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bihr, A. & Pfefferkorn, R. (2008). *Le système des inégalités*. Paris : La Découverte.
- Bottani, N. & Vrignaud, P. (2005). *La France et les évaluations internationales*. (Rapport HCEE n°16), Paris.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction*, Paris : Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Éditions de minuit.
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisirs comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, n°10, 5-20.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Paris : Economica-Anthropos.
- Bru, M. (2010). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Combemale, P. (1997). *Les sciences économiques et sociales*. Paris : Hachette éducation et CNDP.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2013). *Note d'information 13.30 décembre : L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit et en culture scientifique - Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2012*.
- Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Hervieu-Wane, F. (2009). *Guide du jeune enseignant*. Auxerre : Sciences humaines éditions
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.

Ministère de l'éducation nationale. (2010). *Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010 : programme officiel de Sciences Economiques et Sociales en classe de seconde générale et technologique.*

Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence.* Paris : Armand Colin.

Pourtois, J.P. & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite.* Paris : Presses Universitaires de France.

Raynal, F. & Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive.* Paris : ESF.

Resweber, J.P. (2011). *Les pédagogies nouvelles.* Paris : Presses Universitaires de France.

Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre.* Paris : Dunod.

Van Zanten, A. (2000). *L'école, l'état des savoirs.* Paris : La découverte.

Références sitographiques

Chatel, E. (2004). Parler économie au lycée. *Cahiers pédagogiques*, n°425. Consulté le 21/04/2014. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Parler-economie-au-lycee#nh3>

Chatel, E., Caron, P., Fenet-Chalaye, C., Le Merrer, P., Pasquier, P. & Simula, L. (1990). *Enseigner les sciences économiques et sociales, le projet et son histoire : introduction à une réflexion didactique*. Consulté le 21/04/2014. Repéré à <http://ses.ens-lyon.fr/pdf/ses/chatel.pdf>

Louiner, J. & Louiner, R. (2009). *Pédagogie générale*. Consulté le 16/04/2014. Repéré à <http://pedagogiegenerale.blogspot.fr/>

Meirieu, P. (2001). *UNESCO horizon 2020 : l'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. Consulté le 16/04/2014. Repéré à <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>

Ministère de l'éducation nationale. (2012). *Lettre TIC'Edu SES – Mai 2012 - S.E.S – Eduscol numérique*. Consulté le 02/03/2014. Repéré à <http://eduscol.education.fr/ses/ticedu/ticedu-mai-20112>

Ministère de l'éducation nationale. (2013). *[PISA 2012] Des résultats qui s'aggravent : que fait-on pour inverser la tendance ?* Consulté le 19/12/2013. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid75454/pisa-2012-des-resultats-qui-s-aggravent-que-fait-on-pour-inverser-la-tendance%C2%A0.html>

Ministère de l'éducation nationale. (2014). *Refonder l'éducation prioritaire*. Consulté le 15/04/2014. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid76427/refonder-education-prioritaire.html>

Montessori International School. (2014). *Montessori International School La pédagogie Montessori*. Consulté le 16/04/2014. Repéré à <http://www.montessori-school.fr/la-pedagogie-montessori/>

OCDE. (2013). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012* [pdf]. Consulté le 25/02/2014. Repéré à <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-overview-FR.pdf>

Table des figures

Figure 1: L'organisation des cycles PISA.....	3
Figure 2: L'évolution entre 2003 et 2012 de l'intensité de l'impact du statut socio-économique sur la performance en mathématiques et variation annualisée de la performance en mathématiques.....	5
Figure 3: Les pourcentages d'élèves aux bas et hauts niveaux de compétences en compréhension de l'écrit dans PISA 2000 et PISA 2012.....	6
Figure 4: Le triangle pédagogique de Houssaye.....	11
Figure 5: Le schéma de Shannon	12
Figure 6 : L'École nouvelle.....	16
Figure 7 : Une typologie de deux profils d'élèves.....	17
Figure 8 : La démarche inductive.....	19
Figure 9 : Le débriefing du jeu de la criée.....	31
Figure 10 : Le plan de classe de première ES.....	34
Figure 11 : L'évolution du rôle des élèves dans le groupe classe entre un cours traditionnel et le jeu sur les biens collectifs en termes d'activité.....	38
Figure 12 : Les rôles dans le groupe selon Orgogozo.....	39
Figure 13 : L'évolution du rôle des élèves dans le groupe classe entre un cours traditionnel et le jeu sur les biens collectifs en termes d'implication de l'élève dans le cours.....	43
Figure 14 : Les écarts-types comparés des évaluations de la classe de première ES.....	45
Figure 15 : La création de malentendus issus du jeu.....	51
Figure 16 : L'évolution du rôle des élèves dans le groupe classe entre le jeu et la période de débriefing du jeu.....	52

Table des matières

Introduction.....	1
1.Contexte, définition de la problématique et cadre méthodologique.....	2
1.1.État des lieux des inégalités à l'École	2
1.1.1.Le rapport PISA 2012.....	2
1.1.1.1.Présentation du programme.....	2
1.1.1.2.Les conclusions du rapport 2012.....	4
1.1.2.Les théories sociologiques des inégalités scolaires.....	6
1.2.Le jeu et les pédagogies actives.....	8
1.2.1.De la nécessité d'une réflexion sur la méthode pédagogique.....	9
1.2.1.1.Quelle méthode pédagogique pour quelle situation ? Le triangle pédagogique de Houssaye.....	10
1.2.1.2.Des pédagogies traditionnelles aux pédagogies nouvelles.....	12
1.2.1.2.1.La pédagogie traditionnelle	12
1.2.1.2.2.Le mouvement des écoles nouvelles ou de l'Éducation nouvelle.....	13
1.2.1.2.3.Les fondamentaux : la pédagogie par projet.....	13
1.2.1.2.4.Les pédagogies libertaires.....	14
1.2.1.2.5.Les pédagogie non-directives.....	14
1.2.1.2.6.Les pédagogies institutionnelles.....	14
1.2.2.Une pédagogie propre aux SES.....	16
1.2.2.1.L'objet des SES : forger l'esprit critique du futur citoyen en développant l'autonomie des élèves.....	17
1.2.2.2.Une critique du cours magistral : une pédagogie active et inductive.....	18
1.2.3.Un dispositif pédagogique spécifique : le jeu.....	20
1.2.3.1.Qu'est-ce que le jeu dans le cadre scolaire ?.....	20
1.2.3.2.L'usage du jeu en SES.....	24
1.3.Problématique et hypothèse de recherche.....	25
1.3.1.Problématique de notre TER.....	25
1.3.2.Hypothèse de recherche.....	26
1.3.3.La démarche hypothético-déductive.....	27
1.4.Cadre méthodologique.....	28
1.4.1.Expérimentations de jeux en classes de lycée.....	28
1.4.1.1.Qu'est-ce que la méthode expérimentale ?.....	29
1.4.1.2.Expérimentation 1 : le jeu de la criée (classe de seconde).....	29
1.4.1.3.Expérimentation 2 : le jeu sur les biens collectifs (classe de première ES).....	31
1.4.2.Observations des expérimentations effectuées.....	32
1.4.2.1.Qu'est-ce que la méthode d'observation ?.....	33
1.4.2.2.Observation 1 : le jeu de la criée (classe de seconde).....	33
1.4.2.3.Observation 2 : le jeu sur les biens collectifs (classe de première ES).....	34

2.Des résultats empiriques contrastés quant à la réduction des inégalités scolaires par le jeu.....	36
2.1.De la réduction des inégalités scolaires par le jeu.....	36
2.1.1.Le jeu : mise en posture de recherche des élèves.....	36
2.1.1.1.Le jeu a pour effet premier l'augmentation de la participation de l'ensemble du groupe classe.....	37
2.1.1.2.Une participation accrue dans le sens de la construction du savoir.....	42
2.1.1.3.Une réduction des inégalités aux évaluations.....	44
2.1.2.Des jeux pédagogiques construits pour la compréhension de tous.....	46
2.2.Le jeu crée des inégalités nouvelles.....	48
2.2.1.Implicites culturels et langagiers.....	48
2.2.2.Objectifs non explicites en termes de savoirs.....	50
3.Une nécessaire prise de recul réflexive et épistémologique afin de donner du sens à notre pratique.....	54
3.1.Sur les résultats : faible portée heuristique et trop peu d'expérimentations.....	54
3.1.1.Des résultats qui s'inscrivent dans un vaste débat	54
3.1.2.Des résultats potentiellement biaisés.....	55
3.1.3.Où s'arrête le jeu ?.....	56
3.2.De la méthode utilisée.....	58
3.2.1.L'usage de la méthode qualitative.....	58
3.2.2.L'usage de la méthode statistique.....	59
3.3.Des sources éparpillées et difficiles à reconnecter entre elles.....	61
3.4.Chercheur : un métier difficile.....	62
Conclusion.....	63
Références bibliographiques.....	64
Références sitographiques.....	66
Table des figures.....	68

Table des annexes

Annexe 1 : Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n°4 du 29 avril 2009

Annexe 2 : Fiche élèves du jeu de la criée

Annexe 3 : Cours sur les biens collectifs

Annexe 4 : Synthèse du jeu sur les biens collectifs

**Annexe 1 : Bulletin officiel de l'Éducation Nationale
n°4 du 29 avril 2009**

Annexe 2 : Fiche élèves du jeu de la criée

FICHE N°

CRIÉE : les maquereaux

Vous désirez acheter des maquereaux à la criée.

Vous devez faire l'acquisition de Kg de maquereaux.

Vous ne pouvez en aucun cas dépasser le prix de € par Kg de maquereaux.

CRIÉE 2 : les maquereaux

Vous désirez acheter la même quantité de maquereaux à la criée du lendemain, avec la même limite de prix maximum. Seulement, la pêche a été moins bonne que prévue et les quantités en vente sont moindres.

Q1 : Avez-vous réussi à obtenir les quantités voulues ? Au prix maximum, ou à un prix inférieur ?

Q2 : Avez-vous payé davantage la première fois ou la seconde ?

Q3 : Le pêcheur a-t-il vendu toute sa pêche : à la première criée ? À la seconde ?

Q4 : Qui du producteur ou du consommateur a subi la « loi du marché » : à la première criée ? À la seconde ?

Annexe 3 : Cours sur les biens collectifs

B / Le marché peut-il produire tout type de biens ? Le cas des biens collectifs

Un jeu d'économie expérimentale sur les biens collectifs

Instructions du jeu

Chaque élève va se voir distribuer 4 cartes (2 rouges et 2 noires). Le montant inscrit sur les cartes n'a pas d'importance ; seule la couleur nous concerne. Les cartes noires ne correspondent à rien, chaque carte rouge équivaut à une ampoule.

L'objectif du jeu est de maximiser son propre éclairage.

Chaque élève devra donner à l'enseignant 2 de ses cartes (rouge ou noire) sans les montrer aux autres, et en conservera 2. Après la collecte, on procédera au remplissage du tableau de gains suivant.

- Chaque carte rouge collectée rapporte 1 unité d'éclairage pour chaque élève (une ampoule utilisée collectivement éclaire tout le monde mais moins intensément) ;

- Chaque carte rouge conservée rapporte 4 unités d'éclairage pour l'élève qui la conserve (une ampoule conservée n'éclaire qu'une maison mais plus intensément).

1- Utilisez le tableau ci-dessous pour enregistrer vos décisions et calculer vos gains à la fin de chaque période (Tous les gains sont hypothétiques)

Unités d'éclairage	Avec les ampoules conservées	Avec les ampoules collectées	Total
Tour 1			
Tour 2			
Tour 3			
Tour 4			

2- Le jeu doit être répété quatre fois. Lors des trois premiers tours, les élèves ne communiquent pas entre eux. Lors du dernier tour, les élèves communiqueront entre eux.

Questions :

- 1- Quel est le comportement le plus profitable pour l'ensemble du groupe ?
- 2- Quel a été le comportement des joueurs obtenant les plus gros gains, sans communication au sein du groupe ?
- 3- Quel a été le comportement des joueurs obtenant les plus gros gains, avec communication au sein du groupe ?
- 4- Quel est le risque si chaque joueur suit son intérêt personnel ?
- 5- Le marché peut-il allouer efficacement ce type de biens ?
- 6- Quelles sont les situations de la vie courante associées à ce jeu ?
- 7- Peut-on empêcher les individus d'utiliser ces biens ?
- 8- La consommation de ces biens par un individu diminue-t-elle la quantité disponible pour les autres ?

Annexe 4 : Synthèse du jeu sur les biens collectifs

Texte à trous

Le fonctionnement du marché repose sur des comportements individuels axés sur la recherche de bien-être personnel maximal. Cependant, il existe des situations où le marché ne conduit pas à une allocation optimale des ressources ; on parle alors de Par exemple, les en sont une parce que l'activité d'un agent économique peut avoir des effets (positifs ou négatifs) sur un autre individu sans que cela soit pris en compte par le marché. Autre exemple : des biens sont dits quand ils peuvent être consommés par tous les individus sans qu'ils en paient le prix, ni qu'ils en privent les autres individus. Dans ce cas, la prise en compte de ces biens par la collectivité est plus efficace que le marché. Dans le cadre du jeu, si tous les individus suivent un comportement individuel, en gardant leurs cartes, l'éclairage collectif est moins bien assuré que si les individus les donnent au collectif. Cependant, lorsqu'un bien de ce type est confié à la collectivité, des comportements de peuvent apparaître si un individu profite des avantages prodigués par le collectif, mais n'en supporte pas les coûts.

Vrai/Faux

Le marché est toujours efficace.....O Vrai O Faux

L'éclairage public est un bien collectifO Vrai O Faux

Garder ses cartes noires correspond à un comportement de passager clandestinO Vrai O Faux

La gestion par la collectivité ne permet pas d'allouer les biens collectifs efficacement . .O Vrai O Faux

N'importe qui peut consommer un bien collectifO Vrai O Faux

Master 2 Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation en Sciences
Economiques et Sociales

Jeu / inégalités

De l'usage du jeu en Sciences Économiques et Sociales pour lutter contre les inégalités scolaires

Julien Claeys / Tony Gauthier/ Kévin Lodenet

Mots-clés : jeu, inégalités sociales, inégalités scolaires, PISA, École, pédagogies nouvelles,
Sciences Économiques et Sociales, implicites scolaires

Résumé :

Le rapport PISA 2012 met en exergue le caractère inégalitaire de l'École française ; constat analysé sociologiquement depuis un demi-siècle. Dès lors, comment la pratique pédagogique de l'enseignant peut-elle combattre ces inégalités ? Ce débat est soulevé par les pédagogies nouvelles développées depuis la fin du XIX^{ème} siècle. Or, depuis leur création en 1966, les Sciences Économiques et Sociales se réfèrent à ces pédagogies afin de mettre l'élève au centre de la construction de son savoir. Ainsi, des dispositifs alternatifs au cours magistral sont mis en place. Qu'en est-il de leur impact sur les inégalités scolaires ? Qu'en est-il d'un dispositif parmi d'autre qu'est le jeu ? A la lumière d'expérimentation de jeux en classe de SES, ce dernier se révèle à la fois réducteur d'inégalités et source d'inégalités nouvelles. Cela permet d'éclairer la pratique enseignante dans la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves.