

Pierre BOITEAU
HISTOIRE-GEOGRAPHIE

ENSEIGNER ET APPRENDRE
PAR LE JEU
EN HISTOIRE

**L'exemple de la séquence
sur la Méditerranée au XIIème siècle
en classe de Seconde**

Introduire le plaisir dans la classe

Année universitaire 2000-2001

**Mémoire professionnel
réalisé sous la direction de
M. François PROST**

Sommaire

	Page
<u>INTRODUCTION, DEFINITION</u>	1
• <i>Qu'entend-t-on par le jeu ?</i>	1
<u>I / PENSER LE JEU AVANT DE JOUER : UNE NECESSAIRE REFLEXION</u>	5
<u>A) Enseigner par le jeu : pourquoi quelles motivations ?</u>	5
<u>B) Jouer en classe : hérésie ? audace ? ambition ? Discussions et débats diviseurs...</u>	6
<u>C) La perception du jeu chez les élèves : "Dis-moi comment tu joues et je saurais qui tu es"...</u>	8
1) Les représentations mentales des élèves sur le jeu	9
• <i>Exercice de définition : chacun son jeu , tous pour le plaisir...</i>	9
• <i>Détermination des attitudes fondamentales des élèves en tant que joueurs</i>	10
2) Les pratiques ludiques des élèves	12
• <i>A l'école</i>	12
• <i>En dehors du milieu scolaire</i>	14
<u>II / DE LA REFLEXION A L'ACTION LUDOPEDAGOGIQUE : CONCEVOIR ET EXPERIMENTER UN JEU</u>	15
<u>A) Le dispositif du jeu</u>	15
1) Un jeu de société	15
2) Un jeu de plateau	16
3) Les personnages et leurs parcours dans le jeu	16
<u>B) Les objectifs du jeu</u>	17
<u>C) Le déroulement de la séance de jeu</u>	19
1) L'effet d'annonce	19
2) L'expérimentation : jouer le jeu le jour J	19
<u>III / DE L'EXPERIMENTATION DU JEU A SON EXPLOITATION PEDAGOGIQUE : LES PROLONGEMENTS D'UNE INNOVATION</u>	24
<u>A) Le bilan : la "reprise" en cours</u>	24
<u>B) Quelle évaluation pour le jeu</u>	26
<u>C) Pour rendre le jeu plus opérationnel encore : des remédiations</u>	29
<u>D) Ce qu'ils pensent du jeu : les appréciations des élèves</u>	29
<u>E) Un jeu, des jeux : des transpositions à l'infini</u>	30
<u>F) Peut-on jouer sur tout ? Les problèmes déontologiques</u>	31
CONCLUSION	33
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXES	

INTRODUCTION, DEFINITION

Le présent mémoire professionnel a pour objet d'étude une situation d'enseignement et d'apprentissage assez particulière puisqu'elle a pour support le jeu. Il s'agit de rendre compte, à partir d'une séquence – celle sur la Méditerranée au XIIème siècle en histoire – réalisée dans une classe de seconde de trente-trois élèves, des possibilités pédagogiques qu'offre le jeu. Le problème à résoudre pour nous est donc le suivant : comment est-il possible de justifier la pédagogie par le jeu ? A cette question se rattachent d'autres interrogations auxquelles il faudra tenter de répondre : qu'est-ce que le jeu apporte de plus ? le jeu pédagogique est-il encore un jeu ?

Pour mener cette étude de la façon la plus simple et la plus efficace, il convient d'exposer le déroulement chronologique de la séquence en faisant un récit-analyse qui soit traversé du début jusqu'à la fin par la problématique des rapports entre le jeu et la pédagogie. Mais avant toute chose, un effort de définition s'impose.

- ***Qu'entend-t-on par "jeu" ?***

Une réflexion sur la pratique du jeu en classe ne peut faire l'économie d'une tentative de définition satisfaisante du jeu. L'exercice peut paraître très théorique, il n'en est pas moins nécessaire et indispensable, car c'est la définition retenue qui oriente, *in fine*, la pratique sur le terrain. Qu'est-ce que le jeu ? Question centrale, dont la réponse réside dans une bibliographie pléthorique. Le jeu est en effet un phénomène complexe difficile à saisir. Aucune définition du jeu ne fait encore l'unanimité chez les chercheurs. Le thème a été abordé par différentes disciplines : la psychologie, l'éthologie, l'anthropologie, la sociologie... si bien que la liste des écrits actuellement disponibles est des plus vastes et des plus diversifiées, étant donné la multitude des cadres conceptuels sous-tendant son étude. Une grande partie de la bibliographie sur le thème du jeu porte sur les aspects liés au développement de l'enfant, au rôle du jeu dans l'organisation et la structuration de son processus psychique. En revanche, les aspects de la question concernant notre sujet de façon plus directe sont beaucoup moins abondants. Naturellement, il a fallu faire des choix dans cette abondante matière pour éviter de rester bloqué dans des dilemmes cornéliens.

Si l'on s'en tient à une définition de base, comme celle fournie par le Petit Robert, le jeu est "*une activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure*". Autour du mot gravitent des termes connexes tels que : "amusement", "divertissement", "récréation", "passe-temps", "ludique"... Cette définition de base est largement insuffisante

pour penser la situation pédagogique envisagée, mais elle a le mérite de mettre d'emblée l'accent sur un aspect rarement pris en compte dans l'enseignement et l'apprentissage de l'Histoire : le plaisir¹. En effet, quelles que soient les formes revêtues par le jeu, l'ensemble des définitions rencontrées dans la bibliographie mettent l'accent sur cet aspect unificateur, sur cette finalité qu'est le plaisir. En retenant ce premier critère, il est possible d'aller plus avant encore. On empruntera à Roger Caillois les outils intellectuels qu'il a forgés dans son essai *Les jeux et les hommes*, un ouvrage que toute étude sur les pratiques ludiques croise nécessairement². Dans un style clair et précis, le poète-essayiste procède à une démonstration stimulante visant à définir, à caractériser, à spécifier ce qu'il convient d'appeler "jeu" et propose une typologie assez convaincante pour être reprise et utilisée ici. Roger Caillois reprend en partie l'analyse faite par Johan Huizinga à la fin des années trente dans un essai intitulé *Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*. Johan Huizinga y a défini ainsi le jeu comme "*une action libre, sentie comme "fictive", et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber complètement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec un ordre selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel*".

Roger Caillois, lui, cherchant à préciser le plus grand dénominateur commun de tous les jeux, affine encore la définition et propose six critères caractéristiques du jeu. Selon lui, il s'agit d'une activité :

"1° - libre : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux ;

2° - séparée : circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance;

3° - incertaine : dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement, une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur ;

4° - improductive : ne créant ni biens, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte ; (...)

¹ C'est par ce mot que le réseau Ludus, qui rassemble des adeptes de la pédagogie ludique, a conçu son "accroche" sur son site Internet. On peut en effet y lire, sur la page d'accueil de la plaquette de présentation : "*Et si on parlait du plaisir d'enseigner*" annonçait une publicité de recrutement pour l'Education Nationale, il y a quelques années. Et si on parlait du plaisir d'apprendre ?". Et immédiatement après, la question "*Jouer en classe, pourquoi pas ?*" reçoit comme première réponse : "*Pour que l'apprentissage rime plus souvent avec plaisir*".

5° - réglée : soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte ;

6° - fictive : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante ".

Il faut aussi mentionner la classification des jeux proposée par Roger Caillois, fondée sur un critère intéressant pour nous : les attitudes fondamentales des joueurs. Les quatre attitudes retenues par l'auteur sont la compétition (AGÔN), la chance (ALEA), le simulacre (MIMICRY) et le vertige (ILINX). Il classe les jeux selon celle des attitudes qu'ils requièrent principalement des joueurs (même si ce classement est relatif, et que plusieurs attitudes peuvent entrer en combinaison, l'une d'entre elle est reconnue dominante). A cette quadripartition s'ajoute une variable continue allant de la PAIDEIA, principe de divertissement, de turbulence, de fantaisie et d'improvisation, à LUDUS qui représente les règles, la soumission à des conventions arbitraires. On obtient le tableau suivant :

	AGÔN (compétition)	ALEA (chance)	MIMICRY (simulacre)	ILINX (vertige)
PAIDEIA	Courses, luttes, etc. non réglées	Comptines	Imitations	Tournis enfantin
Vacarme		Pile ou face	enfantines	Manège,
Agitation	Boxe, escrime,	Pari	Jeux d'illusion	balançoire, valse
Fou rire	football	Roulette	Poupée,	Attractions
Cerf-volant	Billard, dames,		panoplies,	foraines
Solitaire	échecs		masque, travesti	Ski
Réussites	Compétitions	Loteries	Théâtre, arts du	Alpinisme
Mots croisés	sportives		spectacle	Voltige
LUDUS			Jeu sur la Méditerranée au XIIème siècle	

Le jeu sur la Méditerranée au XIIème siècle se situe plutôt dans la catégorie MIMICRY puisque les joueurs vont être amenés à s'identifier à un personnage de l'époque et à penser en acteur du XIIème siècle dans les différentes situations rencontrées. Mais aucun déguisement n'est apporté en classe, aucun aspect directement théâtral ne caractérise ce jeu,

² Les références des ouvrages cités figurent en bibliographie.

qui se situe assez loin dans la variable LUDUS... Il va de soi que d'autres attitudes fondamentales peuvent se combiner à celle de la MIMICRY : l'émulation entre les différents groupes de joueurs, voire entre les classes expérimentant ce jeu, peut y introduire des éléments d'AGÔN. L'ALEA et l'ILINX apparaissent en revanche comme des aspects tout à fait marginaux³.

Si l'on retient maintenant une classification moins "savante", à usage pédagogique, en tenant compte de l'aspect éducatif, des objectifs pédagogiques poursuivis et des compétences requises pour jouer (les pré-requis)⁴, nous pouvons affirmer que le jeu sur la Méditerranée au XIIème siècle repose sur divers types de savoirs spécialisés dépassant la connaissance commune, dans les pré-requis comme dans les acquisitions recherchées (voir l'annexe n°1). Des deux grandes familles de jeux distinguées par les membres du réseau Ludus (voir l'annexe n°2) – jeux d'émulation et jeux de simulation – le jeu sur la Méditerranée au XIIème siècle appartient à la seconde, et plus précisément encore à celle des jeux de rôle fermés programmés, c'est-à-dire dans lesquels toutes les actions sont prévues et liées entre elles (comme dans les "livres dont vous êtes le héros"). Pour terminer ce rapide tour d'horizon des définitions possibles de l'objet jeu, on introduira ici la notion de "jeu ludique", expression apparemment redondante mais justifiée comme le montrera la suite de l'exposé. Cette expression empruntée à Nicole de Grandmont⁵ désigne "l'état inné du jeu" opposé au travail, dispensateur de joie et de plaisir, de détente et de contentement, d'émotions instantanées, pratiqué de façon spontanée et gratuite, en autonomie. Ce premier stade de la réflexion mérite d'être souligné pour des raisons qui apparaîtront progressivement par la suite :

→ 1^{er} état du jeu : le "JEU LUDIQUE"

Cette définition a priori sera notre point de départ pour engager une réflexion sur le jeu en vue de sa pratique en classe...

* *

*

³ Certaines activités au sein de ce jeu peuvent très bien être abordées par les joueurs sous l'angle de la chance, du hasard : l'ALEA; mais cela ne saurait constituer une attitude systématique ! L'ILINX n'est pas caractéristique de ce jeu, même si certains élèves chahuteurs ne peuvent se contenter d'une simulation par procuration et ressentent parfois le besoin de s'agiter...

⁴ Une telle classification est proposée par P. Ferran dans son ouvrage "A l'école du jeu". Il présente un schéma conçu à partir de diverses taxonomies (notamment celle de Bloom) et des apports de la psychologie génétique piagétienne concernant les stades du développement mental.

⁵ Voir les références des ouvrages de Nicole de Grandmont en annexe.

I / PENSER LE JEU AVANT DE JOUER : UNE NECESSAIRE REFLEXION

Parce que jouer en classe ne s'improvise pas, il est capital de mener en amont une réflexion consistante sur le sens d'une telle pratique, pour agir en connaissance de cause. C'est pourquoi il est capital de prendre conscience de ses propres motivations d'enseignant et de se situer dans les discussions et les débats suscités par ce thème. Mais il est tout aussi impérieux de prendre en compte et de chercher à connaître le point de vue des élèves, leurs représentations et leurs pratiques. Ce sont autant de points incontournables à éclaircir préalablement.

A) Enseigner par le jeu : pourquoi ? quelles motivations ?

Pourquoi ce choix ? Impossible de répondre à une telle question sans sacrifier un tant soit peu à l'honnêteté : la part des motivations personnelles a ici toute sa place, elle ne saurait être occultée par celle des seules motivations professionnelles, plus objectives par nature. L'auteur de ces lignes, n'ayant jamais eu à vivre cette situation en tant qu'élève dans le passé, ni à la tenter dans une quelconque fonction d'animation ou d'éducation, a succombé au charme de l'aventure et a été séduit par la perspective d'une expérience inédite pour lui. Le projet de mener un travail sur ce thème a été plus que favorisé par les incitations et l'enthousiasme contagieux d'un conseiller pédagogique, Jean-Marc Deniaux, qui a pratiqué le jeu en classe et a donc été amené à réfléchir sur sa validité comme moyen d'enseignement et d'apprentissage. Il aurait été impossible de s'engager dans une telle voie sans de bonnes dispositions de départ, sans un minimum de confiance, d'optimisme même. Il fallait au moins penser, supposer que l'expérience tentée serait intéressante et très stimulante, pour la classe comme pour le professeur. Mais la mise en place d'un dispositif aussi atypique ne se conçoit guère sans un doute certain. Il faut lever de nombreuses difficultés, vaincre de nombreuses réticences, psychologiques notamment, apprendre à mieux connaître les pratiques et les représentations des élèves dans un domaine, le jeu, effroyablement riche et complexe, donc impropre à une saisie directe et simple... Il reste de ce bref exposé d'impressions, de ce rapide aperçu des motivations un trait saillant, une ligne générale : on ne tente pas l'aventure du jeu en classe sans être joueur soi-même. Au départ de cette petite aventure pédagogique, on trouve donc le pari que le jeu est propre à "*faire naître et développer l'intérêt et la motivation des élèves*" et à faire "*comprendre, par*

l'utilisation de simulations, des mécanismes complexes"⁶. Si l'expérience contribue à montrer qu'il est possible d'apprendre en s'amusant, que le travail peut être un jeu, elle n'aura pas été vaine...

B) Jouer en classe : hérésie ? audace ? ambition ? Discussions et débats diviseurs...

Enseigner par le jeu, apprendre par le jeu, l'idée n'est pas nouvelle⁷. Elle a fait son chemin dans les pays anglo-saxons, mais reste encore très marginale en France. Elle suscite des réactions bien légitimes quant à son efficacité et pose un problème pédagogique majeur dans la mesure où le jeu peut apparaître, parfois, comme une limite, un frein, voire un élément contradictoire du "bon" enseignement et du "bon" apprentissage. C'est à partir de ces difficultés de départ qu'il convient de réfléchir, d'emblée, au sens d'une telle démarche.

La pratique du jeu en classe suscite des débats diviseurs. Mais aujourd'hui, le clivage se situe moins entre des partisans et des opposants – rares sont les enseignants à présenter de tels profils purs et durs – qu'entre des arguments et des points de vue "pour" d'une part, et des arguments et des points de vue "contre", d'autre part, susceptibles d'entrer en combinaison dans la réflexion d'une seule et même personne. Il est possible de faire une approche raisonnée du problème posé par cette pratique professionnelle en proposant quelques pistes de réflexion sur quelques-uns de ces arguments et de ces points de vue :

* Enseigner par le jeu, serait-ce sacrifier à un prétendu hédonisme ambiant, censé caractériser nos sociétés occidentales actuelles, et faire plaisir aux élèves par pure démagogie ? Accepter un tel jugement, ou plutôt un tel préjugé, serait, en l'occurrence, considérer le jeu pédagogique comme n'étant qu'une fin en soi et oublier par conséquent qu'il peut constituer, si l'on prend les précautions nécessaires, un moyen pour atteindre des objectifs pédagogiques formulés comme dans une séquence "classique", plus ordinaire...

* On pourra encore objecter, alors, que l'intérêt de la pratique du jeu en classe est des plus limités si elle consiste à mettre en œuvre les mêmes savoirs, les mêmes savoir-faire et les mêmes "savoir-être", les mêmes supports et les mêmes activités que ceux d'un enseignement à caractère non ludique. En d'autres termes, recourir au jeu en classe ne serait-il pas une façon de déguiser une leçon ordinaire ? Là réside tout le problème posé par un tel recours au jeu dans une situation d'enseignement et d'apprentissage. Dans quelle

⁶ Expressions tirées de la page de présentation du site Internet du réseau Ludus.

mesure une séquence élaborée et fondée sur une dimension ludique est-elle spécifique et se démarque-t-elle d'un enseignement ordinaire ? Une telle séquence peut-elle permettre d'atteindre les objectifs pédagogiques inhérents à tout enseignement aussi efficacement, voire même, peut-être, plus efficacement qu'avec une démarche "normale" ?

* Parmi les arguments "contre", on peut trouver l'affirmation selon laquelle le jeu en classe prend plus de temps qu'une leçon ordinaire. Le jeu, activité "chronophage", générerait un retard dommageable dans la programmation annuelle, et ce retard s'ajouterait à celui qui, souvent jugé incompressible, apparaît traditionnellement en fin d'année scolaire, à l'heure des bilans... L'argument mérite attention, s'il en est un effectivement. Mais cela reste à prouver. Pour ne pas prêter le flan au reproche qui le sous-tend, et pour faire en sorte que les personnes tentées d'y prêter foi se départissent d'un a priori négatif, l'expérimentateur du jeu en classe aura donc à administrer la preuve par le fait, et à montrer ainsi que jouer ne prend pas forcément plus de temps qu'une autre activité.

* Autre point de vue à prendre en compte : le jeu en classe serait un terrain propice à la dissipation des élèves, au bavardage, au chahut même, et transformerait la salle de classe en une assemblée dissipée et intenable. Le risque de sombrer dans un tel travers existe toujours, certes. Est-il pour autant inévitable, incontournable ? Là encore, l'expérimentateur du jeu en classe doit faire ses preuves : seul un sens aigu de l'organisation, une conception judicieuse et une maîtrise parfaite du dispositif qu'il met en œuvre lui permettront de tenir sa classe et de se mettre à l'abri de tels dérapages.

Tout le problème qui se pose à l'enseignant expérimentant une situation d'apprentissage par le jeu réside dans la conciliation de deux éléments qui peuvent se contredire si le dispositif est mal conçu et si sa mise en application est mal maîtrisée. Ce problème, le géographe Christian Grataloup l'a fort bien posé dans un article dont le titre percutant résume parfaitement tout l'enjeu de la question. Ce titre, le voici : "Ludique, didactique : antithétique". Aucune définition du jeu ne peut éluder la notion de plaisir, qui en constitue une finalité essentielle. Or, traditionnellement, la démarche didactique, qui a pour objectif l'acquisition de savoirs par l'élève, n'est pas fondée sur cette notion de plaisir. Le plaisir est même une dimension qui paraît généralement assez étrangère à l'école... Dans ces conditions, il conviendra de s'interroger sur le bien-fondé, la portée, la valeur et l'intérêt d'une pratique didactique qui, au premier abord, ne semble pas aller de soi. Enfin, il faudra

⁷ En Occident, cette idée aurait connu ses premières formalisations au tournant des XVIIIème et XIXème siècles.

tenter d'évaluer les apports d'une telle démarche : en quoi la pratique d'un jeu pédagogique peut-elle s'avérer plus ou moins efficace, plus ou moins intéressante qu'une démarche plus classique et conventionnelle, sous forme de cours et d'exercices divers ?

On perçoit déjà l'intention du pédagogue qui cherche à s'emparer d'une activité libre et sans contrainte jusque là, à la structurer et à la rendre plus "rentable" pour lui faire servir des objectifs de discipline scolaire. En effet, le jeu n'apporte pas que du plaisir, il peut offrir plus que du plaisir et du divertissement en aidant à l'élaboration de capacités cognitives. Le jeu est aussi un éducateur ; il intéresse le pédagogue, dont il peut servir la cause. Dans cette structuration de l'activité ludique, dans cette volonté de la mesurer, dans cette quantification du jeu, certains verront une récupération, un détournement, une dénaturation, une forme corrompue du "jeu ludique" défini plus haut. Peut-il encore y avoir du plaisir quand l'esprit travaille pour arriver à une fin, atteindre un objectif et apporter ou obtenir une bonne réponse, quand le scénario et les conditions sont pensés a priori et que la durée n'est pas aléatoire ? Quid du principe de gratuité quand l'activité est commandée, imposée, sollicitée, provoquée par le professeur, avec fixation d'objectifs pédagogiques à atteindre ? Quid du principe de liberté dans une expérience guidée où les réponses attendues sont univoques et les règles imposées ? Le professeur influence nécessairement l'action libre du ludisme. Il est présent autrement que comme pratiquant à part égale, et cette présence peut être pesante. Ces restrictions étant apportées, nous considérons qu'il y a encore ludisme ou jeu dans ces conditions, même si le degré de plaisir y apparaît moindre⁸. On reconnaît au jeu des vertus éducatives, utiles pour la formation de l'élève dans un domaine donné. C'est ce que Nicole de Grandmont appelle le "jeu éducatif", qui constitue la deuxième grande étape dans notre réflexion après le "jeu ludique" :

2^{ème} état du jeu → le "JEU EDUCATIF"

Il s'agit bien sûr d'un point de vue privilégié chez le pédagogue ou l'enseignant. Mais qu'en est-il de la perception du jeu chez les élèves ?

C) La perception du jeu chez les élèves : "Dis moi comment tu joues et je saurais qui tu es"...

Le travail de réflexion préalable sur la pratique envisagée du jeu en classe devait obligatoirement passer par une approche des représentations des élèves, ainsi que par une

⁸ J. Vial, dans Jeu et éducation : les ludothèques, Paris, P.U.F., 1981, émet une opinion tranchante

prise en considération de leurs pratiques dans ce domaine. Cette "prise de température", outre l'intérêt qu'elle présente en elle-même – il est toujours profitable de connaître les goûts, les aspirations et les passions de ses élèves – devrait permettre de jauger leurs éventuelles prédispositions à l'expérience ludopédagogique prévue...

1) Les représentations mentales des élèves sur le jeu

- ***Exercice de définition : chacun son jeu, tous pour le plaisir...***

Un petit sondage effectué auprès des élèves environ quinze jours avant l'expérimentation du jeu en classe a permis de prendre connaissance de leurs représentations concernant le jeu (voir en annexe n°3 le questionnaire). La question posée est tout simplement : "Quelle est votre définition personnelle du jeu ?". Une analyse de contenu des propositions faites par chaque élève montre au premier abord que bien évidemment chacun a sa conception personnelle du jeu, et aucune définition n'est identique à celle des autres (voir en annexe n°4 le tableau analytique des définitions proposées).

Les amorces de définition méritent notre attention. Tandis que deux tiers environ des élèves adoptent un style objectif en commençant leur proposition par des expressions du type : "*Le jeu, c'est...*", "*Le jeu est...*", "*Le jeu sert à...*" ou tout simplement "*c'est...*", un tiers d'entre eux prennent une petite précaution et introduisent leur définition de façon plus subjective en écrivant : "*Le jeu pour moi est...*", "*On peut prendre le jeu pour...*", "*Le jeu selon moi est...*", "*Pour ma part, le jeu est...*", "*Je pense que...*". C'est dire que l'exercice et l'effort de définition du jeu n'ont pas été évidents pour tout le monde. Et d'ailleurs ceux qui présentent leur définition sous une forme apparemment objective n'ont pas forcément été plus à l'aise que ceux qui ont pris des précautions dans la formulation de leur proposition, comme l'atteste ce propos d'une élève "*Le jeu, c'est quelque chose (...)*"...

Les termes employés dans cette amorce de définition sont aussi révélateurs de la diversité des conceptions du jeu dans la classe : dans 25% des cas, le jeu "*sert à*" quelque chose, est "*une façon de*" ou "*un moyen pour*" quelque chose. L'aspect "utilitariste" induit par de telles expressions semble en contradiction avec le principe d'improductivité, un des critères présents dans la définition de Roger Caillois selon lequel le jeu est une fin en soi et non un moyen pour obtenir quelque chose... Par quatre fois, le jeu est présenté comme "*un moment*" : on retrouve ici la conception du jeu comme activité "séparée", c'est-à-dire circonscrite dans des limites de temps précises et fixées à l'avance.

En dépit de la diversité des définitions, des éléments récurrents apparaissent, notamment ceux qui ont trait au plaisir de jouer. Toutes les définitions sans exception comportent un terme ou une expression qui se rattache directement à cette notion : "*s'amuser*", "*amusant*", "*amusement*", "*divertissement*", "*divertissant*", "*se divertir*", "*se distraire*" "*détente*", "*se détendre*", "*déstresser*", et même "*rigoler*", "*rigolade*", "*une grande partie de rigolade*"... Un tiers des définitions comportent des mots ou des expressions relatifs à la dimension collective du jeu : il s'agit d' "*être avec tous nos copains*", de pratiquer un jeu "*qui se joue à plusieurs*", "*où tout le monde se retrouve*", "*sans dispute et amicalement*" ou bien avec "*rivalité*". Une seule définition propose l'alternative : "*collectif ou personnel*". Quand celle-ci n'est pas précisée, c'est, selon toute vraisemblance, la dimension collective qui est presque toujours sous-entendue comme l'attestent de petits entretiens informels avec les élèves en fin de séance après le sondage. 20% seulement des définitions font allusion, directement ou non, à l'aspect réglementaire, soit pour rappeler qu' "*il ne faut pas être mauvais joueur et ne pas tricher*", qu' "*il faut savoir perdre*", soit pour signaler qu' "*il ne doit y avoir ni gagnant, ni perdant*"...

Enfin, certains éléments isolés apparaissent dans quelques définitions, comme la distinction entre jeu physique et jeu intellectuel, en donnant la préférence soit au premier aspect, soit au second avec l'idée d'une "*activité mentale où il faut réfléchir, ce qui est aussi très instructif*" et aussi l'idée de "*concentration*". Une élève met l'accent sur un aspect particulier du jeu en écrivant : "*quelque fois les gens se font avoir et tombent dans le gouffre de jouer (sic)*". Une autre donne libre cours à ses représentations et voit dans le jeu "*une accumulation de plusieurs choses : chance, suspense, rire, méchanceté*" tandis que sa camarade introduit "*l'humour*" comme une composante essentielle. Enfin, une élève trouve dans le jeu "*un monde où l'on peut s'échapper de la réalité, devenir une autre personne l'espace d'un instant*". On retrouve dans cette vision très personnelle deux critères de la définition de Roger Caillois : le jeu est une activité fictive, accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante, et c'est une activité séparée ("*l'espace d'un instant*").

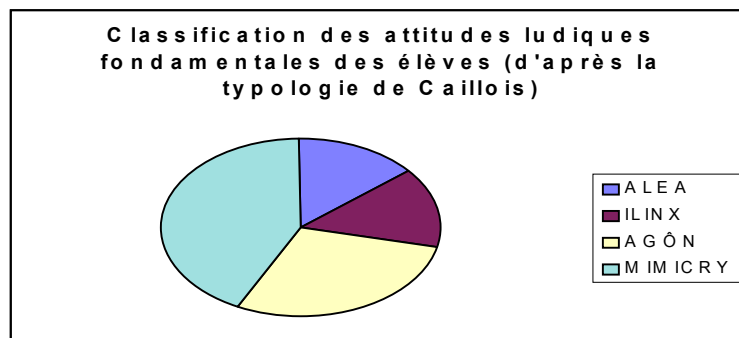
- ***Détermination des attitudes fondamentales des élèves en tant que joueurs***

A l'aide de la typologie de Roger Caillois exposée plus haut, nous avons cherché à caractériser l'attitude fondamentale préférentielle des élèves considérés comme joueurs. Pour cela nous leur avons soumis un "nuage" de mots mélangés parmi lesquels il fallait en

choisir trois (voir le questionnaire en annexe n°3). Le tableau suivant permet de décoder les résultats du sondage :

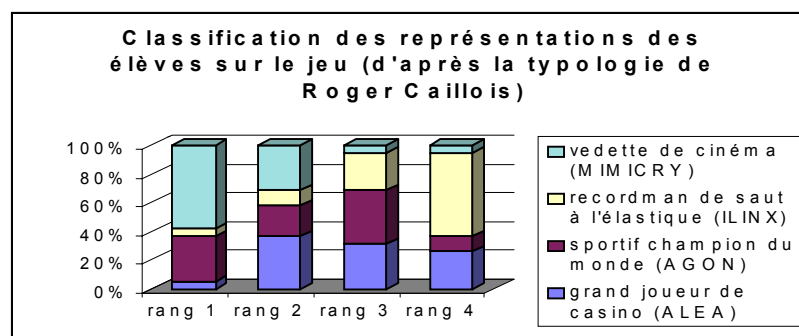
Mots	Attitude fondamentale
"Compétition", "rivalité", "être le meilleur"	AGÔN
"Vertige", "Agitation", "Etourdissement"	ILINX
"Mimique", "Masques", "Déguisement"	MIMICRY
"Hasard", "Risque", "Chance"	ALEA

Après regroupement des différents choix, on obtient la répartition suivante au sein de la classe :



Avec 14 % des mots choisis, les attitudes fondamentales de type ALEA et ILINX paraissent nettement moins caractéristiques des tendances comportementales ludiques des élèves que les attitudes AGÔN (29%) et surtout MIMICRY (43%). Est-ce un hasard ? On peut tenter de le vérifier en procédant à un autre petit sondage très simple...

Nous avons demandé aux élèves de classer par ordre de préférence quatre archétypes correspondant à chacune des attitudes fondamentales définies par Roger Caillois : le grand joueur de casino (ALEA), le sportif champion du monde (AGÔN), le recordman de saut à l'élastique (ILINX), la vedette de cinéma (MIMICRY). Voici les résultats :



Ces résultats sont cohérents si on les compare aux précédents. On retrouve les attitudes fondamentales MIMICRY et AGÔN dans les tendances comportementales les plus fréquentes tandis que les attitudes ALEA et ILINX viennent assez loin en seconde position. Il est assez délicat d'interpréter ces résultats. Leur cohérence est séduisante. Faudrait-il voir dans la prédominance de MIMICRY et d'AGÔN le reflet d'une logique socioculturelle contemporaine tendant à privilégier d'un côté la compétition, la rapidité, l'endurance, et de l'autre le mimétisme, l'illusion, le triomphe de l'image et de l'apparence, tandis que ALEA et ILINX se verraient reléguer dans l'arrière-boutique de l'archaïsme ? C'est une question trop ambitieuse qui dépasse de loin son objet, mais suscitée par l'observation et l'analyse de celui-ci... Plus concrètes apparaissent les pratiques ludiques des élèves, qu'il convient d'évoquer maintenant.

2) Les pratiques ludiques des élèves

De même que le recueil et l'analyse des représentations des élèves sur le jeu se révèlent assez intéressants pour mieux connaître leurs conceptions personnelles, il est judicieux de prêter attention à leurs pratiques ludiques, ou plus précisément aux activités qu'ils pratiquent et considèrent comme un jeu. Pour bien distinguer ce qui ressort du domaine scolaire et ce qui ressort du domaine extra-scolaire (famille, cercle amical, société), il a été nécessaire de diviser ce thème en deux parties faisant chacune l'objet d'une question dans le sondage.

- ***à l'école***

Concernant les pratiques ludiques en milieu scolaire, il convient tout d'abord de faire une remarque assez générale, confirmée d'ailleurs par certaines analyses éparses émanant du sociologue François Dubet dans son ouvrage *Les lycéens*⁹. Il est frappant de constater à quel point la cour de récréation d'un collège est en général beaucoup plus bruyante et agitée qu'une cour de lycée dans laquelle les élèves apparaissent nettement moins mobiles, la plupart d'entre eux marchant calmement, se tenant debout adossés à un mur, à un pilier ou étant assis sur des bancs à parler, à fumer, à méditer... Le contraste est particulièrement fort aux yeux d'un professeur stagiaire qui a l'occasion de fréquenter et de comparer les deux types d'établissement et les deux types d'élèves au cours d'une même semaine, pendant la période du stage de pratique accompagnée. Et pourtant, de la troisième à la

seconde, les ex-collégiens néo-lycéens n'ont pris qu'un an... Sans aller chercher plus loin les origines de ce changement de comportement – ce serait l'objet d'une autre enquête – on retiendra seulement que l'arrivée au lycée est vécue le plus souvent dans les faits comme le moment à partir duquel on ne joue plus dans la cour de récréation, du moins pas comme avant, car il se peut que le "jeu" change alors de nature... Pour éviter d'avoir à traiter des pratiques ludiques des élèves qui ont lieu en milieu scolaire mais en dehors de la classe (comme par exemple certains cours d'éducation physique et sportive vécus de façon ludique par beaucoup d'élèves, ou encore certains "jeux" pratiqués dans la cour), la première série de questions a été conçue de la façon suivante : "As-tu déjà pratiqué un jeu en classe au cours des années précédentes de ta scolarité ? Si oui, dis de quel(s) type(s) de jeu(x) il s'agit et raconte comment cela s'est passé. Quels souvenirs, quelles impressions en gardes-tu ?". Rappelons que le jeu de la Méditerranée au XII^{ème} siècle est le premier et unique jeu de l'année scolaire expérimenté par cette classe, toutes disciplines confondues ; c'est pourquoi il est demandé aux élèves de se référer à une éventuelle expérience passée.

Un tiers seulement des élèves affirment avoir déjà pratiqué un ou plusieurs jeu(x) en classe au cours des années précédentes. Les réponses peuvent être classées en deux catégories bien distinctes et aisément identifiables.

La première catégorie est celle des élèves qui ont apporté un jour des jeux en classe pour passer une ou deux heures de récréation pure et simple, sans mise en place d'un dispositif pédagogique de la part du professeur. Les récits sont alors assez semblables : le plus souvent en fin d'année scolaire, ou encore à la veille de vacances, ces élèves ont été autorisés par un professeur à apporter des jeux de société en classe et ils se sont amusés avec leurs camarades, par groupes constitués selon leurs affinités. Jérôme garde un mauvais souvenir de ses parties de "Monopoly" ou de "Morpion" avec ses camarades de l'époque. Est-ce parce que ce genre d'expériences ne lui a rien apporté sur le plan pédagogique ? Mais parfois, ce sont les élèves eux-mêmes qui ont réussi à imposer leur programme si l'on en croit le témoignage de Cédric : *"Je me souviens avoir joué aux cartes, mais le professeur ne voulait pas, donc il a dit à tout le monde : "Ceux qui veulent jouer aux cartes vont en permanence !". Donc, toute la classe s'est levée, à part trois personnes, et on est parti de cours. Il était furieux car il croyait que personne n'allait partir"*. A la question *"Quelles impressions en gardes-tu ?"*, il répond : *"Très bonnes,*

⁹ Dubet, F. (1991). Les lycéens, Paris, Seuil (collection "Point").

d'ailleurs on en a fait d'autres, des jeux comme ça, et des pires !!!". De l'usage subversif des jeux en classe...

La seconde catégorie est celle des élèves qui ont pratiqué en classe des jeux s'inscrivant dans une démarche pédagogique avec conception par le professeur d'un dispositif éducatif, même sommaire. Par exemple, Pauline se souvient avoir joué à un "Trivial Pursuit" en langue espagnole, et elle en garde de très bonnes impressions : *"C'était bien et c'était intéressant, écrit-elle, l'ambiance était bonne, voire meilleure que cette année, ça dépendait des moments (...). C'était bien et marrant, j'ai beaucoup apprécié"*. Vanessa, elle, se souvient d'un jeu en français qui consistait à rédiger des cartes, des lettres et à entretenir une correspondance avec d'autres élèves de la classe. Une façon comme une autre d'inciter les élèves à rédiger... Plus laconique, elle confie : *"C'était bien"*.

De cette incursion dans les expériences de pratiques ludiques en classe des élèves, il ressort donc que seule une petite minorité s'est déjà trouvée dans une situation d'apprentissage comparable à celle qui les attend avec la séance du jeu sur la Méditerranée au XII^{ème} siècle. Cela confirme bien que la pratique du jeu pédagogique en classe n'est guère répandue. Pour la grande majorité des élèves de cette classe, l'expérience du jeu historique prévu va donc être une première.

- ***en dehors du milieu scolaire :***

Sur les pratiques ludiques des élèves en dehors du milieu scolaire, nous serons plus brefs. A la question : "Quels sont les jeux que tu pratiques dans ta vie courante ?"¹⁰, les réponses varient d'une personne à l'autre, mais sont globalement homogènes. Dans plus des trois quarts des cas, il est fait mention de jeux de société (Scrabble, Monopoly, Uno, Rummiculo, Taboo, Triomino, Les Mystères de Pékin, jeux de cartes, échecs, dames...) ; plus des deux tiers des élèves sondés, garçons et filles confondus, s'adonnent couramment à des jeux vidéo, notamment sur playstation. Enfin, les activités sportives (football, basket, tennis, V.T.T., ping-pong...), considérées comme ludiques, concernent la quasi-totalité des élèves. Certains d'entre eux proposent des activités qui induisent une certaine conception du jeu, assez extensible et subjective : le théâtre, la danse (qui supposent en effet un "jeu" de scène), écouter de la musique, mais aussi lire, ranger sa chambre, s'occuper de ses frères et même... dormir !

¹⁰ Il est expressément demandé aux élèves de répondre à cette question en tenant compte de tous les types de jeux, y compris les activités qu'ils considèrent comme un jeu.

La perception du jeu par les élèves montre donc un fort attachement à la notion de plaisir, de divertissement, conforme à la définition du "jeu ludique". Elle révèle une attitude fondamentale ludique générale plutôt orientée vers les aspects de simulation, ce qui semble augurer d'une bonne prédisposition pour le jeu prévu en classe. Mais pour une grande majorité, les pratiques ludiques apparaissent à peu près exclusives de toute expérience ludopédagogique et c'est pourquoi la séquence sur la Méditerranée au XIIème siècle peut être perçue comme une épreuve de vérité. La réflexion menée doit maintenant sous-tendre l'action : le temps est venu d'inscrire dans les faits un projet qui a déjà mûri...

* *

*

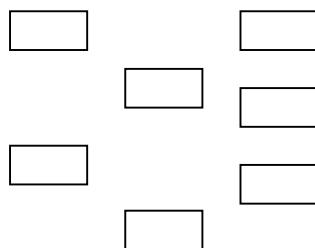
II / DE LA REFLEXION A L'ACTION LUDOPEDAGOGIQUE : CONCEVOIR ET EXPERIMENTER UN JEU

A) Le dispositif du jeu (voir l'annexe n°6)

Concevoir un jeu destiné à la classe est une véritable aventure, un authentique défi lancé à soi-même. Spontanément, les idées affluent, l'enthousiasme grandit, mais de grandes difficultés surgissent dès lors qu'il faut matérialiser de façon concrète ce projet, car il ne faut jamais perdre de vue les finalités pédagogiques du dispositif à mettre en place. En effet, il ne s'agit pas de créer une situation de simple amusement ni d'instaurer un quelconque dilettantisme, mais bien de construire une séquence ludique qui permettra d'atteindre les objectifs pédagogiques que tout enseignant doit assigner à son métier. La conception du dispositif du jeu se ressent directement de cette exigence de conciliation entre des éléments possiblement antithétiques. La description précise de ce dispositif permet de voir précisément comment ont été articulés les aspects ludiques et les aspects didactiques...

1) Un jeu de société

Le jeu sur la Méditerranée au XIIème siècle entre dans la catégorie des jeux de société. Cela implique la constitution de groupes au sein de la classe. C'est ainsi qu'au cours d'une expérimentation du jeu auprès de 27 élèves, six groupes d'importance à peu près équivalente (de 3 à 5 personnes) seront mis en place dans la classe, selon le schéma suivant :



2) Un jeu de plateau

A l'intérieur de la famille des jeux de société, le jeu sur la Méditerranée au XII^{ème} siècle appartient à la catégorie des jeux de plateau. En l'occurrence, le choix du plateau apparaît évident : conformément aux textes du programme de la classe de seconde, le thème de la Méditerranée au XII^{ème} siècle est ici abordé à l'aide d'une carte représentant le bassin méditerranéen et l'étendue géographique des trois grandes civilisations, chrétienne occidentale, byzantine et islamique (voir le plateau de jeu en annexe n°5).

3) Les personnages et leurs parcours dans le jeu

Les joueurs doivent choisir un des trois personnages proposés, qui sont :

- Rodolphe, le chevalier chrétien
- Moïse, le savant juif
- Mohamed, le commerçant musulman

A chacun de ces trois personnages se rattachent une intrigue et un parcours s'inscrivant dans l'espace du plateau de jeu, ainsi qu'une énigme à résoudre en fin de partie, après avoir accumulé des indices en cours de route :

- pour le chevalier chrétien Rodolphe, il s'agit de retrouver les reliques de Saint-Sever, le saint patron de son village, afin de mettre un terme aux malheurs qui affligent la population de sa contrée. L'énigme à résoudre est : où sont cachées les reliques ?
- le savant juif Moïse, lui, recherche un précieux manuscrit pour compléter le fonds qu'il s'est patiemment constitué depuis de longues années. L'énigme à résoudre est : quel est ce manuscrit ?
- le commerçant musulman, Mohamed, doit récupérer une cargaison d'une valeur inestimable qui lui a été volée. L'énigme à résoudre est : quelle est cette cargaison ?

Des fiches introductives, de couleur blanche, présentent aux joueurs les personnages et les énigmes à résoudre ainsi que des indications sur les lieux de départ. Elles servent ainsi d'amorces aux jeux, car après avoir ainsi fait connaissance avec leurs personnages respectifs, les joueurs sont en mesure de positionner leurs pions en un des points du plateau. Le nom du lieu de départ peut avoir été donné directement et explicitement dans le

texte de présentation, soit suggéré par le truchement d'une petite énigme simple, facilement soluble, ne nécessitant guère de connaissances spécifiques. Quoi qu'il en soit, les joueurs, désormais assimilés à leur personnage, se trouvent plongés d'emblée dans une dimension ludique.

L'arrivée dans un des six lieux du plateau de jeu est l'occasion de s'imprégner de l'atmosphère qui y règne, d'en connaître l'histoire, la diversité culturelle... Cette immersion dans le lieu est rendue possible grâce aux fiches de lieu, de couleur blanche, qui comportent à la fois un texte historique et un plan¹¹, mais aussi grâce à des fiches de couleur bleue. Avec celles-ci, en fonction de leur intrigue, les joueurs peuvent se rendre en un endroit précis de la ville (figurant sur le plan) afin de rencontrer un personnage qui leur apportera de nouveaux éléments d'information et qui permettra ainsi de faire rebondir leur enquête. Le nom du personnage à rencontrer et l'endroit où il se trouve peuvent être donnés directement et explicitement, ou bien être suggérés par une petite énigme facile à résoudre. Dans ce dernier cas, si l'énigme est mal résolue, les joueurs sont astreints au paiement d'une certaine somme afin d'être remis dans le "droit chemin", c'est-à-dire dans la situation attendue et prévue à ce stade du jeu.

Dans la fiche de couleur jaune qui suit immédiatement la bleue, la rencontre avec le personnage donne lieu à une activité qui présente un intérêt pédagogique et répond aux objectifs fixés lors de la conception de la séquence ludique.

Les fiches de couleur rouge donnent des indices qui permettront de résoudre l'énigme finale.

B) Les objectifs du jeu

Le jeu sur la Méditerranée au XIIème siècle étant à proprement parler un jeu pédagogique, il permet de répondre aux attentes du professeur en termes d'objectifs. C'est pourquoi il comporte aussi les éléments d'une séquence "classique", qu'il convient d'exposer ici sous la forme d'une fiche didactique abrégée et condensée, afin de bien identifier les ressorts internes du jeu.

Celui-ci a été construit de façon telle que l'élève-joueur puisse acquérir progressivement les savoirs inhérents à la séquence sur la Méditerranée au XIIème siècle, définie dans les

¹¹ Par un jeu d'échelle, on passe donc de la carte de la Méditerranée à des plans de ville sur lesquels il faut identifier des lieux, des monuments... On rejoint ici des préoccupations rencontrées en cours de géographie dans la séquence sur les villes, telles que la morphologie urbaine, la notion de quartier, la différenciation socio-spatiale...

programmes. En fonction des personnages qu'ils incarnent, les joueurs ne rencontreront pas les savoirs, notions, concepts, exemples ou cas particuliers dans le même ordre, et les savoirs présents dans chaque parcours de personnage ne sont ni identiques, ni superposables. Il existe en revanche un tronc de savoirs commun à tous les groupes de joueurs, si bien qu'en fin de partie ils doivent disposer d'une grille semblable, à quelques exceptions près qui tiennent à la singularité des itinéraires et aux spécificités des différents personnages (voir en annexe n° 7 la grille des savoirs communs).

Le jeu sur la Méditerranée au XII^{ème} siècle permet également aux élèves-joueurs de mettre en œuvre des savoir-faire qu'ils ont déjà eu l'occasion de pratiquer¹². Sans entrer dans le détail des opérations – que la consultation des fiches de jeu figurant en annexe permet de percevoir aisément – on peut affirmer que ces savoir-faire sont ceux qui ont fait l'objet d'une évaluation en début d'année scolaire. Encore n'a-t-on retenu que les savoir-faire les plus "élémentaires". Ce sont les capacités des élèves à situer dans l'espace et le temps et à traiter des informations dans différents supports documentaires qui sont le plus sollicitées. Exercices de classement chronologique, de repérage, de localisation, d'orientation, résolutions de petites énigmes faisant appel au sens logique, commentaires de documents d'époque, lecture de plans d'édifices religieux, études iconographiques... tels sont les différents savoir-faire sollicités au cours de ce jeu. Mais on insistera sur le grand effort de lecture qui est demandé : en deux heures, les joueurs auront parcouru une vingtaine de fiches plus ou moins denses, ce qui est considérable et ambitieux.

A ce stade de notre parcours dans l'univers ludopédagogique, il nous faut marquer une ultime pause, qui constitue un point d'aboutissement. Après le "jeu ludique" et le "jeu éducatif", nous avons progressé dans la spécification du jeu qui nous intéresse pour la classe et nous débouchons finalement sur la notion de "jeu pédagogique", qui se présente donc comme un moyen de véhiculer l'apprentissage et se caractérise par une demande d'ordre notionnel et conceptuel. En effet, les notions et les concepts sont présents dans le jeu de façon assez sensible et on peut dire qu'ils constituent une exigence. Par ses aspects didactiques et sa fonction adjuvante des apprentissages, le jeu pédagogique incite l'élève au questionnement, aux acquisitions répondant à ses besoins cognitifs.

→ 3^{ème} état du jeu : le "JEU PEDAGOGIQUE"

¹² Rappelons que la séance de jeu intervient dans la programmation à un moment de l'année scolaire – la fin du mois de décembre – où les élèves ont eu le temps de se familiariser depuis quatre mois avec des savoir-faire incontournables en classe de seconde.

Ainsi s'achève la phase de conception, qui annonce dès lors celle de l'expérimentation, attendue avec une certaine fébrilité dans la mesure où il s'agit en quelque sorte d'une épreuve de vérité, si ce n'est d'un "verdict"...

C) Le déroulement de la séance de jeu

1) L'effet d'annonce

Avant de relater de façon relativement détaillée le déroulement de la séance de jeu en classe, il convient de faire une dernière petite incursion en amont de ce moment pour montrer que l'effet d'annonce de la pratique d'un jeu n'est pas sans conséquence sur le comportement des élèves et permet même d'en apprendre un peu plus sur leurs réactions face à cette méthode pédagogique atypique.

C'est environ deux semaines à l'avance qu'a été révélée à la classe la nature des activités prévues pour le dernier vendredi avant les vacances de Noël. Quand ils ont entendu le mot "jeu", certains élèves ont littéralement exulté en faisant aussitôt des projets personnels et des prévisions sur les jeux qu'ils pourraient apporter en classe. L'un d'eux a même posé la question : *"Est-ce qu'on peut apporter sa playstation ?"*. Naturellement, face à de telles réactions spontanées, il a été nécessaire de recadrer le propos et de préciser que le jeu pratiqué en classe serait apporté par le professeur et aurait un rapport direct avec le programme d'enseignement de l'histoire-géographie en seconde. Mais en aucun cas le thème du jeu n'a été dévoilé avant le jour de l'expérimentation, si bien que les élèves l'ont découvert le moment venu sans avoir pu se faire la moindre idée de ce qui les attendait. Il n'en demeure pas moins que cette mise au point quinze jours à l'avance a suscité dans la classe une curiosité accrue, si l'on en juge d'après les nombreuses questions posées à chaque heure de cours au sujet du jeu annoncé. Cette curiosité a été d'autant plus forte que le petit sondage sur les pratiques et les représentations du jeu a été réalisé au cours de la même période.

2) L'expérimentation : jouer le jeu le jour J

Le jour venu, les élèves paraissent assez excités. Les deux heures qui vont suivre comptent parmi les dernières avant les vacances de Noël et à l'appel on compte pas moins de six absents... C'est aussi une séance exceptionnelle qui les attend, ils le savent depuis une quinzaine de jours. Cette fois, ce sont deux professeurs qui les accueillent¹³, et pas

¹³ Jean-Marc Deniaux, conseiller pédagogique, est venu animer la séance.

seulement leur professeur habituel. Il faut consacrer un quart d'heure à la mise en route, à l'amorce du jeu. D'abord, les élèves sont répartis en six groupes de trois à cinq personnes qui se disposent dans toute la salle de classe par doubles tables rapprochées (voir le plan de classe ci-dessus). Ce ne sont pas des groupes spécialement constitués selon les affinités, mais improvisés en début de séance après désignation aléatoire par les professeurs. Une fois que tout le monde est installé et calmé – il a fallu élever la voix en début de séance afin d'obtenir une atmosphère sereine propice au jeu – le matériel est distribué aux différents groupes : il s'agit de la carte/plateau de jeu, de la fiche du personnage avec l'énigme à résoudre, de la grille à remplir et de la somme d'argent nécessaire. Sur les six groupes, deux se voient attribuer le personnage du chevalier chrétien Rodolphe, deux se voient attribuer celui du savant juif Moïse et enfin deux autres incarnent le commerçant musulman Mohammed. Les groupes sont disposés dans la classe de façon à ce que les groupes ayant le même personnage ne soient pas mitoyens. Par cette simple mesure de précaution, les risques de communication s'en trouvent limités. Les fiches d'énigmes sont données côté verso avec interdiction de les retourner avant un signal donné par les deux professeurs. Ceux-ci procèdent ensuite à l'énoncé des règles du jeu, qui se résument en quelques points évoqués plus haut : le but de jeu, qui consiste à glaner des indices dans un parcours à travers la Méditerranée au XII^{ème} siècle pour résoudre une énigme finale, la nécessité prélever des informations dans les différents lieux traversés afin de remplir la grille de parcours, les règles de déplacement, les différents tarifs pratiqués, la gestion de l'argent pour se déplacer et payer éventuellement des aides et des services à certains moments...

Les élèves prennent connaissance de ces différentes règles et consignes, puis, après avoir posé quelques questions pour préciser tel ou tel aspect du règlement, ils entrent de plain-pied dans le jeu au signal donné par les deux professeurs-animateurs.

Chaque professeur s'occupe de trois groupes. En tant que meneur de jeu, il est amené à circuler dans tout l'espace de la classe qui lui est imparti et, tout en assurant la bonne conduite du jeu, il peut aisément observer et écouter les élèves en activité. C'est une mine d'informations qu'il est alors en mesure de recueillir, notamment sur la façon dont les élèves s'organisent, collaborent et communiquent entre eux. Le déroulement du jeu est en effet jalonné par toute une série de discussions très nombreuses, internes aux différents groupes. Les joueurs se concertent le plus souvent pour proposer des hypothèses, résoudre les petites énigmes intermédiaires et adopter la meilleure stratégie de déplacement sur le

plateau de jeu. Parfois, il arrive que ces discussions prennent un tour assez âpre, révélant un intérêt marqué pour le jeu et un engouement assez étonnant. Le sentiment que le temps est compté semble être à l'origine de cette effervescence. Mais ce genre de discussions peut aussi conduire à des disputes, à des mésententes au sein du groupe. Il appartient alors au professeur-animateur de s'enquérir de la situation et de résoudre la "crise" en "calmant le jeu"...

A partir de ces observations très concrètes faites sur le terrain, il est possible de prendre un peu de recul et de tenter une réflexion sur un thème assez approprié à la situation : celui de la socialisation par le jeu. C'est un thème qui a été très développé dans de nombreux travaux de psychologie et de sociologie chez l'enfant, mais il reste pertinent pour analyser des observations faites avec des adolescents. En effet, le jeu de la Méditerranée au XII^{ème} siècle se joue à plusieurs, en groupe, et il se prête tout à fait à une étude des rapports qu'entretient le jeu avec le processus de socialisation dans la classe. L'observation des différents groupes en activité a permis d'explorer quelques pistes de réflexion telles que les "interactions entre pairs", les "dynamiques interactives" et leurs apports, pendant la durée du jeu comme après... Au sein de chaque groupe – constitué, rappelons-le, de façon aléatoire – tout un réseau relationnel se met en place, des liens se tissent et progressivement un système d'influences réciproques et d'interactions prend forme. Il est possible de distinguer trois types de fonctionnement du groupe en cours de jeu :

1°) Les groupes qui parviennent à s'organiser de façon relativement rationnelle et efficace en procédant à une distribution des rôles, à un partage des tâches conservé pendant toute la durée du jeu. Certains joueurs peuvent néanmoins sortir de leur rôle momentanément afin de participer à un travail en commun quand il s'agit de remplir la grille, tâche assez lourde mobilisant l'ensemble du groupe ou au moins une bonne partie de celui-ci.

2°) Les groupes qui parviennent également à s'organiser de façon relativement rationnelle et efficace, mais cette fois en faisant tourner les rôles au sein du groupe. Chaque joueur, successivement trésorier, lecteur, chargé de remplir la grille ou de résoudre une énigme, est ainsi amené à tester des situations diverses au cours du jeu.

3°) Le groupe ne sait pas s'organiser. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation : une mésentente régnant entre les différents joueurs, le désintérêt marqué de certains joueurs qui ne "jouent plus le jeu", le sabotage de l'activité par le dénigrement, la dérision... C'est naturellement le pire des scénarios qu'on puisse imaginer. Le professeur-

animateur se doit de prévenir tout risque d'en arriver à cette situation et de ramener les joueurs qui s'y trouveraient à un moment du jeu vers les situations 1 ou 2.

Avec cette grille d'analyse, certes assez sommaire, mais utile et suffisante, il devient possible d'apprécier et de classer les impressions que les élèves ont retirées de leur expérience de jeu au sein d'un groupe. Un petit sondage effectué plus de quinze jours après la pratique du jeu en classe – le temps de laisser passer les vacances de Noël – permet de saisir dans leur spontanéité les souvenirs que l'expérience en groupe a laissés à chaque élève (voir en annexe n° 9 le questionnaire). Nous utilisons ici les réponses apportées à la question suivante : "Que penses-tu de l'organisation en groupe pour jouer ? (était-ce facile/difficile ? Y avait-il une bonne entente ? Est-ce que chacun participait et jouait son rôle ?". Passons en revue les différents groupes et tentons de les classer en utilisant la typologie sommaire décrite ci-dessus...

a) Le groupe de Sabrina, Anaïs, Mélanie, Céline et Virginie

Dans ce groupe, les quatre joueuses ont manifestement réussi à trouver une organisation relativement satisfaisante, même si celle-ci est loin d'être parfaite. Ainsi, Sabrina déclare : *"C'était facile, il y avait une bonne entente, on avait chacun notre chose à faire"*. Virginie partage le même avis : *"Chacun avait son rôle, écrit-elle, et l'organisation était facile, tous participaient"*. Mais les trois autres joueuses viennent nuancer quelque peu ces propos. Mélanie reconnaît, elle aussi, que *"c'était plus facile en groupe, avec une bonne entente, chacun souvent faisait quelque chose"*, mais elle ajoute : *"des fois il y avait des laisser-aller"*. Même constat chez Anaïs, qui écrit : *"L'organisation était bien , mais on était quatre avec une seule feuille pour chaque texte ou énigme. On participait tous, mais de temps en temps il y en avait une ou deux qui travaillaient seules, mais pas souvent"*. Ce jugement honnête concorde tout à fait avec le témoignage de Céline, qui retire ceci de l'expérience : *"Je dirai que j'ai tout fait dans le jeu car je me suis occupée seule du tableau"*. Il est vrai que la grille à remplir représente une tâche plus lourde que toutes les autres... Finalement, il apparaît que ce groupe a oscillé au cours du jeu entre les modes de fonctionnement 2 et 3.

b) Le groupe de Jean-Baptiste, Priscilla, Fabien et Arnaud

Dans ce groupe, c'est l'unanimité : l'organisation en groupe était *"assez facile"* pour Jean-Baptiste et Priscilla et même *"très bien"* selon Arnaud. Chacun affirme qu'il y a eu une

bonne entente entre les différents joueurs. Chacun a participé et tout le monde a joué son rôle. Ce groupe a fonctionné selon le mode 2.

c) Le groupe de Cédric, Vincent et Jean-François

Ce groupe présente une particularité qui a beaucoup compté dans l'organisation : il ne comporte que trois personnes. Cela est dû au nombre d'absents ce jour-là, qui a faussé la répartition prévue. Le compte-rendu le plus clair est donné par Jean-François qui affirme : "*C'était difficile car notre groupe n'était composé que de trois personnes au lieu de six*". Il ajoute : "*Tout le monde a joué son rôle*". Manifestement, Cédric n'est pas de cet avis puisqu'il écrit noir sur blanc : "*C'était bien mais dans le groupe tout le monde ne jouait pas son rôle*". Peu importe de savoir qui a raison ou qui a tort, l'essentiel est de noter l'existence d'un désaccord. D'ailleurs, Vincent vient confirmer ce trait par une remarque laconique mais assez significative : pour lui, l'organisation est "*difficile lorsque l'on pense différemment*"... Néanmoins, en cours de jeu, les trois participants sont parvenus à établir un compromis entre eux. On est ainsi passé du mode de fonctionnement 3 au mode de fonctionnement 2.

d) Le groupe de Céline, Thomas, Fanny et Julie

L'impression générale est que l'entente a été bonne et l'organisation "*facile*" (pour Fanny) ou "*normale*" (pour Thomas). Mais Julie n'est pas du même avis : l'entente, selon elle, n'était qu' "*assez bonne*" ; elle prétend avoir tout fait, ce qui assurément est exagéré, et elle affirme que deux de ses camarades n'ont pas toujours participé. On peut dire que ce groupe a oscillé entre les modes de fonctionnement 2 et 3.

e) Le groupe de Karine, Lore, Pauline, Mélissa, Céline et Delphine

L'opinion est à peu près la même chez toutes les joueuses. L'entente n'était pas toujours bonne, elle a même été parfois difficile et tout le monde n'a pas participé. Karine nuance ce constat et introduit un facteur explicatif intéressant quand elle écrit : "*Chacun participait, enfin presque, mais nous étions trop nombreuses*". C'est le cas inverse du groupe précédent, qui s'est plaint d'être trop peu nombreux. De quoi susciter quelques regrets chez le professeur-organisateur... Ce groupe a fonctionné selon le mode 3.

f) Le groupe de Vanessa, Rachid, Jérôme, Cédric et Monaïm

Dans ce groupe, l'entente a été bonne. Rachid note : "*on était entre copains*" et Cédric renchérit : "*je connais bien les personnes avec qui j'étais*". Mais pour autant, tout le monde n'a pas participé et il semble bien que Monaïm ait été le seul "*bon joueur*" motivé de l'équipe, secondé quelque fois par Vanessa... Ce groupe a fonctionné selon le mode 3.

De cet aperçu du mode de fonctionnement au sein des différents groupes, il ressort que la plupart des joueurs ont ressenti à un moment donné, et parfois pendant toute la durée du jeu, des difficultés à être partie prenante dans un groupe organisé de façon rationnelle et efficace. Il est naturellement très difficile de faire la part des choses dans ces considérations trop générales pour tenir compte de toutes les données personnelles. Mais en même temps, la plupart des élèves ont aussi été pris à un moment donné, et parfois pendant toute la durée du jeu (pour un groupe), par une dynamique de groupe qui les a poussés à jouer un rôle. Chacun a pu apprendre à mieux connaître l'autre. En ce sens, on peut dire que le jeu a été l'occasion de mettre en place une situation favorable à une certaine socialisation des élèves au sein de la classe.

En dépit de ses imperfections, l'expérience s'est donc révélée plutôt positive. Il reste maintenant à en exploiter les ressources pédagogiques pour qu'elle ne reste pas une simple innovation exceptionnelle enkystée dans une programmation "classique" et "traditionnelle"...

* *

*

III / DE L'EXPERIMENTATION DU JEU A SON EXPLOITATION PEDAGOGIQUE : LES PROLONGEMENTS D'UNE INNOVATION

L'expérience menée ne s'arrête pas avec la séance de deux heures consacrées au jeu même. C'est quand celui-ci est terminé que tout commence, pourrait-on écrire. Synthétiser les acquis et les évaluer apparaissent comme des impératifs évidents, mais tirer les enseignements de l'innovation n'en est pas un de moindre importance, bien au contraire : les impressions finales des élèves et la réflexion de l'enseignant sur sa propre pratique sont des épilogues attendus...

A) Le bilan des jeux : la "reprise" en cours

Il faut savoir arrêter un jeu pour bénéficier de ses prolongements. Après les vacances de Noël, la première séance de la nouvelle année est consacrée à la mise en commun des informations recueillies et classées par les différents joueurs quinze jours plus tôt, afin

d'obtenir un synthèse, la fameuse "trace écrite". Le professeur distribue aux "rapporteurs" des groupes, désignés rapidement en début d'heure, les fiches de parcours qui avaient été ramassées en fin de jeu. Les joueurs sont invités, groupe par groupe, à venir exposer devant l'ensemble de la classe le rôle qui leur a été attribué lors du jeu ainsi que leur itinéraire à travers la Méditerranée au XIIème siècle. Une carte rétroprojetée, montrant les aires de civilisation et les principales villes du pourtour méditerranéen, permet aux conteurs improvisés de se repérer et de montrer à leur auditoire le chemin parcouru par leur personnage. Le récit, qu'on pourrait en cette occasion appeler "rapport de jeu", est donc fondé sur les souvenirs laissés par une séance datant de quinze jours et sur la trace écrite que constitue la grille de parcours réalisée au moment du jeu. Pour avoir une idée de la teneur de ce rapport de jeu, écoutons un instant Jean-Baptiste et Fabien qui expliquent leurs aventures¹⁴ :

- J.-B. : Nous, on était un chevalier normand qui s'appelle Rodolphe. On a dû partir à la recherche de reliques de la seigneurie à cause de malheurs qui se sont abattus sur la population de la seigneurie...
- F. : En fait, c'étaient les reliques de saint Sever qui protègent la population. Et comme elles ont été emportées loin de la paroisse, il a fallu aller les chercher pour éviter la famine et des maladies...
- J.-B. : Comme la vache folle aujourd'hui ! (rires). Bon, alors, on s'est promené un peu partout dans la Méditerranée, à chaque fois on nous renvoyait à quelqu'un d'autre dans une autre ville, on a fait tout le tour comme ça, tout ça pour arriver à la fin...
- F. : Non, ne raconte pas ! (...) là, il faut dire qu'on est parti donc de la seigneurie normande, on a été d'abord à Tolède, puis à Palerme, puis là, à Jérusalem, en bateau (il montre le trajet sur la carte du rétroprojecteur), puis on s'est rendu à Constantinople...
- J.-B. : ... Oui, et on a bouclé la boucle en revenant à la seigneurie normande, tout ça pour découvrir que les reliques qu'on a cherchées partout étaient sous le plancher du moulin.
- F. : Non ! pas sous le plancher du moulin, sous l'autel de l'église du prieuré !
- J.-B. : Ah oui, c'est vrai... c'est parce qu'on s'était trompé, en fait, c'est sous l'autel de l'église du prieuré de la seigneurie. Donc, on a fait tout ce chemin pour revenir à la case départ ! (...).

¹⁴ Ce dialogue restitué tel qu'il a été prononcé provient d'une prise de notes sur le vif par le professeur situé en position d'observateur au fond de la classe...

Les uns après les autres, les différents groupes font leur compte-rendu, plus ou moins détaillés et circonstanciés, comme le montre cet exemple, mais on peut dire que d'une façon générale, l'essentiel a été vu, même si l'aspect "intrigue" du jeu l'emporte sur l'aspect purement cognitif. Ce n'est qu'une remise en route après deux semaines de vacances, un rappel nécessaire pour se remémorer le travail commencé. C'est aussi une façon de montrer aux élèves absents le jour de la sortie ce qui a été expérimenté en leur absence. Certains émettent d'ailleurs quelques regrets d'avoir manqué une séance aussi atypique !

On peut désormais passer à l'étape suivante. Des grilles vierges identiques à celles utilisées pour le jeu sont distribuées à chaque élève, et le professeur sollicite les différents groupes pour remplir une à une toutes les cases du tableau. La mise en commun permet de révéler les complémentarités qui existent entre les groupes de jeu. En fin de séance, chaque élève dispose ainsi d'une grille complète qui constitue son "cours" (voir en annexe n°7). Cette grille doit être connue, non pas apprise par cœur, bien entendu, mais comprise et exploitable en vue de l'évaluation sommative qui intervient en fin de séance.

B) Quelle évaluation pour le jeu ?

Évaluer un jeu est une question qui pose problème dans la mesure où l'évaluation apparaît, par nature, contraire aux principes de gratuité et d'improductivité du jeu "pur" tel qu'il a été défini en introduction. Pourtant, introduire dans un contexte ludique le souci de performance, sinon de compétition n'est peut-être pas aussi inimaginable que cela. Dans le cas qui nous intéresse ici, il est évident que le jeu comme pratique pédagogique ne peut pas se résumer à une simple innovation menée de façon lâche et vague, ni à une aventure "au petit bonheur la chance". Le besoin d'évaluer, de sanctionner l'acquisition et la compréhension par l'élève des principaux savoirs relatifs au thème de la séquence, se fait ressentir et semble tout à fait légitime, pour ne pas dire nécessaire. Il faut distinguer l'évaluation formative effectuée en cours de jeu par le moyen d'une grille à remplir (voir plus haut), et une évaluation sommative en fin de séquence. Pour assurer la cohérence de celle-ci, il fallait concevoir une évaluation qui prenne, elle aussi, la forme d'un jeu, dans le prolongement de ce qui a pu être expérimenté en classe. C'est pourquoi les élèves-joueurs se sont vu proposer en guise de "devoir surveillé" d'autres aventures dans la Méditerranée au XII^{ème} siècle : en résolvant convenablement (grâce à leurs connaissances) une série de sept petites énigmes, l'élève doit glaner des indices qui lui permettront de reconstituer le bon scénario de leur parcours : s'il répond correctement à toutes les énigmes, il aura le

plaisir de rencontrer le comte de Murcie qui assiste à la cérémonie où le roi de Castille décerne le titre de chevalier à ses fils (voir annexe n° 8).

Compte tenu de la difficulté de l'exercice qui consistait à remplir la grille au cours du jeu, il est apparu utile de lui affecter un coefficient moins important que le jeu-évaluation final, ce qui donne le tableau suivant :

	Activité	Coefficient
Evaluation formative	Remplir la grille de jeu	1
Evaluation sommative	Résoudre une série d'énigmes en se servant des savoirs acquis grâce au jeu	2

Les résultats de l'évaluation formative ont été plutôt faibles en raison de la difficulté qu'elle présentait pour des élèves immédiatement confrontés à un exercice dont il n'ont pas forcément l'habitude, portant sur un thème qu'ils découvrent en même temps que le jeu. Les notes oscillent entre 7 et 11 sur 20, avec une moyenne autour de 8,5, ce qui est en deçà des résultats obtenus habituellement par cette classe (la moyenne générale oscillant ordinairement entre 9 et 10). Ces premiers résultats, dans le détail duquel il est inutile de rentrer étant donné la relative faiblesse des effectifs considérés, invitent d'emblée à réfléchir sur les difficultés rencontrées par les élèves dans cette tâche jugée ardue. C'est aussi l'occasion de prendre en compte ce jugement afin de prévoir d'éventuelles remédiations pour une séquence analogue dans l'avenir. Nous y reviendrons. Les résultats du jeu-évaluation final ne se prêtent pas plus à un traitement statistique judicieux, toujours en raison de la relative faiblesse des effectifs considérés, mais il est malgré tout possible de dégager quelques grandes lignes et de tirer quelques conclusions sur les effets et les apports de la pédagogie par le jeu dans le travail des élèves. Globalement, si la moyenne générale de la classe apparaît cette fois un peu plus élevée que d'habitude, elle ne s'éloigne pas beaucoup de la norme habituelle (10 contre 9 ou 9,5). En revanche, tout l'intérêt de l'analyse des résultats devient évident quand on procède à un examen cas par cas, ce qui permet d'esquisser une typologie des élèves en fonction de leur réaction au jeu-évaluation. Nous exposons ici la synthèse des observations faites à partir des résultats commentés de trois classes (en incluant ceux des deux classes de Jean-Marc Deniaux, conseiller pédagogique, qui a mené la même expérience dans ses classes) : la première observation est que de nombreux élèves en difficulté ont obtenu à ce jeu-évaluation des résultats

meilleurs que d'habitude. Un tiers des élèves sont concernés par cette amélioration qui suscite aussitôt de nombreuses interrogations. Il serait très facile d'utiliser ces chiffres pour en déduire hâtivement les vertus, l'efficacité, voire la "rentabilité" du modèle ludique. Mais en l'occurrence, la facilité ne peut mener qu'à des conclusions erronées, et ne permet de voir que la moitié des choses... En effet, si certains élèves se distinguent par des résultats qui montent parfois en flèche – le cas extrême étant celui de cette élève en difficulté qui passe de 5 à 13,25¹⁵ – d'autres ne voient pas leurs résultats changer, faute de travail : il est évident que l'effort reste nécessaire, même quand l'évaluation se présente sous une forme ludique. Si l'effet attractif du jeu n'est pas obtenu, on n'observe guère le sursaut attendu, ni de mobilisation particulière chez les élèves et les résultats restent constants dans leur médiocrité. C'est ce qu'on peut observer chez un bon tiers des élèves également, et même chez la grande majorité de ceux d'une des trois classes considérées. Un tel constat suffit à dissuader de tout triomphalisme et de tout optimisme béat quant aux vertus du jeu pédagogique comme prétendue "panacée". Il faut enfin mentionner le cas des bons et des très bons élèves, au profil dit "scolaire", qui réagissent diversement à cette innovation pédagogique. La plupart d'entre eux se maintiennent à un niveau satisfaisant, les résultats obtenus sont généralement le fruit d'un travail assidu habituel. Mais pour certains de ces élèves, le jeu s'est avéré plutôt déstabilisant. Jean-François et Guillaume, par exemple, qui ont obtenu 10 alors qu'ils sont d'habitude notés entre 14 et 16, avouent qu'ils se sont trouvés désarçonnés par cette formule singulière. De ces observations, il ressort donc deux conclusions majeures apparemment contradictoires, mais en fait complémentaires car résultant d'analyses faites à des échelles différentes : si l'on se situe au niveau de la classe dans son ensemble, les résultats ne paraissent pas bouleversés par la pédagogie ludique et le niveau général, tout en augmentant légèrement, reste assez proche de la norme habituelle. En revanche, on assiste à des recompositions locales au sein de la population d'élèves considérée, et si la pédagogie ludique n'exonère nullement du travail et du nécessaire sens de l'effort, il est indéniable qu'elle influe sur la perception de celui-ci, soit en donnant de l'assurance, soit en déstabilisant. La pédagogie ludique ne favorise pas les élèves moyens ou faibles, pas plus qu'elle ne pénalise les élèves bons ou très bons. Elle apporte simplement un éclairage nouveau et vient renouveler les pratiques de travail dans un parcours annuel qui risquerait de devenir routinier sans ce genre de défi raisonnable.

¹⁵ L'élève en question présente un cas de figure exceptionnel. Elle s'est dite intéressée par le "jeu" et a manifestement travaillé plus et mieux que d'habitude...

Les reclassements observés au sein de la classe ne correspondent nullement à des renversements de situation, mais plutôt à des ajustements de comportements qui s'accommodent plus ou moins d'une innovation pédagogique sortant des sentiers battus.

C) Pour rendre le jeu plus opérationnel encore : des remédiations

Les petits sondages effectués auprès des élèves après l'expérience du jeu en classe font nettement ressortir la difficulté déjà évoquée plus haut à propos de la grille à remplir. La grande majorité des élèves ont eu du mal à en remplir les différentes cases et ils ont exprimé après coup les problèmes que cette exigence leur a posés. C'est pourquoi il apparaît utile de s'interroger sur les possibilités de remédiation qu'inspirent cette critique légitime du dispositif mis en place. Il serait possible de concevoir un jeu simplifié avec un plateau de jeu ne comportant plus que quatre villes-étapes (au lieu de six), ce qui permettrait de libérer du temps pour réfléchir et remplir la grille. On doit aussi envisager un questionnaire qui aide et guide les joueurs afin de leur faciliter la tâche, en s'inspirant du principe de l'évaluation sommative par énigmes. D'un point de vue logistique enfin, deux aspects peuvent être améliorés : du côté du professeur (comme de celui des élèves), il serait peut être judicieux d'adopter un système de cahiers à distribuer afin d'éviter les avalanches de fiches ! Et les groupes gagneraient à être structurés dès le départ, avec trois personnes aux rôles interchangeable : le voyageur qui résout les énigmes sur son parcours, le "chroniqueur" qui remplit la grille, le trésorier qui gère l'argent.

D) Ce qu'il pensent du jeu : les appréciations des élèves

A l'issue de cette séquence consacrée à la Méditerranée au XII^{ème} siècle sous une forme ludique, il nous a semblé utile de sonder l'opinion des élèves sur cette expérience car leurs impressions, sans être un verdict, montrent au moins s'ils l'ont vécue avec plaisir ou non. On se contentera ici de laisser la parole aux principaux intéressés, en reproduisant leurs propos qui se passent de commentaires¹⁶ : *"C'était pas mal car ça changeait des cours d'histoire-géo, ça nous permettait de finir le cycle plus facilement, ça nous permettait de travailler en groupe plus élevé que d'habitude" / "Ça m'a plu car c'est un jeu en rapport avec l'histoire et on était en groupe, c'est une bonne chose car cela nous permet de nous amuser tout en travaillant" / "C'est une bonne idée car juste avant les vacances, on n'a pas forcément beaucoup envie de travailler" / "Amusant et cultivant (sic), c'est une*

¹⁶ L'orthographe a été respectée même quand elle est défailante.

bonne idée car cela permet de s'amuser tous ensemble, d'éviter de copier du cours et de pouvoir s'amuser tout en travaillant" / "Je trouve que c'est une bonne idée, ça nous apprend l'histoire en s'amusant" / "C'est une bonne chose car c'est bien avant les vacances de faire un jeu au lieu d'un cours" / "On peut apprendre tout en jouant, je trouve qu'en jeu c'était mieux qu'en cours" / "Cela permet de respirer et d'améliorer le travail collectif, ça aise pour apprendre mais on ne considère pas ça comme un jeu (...) on ne peut pas se concentrer vraiment pour jouer car c'est pas vraiment un jeu, vue les feuilles à remplir" / "C'est moins stressant qu'un cours" / "Ce n'est pas un cours, c'est une bonne idée, cela permet d'apprendre tout en s'amusant" / "C'est un mauvais jeu car cela nous sert de cours et ce cours est nul" / "Ce n'est pas courant" / "On apprend à trouver en équipe et à connaître les gens, on retient des choses en travaillant, c'est lucratif" / "Cela devrait se faire tous les jours mais pas dans ce genre, plutôt Monopoly ou La bonne paye etc. (...) Ce n'était pas un jeu mais un travail" / "C'est marrant et amusant et intellectuel, de plus c'est plus sympa" / "Il y a des avantages et des inconvénients" / "Cela nous motive et nous instruit" / "Cela nous apprend différemment, mais on aurait dû faire ça avec des personnes modernes qui remontent le temps"...

E) Un jeu, des jeux : des transpositions à l'infini

Pour être effectué dans des conditions réalistes et rester dans des proportions raisonnables, le présent mémoire ne pouvait traiter que d'un aspect particulier de la pratique du jeu pédagogique en classe. Elargir le propos aurait rapidement conduit à des considérations beaucoup trop générales et à l'exploration d'un terrain trop vaste pour tenir dans un faible volume. De plus, le risque aurait alors été grand de procéder à une compilation de ce qui a déjà été dit ou écrit sur le sujet, de façon d'ailleurs souvent plus forte et meilleure qu'on ne le pourrait après. Il a donc fallu s'atteler à l'étude d'un cas d'application bien précis, celui de la séquence sur la Méditerranée au XII^{ème} siècle en classe de seconde, afin de se donner le maximum de moyens pour associer la réflexion et l'expérimentation, la théorie et la mise en pratique. Pour autant, on ne saurait s'en tenir là. Les leçons que l'on peut tirer de cette expérience particulière sont riches d'enseignements pour des pratiques du même genre sur des thèmes différents et à d'autres niveaux. C'est pourquoi il faut voir au-delà des spécificités et de la singularité de cette expérience les possibilités de transposition qu'elle recèle. Plusieurs exemples montreront la variété des situations pédagogiques envisageables. En seconde, il est possible d'aborder le thème de la

Révolution Française par le jeu, notamment par un jeu de rôle permettant aux élèves de prendre position dans des débats majeurs tels que la guerre contre les souverains européens, le procès du roi, la question vendéenne... En géographie, un jeu sur la ville comparable à celui qui a été présenté en formation disciplinaire par trois stagiaires (Laurence, Bertrand et Olivier) sur le thème de la construction du T.V.R. à Caen constitue également une piste pédagogique intéressante à explorer. Au collège, en classe de cinquième, on peut imaginer un jeu de rôle sur la période du Moyen-Âge en attribuant à des groupes d'élèves un personnage particulier. Nous avons assisté et participé à une expérience de ce genre en stage de pratique accompagnée sous la conduite de M. Jean-Marie Siéper¹⁷, à l'occasion d'une recherche documentaire au C.D.I., dont le dispositif figure en annexe n°10. Sans être tout à fait du jeu, les activités proposées n'en présentaient pas moins parfois une dimension ludique. Dans la même classe, nous avons assisté aussi à l'introduction dans le cours de géographie d'un jeu proposé par le professeur, qui consiste à faire comprendre aux élèves certains aspects des problèmes démographiques de l'Inde à l'aide de cartes de riz et de dés. Un quart d'heure de jeu judicieux dans un cours permet parfois d'obtenir d'atteindre des objectifs de savoirs beaucoup plus efficacement qu'avec de grandes explications et de longs discours. On n'en finirait pas d'énumérer toutes les transpositions possibles. Au fond, la démarche ludique est possible tant qu'elle a été pensée et conçue de façon sérieuse, comme toute séance. Le propos vaut d'ailleurs pour les autres disciplines : le français (avec les expériences de théâtre et de jeu de rôle...), les mathématiques (avec les jeux d'échecs qui permettent une initiation à la géométrie, au calcul...), les sciences économiques et sociales, les sciences physiques... Mais si les possibilités de transposition de l'expérience ludique exposée dans ce mémoire sont infinies, il ne faut pas en conclure que ce type d'expérience doit être répété trop fréquemment dans le parcours annuel de l'élève, et encore moins devenir systématique, ce qui serait substituer une routine pédagogique à une autre... Enfin, toute pratique du jeu en classe doit susciter inmanquablement dans l'esprit de son concepteur de nombreuses considérations et interrogations d'ordre déontologique. C'est par là que nous en finirons...

F) Peut-on jouer sur tout ? Les problèmes déontologiques

Il est impossible de mener une réflexion sur la pratique du jeu en classe sans tenir compte des problèmes déontologiques et même éthiques qu'elle peut poser. Nous ne

¹⁷ Conseiller pédagogique du stage de pratique accompagnée. Membre du réseau "Ludus".

reviendrons pas ici sur le "procès" en irresponsabilité pédagogique intenté parfois aux professeurs adeptes du jeu. C'est un mauvais procès reposant sur des accusations peu fondées, auxquelles le présent mémoire a déjà apporté quelques réponses définitives. Ce qui nous préoccupe ici est avant tout le souci déontologique propre à toute personne qui se penche sur l'Histoire, l'étudie, l'écrit, l'enseigne ou s'y réfère... Concevoir un jeu sur la Shoah, sur la bataille de Stalingrad ou encore sur la vie des poilus de 1914-1918 peut paraître choquant si l'on considère que le vécu tragique des êtres humains concernés ne saurait, moralement, être relaté par le truchement d'un jeu. Le jeu souffre d'une mauvaise réputation, qui tient en partie à son étymologie : *jocus* = "plaisanterie". Le jeu apparaît aussi comme le domaine de l'irréel, du virtuel. La polémique occasionnée il y a quelques années à propos de jeux vidéo portant sur la période de la Seconde Guerre mondiale, avec possibilité pour le joueur d'adopter le point de vue allemand dans les opérations militaires, sans parler de jeux d'inspiration néo-nazie, a contribué à rendre ce genre de questions encore plus sensibles et les réponses à apporter plus malaisées... Le thème traité dans ce mémoire – la Méditerranée au XIIème siècle – n'échappe pas, loin s'en faut, à ces interrogations philosophiques. A-t-on le droit, par exemple, de présenter aux élèves des conflits tels que la Reconquista ou les croisades sous une forme ludique ? Les récits et les témoignages de l'époque évoquent des scènes particulièrement sanglantes et tragiques. Jouer avec ce passé, n'est-ce pas adopter une attitude par trop légère ? Est-ce acceptable ? Ces questions ne sont posées ici que pour aiguillonner une réflexion finalement favorable à la pratique du jeu en classe, mais il faut en passer par là pour savoir y répondre et agir en connaissance de cause, dans une pratique continuellement réflexive et toujours consciente, toujours lucide, sans rien laisser au hasard. C'est au prix de cette exigence forte envers soi-même que la pratique du jeu en classe peut être légitimée. Dans le cas de la Méditerranée au XIIème siècle, il semble bien que la mémoire, se rattachant à des faits lointains, a eu le temps de se "refroidir", tandis que pour des sujets comme la Shoah, la mémoire est encore très vive, et fait même l'objet d'un véritable devoir. Faudrait-il donc réserver la pratique du jeu pédagogique en histoire à des thèmes ayant eu le temps de refroidir dans les mémoires ? Cette suggestion est naturellement une provocation. Pour être plus lointain dans le temps (et l'on doit remonter ici jusqu'à l'Antiquité), un vécu tragique passé en perd-t-il de son intensité ? Non. On ne saurait donc en rester à ce type de position. Il faut à tout prix débloquent ce débat. Pour cela, il faut commencer par rappeler une évidence parfois oubliée ou négligée en raison de représentations fausses ou de réflexes trompeurs. Johan Huizinga

a écrit : "Dans notre conscience, l'idée de jeu s'oppose à celle de sérieux. Cette antithèse demeure provisoirement aussi irréductible que la notion de jeu elle-même. A la considérer de plus près, cette antithèse jeu-gravité ne nous paraît ni concluante ni solide. Nous pouvons dire : le jeu est le non-sérieux. Mais outre que ce jugement ne dit rien au sujet des caractères positifs du jeu, il est fort instable. Aussitôt que nous modifions la proposition précédente pour dire le jeu n'est pas sérieux, déjà l'antithèse nous trahit, car ce jeu peut fort bien être sérieux. Au surplus, nous rencontrons immédiatement diverses catégories fondamentales de la vie, se rangeant de même dans le non-sérieux, sans pour cela équivaloir au jeu. Le rire s'oppose à certains égards au sérieux, mais il ne se trouve en aucune façon lié directement au jeu. Les enfants, les joueurs de football ou d'échecs jouent avec le plus profond sérieux, sans la moindre velléité de rire". La question "peut-on jouer de tout ? " n'équivaut pas à : "peut-on se jouer de tout ? ", ni à : "peut-on rire de tout ?". Par conséquent, on peut affirmer que la gravité d'un thème n'entraîne pas nécessairement son exclusion dans la pratique du jeu pédagogique, dès lors que toutes les garanties sont apportées sur le plan scientifique. La forme ludique ne rend pas moins "moral" un enseignement fondé en raison et respectueux de l'objet étudié.

* *

*

CONCLUSION

A l'issue de cette réflexion sur les relations entre jeu et enseignement, entre jeu et pédagogie, il est possible d'apporter des éléments de réponse à la question qui a traversé tout notre propos de part en part : la pratique du jeu peut-elle se justifier sur le plan pédagogique ? L'exemple développé dans ce mémoire, en dépit de ses imperfections qui appellent de nécessaires remédiations, incite malgré tout à l'affirmer. En fait, on peut dire que tout dépend de la stratégie adoptée par l'enseignant, qui doit déterminer les fonctions à attribuer au jeu, la place qu'il convient de lui accorder et le type d'exploitation qu'il est souhaitable d'en faire compte tenus des objectifs pédagogiques qu'il a fixés. Pour cela, il est impératif de concevoir un jeu élaboré pour les besoins de la cause et s'insérant adéquatement dans une programmation. Il faut s'en donner les moyens et le temps : la préparation d'un jeu est une activité chronophage mais potentiellement "rentable" à long terme car réutilisable d'une année sur l'autre.

Le jeu pédagogique est-il encore un jeu ? Le débat reste ouvert. Nicole de Grandmont a proposé un schéma très suggestif de la modification de la notion de plaisir dans le jeu en

fonction de ses états successifs, rencontrés au fil de notre exposé : ludique, éducatif, pédagogique. Nous le reproduisons ci-après.

(Cf. mémoire original. Pb de scannérisation...)

S'il est clair que le plaisir diminue, disparaît-il tout à fait ? Les impressions des élèves sont partagées sur ce point. Il reste néanmoins de cette expérience singulière une appréciation générale plutôt positive. Diversifier ses pratiques pédagogiques et introduire la notion de plaisir dans son enseignement tout en la contrôlant sont déjà deux acquis que permet une telle innovation. Ce qui vient en plus est à rechercher dans le goût du jeu, qui peut être comme on l'a vu la plus sérieuse des activités...

Bibliographie

Il va de soi que la bibliographie qui suit est indigente, comparée à celle que l'on pourrait concevoir sur le thème général des relations entre jeu et pédagogie, ou entre jeu et éducation. Nous renvoyons pour une vue plus large des travaux disponibles à la brochure du C.N.D.P. parue en 1989 : Le jeu dans l'éducation et la pédagogie. On y trouvera une sélection bibliographique sur l'histoire des jeux et jouets, la psychopédagogie du jeu, le thème "jeu et adaptation", le matériel...

Plus centrale pour notre propos, la bibliographie proposée par le réseau Ludus méritait, nous semble-t-il, d'être jointe, à titre informatif, à celle qui a servi de fondements à la réflexion dans ce mémoire. On y verra les ouvrages consultés précédés d'une astérisque. Les autres ouvrages mentionnés pourront sans doute servir de pistes de recherche utiles à d'autres personnes intéressées par ce thème...

- **Sur le jeu en général**

-Huizinga, J. (1995). Homo ludens ; essai sur la fonction sociale du jeu, Paris, Gallimard (collection Tel).

Un "incontournable" de toute réflexion sur le jeu. L'auteur propose une définition puis passe en revue diverses institutions pour montrer finalement que tous les aspects de la vie en société comportent une dimension ludique, qui n'exclut en rien le sérieux et la gravité...

-Caillois, R. (1991), Les jeux et les hommes : le masque et le vertige, Paris, Gallimard (collection Folio Essais).

Une base solide pour aborder toute question sur le jeu. Roger Caillois procède à un recensement et à une classification des différentes sortes de jeu auxquels s'adonnent les hommes, puis élabore à partir de là une théorie de la civilisation tout en proposant une nouvelle interprétation des différentes cultures, des sociétés primitives aux sociétés contemporaines.

- **Le jeu comme facteur de développement chez l'enfant**

Sur ce thème, la bibliographie apparaît surabondante, à tel point qu'on assiste à une inflation d'ouvrages et d'articles. On n'a pu négliger cet aspect de la question, bien qu'il se situe en amont de notre champ d'étude et d'expérience. on se contentera de quelques ouvrages principaux :

-Ferland, F. (1994). Le modèle ludique. Le jeu, l'enfant avec déficience physique et l'ergothérapie, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Un prolongement intéressant sur le thème du développement chez l'enfant par le jeu, considéré ici comme une forme de thérapie...

-Vial, J. (1981). Jeu et éducation : les ludothèques, Paris, P.U.F. (collection L'Éducateur).

Cet ouvrage s'organise autour de trois thèmes : 1) le jeu, antécédents et caractères ; 2) le jouet ; 3) L'école et les jeux. Il souligne aussi l'importance de l'activité ludique dans le développement psycho-affectif et social de l'enfant.

-Collectif, (1996). Jouer : un plaisir nécessaire in Le Journal des Psychologues, (1996), n° 143, Martin Media.

Contient des articles intéressants sur le plaisir de jouer et le jeu comme mode d'expression de l'enfant et comme facteur de son développement.

-Gaëlle, M. (2000). Apprendre par le jeu in La Classe, n°111.

Des activités ludiques visant au développement de l'enfant sont proposées.

-Vermée, G. (1995). Jeu et apprentissage in La Classe, n°58.

Comment le développement de l'enfant peut être favorisé par des pratiques de jeu en classe.

-Ottavi, D. (1999). Le jeu in Télémaque, n°15.

Une autre contribution sur le rôle du jeu dans le développement de l'enfant.

- **Le jeu comme support ou moyen pédagogique**

-Collectif (1984), Jeux de société. Jouer, apprendre ? in Espaces-Temps, Réfléchir les sciences sociales, n°25, Paris, Les Imprimeurs Libres.

Essentielle, cette revue est une véritable "bible" pour le sujet abordé dans ce mémoire.

Incontournable et riche en pistes de réflexion très intéressantes.

-Brogères, G. (1997). Jeu et éducation, Paris, L'Harmattan (collection Education & Formation).

Adoptant une démarche historique, l'auteur analyse les différentes façons de penser la relation entre jeu et éducation. Il montre la rupture du début du XIXème siècle qui fonde l'association contemporaine entre jeu et éducation. Une réflexion utile pour prendre conscience de ses pratiques d'enseignant dans le cadre d'une pédagogie ludique.

-Brogères, G. (1997). *Jeu et objectifs pédagogiques* in Revue française de pédagogie, n°119.

Le point de vue d'un spécialiste de la question sur le thème des relations entre jeu et pédagogie : comment atteindre des objectifs didactiques par une démarche ludique ?

-Grandmont, N. de, (1995). Le jeu pédagogique : conseils et activités pratiques, Montréal, Les éditions Logiques.

L'auteur expose une théorie de la pratique du jeu pédagogique en classe et propose une liste d'exercices se pratiquant avec ou sans jouet. La réflexion, centrée sur les classes de maternelle ou primaires, reste utile et exploitable dans le cadre du présent mémoire.

-Grandmont, N. de, (1995). Pédagogie du jeu : du normal au déficient, Montréal, les éditions Logiques (collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

Dans cet ouvrage, on trouve une démarche historique qui permet d'approfondir la réflexion sur le sens du jeu, ses rites, ses lois et ses utilisations à travers ses origines, sa perception à travers les âges... L'auteur explique et justifie les distinctions qu'elle fait entre le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique : c'est un des fils directeur du présent mémoire. Enfin, elle procède à une description du jeu et du jouet, jauge la place du jeu dans l'éducation et s'interroge sur l'aide qu'il peut apporter à l'enfant déficient.

-Grandmont, N. de, (1995). Le jeu éducatif : conseils et activités pratiques, Montréal, Editions Logiques, 1995.

L'auteur consacre cet ouvrage aux spécificités du jeu éducatif et propose des listes d'activités à mener avec ou sans jouet. Moins utile pour nous que les ouvrages précédents, mais on y retrouve les éléments intéressants mentionnés plus haut.

-Leif, J., Brunelle, L. (1976). Le jeu pour le jeu, Paris, Armand Colin (collection Bourrellet-Education).

Un ouvrage incontournable dans tout travail sur l'utilisation du jeu, même si le propos est de portée très générale. Les auteurs recherchent ce qui caractérise la conduite ludique à tout âge et mènent une réflexion sur l'utilisation du jeu et du travail comme instruments de formation. Ils font des propositions de mise en place d'une pédagogie du jeu complémentaire de la pédagogie du travail.

-S. a. (1997) "Une pédagogie pour réconcilier l'homo sapiens et l'homo ludens" in JDI, n°96-97.

- **Aspects secondaires et périphériques :**

-Bruno, P. (1993). Les jeux vidéo, Paris, Syros (collection L'Ecole des parents).

Cet ouvrage offre des "clés" pour se repérer dans la production actuelle des jeux vidéo, les jargons technologiques et ludiques, la console. Il contient aussi une intéressante typologie des jeux avec analyse des contenus et des pratiques. Très utile pour aborder la question des pratiques ludiques des élèves en général.

-Gabriel, E. (1994). Que faire avec les jeux vidéo, Paris, Hachette Livre (collection Pédagogies pour demain. Didactiques).

Une réflexion sur l'utilisation pédagogique des jeux vidéo, notamment vers l'intégration. on y découvre des informations sur l'interactivité informatique, les enjeux cognitifs et affectifs en matière de jeu. Comme pour l'ouvrage ci-dessus, le principal intérêt réside dans une approche des pratiques ludiques des élèves en général.

-Le Diberder A. et F. (1998). L'univers des jeux vidéo, Paris, La Découverte/Syros.

Une étude de l'ensemble des aspects historiques, économiques et sociologiques du phénomène. Utile pour les mêmes raisons que ci-dessus.

-Mansour, S. (1994). L'enfant et le jeu : les fonctions du jeu, ses limites, ses dérives, Paris, Syros (collection "Enfance et sociétés").

Un recueil d'articles sur divers aspects du jeu, parmi lesquels on retiendra plus particulièrement ceux de : Sylvie Mansour, rédactrice de l'introduction dans laquelle elle tente de définir le jeu, Fayda Winnykamen, auteur de l'article sur les rapports entre jeu et socialisation, Philippe Jeammet à propos de la place du jeu dans le développement de l'enfant et enfin Evelyne-Esther Gabriel qui répond à la question "A quoi joue-t-on dans les jeux video"...