



HAL
open science

Le jeu de rôle : un outil pédagogique pour l'enseignement du droit dans la filière STMG

Ilaria Olibet

► **To cite this version:**

Ilaria Olibet. Le jeu de rôle : un outil pédagogique pour l'enseignement du droit dans la filière STMG. Education. 2015. dumas-01256948

HAL Id: dumas-01256948

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01256948v1>

Submitted on 15 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MEMOIRE
MASTER MEEF Parcours Economie-Gestion
Année 2014-2015
ESPE Midi-Pyrénées

Présenté et soutenu par :

Ilaria OLIBET

TITRE DU MEMOIRE

**LE JEU DE RÔLE : UN OUTIL
PEDAGOGIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT
DU DROIT DANS LA FILIERE STMG**

Encadrement :

Denise MAURY-COURTINE

Année scolaire 2014-2015

Table des matières

Introduction	1
Partie 1. Le jeu de rôle, un outil pédagogique à la disposition de l'enseignant	2
Section 1 - La définition des jeux de rôle	2
Section 2 - La typologie des jeux de rôle	3
Section 3 - Le jeu de rôle : un outil commun à la pédagogie inductive et à la pédagogie active	5
Section 4 - Les avantages et les inconvénients d'une utilisation pédagogique du jeu de rôle	6
Section 5 - La pertinence de l'exploitation des jeux de rôle dans l'enseignement du droit dans la filière STMG	8
Conclusions de la première partie	11
Partie 2. La démarche de construction d'un jeu de rôle et des outils d'évaluation de l'expérimentation	12
Section 1 - Présentation de la problématique de recherche	12
Section 2 - Présentation du contexte de l'expérimentation	13
Section 3 - L'importance du contexte dans le choix du thème de l'expérimentation et des outils élaborés	13
Section 4 - Recherches préalables à la création d'un jeu de rôle juridique	15
Section 5 - Démarche observée pour la construction d'un jeu de rôle de simulation d'un procès	20
Section 6 - Méthodologie d'évaluation des résultats de l'expérimentation	22
Partie 3. Appréciation critique de l'utilisation des jeux de rôle en cours de droit avec une classe de Terminale STMG	23
Section 1 - Présentation des supports utilisés pour l'expérimentation	23
Section 2 - Analyse quantitative et qualitative des données recueillies	24
Conclusion générale et pistes d'amélioration	39
Bibliographie	41
Annexes	44
Annexe 1 – Fiches de jeu	44
Annexe 2 – Supports pédagogiques	49
Annexe 3 – Grilles d'évaluation de l'expérience	63
Annexe 4 – Retranscription des entretiens	67
Annexe 5 – Résultats bruts	70

Introduction

L'objet de ce mémoire de recherche est de mener une réflexion sur l'exploitation pédagogique des jeux de rôle dans la filière STMG.

Sur le plan théorique, les caractéristiques de tout jeu de rôle en font potentiellement un outil au service des apprentissages. Pourtant, dans la pratique, l'utilisation de cet outil à des fins pédagogiques est encore limitée. Alors que la volonté de permettre à l'Ecole de passer à l'ère du numérique a conduit à mener de nombreuses expérimentations sur les jeux dits « sérieux »¹ (les *serious game*), qui s'appuient sur une simulation informatique, les jeux plus traditionnels, facilitant une interaction humaine entre les participants ont été délaissés.

Pourtant, la contrainte matérielle à laquelle sont encore exposés de nombreux enseignants, ainsi que l'aspect standardisé des jeux proposés, qui ne permettent pas une adaptation de ceux-ci par les enseignants, poussent à s'interroger sur la place de l'enseignant dans la conception et l'exploitation de jeux avec sa classe.

Dans un ouvrage consacré aux jeux en classe, D. Nathanson et M. Berthou recommandent aux enseignants de « *fabriquer eux-mêmes leurs jeux* »² afin qu'ils correspondent à leurs attentes et à leurs objectifs pédagogiques. C'est dans cette optique que se place le présent mémoire, dans lequel nous avons tenté de dégager des règles simples pour permettre aux enseignants de construire leurs propres jeux de rôles et d'en évaluer l'efficacité.

Ce mémoire s'accompagne ainsi d'une expérimentation menée auprès d'une classe de Terminale STMG dans le cadre de l'enseignement du droit. Cette expérimentation a été menée sur trois séances de cours de deux heures, réparties sur les trois trimestres de l'année scolaire. Les résultats présentés permettront de faire la critique des outils proposés, et de proposer des pistes d'amélioration.

Après avoir délimité le cadre théorique de ce travail de recherche, notamment en précisant les conditions d'un jeu de rôle pédagogique (Partie 1), nous présenterons le cadre et la démarche menée pour notre expérimentation (Partie 2), pour présenter enfin une lecture critique des résultats obtenus (Partie 3).

¹ Voir par exemple l'expérimentation menée par Anne Wix pour l'Académie d'Aix-Marseille, « *Jouer en classe, est-ce bien sérieux ?* », disponible à l'adresse suivante : http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2012-10/bilan_jeux-serieux_2011-2012.pdf

² NATANSON, D. et BERTHOU, M., *Jouer en classe en collège et en lycée, pour acquérir connaissances et compétences*, Ed. Fabert, mai 2013.

Partie 1. Le jeu de rôle, un outil pédagogique à la disposition de l'enseignant

L'objectif de cette partie est de délimiter le champ théorique de notre étude. Après avoir dégagé une définition des jeux de rôle, centrée sur les différents niveaux d'objectifs qu'ils comportent (Section 1), la diversité de ce type de jeux sera appréciée à travers une typologie (Section 2). Ensuite, nous expliquerons le lien entre les jeux de rôles et la pédagogie (Section 3) et nous dresserons un bilan des avantages et des limites d'une exploitation pédagogique des jeux de rôle (Section 4). Enfin, nous nous attacherons à démontrer la pertinence du cadre de l'expérimentation menée : l'enseignement du droit en filière STMG (Section 5).

Section 1 - La définition des jeux de rôle

Le jeu de rôle est défini par Alex Mucchielli (1983) comme « *la mise en scène d'une situation problématique impliquant des personnages ayant un rôle donné, sous le contrôle d'un animateur* »³. Cette définition met en lumière les trois aspects centraux du jeu de rôle.

Tout d'abord, un jeu de rôle s'appuie sur la *mise en scène d'une situation problématique*, c'est-à-dire d'un contexte, d'inspiration réelle ou fictive qui présente un ou plusieurs problèmes à résoudre. La résolution de ces problèmes constitue l'**objectif collectif** que doivent atteindre les joueurs, placés en situation de coopération. En effet, le jeu de rôle repose sur la présence d'un groupe de participants, ce qui en fait un « *exercice structuré en dynamique des groupes* » (De Visscher, 1979)⁴.

Ensuite, *chaque participant se voit attribuer un rôle donné* : l'incarnation d'un personnage fictif ou réel. Cette « incarnation » constitue à la fois la porte d'entrée du jeu, puisqu'elle assure le passage du monde réel au monde fictif du jeu, et une contrainte d'action pour le joueur. En effet, le comportement et les choix du joueur doivent être en cohérence avec son rôle. En ce sens, on peut dire qu'en plus de l'objectif collectif du jeu, chaque participant poursuit également un **objectif individuel** lié aux règles du jeu : s'en tenir au rôle incarné, pendant toute la durée du jeu.

Enfin, le jeu de rôle s'effectue *sous le contrôle d'un animateur*, parfois appelé « maître du jeu ». Celui-ci n'est pas à proprement parler un participant du jeu, puisqu'il n'incarne aucun rôle. L'animateur se situe en marge du jeu et exerce un double rôle de **facilitateur** des

³ MUCCHIELLI, A., *Les jeux de rôle*, Presses universitaires de France, collection « Que sais-je ? », n°2098, Paris, 1983.

⁴ DE VISSCHER, P., « Des exercices structurés en dynamique des groupes : Pourquoi ? » In *Les Cahiers de Psychologie sociale*, n°2, 1979, pp. 1-4.

échanges entre les joueurs, et de **régulateur**, chargé de s'assurer du bon déroulement du jeu. Par exemple, l'animateur doit veiller à ce que chaque joueur s'en tienne à son rôle.

Enfin, en plus des objectifs *intrinsèques* du jeu de rôle (l'objectif collectif et l'objectif individuel), il peut exister un objectif *extrinsèque* du jeu de rôle : **l'objectif de l'animateur lui-même**. Dans ce cas, le jeu de rôle n'est plus envisagé comme un simple jeu, c'est-à-dire une activité spontanée avec un but ludique, mais comme une « *situation ludique* » au sens de Jacques Henriot (1977)⁵, c'est-à-dire un « *cadre d'action basé sur le jeu mais présentant une finalité sous-jacente différente du seul divertissement* ».

Section 2 - La typologie des jeux de rôle

L'existence d'une finalité extrinsèque du jeu de rôle, autre que le simple divertissement, pousse les auteurs à ériger des typologies des jeux de rôles basées sur la qualité de l'animateur (psychologue, éducateur, formateur ou enseignant) et sur ses objectifs.

Historiquement, les jeux de rôle ont d'abord été utilisés sous la forme de « psychodrames »⁶ dans les années 1930, par les psychiatres et les éducateurs, en particulier sous l'impulsion de l'École sociométrique fondée par Jacob Lévy Moreno. Ces jeux servaient alors de base à la thérapie de groupe et ont notamment servi à favoriser la rééducation d'individus marginalisés, aux fins de leur réinsertion.

De cette première catégorie, qualifiée de « **jeux de rôle psychologiques** » par A. Mucchielli (1983)⁷ dérive directement une deuxième catégorie de jeux de rôles, les « **jeux de rôle de formation** », qui visent à l'intériorisation par les joueurs de conduites adaptées aux contraintes d'une situation professionnelle. Sans aller jusqu'à une « rééducation » de l'individu, ces jeux permettent aux participants d'intérioriser les contraintes d'une situation professionnelle réelle en acquérant les attitudes requises par ces situations.

Ces deux catégories de jeux de rôle ont pour point commun de reposer sur un **apprentissage par l'action**. Autrement dit, le comportement que doit observer le joueur pendant le temps de jeu se rapproche du comportement que l'on attend de lui face à une situation réelle. Ici, les jeux de rôle ne sont pas des « *jouets ou des artifices d'apprentissage*,

⁵ HENRIOT, J., « Psychologie du jeu », in PELICIER, Y. (Ed.), *Univers de la Psychologie : Les Œuvres et les clés de la vie psychique*, 4, Paris, Editions Lidis, 1977, pp. 15-48.

⁶ MORENO, J. L., *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, Presses universitaires de France, Paris, 1965. – La technique du psychodrame repose sur une séance de trois phases : 1) Le groupe dégage un thème commun à partir d'une histoire vécue ou imaginaire, 2) Les participants donnent la réplique au sujet à l'origine du scénario et 3) Le jeu est exploité par les protagonistes. Le psychodrame se distingue donc fondamentalement du jeu de rôle tel que défini par A. MUCCHIELLI dans le sens où la mise en scène d'une situation problématique est créée par les joueurs eux-mêmes et non en amont par l'animateur.

⁷ MUCCHIELLI, A., op. cit. Note 3.

mais bien des situations analogues à la réalité » (Meirieu, 2004)⁸. Il y a donc une **confusion entre l'objectif poursuivi par l'animateur et les objectifs individuels et collectifs du jeu lui-même**. Cet objectif unique est l'incarnation d'un rôle, qui n'est plus seulement le moyen, mais aussi la finalité-même de l'exercice. En ce sens, la technique des jeux de rôle de formation se rapproche de la simulation, dont l'objectif est de permettre aux joueurs de mettre en pratique leurs habiletés et leurs apprentissages dans un environnement plus encadré par des règles qu'une situation réelle (Chamberland et Provost, 1996)⁹.

Bien que l'utilisation des jeux de rôle de formation dans le cadre de l'enseignement scolaire présente un intérêt évident, notamment pour l'acquisition de certains savoir-faire dans les filières professionnelles¹⁰, cette catégorie de jeux, ainsi que les jeux de rôle psychologiques, seront exclus des développements qui suivent. En effet, notre travail sera limité à la troisième catégorie de jeux de la typologie de A. Mucchielli : les « **jeux de rôle pédagogiques** ».

Cette catégorie présente la particularité d'établir une **distinction nette entre la situation de jeu, qui est fictive, et la réalité**, laissant ainsi s'établir une véritable **dichotomie entre les objectifs de l'animateur, extérieurs au jeu, et ceux du jeu lui-même**. C'est donc le type de jeu qui permet d'atteindre au mieux notre objectif : exploiter les potentialités du jeu de rôle dans un objectif d'acquisition des savoirs.

Au sein de la catégorie des jeux de rôles pédagogiques, A. Mucchielli¹¹ distingue deux sous-catégories : les jeux de rôles pédagogiques de **sensibilisation** et ceux de **simulation**. Alors que les premiers visent à faire acquérir aux joueurs une motivation, et donc à modifier par la suite leur comportement dans une situation réelle, les seconds permettent de confronter les joueurs à une situation proche de la réalité, en leur laissant une liberté d'action quant à la conduite à tenir. Ces jeux de simulation assurent un apprentissage reposant sur le droit de faire des erreurs et de tirer des enseignements de celles-ci. Contrairement aux jeux de rôles psychologiques et de formation, les jeux de rôles pédagogiques reposent ainsi non pas sur un apprentissage par l'action (au sens d'imitation d'un modèle), mais sur un **apprentissage par l'expérimentation** (l'apprenant expérimente plusieurs possibilités pour établir un modèle).

⁸ MEIRIEU, Ph., *Le monde n'est pas un jouet*, Editions Desclée de Brouwer, Paris, 2004, p. 53.

⁹ CHAMBERLAND, G. et PROVOST, G., *Jeu, simulation et jeu de rôle*, Les Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 1996.

¹⁰ MARTIN, G., *Le recours aux jeux de rôle dans la filière vente*, Mémoire professionnel d'un professeur stagiaire PLP Vente, IUFM de l'Académie de Montpellier, année universitaire 2009/2010.

¹¹ MUCCHIELLI, A., op. cit. Note 3.

Section 3 - Le jeu de rôle : un outil commun à la pédagogie inductive et à la pédagogie active

Parce qu'ils permettent un apprentissage reposant sur l'expérimentation, les jeux de rôle constituent un outil au service de la pédagogie inductive. Cette démarche s'oppose en effet à la démarche déductive traditionnelle, selon laquelle « *les connaissances transmises a priori autoriseraient, en second lieu, des « applications » sur un terrain donné* » (Michel, 2002)¹² et prône à l'inverse un apprentissage par l'expérimentation. Selon le psychologue Jean Piaget (1973)¹³, précurseur de l'école constructiviste, l'expérimentation doit précéder la modélisation, c'est-à-dire la construction des connaissances selon un modèle abstrait. Cette conclusion séminale a été davantage systématisée par Lev Vygotski¹⁴ qui définit l'apprentissage comme une « *construction active de connaissances* » basée sur deux phases : une **phase d'expérimentation**, suivie d'une **phase d'élucidation**, qui repose sur l'interaction des apprenants entre eux et avec l'enseignant, pour tenter d'expliquer les résultats de l'expérimentation. Par conséquent, pour que le jeu de rôle serve efficacement une démarche inductive, il convient de mettre en place cette deuxième phase d'élucidation, qui fait suite à l'expérimentation.

Le jeu de rôle constitue également un outil au service de la pédagogie active, dont il partage l'essentiel des caractéristiques. Dans sa thèse sur la formation professionnelle à distance dans une optique coopérative, Imen Akkouche (1996)¹⁵ consacre d'importants développements à la pédagogie active ; et en particulier à l'utilisation des jeux de rôles. Il pose une question fort pertinente : « *Le jeu de rôle est-il une finalité ? Un habillage ? Ou a-t-il des vertus pédagogiques profondes ?* »¹⁶. Il est vrai que la tentation serait grande de percevoir le jeu de rôle comme une finalité ou un simple habillage. En effet, l'attrait que présentent les situations ludiques pour les apprenants, peut conduire le formateur à recourir au jeu de rôle uniquement dans un objectif de canalisation de leur énergie. Or, pour avoir une finalité pédagogique plus profonde, le jeu de rôle doit véritablement s'inscrire dans une démarche pédagogique active, visant à la construction des savoirs par les apprenants eux-mêmes.

¹² MICHEL, M., « La démarche inductive en pédagogie », *Le Portique*, n°9 2002.

¹³ PIAGET, J., *Réussir et comprendre*, Presses universitaires de France, 1973.

¹⁴ Pour une présentation claire des travaux de Lev Vygotski, voir l'article consacré par la revue *Perspectives*, Revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO, vol. XXIV, n°3/4, 1994 (91/92), pp. 793-820 mise à disposition par le site www.edu-tice.org à l'adresse suivante <http://www.edu-tice.org/app/download/4809177762/Vygotski+1.pdf?t=1294515165>.

¹⁵ AKKOUCHE, I., *Téléenseignement : formation professionnelle à distance et formation coopérative*, Thèse soutenue à l'Institut national des sciences appliquées de Lyon (INSA-Lyon) en 1996.

¹⁶ Ibid. p. 88.

La pédagogie active peut se définir comme une démarche ayant pour objectif de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche et d'expérimentation. Cette démarche, centrée sur l'apprenant, est souvent opposée à des méthodes de pédagogie plus classiques, centrées sur l'enseignant. Le cœur de cette démarche est résumé par le onzième invariant du pédagogue Célestin Freinet (1964)¹⁷ : « *La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'Ecole, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle* ».

Les méthodes actives en pédagogie reposent sur cinq caractéristiques essentielles (Mucchielli, 1983)¹⁸ : la **mise en œuvre de l'activité du sujet** (les élèves doivent faire preuve d'initiative pour découvrir ce qu'ils ont à apprendre), **l'utilisation de motivations internes et personnelles des sujets** à la place des motivations extrinsèques (punitions-récompenses), **l'utilisation de phénomènes de groupe**, une **variation des rôles de l'enseignant** (théoricien en phase de préparation, animateur en phase de formation et vérificateur en phase de contrôle) et la **mise en œuvre de nouvelles formes de contrôle** reposant davantage sur une auto-évaluation à partir d'objectifs pédagogiques.

Le jeu de rôle pédagogique correspond parfaitement aux quatre premières caractéristiques. En revanche, cet outil ne fixe pas une démarche évaluative donnée. Ainsi, en plus de la phase d'expérimentation, et de la phase d'élucidation, une troisième phase de vérification de l'acquisition des connaissances devra être mise en place par l'enseignant. Celle-ci pourra prendre la forme d'une auto-évaluation, s'il souhaite rester dans le cadre de la pédagogie active, mais elle pourrait également prendre d'autres formes, notamment pour permettre à l'enseignant de vérifier l'atteinte de ses objectifs pédagogiques.

Section 4 - Les avantages et les inconvénients d'une utilisation pédagogique du jeu de rôle

Les principaux atouts de l'exploitation des jeux de rôle dans une démarche de pédagogie inductive et active peuvent ainsi se résumer en trois axes.

Tout d'abord, **l'incarnation d'un rôle**, qui garantit une prise de distance des élèves, devenus « joueurs », par rapport à la situation de jeu et ainsi la construction d'une « *aire intermédiaire d'expérience* » (Winnicott, 1975)¹⁹, c'est-à-dire une aire qui se situe à mi-

¹⁷ FREINET, C. *Les invariants pédagogiques*, 1964, In *Œuvres pédagogiques*, Seuil, 1994, Tome 2.

¹⁸ MUCCHIELLI, A., op. cit. Note 3.

¹⁹ WINNICOTT, D. W. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard, Paris, trad. de 1988.

chemin entre l'individu et la réalité. C'est ce phénomène qui assure la mise en activité de l'apprenant, en levant la crainte de faire des erreurs, et en favorisant ainsi l'expérimentation.

Ensuite, le jeu de rôle repose sur une base commune à tous les jeux : le **plaisir**, qui alimente le couple émotion-motivation, et repose ainsi sur les motivations internes et personnelles des joueurs. Egalement, par sa mise en scène, le jeu de rôle ouvre sur des comportements inhabituels dans le cadre de l'Ecole : l'expression (écrite ou orale), l'aménagement de l'espace, l'utilisation d'outils, s'effectuent de manière « active », non pas pour reproduire simplement un modèle créé par l'enseignant, mais dans une démarche expérimentale, reposant sur l'analyse et la progression par tâtonnements.

Enfin, le jeu de rôle suppose la **coopération**. Il rend le participant acteur et favorise un travail de groupe interactif, où chacun a un rôle à jouer. C'est ainsi une technique qui s'appuie sur la *dynamique de groupe*, telle que mise en évidence par le psychologue Kurt Lewin (1946)²⁰, et favorise donc les apprentissages en permettant une co-construction des savoirs. A ce titre, on peut dès à présent indiquer que l'enseignant pourra créer des rôles de complexité variable selon les participants pour mettre en place une **pédagogie différenciée**.

Pour résumer, on peut indiquer à la suite d'Imen Akkouche que le jeu de rôle peut constituer un « *déclat, qui incite l'apprenant à découvrir de manière expérimentale l'intérêt d'une démarche, une manière inhabituelle d'effectuer une tâche, d'entrer en relation avec les autres* »²¹.

Toutefois, le jeu de rôle présente également un certain nombre d'inconvénients, liés à l'outil lui-même, ainsi qu'à la personnalité des participants. L'un des premiers inconvénients est évidemment la **contrainte temporelle et spatiale** liée à la construction d'un cadre propice à la mise en scène. En effet, il semble préférable de réorganiser l'espace de la salle de classe, pour rendre la situation de jeu plus réaliste. De plus, le temps nécessaire, en amont, à la compréhension des règles et au démarrage du jeu par l'incarnation des personnages peut être plus ou moins long selon la difficulté du jeu. En aval également, la « sortie » du jeu peut être chronophage, or, il est essentiel de conserver un temps post-expérientiel pour passer à la phase d'élucidation, et ainsi expliciter et formaliser les apprentissages tirés de l'expérience de jeu.

Le deuxième inconvénient majeur de cet outil est la possible **réticence de certains participants**. En effet, dans la mesure où le jeu de rôle présente un fort aspect

²⁰ LEWIN, K., « *Les frontières dans la dynamique de groupe* » article de 1946 trad. française In *Psychologie dynamique*, Kurt Lewin, Paris, Presses universitaires de France, pp. 23-64, 1967.

²¹ AKKOUCHE, I. op. cit. Note 15.

« collaboratif », une implication de l'ensemble des joueurs est nécessaire tout au long de l'expérience de jeu. Ceux-ci doivent en effet « tenir » leur rôle, pour faire perdurer la démarche collaborative de jeu.

Enfin, **cet outil peut susciter des freins psychologiques chez l'enseignant.** En effet, comme l'ensemble des techniques de pédagogie active, le jeu de rôle suppose de l'enseignant qu'il accepte de passer d'une pédagogie dont il est le centre (la pédagogie directive), à une pédagogie « centrée sur l'apprenant » (Meirieu, 2001)²². Tout au long de l'expérience de jeu, il doit en effet se limiter au rôle d'animateur et donc se cantonner à des tâches de facilitateur des échanges entre joueurs et de régulateur d'éventuels débordements. Il n'est plus le moteur du déroulement de sa séance, mais simplement le catalyseur de son bon déroulement.

Dans son ouvrage « Jeu de formation », Gilbert Béville (1986)²³ a tenté de systématiser les aspects positifs et négatifs du jeu pédagogique sous la forme du tableau, que nous avons simplifié dans le Tableau n°1.

Tableau. 1 - Les aspects positifs et négatifs du jeu pédagogique selon G. Béville (1986)

Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> • Motivation (plaisir) • Expérience personnelle vécue • Situation dynamique • Méthode active par essais-erreurs • Réalisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation subjective • Possibilité de refuser de jouer • Manque de répétition, de recul • Peur de l'incertitude
Facilités	Difficultés
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité de moduler en fonction des participants, du temps, du lieu • Polyvalence • Possibilité d'encouragement (coopération, compétition, gain) • Travail en groupe • Expérience en commun 	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de temps pour les commentaires • Difficulté à trouver, à créer le jeu adapté • Contradiction entre les souhaits exprimés « pas d'école » et le désir réel « pas de casse tête »

Section 5 - La pertinence de l'exploitation des jeux de rôle dans l'enseignement du droit dans la filière STMG

La filière technologique Sciences et Technologies du Management et de la Gestion (STMG) a succédé à la rentrée 2012 à la filière Sciences et Techniques de Gestion (STG). Inscrite dans le contexte plus général de la réforme du lycée, cette évolution vise à assurer une spécialisation des bacheliers en classe de Terminale, après avoir reçu un enseignement

²² MEIRIEU, Ph., *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, UNESCO, Paris, 2001.

²³ BEVILLE, G. *Jeu de formation*, Editions d'organisation, Paris, 1986.

commun en Première, d'une part, et à tourner davantage cette série vers l'enseignement supérieur, d'autre part. Néanmoins, la filière conserve sa dimension « technologique » notamment par « *ses objets d'études concrets, ses références scientifiques et technologiques ainsi que ses démarches pédagogiques* » comme le rappelle la présentation qui en est faite sur le site Eduscol²⁴.

La pédagogie en STMG repose ainsi sur une démarche technologique, qui fait de l'étude de situations concrètes le point de départ de l'expérimentation et la découverte des notions. Elle se prête particulièrement à une pédagogie inductive basée sur l'observation et l'analyse pour dégager une conceptualisation. De plus, les introductions qui précèdent les programmes scolaires des enseignements technologiques font systématiquement référence à une démarche de pédagogie active, destinée à faire de l'élève un acteur de ses apprentissages. Cette double particularité de la démarche pédagogique pour la filière STMG en fait le terrain propice à une exploitation pédagogique des jeux de rôle.

Concernant la didactique spécifique à l'enseignement du droit en classe de Première et Terminale STMG, on peut souligner que dans la sélection des thèmes abordés, l'accent est placé sur la compréhension des règles de droit et de leur logique sous-jacente par les futurs bacheliers, plutôt que sur une simple mémorisation de leur contenu. En effet, l'introduction du programme de l'enseignement du droit en cycle terminal²⁵ revendique le « *choix délibéré de valoriser une approche centrée sur le sens des règles juridiques et sur la compréhension de leur raison d'être* ». Cet arbitrage est d'ailleurs en cohérence avec les modalités de l'évaluation certificative d'économie-droit²⁶. La note de service relative à l'épreuve précise en effet que sa partie juridique se présente sous la forme d'un « *dossier composé de plusieurs documents accompagnés d'un questionnaire portant sur un ou plusieurs des thèmes abordés dans le programme du cycle terminal* »²⁷. Il est attendu du candidat qu'il soit capable de « *qualifier la situation au plan juridique* » c'est-à-dire d'en reformuler les éléments pertinents en employant le vocabulaire adapté, qu'il soit capable ensuite de « *formuler le problème de droit qui est posé* », d'« *identifier la ou les règles juridiques applicables* » et

²⁴ <http://eduscol.education.fr/cid59251/serie-stmg.html>

²⁵ Le programme de l'enseignement du droit en Première et Terminale STMG est disponible à l'adresse suivante : http://eduscol.education.fr/ecogest/enseignements/ecogest/im_ecogest/3-stmg-droit.pdf

²⁶ En effet si l'enseignement, comme la certification associent ces deux disciplines, l'enseignement de l'économie et celui du droit font bien l'objet de traitements distincts, aussi bien de par l'existence de programmes différents, que de par une scission de l'épreuve du baccalauréat en « deux parties indépendantes : une partie juridique et une partie économique », comme le précise la note de service relative à l'épreuve.

²⁷ Note de service n°2013-093 du 7 juillet 2013 (NOR MENE1313653N) « *Définition de l'épreuve d'économie-droit dans la série STMG applicable à compter de la session 2014 de l'examen* », disponible à l'adresse suivante : http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2013/06/cir_37154.pdf

d'« *indiquer la ou les solutions juridiques possibles* ». L'accent est donc placé sur les capacités de rédaction, de raisonnement et d'argumentation de l'élève, davantage que sur une simple restitution de connaissances. Aussi, les règles de droit pertinentes sont intégrées dans les annexes soit sous la forme de citations d'articles de loi, soit sous la forme d'extraits de décisions de justice, ou éventuellement d'éclaircissement doctrinaux.

Pour préparer au mieux les futurs bacheliers à cette épreuve d'argumentation juridique, le programme met l'accent sur l'acquisition de méthodes d'analyse juridique et l'assimilation par l'élève d'un vocabulaire spécifique. Il est ainsi précisé, qu'en phase de formation, « *il convient de consacrer (...) le temps nécessaire à l'acquisition de méthodes d'analyse et de travailler conjointement l'acquisition du vocabulaire juridique susceptible de rendre compte de la réflexion et des arguments développés* »²⁸.

Enfin, on peut souligner que les trois objectifs principaux de l'enseignement du droit en filière STMG présentés par le programme justifient particulièrement la pertinence d'une exploitation pédagogique des jeux de rôle. Premièrement, **l'apport de concepts fondamentaux permettant le développement des capacités d'analyse de l'élève**. Le programme précise à ce titre que ces capacités d'analyse doivent prendre appui sur des « *raisonnements juridiques mobilisables dans le cadre de situations pratiques* ». Deuxièmement, **la contribution à une formation citoyenne de l'élève**, en lui permettant d'appréhender le cadre juridique des organisations et de « *donner du sens à la règle e droit et d'en percevoir l'utilité* ». Cet objectif incite à mettre en place des transversalités avec les autres disciplines de gestion (et notamment l'économie et le management). Enfin, le troisième objectif est plus large puisqu'il s'agit de « *participer à la formation générale de l'élève en lui faisant acquérir des méthodes et une rigueur nécessaires à l'expression d'une pensée éclairée et autonome*. » Le programme précise à cet égard que « *Le droit fournit un cadre intellectuel et culturel propre à favoriser la poursuite d'études supérieures* ».

Or, les jeux de rôles permettent justement à l'élève de se confronter à des situations concrètes, et de mener une démarche expérimentale et argumentative visant à résoudre des problèmes. De plus, par leur dimension ludique, les jeux de rôle vont indéniablement dans le sens des préconisations ministérielles qui soulignent qu'« *il apparaît nettement plus important de donner aux élèves le goût de la chose juridique que de les transformer en juristes* »²⁹.

²⁸ Ibid.

²⁹ Programme de l'enseignement du droit en cycle terminal, préc.

Toutes ces raisons, ainsi que la recommandation de s'appuyer sur les travaux en groupes, justifient la pertinence de l'exploitation pédagogique des jeux de rôles dans l'enseignement du droit pour la filière STMG.

Conclusions de la première partie

- Tout jeu de rôle présente trois caractéristiques essentielles : 1) La mise en scène d'une situation problématique (objectif collectif), 2) L'incarnation par chaque joueur d'un rôle déterminé (objectif individuel) et 3) La présence d'un animateur qui remplit les fonctions de facilitateur et de régulateur.
- La particularité des jeux de rôle pédagogiques est qu'ils présentent une dualité d'objectifs : 1) les objectifs du jeu et 2) les objectifs de l'enseignant.
- L'enseignant incarne successivement différents rôles 1) En amont : fixer les objectifs pédagogiques du jeu 2) En phase de jeu : faciliter les échanges et réguler les débordements. 3) En phase d'élucidation : participer à la formalisation des enseignements tirés de l'expérimentation.
- Les avantages du jeu de rôle en font potentiellement un outil au service de la pédagogie inductive et de la pédagogie active, voire de la pédagogie différenciée.

Partie 2. La démarche de construction d'un jeu de rôle et des outils d'évaluation de l'expérimentation

L'objectif de cette partie est présenter la méthode d'expérimentation suivie. Après avoir dégagé une problématique de recherche simple (Section 1), nous présenterons le contexte de l'expérimentation (Section 2) qui justifie en grande partie le choix des outils élaborés (Section 3). Nous indiquerons ensuite les éléments tirés de la recherche et d'expérimentations antérieures qui nous ont paru utiles pour la construction de nos outils (Section 4), ainsi que la démarche observée pour la construction des jeux (Section 5). Enfin, la méthodologie d'évaluation des résultats sera présentée (Section 6).

Section 1 - Présentation de la problématique de recherche

Dans la première partie de ce mémoire, nous avons mis en lumière différentes raisons militent en faveur d'une exploitation pédagogique des jeux de rôle dans l'enseignement du droit dans la filière STMG. Pourtant, force est de constater que cet outil reste encore largement inexploité par les enseignants d'économie-gestion, qui y voient souvent uniquement une technique de travail de l'expression orale³⁰. Or, celle-ci ne constitue nullement une des compétences attendues par le programme de cet enseignement³¹.

L'objectif du présent mémoire est donc de tenter d'évaluer, par l'expérimentation, la pertinence d'une utilisation de cet outil aux fins d'améliorer les compétences argumentatives des élèves d'une classe de terminale STMG, notamment par une meilleure maîtrise du vocabulaire juridique et des techniques argumentatives propres à la discipline enseignée.

Les deux leviers d'action que nous chercherons à activer sont d'une part, la motivation de l'élève, en utilisant le jeu comme porte d'entrée vers une perception plus attrayante de cette discipline, et, d'autre part, la mise en scène et la coopération des élèves comme outil facilitant la mise en activité et la construction en commun des apprentissages.

La problématique de ce mémoire de recherche peut donc se résumer ainsi: « **Sous quelles conditions et avec quelles limites les jeux de rôle constituent-ils un outil pédagogique pertinent pour l'enseignement du droit dans la filière STMG ?** ».

³⁰ V. en ce sens la fiche pédagogique d'aide au professeur réalisée par le réseau national de ressources pédagogiques en communication, management et économie-droit (CrCom) disponible à l'adresse suivante : http://www.crcom.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Jeu_de_rolles.pdf

³¹ Toutefois, on peut noter que le programme préconise une « mise en forme de cette pensée [c'est-à-dire de l'argumentation juridique], *notamment* par écrit », ce qui suppose qu'elle puisse aussi être effectuée, au préalable ou par la suite, à l'oral.

Section 2 - Présentation du contexte de l'expérimentation

L'expérimentation a été menée dans le cadre des cours de droit du service d'un professeur-stagiaire en économie-gestion, tel que présenté par le Tableau n°2. Elle a été facilitée par certains éléments du contexte de classe notamment un effectif réduit, et un créneau de deux heures de cours consécutives dans une salle adaptable. Le contexte de l'expérimentation est présenté dans le Tableau n°3.

Tableau 2 – Le service de l'enseignant

Economie-droit (Terminale STMG)	Mercredi : 10h-12h Jeudi : 15h-17h (en début d'année : 16h-18h)	
Management (Terminale STMG)	Vendredi : 11h-12h Vendredi : 14h-16h	
Communication (1^{ère} année de BTS MUC)	Semaine A Jeudi : 8h-10h Jeudi : 14h-15h	Semaine B Jeudi : 14h-15h

Tableau 3 – Le contexte de l'expérimentation

Année scolaire	2014-2015
Niveau	Terminale
Filière	Sciences et Technologies du Management et de la Gestion (STMG)
Enseignement	Economie-droit
Discipline	Droit
Référence au programme	Programme de droit en cycle terminal, thèmes 6 (Qu'est-ce qu'être responsable ?), 7 (Comment le droit du travail est-il encadré ?) et 8 (Comment le droit organise-t-il l'activité économique ?).
Modèle choisi	Jeu de rôle pédagogique de simulation prenant la forme de simulation de procès.
Effectif	Classe entière – 18 élèves.
Etablissement	Lycée général et technologique Raymond-Savignac de Villefranche-de-Rouergue (12).
Temps consacré	3 expérimentations d'une durée 2 heures, une lors de chaque trimestre.
Plage horaire	Jeudi de 15h à 17h – salle adaptable

Section 3 - L'importance du contexte dans le choix du thème de l'expérimentation et des outils élaborés

Le contexte d'enseignement auquel nous avons été confrontés lors de cette année de stage a été particulièrement déterminant dans le choix du thème de l'expérimentation.

Tout d'abord, le choix d'introduire des jeux de rôles dans notre enseignement a été motivé par une première expérience menée en début d'année avec les étudiants de première année du BTS Management des unités commerciales. Lors de la première semaine de cours, l'équipe pédagogique a manifesté une volonté d'instaurer une dynamique de classe et une

ambiance positive de travail entre les étudiants. Différentes actions ont été menées pour favoriser la rencontre des étudiants et renforcer leur motivation pour ce cursus de formation (journées d'intégration, rencontres inter-BTS, présentation des stages, jeux sérieux,...). Pour l'enseignement de la communication, nous avons proposé aux étudiants de commencer par un jeu de rôle d'improvisation théâtrale basé sur les différents registres de langage (familier, courant et soutenu) afin de favoriser leur rencontre tout en présentant la discipline enseignée. Cette activité a rencontré un certain succès auprès des étudiants qui ont souhaité renouveler cette expérience. Dans un questionnaire distribué à la moitié du premier semestre et destiné à auto-évaluer leurs besoins pour le cours de communication, 17 étudiants sur 21 (soit environ 80%) ont évoqué les « jeux de rôle » dans l'espace « ce que je souhaiterais travailler en priorité en cours de communication ».

Ensuite, les difficultés rencontrées avec la classe de terminale en début d'année et identifiées à l'aide de notre tuteur (agitation, désinvolture, tendance aux bavardages et à la rêverie), nous ont poussé à envisager plusieurs pistes visant à renforcer l'implication des élèves en classe, telles que l'utilisation de courtes vidéos accompagnées d'un questionnaire en phase de lancement de cours, la mise en place de séances sur poste informatique, la multiplication des travaux coopératifs en groupe, ou encore la possibilité offerte aux élèves de faire des propositions quant aux organisations à étudier. De plus, les élèves de Terminale ont manifesté, dès la rentrée, leur intérêt moindre pour le cours de droit, puisqu'à la question « préférez-vous l'économie, le droit ou le management ? » intégrée dans leurs fiches de présentation, seulement 3 élèves sur 18 ont répondu « le droit » (soit environ 16%). Il était donc primordial de faire en sorte de renforcer leur intérêt pour cette discipline.

Enfin, le choix de construire des jeux de rôles destinés plus particulièrement au cours de droit a été confortée par un séminaire sur l'organisation et la conduite de classe, dans lequel la formatrice a évoqué une dérive à laquelle peuvent être sujets les enseignants inexpérimentés, qualifié de « fantasme du pélican ». Cet écueil, dégagé par René Kaës (1973)³², et dont une explication plus approfondie est fournie dans l'ouvrage « *Faire construire des savoirs* » (Obin et Al., 1996)³³, désigne la situation où l'enseignant refuse d'être dans la posture du professeur-ressource et souhaite être la seule source de l'apprentissage des élèves, qu'il « *gave de paroles et de documents* ». Pour sortir de cet écueil, Jean-Pierre Obin et ses co-auteurs préconisent de faire passer les élèves « *de l'obligation de*

³² KAËS, R., « *Le fantasme du pélican* », In *Fantasmes et formation*, Ouvrage collectif, 1973.

³³ OBIN, J.-P. ; DE VECCHI, G. et CARMONA-MAGNALDI, N., *Faire construire des savoirs*, Hachette, collection « Profession enseignant », 1996, p. 27.

réaliser une tâche au besoin éprouvé d'acquérir une compétence ». Le rôle de l'enseignant est ainsi de faire naître ce besoin, afin de rendre l'apprentissage plus volontaire et plus concret.

On retrouve un peu une référence à cette tendance des professeurs chargés de l'enseignement du droit en filière STMG dans le préambule de Jean-Claude Billiet, Inspecteur général de l'Education nationale d'économie-gestion, aux repères pour la formation en droit en cycle terminal³⁴. Celui-ci indique en effet que *« la première dérive consiste à aborder le droit de façon trop technique, en invoquant constamment la loi ou la règle et en oubliant que le droit, comme l'enseigne la jurisprudence, est avant tout une construction humaine, vivante et évolutive »*. Pour sortir de cette dérive, il préconise aux enseignants de *« solliciter les représentations existantes des élèves mais aussi leurs capacités d'observation, d'analyse et de réflexion à partir de situations concrètes »*, et il conclut de façon encourageante pour le professeur chargé de cet enseignement en lui indiquant qu'il *« aura alors la bonne surprise de constater que les élèves « sentent » le droit et à quel point ils peuvent trouver eux-mêmes la justification de la règle de droit »*

Section 4 - Recherches préalables à la création d'un jeu de rôle juridique

Deux séries de sources peuvent aider le professeur désireux d'élaborer un jeu de rôle juridique : d'abord les travaux théoriques proposant une méthodologie pour le déroulement du scénario d'un jeu de rôle ; ensuite, les ressources pédagogiques mutualisées par les enseignants, en particulier d'autres disciplines, qui apportent des indications tant sur le déroulement du scénario que sur la phase plus en amont d'élaboration-même du jeu.

Parmi les ressources pédagogiques disponibles, nous pouvons citer le jeu de rôle proposé par Christophe Premat, Professeur de Français Langue Etrangère (FLE), à un public de jeunes adultes de l'Institut d'Etudes Politiques de Bordeaux, qui a fait l'objet d'un article de recherche (Premat, 2006)³⁵. Appuyé sur l'analyse transactionnelle (Berne, 1983)³⁶, il met l'accent sur la nécessité d'établir un protocole pour exploiter au mieux le scénario présenté. A partir d'une situation concrète, il imagine la mise en place d'un tribunal au sein duquel siègent différents acteurs présents dans le scénario. Ce jeu permet *« de susciter des débats autour de la qualification des actes (sont-ils jugés pénalement ou condamnés moralement ?) (...) et d'améliorer la capacité des apprenants à argumenter, à se contredire ou à se concerter dans l'évaluation d'une situation éminemment problématique »*. C. Premat compare le jeu de rôle

³⁴ Préambule des repères pour la formation en droit rédigé par J.-C. BILLIET, IGEN d'économie-gestion, disponible à l'adresse suivante <http://www.crcom.ac-versailles.fr/spip.php?article727>

³⁵ PREMAT, C., « Pour une pédagogie du jeu de rôle », *Cahiers pédagogiques*, 2006, Ecole, milieux et territoires, pp. 63-64.

³⁶ BERNE, E., *Que dites-vous après avoir dit bonjour ?*, Edition Tchou, 1983, p. 39.

ainsi élaboré à une grille harmonique utilisée par les joueurs de jazz, en indiquant que les joueurs « *improvisent et créent, sans pour autant faire n'importe quelle note, dans la mesure où ils ont repéré les règles musicales* ». Les résultats de son expérimentation lui ont permis de voir dans ce tribunal fictif « *un moyen commode pour introduire la façon dont le système judiciaire français fonctionne dans la réalité avec ses différents types de tribunaux (le tribunal d'instance par exemple), la hiérarchie des cours (cour d'appel, cour de cassation) et les types de cas jugés (affaires criminelles)* ». De plus, cette simulation lui a permis d'introduire le vocabulaire juridique auprès des étudiants.

Un autre jeu de rôle juridique, plus élaboré, a été proposé par Véronique Duval³⁷, Professeur d'histoire-géographie. L'objectif de ce jeu était de faire découvrir aux élèves d'une classe de 4^{ème}, le fonctionnement d'une Cour d'assises, dans le cadre de l'enseignement d'éducation civique. V. Duval s'est attachée à faire participer les élèves à la conception-même du jeu. Une première séance de 1h30 a été consacrée à la phase préparatoire. Les élèves ont étudié le système judiciaire pénal français à partir d'articles de presse et d'un reportage télévisé. Ensuite, les élèves, répartis en groupe, ont été chargés de rédiger un fait divers passible des Assises. Après lecture des différents faits divers, l'ensemble de la classe a voté pour celui qui leur convenait le mieux. Les auteurs du fait divers se sont vus attribuer le rôle des accusés, et parmi les autres élèves, 9 ont été tirés au sort pour constituer le jury. Les autres élèves ont choisi un rôle en accord avec l'enseignant. Ces élèves avaient le choix d'incarner le rôle d'un membre du personnel judiciaire, de témoins, de victimes,... Lors de la séance suivante (1h30 également), les élèves ont joué le procès en effectuant des témoignages, des plaidoiries et des réquisitoires. Ont ensuite suivi les délibérations du jury et le rendu du verdict. Après le jeu, chaque élève a été chargé de rédiger, sous la forme d'un article de presse, le récit du procès et du verdict. Ce travail a servi de base à l'évaluation de l'activité.

L'intérêt de ces deux travaux est d'insister sur la phase préparatoire et de montrer que le travail effectué en amont par l'enseignant et les élèves est primordial pour le bon déroulement de l'activité. Les résultats de l'expérimentation menée par V. Duval sont encourageants. Celle-ci a en effet constaté une forte implication de ses élèves qui ont fait preuve d'initiative, en mettant à profit le temps espaçant les deux sessions de jeu pour effectuer des recherches complémentaires afin de mieux préparer leur rôle, et travailler le réalisme des personnages.

³⁷ Voir la fiche de jeu disponible à l'adresse suivante : <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/fjust.htm>

En complément de ces expériences, les travaux théoriques sur la conception des jeux de rôle mettent davantage l'accent sur le déroulement du jeu. Ainsi, un découpage du jeu en sept phases est proposé par un article sur les jeux de rôle de formation destinés à un public adulte (Patin, 2005³⁸), dont le contenu est résumé par le tableau suivant.

Tableau 4 Déroulement d'un jeu de rôle de formation (Patin, 2005)

1/ Phase d'introduction	Le formateur expose les objectifs et l'organisation de la session, ainsi que les règles de fonctionnement destinées à instaurer un climat de sécurité. Cette phase nous paraît particulièrement importante pour préparer les participants à l'exercice proposé.
2/ Phase de création et d'analyse de situation par les participants	La technique du psychodrame, ici utilisée, rend nécessaire la création de la situation par les participants eux-mêmes, elle s'appuie sur leur vécu.
3/ Le lancement du jeu	Le lancement du jeu est assuré par la distribution et l'incarnation des différents rôles par les participants.
4/ Une phase de déroulement de jeu	La durée de cette phase est fixée par le formateur avant le lancement du jeu.
5/ Une phase d'exploitation de l'expérience	Cette phase repose est guidée par une prise de notes du formateur qui incite les participants à exprimer leur ressenti suite à la situation de jeu.
6/ Une phase de reprise théorique	Le formateur s'attache à expliciter les savoirs dégagés par les apprenants, à intégrer des apports théoriques et ainsi à contribuer à la construction de sens.
7/ Une exploitation d'un enregistrement vidéo du déroulement du jeu	Cette étape vise essentiellement à permettre aux participants d'identifier et analyser leurs erreurs de communication.

Les phases 5 à 7 constituent en réalité un découpage de ce que nous avons préalablement qualifié de « **phase d'élucidation** ». Le découpage en une phase d'exploitation de l'expérience par les participants puis de reprise théorique par l'enseignant nous semble pertinent. En revanche, comme notre objectif n'est pas de travailler en priorité la communication, aucun enregistrement vidéo du déroulement du jeu ne sera proposé.

De la même façon, Jean-Pierre Obin (1980)³⁹ propose un découpage du déroulement du jeu en 6 séquences (choix de la situation, consignes de jeu, attribution des rôles, mise en scène, techniques d'intervention, arrêt de jeu) pour lesquelles il indique que l'animateur peut choisir de prendre la main en les définissant lui-même ou de laisser les participants les déterminer. L'issue de ce choix dépend des objectifs fixés par l'animateur. Par exemple il préconise à l'animateur d'attacher un soin particulier à l'élaboration de la situation, mais en

³⁸ PATIN, B., « Le jeu de rôles : pratique de formation pour un public d'adultes », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale* 3/2005 (n°67-68), pp. 163-178.

³⁹ OBIN, J.-P., « Objectifs et techniques du jeu de rôles en formation », *Compte-rendu du 3^{ème} Congrès des enseignants d'expression communication*, Paris, 1980.

revanche de s'en tenir à de simples indications concernant la mise en scène, afin de laisser plus de marge de manœuvre aux participants. Enfin, si celui-ci prend généralement en main l'arrêt de jeu, il peut également déléguer cette mission à l'un des participants.

Un élément intéressant du travail de J.-P. Obin est son développement sur l'exploitation du jeu (phase post-jeu). Selon lui, après l'arrêt de jeu, l'animateur peut adopter trois attitudes différentes : ne rien faire (le jeu n'a alors qu'une fonction illustrative), pointer ce qui dans le jeu s'est rapproché ou s'est écarté du modèle qu'il est chargé de promouvoir, ou enfin la recherche du sens de ce qui a été joué (le jeu vise alors à faire émerger les représentations des apprenants et notamment leurs préjugés sur les rôles incarnés). Dans le cadre d'une utilisation pédagogique du jeu de rôle, la deuxième attitude est la plus fréquente. Elle se concrétise par la mise en place d'une véritable phase d'élucidation, destinée à assurer la modélisation des apprentissages dégagés par l'expérience de jeu. Cette phase peut prendre la forme d'un *débriefing* ainsi que préconisé par certains auteurs (Crookall, 1992⁴⁰) notamment basé sur une prise de notes de l'animateur.

Enfin, dans un article collectif paru dans la Revue française de science politique Yves Schemeil et Al. (2014)⁴¹ s'attachent à identifier les objectifs pédagogiques et scientifiques, ainsi que les obstacles techniques pour chaque catégorie de jeu de simulation. Ils distinguent à ce titre les jeux de simulation selon qu'ils visent un public d'étudiants, de professionnels ou d'enseignants. Leurs conclusions sont résumées par le tableau n°5.

Au regard de l'objet de notre étude, nous ne tiendrons compte que des leurs préconisations concernant la première catégorie de jeux de simulation.

Si Y. Schemeil et Al. identifient quatre objectifs communs aux simulations pédagogiques (*le gain de connaissance, la satisfaction émotionnelle, l'apprentissage par la pratique et le renforcement des relations sociales*), ils préconisent aux concepteurs de tels jeux d'accorder un soin particulier à la définition des buts et de la cible visée par le jeu. En effet, ceux-ci doivent faire face à quatre dilemmes : autonomie/encadrement, simplicité/complexité, situation réaliste/situation stylisée, pragmatique/heuristique (Schéma n°1).

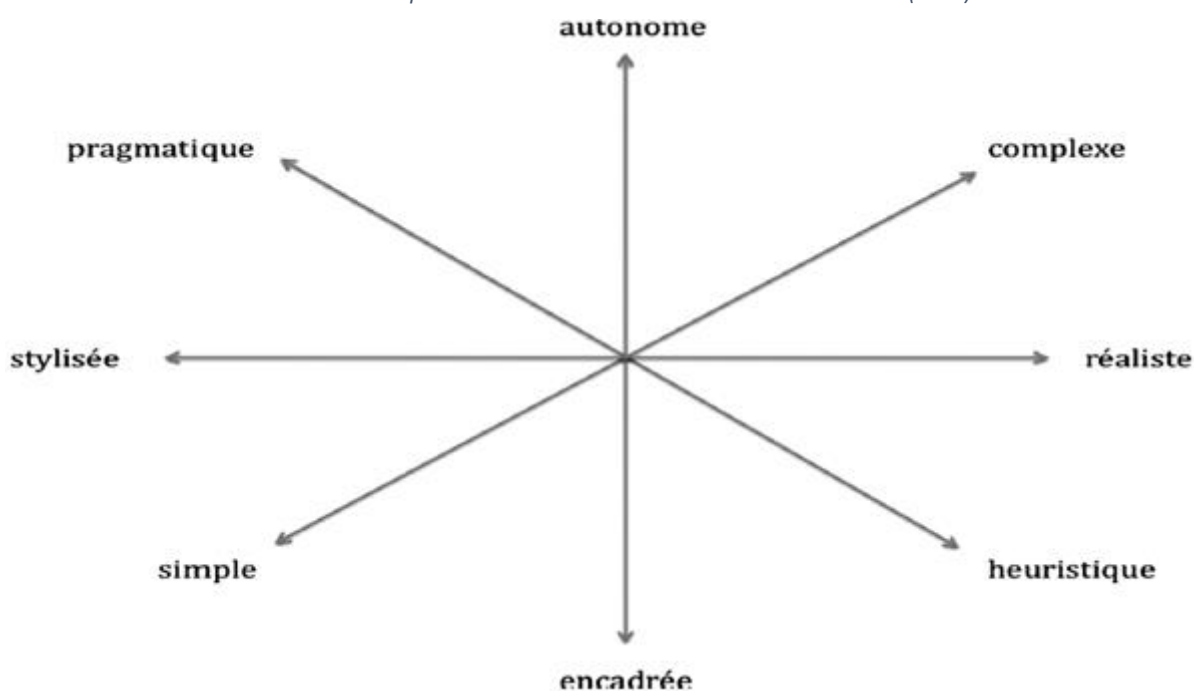
⁴⁰ CROOKALL, D., « Debriefing », *Simulation & Gaming*, Vol 23, n°2, Sarge Publications, 1992, pp. 141-142.

⁴¹ SCHEMEIL, Y. ; BOUILLAUD, C. ; COLSON, A. ; DAVID, C.-P ; FAUVE, A., LA BRANCHE, S. et MAGNI-BERTON, R., « Quand simuler stimule : innovation pédagogique et recherche décisionnelle », *Revue française de science politique*, 2014/3, Vol. 64, pp. 479-502.

Tableau 5 Les relations entre les objectifs visés par les jeux et les problèmes à résoudre Y. Scheimeil et Al. (2014)

Objectifs pédagogiques	Objectifs scientifiques	Obstacles éthiques
<i>Étudiants</i> : leur permettre de mieux évaluer la complexité d'une décision et des processus qui y mènent, de ses enjeux substantiels, des rapports entre forme et fond	<i>En formation spontanée</i> : les participants sont assez libres de leur agenda et de la forme de leur participation, l'accent est alors mis sur les <i>processus</i> ; s'il y a découverte elle est constatée <i>ex post</i>	<i>Évaluation</i> : notation, auto-évaluation, évaluation par les maîtres ou par les pairs, pondération par les résultats obtenus, égalité de traitement, respect des différences
<i>Professionnels</i> : leur permettre de se préparer à une situation réelle, à comprendre les raisons d'un échec ou d'un succès, à partager leur retour d'expérience et apprendre de leurs pairs	<i>En formation expérimentale simplifiée</i> : les participants sont plus encadrés, l'accent est mis sur les <i>résultats</i> ; ceux-ci sont visés <i>ex ante</i>	<i>Acceptation</i> : autorisation préalable, confidentialité, consentement, exploitation des résultats, conditions de publication
<i>Enseignants</i> : leur permettre de travailler en groupe, de trouver une meilleure interactivité avec leur public, de tester leurs hypothèses	<i>En formation expérimentale complexe</i> : les chercheurs confrontent les prédictions des théories avec la réalité, même simulée, comme le déroulement réel d'une négociation par rapport à son analyse dans la littérature	<i>Transparence</i> : trouver un juste équilibre entre ce que les participants doivent savoir pour que la simulation se déroule correctement et ce qu'il faut évoquer allusivement pour que l'expérience scientifique réussisse

Schéma 1 - Les quatre dilemmes de la simulation Y. Scheimeil et Al. (2014)



Enfin, les auteurs font reposer la performance d'un bon jeu de rôle sur trois conditions nécessaires : un *ancrage dans des connaissances robustes issues de la recherche ou des bonnes pratiques*, la *qualité des intervenants* et notamment un animateur à l'aise avec le déroulé du jeu et prêt à faire face aux imprévu, et enfin l'*adhésion des participants*. Ils soulignent que cette dernière condition est facilement remplie dans le cas d'apprenants plus jeunes.

Section 5 - Démarche observée pour la construction d'un jeu de rôle de simulation d'un procès

En nous basant sur les résultats des expérimentations et des travaux de recherche précités, nous avons choisi d'adopter une démarche en six étapes. Pour chacune d'entre elles, nous avons déterminé le travail à réaliser et les supports à concevoir, en nous appuyant sur une fiche disponible sur le site Internet de l'Université de Montréal⁴².

Première phase : le travail préparatoire de l'enseignant. L'objectif de cette étape est de *sélectionner le point du programme abordé, définir les notions et contenus* à aborder lors de l'exercice, et de *dégager les objectifs pédagogiques* de celui-ci. Il est primordial de fixer un cadre clair et facilement compréhensible afin de limiter la contrainte de temps. Si l'enseignant est également confronté à une difficulté liée au nombre de participants, il peut être utile de former des groupes. Une fois ce cadre fixé, l'enseignant détermine le créneau horaire et le lieu de l'exercice, ce qui lui permet de tenir compte d'éventuelles contraintes liées au déroulement du jeu. Il peut ensuite procéder à la *définition de la situation problématique* soumise aux joueurs. Il est ici indispensable de trouver un juste milieu entre le réalisme et la simplicité. En effet, le recours à des consignes trop précises peut rendre l'exercice fastidieux pour les joueurs qui doivent prendre en compte un trop grand nombre de variables. À l'inverse un exercice trop simple prive le jeu de tout intérêt, notamment si la découverte d'une solution ne nécessite pas d'interaction entre les joueurs. Enfin, l'enseignant fixe les *rôles et les règles de jeu* et élabore des outils à la disposition des apprenants avec un format facilement utilisable.

Lors de cette phase, nous avons choisi de fixer un cadre unique aux expériences. Elles se dérouleront sur le créneau horaire du jeudi soir afin de disposer d'une salle facilement aménageable et les trois sessions de jeu seront réparties sur les trois trimestres, afin de disposer de thèmes de jeu différents.

Pour la deuxième session de jeu, imaginée dans une démarche de remédiation des difficultés de certains élèves, l'enseignant a également constitué à l'avance des groupes d'élèves, en veillant à assurer un certain équilibre de niveaux et d'affinités de travail entre les membres de chaque groupe. Des situations problématiques d'un degré de difficulté variable leur ont été proposées.

Deuxième phase : le travail préparatoire des élèves. Après une brève présentation par l'enseignant de l'objectif du jeu et de son organisation, les élèves effectuent un travail

⁴² http://www.cefes.umontreal.ca/pafeu/parcours_formation/enseigner/simulation_jeu_de_role.html

préparatoire en vue du jeu. Cette phase est centrée sur l'observation et l'analyse d'une situation problématique. Pour le déroulement de cette phase, nous avons choisi d'élaborer des supports faciles d'accès pour les élèves. La situation problématique s'accompagne en effet de documents ressources courts et simples ainsi que d'un guidage du travail des élèves, composé de différentes tâches à réaliser de façon successive ou simultanée. Par ailleurs, des grilles d'analyse à destination des élèves ont été élaborées. Celles-ci permettent de générer un gain de temps en classe, puisque les élèves sont guidés dans leur prise de notes, mais également de faciliter le contrôle par l'enseignant du bon avancement des travaux ainsi que d'identification des éventuelles erreurs de lecture des élèves.

Troisième phase : le lancement du jeu. Après distribution des rôles, il est nécessaire de prévoir un temps permettant aux joueurs de s'imprégner de celui-ci. L'enseignant se prépare également à entrer dans la peau de l'animateur, il est alors nécessaire de déterminer à l'avance les modalités d'intervention des participants et les modalités d'arrêt de jeu. Ces tâches peuvent être attribuées à l'un des participants afin que l'animateur n'ait qu'un rôle très limité.

Pour le déroulement de cette phase, nous avons cherché à responsabiliser les élèves, en attribuant à l'un ou plusieurs d'entre eux le rôle de distribuer la parole ou de mettre fin au jeu.

Quatrième phase : le déroulement du jeu. L'animateur voit son rôle limité à celui de facilitateur des échanges et de régulateur. Il se contente d'observer, d'écouter et de prendre des notes pour préparer la phase de post-jeu.

Pour le déroulement de cette phase, nous avons cherché à nous mettre en retrait au maximum, n'intervenant qu'en cas de demande d'un participant. Nous avons toutefois fait preuve de vigilance à l'égard d'éventuels débordements.

Cinquième phase : l'exploitation de l'expérience par les joueurs. Les personnages sont appelés à conclure, en proposant une ou des solutions à la situation problématique qui leur était soumise. Ils sortent ensuite progressivement de la situation de jeu en partageant leur ressenti sur l'expérience de jeu.

Pour le déroulement de cette phase, nous avons donné des instructions en début de jeu afin de définir un signal marquant la fin de jeu.

Sixième phase : la reprise théorique. Les joueurs retrouvent progressivement leur place d'élève, et l'animateur celle d'enseignant. Celui-ci dresse un bilan de l'exercice (ce qui a fonctionné / ce qui a moins fonctionné) et identifie avec les élèves le vocabulaire pertinent utilisé en cours d'exercice ainsi que les méthodes utilisées pour la résolution de la situation problématique. C'est l'occasion de revenir, par exemple, sur un argument dont la pertinence a

pu susciter le débat ou sur des erreurs de terminologie commises par les personnages. Enfin, l'enseignant conclut en indiquant en quoi les méthodes utilisées par les participants pour résoudre le cas peuvent être ré-exploitées face à un nouveau cas, par exemple en situation d'évaluation.

Pour le déroulement de cette phase, nous avons privilégié l'échange élèves-enseignant et utilisé le tableau pour prendre en note les éléments pertinents soulevés par les élèves. Une liste du vocabulaire utilisé a été présentée, et quelques rappels ou corrections ont pu être effectuées. Surtout, nous nous sommes attachés lors de cette phase à féliciter les participants ayant fait preuve d'initiative et d'investissement dans l'incarnation de leur rôle.

Section 6 - Méthodologie d'évaluation des résultats de l'expérimentation

L'évaluation des résultats de notre expérimentation reposera sur deux axes : une évaluation par les élèves et une évaluation par l'enseignant. Cette double évaluation permettra de confirmer ou d'infirmer le jugement que porte l'enseignant sur la réussite du jeu.

Pour faciliter une évaluation qualitative des résultats de l'expérimentation, les effets attendus de l'exploitation pédagogique des jeux de rôles ont été résumés sous la forme de six hypothèses. Pour chaque hypothèse, les effets ressentis par les élèves et par l'enseignant ont été précisés dans le Tableau n°6. A partir de ces objectifs, nous avons élaboré un questionnaire à destination des élèves et mené deux entretiens semi-directifs pour pouvoir proposer une lecture plus qualitative des résultats.

Tableau 6 - Hypothèses d'évaluation des résultats de l'expérimentation

Hypothèses	Evaluation par les élèves	Evaluation par l'enseignant
<u>Hypothèse 1 :</u> Le jeu a favorisé la mise en activité des élèves.	Les élèves ont le sentiment d'avoir participé au jeu, notamment à travers l'incarnation d'un rôle.	L'enseignant s'est cantonné à un rôle limité, en intervenant à la demande des participants ou en cas de débordement.
<u>Hypothèse 2 :</u> Le cadre fixé par le jeu a été respecté.	Les élèves ont compris les consignes et les règles de jeu et les ont respectées. Ils se sont placés dans une logique de coopération.	L'enseignement a le sentiment que le jeu s'est déroulé comme prévu, et notamment, la contrainte liée au temps a été respectée.
<u>Hypothèse 3 :</u> Le jeu a permis d'instaurer une dynamique dans le déroulement de la séance.	Les élèves ont perçu le jeu comme amusant et original. Ils ont fait preuve d'implication.	L'enseignant a le sentiment que le jeu s'est déroulé dans un climat d'apprentissage ludique.
<u>Hypothèse 4 :</u> Le jeu a facilité l'apprentissage et la mémorisation du cours ainsi que du vocabulaire juridique	Les élèves ont perçu le jeu comme utile pour leur compréhension et leur mémorisation du cours et du vocabulaire juridique.	L'enseignant a constaté un effort des participants pour exploiter les connaissances acquises dans le cadre du jeu et un souci de rigueur dans

associé.		l'emploi du vocabulaire.
<u>Hypothèse 5 :</u> Le jeu a eu des répercussions au-delà de la seule séance observée en favorisant l'entraide entre les élèves et une meilleure ambiance de classe.	Les élèves ont pris conscience de l'utilité de travailler en groupe et constatent une amélioration de l'ambiance de classe.	L'enseignant observe une amélioration de l'autonomie des élèves, reposant sur l'entraide ainsi qu'un climat de classe plus apaisé.
<u>Hypothèse 6 :</u> Le jeu a permis de renforcer l'intérêt des élèves pour le cours de droit.	Les élèves se sentent plus épanouis en classe et sont davantage intéressés par le cours de droit.	L'enseignant constate un intérêt grandissant des élèves pour la discipline enseignée.

Partie 3. Appréciation critique de l'utilisation des jeux de rôle en cours de droit avec une classe de Terminale STMG

L'objectif de cette partie est de présenter de façon critique les résultats de l'expérimentation menée. Après avoir présenté les supports utilisés pour l'expérimentation (Section 1), nous présenterons une analyse quantitative et qualitative de ses résultats, notamment destinée à vérifier les hypothèses formulées (Section 2).

Section 1 - Présentation des supports utilisés pour l'expérimentation

L'expérimentation a été menée sur trois séances de deux heures réparties sur les trois trimestres. Pour chaque session de jeu, la phase préparatoire de l'enseignant (phase 1) a conduit à l'élaboration d'une fiche de jeu (Annexe 1) comprenant notamment les objectifs pédagogiques ainsi que le déroulement du jeu. Ont ensuite été élaborés les supports à destination des élèves (Annexe 2). Les principales caractéristiques de chaque jeu sont résumées dans le tableau suivant.

Tableau 7- Caractéristiques principales des jeux proposés

Titre du jeu	Jeu n°1 – Œil pour œil, dent pour dent	Jeu n°2 – Dans la peau des Prud'hommes	Jeu n°3 – C'est fort de café !
Type de jeu	Jeu de simulation de procès par équipes, reposant sur une logique collaborative. un seul procès n'est joué.	Jeux de simulations de procès par groupes en travail différencié, reposant sur une logique coopérative. 3 procès différents sont joués.	Jeu de simulation de procès par équipes, reposant sur une logique coopérative puis collaborative. Le procès est répété trois fois.
Référence au programme	6. Qu'est-ce qu'être responsable ?	7. Comment le droit encadre-t-il le travail salarié ?	8. Comment le droit organise-t-il l'activité économique ?
Date de jeu	26/09/2014	04/12/2014	09/04/2015

Rôles attribués	3 juges dont 1 président 1 greffier 1 avocat et 4 conseillers (x2 équipes)	1 juge, 1 assistant de justice, 2 demandeurs et 2 défendeurs (x 3 groupes)	1 rapporteur, 2 avocats, 1 juge, 2 rôles libres (x 3 équipes).
------------------------	---	--	--

Le premier jeu s'est déroulé dans une logique collaborative par équipes. La classe a été divisée en deux équipes, l'une chargée de la défense d'un personnage (Auguste), l'autre chargée de la défense d'un autre personnage (Blanche). 4 élèves ont obtenu des rôles en marge des équipes (3 juges et 1 greffier). En phase de jeu, pour chaque équipe l'avocat a joué le rôle de porte-parole de l'équipe, en présentant les arguments développés par ses camarades.

Le deuxième jeu s'est déroulé dans une logique coopérative au sein de chaque groupe. En effet, dans une perspective de réaliser un travail différencié, chaque groupe s'est vu attribuer une situation problématique différente mais avec un même objectif : comprendre l'affaire pour en rejouer le procès.

Le troisième jeu s'est déroulé dans une logique coopérative au sein de chaque groupe (préparation du procès). Les trois groupes ont été confrontés à la même affaire, avec les mêmes objectifs de travail. Dans une deuxième phase, le jeu a présenté un aspect plus collaboratif de résolution de la situation problématique.

En vue d'évaluer la pertinence de ces jeux, les élèves présents lors du troisième jeu ont été soumis à un questionnaire (Annexe 3). Celui-ci comporte quelques questions préliminaires destinées à vérifier la présence du répondant au jeu et son rôle dans celui-ci. Il comporte ensuite une échelle attitudinale symétrique en 4 points. Pour chaque proposition, les répondants sont appelés à indiquer s'ils sont « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « plutôt d'accord » ou « pas du tout d'accord ». Cette échelle a été construite sur la base des hypothèses de recherche formulées. Enfin, un espace a été réservé pour des commentaires éventuels sous chaque jeu et une évaluation globale de ceux-ci. Ces données ont fait l'objet d'un traitement qualitatif.

Deux élèves volontaires ont été soumis à des entretiens semi-directifs, retranscrits en annexe (Annexe 4). Ces réponses ont permis un éclairage plus qualitatif des résultats obtenus à l'aide de l'échelle attitudinale.

Section 2 - Analyse quantitative et qualitative des données recueillies

Les données quantitatives recueillies grâce au sondage soumis aux élèves ont été réparties en deux catégories : les réponses aux questions préliminaires, qui ont fait l'objet d'un traitement simple (Tableau n°8) et les données recueillies grâce à l'échelle attitudinale, qui ont nécessité un traitement plus complexe. Pour le traitement de ces dernières, nous avons

d'abord compilé l'ensemble des réponses des élèves dans un tableau (Annexe 5), et nous avons ensuite calculé pour chaque proposition, le pourcentage de participants s'estimant « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « plutôt pas d'accord » ou « absolument pas d'accord ». Cette étape était nécessaire pour pouvoir comparer les résultats sur les trois jeux, puisque le nombre de participants n'était pas identique. Ces données ont été retranscrites dans un tableau (Tableau n°9). Enfin, pour plus de lisibilité de la comparaison intra-jeux, deux diagrammes en bâtons ont été construits. Le premier répertorie le pourcentage d'élèves ayant joué et s'estimant plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec chacune des propositions (Diagramme n°1) et le deuxième répertorie le pourcentage d'élèves ayant joué et s'estimant tout à fait d'accord avec chacune des propositions (Diagramme n°2).

Tableau 8 - Réponses aux questions préliminaires

	Jeu n°1	Jeu n°2	Jeu n°3
Nombre de répondants	17	16	17
Nombre d'élèves présents au jeu parmi les répondants	16	14	17
Nombre d'élèves affirmant avoir participé au jeu	13	10	12
% d'élèves affirmant avoir participé au jeu	81%	71%	71%
Nombre d'élèves se souvenant de leur rôle dans le jeu	9	7	14
Rôles mémorisés	3 élèves : « avocat » 3 élèves : « juge » 1 élève : « greffier » 2 élèves : « spectateur »	2 élèves : « spectateur » 3 élèves : « avocat » 1 élève « greffier » 1 élève : « juge »	6 élèves : « avocat » 3 élèves : « juge » 2 élèves : « rapporteur » 3 élèves : « dirigeant »
% d'élèves se souvenant de leur rôle dans le jeu	56%	50%	82%
Nombre d'élèves se souvenant de l'affaire jouée dans le jeu 2		11	
Affaires mémorisées	/	Affaire du Bermuda : 6 élèves Affaire des emails humoristiques : 4 élèves Affaire du joueur de rugby : 1 élève	/
% d'élèves se souvenant de l'affaire jouée dans le jeu 2		79%	

Tableau 9 - Présentation des résultats recueillis grâce à l'échelle attitudinale

	Jeu n°1				Jeu n°2				Jeu n°3			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
Je me souviens de ce jeu	0	0	38	62	0	7	21	71	0	0	6	94
	0		100		7		92		0		100	
J'ai tout de suite compris les consignes	0	6	38	56	0	0	36	64	0	0	41	59
	6		94		0		100		0		100	
J'ai respecté les consignes	0	19	31	50	7	0	50	43	0	18	41	41
	19		81		7		93		18		82	
Les autres participants ont respecté les consignes de jeu	0	38	44	19	7	29	36	29	12	24	29	35
	38		63		36		65		36		64	
J'ai trouvé ce jeu amusant	13	6	38	44	21	0	43	36	8	18	35	41
	19		82		21		79		26		76	
J'ai trouvé ce jeu original	6	19	31	44	14	0	50	36	6	24	41	29
	25		75		14		86		30		70	
Ce jeu m'a permis de mieux comprendre le cours	6	13	31	50	7	7	36	50	6	12	35	47
	19		81		14		86		18		82	
Ce jeu m'a permis de mieux retenir le vocabulaire juridique	13	13	44	31	14	0	50	36	0	18	41	41
	26		75		14		86		18		82	
Ce jeu m'a permis d'être plus épanoui en cours de droit	13	6	44	38	14	7	43	36	12	12	41	35
	19		82		21		79		24		76	
Ce jeu m'a permis de coopérer avec mes camarades	6	19	31	44	14	7	57	21	12	6	35	47
	25		75		21		78		18		82	
Je pense que ce jeu a amélioré l'ambiance de classe	13	13	25	50	14	7	57	21	6	12	41	41
	26		75		21		78		18		82	
Je pense que ce jeu a amélioré l'entraide en classe	6	38	44	13	14	14	50	21	12	18	29	41
	44		57		28		71		30		70	
Ce jeu a renforcé mon intérêt pour le cours de droit	6	19	38	38	14	7	50	29	12	12	41	35
	25		76		21		79		24		76	
Ce jeu m'a permis d'apprendre à lire un arrêt					14	7	29	50				
					21		79					

Données exprimées en pourcentage.

L'occurrence de chaque réponse a été ramenée en pourcentage du nombre d'élèves présents lors de chaque jeu.

Légende :

A = absolument pas d'accord

B = plutôt pas d'accord

C = plutôt d'accord

D = tout à fait d'accord

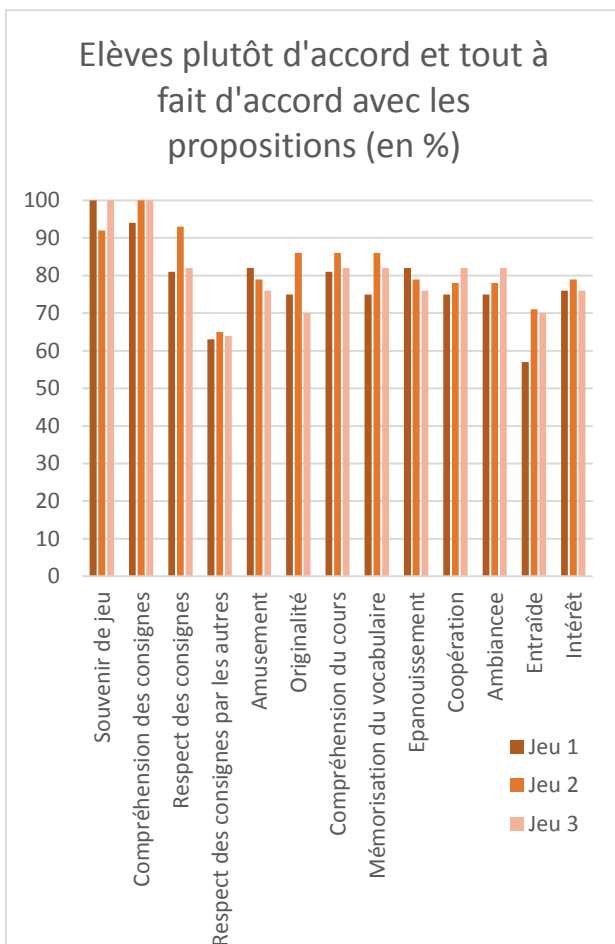


Diagramme n°1

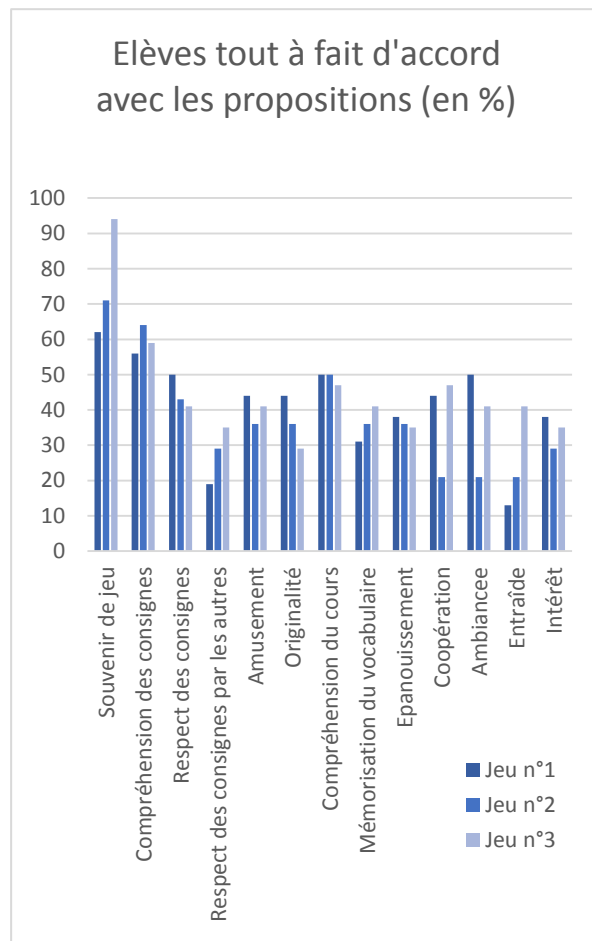


Diagramme n°2

Par une lecture globale de ces deux diagrammes, on constate que l'élément qui a recueilli les plus mauvais scores est le « respect de consigne par les autres participants » qui n'est validé que par environ 60% des participants sur les trois jeux, alors même que, sur le plan individuel, chacun considère avoir plutôt respecté les consignes (entre 80 et 90% des participants). Cependant le deuxième diagramme révèle une baisse de la part de participants s'estimant « tout à fait d'accord » avec la proposition « j'ai respecté les consignes » (entre 40 et 50% selon les jeux) alors que le respect des consignes par les autres participants reste faible mais est en hausse sur l'ensemble des trois jeux (de 20 à 45% des participants s'estiment tout à fait d'accord avec la proposition).

Le deuxième diagramme permet également de mettre en évidence un certain effet de lassitude chez les participants puisque l'originalité des jeux est estimée à la baisse et descend en dessous de la barre des 30% de participants tout à fait d'accord avec cette proposition pour le troisième jeu. De même, le jeu n°2 qui a fait l'objet de travail différencié a été perçu comme moins coopératif et contribuant moins à l'ambiance de classe que les deux autres jeux.

Nous allons maintenant vérifier les différentes hypothèses formulées au regard des résultats obtenus.

Hypothèse 1 : Le jeu a favorisé la mise en activité des élèves

Hypothèse 1.1. Les élèves ont le sentiment d'avoir participé au jeu, notamment à travers l'incarnation d'un rôle

Analyse quantitative

Alors que l'ensemble des participants estime avoir été présent lors des jeux (16 pour le jeu 1, 14 pour le jeu 2 et 17 pour le jeu 3), tous n'estiment pas avoir « participé » aux jeux. Seuls 81% des participants estiment avoir participé au jeu 1, et ils sont 44% à ne conserver aucun souvenir du rôle joué dans le jeu. De plus, deux élèves s'attribuent le rôle de « spectateur ». Le même constat peut être établi pour le jeu 2 puisque 71% des participants estiment avoir participé au jeu, mais la moitié d'entre eux ne conserve aucun souvenir du rôle joué. Deux élèves s'attribuent à nouveau le rôle de « spectateur ». Pour les deux jeux, les rôles qui ont été plus facilement mémorisés sont les rôles d'avocat, de juge et de greffier. Pour le troisième jeu, plus frais dans la mémoire des participants (94% de « tout à fait d'accord » avec la proposition « je me souviens de ce jeu » contre 62% pour le jeu 1 et 71% pour le jeu 2), la mémorisation du rôle joué est beaucoup plus forte (82% contre 56% et 50% pour les jeux précédents). De plus, aucun élève ne s'attribue le rôle de spectateur. Pourtant la part de participants qui estiment avoir effectivement « participé » au jeu reste à un niveau équivalent que pour les jeux antérieurs (71%). Encore une fois, les rôles qui ont le plus retenu l'attention sont ceux d'avocat et de juge.

Une autre donnée intéressante concerne la mémorisation par les élèves de l'affaire étudiée lors du jeu n°2. En effet, 11 élèves sont parvenus à identifier celle-ci parmi les trois propositions (6 élèves sur 6 se souviennent d'avoir joué l'affaire du Bermuda, 4 élèves sur 5 se souviennent de l'affaire des Emails humoristiques mais 1 seul élève sur 5 affirme avoir travaillé sur l'affaire du Joueur de rugby).

Analyse qualitative

Ce sentiment d'avoir peu participé au jeu et de n'avoir incarné aucun rôle est expliqué dans les entretiens individuels par un déséquilibre dans la répartition des rôles. En effet,

l'élève A. indique que dans son groupe « *tout le monde s'est battu pour être juge, car on sait qu'il y aura moins de travail* ». Ce constat est partagé par l'élève B. qui relève que « *le problème, c'est qu'on n'est pas tous à égalité* » face au travail à fournir. Les deux élèves établissent ainsi un lien entre le rôle joué et l'ampleur du travail préparatoire à fournir. Ce constat peut expliquer la faiblesse des résultats quant au sentiment des élèves d'avoir effectivement participé ou non au jeu.

Hypothèse 1.2. L'enseignant s'est cantonné à un rôle limité en intervenant à la demande des participants ou en cas de débordement

Pendant les trois jeux, notre rôle a été limité tant en phase préparatoire (circulation entre les rangs, aide aux élèves en difficulté et vérification de l'avancée des travaux) qu'en phase de déroulement du jeu (observation et prise de notes). Notre rôle a en revanche été plus central en phase de *débriefing* où nous nous sommes attachés à féliciter les élèves, à revenir sur des moments particulièrement marquants du jeu (un argument très bien défendu, une rigueur dans l'emploi du vocabulaire,...) et à relever le vocabulaire pertinent employé par les joueurs. Les maladresses ont également été soulignées. Pour le troisième jeu, la phase de *débriefing* a été marquée par la lecture de l'arrêt rendu par la Cour de cassation et à la comparaison entre le raisonnement mené par les élèves et celui mené par les juges.

Il est intéressant de remarquer une différence de perception de l'attitude de certains joueurs par les élèves et l'enseignant. En effet, l'élève B a indiqué lors de l'entretien que l'un de ses camarades avait adopté un comportement inapproprié (« *j'ai trouvé qu'il faisait n'importe quoi [...] il parlait fort et a fait des blagues [...] il a été grossier et cherchait à couper la parole aux autres* »). Cet élève s'était en effet distingué lors du jeu par ses talents d'orateur, en défendant ses arguments avec poigne et humour. Bien que l'élève interrogé admette dans un second temps que « *cela faisait partie de son rôle d'avocat, et il a voulu bien faire* », cette remarque nous pousse à nous interroger sur la nécessité d'introduire des consignes en phase de déroulement de jeu afin de limiter ces écarts de perception.

En conclusion, si dans l'ensemble le jeu semble bien avoir favorisé la mise en activité des élèves, le déséquilibre constaté dans l'attribution des rôles pousse à les repenser. De ce point de vue, il nous semble intéressant de s'inspirer du jeu de rôle proposé par Mme V. Duval dans le cadre de l'éducation civique, qui présentait l'avantage d'associer fortement les élèves à la construction et l'appropriation de leur rôle.

Hypothèse 2 : Le cadre fixé par le jeu a été respecté

Hypothèse .1. Les élèves ont compris les consignes et les règles de jeu et les ont respectées. Ils se sont placés dans une logique de coopération.

Dans l'ensemble, les élèves estiment avoir bien compris les consignes (100% des participants sont « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec la proposition « j'ai tout de suite compris les consignes » pour les jeux 2 et 3 et 94% pour le jeu 1). En revanche, on peut se demander si les consignes ont été comprises de la même façon par l'ensemble des élèves. En effet, alors que les élèves estiment pour une large majorité avoir personnellement respecté les consignes (81% pour le jeu n°1, 93% pour le jeu n°2 et 82% pour le jeu n°3 sont « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec la proposition « j'ai respecté les consignes »), plus d'un tiers d'entre eux considère à chaque fois que les autres participants n'ont pas respecté les consignes (respectivement 38%, 36% et 36% des participants sont « absolument pas d'accord » ou « plutôt pas d'accord » avec la proposition « les autres participants ont respecté les consignes de jeu »).

Concernant le sentiment d'avoir été placé dans une logique de coopération, les résultats nous paraissent également insatisfaisants. En effet, alors même que les jeux ont été imaginés avec une volonté coopérative, un quart des participants s'estime « absolument pas d'accord » ou « plutôt pas d'accord » avec la proposition « ce jeu m'a permis de coopérer avec mes camarades ». Toutefois, on peut remarquer que ce taux connaît une forte baisse tout au long de l'expérience puisqu'il passe à 21% pour le deuxième jeu et 18% pour le troisième, pour lequel près de la moitié des participants (47%) s'estiment « tout à fait d'accord » avec la proposition. En réalité, c'est surtout le deuxième jeu qui a été ressenti comme moins coopératif. On peut penser que cela est dû aux caractéristiques mêmes du jeu. En effet, en présentant trois situations problématiques différentes, une par groupe, ce jeu ne permettait en fait qu'une coopération au sein de chaque groupe et non entre les groupes.

Analyse qualitative

Le ressenti des élèves quant au respect des consignes de jeu par l'ensemble des participants est l'un des points qui semble le plus problématique dans notre expérience. En effet, tant les remarques écrites que les données recueillies lors des entretiens individuels mettent en évidence un manque de discipline qui constitue une gêne au bon déroulement des jeux. Un élève fait ainsi le commentaire suivant sur le premier jeu « *Ce jeu a beaucoup retenu l'attention, ce qui a permis de ramener le calme mais il y a eu quelques débordements* ». L'élève a attribué la note de 16/20 au jeu, note baissée à 14/20 pour le deuxième jeu, avec le commentaire suivant « *Encore moins d'encadrement qu'au 1^{er} atelier, certains ne se sentent pas assez concernés* » et ramenée à 16/20 lors du troisième jeu, avec le commentaire suivant « *meilleur encadrement des élèves motivés mais certains continuent à profiter du travail des autres* ». Un autre élève indique quant à lui à propos du premier jeu « *bien mais cela part en*

cacahuète » et lui attribue la note de 14,25/20 (sans doute un pied-de-nez à la notation parfois pointilleuse de son enseignant), qui descend à 5/20 pour le second jeu, pour lequel l'élève estime que « *personne n'a joué sérieusement* ». Cet élève est le seul à se classer dans le groupe chargé de l'affaire du « Joueur de rugby ». La note remonte enfin à 12,75/20 pour le troisième jeu pour lequel l'élève estime que « *le sujet était plus intéressant* ». Enfin, quatre élèves font référence à cette difficulté de jeu dans parmi les « points négatifs » soulignés pour l'ensemble des trois jeux en relevant : « *manque d'implication* », « *débordements* », « *peu d'implication générale* » et « *difficulté à faire participer la classe* ».

Les entretiens individuels permettent de mettre en évidence que ce manque d'implication se manifeste essentiellement en phase préparatoire puisqu'un élève indique « *En fait, on ne s'est pas trop rendus compte que ce qu'on devait faire allait nous servir pour la suite, alors, on a eu du mal à s'y mettre* ». Un autre élève pointe du doigt un manque d'implication d'un de ses camarades, lié à l'absence de notation de l'exercice (« *j'ai dit à J. plusieurs fois de venir nous aider mais il a dit que ça ne l'intéressait pas parce que ce n'était pas noté* »). De façon générale, les élèves semblent se reprocher entre eux un manque d'implication, qui leur donne le sentiment de ne pas avoir pu pleinement profiter de l'expérience. Ainsi le premier élève indique « *j'avais un peu la pression car les autres n'avançaient pas assez vite* », le deuxième souligne quant à la lui la perte de temps liée aux élèves peu impliqués (« *cela nous a ralenti car on a d'abord cherché à le convaincre* »).

Concernant la mise en place d'une logique coopérative, elle semble assez bien transparaître dans le récit d'une anecdote par le premier élève qui raconte avoir emprunté le cours d'une de ses camarades d'un autre groupe pour vérifier, avec une camarade de son groupe, le vocabulaire utilisé (« *Je n'étais pas sûre de certaines choses et je n'avais pas pris mon cours, alors j'ai dû aller voir M. [une élève d'un autre groupe] pour qu'elle me prête sa synthèse. Avec E., on a tout vérifié.* »). Le deuxième élève met également en avant cette coopération en indiquant « *moi je n'étais pas avocat, donc je n'ai pas pu donner mes idées à l'oral, mais L. les a bien défendues* ».

De façon générale, on constate un certain ressenti des élèves par rapport à leurs camarades. Le manque d'implication de certains membres du groupe est vécu comme une forme d'injustice. Le deuxième élève indique ainsi, lorsqu'on aborde la question de l'évaluation, que cette activité devrait compter comme un « *bonus, histoire que ça valorise ceux qui ont bien travaillé, mais qui ne se sont pas forcément exprimés* ».

Hypothèse 2.2. L'enseignement a le sentiment que le jeu s'est déroulé comme prévu, et notamment, la contrainte liée au temps a été respectée

La contrainte temporelle a été respectée pour l'ensemble des trois jeux, qui ont pu être menés jusqu'à bout et ont laissé un temps suffisant pour le *débriefing*. Toutefois, l'activité a pu être perçue comme trop ramassée, car un des élèves reçus en entretien réclame davantage de temps à y consacrer, en précisant « *ce serait bien d'avoir plus de temps pour préparer, par exemple en faisant le jeu sur un mois. On pourrait fixer à l'avance des dates d'audiences ce qui nous permettrait de bien préparer à la maison* ». Cette proposition vise à apporter davantage de réalisme au jeu (« *Ca ressemblerait plus à un vrai procès, par exemple, il faudrait attendre une semaine pour avoir la réponse des juges* »), mais aussi à privilégier un travail individuel au détriment du travail de groupe, puisqu'il propose : « *on pourrait par exemple se répartir les rôles en classe et après travailler chacun de son côté* ».

Pour une future expérience, il nous semble qu'il serait utile de consacrer davantage de temps à l'activité, notamment pour permettre l'implication de l'ensemble des élèves, ainsi qu'instaurer un système de récompense des élèves ayant fourni des efforts. Cette évaluation pourrait être envisagée sous la forme d'une évaluation par les pairs, ou une évaluation par l'enseignant à partir d'une tâche individuelle à accomplir en fin de séance, comme cela a été mis en place par V. Duval dans son expérience.

Hypothèse 3 : Le jeu a permis d'instaurer une dynamique dans le déroulement de la séance.

Hypothèse 3.1. Les élèves ont perçu le jeu comme amusant et original. Ils ont fait preuve d'implication.

Analyse quantitative

Les jeux ont été perçus comme amusants et originaux par la majorité des participants. Toutefois, le pourcentage d'élèves « tout à fait d'accord » avec les propositions « j'ai trouvé ce jeu amusant » et « j'ai trouvé ce jeu original » a tendance à décroître au fil des jeux. Il passe de 44% à 36% entre le premier et le deuxième jeu. Lors du troisième jeu, si le niveau d'amusement augmente en passant à 41%, seuls 29% des participants sont « tout à fait d'accord » avec la proposition « j'ai trouvé ce jeu original ». De même, la part des participants qui ne sont « pas du tout d'accord » ou « plutôt pas d'accord » avec la proposition « j'ai trouvé ce jeu amusant » passe de 19 à 21% entre le premier et le deuxième jeu puis à 26% pour le troisième jeu.

Analyse qualitative

Neuf élèves ont rempli le tableau « points positifs/points négatifs » concernant l'ensemble des jeux. L'essentiel des critiques positives concerne le caractère amusant des jeux : les jeux sont présentés comme « *faciles à comprendre et amusants* », « *intéressants et pédagogiques, c'est une bonne façon d'apprendre en s'amusant* », « *attractifs et*

divertissants », « *attractifs* », et permettant d'effectuer des « *cours ludiques* » ou de « *mettre l'ambiance* » ainsi que de « *passer un moment agréable ensemble* ».

Du point de vue de l'originalité, un seul élève a qualifié les jeux d'« *originaux* » parmi les points positifs mais a indiqué en points négatifs qu'il y avait « *peu d'innovation* » entre les trois jeux. Un autre participant juge les jeux « *trop occasionnels* » et un dernier indique qu'ils ont à la fois « *trop répétitifs et trop occasionnels* ».

Lors des entretiens individuels, l'élève A. a fait une distinction nette entre le premier jeu (jugé « *vraiment amusant* »), le deuxième (jugé « *un peu barbant* ») et le troisième (qualifié de « *plus sympa* »). Son jugement sur les jeux semble étroitement lié à deux paramètres : d'une part, l'intérêt de la situation problématique et d'autre part, l'échange avec les membres de son groupe (« *l'affaire était intéressante, en plus j'étais dans un groupe sympa* » / « *groupe pas motivé* » et « *le sujet ne nous intéressait pas* »). Cet élève estime que les jeux permettent d'« *apprendre en s'amusant* » mais sont également reconnus comme utiles pour « *découvrir les métiers du droit* ». L'élève B. pose en revanche une distinction entre les deux phases de jeu, en indiquant que la phase préparatoire est fastidieuse (« *le début du jeu est souvent pénible, car il faut lire des documents, essayer de comprendre et réfléchir* ») alors que la deuxième phase est plus ludique, (« *quand on est à l'aise pour jouer le tribunal, c'est plus rigolo* »). Il en conclut que « *Bizarrement, je dirais que plus on travaille et plus on s'amuse ensuite, car il faut être dans le délire.* »

Hypothèse 3.2. L'enseignant a le sentiment que le jeu s'est déroulé dans un climat d'apprentissage ludique.

Tout comme les élèves, nous avons ressenti un niveau général d'amusement variable selon les jeux. Si le premier jeu a pu surprendre par sa nouveauté, le deuxième, qui nécessitait en effet un travail préparatoire plus complexe et fastidieux était davantage centré sur les apprentissages que sur l'instauration d'un climat ludique. Pour le troisième jeu, nous avons tenté de renforcer l'aspect ludique en améliorant la fluidité de la séance. La répétition de trois procès identiques, loin d'introduire de la lassitude a permis d'améliorer le climat d'apprentissage ludique en créant des comportements mimétiques entre les élèves de chaque groupe. En effet, après le passage d'un groupe à l'oral, le groupe suivant intégrait certains éléments du jeu qui avaient bien fonctionné et cherchait à corriger ceux qui avaient moins bien fonctionné. Cette répétition a également permis de maintenir l'attention des élèves des groupes étant déjà intervenus, puisqu'ils étaient déjà familiers avec l'affaire jouée.

Pour une future expérience, nous pensons qu'il serait utile de travailler davantage l'aspect ludique des situations proposées en jouant davantage sur l'interaction entre les différents groupes.

Hypothèse 4 : Le jeu a facilité l'apprentissage et la mémorisation du cours ainsi que du vocabulaire juridique associé.

Hypothèse 4.1. Les élèves ont perçu le jeu comme utile pour leur compréhension et leur mémorisation du cours et du vocabulaire juridique

Près de la moitié des élèves considère que les jeux lui ont permis de mieux comprendre le cours puisque 50% des participants s'estiment « tout à fait d'accord » avec la proposition « ce jeu m'a permis de mieux comprendre le cours » pour les deux premiers jeux et 47% pour le troisième. En ajoutant le score des participants s'estimant « plutôt d'accord » avec cette proposition, on franchit la barre de 80% pour l'ensemble des jeux.

En revanche, concernant la mémorisation du vocabulaire juridique, les résultats sont plus mitigés. Autour de 80% des participants s'estiment « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec la proposition « ce jeu m'a permis de mieux retenir le vocabulaire juridique » mais la part des élèves s'estimant « tout à fait d'accord » avec cette proposition est plus faible que la précédente. Toutefois, on peut remarquer que le troisième jeu est le seul des trois jeux pour lequel l'ensemble des participants a trouvé une utilité en termes de mémorisation du vocabulaire puisqu'aucun répondant ne se dit « absolument pas d'accord » avec cette proposition (contre 13% pour le premier jeu et 14% pour le deuxième).

Concernant le deuxième jeu, qui visait à favoriser l'apprentissage de la lecture d'un arrêt, cet objectif spécifique a été atteint selon la moitié des participants (50% de « tout à fait d'accord »). Toutefois, certains élèves n'ont pas pu tirer profit de l'exercice car ils sont 21% à se dire « absolument pas d'accord » ou « plutôt pas d'accord » avec cette proposition.

Analyse qualitative

Parmi les points positifs soulignés par les élèves, on retrouve le caractère instructif des jeux proposés puisque deux d'entre eux avancent dans leurs questionnaires l'idée d'« *apprendre en s'amusant* ». Du point de vue des entretiens individuels, l'élève A place la phase d'apprentissage exclusivement au stade de la préparation du jeu, en mettant l'accent sur le travail de groupe, avec la possibilité de faire appel à l'enseignant (« *en général, j'aime bien quand on fait du travail en groupe, car on est obligés de travailler ensemble pour avancer mais on peut quand même vous appeler quand on a des questions* »). Concernant la mémorisation du vocabulaire, cet élève indique avoir eu le réflexe de vouloir le vérifier et conclut à une meilleure mémorisation, liée à cette démarche de recherche (« *comme j'ai dû*

aller le chercher, je pense que cette fois je n'oublierai plus »). L'élève B met en revanche davantage l'accent sur les limites de ces jeux pour comprendre le cours, en indiquant qu'il « *préfère écouter en classe et relire [ses] notes* », tout en reconnaissant que la connaissance du vocabulaire par certains participants constitue un atout lors du jeu (« *si on n'a pas les bons mots, ça ne fait pas trop sérieux* »).

Hypothèse 4.2. L'enseignant a constaté un effort des participants pour exploiter les connaissances acquises dans le cadre du jeu et un souci de rigueur dans l'emploi du vocabulaire.

Lors de la phase préparatoire de chacun des jeux, nous avons cherché à rester disponibles pour répondre aux questions des élèves, tout en leur demandant d'abord de réfléchir et d'échanger entre eux pour résoudre les difficultés rencontrées. Nous avons toutefois le sentiment d'avoir été beaucoup sollicités par les élèves, notamment pour vérifier leur travail. Concernant l'exploitation des connaissances acquises pendant le cours, plusieurs élèves ont demandé pendant le troisième jeu à pouvoir consulter leur cours ou le manuel. Dans la mesure où nous considérons que ces jeux n'ont pas été envisagés dans une logique de vérification des connaissances mais bien dans une logique de réexploitation de celles-ci, nous avons répondu favorablement à ces demandes.

Malgré quelques maladresses dans l'expression, nous sommes satisfaits de la rigueur employée par les élèves pour utiliser un vocabulaire adéquat pendant le jeu. En fin de jeu, nous avons systématiquement pu faire une liste du vocabulaire employé afin d'en rediscuter avec les élèves en phase de débriefing.

En conclusion, du point de vue de l'efficacité pédagogique des jeux telle que ressentie par les participants et l'enseignant, le bilan est plutôt positif. Toutefois, on remarque que les élèves n'ont pas exploité le jeu de la même façon pour apprendre. Alors que les plus impliqués pensent avoir davantage tiré profit de la phase préparatoire de jeu, d'autres considèrent que c'est l'expérience de jeu elle-même qui a été plus instructive. Nous avons pu remarquer que certains élèves étaient très impliqués en phase préparatoire et cherchaient à obtenir de l'aide de leurs camarades ou de l'enseignant pour s'assurer de leur bonne compréhension du sujet ou pour vérifier leurs arguments. Généralement, ces élèves ont eu tendance à être plus passifs en phase de déroulement de jeu. A l'inverse, les élèves plus passifs en phase préparatoire, qui se contentaient par exemple de prendre des notes ou d'écouter les débats entre leurs camarades, ont été plus actifs en phase de déroulement de jeu et au moment du débriefing. Ces constats nous amènent à penser que le maintien d'une dualité

de phases (préparation puis déroulement du jeu) permet aussi d'être plus respectueux de la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves.

Hypothèse 5 : Le jeu a eu des répercussions au-delà de la seule séance observée en favorisant l'entraide entre les élèves et une meilleure ambiance de classe.

Hypothèse 5.1. Les élèves ont pris conscience de l'utilité de travailler en groupe et constatent une amélioration de l'ambiance de classe.

Les scores obtenus par la proposition « ce jeu m'a permis de coopérer avec mes camarades » sont plus élevés que ceux obtenus par la proposition « je pense que ce jeu a amélioré l'entraide en classe ». Ainsi, si l'objectif de faire coopérer les élèves en phase de jeu semble avoir été bien perçu (respectivement 75%, 78% puis 82% des participants ont affirmé être « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » avec cette proposition), les effets sur l'entraide en classe ne sont pas forcément ressentis par les participants, en particulier pour le premier jeu (seulement 57% des participants ont affirmé être « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » avec cette proposition). Toutefois, on peut remarquer une certaine progression du pourcentage de participants qui s'estiment « tout à fait d'accord » avec cette proposition entre le premier et le deuxième jeu (le score passe de 13 à 21%) et encore plus lors du troisième jeu (le score atteint 41%).

Du point de vue de l'amélioration de l'ambiance en classe, c'est en revanche le deuxième jeu qui se démarque, car seuls 21% des participants s'estiment « tout à fait d'accord » avec la proposition « je pense que ce jeu a amélioré l'ambiance en classe » (contre 50% pour le premier jeu et 41% pour le troisième). Ce mauvais score s'explique certainement par le fait que ce jeu a été perçu comme moins amusant que les autres, et qu'il scindait la classe en trois groupes, chacun faisant un travail différent.

Analyse qualitative

Bien que l'impact des jeux sur la coopération, l'entraide et l'ambiance de classe ne puisse pas être parfaitement mesuré, puisque de nombreux autres paramètres ont influencé l'évolution du climat de classe au fil de l'année, l'introduction de ces séances dans notre pédagogie semble avoir été saluée par les élèves. Un élève reçu en entretien indique en effet que ces jeux ont « *un bon moyen pour nous intéresser et nous inciter à participer davantage en classe* ».

Hypothèse 5.2. L'enseignant observe une amélioration de l'autonomie des élèves, reposant sur l'entraide ainsi qu'un climat de classe plus apaisé

Nous n'avons remarqué aucune amélioration de l'autonomie des élèves, qui sollicitent encore davantage l'enseignant que leurs camarades. Concernant l'obtention d'un climat de

classe plus apaisé, elle a été ressentie par l'enseignant, notamment en phase de préparation de jeu. Les élèves les plus actifs en classe ont pris l'initiative de chercher à inclure davantage leurs camarades aux différentes activités.

Les informations recueillies ne nous permettent pas de savoir effectivement dans quelle mesure les jeux ont contribué à l'amélioration de l'ambiance de classe et de la coopération et de l'entraide entre les élèves. Toutefois, nous pouvons constater que si la logique coopérative des jeux a bien été perçue par les élèves, elle a également pu être source de conflits, notamment au sein des groupes d'élèves. Nous pensons que, pour une future expérience, c'est surtout en corrigeant le problème lié à la compréhension des consignes et à la valorisation des rôles incarnés par les différents participants qu'une meilleure entraide pourra se développer entre les élèves.

Hypothèse 6 : Le jeu a permis de renforcer l'intérêt des élèves pour le cours de droit.

Hypothèse 6.1. Les élèves se sentent plus épanouis en classe et sont davantage intéressés par le cours de droit

Analyse quantitative

L'impact des jeux sur l'attitude des élèves à l'égard des cours de droit semble assez variable. Si à première vue le sentiment des participants d'être « plus épanouis » en cours de droit a baissé entre le premier et le troisième jeu (82% puis 79% et 76% des participants s'estiment « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » avec la proposition), on constate que le pourcentage d'élèves tout à fait d'accord avec la proposition reste stable (respectivement 38%, 36% et 35%). En revanche, concernant le renforcement de l'intérêt pour le cours de droit suscité par les jeux, si les scores du premier et du troisième jeu sont très proches, on remarque que le second jeu semble avoir moins suscité l'adhésion puisque seuls 29% des participants s'estiment « tout à fait d'accord » avec la proposition (contre 38% pour le premier jeu et 35% pour le troisième jeu). Encore une fois, le moindre intérêt suscité par ce jeu peut s'expliquer par le fait qu'il s'est présenté sous une forme moins ludique pour les participants.

Analyse qualitative

L'un des élèves reçus en entretien indique que ces jeux permettent de « mieux comprendre à quoi servent nos cours », en apportant une dimension plus pratique à l'enseignement reçu. Le deuxième élève, qui avait affirmé en début d'année « je déteste le droit » affirme cette fois en comprendre l'utilité tout en soulignant le caractère complexe de la discipline, notamment pour la lecture des documents. Dans la mesure où le deuxième jeu était envisagé dans une optique de remédiation plus particulièrement sur ce point, il semble avoir

eu un effet bénéfique sur l'apprentissage de cet élève, qui indique par ailleurs que les jeux sont faits pour les élèves et notamment pour « *les aider à progresser* ».

Hypothèse 6.2. L'enseignant constate un intérêt grandissant des élèves pour la discipline enseignée

Si nous avons ressenti un intérêt grandissant pour les cours de droit par cette classe, il est difficile d'indiquer si cette évolution est liée uniquement à l'introduction de séances ludiques dans notre pédagogie. En effet, cette expérience s'inscrit dans une démarche plus large d'introduction de la variété dans les cours proposés aux élèves, en vue de favoriser une meilleure implication et à les rendre plus actifs en classe. Il est en revanche notable de remarquer qu'à l'occasion des jeux, certains élèves ont manifesté de l'intérêt pour cette discipline, notamment dans l'optique d'une poursuite d'études. La phase de débriefing a ainsi souvent été l'occasion de répondre à des questions posées par les élèves sur le nombre d'années d'études pour devenir avocat, magistrat, ou greffier, la rémunération de ces professions, ainsi que la nature concrète des tâches effectuées. Alors qu'une seule élève envisageait une poursuite d'études post-bac dans cette discipline (en licence de droit), d'autres élèves ont manifesté plus tardivement un tel choix d'orientation. Deux élèves supplémentaires ont classé en vœu n°1 les IUT Carrières juridiques et en deuxième vœu la faculté de droit. De plus, un groupe de cinq élèves s'est organisé pour aller assister, un mercredi après-midi, à des audiences au Tribunal correctionnel.

De ce point de vue, nous regrettons de ne pas avoir pu intégrer ces aspects plus concrets dans notre expérience, qu'il aurait été utile de compléter par une visite d'une juridiction, ou des rencontres avec des professionnels du droit. Nous pensons qu'au-delà de la finalité de court terme d'améliorer l'implication des élèves en classe et de les rendre plus actifs dans leurs apprentissages, l'introduction des jeux de rôle dans l'enseignement des cours de droit dans la filière STMG pourrait être intégrée dans un plus vaste projet d'aide à l'orientation.

Conclusion générale et pistes d'amélioration

Les résultats de l'expérience menée sont à relativiser. En effet, celle-ci n'a été menée qu'auprès de 18 participants et dans un contexte de classe particulier (classe à faible effectif, plages horaires de deux heures en fin de journée qui laissent le temps de remettre la salle en l'état, relation forte entretenue entre l'enseignant et le groupe-classe du fait de l'importance du temps passé ensemble,...). Ces contraintes liées au contexte d'expérimentation la rendent difficilement reproductible en l'état. Si nous envisageons de la reproduire à l'avenir, ce ne sera probablement plus dans le cadre de l'enseignement du droit, mais plutôt dans celui de l'aide personnalisée. En effet, l'existence de demi-groupes et la possibilité d'exploiter une double finalité de l'exercice, qui permet non seulement de développer l'intérêt et la maîtrise du vocabulaire juridique par les élèves, mais aussi de leur offrir une ouverture en termes de perspectives d'orientation, la rendent particulièrement adaptée au cadre de l'aide personnalisée.

Cette expérience d'introduction de jeux de rôles de simulation dans l'enseignement du droit en classe de Terminale STMG a permis de confirmer les effets bénéfiques d'un apprentissage par l'expérimentation, notamment en favorisant la mise en activité des élèves et en instaurant une certaine dynamique d'expérimentation de la part des élèves, qui a pu faciliter les apprentissages et la mémorisation, et a également dans une certaine mesure renforcé l'intérêt des élèves pour cette discipline.

Toutefois, les exercices de simulation proposés n'ont pas réellement permis de développer l'autonomie des élèves et leur esprit de coopération.

En vue d'une future expérience, nous pensons que plusieurs éléments devraient être repensés.

Tout d'abord, il serait utile de **revoir la construction des rôles** pour assurer un certain équilibre entre les tâches préparatoires à effectuer, par exemple en associant les élèves à la construction et à l'appropriation de leur rôle. Ce changement pourrait également permettre de renforcer l'implication des participants.

Ensuite, il serait utile de mettre en place des outils destinés à **récompenser l'implication des élèves** en fin d'activité. Pour cela, on peut imaginer de proposer aux élèves la rédaction d'un court texte résumant l'activité (évaluation individuelle) ou une évaluation par les pairs à travers une grille d'évaluation. Le renforcement de l'implication des élèves

passé aussi par davantage de créativité de l'enseignant dans sa construction des situations problématiques.

Enfin, **davantage de réalisme** pourrait être introduit, en proposant aux élèves une expérience de jeu plus longue, ou en l'intégrant dans un projet plus large de découverte des métiers du droit.

Pour être mises en œuvre, ces différentes préconisations exigent cependant de revoir le cadre temporel des séances tel que fixé par notre expérience. À ce titre, nous pensons que l'idée de faire durer un même jeu sur plusieurs séances, en laissant ainsi davantage de temps de préparation aux élèves, peut être bénéfique. De plus, cette expérience pourrait être envisagée dans un cadre plus large d'aide à l'orientation des élèves, en renforçant son réalisme, grâce par exemple à la visite d'une juridiction et à l'intervention en classe de professionnels du droit.

Bibliographie

I - Ouvrages :

- BERNE, E., *Que dites-vous après avoir dit bonjour ?* Edition Tchou, 1983.
- BEVILLE, G. *Jeu de formation*, Editions d'organisation, Paris, 1986.
- CHAMBERLAND, G. et PROVOST, G., *Jeu, simulation et jeu de rôle*, Les Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 1996.
- FREINET, C. *Les invariants pédagogiques*, 1964, In *Œuvres pédagogiques*, Seuil, 1994, Tome 2.
- MEIRIEU, Ph., *Le monde n'est pas un jouet*, Editions Desclée de Brouwer, Paris, 2004.
- MEIRIEU, Ph., *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, UNESCO, Paris, 2001.
- MORENO, J. L., *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, Presses universitaires de France, Paris, 1965.
- MUCCHIELLI, A., *Les jeux de rôle*, Presses universitaires de France, collection « Que sais-je ? », n°2098, Paris, 1983.
- NATANSON, D. et BERTHOU, M., *Jouer en classe en collège et en lycée, pour acquérir connaissances et compétences*, Ed. Fabert, mai 2013.
- OBIN, J.-P. ; DE VECCHI, G. et CARMONA-MAGNALDI, N., *Faire construire des savoirs*, Hachette, collection « Profession enseignant », 1996.
- PIAGET, J., *Réussir et comprendre*, Presses universitaires de France, 1973.
- WINNICOTT, D. W. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard, Paris, trad. de 1988.

II - Thèses et mémoires de recherche :

- AKKOUCHE, I., *Téléenseignement : formation professionnelle à distance et formation coopérative*, Thèse soutenue à l'Institut national des sciences appliquées de Lyon (INSA-Lyon) en 1996. (consultable à l'adresse suivante : <http://theses.insa-lyon.fr/publication/1996ISAL0145/these.pdf>).

- MARTIN, G., *Le recours aux jeux de rôle dans la filière vente*, Mémoire professionnel d'un professeur stagiaire PLP Vente, IUFM de l'Académie de Montpellier, année universitaire 2009/2010 (consultable à l'adresse suivante : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2010/b/0/10b0006/10b0006.pdf>).

III - Articles :

- DE VISSCHER, P., « Des exercices structurés en dynamique des groupes : Pourquoi ? » *Les Cahiers de Psychologie sociale*, n°2, 1979, pp. 1-4. (consultable sur la plateforme Cairn).
- CROOALL, D. « Debriefing », *Simulation & Gaming* Vol 23, n°2, Sarge Publications, 1992, pp. 141-142.
- HENRIOT, J., « Psychologie du jeu », in PELICIER, Y. (Ed.), *Univers de la Psychologie : Les Œuvres et les clés de la vie psychique*, 4, Paris, Editions Lidis, 1977, pp. 15-48.
- KAËS, R., « Le fantasme du pélican », In *Fantasmes et formation*, Ouvrage collectif, 1973.
- LEWIN, K., « Les frontières dans la dynamique de groupe » article de 1946 trad. française In *Psychologie dynamique, Kurt Lewin*, Paris, Presses universitaires de France, pp. 23-64, 1967.
- MICHEL, M., « La démarche inductive en pédagogie », *Le Portique*, n°9 2002 (consultable en ligne : <http://leportique.revues.org/182>).
- OBIN, J.-P., « Objectifs et techniques du jeu de rôles en formation », Compte-rendu du 3^{ème} congrès des enseignants d'expression communication, Paris, 1980.
- PATIN, B., « Le jeu de rôles : pratique de formation pour un public d'adultes », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale* 3/2005 (n°67-68), pp. 163-178 (consultable sur la plateforme Cairn).
- PREMAT, C., « Pour une pédagogie du jeu de rôle », *Cahiers pédagogiques*, 2006, Ecole, milieux et territoires, pp. 63-64.
- SCHEMEIL, Y. ; BOUILLAUD, C. ; COLSON, A. ; DAVID, C.-P ; FAUVE, A., LA BRANCHE, S. et MAGNI-BERTON, R., « Quand simuler stimule : innovation

pédagogique et recherche décisionnelle », *Revue française de science politique*, 2014/3, Vol. 64, pp. 479-502.

Annexes

Annexe 1 – Fiches de jeu

Jeu de rôle n°1 – « Œil pour œil, dent pour dent »	
Référence au programme	Thème 6. Qu'est-ce qu'être responsable ?
Notions et contenus	<ul style="list-style-type: none"> • La typologie des différents dommages (corporel, matériel, moral ; patrimonial et extrapatrimonial). • Le caractère réparable du dommage (caractère certain, personnel, légitime et direct) • Les différentes formes de la responsabilité civile délictuelle (en particulier : fait personnel et fait des choses)
Objectifs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer un rappel sur le fonctionnement de la justice civile étudié en classe de Première (Thème 2. Comment le droit permet-il de régler un litige ?) • L'élève est capable d'identifier dans une situation pratique les principaux éléments pertinents et de les qualifier juridiquement. • L'élève est capable de maîtriser le vocabulaire lié au droit de la responsabilité civile délictuelle (auteur, victime, dommage corporel, dommage matériel, dommage moral, dommage patrimonial ou extrapatrimonial, réparation, responsabilité, fait personnel, fait des choses). • L'élève est capable de construire des arguments de droit et de fait adaptés à une situation concrète.
Durée	2 heures
Date de l'expérience	Jeudi 25 septembre 2014 de 16 heures à 18 heures.
Phase préparatoire (environ 30 min)	La situation problématique de jeu a été élaborée par l'enseignant sous la forme d'un cas pratique comprenant différents problèmes de droit. Les élèves ont été guidés dans leur analyse de la situation par un bref questionnement, un lexique et un tableau d'analyse avec des intitulés pré-remplis.
Phase de lancement du jeu (environ 20 min)	Les rôles suivants ont été attribués par l'enseignant sur la base du volontariat : <ul style="list-style-type: none"> • 3 juges : chargés de délibérer en fin de procès en tranchant les différends, si besoin par un vote à main levée en cas de désaccord. Un Président a été choisi parmi les juges, il a été chargé de distribuer la parole pendant le déroulement du procès. • 1 greffier : chargé de prendre en note les arguments avancés à l'aide du poste informatique de la salle. Les notes étaient projetées via le vidéoprojecteur afin d'en assurer un suivi par l'enseignant et l'ensemble de la classe. En revanche, les juges, qui faisaient face au reste de la classe ne les ont consultées qu'en phase de délibération. • 1 avocat pour l'équipe A, assurant la défense d'Auguste : chargé de distribuer le travail de rédaction d'arguments aux 4 autres membres de son équipe, puis de les recueillir et de les présenter oralement.

	<ul style="list-style-type: none"> • 1 avocat pour l'équipe B assurant la défense de Blanche : avec un rôle identique au chef de l'équipe A. • 4 conseillers de l'équipe A et 4 conseillers de l'équipe B chargés d'assister l'avocat en préparant des arguments de façon coopérative et sous la direction de l'avocat correspondant.
Phase de déroulement du jeu (environ 20 min)	L'entrée des juges dans la salle s'accompagne de la levée des élèves, le professeur incarne pendant un bref instant le rôle d'un huissier en annonçant « Le Tribunal ! Levez-vous mesdames et messieurs ». Puis, il s'installe au fond de la salle. Le Président du Tribunal invite les élèves à s'asseoir, il donne la parole à l'avocat de l'équipe B, puis à celui de l'équipe A et ainsi de suite jusqu'à épuisement des arguments de chaque partie, l'avocat de l'équipe A (défendeur), s'exprime en dernier. Le Président s'adresse aux chefs d'équipe en les appelant « maître », et ceux-ci s'adressent à lui en l'appelant « monsieur (ou madame) le juge ». Pendant ce temps, le greffier dresse un inventaire des arguments de chaque partie. Le reste de la classe assiste au déroulement des débats et vérifie que le greffier prend correctement les notes. Ils peuvent se lever ou faire passer des billets à l'avocat-chef d'équipe avec de nouveaux arguments répondant à ceux du chef de l'équipe adverse.
Phase de l'exploitation de l'expérience (environ 15 min)	Les juges délibèrent en secret et en présence de l'animateur. Le Président propose aux deux autres juges de voter, en cas de désaccord sur un élément, afin que le Tribunal rende une solution unique. Dans un second temps, le Président présente à la classe la solution adoptée. Le greffier la prend en note. La parole est ensuite laissée au reste de la classe sur leur ressenti quant à l'expérience de jeu.
Phase de reprise théorique (environ 15 min)	Les élèves retournent à leur place et l'enseignant reprend les notes du greffier pour indiquer les arguments pertinemment évoqués par chacune des parties et souligner le vocabulaire-clé utilisé par les joueurs. Il indique les erreurs qui ont pu être commises dans l'utilisation du vocabulaire et les soumet au reste de la classe, qui propose une reformulation des termes employés.

Jeu de rôle n°2 – « Dans la peau des Prud'hommes »	
Référence au programme	Thème 7. Comment le droit encadre-t-il le travail salarié ?
Notions et contenus	<ul style="list-style-type: none"> • Le cadre spécifique des contrats précaires (en particulier les règles de recours au CDD). • Les libertés individuelles et collectives du salarié (en particulier le respect de la vie personnelle et la liberté d'expression). • La rupture du contrat de travail (en particulier la cause réelle et sérieuse du licenciement).
Objectifs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer une action de remédiation sur une difficulté commune à l'ensemble des élèves : la méthodologie de la lecture d'arrêt. • L'élève est capable de lire une décision de justice en identifiant la juridiction, les parties au litige, les éléments de fait, les éléments de procédure et la solution. • L'élève est capable de maîtriser le vocabulaire lié au droit du

	<p>travail (contrat de travail, contrat à durée déterminée, salarié, employeur, licenciement, cause réelle et sérieuse).</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève est capable de construire des arguments de droit et de fait adaptés à une situation concrète.
Durée	2 heures
Date de l'expérience	Jeudi 4 décembre 2014 de 15h à 17h.
Phase préparatoire (environ 30 min)	<p>L'enseignant a sélectionné trois arrêts de la Chambre sociale de la Cour de cassation. L'objectif était d'avoir des arrêts courts, avec des faits simples et correspondant aux objectifs pédagogiques, et de préférence récents. Il les a raccourcis des éléments superflus et les a attribués aux élèves, répartis en trois groupes. La composition des groupes a été effectuée au préalable par l'enseignant.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Groupe 1 : 3 élèves ayant refusé d'effectuer un exercice proposé en classe s'appuyant sur la lecture d'un arrêt, le jugeant trop difficile + 3 élèves, plus familiers avec l'exercice. • Groupe 2 : composé de 2 filles et 4 garçons (dont deux ont l'habitude travailler en groupe avec les deux filles). • Groupe 3 : composé de 3 garçons et de 3 filles qui travaillent généralement en trinômes séparés. <p>Les arrêts, de difficultés variables ont été attribués aux groupes de la façon suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Groupe 1 : l'<u>arrêt n°3</u> – L'affaire du joueur de rugby = requalification d'un CDD abusif en CDI. • Groupe 2 : l'<u>arrêt n°1</u> – L'affaire du Bermuda = licenciement d'un salarié pour port du bermuda sur son lieu de travail. • Groupe 3 : l'<u>arrêt n°2</u> – L'affaire des emails humoristiques = licenciement d'un salarié suite à l'envoi d'emails humoristiques massifs à ses collègues. <p>Les élèves ont été guidés dans leur lecture d'arrêt par des tâches intermédiaires à effectuer (éléments à surligner dans l'arrêt et tableau d'analyse de la première partie de celui-ci). Les chefs de groupe pouvaient à tout moment solliciter l'enseignant pour qu'il explique une phrase ou un terme de l'arrêt, ainsi que pour vérifier les réponses.</p>
Phase de lancement du jeu (environ 20 min)	<p>Les rôles suivants ont été attribués au sein de chaque groupe par le chef de groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 juge arbitre : chargé d'attribuer la parole lors du déroulement du procès. • 1 assistant de justice : chargé d'assister le juge dans la lecture de la 2^e partie de l'arrêt et dans la préparation de sa solution. • 1 binôme chargé de la défense du demandeur et 1 binôme chargé de la défense du défendeur : ces deux binômes étaient chargés de préparer des arguments en faveur de leur client, en s'appuyant des documents annexes fournis par l'enseignant et adaptés à chaque cas, puis de les présenter oralement lors du déroulement du procès.
Phase de déroulement du jeu	Le juge, assisté de son assistant, présente à l'ensemble de la classe le contexte de l'affaire (les élèves des différents groupes n'ont en effet pas pris connaissance des autres arrêts). Il donne ensuite la parole aux avocats

(environ 10 min par groupe, soit 30 min)	de chaque partie en respectant l'alternance demandeur/défendeur, afin qu'ils exposent brièvement leurs arguments. Le jeu s'arrête à la fin du temps imparti, ou lorsque le juge et son assistant estiment avoir suffisamment d'éléments pour trancher le litige.
Phase de l'exploitation de l'expérience (environ 15 min)	Après que les trois groupes aient réalisé les trois mini-procès, chaque chef de groupe présente oralement la solution qu'il a retenue au regard des arguments avancés par les parties. Son assistant présente ensuite la solution retenue par l'arrêt et indique si elle est identique ou différente. (Les joueurs étaient en effet libres d'imaginer des arguments juridiquement fondés pouvant orienter le juge vers une solution différente). Les autres élèves sont ensuite appelés à partager leur ressenti face aux différents mini-procès.
Phase de reprise théorique (environ 15 min)	L'enseignant résume rapidement chaque affaire en rappelant le problème de droit et la solution. Il souligne le vocabulaire pertinent.

Jeu de rôle n°3 – « C'est fort de café ! »	
Référence au programme	Thème 8. Comment le droit organise-t-il l'activité économique ?
Notions et contenus	<ul style="list-style-type: none"> • Les pratiques anticoncurrentielles (en particulier : le dénigrement, le parasitisme et la publicité comparative)
Objectifs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève est capable de caractériser juridiquement une situation. • L'élève est capable faire preuve d'esprit critique dans l'appréciation juridique des faits. • L'élève est capable de construire des arguments de droit et de fait adaptés à une situation concrète. • Opérer une transversalité entre le droit et le management
Durée	2 heures
Date de l'expérience	Jeudi 9 avril 2015 de 15h à 17h.
Phase préparatoire (environ 20 min)	<p>L'enseignant a sélectionné une décision de justice comportant une discussion sur la qualification juridique des faits. Trois séries de ressources ont été élaborées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une « situation juridique » reprenant les principaux faits à l'origine du litige. • Des annexes théoriques, reprenant deux notions déjà étudiées (parasitisme et dénigrement) et une annexe concernant une notion en légère marge du programme (la publicité comparative). • Une annexe pratique, reprenant les arguments de l'une des parties au procès. <p>L'enseignant a réorganisé la disposition des tables dans la salle avant le début de la séance. La classe a été divisée en 3 groupes de 6 élèves, sur la base du volontariat. Un chef de groupe a été désigné dans chaque groupe. Les groupes d'élèves ont travaillé en autonomie sur la lecture des documents distribués. Les consignes ont été données oralement.</p>

<p>Phase de lancement du jeu (environ 20 min)</p>	<p>Les rôles suivants ont été attribués au sein de chaque groupe par le chef de groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 rapporteur : chargé de présenter oralement le résumé de l'affaire • 1 avocat du demandeur : chargé de présenter oralement les arguments en demande • 1 avocat du défendeur : chargé de présenter oralement les arguments en défense • 1 juge : chargé de distribuer la parole lors du procès et de mettre fin aux débats <p>Les deux autres rôles ont été créés par les élèves au sein de chaque groupe en fonction des besoins du déroulement du procès.</p> <p>Chaque élève travaille de façon individuelle et en autonomie sur la préparation de son rôle. Les élèves échangent régulièrement au sein de chaque groupe pour se concerter.</p> <p>Le professeur reste disponible et circule autour des groupes pour répondre aux questions des élèves.</p>
<p>Phase de déroulement du jeu (environ 15 min par groupe, soit 45 min)</p>	<p>Chaque groupe à tour de rôle joue l'affaire, en s'appuyant sur sa prise de notes. La parole est distribuée par le juge et celui-ci annonce également la solution.</p>
<p>Phase de l'exploitation de l'expérience (environ 5 min par groupe, soit 15 min)</p>	<p>Après le passage de chaque groupe, un débriefing est proposé par l'enseignant. C'est l'occasion de discuter avec l'ensemble de la classe. Un nouveau temps préparatoire est accordé aux groupes restants.</p>
<p>Phase de reprise théorique (environ 15 min)</p>	<p>L'enseignant distribue les arrêts. Lecture en classe et commentaire.</p>

Annexe 2 – Supports pédagogiques

Jeu n°1 – Œil pour œil, dent pour dent

Situation juridique :

Auguste s'est fait une grave entorse à la cheville en chutant parce que sa voisine Blanche avait laissé traîner un balai sur le palier de leur immeuble. Sa blessure a provoqué un arrêt de travail de 15 jours, juste avant la période de Noël. Or, Auguste est commercial dans un magasin de jouets et cet arrêt maladie lui a fait perdre la chance d'obtenir la prime de 3000€ qu'il espérait tant. C'est la première année qu'il n'a pas cette prime. En rentrant de chez le médecin, Auguste est très contrarié et donne un fort coup de pied dans la moto de Blanche, garée sur le parking de l'immeuble.

Le lendemain, Brigitte, la fille de Blanche retrouve la moto à terre, endommagée mais en état de marche. Sans se poser de questions, elle décide de se rendre à un entretien pour espérer décrocher un poste d'animatrice à la télévision locale. Mais la moto est dans un tel état que Brigitte a des difficultés à la contrôler et finit par tomber et se blesser. Elle a un œil au beurre noir, la lèvre fendue et une plaie sur la joue qui nécessitera des points de suture.

Le soir, une violente dispute éclate entre la famille d'Auguste et la famille de Blanche. Alerté par les cris, Attila, le chien d'Auguste, attaque violemment Bernard, le petit ami de Brigitte. Celui-ci doit subir une intervention chirurgicale pour réparer ses blessures, qui risque de réduire ses chances d'avoir un enfant. Or, le couple Brigitte-Bernard avait décidé de s'installer dans un nouvel appartement et de fonder une famille d'ici la fin de l'année.

Auguste est très contrarié par la suite des événements et se rend chez Blanche pour lui présenter ces excuses. Celle-ci accepte dans un premier temps, mais, découvrant que son voisin n'est pas disposé à indemniser sa famille des préjudices subis, elle décide de publier sur le groupe Facebook « Sacrés voisins ! » son propre récit des événements et présente Auguste comme quelqu'un de malhonnête et publie également son numéro de téléphone et son adresse. Depuis, Auguste reçoit des appels d'insultes à toutes les heures de la journée et de la nuit.

Afin que la situation cesse, Auguste et Blanche ont décidé de s'en référer à vous, et sont prêts à porter leurs différends devant un juge.

Consignes :

Travail préparatoire

1 – Identifier les différents événements susceptibles d’entraîner la responsabilité, aussi bien d’Auguste que de Blanche (colonne 1 du tableau)

2 – Identifier l’auteur et la/les victimes du dommage (colonnes 2 et 3 du tableau)

3 – Identifier la nature des dommages en cause (colonne 4 du tableau).

4 – Identifier le type de responsabilité en cause (colonne 5 du tableau).

Jeu

Lexique :

Les différents types de dommage

Le dommage matériel est une atteinte aux biens d’une personne. Tout dommage matériel est un dommage patrimonial.

Le dommage moral est une atteinte à l’honneur, les souffrances physiques ou une peine causée à une personne. Tout dommage moral est un dommage extrapatrimonial.

Le dommage corporel est tout dommage porté à la personne elle-même. Il peut être patrimonial ou extrapatrimonial.

Les différentes formes de la responsabilité civile délictuelle

La responsabilité du fait personnel (art. 1382 et 1383 C. Civ.) est la responsabilité engagée en cas de faute. A condition que 3 conditions soient remplies :

1/ Une faute

2/ Un dommage

3/ Un lien de causalité entre les deux

La responsabilité sans faute (art. 1384 C. Civ.) est la responsabilité engagée du fait :

1/ Soit des choses que l’on a sous sa garde

2/ Soit des personnes dont on doit répondre

Grille d'analyse élève (corrigé)

Événement	Auteur	Victime(s)	Nature du ou des dommages :	Origine du ou des dommages
Chute d'Auguste	Blanche	Auguste	Corporel : entorse (patrimonial et extrapatrimonial) Matériel : arrêt de travail (patrimonial) Matériel : prime de 3000€ espérée (patrimonial)	Balai Responsabilité du fait des choses
Chute de la moto de Blanche	Auguste	Blanche	Matériel : moto abîmée (patrimonial)	Coup de pied d'Auguste Responsabilité du fait personnel
Chute de Brigitte	Brigitte qui conduisait + Auguste qui a endommagé le véhicule	Brigitte	Corporel : œil au beurre noir, lèvre fendue et plaie sur la joue (patrimonial et extrapatrimonial) Matériel : perte de chance d'aller à son entretien Moral : esthétique	Voiture accidentée Responsabilité du fait personnel
Blessure de Bernard	Auguste	Bernard +Brigitte ?	Corporel : morsure (patrimonial et extrapatrimonial) Moral : baisse de chances d'avoir un enfant	Attila Responsabilité du fait des choses
Diffamation sur Facebook	Blanche	Auguste	Moral : atteinte à l'honneur + harcèlement téléphonique	Publication sur FB de données personnelles

				Responsabilité du fait personnel
--	--	--	--	----------------------------------

Jeu n°2 – Dans la peau des Prud'hommes

Arrêt n°1 – L'affaire du Bermuda

Cour de cassation, chambre sociale, 28 mai 2003

Sur le moyen unique :

Attendu que M. X..., embauché le 1er octobre 2000 en qualité d'agent technique des méthodes par la société Sagem, a été licencié le 22 juin 2001 après être venu, le 21 mai 2001, travailler en bermuda et continué les jours suivants à porter la même tenue vestimentaire ce, en opposition ouverte avec ses supérieurs hiérarchiques qui lui demandaient oralement puis par écrit de porter un pantalon sous la blouse prescrite par le règlement intérieur de l'entreprise ; que le salarié a saisi le 4 juillet 2001 la formation de référé du conseil de prud'hommes, demandant, sur le fondement des articles L. 122-45 et L. 120-2 du Code du travail, l'annulation de son licenciement et sa réintégration sous astreinte ;

Attendu qu'il est fait grief à l'arrêt attaqué (Rouen, 13 novembre 2001) d'avoir débouté M. X... de sa demande tendant à ce que soit ordonnée la poursuite de son contrat de travail avec la Sagem, alors, selon le moyen :

1°/ que la liberté de se vêtir à sa guise et la liberté d'expression revendiquée par M. X... à l'occasion de sa contestation de l'obligation qui lui était faite de porter un pantalon dans l'exercice de ses fonctions d'agent technique des méthodes relèvent incontestablement des droits de la personne et des libertés individuelles et collectives visées par l'article L. 120-2 du code du travail ;

2°/ qu'en excluant ces libertés de la catégorie des libertés fondamentales au motif qu'elles n'entrent pas dans l'énumération des cas de différenciation illicite proscrits par les dispositions de l'article L. 122-45 du Code du travail, la cour d'appel a procédé par voie de simple affirmation et ainsi privé sa décision de toute base légale au regard des dispositions de l'article L. 120-2 du Code du travail ;

Mais attendu que si, en vertu de l'article L. 120-2 du Code du travail, un employeur ne peut imposer à un salarié des contraintes vestimentaires qui ne seraient pas justifiées par la nature des tâches à accomplir et proportionnées au but recherché, la liberté de se vêtir à sa guise au temps et au lieu du travail n'entre pas dans la catégorie des libertés fondamentales ;

Et attendu que les énonciations tant du jugement du conseil de prud'hommes que de l'arrêt confirmatif attaqué font apparaître que la tenue vestimentaire de M. X... était incompatible avec ses fonctions et ses conditions de travail de sorte que la cour d'appel a pu en déduire qu'il n'y avait pas de trouble manifestement illicite qu'il y avait lieu de faire cesser ; qu'ainsi, la cour d'appel a légalement justifié sa décision ;

PAR CES MOTIFS :

REJETTE le pourvoi ;

Ressources associées

Document 1. Décret du 8 Brumaire An II

« Chacun est libre de porter le vêtement de son sexe qui lui convient ».

Document 2. Article L1121-1 du Code du travail

Nul ne peut apporter aux droits des personnes et aux libertés individuelles et collectives de restrictions qui ne seraient pas justifiées par la nature de la tâche à accomplir ni proportionnées au but recherché.

Document 3. Article L122-45 al. 1 du Code du travail

Aucune personne ne peut être écartée d'une procédure de recrutement ou de l'accès à un stage ou à une période de formation en entreprise, aucun salarié ne peut être sanctionné, licencié ou faire l'objet d'une mesure discriminatoire, directe ou indirecte, notamment en matière de rémunération, de formation, de reclassement, d'affectation, de qualification, de classification, de promotion professionnelle, de mutation ou de renouvellement de contrat en raison de son origine, de son sexe, de ses moeurs, de son orientation sexuelle, de son âge, de sa situation de famille, de ses caractéristiques génétiques, de son appartenance ou de sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation ou une race, de ses opinions politiques, de ses activités syndicales ou mutualistes, de ses convictions religieuses, de son apparence physique, de son patronyme ou en raison de son état de santé ou de son handicap.

Arrêt n°2 – L'affaire des emails humoristiques

Cour de cassation, Chambre sociale, 18 décembre 2013, 12-17832

Attendu, selon l'arrêt attaqué, qu'engagé le 2 novembre 1995 en qualité de technicien maintenance par la société REM, M. X...a été licencié pour faute grave par lettre du 12 mai 2009 ; qu'il a saisi la juridiction prud'homale de diverses demandes ;

Attendu que pour dire le licenciement dépourvu de cause réelle et sérieuse, l'arrêt retient que l'huissier de justice mandaté par l'employeur a relevé sur l'ordinateur d'une collègue du salarié cent soixante dix-huit courriels émanant de ce dernier, pour la plupart téléchargés en vidéo, consistant en dessins animés, d'humour, de politique, de football féminin ; que si ce comportement, reconnu par le salarié, est contraire non seulement au règlement intérieur de l'entreprise mais également aux obligations du salarié, censé consacrer son temps de travail à l'accomplissement de sa mission, il n'est pas démontré par l'employeur que ces agissements ont été de nature à porter atteinte à l'image de la société, à porter préjudice à son fonctionnement, ni que le temps consacré par le salarié à l'envoi de ces messages a été à l'origine d'une négligence des tâches qui lui incombaient.

Qu'en statuant ainsi, alors qu'elle avait relevé que le salarié avait, en violation de ses obligations contractuelles et du règlement intérieur de l'entreprise prohibant les connexions sur internet à des fins personnelles, envoyé à ses collègues de travail à partir de l'ordinateur mis à sa disposition par l'entreprise cent soixante dix-huit courriels accompagnés de vidéos à caractère humoristique, politique ou sportif, ce qui caractérisait une faute, la cour d'appel qui n'a pas tiré les conséquences légales de ses constatations, a violé les textes susvisés ;

PAR CES MOTIFS :

CASSE ET ANNULE, (...) remet, en conséquence la cause et les parties dans l'état où elles se trouvaient avant ledit arrêt et, pour être fait droit, les renvoie devant la cour d'appel de Dijon ;

Ressources associées

Document 1. Article L1232-1 du Code du travail

Tout licenciement pour motif personnel est motivé (...).

Il est justifié par une cause réelle et sérieuse.

Document 2. La cause réelle et sérieuse (Source : Dictionnaire du droit privé de Serge Braudo v° cause réelle et sérieuse)

En droit du travail, un salarié qui a été engagé pour une durée indéterminée ne peut être licencié que si la rupture est motivée par une " cause réelle et sérieuse".

Une "cause réelle" serait à la fois une cause existante et une cause exacte, c'est à dire indépendante de la bonne ou mauvaise humeur de l'employeur. La cause n'est pas réelle si les faits allégués n'ont pas existé ou si ces faits n'ont pas pour motifs la véritable raison de la rupture.

La cause est "sérieuse" lorsque les faits sont suffisamment graves pour considérer que le maintien du lien du travail constituerait une gêne pour le fonctionnement normal de l'entreprise.

Document 3. Le règlement intérieur d'une entreprise

Le règlement intérieur est rédigé par le chef d'entreprise, sous le contrôle du Comité d'entreprise, dans les entreprises de plus de 50 salariés. Il est l'expression du pouvoir réglementaire et disciplinaire de l'employeur, qui peut ainsi prévoir une échelle de sanctions adaptées aux manquements des salariés à leurs obligations.

Arrêt n°3 – L'affaire du joueur de rugby

Cour de cassation, chambre sociale, Audience publique du mercredi 2 avril 2014

Attendu, selon l'arrêt attaqué, que M. X... a conclu avec la société Rugby club toulonnais (RCT), le 19 février 2007, un « pré-contrat de travail » par lequel il était engagé en qualité de joueur de rugby à compter du 1er juillet 2007 pour une durée correspondant à deux saisons de rugby et prenant fin le 30 juin 2009, moyennant une rémunération mensuelle nette de 17 000 euros outre le remboursement de billets d'avion, la prise en charge d'un logement à hauteur de 1 000 euros maximum et la mise à disposition d'un véhicule ; que par un contrat du 13 juillet 2007 à effet du 1er juillet, M. X... a été engagé en qualité de joueur de rugby pour les deux mêmes saisons sportives, moyennant un salaire mensuel brut de 9 915 euros, outre des avantages en nature, dont une prise en charge du loyer à hauteur de 880 euros, d'un véhicule à hauteur de 525 euros, 8 000 euros annuels pour les billets d'avion ; que par avenant du 31 mai 2009, la société RCT et le joueur ont convenu de rompre le contrat du 13 juillet 2007 ; que ce dernier a saisi la juridiction prud'homale de diverses demandes ;

Attendu que le club fait grief à l'arrêt de requalifier le contrat de travail à durée déterminée en contrat de travail à durée indéterminée et de le condamner au paiement de diverses sommes à titre d'indemnités de requalification et au titre de la rupture, alors, selon le moyen, qu'il résulte de l'article 1.3 de la convention collective du rugby professionnel que les contrats de travail ne peuvent être conclus que pour une durée déterminée ne pouvant excéder cinq saisons ; qu'en

requalifiant le contrat de travail à durée déterminée du 13 juillet 2007 en contrat de travail à durée indéterminée, la cour d'appel a violé les articles 1.3 de la convention collective du rugby professionnel et 1134 du code civil ;

Mais attendu qu'une convention collective ne peut déroger, de façon défavorable pour le salarié, aux dispositions d'ordre public relatives aux conditions de recours et de forme du contrat de travail à durée déterminée ; que les dispositions illicites de l'article 1.3 de la convention collective du rugby professionnel, qui imposent le recrutement des joueurs professionnels par voie de contrat de travail à durée déterminée ne pouvant excéder cinq saisons, ne peuvent faire obstacle à la requalification d'un contrat de travail à durée déterminée remis au salarié après l'expiration du délai de deux jours prévu à l'article L. 1242-13 du code du travail ; que par ce motif de pur droit substitué, le moyen se trouve légalement justifié ;

PAR CES MOTIFS :

REJETTE le pourvoi.

Ressources associées

Document 1. La hiérarchie des normes en droit du travail



Consignes :

Partie I – Etude de l'arrêt (40 min)

1 – Surligner le 1^{er} mot de chaque paragraphe afin d'identifier la solution de l'arrêt, tracez un trait au-dessus de celle-ci pour séparer l'arrêt en deux.

2 – Etudiez uniquement la 1^{ère} partie de l’arrêt, à l’aide de la grille de lecture n°1

Juridiction	
Date	
Parties	Demandeur : Défendeur :
Faits à l’origine du litige	
Procédure	
Solution de la Cour d’appel	
Arguments du demandeur au pourvoi :	

3 – Au sein de votre groupe, attribuez les rôles suivants :

- **Un juge/arbitre** (=> question 5)
- **2 personnes chargées de la défense du demandeur** (=> question 4)
- **2 personnes chargées de la défense du demandeur** (=> question 4)
- **1 greffier** (=> question 5)

4 – Les avocats de chaque partie au procès, préparent au brouillon et en binôme, au moins deux arguments en faveur de leur client (annexe)

5 – Le juge et le greffier complètent la grille de lecture n°2

Question de droit	
Solution (rejet ou cassation)	
Explication de la solution	

Partie II – Procès (20 min par groupe)

Au tableau, le juge rappelle rapidement le contexte de l'affaire et présente la question de droit. Il laisse ensuite la parole aux avocats. Les avocats présentent leurs arguments à tour de rôle. La parole est distribuée par le juge. Le juge se retire pour délibérer.

Pendant tout le procès, le greffier, sur poste informatique, prend des notes.

Après que les trois groupes soient passés, chaque binôme juge/greffier présente oralement la solution retenue et indique si elle est identique ou différente de celle donnée dans l'arrêt.

Jeu n°3– C'est fort de café !

Situation :

Le groupe Nestlé a développé depuis de nombreuses années un concept de machines à café fonctionnant avec des capsules de café hermétiques. La société Nestlé Nespresso France a été chargée de promouvoir ce système et la distribution des capsules. La société Bodum commercialise une cafetière à piston permettant de faire du café sans filtre.

A l'occasion d'un salon professionnel, la société Bodum a présenté sur son stand un panneau montrant un amoncellement de capsules percées et déformées assorti du slogan « make taste not waste » (faites du goût, pas des déchets). Juste à côté, étaient placées les cafetières Bodum, surmontées du slogan « clearly the best way to brew coffee » (assurément le meilleur moyen de faire du café).

La société Nestlé Nespresso France considère que ces actes constituent à la fois de la concurrence déloyale par parasitisme et des actes de dénigrement nuisant à son image de marque.

A l'inverse, selon la société Bodum, il s'agit simplement de publicité comparative.

Ressources :

Document 1. Le parasitisme

Le parasitisme est un acte de concurrence déloyale d'un commerçant, lorsqu'il cherche à s'approprier indûment la réputation ou le savoir-faire d'un autre commerçant, en créant une confusion dans l'esprit de la clientèle entre son produit ou sa marque, et celui de son concurrent. Il peut consister à l'usurpation de la notoriété, à l'usurpation de la technique d'autrui, ou encore, à l'usurpation de l'idée d'autrui.

En droit, cette infraction est réparée en responsabilité délictuelle, par les articles 1382 et 1383 du Code civil. C'est la jurisprudence qui a précisé les règles applicables. La faute peut être délictuelle ou quasi-délictuelle ; en tout cas, il n'y a pas d'élément intentionnel nécessaire.

Toute personne, physique ou morale, y compris les associations à but non lucratif, peuvent exercer une action en justice. Quant aux sanctions, elles ont généralement trois objectifs : la prévention du dommage, la cessation du comportement parasitaire et/ou l'attribution de dommages et intérêts.

Source : Legavox.fr

Document 2. Le dénigrement

Le dénigrement consiste à jeter le discrédit sur un concurrent, en répandant à son propos, ou au sujet de ses produits ou services, des informations malveillantes.

Le dénigrement peut avoir pour objet le concurrent lui-même, qu'il s'agisse d'une personne physique ou morale.

Parfois, le concurrent dénigre seul le prix des produits.

Le dénigrement peut encore consister à critiquer la qualité des services rendus par l'entreprise concurrente.

Le dénigrement peut aussi porter sur des méthodes commerciales de l'entreprise concurrente.

Le dénigrement peut être contenu dans un tract ou un prospectus, ou tout document écrit : un journal, une lettre missive. L'ampleur de la diffusion, ou au contraire, son caractère restreint ne sera pris en considération que pour l'évaluation du préjudice.

Source : Lexilis.free.fr

Document 3. La publicité comparative

Article L121-8 Code de la consommation :

Toute publicité qui met en comparaison des biens ou services en identifiant, implicitement ou explicitement, un concurrent ou des biens ou services offerts par un concurrent n'est licite que si :

1° Elle n'est pas trompeuse ou de nature à induire en erreur ;

2° Elle porte sur des biens ou services répondant aux mêmes besoins ou ayant le même objectif ;

3° Elle compare objectivement une ou plusieurs caractéristiques essentielles, pertinentes, vérifiables et représentatives de ces biens ou services, dont le prix peut faire partie.

Document 4. Les arguments de Nespresso :

1/ Seules les associations de consommateurs peuvent dénoncer les comportements non socialement responsables d'une entreprise.

2/ Bodum a cherché à profiter du slogan inventé par Nespresso pour faire de la publicité. Cela constitue du parasitisme.

3/ Bodum a ouvertement dénigré la marque Nespresso, et ce de façon publique.

Consigne :

Vous préparez une audience devant le Tribunal commercial à présenter devant vos camarades.

Travail préparatoire :

I/ Rôles à attribuer :

- Un rapporteur : chargé de présenter oralement le résumé de l'affaire et de présenter la solution retenue par le groupe
- Un avocat du demandeur : chargé de présenter oralement les arguments en demande
- Un avocat du défendeur : chargé de présenter oralement les arguments en défense
- Un juge : chargé de distribuer la parole lors du procès et de mettre fin aux débats
- 2 rôles libres : témoins, personnel judiciaire,...

II/ Préparer un résumé de l'affaire : L'objectif est de présenter à vos camarades un résumé de l'affaire comprenant :

- Les parties au procès
- La juridiction compétente
- Un résumé des faits
- Le principal problème de droit soulevé par l'affaire.

Ce résumé doit durer environ 3 minutes.

III/ Préparer les plaidoiries des deux parties au procès : Le demandeur s'exprimera en 1er à travers son avocat, ce sera ensuite au tour du défendeur.

Chaque plaidoirie durera environ 5 minutes. Elle devra être structurée autour de :

- Une ligne de conduite claire : l'objectif de la plaidoirie.
- Deux ou trois arguments clés, illustrés par des règles de droit ou des exemples tirés des annexes.
- Une conclusion : comportant des demandes claires à l'égard du juge.

Annexe 3 – Grilles d'évaluation de l'expérience

Au cours de l'année, trois ateliers juridiques vous ont été proposés par votre enseignant.

Atelier 1 : L'affaire « Œil pour œil, dent pour dent », dans laquelle une moitié de la classe (équipe A) était chargée de défendre Auguste et l'autre Blanche (équipe B). Victimes de plusieurs préjudices.

Atelier 2 : Les affaires « Dans la peau des Prud'hommes », dans lesquelles la classe a été séparée en trois groupes : un groupe chargé de reproduire le procès de M. X, licencié pour port du bermuda sur son lieu de travail, un groupe chargé de reproduire le procès de M. Y, licencié pour envoi de vidéos humoristiques à ses collègues ; et un groupe chargé de reproduire le procès de M. Z, joueur de rugby qui avait obtenu la requalification de son CDD en CDI.

Atelier 3 : L'affaire « Nespresso contre Bodum »

Dans la perspective de reproduire cette expérience auprès de mes futures classes de première et de terminale STMG, je vous demande d'évaluer ces différentes activités.

Atelier n°1 :

J'étais présent lors du jeu : OUI NON

J'ai participé à ce jeu : OUI NON

Mon rôle dans ce jeu était : _____

	Absolument pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je me souviens de ce jeu				
J'ai tout de suite compris les consignes				
J'ai respecté les consignes				
Les autres participants ont respecté les consignes de jeu				
J'ai trouvé ce jeu amusant				
J'ai trouvé ce jeu original				
Ce jeu m'a permis de mieux comprendre le cours sur la				

responsabilité				
Ce jeu m'a permis de mieux retenir le vocabulaire juridique				
Ce jeu m'a permis d'être plus épanoui en cours de droit				
Ce jeu m'a permis de coopérer avec mes camarades				
Je pense que ce jeu a amélioré l'ambiance en classe				
Je pense que ce jeu a amélioré l'entraide en classe				
Ce jeu a renforcé mon intérêt pour le cours de droit				

Commentaire général sur le jeu (vous pouvez lui attribuer une note) :

Atelier n°2 :

J'étais présent lors du jeu : OUI NON

J'ai participé à ce jeu : OUI NON

J'ai travaillé sur le cas : du Bermuda / des emails humoristiques / du joueur de rugby

Mon rôle dans ce jeu était : _____

	Absolument pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je me souviens de ce jeu				
J'ai tout de suite compris les				

consignes				
J'ai respecté les consignes				
Les autres participants ont respecté les consignes de jeu				
J'ai trouvé ce jeu amusant				
J'ai trouvé ce jeu original				
Ce jeu m'a permis d'apprendre à lire un arrêt				
Ce jeu m'a permis de mieux comprendre le droit du travail / le fonctionnement de la justice prud'homale				
Ce jeu m'a permis de mieux retenir le vocabulaire juridique				
Ce jeu m'a permis d'être plus épanoui en cours de droit				
Ce jeu m'a permis de coopérer avec mes camarades				
Je pense que ce jeu a amélioré l'ambiance en classe				
Je pense que ce jeu a amélioré l'entraide en classe				
Ce jeu a renforcé mon intérêt pour le cours de droit				

Commentaire général sur le jeu (vous pouvez lui attribuer une note) :

Atelier n°3 :

J'étais présent lors du jeu : OUI NON

J'ai participé à ce jeu : OUI NON

Mon rôle dans ce jeu était : _____

	Absolument pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je me souviens de ce jeu				
J'ai tout de suite compris les consignes				
J'ai respecté les consignes				
Les autres participants ont respecté les consignes de jeu				
J'ai trouvé ce jeu amusant				
J'ai trouvé ce jeu original				
Ce jeu m'a permis de mieux comprendre le cours sur le droit de la concurrence				
Ce jeu m'a permis de mieux retenir le vocabulaire juridique				
Ce jeu m'a permis d'être plus épanoui en cours de droit				
Ce jeu m'a permis de coopérer avec mes camarades				
Je pense que ce jeu a amélioré l'ambiance en classe				
Je pense que ce jeu a amélioré l'entraide en classe				
Ce jeu a renforcé mon intérêt pour le cours de droit				

Commentaire général sur le jeu (vous pouvez lui attribuer une note) :

Globalement sur l'ensemble des jeux :

Points positifs	Points négatifs

Annexe 4 – Retranscription des entretiens

Entretien n°1

Bonjour, et merci d'avoir accepté de répondre à quelques questions.

Peux-tu me parler des trois jeux que nous avons faits en classe ?

Oui. Le premier jeu était vraiment amusant, j'étais assise à côté de T., qui était rigolo dans le rôle de l'avocat. Pour les deux autres jeux on a passé plus de temps à réfléchir et le deuxième jeu était un peu barbant car personne ne voulait travailler sérieusement.

Et le jeu d'aujourd'hui ?

Il était plus sympa car l'affaire était intéressante, en plus j'étais dans un groupe plus sympa, les filles ont bien travaillé et ça m'a plu de jouer l'avocate, même si au départ je voulais être juge.

Pourquoi tu n'as pas eu ce rôle ?

Au début du jeu tout le monde s'est battu pour être juge car on sait qu'il y aura moins de travail et moins de choses à dire. D'habitude, je n'aime pas trop participer à l'oral.

Tu étais très bien dans ce rôle, est-ce que tu regrettes ?

Non, car ça m'a forcée à réfléchir, même si j'avais un peu la pression car les autres n'avançaient pas assez vite pour trouver les arguments. En plus, je n'étais pas sûre de certaines choses et je n'avais pas pris mon cours, alors j'ai dû aller voir M. [une élève d'un autre groupe] pour qu'elle me prête sa synthèse. Avec E., on a tout vérifié.

Vous aviez oublié beaucoup de choses ?

Non ! On a plutôt vérifié le vocabulaire car je ne me souvenais plus trop de la différence entre imitation et parasitisme puis je voulais parler de la contrefaçon mais je ne me souvenais plus du mot.

Est-ce que tu penses que ces jeux te permettent de mieux retenir le vocabulaire ?

Oui comme j'ai dû aller le chercher, je pense que cette fois je n'oublierai plus.

Tu dis que le deuxième jeu était « barbant », pourquoi ?

J'étais dans un groupe pas motivé. On n'a quasiment rien fait pendant la première heure. Du coup, on n'avait pas grand-chose à dire à l'oral.

Pourquoi vous n'étiez pas motivés ?

En fait, on ne s'est pas trop rendu compte que ce qu'on devait faire allait nous servir pour la suite, alors, on a eu du mal à s'y mettre. En plus, on était fatigués et le sujet ne nous intéressait pas.

Vous avez quand même pu suivre, en regardant le travail des autres ?

Oui mais c'était compliqué car ils n'ont pas trop expliqué leurs affaires, ils étaient un peu dans leur délire. En plus, on n'avait pas les documents. On était un peu largués.

J'aimerais proposer à nouveau des jeux de ce type à mes élèves l'an prochain. Qu'en penses-tu ?

Je pense que c'est génial car ça permet de se retrouver et d'apprendre en s'amusant. En plus, c'est un bon moyen de découvrir les métiers du droit et de mieux comprendre à quoi servent nos cours. En général, j'aime bien quand on fait du travail en groupe, car on est obligés de travailler ensemble pour avancer mais on peut quand même vous appeler quand on a des questions.

En fait ce qui serait vraiment bien, ce serait d'avoir plus de temps de préparer, par exemple en faisant le jeu sur un mois. On pourrait fixer à l'avance des dates d'audiences ce qui nous permettrait de bien préparer à la maison. Ça ressemblerait plus à un vrai procès, par exemple, il faudrait attendre une semaine pour avoir la réponse des juges.

Je trouve que c'est une bonne idée ! Mais je voulais aussi que ces jeux vous permettent de vous entraider et de travailler en groupe.

On pourrait par exemple se répartir les rôles en classe et après travailler chacun de son côté, un peu comme on fait pour le projet.

Merci pour toutes ces idées qui me sont très utiles. Je vais y réfléchir pour améliorer les jeux.

Entretien n°2

Bonjour, et merci d'avoir accepté de répondre à quelques questions.

Peux-tu me parler des trois jeux que nous avons faits en classe ? – Par exemple en me disant ce dont tu te souviens.

Oui, pour le premier jeu j'étais juge, c'était sympa, mais je n'étais pas d'accord avec les deux autres juges.

Sur quoi n'étiez-vous pas d'accord ?

T. [rôle : avocat équipe A] les a beaucoup impressionnés et ils l'ont trouvé rigolo, moi j'ai trouvé qu'il faisait n'importe quoi et j'aurais préféré faire gagner M. [rôle : avocat équipe B].

En quoi, faisait-il « n'importe quoi » ?

Il parlait fort et a fait des blagues. Il a aussi été grossier et cherchait à couper la parole aux autres.

Est-ce que ça faisait partie de son rôle ?

Oui je pense que cela faisait partie de son rôle d'avocat, et il a voulu bien faire. Par contre il n'a pas trop écouté les autres car il voulait avoir raison, ce que je trouve dommage.

Est-ce que le jeu d'aujourd'hui s'est mieux déroulé ?

Oui, aujourd'hui c'était super, même si dans mon groupe, certains n'ont pas voulu travailler. Ils se sont contentés de prendre des notes.

Tu as essayé de les motiver ?

Oui j'ai dit à J. plusieurs fois de venir nous aider mais il a dit que ça ne l'intéressait pas parce que ce n'était pas noté.

Tu penses qu'il faudrait que l'activité soit notée ?

Peut-être en bonus, histoire que ça valorise ceux qui ont bien travaillé, mais qui ne se sont pas forcément exprimés. Par exemple, moi je n'étais pas avocat, donc je n'ai pas pu donner mes idées à l'oral, mais L. les a bien défendues.

Est-ce que le fait qu'un participant refuse de jouer vous a empêché de jouer ?

Non, mais cela nous a ralenti car on d'abord cherché à le convaincre. Après, on s'est répartis les rôles entre nous et on s'est mis au travail. Le problème c'est qu'on n'est pas tous à égalité car certains doivent travailler plus que d'autres. Par exemple, l'avocat doit préparer beaucoup plus de travail que le juge, car il parle moins.

Est-ce que tu penses que ces jeux favorisent une bonne ambiance dans la classe et vous aident à mieux travailler en groupe ?

En tout cas c'est un bon moyen pour nous intéresser et nous inciter à participer davantage en classe. En plus, comme on sait que vous avez voulu nous faire plaisir, on est plus sages. On essaye de faire de notre mieux parce qu'on sait qu'on doit passer à l'oral devant les autres après.

Est-ce que c'est stressant ?

Non, ça reste quand même très amusant, car on ne se prend pas au sérieux, même si on veut être bien.

Est-ce que tu penses que ces jeux t'ont permis de mieux comprendre le cours et de retenir le vocabulaire ?

Pour comprendre le cours, je préfère écouter en classe et relire mes notes, mais c'est vrai que les jeux nous permettent peut-être de mieux retenir le vocabulaire car on est obligés de l'utiliser et si on n'a pas les bons mots, ça ne fait pas trop sérieux.

En début d'année, tu m'as dit « je déteste le droit » et que tu préférerais le management, est-ce toujours le cas ?

C'est vrai que je n'aime pas trop cette matière, mais je ne déteste plus, car je comprends que c'est utile. Mais bon, je préfère toujours le management car c'est plus facile et qu'on a toujours des vraies entreprises. Le droit c'est plus compliqué, car parfois on ne comprend rien aux documents, on dirait que tout est fait pour que ce soit trop compliqué, par exemple quand on doit lire une décision.

Justement, le deuxième jeu que nous avons fait en classe, visait à vous aider à apprendre à lire un arrêt, est-ce que cela t'a aidé ?

Oui, maintenant j'utilise votre technique pour découper l'arrêt et je lis par petits bouts. Je trouve ça mieux mais ça reste trop mal rédigé. Par contre, j'ai eu la chance car en DS on a eu le même arrêt sur lequel j'avais travaillé pour le jeu [l'affaire du Bermuda], du coup je l'ai reconnu et ça m'a aidé.

J'aimerais proposer à nouveau des jeux de ce type à mes élèves l'an prochain. Qu'en penses-tu ?

Je pense que c'est une super idée car nous, on a bien aimé, et ce sera encore mieux l'an prochain.

Qu'est-ce que tu conseillerais d'améliorer en priorité ?

Je pense qu'il faut bien faire comprendre aux élèves que c'est pour eux, pour les aider à progresser, et que même si le début de jeu est souvent pénible car il faut lire des documents, essayer de comprendre et réfléchir, ... mais après quand on est à l'aise pour jouer le tribunal, c'est plus rigolo. Bizarrement, je dirais que plus on travaille et plus on s'amuse ensuite, car il faut être dans le délire.

Merci beaucoup pour ces conseils et d'avoir répondu à mes questions.

Annexe 5 – Résultats bruts

Jeu 1	Absolument pas	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait
-------	----------------	---------------------	-----------------	-------------

	d'accord			d'accord
Je me souviens de ce jeu			6	10
J'ai tout de suite compris les consignes		1	6	9
J'ai respecté les consignes		3	5	8
Les autres participants ont respecté les consignes de jeu		6	7	3
J'ai trouvé ce jeu amusant	2	1	6	7
J'ai trouvé ce jeu original	1	3	5	7
Ce jeu m'a permis de mieux comprendre le cours sur la responsabilité	1	2	5	8
Ce jeu m'a permis de mieux retenir le vocabulaire juridique	2	2	7	5
Ce jeu m'a permis d'être plus épanoui en cours de droit	2	1	7	6
Ce jeu m'a permis de coopérer avec mes camarades	1	3	5	7
Je pense que ce jeu a amélioré l'ambiance en classe	2	2	4	8
Je pense que ce jeu a amélioré l'entraide en classe	1	6	7	2
Ce jeu a renforcé mon intérêt pour le cours de droit	1	3	6	6

	Absolument pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Jeu 2				
Je me souviens de ce jeu		1	3	10
J'ai tout de suite compris les consignes			5	9
J'ai respecté les consignes	1		7	6
Les autres participants ont respecté les consignes de jeu	1	4	5	4
J'ai trouvé ce jeu amusant	3		6	5
J'ai trouvé ce jeu original	2		7	5
Ce jeu m'a permis d'apprendre à lire un arrêt	2	1	4	7
Ce jeu m'a permis de mieux comprendre le cours sur le droit du travail	1	1	5	7
Ce jeu m'a permis de mieux retenir le vocabulaire juridique	2		7	5
Ce jeu m'a permis d'être plus épanoui en cours de droit	2	1	6	5
Ce jeu m'a permis de coopérer avec mes camarades	2	1	8	3
Je pense que ce jeu a amélioré l'ambiance en classe	2	1	8	3
Je pense que ce jeu a amélioré l'entraide en classe	2	2	7	3
Ce jeu a renforcé mon intérêt pour le cours de droit	2	1	7	4

Jeu 3	Absolument	Plutôt	Plutôt	Tout à
-------	------------	--------	--------	--------

	pas d'accord	pas d'accord	d'accord	fait d'accord
Je me souviens de ce jeu			1	16
J'ai tout de suite compris les consignes			7	10
J'ai respecté les consignes		3	7	7
Les autres participants ont respecté les consignes de jeu	2	4	5	6
J'ai trouvé ce jeu amusant	1	3	6	7
J'ai trouvé ce jeu original	1	4	7	5
Ce jeu m'a permis de mieux comprendre le cours	1	2	6	8
Ce jeu m'a permis de mieux retenir le vocabulaire juridique		3	7	7
Ce jeu m'a permis d'être plus épanoui en cours de droit	2	2	7	6
Ce jeu m'a permis de coopérer avec mes camarades	2	1	6	8
Je pense que ce jeu a amélioré l'ambiance en classe	1	2	7	7
Je pense que ce jeu a amélioré l'entraide en classe	2	3	5	7
Ce jeu a renforcé mon intérêt pour le cours de droit	2	2	7	6