



HAL
open science

Le jeu : outil pédagogique en milieu scolaire. La conception des questions d'un jeu de plateau par les élèves constitue-t-elle un moyen plus efficace de mémorisation que la participation en tant que joueur actif?

Lydia Kéavec

► **To cite this version:**

Lydia Kéavec. Le jeu : outil pédagogique en milieu scolaire. La conception des questions d'un jeu de plateau par les élèves constitue-t-elle un moyen plus efficace de mémorisation que la participation en tant que joueur actif?. Education. 2015. dumas-01280772

HAL Id: dumas-01280772

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01280772v1>

Submitted on 1 Mar 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.

ACADÉMIE DE GRENOBLE
UNIVERSITÉ PIERRE MENDES FRANCE
ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION

MÉMOIRE DE MASTER 2 MEEF

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

Spécialité : SD – Économie Gestion (PLP)

2014-2015

LE JEU : OUTIL PÉDAGOGIQUE EN MILIEU SCOLAIRE

**La conception des questions d'un jeu de plateau par les élèves
constitue-t-elle un moyen plus efficace de mémorisation que
la participation en tant que joueur actif ?**

*Conception et mise en œuvre collaborative d'un outil de travail
novateur et ludique ayant pour vocation d'améliorer le processus de
mémorisation des disciplines professionnelles en classe de CAP ECMS.*



Présenté par Lydia KERAVEC
Sous la direction de Laurence MOULAS

(...) il faut savoir jouer avec le savoir. Le jeu est la respiration de l'effort, l'autre battement du cœur, il ne nuit pas au sérieux de l'apprentissage, il en est le contrepoint. Et puis jouer avec la matière c'est encore nous entraîner à la maîtriser.

Chagrin d'École, Daniel Pennac



ACADEMIE DE GRENOBLE
UNIVERSITE PIERRE MENDES FRANCE
ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION

MEMOIRE DE MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Spécialité : SD – Economie Gestion (PLP)

2014-2015

LE JEU : OUTIL PÉDAGOGIQUE EN MILIEU SCOLAIRE

**La conception des questions d'un jeu de plateau par les élèves
constitue-t-elle un moyen plus efficace de mémorisation que
la participation en tant que joueur actif ?**

*Conception et mise en œuvre collaborative d'un outil de travail
novateur et ludique ayant pour vocation d'améliorer le processus de
mémorisation des disciplines professionnelles en classe de CAP ECMS.*

Présenté par Lydia KERAVEC
Sous la direction de Laurence MOULAS

REMERCIEMENTS

A travers ces quelques lignes, je souhaite remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire universitaire.

Ainsi, je remercie ma responsable de mémoire et formatrice disciplinaire, Laurence Moulas pour son accompagnement, ses précieux conseils et sa disponibilité tout au long de l'année, me permettant de concrétiser cette étude importante pour mon projet professionnel.

Je tiens à adresser ma reconnaissance à Mme Vanaker, chef d'établissement du Lycée Edouard Herriot m'avoir permis de mener à bien cette recherche.

Je remercie particulièrement, tous mes élèves de TCAP qui se sont impliqués avec bonne humeur et constance dans ce projet du début à la fin ainsi que ceux qui sont intervenus de façon spontanée à la séance de jeu.

Merci également à ma famille et mon conjoint pour leur patience et leurs encouragements aux cours de ces derniers mois.

SOMMAIRE

| | |
|--------------------|---|
| REMERCIEMENTS..... | 3 |
|--------------------|---|



| | |
|-------------------|---|
| INTRODUCTION..... | 5 |
|-------------------|---|

| | |
|--|----------|
| <u>PARTIE 1 : ANALYSE PRÉALABLE POUR LA RECHERCHE</u> | 7 |
|--|----------|

| | |
|--|----|
| 1. Le jeu, un outil pédagogique particulier..... | 7 |
| 2. La mémorisation, un processus au cœur de l'apprentissage..... | 14 |

| | |
|--|-----------|
| <u>PARTIE 2 : CADRE CONTEXTUEL ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES</u> | 21 |
|--|-----------|

| | |
|--------------------------|----|
| 1. Les participants..... | 21 |
| 2. Le matériel..... | 24 |
| 3. La procédure..... | 27 |

| | |
|---|-----------|
| <u>PARTIE 3 : RÉSULTATS DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE</u> | 35 |
|---|-----------|

| | |
|---|----|
| 1. Les résultats obtenus aux questionnaires de vérification des 2 hypothèses..... | 35 |
| 2. Les résultats obtenus aux questionnaires d'appréciation..... | 38 |

| | |
|-----------------|----|
| CONCLUSION..... | 43 |
|-----------------|----|



| | |
|--------------------|----|
| BIBLIOGRAPHIE..... | 45 |
|--------------------|----|

| | |
|--------------|----|
| ANNEXES..... | 47 |
|--------------|----|

| | |
|-------------------------|----|
| TABLE DES MATIERES..... | 49 |
|-------------------------|----|

INTRODUCTION

Professeur stagiaire suite à la réussite du CAPLP Economie-Gestion spécialité Commerce et Vente, j'ai été affectée pour cette année scolaire à l'équipe pédagogique de la Section d'Enseignement Professionnel du lycée Edouard Herriot de Grenoble. Professeur à mi-temps, j'exerce mes 9h de service dans une classe de Terminale CAP Employé de Commerce Multispécialités (ECMS). Il faut savoir que pour cette spécialité, la matière professionnelle « Commerce » se compose de 4 pôles de compétences (la réserve, le linéaire, l'information du client et la tenue de la caisse) et de 5 domaines de connaissances. Ces derniers, appelés « savoirs » doivent être associés aux compétences commerciales préalablement présentées et intègrent également l'enseignement de l'environnement économique, juridique et social des activités professionnelles (EEJS, équivalent à l'économie-droit). Cette année, j'ai donc à ma charge l'enseignement du pôle C2 « Maintenir l'état marchand du linéaire » ainsi que d'une partie de l'enseignement de l'EEJS.

En début d'année, la classe de TCAP comptait 19 élèves. En cours d'année, un élève s'est réorienté en baccalauréat professionnel et trois élèves ont arrêté la formation. Le fort taux de décrochage scolaire et d'absentéisme traduisent une perte de motivation et d'intérêt pour la formation. Par ailleurs, l'équipe enseignante s'étant entièrement renouvelée en cette nouvelle année scolaire, les élèves ont dû s'habituer à de nouvelles méthodes de travail. Le comportement à adopter en classe a été redéfini et a fait l'objet de quelques séances de vie de classe afin d'instaurer un dialogue et de pérenniser une ambiance propice aux apprentissages. Nombreux sont les élèves qui n'ont pas choisi cette spécialité et qui auraient préféré suivre une formation en CAP Employé de Vente Spécialisé (EVS). Inscrits par défaut en CAP ECMS, les élèves portent un intérêt plus grand à l'information client et la tenue de la caisse qu'aux enseignements sur la tenue de la réserve et du linéaire qui ne sont, selon eux, que des tâches inintéressantes : « mettre en rayon toute la journée, c'est nul ! ». L'enjeu de mon année de stage était donc là... donner une autre perspective de ce métier aux élèves en rendant attractifs les contenus du référentiel par une méthode de travail différente de ce qu'ils avaient connu l'année précédente (travail avec le manuel). Outre la visualisation de vidéos métier, l'usage de l'outil

informatique, la réalisation de travaux pratiques en lien avec la discipline, j'ai réalisé avec la coopération des élèves un jeu pédagogique et dont j'ai pu mesurer l'efficacité pour ce mémoire.

Alors qu'en primaire, le jeu a plus facilement un rôle dans les apprentissages, au collège et au lycée, sa place n'est considérée que peu légitime compte tenu de l'âge avancé des élèves. Cependant, avant les vacances de Noël, j'avais mis à la disposition des élèves 2 jeux : le Monopoly Empire et le Logo des Marques afin de vérifier si une fois au lycée, les élèves arrêtaient de jouer. Pendant cette séance, je n'ai donc pas pu établir de constat pleinement positif ou négatif, mais la moitié du groupe avait joué ce qui me permettait de me projeter dans ce projet de création d'un jeu pédagogique pour la classe. Ce projet de pédagogie active me permettrait de dynamiser les séances et de rompre avec les méthodes « classiques ». J'ai donc souhaité vérifier dans quelles mesures l'usage du jeu pédagogique en classe était favorable pour la mémorisation des notions étudiées en classe en mettant en avant 2 étapes : la conception de questions/réponses et la participation au jeu.

Dans une première partie nous aborderons les concepts théoriques nécessaires à la compréhension de ce mémoire : nous détaillerons les principes sociologiques et pédagogiques qui découlent de l'usage du jeu dans les apprentissages puis nous présenterons le fonctionnement du processus mnésique. Le cadre contextuel de l'étude et les choix méthodologique pour cette dernière feront l'objet d'une seconde partie présentant, les participants, le matériel et la procédure définie pour l'étude empirique.

La dernière partie de notre mémoire portera sur les résultats obtenus. Ces derniers permettront de vérifier les hypothèses de départ et de mesurer la pertinence des résultats. Ce sera également pour nous, le moment de nous arrêter sur l'avis que les élèves ont porté sur ce projet de conception d'un jeu.

PARTIE 1

ANALYSE PRÉALABLE POUR LA RECHERCHE

1. Le jeu, un outil pédagogique particulier

1.1. Des conceptions différentes du jeu selon les chercheurs

1.1.1. Les approches sociologiques du jeu

On dénombre plusieurs points d'entrée pour l'étude du phénomène de jeu : L'ethnologie et la sociologie sont certes deux angles différents d'étude mais possèdent toutefois un point commun, celui de la culture. L'ethnologue focalise ses recherches sur le jeu en tant qu'objet culturel issu de la création humaine et dont l'analyse s'opère sur l'évolution des sociétés alors que le sociologue s'intéresse à la dimension socioculturelle de l'objet d'étude. C'est sur cette approche que nous allons nous attarder afin de mettre en évidence les différentes approches sociologiques du jeu.

En 1963, PIÉRON expose quelques définitions du jeu dans son ouvrage *Vocabulaire de la Psychologie* et en présente les différents concepts.

Bien que l'avis des sociologues divergent sur la définition pouvant être donnée au jeu, tous s'accordent pour affirmer que le jeu n'est pas le travail. BALDWIN présente le jeu comme une « activité autolétique s'opposant au travail, où la fin est extérieure à l'activité ». Le jeu, quand à lui, n'aurait d'autre but que lui-même comme l'exposent également BÜLHER et CARR : « le jeu est une activité mettant en jeu une fonction sans qu'une fin particulière soit poursuivie ». GROOS vient compléter le concept de BALDWIN, BÜLHER et CARR en y ajoutant une dimension supplémentaire, celle de la fonction éducative du jeu. Selon lui, le jeu reste une activité autolétique « préparant l'enfant au travail de l'homme ». Ici, le jeu est par conséquent, une activité initiatique qui prépare l'enfant pour sa vie d'adulte. PIAGET, quant à lui, établit en 1945 une corrélation entre les différents stades de développement de l'enfant et les jeux auxquelles il joue ; le jeu permet de ce fait, à l'enfant d'évoluer et d'intégrer la réalité du monde adulte.

Mais selon JANET le jeu n'est autre qu'une « activité inférieure, non adapté au réel comme l'est le travail » instaurant ainsi une dimension hiérarchique entre jeu et travail, qualifiant le jeu d'activité inférieure et mettant par ces mots une étiquette valorisante à l'activité

de travail. On en déduit ainsi, l'intention de JANET de définir le jeu comme une activité inutile contrairement au travail. C'est également ce qu'affirme GRANDVILLE STANDLEY HALL en définissant le jeu comme une « activité consistant dans la reproduction d'actions actuellement inutiles [...] », présentant ainsi la théorie dite rudimentaire. Dans cette réflexion, si le jeu est « reproduction », il est aussi et par définition une « fiction » reproductrice de la réalité. C'est cette vision du jeu que rejoint le psychologue suisse CLAPARÈDE, le jeu permet à l'enfant « de réaliser son moi quand il ne peut le faire par une activité sérieuse », le jeu traduirait donc une frustration de l'enfant ce qu'appuiera en 1973, le psychiatre et psychanalyste GUTTON dans son ouvrage « Le jeu chez l'enfant ». Selon ce dernier, « Le jeu est une activité de compensation aux sacrifices imposés par la réalité ».

Si le jeu n'est pas le travail et si ce dernier est le réel alors le jeu est fiction, s'opposant ainsi au caractère sérieux de la réalité dont fait l'objet le travail et relayant alors le jeu à une activité ludique sans autre finalité qu'elle-même. Le jeu ne serait donc par analogie qu'une activité amusante et le travail une tâche laborieuse. N'est-ce cependant pas une vision trop manichéenne du concept ?

1.1.2. Les caractéristiques conceptuelles du jeu

Sous l'approche théorique des nombreux sociologues intéressés par le thème du jeu, il est néanmoins quelques autres chercheurs qui ont tenté de définir les caractéristiques essentielles de la situation de jeu.

Dans son ouvrage « Homo Ludens » publié en 1938, HUIZINGA tente d'établir une définition détaillée du jeu, faisant apparaître ses caractéristiques attenantes. Voici la définition qu'il en donne :

« Sous l'angle de la forme, on peut [...] définir le jeu comme une action libre, sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité, qui s'accomplit dans un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre, selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupes, s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le « déguisement » leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel. »

Huizinga, *Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*, 1938 ¹

¹ HUIZINGA J. cité par <http://www.universalis.fr/encyclopedie/jeu-jeu-et-rationalite/1-realite-jeu-et-sacre/>

Pour qu'il y ait jeu, l'activité doit donc répondre à plusieurs conditions : liberté d'adhésion du joueur qui n'engendre aucune productivité et pour laquelle ce dernier qui doit ressentir le jeu comme fictif, c'est-à-dire séparé de toute activité de la vie courante et cloisonné dans le temps et l'espace. Le jeu cadré par des règles établissant son organisation est un des facteurs des relations sociales.

CAILLOIS reprendra en 1967 les mêmes fondements qu'HUIZINGA. Il rajoutera cependant l'existence d'un déroulement qui ne peut qu'être incertain et la non conséquence des actes du jeu sur la réalité :

« [...] le jeu comme une activité libre : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux ; séparée : circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance ; incertaine : dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement, une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur ; improductive : ne créant ni biens, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte ; et, sauf déplacement de propriété au sein du cercle des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie ; réglée : soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte ; fictive : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante ».

Caillois, *Les jeux et les hommes*, 1967

Comme l'expose DELORY - MOMBERGER (2006), BROUGERE, enseignant chercheur en sciences de l'éducation, responsable du Master « Loisir, Jeu et Éducation » à l'université Paris 13, propose 5 critères permettant de « comprendre la logique des activités de jeu² » : le second degré dans lequel le joueur joue en se prenant au sérieux, la décision d'adhérer ou non, la règle, la frivolité c'est-à-dire la non conséquence des actes du jeu sur le futur qui permet d'annihiler les inhibition que pourrait avoir tout un chacun dans la réalité (le joueur ose) et l'incertitude du dénouement. Contrairement à HUIZINGA et CAILLOIS, BROUGERE ne mentionne pas le caractère non productif des activités de jeu ni sa circonscription dans un lieu ni dans le temps.

² http://www.iен-aubergenville.ac-versailles.fr/sites/www.iен-aubergenville.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Criteres_de_description_de_jeux_et_potentiel_ludique.pdf

L'analyse des critères permettant de définir la notion de jeu de façon concrète mêlent points communs et différences. HUIZINGA, CAILLOIS et BROUGERE s'accordent pour avancer que l'activité de jeu se caractérise par la liberté d'adhérer au jeu, la notion de fiction et l'existence de règles.

Il est à présent essentiel de comprendre les différentes possibilités offertes par le jeu en classe ?

1.2. L'usage du jeu en classe : les trois niveaux de jeu

DE GRANDMONT (1997, p64-73) distingue 3 niveaux de jeu : le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique. Elle tente dès lors, de définir chaque niveau.

1.2.1. Le jeu ludique

Le jeu ludique implique des caractéristiques fortes telles que le plaisir certain issue d'une spontanéité forte corrélé à l'émergence d'une créativité favorisée par l'inexistence de règle.

« Le jeu ludique entraîne le sujet dans des actions que lui seul peut gérer. Dans le jeu ludique, l'action est imbue d'un plaisir non équivoque dans l'intensité n'a d'égale que sa spontanéité. Le jeu ludique est également le fruit d'une émotion instantané, gratuite et sans point de retour. »

De Grandmont, *Pédagogie du jeu: jouer pour apprendre*, 1997

L'auteur complètera ces propos dans son blog (post du 14 décembre 2013) en prenant l'exemple des briques d'un jeu de construction mis à disposition des élèves sur une table qui seront objets de jeu ludique pour ces derniers. Voici l'expérience relatée dont elle se sert pour définir le jeu ludique :

« [...] en l'absence des élèves, vous mettez un tas de briquettes au centre de la table et vous ne dites pas un mot. Après un certain temps, chacun ira chercher des briquettes et agira selon sa propre perception et certains décideront d'essayer de les imbriquer. Peu importe ce qu'ils feront ils explorent et usent de leur créativité qui est sollicité par les briquettes. »

De Grandmont, *Le jeu et ses nuances...très importantes*, 2013

La mise en œuvre d'un jeu ludique en classe n'exclue pas que l'enseignant laisse les élèves livrés à eux-mêmes dans cette activité ludique. Dès lors qu'il intervient en tant pédagogue pour quelles raisons que ce soit : orienter l'élève par exemple, le jeu prend une autre dimension et évolue en jeu éducatif.

1.2.2. Le jeu éducatif

Le jeu éducatif supplante donc le jeu ludique puisque DE GRANDMONT lui octroie un premier niveau de structure : « c'est davantage par le jouet que le pédagogue oriente le jeu et qu'il le structure ». Le jeu permet à l'enseignant d'évaluer les appris et d'observer les comportements des élèves. Le jeu « vise l'apprentissage, c'est-à-dire qu'il vise à inculquer de nouvelles données à l'élève » et avec lequel il prend du plaisir à jouer. Il n'est donc pas indispensable pour l'élève d'avoir des prérequis scolaires. L'élève monopolise cependant « ses expériences antérieures et ses explorations multiples » pour découvrir les notions. Pour DE GRANDMONT, « le jeu éducatif prépare à la conceptualisation des notions d'une façon indirecte par le biais de l'expérimentation ». L'usage du jeu éducatif ayant permis l'acquisition des connaissances n'aura plus grand intérêt dès lors que ces dernières auront été assimilées. DE GRANDMONT reprend dans son blog l'exemple du jeu de brique en lui attribuant une vocation de jeu éducatif :

« Toujours à l'aide de briquettes vous ne dites pas un mot et vous prenez un tapis (vert habituellement) et vous commencez à faire un carré de maison. Vous laissez en blanc après avoir fait une rangée complète. Alors chacun reprendra votre idée mais au bout de quelques rangées les murs ne se tiendront plus. Vous passez près d'un joueur et vous mettez une briquette en coin... toujours sans dire un mot pour que l'élève réfléchisse de par lui-même. Ici ils viennent d'apprendre comment construire une maison et ils le feront donc ils sont dans un jeu d'apprentissage. Ils auront appris à faire un carré, des joints aux coins des murs et probablement un espace pour la porte, mais rien d'élaboré et est-ce qu'ils y mettront un toit??? C'est à voir! donc un apprentissage par étapes. »

De Grandmont, *Le jeu et ses nuances...très importantes*, 2013

1.2.3. Le jeu pédagogique

Le jeu pédagogique également appelé jeu didactique est le dernier niveau de jeu établi par DE GRANDMONT. Ce niveau de jeu intègre un cadre plus structuré que le jeu éducatif présenté précédemment et pour lequel le plaisir intrinsèque lié à l'activité elle-même n'a que peu de place. DE GRANDMONT l'explique bien : le « plaisir est commandé », « dans le jeu pédagogique, le plaisir correspond à une équation bien spécifique : le travail égale plaisir ». L'auteur cite alors VIAL qui en 1981 accusait dans son ouvrage « Jeu et éducation : les ludothèques » le jeu pédagogique, trop sérieux, de réduire le plaisir de l'élève et de mettre en péril « les chances d'une affectivité qui mobilise et valorise » :

« Le créateur du jeu didactique est sommé de choisir entre le didactique qui tue le plaisir et le jeu qui interdit l'appropriation systématique et rentabilisée »

De Grandmont, *Pédagogie du jeu: jouer pour apprendre*, 1997

Par ces mots, VIAL accuse le pédagogue de transposer la « pédagogie exemplaire habituelle » en jeu pédagogique qui vise l'atteinte d'un objectif spécifique : celui d'apprendre et pour lequel des connaissances antérieures sont nécessaires ; c'est que qu'illustre DE GRANDMONT en reprenant pour la troisième fois l'exemple des briques en milieu scolaire :

« Les élèves savent maintenant comment construire une maison. Dans un cours d'histoire vous parlez de château (peu importe le nom et le lieu). Vous énoncez ce qu'est u château et les différentes parties de cette construction. La période suivante vous apportez les briquettes et vous leur demandez de construire un château comme on l'a défini au cours d'histoire. Chacun le fera à son goût mais cette fois vous pourrez constater si la notion de château est acquise en ayant comme base de construction la maison. »

De Grandmont, *Le jeu et ses nuances...très importantes*, 2013

Alors que le jeu ludique laisse une part importante à la spontanéité, le jeu éducatif prône la découverte de nouvelles connaissances. Le jeu pédagogique, quant à lui, met en avant la préparation du pédagogue pour faire en sorte que l'élève suive le cheminement préalablement tracé dans le jeu.

Dans son rôle d'éducateur et de pédagogue, l'enseignant a le choix entre ces 3 niveaux de jeu. Il est à lui de faire les choix qui lui paraissent les plus pertinents et adéquats en fonction de la démarche qu'il souhaite entreprendre avec ses élèves. Découvrons maintenant, les points de vue de quelques

1.3. Avantages, limites et contraintes liés au jeu pédagogique

1.3.1. Les avantages de l'intégration du jeu pédagogique en classe

Bien que FREINET considère que le jeu ne peut faire partie d'une activité pédagogique allant même jusqu'à affirmer que « baser toute une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations », nombreux sont les avantages à l'intégrer en classe dans les apprentissages. Plusieurs pédagogues ont mis en avant les avantages du jeu en classe. DE GRANDMONT avance plusieurs arguments : augmentation de l'attention et de la participation active des élèves, meilleur investissement pendant la séance de jeu qui permet de relancer l'intérêt pour les autres

séances « classiques ». Par ailleurs, le jeu pédagogique permet pour l'élève d'appliquer des notions apprises en classe et d'avoir un feed-back immédiat soit par un livret de réponses, soit par les autres joueurs, soit par le professeur. Cet avantage non négligeable met en avant la question réelle du poids de l'erreur. En effet, l'erreur est ressentie comme différente suivant le cadre dans lequel l'élève évolue : il sera plus détendu dans une séance incluant le jeu que dans une séance « classique ».

1.3.2. Les limites et contraintes de l'utilisation du jeu pédagogique

Le jeu pédagogique présente des avantages pour le professeur et ses élèves mais il ne peut constituer une solution miracle dans les apprentissages. Il faut, par conséquent, prendre en compte les limites et les contraintes du jeu en classe.

Une leçon ne peut être abordée par un jeu pédagogique puisque celui-ci nécessite l'utilisation de connaissances déjà acquises en classe. Il convient donc de l'utiliser à un moment opportun dans la séquence et non pour introduire une notion nouvelle.

Par ailleurs, bien que le jeu fasse partie intégrante d'une séquence, il ne peut en outre faire l'objet d'une évaluation. En effet, la mise en place de ce procédé ne permettrait pas d'établir un état d'esprit positif au sein de groupe, d'autant plus que l'erreur reprendrait sa place de « faute » et risquerait de diminuer l'intérêt pour le jeu au profit de l'envie de ne pas « rater ».

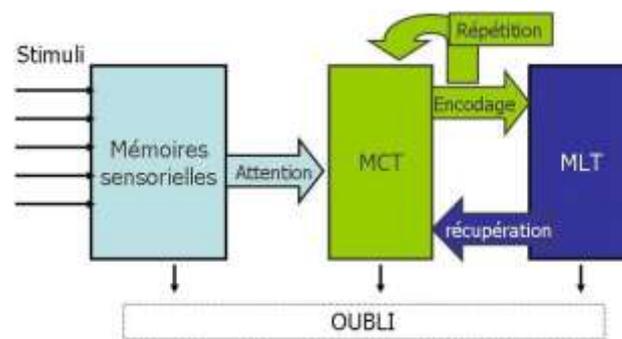
Le jeu pédagogique doit donc garder sa place de jeu dans un cadre bien défini par l'enseignant sous peine de perdre de son efficacité : le nombre de joueurs par jeu, le temps alloué, inventions des règles, etc. L'intégration du jeu en classe peut nécessiter un long travail préparatoire et de cadrage de la part de l'enseignant pour éviter toute frustration ou lassitude des élèves. Il est important de préciser ici que certains enseignants n'osent pas franchir le pas par peur de ne pas réussir à tenir sa classe ou de faire du bruit. Ces manifestations de l'engouement des élèves pour le jeu ne constituent pas pour autant un moment sans valeur ajoutée, les élèves échangent, réfléchissent et mémorisent les notions à travers le jeu.

2. La mémorisation, un processus au cœur de l'apprentissage

2.1. Le processus mnésique

Selon le dictionnaire Larousse de la psychologie, la mémorisation est la capacité d'un système à encoder l'information extraite de son expérience avec l'environnement, à la stocker dans un format approprié puis à la récupérer et à l'utiliser dans les actions ou les opérations qu'il effectue. ATKINSON et SCHIFFRIN (1968), mettent en avant les 3 étapes du processus de mémorisation (l'encodage, la rétention et la restitution des informations) dont voici la représentation schématique :

Les étapes du processus de mémorisation selon Atkinsn et Schiffrin, 1968



<http://univr-cms.u-strasbg.fr/>

2.1.1. L'encodage

L'encodage est le processus qui permet de traiter et de coder les informations reçues, les stimuli. Ces derniers sont captés par chacun de nos sens : la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût. Les informations sont alors codées par le cerveau, c'est ce qu'on appelle l'encodage. Cette première étape est une étape cruciale du processus mnésique puisque si l'encodage est mal effectué, l'information retenue ne sera pas correctement retenue et/ou restituée.

2.1.2. La rétention

Le processus de rétention correspond au stockage des informations dans la mémoire. Néanmoins, il convient de préciser que toutes les informations perçues ne peuvent être stockées. Un tri inconscient s'opère et dépend de plusieurs facteurs notamment : l'importance de l'information, son utilité, etc. La mémoire à court terme est la mémoire de travail, les informations y sont donc stockées pour une durée limitée. Si l'information n'est pas répétée (« la répétition »), elle est oubliée et ne peut être stockée dans la mémoire à long terme.

2.1.3. La récupération des informations

La troisième étape du processus est la restitution des informations acquises et stockées dans la mémoire à long terme. Ces informations « ensommeillées » sont réactivées et transmises à la mémoire à court terme pour être restituées. Dans le cadre scolaire, l'enseignant peut demander la restitution des informations en suivant plusieurs procédés :

- Le « rappel libre » qui consiste à demander à un élève de restituer les informations apprises en classe.

Ex : rappel en début de cours : « *Qu'avons-nous étudié hier ?* »)

- Le « rappel indicé » consiste à donner un indice à l'élève pour qu'il réussisse à restituer les connaissances. L'indice peut être formulé par le professeur sous forme d'une lettre, d'une syllabe, d'un mot-clé, d'une image à partir duquel les élèves réussiront à reformuler l'information.

Ex : « *Qu'avons-nous étudié hier ?* ». Si les élèves ne répondent pas, l'enseignant peut proposer l'indice suivant : « *Vous, vous rappelez, on avait parlé du marketing sensoriel* ». Le rappel indicé peut s'opérer en plusieurs étapes. Si le premier indice ne permet pas aux élèves de restituer l'information, l'appel à un second indice est possible : « *Dans "sensoriel", il y a "sens", quels étaient les 5 sens dont nous avons parlé ?* »

- La « reconnaissance », consiste à présenter aux individus plusieurs informations. Certaines de ces dernières ont fait objet d'une étude en classe et d'autres non. On demande donc aux élèves de définir lesquelles figuraient dans le contenu appris. La « reconnaissance » peut s'effectuer sous forme de quizz vrai/faux.

Par ailleurs, SMITH (1979) a déduit à partir de ses recherches que le rappel de l'information se fait plus facilement dans le même environnement que dans lequel elle a été encodée (c'est-à-dire dans les mêmes conditions de restitution que d'encodage), on appelle cela « l'effet de contexte ».

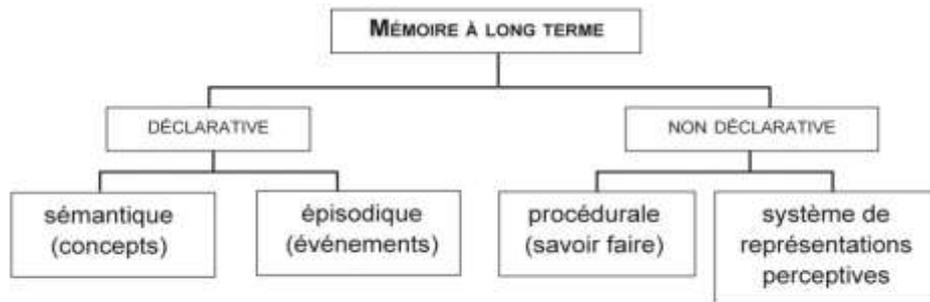
2.2. La mémoire à long terme, berceau de la mémoire déclarative

2.2.1. La mémoire déclarative : définition

La mémoire à long terme est composée de la mémoire déclarative et de la mémoire procédurale. La mémoire déclarative (aussi appelée mémoire explicite) correspond à toutes les

informations que l'on a retenues et qui peuvent s'exprimer verbalement. La mémoire procédurale regroupe, quant à elle, l'ensemble des informations non-verbales retenues par notre corps et qu'on pourrait assimiler au « savoir-faire ». On l'appelle également la mémoire implicite puisque le rappel se fait de manière inconsciente.

Schématisation des composantes de la mémoire à long terme



C'est en 1972 que TULVING met en avant les 2 systèmes de mémoire qui composeront la mémoire déclarative. Il distingue donc la mémoire sémantique de la mémoire épisodique. La mémoire sémantique stocke toutes les informations relevant des connaissances acquises par un individu et dont les éléments peuvent être partagés avec d'autres individus : les mots, le langage, la syntaxe, les concepts, etc. Le second système de mémoire, appelé « mémoire épisodique » emmagasine les événements rencontrés personnellement par un individu au cours de sa vie et fixe les souvenirs dans le temps et l'espace. Elle est aussi la mémoire d'un événement futur (ex : se souvenir d'un rdv).

2.2.2. Les techniques de mémorisation propres à la mémoire déclarative

Le Centre de Recherches Appliquées en Méthodes Educatives (CRAME) de l'université Victor Segalen de Bordeaux 2 a mis en avant dans l'un de ses écrits, les techniques de mémorisation propres à la mémoire déclarative en opposant l'apprentissage machinal résultant d'une « acquisition non réfléchie de données », à l'apprentissage significatif « qui privilégie la compréhension et l'intégration au réseau de connaissances ». Pour chacun de ces systèmes d'apprentissage, il a été établi 3 degrés d'implication. Voici le tableau comparatif et gradué des 2 systèmes d'apprentissage.

Tableau comparatif des 2 techniques d'apprentissage

| Niveaux | Techniques de l'apprentissage machinal | Techniques de l'Apprentissage significatif |
|----------------|---|---|
| Niveau 1 | - la répétition | - souligner, surligner, encadrer |
| Niveau 2 | - recours aux moyens mnémotechniques | - rédiger des notes personnelles, - paraphraser ou chercher des analogies, - résumer - chercher des exemples - formuler des questions |
| Niveau 3 | - établissement de listes - recours à des classifications. | - construire des tableaux - faire des schémas |

A la lecture du tableau, nous constatons que les techniques de l'apprentissage machinal demandent une implication cognitive moindre du fait que l'individu ne s'implique pas totalement dans la recherche du sens de ce qu'il apprend contrairement aux techniques de l'apprentissage significatif qui requièrent davantage d'implication dans la compréhension et l'intégration des connaissances.

Alors que l'apprentissage machinal ne fait appel qu'à très peu de stratégies de mémorisation, l'apprentissage significatif, quant à lui, mobilise sur plusieurs niveaux de nombreuses stratégies de mémorisation en personnalisant le support distribué (souligner, surligner, encadrer), en reformulant le contenu (paraphraser, résumer, chercher des exemples, formuler des questions) puis en conceptualisant le contenu sous forme de tableaux ou de schémas.

Ces stratégies d'apprentissage ont pour objectif de favoriser la rétention des informations. Cependant, le processus de mémorisation ne relève pas uniquement des stratégies d'apprentissage de l'individu mais également de facteurs intrinsèques et contextuels.

2.3. Les facteurs influençant les processus mnésiques

De nombreux facteurs peuvent influencer le processus de mémorisation. Ces derniers peuvent se présenter sous 2 types : les facteurs intrinsèques et les facteurs extrinsèques.

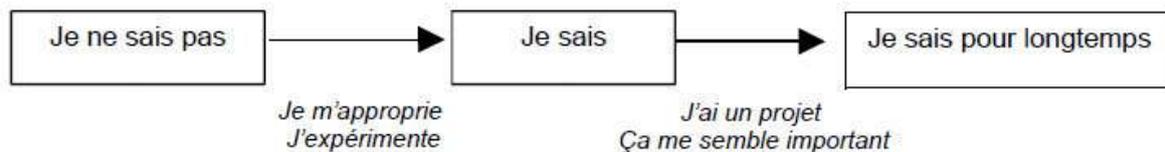
2.3.1. Les facteurs intrinsèques

Les facteurs intrinsèques sont inhérents à l'individu et permettent de retenir ou de gêner la mémorisation des informations. En effet, chaque individu dispose de facultés neurologiques qui lui sont propres. WILLIAMS (2004) dissocie le cerveau gauche du cerveau droit en

affirmant que le premier serait plus réceptif aux informations auditives tandis que le second retiendrait plus facilement les informations visuelles. Certains individus seraient donc plus à l'aise sur la mémorisation d'informations visuelles qu'auditives et vice versa.

Le degré de motivation est lui aussi un facteur important pouvant favoriser ou gêner la mémorisation d'information. En effet, plus l'individu se sent concerné par les informations présentées plus la mémorisation lui sera facile. C'est de cette constatation qu'apparait la pédagogie du projet ayant pour objectif de pérenniser la mémorisation à long terme des informations. CLEMENCE (2005) a tenté de reproduire schématiquement le processus de mémorisation de la pédagogie de projet pour lequel il s'agit, non seulement, de savoir, mais de retenir l'information à long terme.

Processus de pérennisation des informations mémorisées en pédagogie de projet



L'attention portée par l'individu aux informations reçues constitue également un facteur intrinsèque. Si on ne prête pas ou peu suffisamment attention, on ne peut pas correctement retenir les informations. L'attention est la résultante de la motivation d'un individu car plus ce dernier sera motivé par « le contenu » dont il est question, plus l'attention sera significative.

JAMES définit en 1890 l'attention comme « *la prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent possibles [...]. Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres.* »

La concentration est l'action qui consiste à « ramener au centre », c'est donc une attention soutenue sur un seul objet.

L'âge ainsi que l'état émotionnel influenceront aussi le processus de mémorisation tant au niveau de l'encodage et de la rétention qu'au niveau de la restitution. On distingue également le « bon » stress qui permet à l'individu de se motiver du « mauvais » stress qui empêche de retenir ou restituer tout ou partie des connaissances qu'il a emmagasiné. Ce n'est donc pas que l'individu ne connaît pas l'information, mais qu'il n'arrive pas à la restituer (la faire « remonter » de la mémoire à long terme à la mémoire à court terme, la mémoire de travail).

Ce sont autant de facteurs qui, liés de près ou de loin au processus de mémorisation, favorisent ou réduisent la capacité de mémorisation de chaque individu.

2.3.2. Les facteurs extrinsèques

Les facteurs extrinsèques relèvent particulièrement de l'environnement dans lequel l'individu encode les informations. En effet, un environnement bruyant (bavardages en classe et bruits de fond) ne permet pas d'atteindre un niveau optimal d'attention, s'opère alors une fonction de sélection de l'attention appelée « attention focalisée ». L'attention focalisée consiste pour l'organisme à sélectionner les informations les plus pertinentes pour l'individu. Un élève qui écouterait le professeur alors que ses camarades bavardent à côté de lui opèrera inconsciemment un processus d'attention focalisée. Cependant, les éléments interférents viendraient nuire à l'attention maximale de cet élève. LIEURY (1991) a mis en évidence le rôle néfaste de la subvocalisation en comparant l'effet de la télévision et de la radio sur 102 élèves de 6^{ème} en train de revoir leur leçon. Il constate, dès lors, que les élèves qui avaient travaillé dans le silence obtenaient le plus grands nombres de réponses correctes lors de la restitution des connaissances.

Par ailleurs, la tâche présentée aux élèves par l'enseignant doit avoir du sens, être claire et réalisable par les élèves sans quoi ces derniers se désengageraient du travail confié ce qui réduirait leur attention.



Le jeu est un outil pédagogique qui permet de mobiliser en classe les compétences ou les connaissances des élèves. Seulement, la plupart des recherches sont menées sur les classes de primaire voire du collège pour lesquelles l'utilisation du jeu est souvent jugée plus adéquate au jeune public. Cependant qu'en est-il des élèves de lycée ?

Suscitant un intérêt pour l'étude du processus mnésique, j'ai souhaité lier ces 2 thèmes de recherche en axant ma réflexion sur « le jeu comme outil de mémorisation ».

De ce fait, enseignante stagiaire en lycée professionnel, il m'a semblé particulièrement intéressant de réfléchir sur la création d'un jeu en classe par et pour les élèves. Ce projet s'est réalisé en 2 étapes : la préparation de questions/réponses par les élèves favorisant l'encodage et/ou la rétention des savoirs puis, la participation active au jeu permettant ainsi la restitution des informations encodées et retenues.

C'est à partir de ce projet que nous avons cherché à connaître la nature de l'action qui permettait à l'élève de mieux retenir l'information : la préparation des questions/réponses ou la participation au jeu ?

Les détails contextuels, les choix méthodologiques sur lesquels nous nous sommes appuyés pour cette recherche ainsi que les résultats obtenus, vous seront détaillés dans les parties suivantes.



PARTIE 2

CADRE CONTEXTUEL ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

1. Les participants

1.1. Le groupe classe : la population-mère

Il est important de rappeler ici, le cadre contextuel de l'étude empirique. L'étude a été menée sur une classe de Terminale CAP Employé de Commerce Multi -Spécialités. Cette spécialité se distingue par la pluralité de ses disciplines professionnelles. En effet, selon le référentiel du CAP ECMS, ces dernières sont au nombre de deux : le Commerce et la Prévention Santé Environnement. Cependant, il est à noter que la discipline dite « commerciale » se décompose en quatre axes répondant ainsi aux différentes compétences professionnelles requises pour le métier d'employé de commerce multi-spécialités :

- C1. Réceptionner et tenir les réserves
- C2. Maintenir l'état marchand du rayon
- C3. Informer le client
- C4. Tenir le poste « caisse »

J'enseigne cette année le pôle « Maintenir l'état marchand du rayon » dont les objectifs principaux sont d'apporter aux élèves les connaissances théoriques et les compétences pratiques de la tenue du linéaire. Le volume horaire hebdomadaire de cet enseignement est de 3h par groupe.

La classe de 17 élèves est dédoublée pour tous les enseignements, excepté pour l'EPS. Il y a donc 2 groupes : le groupe A se compose de 7 élèves et le groupe B de 9 élèves. Les groupes formés sont identiquement homogènes tant sur le comportement des élèves que sur leur niveau. Les élèves sont, dans la très grande majorité d'entre eux, volontaires et conscients que cette année les mènera à l'obtention du diplôme s'ils s'engagent dans un processus de réussite en travaillant en classe. Néanmoins, les absences sont très importantes pour certains élèves. Les journées d'études se sont déroulées sur 3 vendredis puisque c'est ce jour-là que chacun des deux groupes à 2h, l'un de 11h à 13h et l'autre de 14h à 16h. Ces deux heures m'ont donc permis de scinder la plage horaire en deux : 1h de cours et 1h de projet. Le jour de la première étape du projet, il y avait de nombreux absents et j'ai donc fait participer 8 élèves qui se sont

proposés pour l'expérience. Les autres élèves de la classe n'ont pas été tenus à l'écart du projet pour autant, nous le verrons plus tard.

1.2. Les participants de l'étude : l'échantillon

Ne pouvant pas mener le projet sur l'ensemble de classe, l'échantillonnage est donc un échantillon de convenance. Il me semblait important de faire appel aux élèves volontaires pour éviter toute démobilité ou absence qui auraient pu rendre impossible la lecture des résultats. En effet, la population étudiée étant déjà faible, il aurait été dommage de ne pas avoir des résultats pour chacun des élèves la constituant.

Il faut préciser que cet échantillon ne peut être représentatif de la classe et les résultats de l'étude empirique ne pourront être, en aucun cas, généralisés à la classe. Les conclusions ne s'appliqueront uniquement qu'aux élèves ayant fait l'objet de nos observations.

L'étude nécessitant de travailler par deux, les élèves ont constitué 4 binômes de 2 élèves. Les binômes se sont formés par affinité et les pairs étaient de même sexe :

- Elodie et Estelle,
- Quentin et Tiago,
- Léonore et Hélène,
- Adil et Maxime

MICHEL tente d'établir en 2013 dans son ouvrage « 7 profils d'apprentissage » une typologie des élèves en fonction de leurs « profils d'identité » et pour lesquels il associe des profils de motivation et de compréhension.

Le tableau ci-après présente les 8 élèves ayant constitué l'échantillon. Nous y avons indiqué le profil de chaque élève selon la classification de MICHEL en apportant d'autres précisions qui nous ont semblé nécessaires pour la suite de l'étude. Une troisième colonne fait apparaître la moyenne de l'élève dans la discipline : « Maintenir l'état marchand du rayon ».

Tableau récapitulatif des participants

| | Profil selon J-F MICHEL | Comportement et implication en classe | Moyenne Commerce |
|----------------|--------------------------------|--|-------------------------|
| Elodie | « L'émotionnelle » | Elève calme et sérieuse qui travaille et s'investit pour réussir mais qui a peu confiance en elle. | 13,00 |
| Estelle | « L'intellectuelle » | Elève très calme et appliquée en classe qui prend souvent de l'avance sur les cours. Très solitaire. | 16,25 |
| Quentin | « Le dynamique » | Elève vif avec de réelles capacités mais qui peut se laisser distraire rapidement. Elève qui aime relever des challenges. | 15,70 |
| Tiago | « L'aimable » | Elève calme et studieux qui a le souci de faire bien. Besoin d'être rassuré par le professeur. Elève portugais, arrivé en France il y a 4 ans. | 13,45 |
| Léonore | « La perfectionniste » | Elève très appliquée, minutieuse dans ce qu'elle fait. Travaille sérieusement mais dont l'implication ne dépend que de la notation ou non du travail. | 16.5 |
| Hélène | « L'aimable » | Elève agréable qui travaille pour les notes mais dont l'engagement en classe est aléatoire. | 13.25 |
| Adil | « L'enthousiaste » | Elève dynamique et expansif dont l'énergie est parfois difficile à canaliser en classe. Met du temps à se mettre au travail mais dispose d'une grande pertinence dans ses interventions orales. | 12.85 |
| Maxime | « Le rebelle » | Elève qui travaille de façon très aléatoire. Discute beaucoup en classe et ne s'interdit pas de répondre au professeur pour exprimer son désaccord lorsqu'on lui fait une remarque. Elève qui est capable de beaucoup mieux s'il apprendait les cours. | 10.05 |

Les profils d'identité selon MICHEL (2013)

|  |  |  |  |  |  |  |
|---|--|---|---|---|--|---|
| L'intellectuel | Le dynamique | L'aimable | Le perfectionniste | L'émotionnel | L'enthousiaste | Le rebelle |
| L'intellectuel aime apprendre. Généralement il affectionne la solitude. Introverti il peut paraître distant vis à vis des autres. Il est souvent bon élève. | Le dynamique aime agir. Il a le don de réussir dans ce qu'il a décidé d'entreprendre. Cela n'en fait pas automatiquement un bon élève. Il compte beaucoup sur son sens de la débrouillardise | L'aimable travaille plus pour faire plaisir à ses parents, à ses professeurs. Sociable et gentil c'est un élève très agréable. Cependant il a besoin d'attention pour pouvoir s'épanouir. | Le perfectionniste a horreur de mal faire. Il a une faculté à voir ce qui pourrait aller de travers. Soucieux et inquiet, il prend le temps de faire les choses correctement. | L'émotionnel agit en fonction de ses émotions difficilement contrôlées et peut réagir de façon théâtrale. Il possède un esprit très créatif et aime se différencier de ses camarades. | L'enthousiaste a une forte joie de vivre. Il a une grande faculté à percevoir le côté positif des choses. Cependant l'ordre et la discipline ont tendance à le frustrer. | De peur d'être blessé, le rebelle, évite de montrer tout signe de faiblesse. Il n'hésite alors pas à rentrer en confrontation mêlée à des accès de colère. Il peut donc devenir un élève difficile. |

Nous tenons à préciser que la typologie présentée ici, n'est qu'une classification à vocation généralisatrice. Il en va de soi que chaque individu est différent des autres et que la catégorisation des élèves n'est à prendre qu'à titre indicatif. Elle nous permet néanmoins de prendre connaissance du trait d'identité majeur des élèves concernés.

2. Le matériel

2.1. Les supports didactiques : les cours étudiés en classe

Les binômes ayant été constitués, il leur a été demandé d'établir une liste de 30 questions portant sur des notions étudiées en classe depuis le début de l'année scolaire (*Annexe 1*). L'objectif ici était pour les élèves, de rechercher dans les classeurs ce qui semblait pour eux essentiel de connaître des 3 thèmes et du TP fait en classe préparant à la conception de la fiche de merchandising (document noté pour le CCF du CAP).

Les 3 thèmes étudiés en classe étaient structurés en plusieurs activités dont voici les intitulés :

| Thème 1. Approvisionner le linéaire | |
|--|---|
| Activité 1 | Je décote l'organisation de l'espace de vente |
| Activité 2 | Je prépare la mise en rayon |
| Activité 3 | J'achemine les produits jusqu'au rayon |
| Activité 4 | Je me repère dans le rayon et j'implante les produits |
| Activité 5 | Je lis et décote une étiquette « rayon » |
| Activité 6 | Je lis et décote une étiquette « produit » |
| Activité 7 | Je détermine les priorités de remplissage et je remplis le linéaire |
| Activité 8 | Je range les produits et j'effectue les rotations |

| Concevoir la fiche de merchandising | |
|--|---|
| 1 TP | Je conçois la fiche de merchandising (Playmobil) (préparation à la fiche de CCF) |

| Thème 2. Participer à la lutte contre la démarque | |
|--|--|
| Activité 1 | Je détecte les incidents en magasin et je les notifie sur le cahier de démarque |
| Activité 2 | Après l'inventaire, je repère les erreurs de stock – La démarque inconnue |
| Activité 3 | TP d'application – Démarque connue/Démarque inconnue |
| Activité 4 | Activité 4 : Je réalise l'inventaire d'une sous famille du magasin d'application |

| Thème 3. Participer à l'installation des produits promotionnels, saisonniers et évènementiels | |
|--|--|
| Activité 1 | Je discerne les produits promotionnels et soldés, des produits évènementiels et des produits saisonniers |
| Activité 2 | Je sais utiliser le mobilier adéquat pour implanter et mettre en avant les produits |
| Activité 3 | Je repère les facteurs d'ambiance |

Les élèves disposaient des cours et des évaluations pour inventer les questions et retrouver les réponses correspondantes à ces dernières. Ils ont également pu, en cas de doute, m'interroger pour vérifier qu'ils avaient bien compris les notions. Je suis donc intervenue comme professeur « ressource » lorsque cela était nécessaire.

2.2. Le support « ludique » : le jeu pédagogique

Après vérification des questions/réponses, les élèves ont ensuite recopié les questions sur des cartes de jeu en respectant un code couleur précis :

- Cartes vertes : questions sur le thème 1 « Approvisionner le linéaire »
- Cartes jaunes : questions sur le thème 2 « Thème 2. Participer à la lutte contre la démarque »
- Cartes bleues : questions sur le thème 3 « Participer à l'installation des produits promotionnels, saisonniers et évènementiels »

Leur ayant imposé la contrainte du nombre de questions « vertes », « jaunes » et « bleues », j'ai choisi de laisser aux élèves la liberté de formuler sur des cartes roses des contraintes pour relancer le cours du jeu : « rejouer », « reculer de 3 cases », « choisir la couleur de sa question » etc.

Les cartes de chacun des binômes ont été intégrées à des mallettes pédagogiques préalablement préparées, constituant ainsi 4 jeux pédagogiques (*Annexe 2*). Ces 4 mallettes comportaient :

- 1 plateau de jeu plastifié représentant un plan de magasin
- 10 pions,
- 1 dé,
- 35 cartes de couleur : vertes, jaunes, bleues, roses
- 18 jetons de couleur : 8 verts, 6 jaunes, 4 bleus
- 10 badges plastifiés et 2 protections plastiques avec accroche,
- 1 feutre effaçable à sec pour inscrire les noms sur les badges plastifiés,
- 6 étoiles autocollantes : 2 vertes, 2 jaunes, 2 bleues
- 1 règle du jeu (*Annexe 3*),

Contenu de la mallette pédagogique



Il est à présent nécessaire de comprendre le concept du jeu de plateau sur lequel les élèves ont évolué. L'objectif du jeu était d'aller de la réserve jusqu'à la ligne de caisses en répondant correctement à un certain nombre de questions par couleur et ainsi valider leurs compétences sur chacun des thèmes représentés pour pouvoir la rendre visible sur le badge de manager. Les badges permettaient ainsi de donner au jeu une dimension réelle. Ce dernier s'apparentait également à un jeu de rôle du fait de son nom « Who's the boss ? » et de la présence du badge, certains élèves ont apprécié immédiatement de pouvoir trouver des pions leur ressemblant et se sont rapidement saisis de leur rôle de participant actif au jeu.

3. La procédure

3.1. Rappel de l'hypothèse émise

Analysons à présent quelle a été la procédure mise en place pour mener à bien cette étude empirique. Rappelons premièrement quelle était notre question de recherche et notre hypothèse. Nous recherchions à savoir dans quel cas l'élève allait le mieux retenir les réponses :

- Cas 1 : L'élève invente les questions rédige un corrigé de ces dernières
- Cas 2 : L'élève joue au jeu : il lit les questions, y répond et lit le corrigé

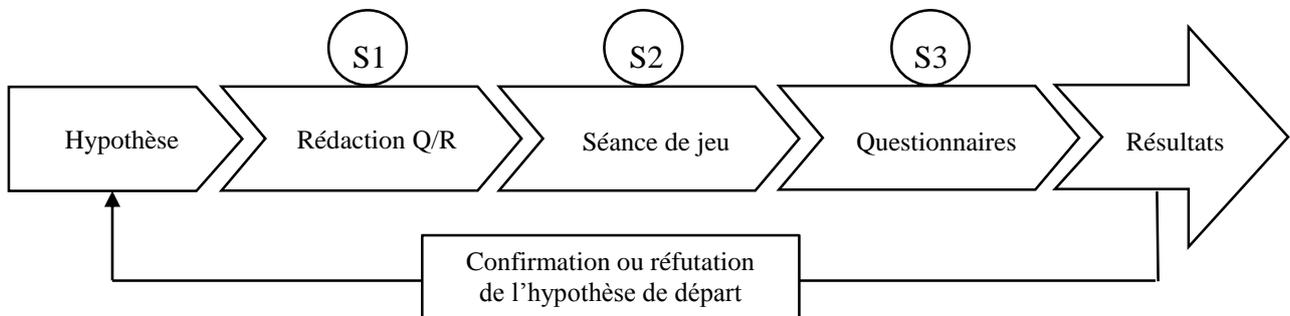
Nous avons donc émis 2 hypothèses :

- Hypothèse A : L'élève retient plus lorsqu'il rédige les questions/réponses plutôt que lorsqu'il participe au jeu
- Hypothèse B : L'élève retient moins lorsqu'il rédige les questions/réponses plutôt que lorsqu'il participe au jeu

L'hypothèse A nous semblait plus évidente. L'élève qui rédige les questions/réponses d'un jeu réussirait plus à restituer les réponses de ces mêmes questions plutôt que celles de questions dont il n'est pas à l'origine.

Afin de vérifier si l'hypothèse posée se vérifiait, nous avons effectué l'expérimentation sur plusieurs semaines :

- Rédaction des questions, séance du vendredi 27 février 2015
- Séance de jeu, séance du vendredi 7 mars 2015
- Contrôle de l'hypothèse par questionnaire, séance du vendredi 13 mars 2015



3.2. La rédaction des questions/réponses

7 élèves sur les 8 se sont investis dans la rédaction des questions. Ils avaient pour consigne de rédiger une vingtaine de questions/réponses sur le thème 1, 5 questions sur le thème 2 et 5 autres questions sur le thème 3. La liste des questions et des réponses constituait le livret de réponses. Ce dernier permettait aux participants du jeu de vérifier l'exactitude de leurs réponses (*Annexes 4 et 5*).

Regardons comment se sont organisés les groupes pour effectuer le travail demandé :

- Tous les groupes ont commencé la rédaction des questions dans l'ordre chronologique et aucun groupe n'a posé de question sur le TP « Concevoir la fiche de marchandage », n'était-il pas considéré comme un cours à part entière... ?
- Dans tous les groupes il y a eu concertation sur le contenu des questions.
- Dans les binômes « filles », les 2 élèves ont été scripteurs de façon non égale ($2/3 \neq 1/3$) et la rédaction des questions/réponses a été très studieuse voire scolaire, aucune stratégie de jeu n'a été engagée mais les mallettes pédagogiques ont suscité un fort intérêt de leur part.
- Dans les binômes « garçons », seul 1 élève par binôme a été scripteur et la rédaction des questions/réponses a été moins scolaire en se portant plus sûr les stratégies de jeu « *il faut mettre ça comme questions, ils sauront pas répondre !* », « *chut, chut, ils vont entendre les réponses !* ». Les binômes « garçons » n'ont cependant pas montré d'intérêt pour les mallettes pédagogiques sur le bureau comme on aurait pu le supposer.
- Les binômes se sont focalisés sur les questions et ont attaché peu d'intérêt aux réponses, travail nécessaire pourtant mais qui leur semblait moins accessible et plus difficile. Nous pouvons supposer que les élèves se projetaient déjà sur les questions du jeu et non sur la vérification de l'exactitude des réponses.
- La quasi-totalité des questions étaient des questions ouvertes, très peu de questions à choix multiples.
- Certaines questions étaient identiques, notamment lorsqu'elles portaient sur le thème 2 « Participer à la lutte contre la démarque » : Ex. Donner un exemple de démarque connue. Donner un exemple de démarque inconnue. Cela s'explique par le nombre limité d'activités et de notions présentes dans ce thème.

Tableau récapitulatif des observations du comportement des élèves pendant la rédaction des questions (semaine 1)

| | Vendredi 27 février 11h-12h | | | | Vendredi 27 février 15h-16h | | | |
|---|--|--------------------|--------------------|--------------------|---|-------|----------------|--------|
| | Élodie et Estelle | | Léonore et Hélène | | Quentin et Tiago | | Adil et Maxime | |
| | Élodie | Estelle | Léonore | Hélène | Quentin | Tiago | Adil | Maxime |
| Attention | ++ | +++ | +++ | ++ | ++ | ++ | +++ | + |
| Recherche d'idée dans le classeur et formulation verbale des questions? | ++ | +++ | +++ | ++ | ++ | +++ | +++ | ∅ |
| Scripteur ? | X ≈ 10questions | X ≈ 20questions | X ≈ 23questions | X ≈ 7 questions | X | | X | |
| Entrée dans une stratégie de jeu ? | Aucune entrée dans une stratégie de jeu Pas de rivalité avec l'autre groupe Rédaction des questions et réponses très scolaire Pas de projection dans le jeu, néanmoins fort intérêt pour les mallettes pédagogiques | | | | Entrée dans une stratégie de jeu non immédiate Mise en place d'une petite rivalité amicale, les élèves n'ont cependant montré aucun intérêt réel pour les mallettes pédagogiques | | | |

3.3. Le déroulement de la séance de jeu

3.3.1. Observation de la séance de jeu des binômes

Une fois rédigées, les questions et les réponses ont été relues puis recopier sur les cartes. Les jeux de cartes ont ensuite été échangés entre les binômes. Voici les inversions opérées :

Élodie et Estelle (binôme A) ↔ Quentin et Tiago (binôme B)

Léonore et Hélène (binôme C) ↔ Adil et Maxime (binôme D)

Les binômes sont, quant à eux, restés identiques. Les élèves ont donc joué l'un contre l'autre, ce qui permettait de maintenir la bonne humeur qui s'était établi la séance précédente.

Regardons à présent quelles ont été les réactions des élèves pendant le jeu :

Tableau récapitulatif des observations de la séance de jeu (semaine 2)

| Binôme | Elève | Comportement vis-à-vis des questions | Comportement vis-à-vis du concept jeu |
|--------|---------|---|--|
| A | Élodie | Elodie semblait avoir hâte de jouer mais restait assez anxieuse face aux questions inconnues « <i>J'espère qu'ils nous ont pas fait des questions trop dures !</i> » | L'aide bienveillante d'Estelle a permis à Elodie d'avancer dans le jeu et de valider les 3 compétences. Elodie était vraiment contente de gagner: « <i>Ah, une étoile !</i> » |
| | Estelle | Estelle s'est positionnée comme « accompagnatrice bienveillante » d'Elodie dans le jeu en formulant des questions intermédiaires à la question posée sur la carte. Cette méthode a facilité la restitution des réponses correctes par Elodie. | Estelle aurait préféré jouer avec plusieurs joueurs et semblait déçue de ne jouer qu'en binôme : « <i>Ah ++ mais je pensais qu'on allait jouer à 4</i> » (binôme A et B). |
| B | Quentin | Elève qui aime relever les défis pour être le meilleur. Les réponses manquaient parfois de précision mais cherchait à convaincre son adversaire de l'exactitude de ses réponses. | Quentin est entré dans le jeu de suite. Il voulait gagner, quitte à essayer de tricher. <i>Q</i> : « <i>Et hop, un jeton !</i> » <i>T</i> : « <i>Madame, il triche !</i> » |

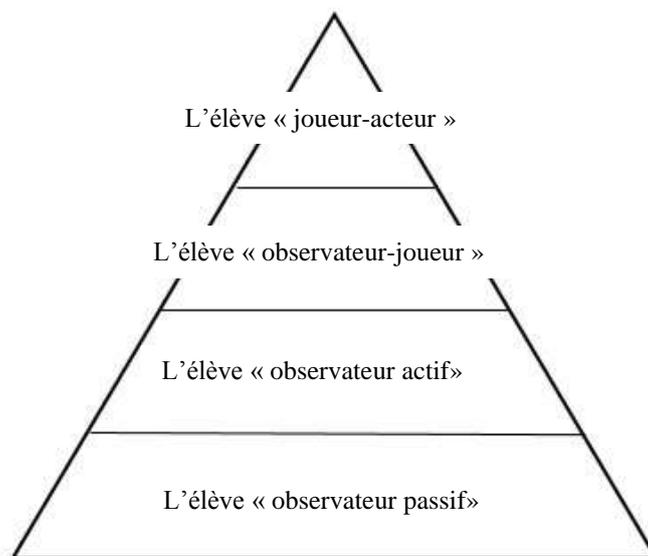
| | | | |
|---|---------|---|--|
| | Tiago | Habituellement c'est un élève qui connaît son cours mais la décontextualisation des notions (en dehors du cours « classique ») semble l'avoir perturbé. | Tiago est resté très calme et très scolaire dans son approche au jeu. Il a essayé de réguler le jeu face à Quentin qui semblait très sûr de lui. |
| C | Léonore | Léonore et Hélène se sont comportées comme 2 élèves et non comme 2 participantes à un jeu. Aucune des 2 n'a cherché à gagner. Comportement très calme et très scolaire que ce soit vis-à-vis des questions/réponses que du concept jeu. Aucune n'a cherché à aider l'autre. | |
| | Hélène | | |
| D | Adil | Adil a cherché à aider son adversaire en reformulant certaines questions pour l'aiguiller. Il a été très pointilleux sur les réponses à restituer, très regardant sur le livret de correction | Adil s'est pris au jeu et a demandé s'il était possible d'adapter la règle du jeu « Mme, s'il connaît pas la réponse et que moi je répons bien, je gagne le point ? » |
| | Maxime | La lecture des questions n'a que très peu fonctionné avec Maxime qui n'a pas un rapport à l'écrit facile. J'ai pris la décision, pour dynamiser le jeu (le temps nous manquait également et il fallait qu'Adil et Maxime aient répondu aux 30 questions) de lire à haute voix les questions et de les faire répondre sous forme de quizz : le premier qui répondait juste à la question gagnait 1 point. Cette façon de jouer a semblé paraître à Maxime moins scolaire. Je n'avais plus uniquement un rôle de « régulation » des réponses justes mais « d'animatrice-régulatrice ». Le jeu s'est apparenté au jeu populaire de « Questions pour un champion ». Cette façon de jouer a énormément plu aux 2 élèves | |

3.3.2. Intégration des autres élèves « non participants »

Les élèves n'ayant pas voulu prendre part à la préparation ont tout de même pu prendre part au jeu. Cette participation s'est faite selon 3 degrés d'implication³. Certains élèves ont participé activement au jeu (appelés ici « joueurs acteurs », d'autres ne se sont positionnés en tant que joueur après avoir observé les autres (les « observateurs/joueurs », d'autres encore sont restés en position d'« observateurs actifs ».

³ Un 4^{ème} degré pourrait compléter cette classification. Il s'agirait du niveau le plus bas d'implication et pour lequel l'élève serait un observateur passif. La non observation du jeu pourrait, quant à elle constituer le 1^{er} degré de « non implication ».

Amorce d'une classification des degrés d'implication des autres élèves de la classe



- Certains élèves ont émis de vive voix leur souhait de jouer à une partie.
- D'autres élèves, après une première phase d'observation, ont désiré participer au jeu et se sont rapidement intégrés à une partie en cours.
- Une troisième catégorie d'élèves est restée plus en retrait pour observer. Cette attitude ne traduit pas pour autant un désintérêt pour le jeu. Ces élèves intervenaient de temps en temps pour donner les réponses que les joueurs ne trouvaient pas.

Maëva : « *Mme, je peux répondre ? Je sais.* »

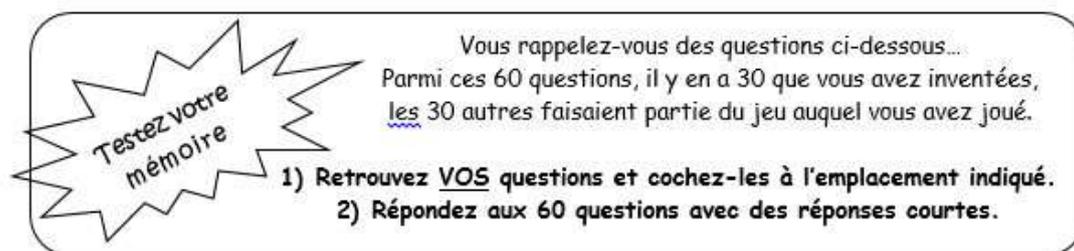
Un élève de la classe de 1^{ère} CAP ECMS a souhaité venir également jouer au jeu avec le groupe A dont un de ses amis faisait partie. Il a paru très surpris qu'en classe on puisse procéder à ce genre d'activité. « *Mais, en fait +++ c'est un vrai jeu ?* ». Une équipe de 4 élèves s'est donc constituée autour du plateau de jeu. L'ambiance décontractée a favorisé les échanges entre élèves qui ne se sont pas pour autant désintéressés des réponses attendues aux questions. J'ai pu constater qu'un élève, très souvent absent, s'était vraiment pris au jeu. Il semblait plus intéressé qu'en cours et répondait avec facilité aux questions faisant de lui le gagnant de la partie sous les regards déconcertés de ses camarades qui s'attendaient à retrouver une corrélation entre ses notes dans la discipline et l'exactitude de ses réponses.

3.4. Le contrôle de l'hypothèse par questionnaires

Les deux étapes de l'étude empirique étant réalisées (la rédaction des questions et la participation à un jeu), il nous a fallu mettre en place un moyen de mesurer l'efficacité des deux méthodes employées sur le processus de mémorisation des élèves.

Nous avons donc procédé à la passation de questionnaires intitulés « Testez votre mémoire ». (*Annexe 6*)

Extrait de la première partie du questionnaire de fin de projet



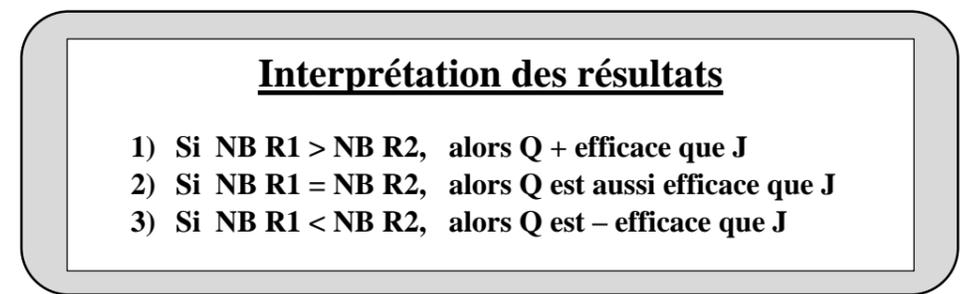
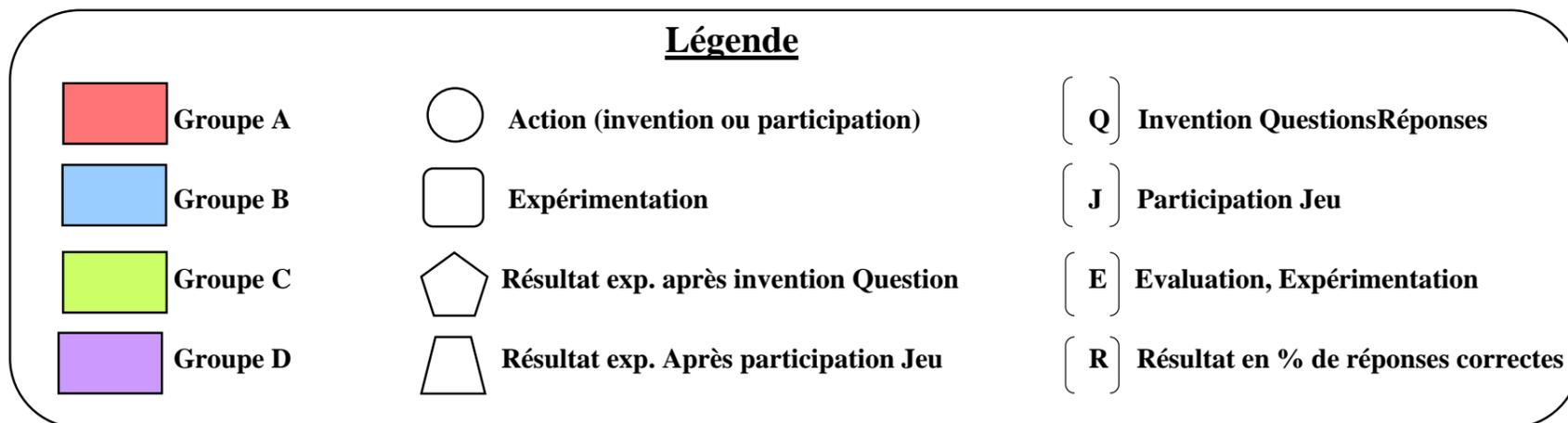
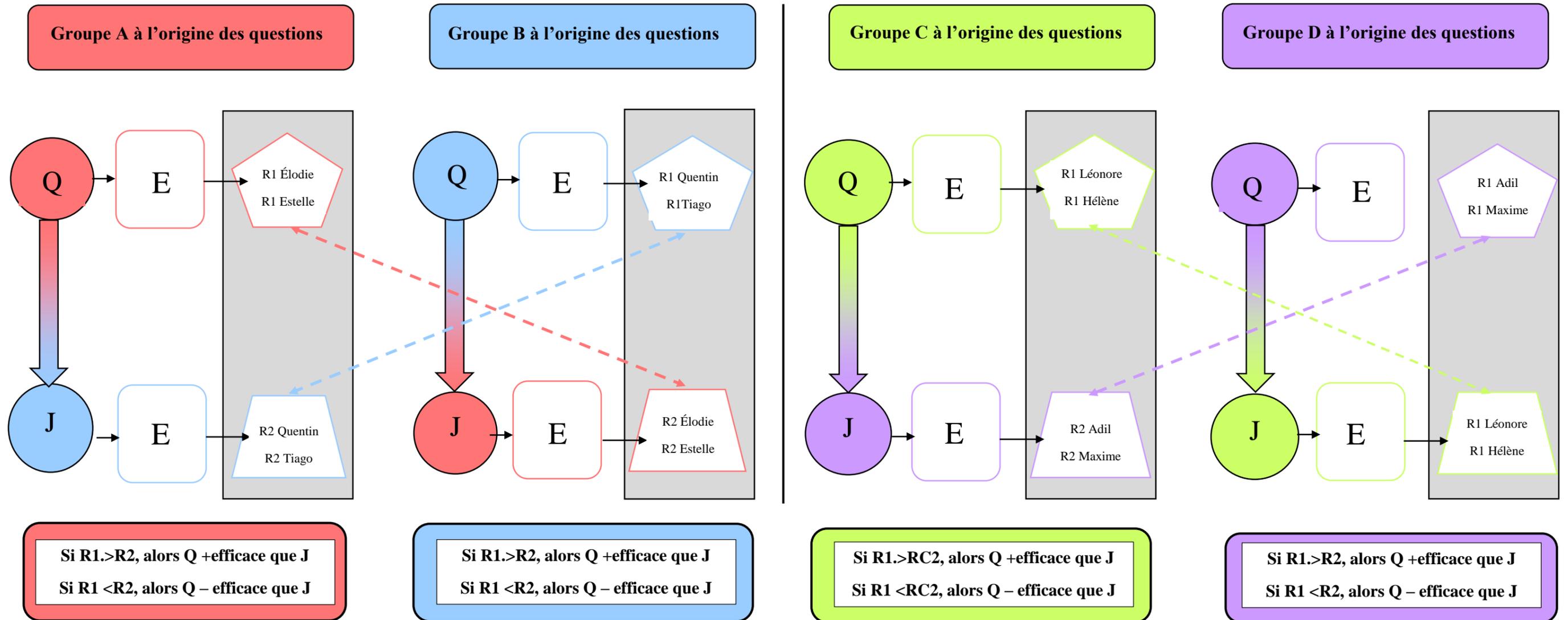
Ces questionnaires comprenaient à la fois les questions rédigées par les binômes concernés et les questions du jeu auquel ils ont joué. Les questions ne formaient qu'une seule liste de 60 questions. Comme le précise la consigne, chaque élève devait essayer de retrouver les questions rédigées par son propre binôme et répondre aux questions avec des réponses courtes. Cet « exercice » étant difficile pour les élèves, puisqu'il demandait aux élèves de rester concentrés et nécessitait de mobiliser les connaissances acquises pendant l'année, j'ai volontairement regroupé les questions par thème en respectant la chronologie des activités de chacun d'entre eux.

A la suite de cette première partie, les élèves se sont vu proposer un mini sondage afin qu'ils puissent donner leur avis sur le projet auquel ils avaient participé (*Annexe 7*). Cette seconde partie était intitulé « Votre avis compte » et se divisait en 3 parties :

- La préparation des questions et des réponses,
- La participation au jeu,
- La restitution des réponses des 60 questions des questions rencontrées.

Chaque élève a pu s'exprimer librement. Le retour sur leurs ressentis nous permettra certainement d'éclairer quelques-uns de nos résultats.

TABLEAU SYNOPTIQUE DE LA **MÉTHODOLOGIE APPLIQUÉE** POUR L'ÉTUDE EMPIRIQUE



PARTIE 3

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE ET ANALYSES CORRELÉES A L'ETAT DE L'ART

1. Les résultats obtenus aux questionnaires de vérification des 2 hypothèses

1.1. La vérification de l'hypothèse formulée

Avant de procéder à l'étude, nous avons préalablement émis 2 hypothèses.

Nous avons considéré l'hypothèse A comme étant notre hypothèse de départ : un élève retiendrait mieux les réponses aux questions qu'il aurait formulées plutôt qu'aux questions qu'il aurait rencontrées pendant sa participation à un jeu.

Suite à la mise en place des différentes étapes de l'expérience, nous avons obtenu les résultats suivants aux questionnaires finaux de vérification de l'hypothèse. :

Résultats obtenus aux questionnaires de vérification (R1 et R2) de l'hypothèse

| | Note obtenue aux questions inventées (R1) | % de réponses correctes questions inventées (R1') | Note obtenue au questionnaire après jeu (R2) | % de réponses correctes questions du jeu (R2') | Résultat | % de réponses correctes (R1+R2) |
|---------|---|---|--|--|----------|---------------------------------|
| Elodie | 15 | 50 % | 19 | 63,33 % | R1 < R2 | 56,66 % |
| Estelle | 17 | 56,66 % | 19 | 63,33 % | R1 < R2 | 60,00 % |
| Quentin | 21 | 70 % | 21 | 70 % | R1 = R2 | 70 % |
| Tiago | 17 | 56,66 % | 13 | 43,33 % | R1 > R2 | 50 % |
| Léonore | 13 | 43,33 % | 22 | 73,33 % | R1 < R2 | 58,33 % |
| Hélène | 14 | 46,66 % | 15 | 50 % | R1 < R2 | 48,33 % |
| Adil | 15 | 50 % | 14 | 46,66 % | R1 > R2 | 48,33 % |
| Maxime | 8 | 26,66 % | 15 | 50 % | R1 < R2 | 38,33 % |

À partir de ce tableau récapitulatif des résultats, nous pouvons constater que :

- 5 élèves sur 8 ont mieux répondu aux questions qu'ils avaient rencontrées dans le jeu plutôt qu'à leurs propres questions. ($R1 < R2$)
- 2 élèves sur 8 ont mieux répondu aux questions qu'ils avaient rédigées pour leurs camarades. ($R1 > R2$)
- 1 élève a aussi bien répondu aux questions qu'il avait rédigées qu'à celles qu'il avait rencontré en jouant. ($R1 = R2$)

L'hypothèse de départ ne se trouve pas confirmée par les résultats obtenus puisque 62.50 % des élèves ont mieux répondu aux questions qu'ils avaient rencontrées en jouant au jeu.

Il ne suffit pas de regarder le nombre d'élève permettant d'infirmer notre hypothèse, il faut également prendre en compte l'écart absolu cumulé entre R1 et R2 pour l'ensemble des élèves.

1.2. L'analyse des écarts absolus

Nous savons désormais que notre hypothèse est infirmée. Il semble important désormais de mesurer l'écart absolu entre le nombre total de bonnes réponses obtenues pour R1 et R2 lorsque $R1 > R2$ et $R1 < R2$ afin de comprendre si l'hypothèse est réfutée de manière significative. Voici le tableau récapitulatif des écarts absolus des résultats R1 et R2.

Tableau des écarts absolus des résultats R1 et R2

| | Σ des points d'écart lorsque $R1 > R2$ | Σ des points d'écart lorsque $R1 < R2$ |
|-----------------------------|---|---|
| Elodie | | 4 ⁴ |
| Estelle | | 2 |
| Quentin | 0 | 0 |
| Tiago | 4 | |
| Léonore | | 9 |
| Hélène | | 1 |
| Adil | 1 | |
| Maxime | | 9 |
| Σ des points d'écart | 5 | 25 |

⁴ Calcul : (19 bonnes réponses en R2) – (15 bonnes réponses en R1) = 4

Nous constatons que l'écart entre R1 et R2 lorsque $R1 < R2$ est cinq fois plus important que lorsque $R1 > R2$. Ce résultat signifie que l'hypothèse A est infirmée de manière significative. Bien que certains élèves n'enregistrent qu'un petit écart (1 et 2) entre le nombre de bonnes réponses en R1 et R2 (Hélène et Estelle), d'autres élèves comptabilisent un nombre beaucoup plus important de réponses correctes pour les questions/réponses du jeu auquel ils avaient participé (R2) plutôt qu'à leurs propres questions (R1). Ainsi, Léonore et Maxime enregistrent un écart absolu de 9 entre R1 et R2.

Il est important de préciser que les élèves n'ont pas réussi à dissocier les questions qu'ils avaient formulées, des questions du jeu auquel ils avaient joué (cf question n°1 du questionnaire « Testez votre mémoire »).

1.3. Les explications possibles des résultats

1.3.1. Le statut de l'erreur

Le statut de l'erreur pourrait constituer l'un des facteurs justifiant une meilleure réussite aux questions relevant du jeu. En effet, les élèves qui pendant le jeu ne répondaient pas correctement, semblaient « décomplexés » de n'avoir pas su apporter une réponse juste à la question posée. L'ambiance décontractée de la séance de jeu a permis de lever les inhibitions, les élèves ont osé et présentaient plus d'entrain qu'en séance « classique ». Cette bonne ambiance a amené les élèves à chercher eux-mêmes les réponses dans le livret. Je craignais que certains élèves soient réfractaires à rechercher les réponses, mais j'ai eu la très bonne surprise de constater qu'ils s'étaient pris au jeu : « *Ah ah, on va voir si t'as raison ++ suspenssssss !* », « *Je pense que c'est pas ça + mais on va quand même vérifier hein !?* », « *Ah ben ouais + t'as raison !* ».

1.3.2. L'engagement des 2 élèves dans le jeu

Alors que pour la première étape du projet, les élèves s'étaient organisés entre eux pour rédiger questions/réponses, la seconde étape a permis l'engagement des 2 joueurs de façon moins hétérogènes. Rappelons que dans certains binômes, il y avait parfois 1 seul élève qui inventait les question/réponses tandis que son camarade les écrivait : le processus de mémorisation n'était donc pas optimal pour tous les élèves.

La participation au jeu nécessite l'engagement cognitif des 2 joueurs ; l'un réfléchit à la réponse et l'autre vérifie l'exactitude de la réponse, puis vice versa. Cette étape de vérification a permis la consolidation des connaissances des 2 élèves : celui à qui la question était posée a pu s'assurer qu'il savait ou se rendre compte qu'il ne savait pas et apprendre de son erreur tandis que, l'autre

élève, moins engagé cognitivement, a tout de même participé activement en lisant la réponse et en l'expliquant parfois à l'autre joueur : il y a donc couplage des stimuli auditif et visuel (lecture des questions/réponses à haute voix).

1.3.3. L'intervention du professeur

Je suis intervenue auprès des élèves sur les 2 étapes du projet. Mon intervention sur la 1^{er} étape consistait à aider les élèves à trouver des idées, les aider dans la construction des questions et la structuration des réponses. Pendant la séance de jeu, je circulais dans la salle pour les observer et les aiguiller avec des questions intermédiaires ou des indices pour faciliter le rappel en sollicitant leur mémoire visuelle : « *Tu te souviens, c'était avec l'exercice avec le ...* ». Cette intervention de ma part a certainement contribué à renforcer le processus de rappel des réponses.

A l'inverse, mon aide au cours de la 1^{ère} étape n'a, semble-t-il, pas aidé à renforcer la mémorisation. Les élèves mobilisaient de façon moindre leurs connaissances puisqu'ils s'inspiraient du cours qu'ils avaient à leur portée. D'après mes observations, les élèves se focalisaient plus sur la formulation de la question qu'au contenu de la réponse (qui était recopiée à partir du classeur) par peur de mal s'exprimer et/ou de faire des fautes. Le rapport à l'écrit des élèves a pu constituer un frein à la rédaction des questions/réponses.

2. Les résultats obtenus aux questionnaires d'appréciation

2.1. Avis des élèves sur la rédaction des questions/réponses

2.1.1. Les résultats

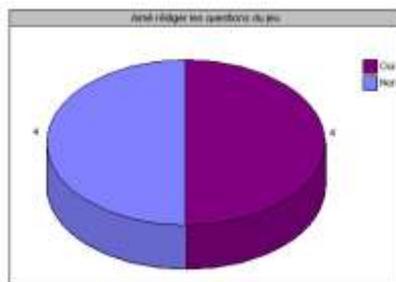
Nous avons complété notre étude par la passation de questionnaires d'appréciation destinés aux 8 élèves. Cette enquête avait pour objectif de contrôler si ce que j'avais perçu en tant qu'enseignante était réellement ce comment les élèves avaient vécu l'expérience. Ce questionnaire se composait de 3 parties qui reprenaient chronologiquement les étapes du projet. Dans la première partie (concernant le processus de rédaction des questions/réponses), nous avons demandé aux élèves s'ils avaient aimé inventer les questions du jeu. Le résultat obtenu a été très partagé : 4 élèves ont répondu « oui » et les 4 autres élèves ont répondu « non ». Les élèves devaient ensuite justifier leur réponse à travers 2 questions : « *Pourquoi N'avez-vous PAS aimé rédiger les questions ?* » et « *Pourquoi avez-vous aimé rédiger les questions ?* ».

Voici les réponses obtenues :

Avez-vous aimé rédiger les questions du jeu ?

Pourquoi N'avez-vous PAS aimé rédiger les questions ?

- 1 : Trop long
- 3 : Trop de questions et c'est trop long à faire
- 6 : C'est pas intéressant
- 8 : Trop long à faire



Pourquoi avez-vous aimé rédiger les questions ?

- 2 : Car c'est Mme Keravec qui a préparé le jeu avec cœur
- 4 : Ca fait passer le temps, ça change
- 5 : C'était fun
- 7 : (Sans justification)

A la lecture de ces réponses, nous constatons que le principal frein cité par les élèves a été celui de la longueur de la tâche. En effet, les élèves avaient pour consigne d'inventer 30 questions/réponses. La rédaction de ces questions a duré, pour la plupart des groupes 1 heure. Ce travail a, par conséquent, demandé aux élèves un effort important de concertation et de mobilisation de leur connaissance.

L'autre moitié des élèves a évoqué le fait que ce soit l'enseignant qui ait préparé le jeu. Un élève a reconnu l'investissement de l'enseignant. Cette élève correspondait, dans la typologie de MICHEL (2013) à « l'émotionnel ».

Nous avons ensuite demandé aux élèves pour quel thème, il leur a été plus facile et plus difficile d'inventer les questions. Voici les résultats obtenus à ces 2 questions :

Pour quel thème était-il plus facile/difficile d'inventer des questions?



Nous remarquons qu'il a été plus facile pour les élèves d'inventer les questions pour le thème 1. Les thèmes 2 et 3 sont les thèmes pour lesquels les élèves ont eu plus de difficultés. Comment expliquer que les thèmes les plus récemment étudiés soient perçus comme les plus difficiles ? Il faut savoir que les élèves ont eu plusieurs devoirs sur le thème 1 qui était plus long que sur le thème 2 pour lequel les évaluations sur sont faites sur des TP (1 travail maison à rendre + 1 inventaire à effectuer dans le magasin d'application). Nous pouvons supposer que certains élèves ont donc mieux ancré les apprentissages en révisant pour l'évaluation de classe.

2.1.2. L'analyse et les préconisations

Bien que 6 élèves sur 8 pensent que rédiger des questions/réponses permet de mieux retenir le cours, l'activité a été jugée longue et fastidieuse par les élèves qui ont dû parcourir le classeur depuis le début de l'année pour réussir à formuler les questions. Certaines notions étudiées au premier semestre avaient été oubliées. Les élèves ont très certainement eu l'impression de refaire leur année scolaire en une séance. Par ailleurs, certains élèves n'aiment pas écrire et ce travail de « recherche/réflexion/rédaction » n'a pas été évident pour eux et se sont souvent déchargés sur leur binôme. Cela a été le cas pour Elodie, Hélène et Maxime comme nous avons pu le voir en partie 2. Pour Tiago, ce n'est pas le rapport à l'écriture qui nous permet d'expliquer le fait qu'il n'ait pas été scripteur mais le rapport à la langue. En effet, pour Tiago, le français n'est que la langue de scolarisation. Il rencontre donc de petites difficultés lorsqu'il s'agit de rédiger.

Si je devais réitérer ce projet, j'aurais procédé d'une façon différente. Il aurait été préférable, en début d'année, d'établir un rituel à la fin de chaque activité et de demander aux élèves de rédiger 2 ou 3 questions. Ce travail constituerait une évaluation formative qui permettrait à l'élève de reformuler les connaissances acquises et qui permettrait également à l'enseignant de s'assurer que les élèves aient compris le cours et/ou de revenir sur certaines notions. Cette activité segmentée par activité serait perçue moins fastidieuse pour les élèves qu'elle l'a été pour la réalisation de ce mémoire. De plus, ce procédé permettrait aux élèves de mieux retenir l'essentiel de chaque séquence et de se préparer pour l'évaluation sommative.

Qu'ont pensé les élèves de leur participation au jeu ?

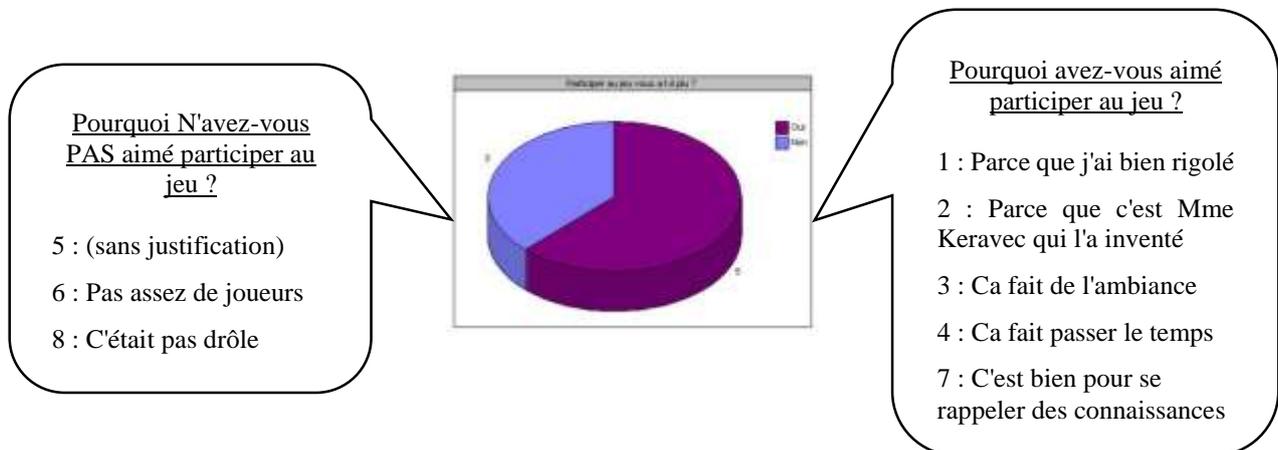
2.2. Avis des élèves sur leur participation au jeu

2.2.1. Les résultats

Les élèves ont montré plus d'enthousiasme à participer au jeu qu'à rédiger les questions. En effet, il ne s'agissait plus de « travailler » (dans le sens où on pourrait rapprocher le terme de « labeur ») mais plutôt de « s'affirmer » en tant que joueur dont les connaissances étaient nécessaires pour devenir « The Boss » et donc gagner la partie.

Nous avons demandé aux 8 participants s'ils avaient apprécié participer au jeu et avons recueillis, comme nous l'avions fait précédemment pour l'exercice de rédaction des questions, leurs justifications. Voici les réponses obtenues :

Avez-vous aimé participer au jeu ?



2 élèves ont précisé que c'était grâce au caractère divertissant du jeu qu'ils avaient apprécié participer au jeu (« *Parce que j'ai bien rigolé* » et « *Ca fait de l'ambiance* »). En parallèle à ces réponses, 2 autres élèves n'ont pas aimé le jeu en mentionnant les motifs suivants : le manque de joueurs (qui supposerait ici, le manque d'ambiance et le caractère peut divertissant du jeu (« *C'est pas drôle* »)).

Le questionnaire demandait également aux élèves de mesurer le degré de divertissement du jeu auquel ils avaient joué. Nous avons donc proposé aux élèves 4 réponses sous forme de smileys cœur et nous leur avons posé la question suivante :

A quel point vous êtes-vous amusé(e) ?

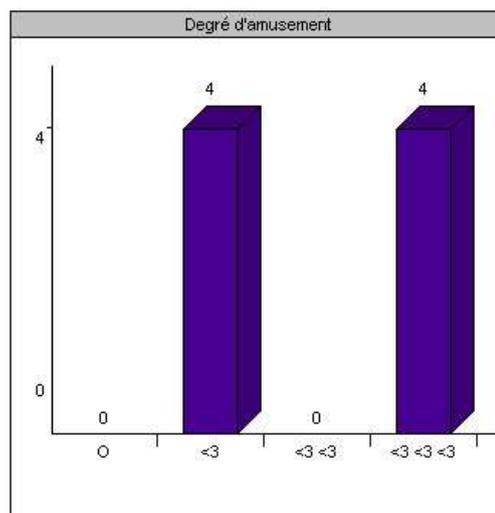
Les réponses se sont réparties uniquement sur 2 propositions et de façon égale. (♥ , ♥♥♥). Il ne nous est pas possible d'affirmer que les élèves ont adoré le jeu mais nous pouvons cependant souligner qu'aucun élève ne l'a détesté.

Instaurons le barème suivant : 0 = 0 point, ♥ = 1 point, ♥♥ = 2 points et ♥♥♥ = 3 points, afin de calculer la moyenne attribuée par les élèves au jeu.

Il nous faut alors poser le calcul suivant :

$$[(0 \times 0) + (1 \times 4) + (2 \times 0) + (3 \times 4)] / 8 = 2$$

Les élèves ont donc attribué une note moyenne de 2/4 au jeu auquel ils ont participé.



2.2.2. L'analyse et les préconisations

Bien que la majorité des élèves ait aimé participer au jeu, on ne peut que constater que le degré d'amusement n'est pas à 100 % significatif de « plaisir ». En effet, le jeu a été préalablement balisé par l'enseignant, ne permettant pas aux élèves de bénéficier de suffisamment de liberté. Pour pallier à ce manque de liberté et d'imprévu, nous avons demandé aux élèves d'inventer des rebondissements au jeu (ex : passez un tour, donnez un jeton à ton adversaire, reculer de 3 cases, etc.). Ce jeu nécessitait des connaissances préalables pour pouvoir gagner et correspond donc au 3^{ème} niveau de jeu : le jeu pédagogique. DE GRANDMONT (2013) et VIAL (1981) affirmaient que ce dernier niveau de jeu ne laissait que très peu de place au plaisir intrinsèque. Nous supposons alors que l'élément principal qui a participé au divertissement des élèves a été le badge professionnel auquel ils ont pu s'identifier en tant que futurs professionnels. Le badge donne une dimension sociale et sociétale à l'élève et le valorise: « je ne suis plus un élève qui apprend en classe, je suis quelqu'un qui travaille et qui a une fonction dans la société et l'entreprise ».

CONCLUSION

Nous venons de le constater, la participation des élèves à un jeu leur permettrait de mieux retenir les connaissances qu'en inventant les questions/réponses. En effet, la première étape de rédaction des questions/réponses représentait pour les élèves la partie « travail » tandis que la participation au jeu relevait pour eux du « ludique ».

Pour certains élèves, la tâche de rédaction a été coûteuse sur le fond et sur la forme : trouver des questions, rechercher les réponses s'y référant, transposer à l'écrit un contenu oralisé par un camarade de façon familière. Ces freins n'ont, de ce fait, pas permis aux élèves de retenir les informations, certainement trop focalisés sur la « trace écrite qui reste » (les fautes qui se voient) et la « peur du jugement » du professeur. A l'inverse, les élèves se sont sentis plus à l'aise pendant la séance de jeu puisqu'ils étaient libérés de ces freins, chacun s'exprimait de façon spontanée. Cette analyse peut nous permettre d'éclairer les meilleurs résultats obtenus à notre questionnaire final pour les questions rencontrées dans le jeu plutôt que pour celles inventées par le binôme lui-même.

Cependant, il ne faut pas pour autant exclure la phase de rédaction des questions/réponses. En effet, n'oublions pas que les élèves ont, tout d'abord, utilisé leur cours pour préparer les questions du jeu pour un autre binôme. Cette première phase constitue une première étape dans le processus de mémorisation. La seconde étape de mémorisation est celle de leur participation au jeu. En effet, les élèves ont abordé de nouveau les mêmes thèmes, ce qui leur a permis de consolider ce qu'ils avaient déjà revu lors de la première phase.

On ne peut donc pas, à partir de ce principe, affirmer que seule la rédaction des questions/réponses ou la participation au jeu justifie le degré de connaissance : ce sont les 2 processus qui solidifient de façon complémentaire les connaissances de l'élève. Ce processus d'apprentissage multi-épisodique favorise de façon considérable la mémoire sémantique nécessaire à la mémorisation des connaissances.

Il serait intéressant de mener de nouveau un projet de ce type sur une année entière de manière à ce que les élèves conçoivent eux-mêmes le plateau et la règle du jeu avec un professeur d'art appliqué et rédigent à la fin de séquence quelques questions par groupe. Ce

procédé permettrait de mobiliser les élèves sur la conception intégrale du jeu et de préparer les questions/réponses au fur et à mesure. Cette méthode présenterait l'avantage d'améliorer une compétence transversale : la capacité à rédiger des réponses courtes et structurées. Nous espérons donc voir les élèves plus à l'aise sur cette compétence en fin d'année scolaire.

Depuis quelques années, le jeu à vocation professionnalisante s'est développé. De nombreuses entreprises telles que, Renault, Michelin, L'Oréal, BNP Paribas, SNCF, AirFrance, Axa, etc... ont intégré les serious games dans leur processus de formation permettant ainsi à leurs salariés de s'entraîner à des situations de vente ou de management. Ces jeux de simulations commencent tout juste à être intégrés en établissement. C'est une véritable opportunité pour les élèves et étudiants des formations professionnelles (Baccalauréats Professionnels et BTS, voire Licences Professionnelles) qui s'exercent et s'habituent à ce nouveau mode de formation.

BIBLIOGRAPHIE

PARTIE 1

ANALYSE PRÉALABLE POUR LA RECHERCHE

1. Le jeu, un outil pédagogique particulier

Ouvrages

BROUGÈRE G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan

CAILLOIS R. (1967). *Les jeux et les hommes*

DE GRANDMONT N. (1997). *Pédagogie du jeu: jouer pour apprendre*. De Boeck Supérieur

DUFLOT C. (1997). *Jouer et philosopher*. Presse Universitaire de France

HUIZINGA J. (1988). *Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris :Gallimard.

Documents électroniques

DE GRANDMONT N - <http://pdagogieetphilosophiedujeu.blogspot.fr>

DELORY-MOMBERGER C. (2006). G. Brougère. Jouer/Apprendre. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/3 | 2006, 479-481. Vu à <http://osp.revues.org/1033>

FONDEVILLE B. *Penser la place du jeu à l'école maternelle : repères théoriques et éléments de réflexion*. ESPE de Midi Pyrénées, site de Tarbes.

Repéré à : [http://web.ac-](http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p7736_694108100176d2fea09b6c9a850837abdefinition_du_jeu.pdf)

[toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p7736_694108100176d2fea09b6c9a850837abdefinition_du_jeu.pdf](http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p7736_694108100176d2fea09b6c9a850837abdefinition_du_jeu.pdf)

www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Centre_Ressources/Jeux_serieux/Le_jeu_en_pedagogie

http://www.ien-aubergenville.ac-versailles.fr/sites/www.ien-aubergenville.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Criteres_de_description_de_jeux_et_potentiel_ludique.pdf

2. La mémorisation, un processus au cœur de l'apprentissage

Ouvrages

ROSSI J-P. (2005) *Psychologie de la mémoire: De la mémoire épisodique à la mémoire sémantique*. Paris : De Boeck

MATLIN M. (2001). *La cognition: Une introduction à la psychologie cognitive*. Paris : De Boeck Université. p127-130

Articles de périodiques et revues

TULVING E. (1972). Episodic and semantic memory. Organization of memory. *This week's Citation Classic*. CC/Number 48, Number 30, 1987

Repéré à : <http://garfield.library.upenn.edu/classics1987/A1987K827500001.pdf>

Documents électroniques

TULVING E (1976). Rôle de la mémoire sémantique dans le stockage et la récupération de la mémoire épisodique. *Bulletin de psychologie*.

Repéré à : http://alicekim.ca/Tulving1976_Bulletin_de_Psychologie_fr.pdf

CLEMENCE A. (2005). La mémorisation dans les apprentissages. Vers une longue optimisation de la mémoire à long terme. IUFM de Bourgogne.

Repéré à : https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00333.pdf

LEGAL J-B. (2008). La mémoire (en bref). Université Paris 10 Nanterre.

Repéré à : <http://j.b.legal.free.fr/Blog/share/L1%20Illustrations/La%20mémoire.pdf>

http://www.crame.u-bordeaux2.fr/pdf/strategies_apprentissage.pdf

PARTIE 2

CADRE CONTEXTUEL ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

MICHEL J-F. (2013). *Les 7 profils d'apprentissage*. Paris : Organisation Eds D'

PARTIE 3

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE

CAUCI-BIANCHI (2012). Le statut de l'erreur. Intervention formation de formateurs.

Repéré à : <http://www.ac-nice.fr/lettres/index.php/graines-a-semer/139-le-statut-de-l-erreur-dans-la-classe-et-pour-les-apprentissages>

ASTOLFI J-P (1999). *Chercheurs et enseignants : Repères pour enseigner aujourd'hui*. Paris, INRP.

ANNEXES

| | |
|--|-------------|
| Annexe 1 : Fiches pédagogiques des séquences concernées..... | -2- |
| Annexe 2 : Contenu des mallettes pédagogiques..... | -19- |
| Annexe 3 : Règle du jeu..... | -23- |
| Annexe 4 : Quelques exemples de questions/réponses..... | -25- |
| Annexe 5 : Exemple d'un livret de réponses..... | -29- |
| Annexe 6 : Questionnaire pour la vérification de l'hypothèse..... | -35- |
| Annexe 7 : Questionnaire d'appréciation..... | -39- |

ANNEXE 1

Fiches pédagogiques des séquences concernées

THEME 1. Approvisionner le rayon, le linéaire

Activité 1 : Je décèle l'organisation de l'espace de vente

| | | |
|---|---|---|
| Savoir faire | C.2.1. Décoder tout ou partie d'un plan de linéaire | |
| Savoirs associés | <i>S.2. Approvisionnement du rayon</i> | |
| | S.2.1. Le produit | S.2.2. Le rayon |
| | <input checked="" type="checkbox"/> <u>Les familles de produits</u> ⇒ Principales classes de familles selon nomenclature | <input checked="" type="checkbox"/> <u>L'organisation de l'espace de vente dans un libre-service et l'implantation des rayons</u> ⇒ Exemples d'organisation à partir de plans, de maquettes, de photos... <input checked="" type="checkbox"/> <u>L'organisation du linéaire :</u> ⇒ Place et présentation des produits selon leur nature |
| Condition de réalisation (on donne) | A partir...du plan de masse | |
| Critères d'évaluation (on exige) | L'implantation et le rangement des produits respectent les règles d'organisation de l'entreprise | |

Objectifs pédagogiques de la séquence

| Questions |  Objectifs pédagogiques | Conditions de mise en œuvre | | |
|---|---|---|---|---|
| | |  |  |  |
| Q1 | Connaître la fonction de chaque zone du point de vente | X | | |
| Q2-Q3 | Connaître l'emplacement des rayons du point de vente | | X | |
| Q4 | Savoir justifier l'emplacement de certains produits | | | X |
| Q5 | Connaître les caractéristiques de la zone chaude/froide | X | | |
| Q6 | Découvrir l'organisation d'un point de vente sur 2 étages | | | X |
| Q7 | Savoir placer les différentes zones de circulation | X | | |
|  | Mini devoir Q1 -> Q5 | | | |
|  | Synthèse visuelle sur A3 + nomenclature IFLS | | X | |

Activité 2 : Je prépare la mise en rayon

| | | |
|---|--|------------------------|
| Savoir faire | C.2.1. Préparer la mise en rayon, le cas échéant, selon l'organisation de l'entreprise | |
| Savoirs associés | <i>S.2. Approvisionnement du rayon</i> | |
| | S.2.1. Le produit | S.2.2. Le rayon |
| Savoirs associés | <input checked="" type="checkbox"/> <u>L'organisation de l'espace de vente dans un libre-service et l'implantation des rayons</u> ⇒ Exemples d'organisation à partir de plans, de maquettes, de photos... <input checked="" type="checkbox"/> <u>L'organisation du linéaire</u> ⇒ Règles de mise en rayon (quand remplir le linéaire, linéaire toujours plein...) | |
| Condition de réalisation (on donne) | A partir... des consignes de travail, des procédures | |
| Critères d'évaluation (on exige) | L'implantation et le rangement des produits respectent les règles d'organisation de l'entreprise | |

Objectifs pédagogiques de la séquence

| Questions |  Objectifs pédagogiques | Conditions de mise en œuvre | | |
|---|--|---|---|---|
| | |  |  |  |
| Q1 | Connaître les étapes de la préparation de la mise en rayon en fonction de l'affluence des clients dans le point de vente | | X | |
| Q2 | Comprendre les procédés logiques de la mise en rayon | | | X |
| Q3 | Comprendre les procédés logiques du réapprovisionnement des promotions | | | X |
| Q4-Q5 | Discerner les lieux et activités adéquats pendant le processus de mise en rayon/approvisionnement | | | X |
| Q6 | Préparer la mise en rayon en réserve : les zones de la réserve | X | | |
| Q7 | Savoir se repérer dans la réserve : parcours logique d'un produit de sa réception à sa sortie des réserves | X | | |
|  | Synthèse | | | X |

C2 – MAINTENIR L'ÉTAT MARCHAND DU RAYON

THEME 1. Approvisionner le rayon, le linéaire

Activité 3 : J'achemine les produits jusqu'au rayon

| | | |
|---|--|-----------------|
| Savoir faire | C.2.1. Acheminer les produits dans une allée | |
| Savoirs associés | S.2. Approvisionnement du rayon | |
| | S.2.1. Le produit | S.2.2. Le rayon |
| Condition de réalisation (on donne) | Avec... les matériels d'aide à la manutention (roll, diable, chariot, transpalette...) A partir... des règles de sécurité | |
| Critères d'évaluation (on exige) | Le réapprovisionnement du rayon ne gêne pas le client | |
| Autre compétence travaillée | <p>Travail de la compétence C.2.6 : Maintenir l'attractivité et l'accessibilité du rayon, du linéaire Évacuer les supports et les contenants</p> <p>Critères d'évaluation, on exige :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les allées sont dégagées - Le responsable du rayon est alerté dans les meilleurs délais | |

Objectifs pédagogiques de la séquence

| Questions |  Objectifs pédagogiques | Conditions de mise en œuvre | | |
|---|---|---|---|---|
| | |  |  |  |
| Q1 | Rappel des étapes préalables avant l'acheminement des produits dans le linéaire | | | X |
| Q | Connaître les différents moyens de manutention | X | | |
| Q3 | Savoir définir le moyen de manutention adéquat | X | | |
| Q4 | Savoir relever les actions à éviter lorsque le point de vente est ouvert et proposer des actions immédiates | | | X |
|  | Synthèse | | | X |

C2 – MAINTENIR L'ÉTAT MARCHAND DU RAYON

THEME 1. Approvisionner le rayon, le linéaire

Activité 4 : Je me repère dans le rayon et j'implante les produits

| | | |
|---|---|------------------------|
| Savoir faire | C.2.1. Décoder tout ou partie d'un plan de linéaire | |
| Savoirs associés | <i>S.2. Approvisionnement du rayon</i> | |
| | S.2.1. Le produit | S.2.2. Le rayon |
| Condition de réalisation (on donne) | A partir ... du plan de masse, du plan d'implantation des familles de produits (musée, squelette d'implantation...) | |
| Critères d'évaluation (on exige) | L'implantation et le rangement des produits respectent les règles d'organisation de l'entreprise | |

Objectifs pédagogiques de la séquence

| Questions |  Objectifs pédagogiques | Conditions de mise en œuvre | | |
|---|--|---|---|---|
| | |  |  |  |
| Q1 | Connaître l'utilité des planogrammes (3D/de face) et leurs auteurs stratégiques | | | X |
| Q2 | Comprendre les particularités d'un plan de masse et d'un plan de détail pour l'implantation de produits (2 exemples) | | X | |
| Q3 | Savoir reconnaître l'emplacement d'un produit grâce à son emballage/conditionnement et à partir d'un plan de masse | X | | |
| Q4 | Savoir reproduire l'implantation d'un produit à partir d'un plan de détail | X | | |
| Q5-Q6 | Repérer les 2 types d'implantation (horizontale et verticale) et leurs caractéristiques | | | X |
|  | Synthèse | | X | |
|  | DFA : Je me repère dans le rayon et j'implante les produits | | | |

C2 – MAINTENIR L'ÉTAT MARCHAND DU RAYON

THEME 1. Approvisionner le rayon, le linéaire

Activité 5 : Je lis et décède une étiquette « rayon »

| | | |
|---|---|--|
| Savoir faire | C.2.1. Lire et décoder une étiquette rayon | |
| Savoirs associés | S.2. Approvisionnement du rayon | |
| | S.2.1. Le produit | S.2.2. Le rayon <input checked="" type="checkbox"/> <u>L'organisation du linéaire</u> ⇒ Règles de base du merchandising |
| Condition de réalisation (on donne) | Avec...le matériel d'étiquetage A partir...de la réglementation des produits : réglementation sur l'étiquetage | |
| Critères d'évaluation (on exige) | Le rayon et/ou le linéaire est en état vendeur | |

Objectifs pédagogiques de la séquence

| Questions |  Objectifs pédagogiques | Conditions de mise en œuvre | | |
|---|---|---|---|---|
| | |  |  |  |
| Q1 | Connaître les 3 types d'étiquettes « rayon » | | | X |
| Q2 | Savoir repérer les informations d'une étiquette « rayon » | X | | |
| Q3 | Découvrir le contenu numérique d'une étiquette « rayon » Réaliser soi-même un flashcode | X | | |
| Q4 | Savoir déchiffrer une étiquette de fruits et légumes Savoir remplir une étiquette de fruits et légumes | X | | |
|  | Synthèse formative | | | X |
|  | DFA 5/6 : Je lis et décède une étiquette « rayon »/ »produit » en fin d'activité 6 | | | |

C2 – MAINTENIR L'ÉTAT MARCHAND DU RAYON

THEME 1. Approvisionner le rayon, le linéaire

Activité 6 : Je lis et décède une étiquette « produit »

| | | |
|--|---|------------------------|
| Savoir faire | C.2.1. Lire et décoder une étiquette produit | |
| Savoirs associés | <i>S.2. Approvisionnement du rayon</i> | |
| | S.2.1. Le produit | S.2.2. Le rayon |
| | <input checked="" type="checkbox"/> <u>Le conditionnement et l'emballage</u> ⇒ Fonctions respectives <input checked="" type="checkbox"/> <u>La marque</u> <input checked="" type="checkbox"/> <u>Les labels, normes, appellations d'origine...</u> ⇒ Définition et illustration de leur rôle sur exemples | |
| Condition de réalisation (on donne) | A partir...de la réglementation des produits : réglementation sur l'étiquetage | |
| Critères d'évaluation (on exige) | Le produit est identifié | |

Objectifs pédagogiques de la séquence

| Questions |  Objectifs pédagogiques | Conditions de mise en œuvre | | |
|---|---|---|---|---|
| | |  |  |  |
| Q1 | Découvrir les mentions obligatoires et facultatives d'une étiquette « produit » | X | | |
| Q2-Q3 | Savoir discerner emballage et conditionnement | | X | |
| Q4-Q5 | Repérer les mentions obligatoires et facultatives d'un produit | | | X |
| Q6 | Réaliser une lunchbox en y faisant figurer au moins, les mentions obligatoires | X | | |
| Q7-Q8-Q9 | Repérer les informations spécifiques d'une étiquette de produit frais | X | | |
|  | Synthèse formative | X | | |
|  | DFA 5/6 : Je lis et décède une étiquette « rayon »/ »produit » | | | |

C2 – MAINTENIR L'ÉTAT MARCHAND DU RAYON

THEME 1. Approvisionner le rayon, le linéaire

2

Activité 7 : Je détermine les priorités de remplissage et je remplis le linéaire

| | | |
|--|---|--|
| Savoir faire | C.2.1. Remplir le linéaire+ Déterminer les priorités de remplissage | |
| Savoirs associés | <i>S.2. Approvisionnement du rayon</i> | |
| | S.2.1. Le produit | S.2.2. Le rayon |
| | <input checked="" type="checkbox"/> <u>La marque</u> ⇒ Définition et différenciation des différentes sortes de marque (de producteur, de distributeur, " premiers prix " ...) | <input checked="" type="checkbox"/> <u>L'organisation du linéaire</u> ⇒ Règles de base du merchandising (critères de rangement, plans d'implantation, niveaux de présentation des produits) ⇒ Place et présentation des produits selon leur nature |
| Condition de réalisation (on donne) | Avec... les produits A partir... Des consignes de travail, des procédures et des règles de merchandising | |
| Critères d'évaluation (on exige) | Les priorités de remplissage sont respectées | |
| Autre compétence travaillée | Travail de la compétence C.2.6 <i>Maintenir l'attractivité et l'accessibilité du rayon, du linéaire</i> Recharger le rayon <i>Critères d'évaluation, on exige :</i> - Les anomalies sont détectées et traitées : rangement, alignement, produits avancés... | |

Objectifs pédagogiques de la séquence

| Questions |  Objectifs pédagogiques | Conditions de mise en œuvre | | |
|--|---|---|---|---|
| | |  |  |  |
| Q1-Q2 | Comprendre l'objectif d'un visuel de masse | | | X |
| Q3 | Comprendre la corrélation entre visibilité des produits et niveaux d'implantation | | | X |
| Q4 | Découvrir les types de marque (nationale, distributeur et 1 ^{er} prix) et leur niveau d'implantation | X | | |
| Q5-Q6 | Savoir associer un produit à son type de marque | X | | |
| Q7 | Découvrir le mécanisme du facing | | X | |
|   Synthèse | | X | | |

C2 – MAINTENIR L'ÉTAT MARCHAND DU RAYON

THEME 1. Approvisionner le rayon, le linéaire

Activité 8 : Je range les produits et j'effectue les rotations

| | | |
|---|---|------------------------|
| Savoir faire | C.2.1. Remplir le linéaire, ranger les produits en effectuant leur rotation si nécessaire | |
| Savoirs associés | <i>S.2. Approvisionnement du rayon</i> | |
| | S.2.1. Le produit | S.2.2. Le rayon |
| Condition de réalisation (on donne) | <p style="text-align: center;">Avec... les produits A partir...</p> <ul style="list-style-type: none"> - des consignes de travail, des procédures et des règles de merchandising - des critères de retraits des produits - de la réglementation des produits (produits périssables et réglementation sur l'étiquetage) | |
| Critères d'évaluation (on exige) | Le rayon et/ou le linéaire est en état vendeur | |
| Autre compétence travaillée | <p style="text-align: center;"><u>Travail de la compétence C.2.6 :</u> <i>Maintenir l'attractivité et l'accessibilité du rayon, du linéaire</i> Détecter les produits impropres à la vente et les retirer du circuit</p> <p style="text-align: center;"><i>Critères d'évaluation, on exige :</i> - Les produits impropres sont retirés du circuit</p> | |

Objectifs pédagogiques de la séquence

| Questions |  Objectifs pédagogiques | Conditions de mise en œuvre | | |
|---|---|---|---|---|
| | |  |  |  |
| Q1-Q2 | Savoir évaluer l'attractivité du linéaire (points + / -) | | X | |
| Q3-Q4 | Différencier DLC/DLUO : intitulés, produits concernés et danger potentiel | X | | |
| Q5 | Savoir repérer les produits dont la date de péremption est dépassée | X | | |
| Q6 | Respecter les consignes du responsable concernant la rotation des produits | X | | |
| Q7 | Savoir effectuer la rotation des produits selon leurs dates de péremption | X | | |
|  | Synthèse | | | X |



| TP 1: Je conçois la fiche de merchandising (Playmobil) | | |
|--|---|--|
| Savoir faire | C.2.1. Décoder tout ou partie d'un plan de linéaire C.2.1. Remplir le linéaire C.2.2. Tenir à jour la signalétique produit | |
| Savoirs associés | <i>S.2. Approvisionnement du rayon</i> | |
| | S.2.2. Le rayon <input checked="" type="checkbox"/> <u>L'organisation de l'espace de vente</u> <input checked="" type="checkbox"/> <u>Les mobiliers de vente et de présentation</u> <input checked="" type="checkbox"/> <u>Le linéaire au sol et développé, la frontale</u> | S.2.3. La signalétique <input checked="" type="checkbox"/> <u>L'ILV</u> <input checked="" type="checkbox"/> <u>La PLV</u> |
| Condition de réalisation (on donne) | A partir de... - de la situation géographique du point de vente - du plan de masse de la surface de vente - du plan de masse du linéaire - de la photo du linéaire - des caractéristiques des produits « Pirates » - du plan de détail des Playmobil « Pirates » | |
| Critères d'évaluation (on exige) | | |

| Intitulés des TP préparatoires au CCF | | | | |
|---------------------------------------|--|---|---|---|
| TP |  Objectifs pédagogiques | Conditions de mise en œuvre | | |
| | |  |  |  |
| Q1-Q2 | Situer le rayon dans le magasin | | | X |
| Q3 | Le mobilier et matériel utilisé dans le linéaire | | X | |
| | Reconstruction du plan de détail | X | | |
| Q4 | Désignations, Prix, Nb de frontale, Linéaire développé du produit | X | | |
| Q5 | Linéaire au sol | | | X |
| Q6 | Nb de niveaux de présentation | | | X |
| Q7 | Linéaire développé | X | | |
| Q8-Q9 | Le type de présentation des marques/des sous-familles | | | X |

C2 – MAINTENIR L'ÉTAT MARCHAND DU RAYON

THEME 2. Participer à la lutte contre la démarque

Activité 1 : Je détecte les incidents en magasin et je les notifie sur le cahier de démarque

| | |
|---|---|
| Savoir faire | C1.6 Enregistrer toute détérioration des produits C1.6. Prendre les mesures nécessaires pour surveiller et maintenir en état les produits C.1.6. Assurer la rotation des produits C.1.6. Détecter les détériorations C2.5. Détecter les incidents en magasin et les signaler au responsable C2.5. Enregistrer la démarque connue |
| Savoirs associés | <i>S.1. Réception et tenue des réserves</i> |
| | S.1.5. La démarque <input checked="" type="checkbox"/> Différenciation entre démarque connue et démarque inconnue <input checked="" type="checkbox"/> Principales causes <input checked="" type="checkbox"/> Informations à porter sur les documents de démarque (cahier...) |
| Condition de réalisation (on donne) | Avec... les produits A partir... des consignes de travail et des procédures |
| Critères d'évaluation (on exige) | La vigilance est constante Les incidents sont signalés Le cahier de démarque est bien tenu |
| Autre compétence travaillée | <u>Travail de la compétence C.2.6 :</u> <i>Maintenir l'attractivité et l'accessibilité du rayon, du linéaire</i> Détecter les produits impropres à la vente et les retirer du circuit <i>Critères d'évaluation, on exige :</i> Les produits impropres sont retirés du circuit et enregistrer selon la procédure de l'entreprise |

Objectifs pédagogiques de la séquence

| Questions |  Objectifs pédagogiques | Conditions de mise en œuvre | | |
|---|---|---|---|---|
| | |  |  |  |
| Q1 | Détecter la nature des incidents en magasin (casse, pdt abimé, DLC dépassée, erreur de caisse) | | | X |
| Q2 | Savoir remplir le cahier de démarque connue | X | | |
| Q3 | Proposer des moyens de lutte contre la démarque connue | | X | |
|   | Synthèse | X | | |

C2 – MAINTENIR L'ÉTAT MARCHAND DU RAYON

THEME 2. Participer à la lutte contre la démarque

Activité 2 : Après l'inventaire, je repère les erreurs de stock – La démarque inconnue

| | | |
|---|---|--|
| Savoir faire | C.2.5. Détecter les incidents en magasin et les signaler au responsable | |
| Savoirs associés | <i>S.1. Réception et tenue des réserves</i> | |
| | S.1.4. L'inventaire <input checked="" type="checkbox"/> Principe <input checked="" type="checkbox"/> Utilité de l'inventaire | S.1.5. La démarque <input checked="" type="checkbox"/> Différenciation entre démarque connue et démarque inconnue <input checked="" type="checkbox"/> Principales causes <input checked="" type="checkbox"/> Informations à porter sur les documents de démarque |
| Condition de réalisation (on donne) | <p style="text-align: center;">Avec...</p> <ul style="list-style-type: none"> - les produits - les documents d'état de stock - l'équipement de l'entreprise en matière de lutte contre le vol <p style="text-align: center;">A partir... des consignes de travail et des procédures</p> | |
| Critères d'évaluation (on exige) | <p>La vigilance est constante</p> <p>Les incidents sont signalés</p> | |
| Autre compétence travaillée | <p>Travail de la compétence C.2.6 :</p> <p><i>Maintenir l'attractivité et l'accessibilité du rayon, du linéaire</i></p> <p>Détecter les produits impropres à la vente et les retirer du circuit</p> <p><i>Critères d'évaluation, on exige :</i></p> <p>Les produits impropres sont retirés du circuit et enregistrer selon la procédure de l'entreprise</p> | |

Objectifs pédagogiques de la séquence

| Questions |  Objectifs pédagogiques | Conditions de mise en œuvre | | |
|--|---|---|---|---|
| | |  |  |  |
| Q1 | Savoir calculer le stock théorique et le stock réel des produits comptés pendant l'inventaire | | | X |
| Q2-Q3 | Savoir constater s'il y a démarque ou non après avoir réalisé l'inventaire | X | | |
| Q4 | Evaluer la démarque inconnue à partir du cahier de démarque et de l'inventaire | X | | |
| Q5 | Connaître les causes de la démarque inconnues | | X | |
| Q6 | Connaître les moyens de lutte contre le vol | X | | |
|   Synthèse | | | | X |

C2 – MAINTENIR L'ÉTAT MARCHAND DU RAYON

THEME 2. Participer à la lutte contre la démarque

Activité 3 : TP d'application – Démarque connue/Démarque inconnue

| | | |
|---|---|------------------------|
| Savoir faire | | |
| Savoirs associés | <i>S.2. Approvisionnement du rayon</i> | |
| | S.2.1. Le produit | S.2.2. Le rayon |
| Condition de réalisation (on donne) | <p style="text-align: center;">Avec... les produits A partir...</p> <ul style="list-style-type: none"> - des consignes de travail, des procédures et des règles de merchandising - des critères de retraits des produits - de la réglementation des produits (produits périssables et réglementation sur l'étiquetage) | |
| Critères d'évaluation (on exige) | Le rayon et/ou le linéaire est en état vendeur | |
| Autre compétence travaillée | <p><u>Travail de la compétence C.2.6 :</u> <i>Maintenir l'attractivité et l'accessibilité du rayon, du linéaire</i> Détecter les produits impropres à la vente et les retirer du circuit</p> <p><i>Critères d'évaluation, on exige :</i> Les produits impropres sont retirés du circuit</p> | |

Objectifs pédagogiques de la séquence

| Questions |  Objectifs pédagogiques | Conditions de mise en œuvre | | |
|---|--|---|---|---|
| | |  |  |  |
| Q1 | Remplir le cahier de démarque | | | X |
| Q2 | Remplir la fiche d'inventaire | X | | |
| Q3 | Calculer la démarque inconnue | | | X |
|  | TP d'application des activités 1 et 2 | X | | |

C2 – MAINTENIR L'ÉTAT MARCHAND DU RAYON

THEME 2. Participer à la lutte contre la démarque

Activité 4 : Je réalise l'inventaire d'une sous famille du magasin d'application

| | |
|---|---|
| Savoir faire | C2.6. Compter les produits sur la surface de vente |
| Savoirs associés | <i>S.1. Réception et tenue des réserves</i> |
| | S.1.4. L'inventaire <input checked="" type="checkbox"/> Principe <input checked="" type="checkbox"/> Identité des documents <input checked="" type="checkbox"/> Utilité de l'inventaire |
| Condition de réalisation (on donne) | Avec... les produits A partir...des consignes de travail, des procédures |
| Critères d'évaluation (on exige) | Le comptage est effectué sans erreur |
| Autre compétence travaillée | <u>Travail de la compétence C.1.5</u> <i>Participer aux inventaires</i> Compter Remplir les documents d'inventaire <i>Critères d'évaluation, on exige :</i> Les produits sont comptés rapidement Les documents sont correctement renseignés |

Objectifs pédagogiques de la séquence

| Questions |  Objectifs pédagogiques | Conditions de mise en œuvre | | |
|---|---|---|---|---|
| | |  |  |  |
| Q1 | Compter correctement les produits en réserve et en rayon | | X | |
| Q2-Q3 | Ranger correctement les produits en réserve après l'inventaire | | X | |
|  | Le TP est une évaluation formative | | X | |

C2 – MAINTENIR L'ÉTAT MARCHAND DU RAYON

THEME 3. Participer à l'installation des produits promotionnels, événementiels, saisonniers

Activité 1 : Je discerne les produits promotionnels et soldés, des produits événementiels et des produits saisonniers

| | |
|---|---|
| Savoir faire | C.2.2. Etiqueter et/ou modifier l'étiquetage C.2.2. Participer au pancartage |
| Savoirs associés | S.2. Approvisionnement du rayon |
| | S.2.3. La signalétique <input checked="" type="checkbox"/> L'étiquetage ⇒ Informations obligatoires, réglementation en matière de prix, d'étiquetage et de marquage des produits |
| Condition de réalisation (on donne) | Avec... les produits A partir...- des consignes de travail, des procédures et des règles de merchandising |
| Critères d'évaluation (on exige) | Les modifications d'étiquetage sont réalisées sans erreur L'affichage est attractif et respecte la réglementation |
| Autre compétence travaillée | <u>Travail de la compétence C.2.6 :</u> <i>Maintenir l'attractivité et l'accessibilité du rayon, du linéaire</i> |

Objectifs pédagogiques de la séquence

| Questions |  Objectifs pédagogiques | Conditions de mise en œuvre | | |
|--|--|---|---|---|
| | |  |  |  |
| Q1 | Discerner produits saisonniers, événementiels et promotionnels | X | | |
| Q2 | Connaitre la réglementation des soldes, promotions et déstockages | | | X |
| Q3 | Savoir remplir les étiquettes de soldes | | X | |
|  Synthèse | Synthèse | X | | |

C2 – MAINTENIR L'ÉTAT MARCHAND DU RAYON

THEME 3. Participer à l'installation des produits promotionnels, évènementiels, saisonniers

Activité 2 : Je sais utiliser le mobilier adéquat pour implanter et mettre en avant les produits

| | |
|---|--|
| Savoir faire | C.2.3. Mettre en place les supports (tête de gondole, îlot, estrade, comptoir,...) C.2.3. Disposer les produits dans le rayon (mise en avant) et hors rayon (allées, tête de gondole, effet de masse,...) |
| Savoirs associés | <i>S.2. Approvisionnement du rayon</i> |
| | <p style="text-align: center;">S.2.2. Le rayon</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <u>Les mobiliers de vente et de présentation</u> ⇒ Principaux mobiliers utilisés en fonction de la nature des produits et de l'évènement</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <u>Les présentations évènementielles</u> ⇒ Exemple de présentations évènementielles avec thèmes de décor ⇒ Règle de mise en place dans le rayon et hors rayon</p> |
| Condition de réalisation (on donne) | <p style="text-align: center;">Avec... - les produits - le matériel de présentation</p> <p>A partir...- des consignes de travail, des procédures et des règles de merchandising - des règles de sécurité</p> |
| Critères d'évaluation (on exige) | Le bon support doit être utilisé pour le bon produit |
| Autre compétence travaillée | <u>Travail de la compétence 2.6 :</u> <i>Maintenir l'attractivité et l'accessibilité du rayon, du linéaire</i> |

Objectifs pédagogiques de la séquence

| Questions |  Objectifs pédagogiques | Conditions de mise en œuvre | | |
|---|---|---|---|---|
| | |  |  |  |
| Q1 | Connaître le matériel nécessaire à l'implantation des produits | | X | |
| Q2 | Savoir utiliser le matériel adapté pour la mise en valeur des produits en tête de gondole et show room | | | X |
|   | Synthèse | X | | |

C2 – MAINTENIR L'ÉTAT MARCHAND DU RAYON

THEME 3. Participer à l'installation des produits promotionnels, évènementiels, saisonniers

Activité 3 : Je repère les facteurs d'ambiance

| | |
|---|---|
| Savoir faire | |
| Savoirs associés | <i>S.2. Approvisionnement du rayon</i> |
| | <p>S.2.2. Le rayon</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <u>L'ambiance de l'espace de vente</u></p> <p>⇒ Principaux éléments constitutifs : lumière, couleurs, climatisation, sonorisation, mobilier, tenue vestimentaire</p> |
| Condition de réalisation (on donne) | <p>Dans le cadre...du point de vente</p> <p>Avec... les produits</p> <p>A partir...- des consignes de travail, des procédures et des règles de merchandising</p> |
| Critères d'évaluation (on exige) | Le rayon et/ou le linéaire est en état vendeur |
| Autre compétence travaillée | <p><u>Travail de la compétence 2.6 :</u></p> <p><i>Maintenir l'attractivité et l'accessibilité du rayon, du linéaire</i></p> |

Objectifs pédagogiques de la séquence

| Questions |  Objectifs pédagogiques | Conditions de mise en œuvre | | |
|---|---|---|---|---|
| | |  |  |  |
| Q1 | Evaluer les facteurs visuels en magasin : lumière, couleurs, matières, mobilier et propreté | | X | |
| Q2 | Connaître un facteur tactile : la température | | | X |
| Q3 | Caractériser le marketing olfactif | | | X |
| Q4 | Connaître les caractéristiques du marketing sonore | | | X |
|   | Synthèse | X | | |

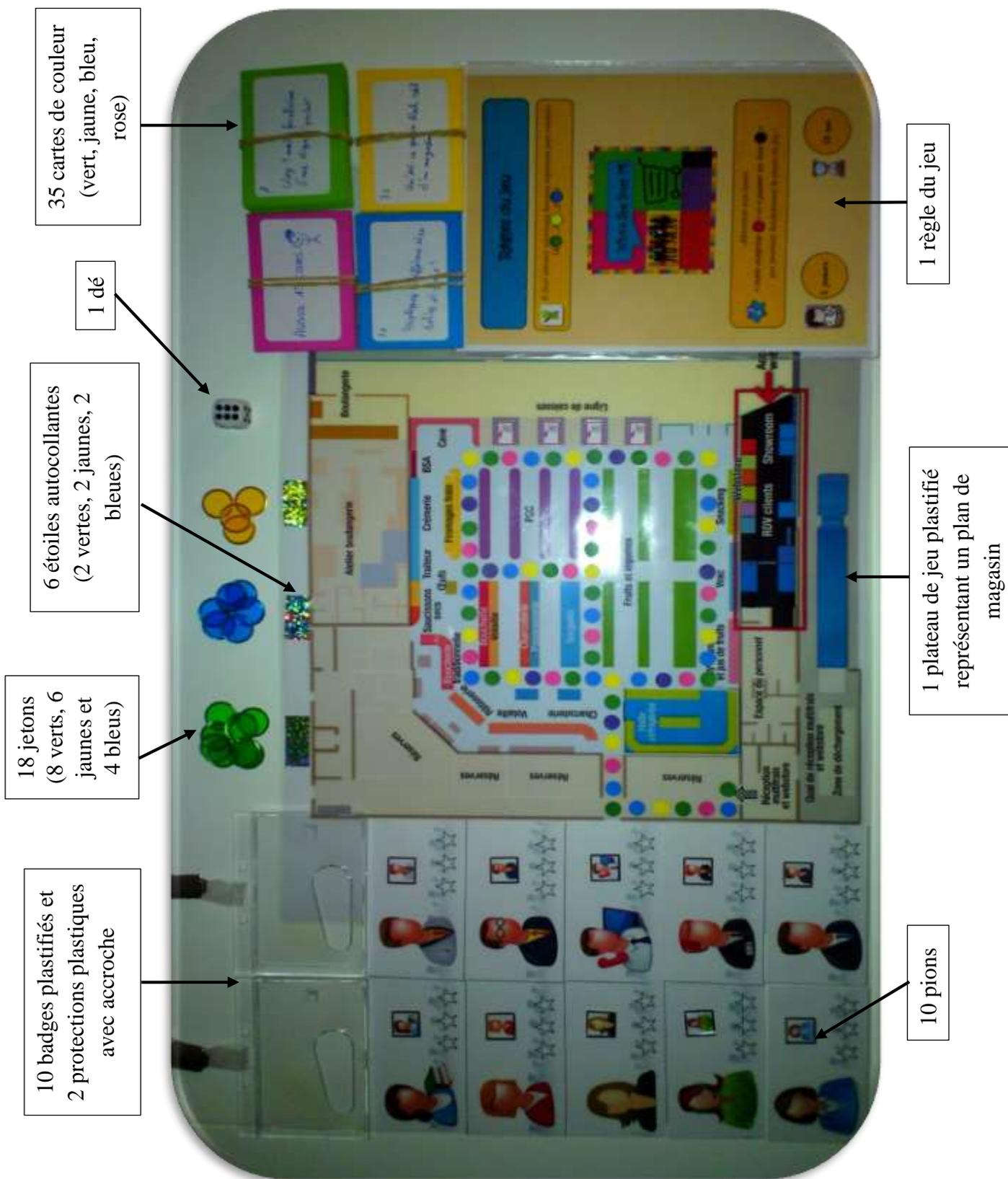
ANNEXE 2

Contenu des mallettes pédagogiques

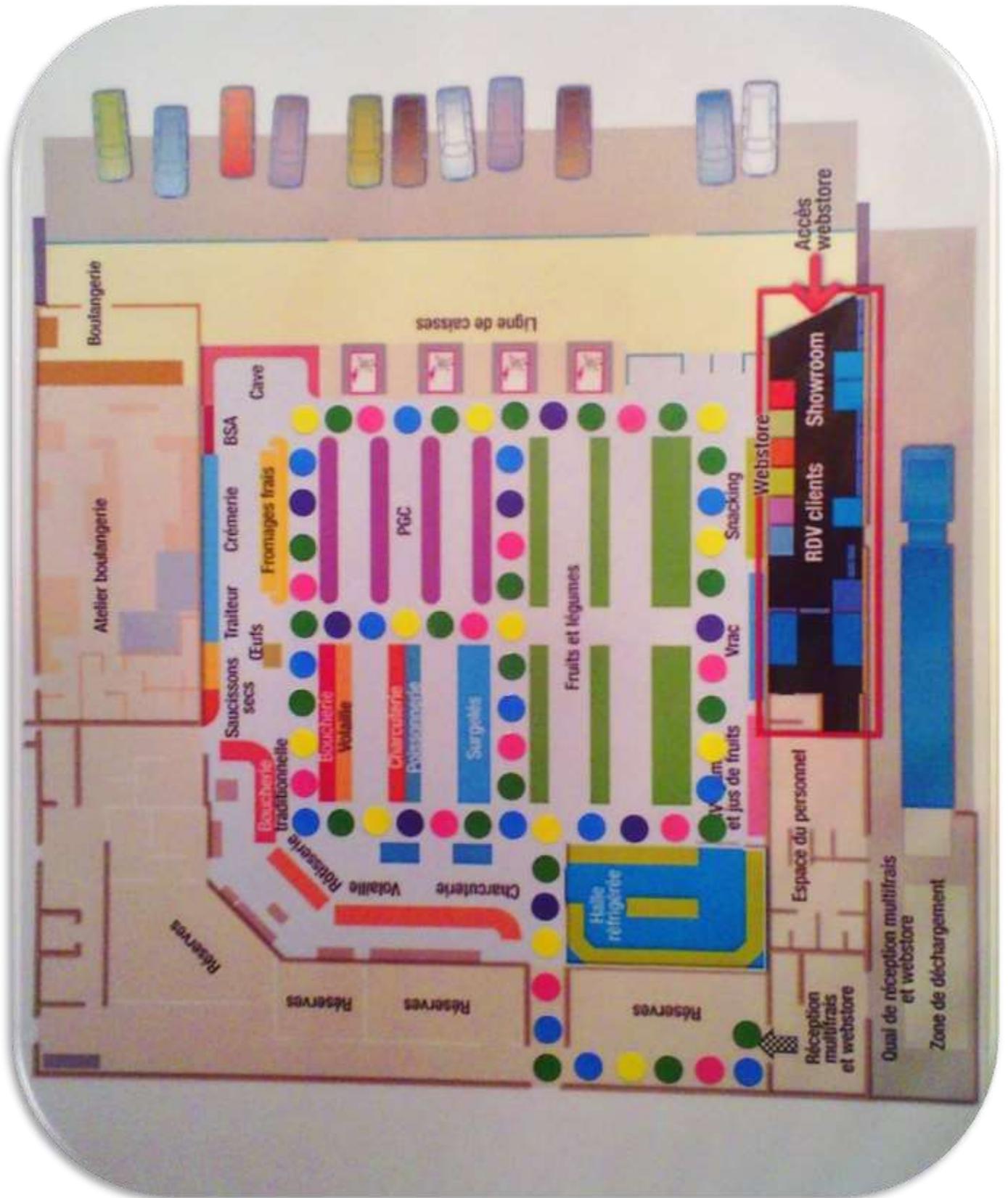
Mallettes pédagogiques des 4 groupes



Éléments du jeu



Plateau de jeu



ANNEXE 3

Règle du jeu

Règle du jeu



Il faut obtenir plusieurs bonnes réponses par couleur (4 ●, 3 ●, 2 ●)



Attention aux cases

« carte surprise ● » et « passer un tour ● »
qui peuvent bouleverser le cours du jeu !



2 joueurs



45 min

5 règles

1

Choisir un pion et le placer sur l'une des flèches de départ.

2

Chaque joueur lance le dé, celui qui obtient le plus grand nombre avance son pion sur le plateau de jeu.

3

Chaque joueur pioche une carte de la couleur correspondante à la case sur laquelle il se trouve.

Si la réponse est correcte, il obtient un jeton de la couleur de la case.

Si la réponse est mauvaise, il passe le dé à l'autre joueur.

4

Quand un joueur possède suffisamment de jetons de même couleur, il obtient une étoile de même couleur.

$$\bullet + \bullet + \bullet + \bullet = \star$$

5

Lorsqu'un joueur a son badge complété des 3 couleurs, il doit passer la ligne de caisses et passer sur la case d'arrivée.

Symbolique des cases



Case « départ »



Case « arrivée »



Thème 1 : Approvisionner le linéaire



Carte surprise



Thème 2 : Participer à la lutte contre la démarque



Passer un tour



Thème 3 : Participer à l'installation des produits promotionnels, événementiels, saisonniers

ANNEXE 4

Quelques exemples de questions/réponses

14. Quel sont les 2 types de planogrammes?
Planogramme de face, planogramme en 3D.
15. Quel sont les 2 types de plan?
Plan de masse + plan de détail.
16. Quel sont les 2 types d'implantation?
Implantation horizontal + implantation vertical.
17. ~~pour un produit liquide quel est le meilleur implantation?~~ ~~Horizontale.~~
18. ~~pour une bove de cereales quel est la meilleur implantation?~~ ~~Verticale.~~
19. A quel sert un flashcode?
Information sur le produit.
20. Quel sont les produits frais dont le prix est fixe.
- Baguette, rayon Boulangerie.
21. Quel est la difference entre l'emballage et le conditionnement?
Emballage = 1^{me} enveloppe
Conditionnement = 2^{me} enveloppe
22. Que signifie NDD?
Range de distribution
23. Quels sont les marques nationales?
Marques connues.
24. Quel est la signification de DLUO?
Date limite utilisation optimale
25. Quel est la signification de DLC?
Date limite consommation

| Theme | Activite | Questions | Reponses |
|-------|----------|--|---|
| 1 | 1 | Quelle est la différence entre une zone froide et une zone chaude? | dans une zone froide les produits sont Alimentaire et dans une zone chaude les produits sont non Alimentaire. |
| 1 | 4 | A quoi servent les paragrammes? | ça sert à la représentation visuelle d'un rayon gondole d'un point de vente. |
| 1 | 3 | Pourquoi est-il préférable de mettre en rayon les produits reçus entre 8h00 et 13h00? | Pourquoi il y a moins de monde dans le magasin, c'est pour pas gêner les clients. |
| 1 | 3 | Pourquoi est-il préférable de réapprovisionner les promotions tout au long de la journée et particulièrement l'après-midi? | Pour qu'il y est toujours des produits pour que les clients achètent et voir la promotion car il y a plus de monde. |
| 1 | 5 | Quelle sont les types d'étiquette de rayons? | Produit frais, ampoule économique, produit frais dont le prix est fixe. |
| 1 | 2 | Quelle est la différence entre la demande connue et inconnue. | demande connue c'est la casse de produit, et la demande inconnue est le vol. |
| 1 | 4 | donner la définition d'un plan de masse | elle permet de visualiser l'implantation des familles et des sous-familles de produits. |
| 1 | 4 | donner la définition d'un plan de détail | El permet de visualiser en détail les produits implantés. |
| 1 | 4 | Quelle sont les deux types d'implantation des produits? | horizontal et verticale. |
| 1 | 5 | où trouve-t-on l'étiquette rayon? | dans les rayons. |
| 1 | 5 | où trouve-t-on l'étiquette produit? | sur les produits. |
| 1 | 2 | Que signifie RDD? | Flaque de distributeur |
| 1 | 3 | Que signifie DLC? | Date limite consommation |
| 1 | 3 | Que signifie DLUO? | Date limite utilisation optimale. |

REVISIONS

1) ~~que signifie que est~~ " ?

1) que signifie MUC ? date limite de consommation utilisation optimale

2) que signifie DLC ? date limite de consommation

3) citer une mention obligatoire d'une étiquette produit : nom du produit

4) citer une mention facultative : la marque

5) qu'est un dièdre ? structure à rainure pour transporter de petit carton

6) le code bar est-il une mention facultative ? oui

7) qu'est une transpalette : sert à transporter de palette de stockage

8) qu'est un chariot ?

9) quelle est la différence entre un plan de masse et un plan de détails : le plan de masse = représentation de l'ensemble
plan de détail = produits individuel.

10) qu'est une implantation horizontale ? \longleftrightarrow

11) qu'est une implantation verticale ? \updownarrow

12) quelle est l'objectif d'une implantation horizontale ? amener le client à parcourir tout le rayon.

13) qu'est un planogramme ? se représente arithmétiquement en rayon ou une gondole

14) ~~qu'est un packaging~~ qu'est un packaging ? emballage extérieur au conditionnement initial du produit.

15) citer les deux types de planogramme : planogramme de face et en T

16) ~~qu'est~~ qu'est une démarque connue ?

17) qu'est le coût de démarque ?

ANNEXE 5

Exemple d'un livret de réponses

Livret de réponses



Questions d'Adil et Maxime



| N° | Thème | Act. | Questions | Réponses |
|----|-------|------|--|---|
| 1 | 1 | 1 | Comment s'appellent les allées qui font le tour de la surface de vente dans un magasin ? | Les allées qui font le tour de la surface de vente s'appellent les allées périphériques. |
| 2 | 1 | 1 | Que signifie la nomenclature IFLS ? Institut Français du L..... S..... | Institut Français du Libre-Service |
| 3 | 1 | 1 | Qu'est-ce que sont les achats d'impulsion ? | Un achat d'impulsion est un achat non prévu, pour lequel, la décision est prise au moment de la confrontation à l'offre. L'achat d'une confiserie lors du passage en caisse est souvent un achat d'impulsion |
| 4 | 1 | 3 | A quoi sert un diable ? | Le diable est utilisé pour transporter de petits cartons. |
| 5 | 1 | 4 | Qui établit les planogrammes ? | Les planogrammes sont établis soit par le fabricant des produits soit par le siège de l'enseigne distributrice |
| 6 | 1 | 4 | Quelle est la différence entre un plan de masse et un plan de détail ? | Un plan de masse est un document qui permet de visualiser l'implantation des familles ou sous familles de produits. Un plan de détail est un document qui permet de visualiser en détail les produits implantés dans le rayon (marques, couleurs du packaging) |
| 7 | 1 | 4 | Expliquez ce qu'est une implantation horizontale. | C'est lorsque des produits identiques sont placés les uns à côté des autres (ils constituent une ligne) |
| 8 | 1 | 4 | Expliquez ce qu'est une implantation verticale. | C'est lorsque des produits identiques sont placés les uns en-dessous des autres (ils constituent une colonne) |
| 9 | 1 | 4 | Qu'est-ce qu'un planogramme ? | Un planogramme est un document qui représente visuellement le rayon d'un point de vente |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| 10 | 1 | 6 | Citez une mention obligatoire d'une étiquette « produit ». | Nom du produit, poids net, origine, DLC (ou DLUO), composition, conditions de conservation, nom et adresse du fabricant, n° de lot de fabrication. |
| 11 | 1 | 6 | Citez une mention facultative d'une étiquette « produit » | La marque, le mode d'emploi, les valeurs nutritionnelles, les labels, le code-barres. |
| 12 | 1 | 6 | Comment s'écrit un « kod bar » ? | Code-barres (ne pas oublier le « - » et le « S ») |
| 13 | 1 | 6 | Par quel outil de communication un <u>flashcode</u> peut-il être lu ? | Un <u>flashcode</u> peut être lu par un téléphone portable à condition d'avoir téléchargé l'application. |
| 14 | 1 | 6 | Qu'est-ce qu'un conditionnement ? | Le conditionnement est une enveloppe ou un contenant en contact direct avec la denrée alimentaire. ; |
| 15 | 1 | 6 | Qu'est-ce qu'un packaging ? | Le packaging est l'emballage ou conditionnement extérieur ; la notion de packaging sous-entend alors la prise en compte de la fonction de vente et de séduction exercée par l'emballage. |
| 16 | 1 | 7 | Quels sont les 3 types de marques ? | Les 3 types de marque sont : la marque nationale, la marque de Distributeur (MDD) et la marque 1 ^{er} prix. |
| 17 | 1 | 8 | Qu'est-ce que la rotation des produits ? | La rotation des produits consiste à mettre les produits dont la DLC est proche avant les autres. En, si on n'effectue pas la rotation des produits, ils risquent de périmer en rayon. |
| 18 | 1 | 8 | Que signifie DLUO ? | DLUO signifie Date Limite de Consommation Optimale |
| 19 | 1 | 8 | Sur quels types de produits trouve-t-on une DLC ? | La DLC figure sur les denrées périssables comme les laitages, la viande, les plats préparés, etc. |

| | | | | |
|----|---|---|--|--|
| 20 | 2 | 1 | Qu'est- ce que la démarque connue ? | La démarque connue est constituée des marchandises non vendues qui ne sont plus en stock pour des raisons identifiées et comptabilisées dans le cahier de démarque. |
| 21 | 2 | 1 | Donnez 2 exemples de démarque connue ? | Au sein de la démarque connue, on retrouve : <ul style="list-style-type: none"> - La casse déclarée et les produits détruits. - Les produits périmés et mis au rebut. - Le vol reconnu. - La réduction de prix pratiquée pour favoriser l'écoulement d'un produit (fin de série, solde, date courte). - La démarque financière : erreur de caisse, chèques volés, impayés. |
| 22 | 2 | 1 | A quoi sert le cahier de démarque ? | Le cahier de démarque sert à noter l'ensemble des produits qui relèvent de la démarque connue. |
| 23 | 2 | 2 | Que fait-on lorsqu'on effectue l'inventaire d'un magasin ? | L'inventaire du magasin sert à compter les produits présents en réserves ET sur la surface de vente. |
| 24 | 2 | 2 | Quels sont les moyens pour lutter contre le vol en magasin ? Citez 2 moyens de lutte. | Il existe plusieurs moyens de lutte contre le vol : anti voler les produits, installer des caméras, engager un vigile, etc. |
| 25 | 2 | 2 | Citez un exemple de démarque inconnue. | Au sein de la démarque inconnue, on retrouve : <ul style="list-style-type: none"> -Vol clients ou employés (Vol à l'étalage, coulage, ...) - Réceptions mal vérifiées - Erreurs dans la préparation des commandes - Erreurs de tarage des balances alimentaires - Confusion dans les références |
| 26 | 3 | 1 | Qu'est-ce qu'un produit saisonnier ? | Un produit saisonnier est un produit dont le nombre de ventes varie selon la période de l'année. |
| 27 | 3 | 1 | A quelles périodes de l'année ont lieu les soldes ? | Il y a 2 périodes de soldes par an : l'une en été et l'autre en hiver. |

| | | | | |
|----|---|---|--|--|
| 28 | 3 | 1 | Combien y a-t-il de semaines de soldes par an au total ? | Au total, il y a 12 semaines de soldes (2 périodes de 6 semaines) |
| 29 | 3 | 3 | Qu'est-ce que le marketing olfactif ? | Le marketing olfactif est l'art de séduire le consommateur par les odeurs. |
| 30 | 3 | 3 | Qu'est-ce que le marketing sonore ? | Le marketing sonore s'attache essentiellement à la diffusion de musique ou d'ambiance musicale sur le lieu de vente, afin d'alerter le consommateur et de l'attirer vers le point de vente (génération de trafic) ou d'améliorer son confort sonore pendant sa visite. |

ANNEXE 6

Questionnaire de vérification de l'hypothèse

Tester votre
mémoire

Vous rappelez vous des questions ci-dessous...
Parmi ces 60 questions, il y en a 30 que vous avez inventées,
les 30 autres faisaient partie du jeu auquel vous avez joué.

- 1) Retrouvez VOS questions et cochez-les à l'emplacement indiqué.
- 2) Répondez aux 60 questions avec des réponses courtes.

| X | N° | Questions | Réponses | Ne rien inscrire |
|---|----|---|-----------------------------------|------------------|
| | 1 | Citez 2 types d'allées. | | / |
| ✓ | 2 | Quels produits trouve-t-on dans la zone chaude d'un magasin ? | cosmétique, maquillage | 1 |
| | 3 | Pourquoi est-il préférable de mettre les produits en rayon tôt le matin ? | | 1 |
| ✓ | 4 | A quoi sert un diable ? | a transporter des colis pas lourd | 1 |
| | 5 | Pour quel type de produits utilise-t-on un diable ? | explosif | 1 |
| ✓ | 6 | A quoi sert un transpalette ? | colis lourd et large. | 1 |
| | 7 | Pour quel type de produits utilise-t-on un transpalette ? | les bouteilles | 1 |
| | 8 | A quoi sert un chariot ? | transporter des produits | 1 |
| | 9 | Que représente un planogramme ? | | 1 |
| α | 10 | A quoi sert un planogramme ? | | 1 |
| α | 11 | Quels sont les 2 types de planogramme ? | plan de masse plan de détail | 1 |
| | 12 | Quels sont les 2 types de planogramme ? | | 1 |
| | 13 | Combien existe-t-il de mode d'implantation des produits en magasin ? Citez-les. | | 1 |
| ✓ | 14 | Qu'est-ce qu'un plan de masse ? | | 1 |
| ✓ | 15 | Qu'est-ce qu'un plan de détail ? | | 1 |
| | 16 | Quels sont les 2 types d'implantation ? | vertical, horizontal | 1 |

| | | | | |
|---|----|--|---|---|
| | 37 | Qu'est-ce que la DLUO ? Expliquer | date Pimule de ^{plus de} conservation | 1 |
| 8 | 38 | Qu'est-ce que la démarque connue ? | Pa les pertes, rfc, rfo, casse | 1 |
| J | 39 | Citez 1 exemple de démarque connue ? | Pa casse : basse lampes | 1 |
| | 40 | Donnez 1 exemple de démarque connue. | rfo, Pa casse | 1 |
| | 41 | Quel est l'intérêt de faire l'inventaire du magasin ? | van Pe uof, Pa perte, ^{les casses} | 1 |
| | 42 | Qu'est-ce que le stock réel après l'inventaire ? | | 1 |
| | 43 | Qu'est-ce que le stock réel d'un magasin ? | a Pa main son papier | 1 |
| | 44 | Qu'est-ce que le stock théorique d'un magasin ? | endi | 1 |
| | 45 | Qu'est-ce que le stock théorique d'une référence ? | il m | 1 |
| | 46 | Citez 1 cause de démarque inconnue | Pe uof | 1 |
| 8 | 47 | Citez 1 exemple de démarque inconnue | Pe uof | 1 |
| | 48 | Que faut-il faire pour éviter le vol en magasin ? | mettre des Antivol | 1 |
| | 49 | Citez 2 types d'antivols. | panneau | 1 |
| | 50 | Pour quelle opération commerciale le commerçant peut-il vendre à perte ? | solde | 1 |
| | 51 | A quelles périodes de l'année ont lieu les soldes ? | été, Noël | 1 |
| | 52 | Combien de temps durent les soldes pendant l'année ? | 12 semaines | 1 |
| | 53 | Quel est l'objectif principal des soldes ? | vendre à perte | 1 |
| | 54 | Un commerçant peut-il vendre à perte pendant les soldes ? | oui | 1 |
| | 55 | Quel est l'objectif des promotions ? | écarter les stock | 1 |
| J | 56 | Expliquer la différence entre soldes et promotions ? | solde : vendre à perte promotion : pas vendre à perte ^{écarter les stock} | 1 |
| | 57 | Donner 1 exemple de produit saisonnier | Pa rentrée scolaire | 1 |
| | 58 | Qu'est-ce qu'un produit événementiel ? | les soldes d'été / d'hiver | 1 |
| | 59 | A quel matériel d'agencement sont fixées les brochures ? | | 1 |
| | 60 | Qu'est-ce que le marketing olfactif ? | des parfums de gout | 1 |

| | | | | |
|---|----|---|----------------------------------|---|
| | 17 | Quels sont les objectifs d'une implantation verticale ? | | / |
| | 18 | Citez 1 des missions d'un responsable merchandising. | | ⊖ |
| | 19 | Quels sont les 3 types d'étiquettes « rayon » ? | | ⊖ |
| α | 20 | Où trouve-t-on les étiquettes « rayon » ? | dans les rayons | ⊕ |
| α | 21 | Où trouve-t-on les étiquettes « produit » ? | et sur les produits | ⊕ |
| | 22 | Citez 1 mention obligatoire d'une étiquette « produit ». | Nom du produit | 1 |
| | 23 | Citez 2 mentions obligatoires d'une étiquette produit ? | Prix, code Barre | ⊖ |
| | 24 | Citez 1 mention facultative d'une étiquette « produit » | code Barre, Pa manque | 1 |
| | 25 | Qu'est-ce que le conditionnement d'un produit ? | Le carton | 1 |
| α | 26 | Qu'est-ce que le packaging d'un produit ? | emballage | / |
| | 27 | Citez les 3 niveaux d'implantation des produits en rayon. | main, pied, yeux | 1 |
| | 28 | Il existe 3 niveaux d'implantation des produits. Citez le niveau le moins vendeur et justifiez votre réponse. | main, pied, yeux | ⊕ |
| | 29 | Quels sont les niveaux les plus vendeurs d'un rayon ? | des main et des yeux | 1 |
| α | 30 | Que signifie « M.D.D. » ? | marque de distributeur | ⊕ |
| | 31 | Citez 1 marque nationale. | CRUMCH | ⊕ |
| | 32 | Quel type de marque trouve-t-on au niveau des pieds | Produit main important (hygiène) | / |
| | 33 | Quel type de marque trouve-t-on au niveau des mains ? | Les produits les plus importants | / |
| | 34 | Quel type de marque trouve-t-on au niveau des yeux ? | | / |
| α | 35 | Qu'est-ce que la DLC d'un produit ? | date limite de consommation | 1 |
| α | 36 | Que signifie « D.L.U.O. » ? | date limite utilisation optimale | ⊕ |

ANNEXE 7

Questionnaire d'appréciation

LA PREPARATION DES QUESTIONS ET DES REPNSES

1. Avez-vous aimé rédiger les questions du jeu ?

-
- Oui
-
- Non

2. Pourquoi avez-vous aimé rédiger les questions ?

3. Pourquoi N'avez-vous PAS aimé rédiger les questions ?

4. Pour quel thème était-il plus facile d'inventer des questions ?

-
- Thème 1 : Approvisionner le linéaire
-
-
- Thème 2 : Participer à la lutte contre la démarque
-
-
- Thème 3 : Participer à l'installation des produits promotionnels, saisonniers et événementiels

5. Pour quel thème était-il plus compliqué d'inventer des questions ?

-
- Thème 1 : Approvisionner le linéaire
-
-
- Thème 2 : Participe rà la lutte contre la démarque
-
-
- Thème 3 : Participer à l'installation des produits promotionnels, saisonniers et événementiels

6. Cochez la proposition avec laquelle vous êtes le plus d'accord :

-
- Je pense que rédiger les questions et les réponses d'un jeu permet de mieux retenir le cours
-
-
- Je pense que rédiger les questions et les réponses d'un jeu NE permet PAS de mieux retenir le cours

LA PARTICIPATION AU JEU

1. Participer au jeu vous a t-il plu ?

-
- Oui
-
- Non

2. Pourquoi avez-vous aimé participer au jeu ?

3. Pourquoi N'avez-vous PAS aimé participer au jeu ?

4. A quel point vous êtes-vous amusé(e) ?

-
- 0
-
- <3
-
- <3<3
-
- <3<3<3

5. Cochez la proposition avec laquelle vous êtes le plus d'accord :

-
- Je pense que jouer à un jeu en classe permet de mieux retenir le cours
-
-
- Je pense que jouer à un jeu en classe NE permet PAS de mieux retenir le cours

6. Auriez-vous préféré jouer à plus de 2 joueurs ?

-
- Oui
-
- Non

LA RESTITUTION DES REPNSES DES 60 QUESTIONS RENCONTREES

1. Retrouver VOS 30 questions parmi les 60 proposées a t-il été :

-
- Très facile
-
- Facile
-
- Difficile
-
- Très difficile

2. Répondre aux 60 questions a t-il été ...

-
- Très facile
-
- Facile
-
- Difficile
-
- Très difficile

3. Combien de bonnes réponses pensez-vous avoir obtenu ?

-
- 0 à 9
-
- 10 à 19
-
- 20 à 29
-
- 30 à 39
-
-
- 40 à 49
-
- 50 à 60

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS..... | 3 |
| SOMMAIRE..... | 4 |
|  | |
| INTRODUCTION..... | 5 |
| <u>PARTIE 1 : ANALYSE PRÉALABLE POUR LA RECHERCHE</u> | 7 |
| 1. Le jeu, un outil pédagogique particulier | 7 |
| 1.1. Des conceptions différentes du jeu selon les chercheurs | 7 |
| 1.1.1. Les approches sociologiques du jeu..... | 7 |
| 1.1.2. Les caractéristiques conceptuelles du jeu..... | 8 |
| 1.2. L’usage du jeu en classe : les trois niveaux de jeu | 10 |
| 1.2.1. Le jeu ludique..... | 10 |
| 1.2.2. Le jeu éducatif..... | 11 |
| 1.2.3. Le jeu pédagogique..... | 11 |
| 1.3. Avantages, limites et contraintes liés au jeu pédagogique | 12 |
| 1.3.1. Les avantages de l’intégration du jeu en classe..... | 12 |
| 1.3.2. Les limites et contraintes de l’utilisation du jeu en classe..... | 13 |
| 2. La mémorisation, un processus au cœur de l’apprentissage | 14 |
| 2.1. Les processus mnésiques | 14 |
| 2.1.1. L’encodage..... | 14 |
| 2.1.2. La rétention..... | 14 |
| 2.1.3. La récupération des informations..... | 15 |
| 2.2. Les facteurs influençant les processus mnésiques | 15 |
| 2.2.1. La mémoire déclarative : définition..... | 15 |
| 2.2.2. Les techniques de mémorisation propres à la mémoire déclarative..... | 16 |
| 2.3. Le processus de mémorisation classique en milieu scolaire | 17 |
| 2.3.1. Les facteurs intrinsèques..... | 17 |
| 2.3.2. Les facteurs extrinsèques..... | 19 |
| <u>PARTIE 2 : CADRE CONTEXTUEL ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES</u> | 21 |
| 1. Les participants | 21 |
| 1.1. Le groupe classe : la population-mère | 21 |
| 1.2. Les participants de l’étude : l’échantillon | 22 |
| 2. Le matériel | 24 |
| 2.1. Les supports didactiques : les cours étudiés en classe | 24 |
| 2.2. Le support « ludique » : le jeu pédagogique | 25 |

| | |
|--|-----------|
| 3. La procédure..... | 27 |
| 3.1. Rappel de l'hypothèse émise..... | 27 |
| 3.2. La rédaction des questions/réponses..... | 28 |
| 3.3. Le déroulement de la séance de jeu..... | 30 |
| 3.3.1. Observation de la séance de jeu des binômes..... | 30 |
| 3.3.2. Intégration des autres élèves « non-participants »..... | 31 |
| 3.4. Le contrôle de l'hypothèse par questionnaires..... | 33 |

PARTIE 3 : RÉSULTATS DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE..... **35**

| | |
|--|-----------|
| 1. Les résultats obtenus aux questionnaires de vérification des 2 hypothèses..... | 35 |
| 1.1. La vérification de l'hypothèse formulée..... | 35 |
| 1.2. L'analyse des écarts absolus..... | 36 |
| 1.3. Les explications possibles des résultats..... | 37 |
| 1.3.1. Le statut de l'erreur..... | 37 |
| 1.3.2. L'engagement des 2 élèves dans le jeu..... | 37 |
| 1.3.3. L'intervention du professeur..... | 38 |
| 2. Les résultats obtenus aux questionnaires d'appréciation..... | 38 |
| 2.1. Avis des élèves sur la rédaction des questions/réponses..... | 38 |
| 2.1.1. Les résultats..... | 38 |
| 2.1.2. L'analyse et les préconisations..... | 40 |
| 2.2. Avis des élèves sur leur participation au jeu..... | 41 |
| 2.2.1. Les résultats..... | 41 |
| 2.2.2. L'analyse et les préconisations..... | 42 |

CONCLUSION..... **43**



BIBLIOGRAPHIE..... **45**

ANNEXES..... **47**

Résumé

C'est au XVII^{ème} siècle que les jeux à vocation éducative apparaissent dans les familles princières : jeux de reconnaissance de blasons, jeux de l'oie pour apprendre à être un bon roi, jeux avec figurines en plomb permettant de développer les stratégies de guerre, etc. Depuis, le rapport au jeu n'a de cesse d'évoluer.

Aujourd'hui, le jeu fait partie intégrante de la pédagogie active : il attire l'attention, socialise les élèves, attise leur curiosité, développe leur connaissance en empruntant une démarche ludique et attractive. Bien qu'il soit très présent à l'école élémentaire, il l'est moins en collège et en lycée.

Cette étude réalisée en trois temps a pour objectif de découvrir si les élèves retiennent mieux les savoirs en réalisant les questions/réponses d'un jeu ou en y participant. L'analyse des résultats corrélés aux concepts théoriques ainsi qu'à l'observation des différentes phases de l'étude, réalisée par nos soins, permettra d'apporter des éléments de réponses (non-exhaustifs) à notre hypothèse.

Mots-clés : pédagogie active, jeu pédagogique, projet, mémorisation

Summary

It is during the 17th century that the games with an educational purpose appeared in the noble families: games of recognition of blazons, games to learn how to be a good king, games involving lead figurines allowing to develop war strategies etc. Since then, the game and how society views it has never stopped evolving.

Nowadays, the game is an integral part of the active pedagogy: it draws the attention of the pupils, it socializes them, it stimulates their curiosity and develops their knowledge by borrowing a playful and attractive method. Although it's been used very commonly at the elementary school, its use has been rather limited in middle schools and in high schools.

This study carried out in three phases has for objective to find out whether the students' learning skills have improved through such an approach. Do pupils learn better when they are in charge of making the questions and the answers of a game or when they take part in one? The results of this experiment correlated in the theoretical concepts will allow us to bring elements of (non-exhaustive) answers to our hypothesis.

Tags: active pedagogy, educational game, project, storage process