Le jeu pédagogique en double-niveau : un outil pour la différenciation

Marjolaine Bridoux

▶ **To cite this version:**

Marjolaine Bridoux. Le jeu pédagogique en double-niveau : un outil pour la différenciation. Education. 2018. dumas-01920365

HAL Id: dumas-01920365

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01920365

Submitted on 9 Jul 2019

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.

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

Le jeu pédagogique en double-niveau : Un outil pour la différenciation

Mots Clefs : différenciation – jeu pédagogique – double-niveau – motivation – hétérogénéité

Présenté par : Marjolaine Bridoux

Encadré par : Sylvie Gervais

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74
www.espe-paris.fr

TABLE DES MATIERES

Table des matières 1

Introduction 3

Le jeu pédagogique favorise-t-il les apprentissages ?..... 4

1. Comment peut-on définir le jeu pédagogique ? 4
2. En quoi l'utilisation du jeu est-elle bénéfique à l'école ?..... 7
3. Quelles sont les limites du jeu et ses alternatives pour motiver les élèves ? 13

Comment utiliser le jeu pour différencier ?..... 14

1. Méthodologie..... 14
2. Questionnement préalable 15
3. Mise en œuvre des expériences 19
4. Les avantages et les inconvénients 23
5. Résultats 26

Conclusion 29

BIBLIOGRAPHIE..... 30

ANNEXES 32

Résumé

Ce mémoire traite de l'utilisation du jeu pédagogique en tant qu'outil de différenciation. Une analyse de la littérature scientifique sur le sujet du jeu et de ses représentations nous conduit à la construction d'expériences dans notre classe de Ce1-Ce2. Ces expériences sont réalisées autour de trois modalités de jeu : la mise en autonomie des élèves en réussite pour permettre à l'enseignant de travailler avec des élèves en difficulté ; l'utilisation du jeu collectif ; le tutorat entre pairs. Une critique de ses expériences est livrée à la lumière des théories dépeintes par des chercheurs tels que Lev Vygotski, Gilles Brougères et Philippe Perrenou.

Abstract

This dissertation deals with the use of educational game as a tool for differenciation. An analysis of scientific publications on games and its representations led us to experiment in our 2nd and 3rd grade class. Those experiences were made around three game modalities : giving independant games to pupils in academic success to let the teacher work with underperforming pupils, the use of collective games and finally, student to student mentoring. A review of those experiences is delivered in the light of theories from researchers such as Lev Vygotski, Gilles Brougères and Philippe Perrenou.

INTRODUCTION

Ce mémoire cherche à analyser une pratique menée lors de mon année de stage dans un double-niveau Ce1-Ce2. Ma classe comportait à la rentrée 24 élèves, répartis équitablement entre les deux niveaux. Dès la rentrée, le point sur lequel je réalise qu'il me faut travailler est la mise en autonomie des élèves, car j'ai besoin d'être pleinement disponible pour un niveau à certains moments clés de la journée. Seulement, je constate que je donne en majorité aux élèves en autonomie des tâches rébarbatives et peu motivantes, à partir d'exercices sur le manuel, ou de fiches photocopiées. Par ailleurs, il est difficile de suivre l'avancée des élèves car leurs niveaux hétérogènes nous poussent à donner du travail supplémentaire aux élèves en réussite tandis que certains élèves, qui se révèlent en difficulté, bloquent dès les premiers exercices. Une contrainte supplémentaire est celle du niveau d'autonomie des Ce1 qui est très en deçà de celle des Ce2, qu'il s'agisse de la présentation des cahiers ou du repérage dans un manuel.

Pour toute la classe, il me semble indispensable de rendre plus actifs les élèves et de leur permettre de manipuler du matériel. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi d'expérimenter divers jeux pédagogiques dans le but de différencier les apprentissages de mes élèves pour que chacun puisse progresser, qu'il soit en réussite ou en difficulté. En effet, lors de ma première année de master et grâce à des lectures personnelles, je me suis informée sur le jeu pédagogique et j'y ai vu une opportunité de motiver mes élèves tout en les rendant actifs. Au fil de mes expériences, j'ai tenté de multiples organisations pédagogiques avec des jeux qui m'ont permis d'essayer de pratiquer la différenciation sous plusieurs formes.

J'ai voulu, cette année, trouver la réponse à ces questions : *Le jeu pédagogique peut-il être utilisé pour différencier les apprentissages dans le contexte d'une classe en double-niveau ? Quelles sont ses limites ?*

Lors de mes expérimentations, j'ai cherché à me questionner sur le bilan de la séance. Qu'ont appris les élèves ? Cette séance était-elle plus efficace qu'une séance avec un autre support ? Les élèves étaient-ils plus actifs, ou plus dispersés ? Les élèves en difficulté ont-ils bénéficié d'un étayage ? Si je suis partie de l'hypothèse que le jeu pédagogique pouvait me permettre de pratiquer la différenciation tout en motivant mes élèves, en les rendant actifs, j'étais consciente que les jeux pouvaient être contraignants à mettre en place à plusieurs points de vue : la gestion du bruit dans la classe, de l'excitation possible des élèves, du temps que pouvait prendre la conception du matériel... Je me suis aussi demandée si les élèves apprendraient et s'entraineraient aussi bien avec un jeu qu'avec des exercices traditionnels et s'ils seraient capables de transférer leurs connaissances travaillées dans le jeu pour les appliquer dans d'autres situations.

A partir de ces observations, j'ai entrepris de répondre à notre questionnement de départ en commençant par chercher si le jeu pédagogique favorisait effectivement les apprentissages des élèves puis en tentant de trouver quelles organisations pédagogiques peuvent nous permettre d'utiliser le jeu pour pratiquer une pédagogie différenciée.

LE JEU PEDAGOGIQUE FAVORISE-T-IL LES APPRENTISSAGES ?

1. Comment peut-on définir le jeu pédagogique ?

1.1. Qu'est-ce que le jeu ?

Lors de mes expériences de jeu en classe du début de l'année scolaire, j'ai pu constater que si certaines des activités ludiques que je mettais en place semblaient favoriser la motivation de mes élèves, d'autres ne la favorisaient pas du tout. J'ai alors compris qu'il est facile de se méprendre sur la nature du jeu, car certaines situations que l'on voudrait ludiques ne sont en fait que des exercices. En effet, quand on utilise un jeu pour le transformer en jeu pédagogique, on peut le dénaturer et cela peut engendrer la perte des éléments constitutifs du jeu.

Pour de nombreux chercheurs, cet équilibre entre jeu et apprentissage est au cœur de la problématique du jeu pédagogique. Brougère met en garde contre cette difficulté à laquelle je me suis trouvée confrontée : il existe « une propension qu'il ne faut pas sous-estimer à la domination d'une forme éducative peu compatible avec l'ensemble des caractéristiques du jeu »[1].

Vincent Berry, qui a mené une étude théorique sur les rapports entre jeu et éducation, fait ce constat : « Plus on cherche à évaluer et à pédagogiser l'activité ludique, plus le jeu disparait. A l'inverse, plus on laisse l'activité dans sa dimension ludique, moins l'apprentissage est visible. ». Ces constats nous amènent à chercher une définition du jeu qui nous permettrait de nous aiguiller sur ce qui relève du jeu et ce qui relève de l'exercice.

Brougère analyse un jeu comme : « une activité de second degré constituée d'une suite de décisions, dotées de règles, incertaine quant à sa fin et frivole car limitée dans ses conséquences. »[2]. Le second degré désigne le faire-semblant. Dans son ouvrage *Jouer/apprendre*, Brougère cite l'exemple d'animaux

[1] Brougère, Gilles, *Jeu et apprentissage : quelles relations ?*, Sherbrooke, Editions du CRP, 2010, pp. 43-62, *« Formes ludiques et formes éducatives »*, 226 p.

[2] Brougère, Gilles, *Jouer/apprendre*, Paris, Economica, 2005, 176 p.

ou d'êtres humains qui jouent à se battre, pour expliquer que ce qui fait que le combat est joué est la présence d'une métacommunication qui change la signification de comportements pourtant très similaires. Cela signifie que deux situations de combat et de combat-jeu ne se distinguent que par la conscience qu'ont les animaux du fait que le combat soit simulé, par l'émission de signaux qui l'indiquent. Ainsi, pour qu'une activité soit un jeu, il faut que tous les joueurs soient conscients que l'activité est fictive (et pour les animaux, il faut qu'ils soient capables de véhiculer et de comprendre cette métacommunication). Louise Sauvé, Lise Renaud et Mathieu Gauvin ont travaillé à l'analyse de la littérature scientifique sur le jeu dans l'apprentissage. Dans leur étude, qui analyse la recherche sur le jeu dans l'apprentissage, ils nous apprennent que les attributs essentiels du jeu, si nous le dissocions de la simulation, sont : « le ou les joueurs, le conflit, les règles, le but prédéterminé du jeu et le caractère artificiel. ». Des différences peuvent toutefois intervenir suivant les théoriciens du jeu, avec par exemple le caractère artificiel qui peut au contraire être remplacé par la notion de réalité. [3]

Ainsi, dans le but de mettre en place des jeux pédagogiques dans nos classes, nous devrons nous assurer que nos situations didactiques ludiques soient dotées de ces éléments.

1.2. Un exemple de jeu pédagogique

Prenons l'exemple d'un jeu que nous pourrons appeler « Bataille multiplicative ». Pour jouer à ce jeu, nous devons disposer de cartes sur lesquelles sont inscrites les tables de multiplications, sans les réponses. Une partie se joue en commençant par distribuer le même nombre de cartes aux joueurs, faces cachées. Ceux-ci devront les retourner tous en même temps, et chacun annoncer le résultat de sa carte. Celui qui aura le plus grand résultat remportera les cartes de chaque joueur. Les élèves qui n'ont plus de cartes ont perdu. L'élève qui récupère toutes les cartes est le vainqueur.

Cette activité peut être désignée comme un jeu car elle est située dans un contexte du second degré, dans le sens où cette « bataille » est bien évidemment fictive, et les joueurs « gagnants » et « perdants » ne le sont que le temps d'une partie.

Nous pouvons ici noter que les décisions sont absentes de ce jeu, car les élèves doivent jouer à jeu fermé. Nous pouvons penser que malgré cela, nous pouvons classer cette activité parmi les jeux car malgré ce manque elle reste très proche de ce que nous considérons comme des jeux. De plus, pour définir le jeu, il faut partir de toutes les activités que nous considérons comme des jeux pour trouver ses caractéristiques et les organiser dans une définition. Eliminer des jeux tout ce qui ne correspondrait pas exactement à notre définition, qui est forcément limitée et perfectible, serait une erreur. Bergson nous dit d'ailleurs à propos de son analyse qu'il « ne s'agit pas de délimiter ce qui est jeu de ce qui ne l'est. Il me semble que plus que trancher, distinguer entre le jeu et les autres activités, ces critères permettent

[3] Sauvé, Louise, Renaud, Lise, and Gauvin, Mathieu, « Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. », *Revue des sciences de l'éducation*, 33.1, 2007, p. 89-107.

de comprendre les logiques des activités qui peuvent être dénommées « jeu » ou qui sans l'être peuvent en être proches. » [4]

1.3. Un exemple de non-jeu pédagogique

A l'inverse, une activité qui peut s'apparenter à un jeu mais qu'il est plus facile de rejeter de cette catégorie sont par exemple les jeux dits « pinces à linge », c'est-à-dire une activité qui consiste à lire un exercice de type questionnaire à choix multiple sur une carte en plaçant une pince à linge sur la réponse choisie, puis à retourner la carte pour vérifier sa réponse. Bien que cette activité présente de nombreuses qualités pédagogiques, comme la capacité à s'autocorriger et donc à développer des compétences métacognitives et son autonomie, il ne correspond pas du tout au profil d'un jeu.

En effet, le joueur n'est pas plongé dans un univers du faux, où ses actions seraient sans conséquence. Il s'agit d'une activité où son erreur sera la preuve de ses difficultés, ce qui n'a rien de frivole même si l'enseignant s'est efforcé de valoriser le statut de l'erreur. Si l'on compare avec le jeu précédent, l'erreur sur les multiplications n'implique pas de perdre la partie, mais il peut idéalement impliquer un conflit sociocognitif et une explicitation de la procédure correcte par un autre élève. Un conflit cognitif est une situation dans laquelle un apprenant éprouve une perturbation suite à la confrontation de deux informations contradictoires qu'il tient pour vraies. L'apprenant va alors « rechercher un nouvel équilibre cognitif qui tiendra compte des informations perturbantes ». Ce conflit cognitif est appelé « social » s'il provient de la communication avec autrui (un pair ou un enseignant). Ce mécanisme permet donc aux individus de « faire évoluer leur système de connaissances » par la décentration et l'interaction entre pairs.[5] Dans l'activité des pinces à linge, l'incertitude quant à la fin de l'activité est seulement liée au niveau de maitrise de la notion par l'élève.

1.4. L'exemple des jeux vidéo éducatifs

Parmi les jeux pédagogiques, nous pouvons mentionner les jeux vidéo éducatifs qui peuvent apporter de nombreux éléments à notre analyse. Lors de la montée en puissance du jeu vidéo dans les années 1980, l'utilisation du jeu vidéo comme média éducatif est apparu. Avec elle, deux types de mécanismes de jeu se sont distingués. D'un côté, nous pouvons trouver des jeux qui ont été construits en reproduisant une forme scolaire traditionnelle, avec notamment : « [des] découpages des savoirs sous formes d'ateliers didactiques », « [la] présence d'un personnage qui fait figure de « maitre d'école » » et « [une] scénarisation et séquençage de savoirs scolaires : mathématiques, grammaire […] »[6]. Ces

[4] Brougère, Gilles, *Jouer/apprendre*, Paris, Economica, 2005, 176 p.

[5] Daele, Amaury. « Conditions et vécu du conflit sociocognitif au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants : proposition d'un cadre d'analyse et étude de cas. », *Revue Education et Formation*, 293, 2010, p. 65-80.

[6] Berry, Vincent, « Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage », CJTL RCAT, Vol 37 No 2, Eté/Summer 2011, p. 1-14.

formes de jeux vidéo peuvent entrainer la perte de la motivation des apprenants, qui pourront trouver que la part des apprentissages empiète sur la part de jeu. Comme le dit Vincent Berry, « les élèves ne sont pas « dupes » des logiques éducatives en amont […], ils reconnaissent l'école et les logiques didactiques dans le produit. ».

Dans le jeu de la figure 1[7], par exemple, le joueur doit sauter sur l'adjectif parmi les trois mots proposés : soleil, cinq, visage. On peut se questionner sur l'intérêt du médium pour ce type d'exercice. Dans le jeu de la figure 2, le joueur doit placer les formes au bon endroit. La consigne est donnée par la souris en bas à gauche. Ce jeu vidéo est à destination des enfants de petite section de maternelle, soit trois ans environ. La manipulation de vrais objets de formes différentes semble préférable à l'utilisation de ce média.

Par contraste, nous pouvons citer les jeux vidéo éducatifs qui ne prennent pas cette forme. Il existe notamment des jeux qui prennent avantage de l'outil vidéoludique en créant un *gameplay* permettant de travailler certaines compétences chez les apprenants. Le jeu de la figure 3 a pour but de détruire des vaisseaux avant qu'ils n'atterrissent. Il sert à s'entrainer au calcul mental rapide, car les joueurs détruisent les vaisseaux en trouvant les résultats aux quatre opérations.

Pour conclure si les apprentissages à l'école doivent être en adéquation avec le programme scolaire, les jeux doivent être en adéquation avec l'envie du joueur de les pratiquer. En effet, si un jeu éducatif ne procure pas suffisamment de plaisir aux apprenants, les apprenants se détournent de ces jeux et ne bénéficieront pas des enseignements qu'ils pourraient en tirer. En partant de ce constat assez ambivalent, nous pouvons nous demander si le jeu peut apporter quelque chose s'il est utilisé à l'école.

2. En quoi l'utilisation du jeu est-elle bénéfique à l'école ?

2.1. Les apports du jeu pour l'apprentissage

2.1.1. Apprend-on en jouant ?

Comme nous l'avons vu précédemment, les jeux éducatifs peuvent permettre de travailler sur des notions du programme scolaire, en particulier les jeux qui sont créés par les enseignants eux-mêmes, à partir de jeux traditionnels ou non. Nous pouvons qualifier ce type d'apprentissage de formel. Il existe toutefois des jeux qui permettent des apprentissages différents. Nous pouvons les qualifier d'apprentissages informels.

L'apprentissage formel peut être défini comme l'ensemble des apprentissages intentionnels de la part de l'apprenant, qui interviennent dans un environnement « organisé et structuré », et dont

[7] Des captures d'écran des jeux mentionnés sont disponibles en annexes.

l'apprentissage est désigné comme tel. A l'inverse les apprentissages informels interviennent dans la vie quotidienne des apprenants, sans organisation, structure et de manière non-intentionnelle de la part des apprenants.[8]

Par exemple, le jeu *Versailles 1685 : Complot à la cour du Roi Soleil*[9] pourrait être classé parmi les jeux d'apprentissage formels car il se présente lui-même comme un jeu historique et culturel. On pourra noter que les possesseurs de ce jeu pourront d'un côté accéder à un portail documentaire annexe au jeu, et d'un autre côté jouer à un jeu qui permet notamment, au cours d'une enquête, de côtoyer des personnages ayant réellement existé, d'explorer plus de 40 lieux intérieurs et extérieurs au château de Versailles, et d'écouter des musiques de l'époque.

Les apprentissages informels, quant à eux, peuvent être très variés. Ils peuvent apparaitre dans des jeux dont l'apprentissage n'est pas au cœur de la conception. On pourrait en citer de nombreux qui permettent des apprentissages informels, comme par exemple *Maitre de l'Olympe : Zeus*[10], un jeu de gestion de cité dans lequel sont proposés au joueur des scénarios de jeu basés sur la mythologie grecque. Ici le joueur s'acculture dans un jeu dont le *gameplay* n'est pas fondé autour de l'apprentissage.

D'après Vincent Berry[11], les jeux vidéo peuvent permettre de nombreux types d'apprentissage, que ce soit du point de vue cognitif (avec « la mémoire, l'attention visuelle, la représentation iconique » par exemple, ainsi que la « représentation d'espaces en trois dimensions »), du point de vue des réflexes, mais aussi des capacités à développer des compétences multitâches. Ces apprentissages potentiels sont multiples. Vincent Berry annonce aussi que des compétences nouvelles peuvent se développer chez les joueurs qui créent du contenu « de fans » sur Internet autour de la production d'images, de textes, de films, de sites dans le but de partager leur passion du jeu.

Dans *Le jeu, utile ou futile*[12], nous apprenons quelles sont les fonctions du jeu : découvrir son corps, éprouver un sentiment, créer, s'exprimer, communiquer… Les enfants qui jouent apprennent donc à développer ce type de compétences.

L'analyse de Sauvé Louise et al. nous apprend que le jeu peut permettre de développer la coopération, la communication, les relations humaines, qu'il augmente la motivation à apprendre, qu'il

---

[8] Hart, Sylvie Ann, « Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser. Pourquoi ? », *OCE UQAM (Observatoire compétences-emplois, Université du Québec à Montréal*), juin 2013, en ligne : https://oce.uqam.ca/article/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/ (consulté le : 29/03/18).

[9] La jaquette du jeu est disponible en annexe (figure 4).

[10] Une capture d'écran du jeu est disponible en annexe (figure 5).

[11] Berry, Vincent, « Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage », *CJTL RCAT*, 37.2, Eté/Summer 2011, p. 1-14.

[12] Dethise, caroline, *Le jeu : utile ou futile ?* , Bruxelles, Editions Labor, 2004, 78 p.

développe la capacité à résoudre des problèmes, à structurer ses connaissances et à intégrer de l'information en apprenant à mieux établir des liens.[13]

Nous avons démontré que les jeux permettent toutes sortes d'apprentissage. Nous pouvons maintenant chercher les bénéfices à son utilisation chez les tout-petits et à l'école élémentaire.

2.1.2. Bienfaits pour les tout-petits

Le jeu chez les tout-petits a-t-il un intérêt particulier pour l'apprentissage ? Comme nous l'avons vu, chez le bébé, le jeu permet de développer ses sens et de découvrir son corps. Vient après la découverte « des objets, des personnes de l'entourage et le développement sensori-moteur ». Au fil du temps, les jeux évoluent pour répondre aux besoins développementaux du petit enfant. [12] Le jeu est d'ailleurs l'objet d'un des dix principes des droits de l'enfant, à savoir qu'« Il (l'enfant) doit avoir la possibilité de jouer, de se détendre dans des activités qui l'aideront à se développer et à grandir »[14].

Plus tard, l'accueil des enfants dans leur première année d'école maternelle peut être facilitée par le droit d'amener un « doudou, objet matériel singulier (peluche, morceau de tissu, jouet) » [15].

Enfin, les programmes de l'école maternelle citent le jeu comme un outil permettant l'apprentissage, mais aussi comme un besoin de l'enfant dont il faut tenir compte. L'accès au jeu est donc particulièrement important pour les plus jeunes enfants. Examinons maintenant s'il l'est autant chez des enfants plus âgés.

2.1.3. Bienfaits à l'école élémentaire

D'après Marie Desson, « La capacité à jouer est un bon indicateur de la qualité du fonctionnement psychique de l'enfant. ». Le jeu de l'enfant permet au psychologue de déceler ses troubles, notamment selon trois caractéristiques : l'absence du jeu, le jeu destructeur et l'excès de jeu.[16]

Dans les programmes des cycles 2, 3 et 4, le jeu n'est plus cité que sous l'angle d'exercices ludiques, tels que les jeux de rôle pour l'apprentissage d'une langue vivante, les jeux mathématiques pour travailler certaines compétences (par exemple, le jeu du kim pour reconnaitre des formes géométriques), des jeux de reconnaissance de mots pour automatiser la lecture. L'aspect rassurant et

---

[13] Sauvé, Louise, Renaud, Lise, and Gauvin, Mathieu, « Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. », *Revue des sciences de l'éducation*, 33.1, 2007, p. 89-107.

[14] Convention des droits de l'enfant, adoptée par l'ONU le 20 novembre 1989

[15] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Ressources maternelle - La scolarisation des enfants de moins de 3 ans - Une rentrée réussie - http://eduscol.education.fr/cid91999/la-scolarisation-des-enfants-de-moins-de-trois-ans.html

[16] Alletru, Amélie, Barry, Valérie, Bolotte, Chantal [et al.], *Jeu et temporalité dans les apprentissages*, Paris, Retz, 2015, 198 p.

fondamental au bon développement de l'enfant a perdu sa place dans le programme, n'étant plus cantonné qu'à la cour de récréation, au péri et à l'extra-scolaire.

Toutefois, pour Marie Musset et Rémi Thibert[17], le jeu permet de « déformaliser l'apprentissage scolaire » et de favoriser l'apprentissage grâce à « l'engagement personnel et [aux] émotions ». On peut alors penser que le jeu pourrait être exploité d'une manière plus porteuse dans des activités qui permettent plus d'engagement de la part des élèves que les rares exemples cités dans les programmes.

2.2. Le jeu pédagogique, un oxymore ? Parlons représentations.

2.2.1. Historiquement

Michel Manson le dit clairement : « Le « jouet à l'école » est une formule qui peut être perçue comme une provocation, ou comme un paradoxe […]. Pour beaucoup […], l'ancienne opposition jeu et travail continue à rendre antinomique les termes de « jouet » et « d'école ». »[18] Pourtant, l'idée d'utiliser le jeu pour enseigner n'est pas nouveau.

En effet, la prise en compte du jouet dans l'éducation des enfants arrive de façon discrète au XVIIe siècle. Le siècle des Lumières poursuit dans cette direction et le jeu est soit didactisé soit utilisé pour diagnostiquer et corriger l'éducation des enfants. Enfin le romantisme allemand, avec en particulier le pasteur Oberlin, ouvre la voie à des réflexions et des utilisations du jeu dans l'éducation préscolaire avec l'utilisation d'objets ludiques et la création de matériel concret didactisé.

Par la suite, en France, Pauline Kergomard insiste en 1881 pour que le matériel d'enseignement des écoles maternelles contienne une collection de jouets. Ses idées, très novatrices, incluent une grande place au jeu libre, éducatif, mais aussi comme besoin primaire pour le développement de l'enfant. Cependant ses instructions peinent à être entendues, et la collection de jouets des écoles maternelles reste très pauvre dans les années qui suivent.[18]

2.2.2. De nos jours

2.2.2.1. Chez les enseignants

Brougère nous explique que du côté français, le jeu dans la culture préscolaire est considéré comme un en-dehors par rapport aux apprentissages, et ce même si le jeu apparait dans les programmes de l'école maternelle.[19] Le jeu serait un complément nécessaire du fait de l'âge des enfants, mais qui

[17] Musset, Marie, and Thibert, Rémi, « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. », *Dossier d'actualité de la VST*, 48, 2009, p. 1-15.

[18] Rayna, Sylvie et Gilles Brougère, *Jeu et cultures préscolaires*, Lyon, Institut national de rechercher pédagogique, 2010, 227 p.

[19] Brougère, Gilles, *Jeu et apprentissage : quelles relations ?,* Sherbrooke, Editions du CRP, 2010, pp. 43-62, In : *« Formes ludiques et formes éducatives »*, 226 p.

doit disparaitre au plus tôt », alors qu'au contraire dans de nombreux pays, il est « l'activité centrale par laquelle l'enfant apprend ».[20] D'après Marie Musset et Rémi Thibert, les enseignants français n'utilisent pas beaucoup le jeu en classe. Les raisons de ce fait seraient une sensation de perdre leur temps et l'inquiétude de ne pas pouvoir terminer le programme qui en découle, le manque de compétence dans le domaine du numérique, le manque de formation et de matériel. [20]

Si la place du jeu semble importante dans les instructions officielles, elle ne semble pas être investie suffisamment par les enseignants français. Qu'en est-il de la place du jeu dans les familles ? Quelle vision les parents de mes élèves ont-ils du jeu à l'école ?

2.2.2.2. Pour les parents d'élèves

D'après Jean Vial, le jouet a dans la famille un rôle éducatif. Aussi les choix des jouets sont décisifs quant à cette éducation et pèsent dans les inégalités entre :

> *« les jouets des enfants des campagnes et ceux des villes, exilés de la nature et tôt englués dans les jeux didactiques – mais aussi entre les jouets des familles aisées et de celles qui le sont moins. […]. Lors même que [les parents] s'expriment sur leur attitude au sujet [de l'intérêt qu'ils portent aux choix des enfants], leurs déclarations sont assez confuses, pour ne pas dire contradictoires. Les parents affirment n'avoir en vue que le plaisir des enfants. Mais des questions ultérieures montrent la pression d'idées plus intéressées, comme la contribution des jouets à la réussite scolaire considérée comme condition nécessaire et suffisante à la réussite de leur existence. »*[21]

L'enquête de Jeanine Maso-Taulère[22] révèle que les cadeaux et les activités proposées pour les enfants des milieux favorisés et moyens sont plus proches de ceux que les enfants côtoieront dans le cadre scolaire, avec par exemple des livres et des jeux éducatifs, des sorties à la ferme, au théâtre pour enfants, à des « exposciences ». Pour les familles populaires ou défavorisées, ce type de cadeaux est peu valorisé, et les choix se portent plus par exemple sur des camions de pompier, des ballons de foot, et des activités comme faire du vélo dans la rue, aller au stade voisin ou retrouver des mamans et leurs enfants dans un environnement urbain proche. Bien que les activités proposées par ces derniers ne soient pas dénuées d'intérêt, ces différences ont des conséquences sur la réussite des élèves, en la défaveur des classes populaires et défavorisées.

---

[20] Musset, Marie, and Thibert, Rémi, « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. », *Dossier d'actualité de la VST*, 48, 2009, p. 1-15.

[21] Vial, Jean, *Jeu et éducation : les ludothèques*, Paris, PUF, 1992, 198 p.

[22] Maso-Taulère, Jeanine, « La construction des inégalités : déjà en maternelle ! », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 36, 2005, p. 67-76.

A l'aide de réponses données à un questionnaire[23], nous allons tenter de voir quelles habitudes et conceptions autour du jeu ont les parents des élèves de ma classe. Le questionnaire a été remis en deux exemplaires à chaque élève, et adressé à leurs tuteurs légaux. Ce questionnaire étant facultatif, j'ai obtenu un nombre de 26 réponses au total, pour 23 élèves. Nous pouvons donc en conclure que 56.522% à 0.001% près des parents d'élèves seulement ont donné leur avis, sur la base théorique de deux tuteurs par élève. Les tuteurs répondants étaient composés à 69% de femmes, et la tranche d'âge représentée par les tuteurs était entre 36 et 55 ans.[24]

Nous pouvons notamment dégager des statistiques de réponse les données suivantes :

Répartition entre les tuteurs qui déclarent offrir ce que les enfants demandent et ceux qui déclarent l'inverse	à peu près équitable
Tuteurs déclarant offrir régulièrement ou plutôt régulièrement des livres à leur enfant	25 sur 26
Tuteurs déclarant avoir un enfant qui ne joue pas (ou plutôt pas) régulièrement à un jeu vidéo	Une légère majorité
Tuteurs déclarant offrir des jeux différents selon le genre de l'enfant	17 sur 26
Tuteurs déclarant ne pas faire très attention aux jeux auxquels jouent leur enfant	Aucun
Tuteurs choisissant les jeux éducatifs en priorité	32 %, devant les jeux créatifs à 21%, les jeux amusants et les jeux sans violence à 11%.
Tuteurs pensant que les enfants peuvent apprendre en jouant	Tous à une exception près, mais 12% estiment que le jeu n'a sa place que chez les jeunes enfants.

Ces réponses nous amènent à théoriser que les tuteurs répondants ont conscience que le jeu peut avoir des impacts sur leurs enfants, car ils y sont attentifs. La plupart a des habitudes de consommation de jeux et cadeaux qui tendent à être proches des activités scolaires, avec notamment une grande présence du livre, mais aussi des jeux de société offerts régulièrement ou plutôt régulièrement pour 88% d'entre eux. Toutefois, environ 65% des tuteurs répondants déclarent offrir ou plutôt offrir des jeux différents selon le genre de l'enfant, ce qui peut nous mener à penser que suivant leur genre, les enfants développeront avec ces jeux des compétences différentes.

La représentation du jeu dans la classe semble cependant très bien acceptée par les tuteurs répondants. Elle semble aussi très bien acceptée de mes élèves qui déclarent, après avoir joué de manière

[23] Voir les figures 9 à 18 en annexe.

[24] Voir la figure 8 en annexe.

régulière en classe, pour 21 sur 23 d'entre eux, que l'on peut apprendre avec des jeux. Certains citent même des exemples d'apprentissages que l'on pourrait qualifier d'informels et extérieurs à la classe (« J'ai appris à viser. », « J'ai appris à devenir fort dans un jeu vidéo de bagarre. », « J'ai appris à découvrir. » « J'ai appris en jouant aux échecs et au UNO. », « J'ai appris les règles de jeux. »).

Malgré la mauvaise représentation du jeu dans la classe que peuvent avoir certains enseignants, nous avons vu que la raison de la non-utilisation des jeux en classe est plutôt d'ordre pratique. Chez mes élèves et leurs parents, le jeu est tout à fait reconnu comme pouvant avoir des aspects éducatifs. Mais l'utilisation du jeu en classe a-t-elle des limites ?

3. Quelles sont les limites du jeu et ses alternatives pour motiver les élèves ?

3.1. Difficulté d'évaluer les effets du jeu sur l'apprentissage

Même si la plupart des chercheurs montrent que le jeu favorise l'apprentissage, Louise Sauvé et al. nous mettent en garde face à de nombreux auteurs qui « ne définissent pas toujours de façon systématique les impacts qu'ils identifient et certains présentent des résultats en indiquant pas s'ils sont significatifs. »[25]. D'une manière générale, l'efficacité du jeu pour les apprentissages est difficile à évaluer, en raison d'un très grand nombre de variables, comme par exemple « les variables liées à la recherche : méthodologie déficiente […], liées au concepteur du jeu : son habileté à transférer un contenu dans le jeu, le choix du jeu pour le type d'apprentissage souhaité, […], liées aux caractéristiques de l'apprenant, […], la manière dont l'enseignant/formateur se prépare pour introduire le jeu »[25] pour n'en citer que quelques-uns.

Lors de mes expériences, j'ai moi-même ressenti des difficultés à évaluer les effets de jeu sur l'apprentissage de mes élèves. Il est notamment difficile de savoir, en observant les résultats de mes élèves à leurs évaluations sommatives, s'ils ont obtenu de meilleurs résultats grâce au jeu ou grâce à un travail supplémentaire à la maison, ou à l'aide d'un adulte.

Si l'efficacité des jeux pour l'apprentissage n'est pas encore démontrée, il peut être intéressant de tenter de chercher d'autres outils qui nous permettraient de motiver nos élèves dans leurs apprentissages.

[25] Sauvé, Louise, Renaud, Lise, and Gauvin, Mathieu, « Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. », *Revue des sciences de l'éducation*, 33.1, 2007, p. 89-107.

3.2. Des exemples de pratiques alternatives pour motiver les élèves

Il existe d'autres façons de motiver les élèves. Nous pourrons par exemple citer les projets de classe, qui constituent un moyen de donner du sens aux différents apprentissages. Le théâtre et le jeu théâtral peuvent permettre aux élèves de développer des compétences langagières dans le but de se produire devant autrui sous son meilleur jour. Le jeu de rôle est aussi un outil pédagogique qui permet de développer les apprentissages des élèves, notamment leurs compétences en langue étrangère dans des situations proches du réel, mais peut aussi servir en mathématiques avec des jeux comme celui de la marchande qui sert à manipuler des nombres.

Les activités que nous citons peuvent correspondre aux dix conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves de Rolland Viau[26], et en particulier qu'elles font sens pour les élèves, qu'elles peuvent représenter un défi, et qu'elles peuvent faire objet d'interdisciplinarité.

COMMENT UTILISER LE JEU POUR DIFFERENCIER ?

1. Méthodologie

Pour tenter de répondre à notre interrogation de départ, j'ai testé tout au long de l'année scolaire des mises en place de jeux éducatifs dans ma classe avec la volonté de les utiliser comme des outils de différenciation. Au fil de mes essais et de mes lectures, j'ai dégagé trois grands types d'organisations possibles. J'ai donc tenté d'évaluer leur efficacité dans le contexte de ma classe en mettant en place des séances régulières de jeu.

J'ai tenté de ne laisser, si l'on compare la mise en place des jeux, qu'une seule variation organisationnelle entre eux, pour pouvoir évaluer plus facilement quels sont les facteurs qui permettent de mener à de meilleurs résultats. Par exemple, entre deux séances de jeux où mes élèves ont travaillé en autonomie pour que je travaille avec un groupe d'élèves en difficulté, j'ai fait varier le nombre d'élèves qui jouaient en autonomie (les autres élèves étant amenés à travailler sur des activités calmes non ludiques). Cette variation devait m'amener à déterminer si une organisation générait plus d'apprentissage, ou moins de bruit qu'une autre.

[26] Viau, Rolland. « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. » *Correspondance* 5.3, 2000, p 2-4.

Mon évaluation se basera sur plusieurs indicateurs :

- mon observation des élèves et de leurs interactions, ainsi que de leurs prises de paroles lors de ces jeux ;

- des statistiques de réponses à deux questionnaires remplis par mes élèves ;

- l'étude comparée des résultats aux évaluations sommatives de mes élèves sur des séquences dans lesquelles nous avons utilisé le jeu et des séquences sans utilisation du jeu.

Nous pouvons regretter le fait de n'avoir pas pu mettre en place, faute de temps, une expérience qui consisterait à faire travailler sur une même séquence, un groupe avec des jeux et un autre sans jeu, puis inverser les groupes sur une autre séquence pour en déduire par l'analyse des résultats aux évaluations quelle méthode a été la plus efficace.

Par ailleurs, il aurait été intéressant de reproduire ces expériences à une plus grande échelle pour recueillir les impressions de différents enseignants et élèves quant à ces expériences ainsi que pour évaluer l'efficacité des dispositifs grâce à leurs résultats à des évaluations sommatives. La prudence est donc de mise pour l'interprétation de nos résultats, et nous espérons que des études plus poussées verront le jour dans le futur.

2. Questionnement préalable

Pour mener à bien mes expériences, il a fallu que je réponde à plusieurs questions concernant mes objectifs. Ma pratique de la différenciation en est-elle réellement ? A qui s'adresse la différenciation ? Pourquoi dois-je la pratiquer ? Puis-je m'assurer de son efficacité ?

2.1. Qu'est-ce que différencier ?

Dans un article de Véronique Jobin et Clermont Gauthier, nous apprenons que pour bon nombre de chercheurs internationaux, « différencier la pédagogie, c'est connaître une variété de stratégies d'enseignements et savoir quand et avec qui les utiliser », en prenant en compte les besoins individuels des apprenants[27]. En faisant une synthèse de la recherche sur la différenciation, les deux chercheurs ajoutent que la différenciation se fait face à un groupe d'élèves hétérogènes mais avec des objectifs communs. La différenciation est donc une pratique très large.

En comparant les différents points de vue rencontrés lors de leur analyse de la recherche sur ce sujet, les chercheurs précités ont trouvé un certain nombre d'idées communes, parmi lesquelles : la nécessité d'évaluer les apprenants en tout temps de la séquence, le fait que les élèves soient actifs dans

[27] Jobin, Véronique, and Clermont, Gauthier, « Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogie. », *Brocke education journal*, 18.1, 2008, p. 34-45.

leurs apprentissages, et que la différenciation peut sembler être une tâche lourde bien que certains chercheurs comme Perrenoud et Astolfi indiquent qu'il existe des formes de différenciation bien moins ambitieuses.

2.2. Pourquoi ?

Depuis la massification du système scolaire (qui provient de différentes évolutions dans l'école de la loi Ferry de 1882 qui fixe l'instruction obligatoire de 6 à 13 ans jusqu'aux réformes telles que la réforme Berthoin de 1959 qui fixe la scolarité obligatoire à 16 ans, la réforme Haby de 1975 qui crée le « collège unique »), les classes sont devenues très hétérogènes.[28] L'enseignement traditionnel magistral s'est révélé fort peu adapté à l'enseignement à un public éloigné de la culture scolaire, ou en situation de troubles de l'apprentissage. C'est dans ce contexte que s'est développée la pédagogie différenciée, se basant en partie sur le courant de l'éducation nouvelle du siècle précédent, avec pour objectif de trouver des pistes pour enseigner aux différents élèves de la manière qui serait la plus efficace pour eux[29].

Mais quelles sont les différences entre les élèves ? Pour répondre à cette question, nous citerons Jean-Michel Zakhartchouk[28] qui nous apprend que les élèves sont différents parce qu'ils n'ont pas tous : les mêmes acquis scolaires, les mêmes codes culturels, les mêmes expériences vécues, les mêmes habitudes éducatives, le même style cognitif, le même sexe, la même motivation, la même histoire personnelle, et le même âge… Tous ces facteurs vont jouer un rôle quant à la facilité des élèves à rentrer dans les apprentissages.

Pour illustrer nos propos, nous pouvons observer le pourcentage d'élèves en retard à l'entrée en 6e en 2005 et entre 2010 et 2015[30]. La figure 6 nous indique qu'il varie entre 13.2% et 7.5%. La figure 7 nous montre que les élèves enfants d'ouvriers et d'inactifs sont plus souvent en retard à l'entrée en 6e que les enfants d'enseignants et de cadres. Ces chiffres nous poussent à penser que l'école peut être reproductrice des inégalités sociales. Pour tenter de réduire ces inégalités, nous pouvons entre autres nous tourner vers la différenciation, qui semble offrir de meilleurs résultats par rapport à l'enseignement descendant. C'est en tout cas une compétence indispensable des enseignants d'après le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013[31]. Maintenant que nous voyons plus clairement quel est l'intérêt de la différenciation, nous pouvons nous demander avec quels types d'apprenants la différenciation doit être utilisée.

---

[28] Zakhartchouk, Jean-Michel, *Au risque de la pédagogie différenciée*, Paris, INRP, 2001, 119 p.

[29] Perraudeau, Michel, *Les cycles et la différenciation pédagogique*, Paris, Bordas Editions, 1999, 169 p.

[30] Voir les figures 6 et 7 en annexes.

[31] Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

2.3. Pour qui ?

D'après Perrenoud, la différenciation consiste à organiser « les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui »[32]. Véronique Jobin et Clermont Gauthier analysent cette citation comme la recherche par l'enseignant de la « [maximisation] du talent de chaque élève »[33]. En ce sens, nous pouvons différencier les apprentissages pour les élèves en difficulté mais aussi pour permettre aux élèves en réussite de dépasser l'objectif d'apprentissage.

En effet, d'après la théorie Vygotskienne, les apprentissages doivent se situer dans la zone proximale de développement, c'est-à-dire entre le niveau actuel de développement et le niveau potentiel de développement de l'apprenant[34]. Si un élève a une ZPD que l'on évalue plus avancée par rapport à nos objectifs de séquence, il convient de complexifier la tâche pour permettre à l'élève de progresser.

Il est par ailleurs intéressant de noter que la différenciation est composée de pratiques très larges qui ne s'adressent pas uniquement aux élèves en difficulté ou en avance. Nous pouvons nous servir des postulats de Burns pour illustrer ce fait :

> *« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.*
> *Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.*
> *Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.*
> *Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.*
> *Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.*
> *Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.*
> *Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts »*[35]

Nous pouvons déduire de ces postulats que les élèves qui ne sont pas nécessairement en difficulté peuvent bénéficier d'une pratique de la pédagogie différenciée. Par exemple, en laissant plus de temps à un élève qui en aurait besoin pour trouver une solution ou pour mémoriser quelque chose.

Nous pouvons maintenant nous demander s'il existe des études qui viendraient nous indiquer si la pédagogie différenciée est plus efficace que le modèle de la transmission descendante enseignant-

---

[32] Perrenoud, Philippe, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995, 205 p.

[33] Jobin, Véronique, and Clermont, Gauthier, « Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogie. », *Brocke education journal*, 18.1, 2008, p. 34-45.

[34] Lev Vygotski, *Pensée et Langage* Terrains / Éditions Sociales, 1985, p. 270.

[35] Burns, Robert, *Methods for individualizing instruction*, Educational Technology, 1971, 11.6, p. 55-56.

apprenant, et si elle l'est, quelles sont les pratiques qui ont fait leurs preuves de la manière la plus flagrante.

2.4. La différenciation est-elle efficace ?

Cette question est justement l'objet de l'article principal que nous avons utilisé pour définir la différenciation. Les deux chercheurs nous indiquent[36] que l'essentiel de la littérature scientifique traitant de la différenciation sont des essais du type réflexif et des modèles théoriques (171 sur les 189 documents trouvés sur ce thème sur les trois bases de données ERIC, PsycINFO et FRANCIS). En éliminant 5 documents inaccessibles, seuls 13 documents de recherche étaient des études pratiques, qui ont fait l'objet d'une analyse concernant leur fiabilité et leurs résultats. Les deux chercheurs se sont servis du modèle des trois niveaux de recherche en éducation d'Ellis qui leur a permis de vérifier le niveau de validité des études et des critères d'analyses du *U.S. Department of Education* qui a permis d'examiner l'efficacité de la différenciation étudiée. Leur conclusion établit que « peu de recherches empiriques ont été effectuées au sujet des effets de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves. », que « peu d'effets […] ont été démontrés » et enfin que « les preuves d'efficacité présentées [se] trouvent affaiblies [par certaines des caractéristiques des études]. »

Comme le dit la troisième compétence du référentiel des professeurs et personnels d'éducation, nous devons « prendre en compte la diversité des élèves »[37]. La différenciation semble être une pratique qui porte ses fruits pour nos élèves. Cependant, il n'existe pas à ce jour de démonstration empirique pour appuyer notre intuition. Il serait alors intéressant de mener des études complémentaires pour évaluer l'efficacité de la différenciation sous ses multiples formes.

Nous allons maintenant discuter des expériences que j'ai tentées de mener dans ma classe, en commençant par présenter mon organisation au regard de ce que l'on sait désormais des diverses études réalisées sur la différenciation.

[36] Sauvé, Louise, Renaud, Lise, and Gauvin, Mathieu, « Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. », *Revue des sciences de l'éducation*, 33.1, 2007, p. 89-107.

[37] Arrêté du 1-7-2013 du B.O. du 18-7-2013

3. Mise en œuvre des expériences

3.1. La mise en autonomie des élèves en réussite pour intervenir auprès des élèves en difficulté

3.1.1. Organisation générale

J'ai expérimenté ce dispositif lors de plusieurs séquences. Le principe en était toujours similaire : mettre en autonomie la classe pour se dégager du temps pour échanger avec des élèves qui avaient plus besoin de l'enseignant.

Pour ce faire, en double-niveau, nous pouvons mettre un niveau sur une activité calme qui ne nécessite pas une grande concentration car les jeux peuvent être distracteurs (copie d'une leçon, travail du geste graphique, exercices d'application) et les élèves en réussite de l'autre niveau sur un jeu suffisamment simple et maitrisé pour qu'ils ne sollicitent pas l'enseignant. Il m'a semblé préférable de faire jouer tous les élèves d'un même niveau pour ne pas créer des envieux. De plus, il fallait aussi veiller à faire jouer aussi fréquemment les deux niveaux.

Un autre dispositif, plus fréquent en maternelle, consiste à organiser des ateliers tournants. Un groupe d'élèves joue avec l'enseignant pendant que les autres sont en autonomie sur une activité pendant un temps donné, puis les rôles sont inversés. Dans un double-niveau qui travaillerait sur une même séquence, on pourrait prévoir un même jeu qui serait simplifié pour les élèves du niveau le moins avancé. L'avantage de travailler avec un même jeu est que l'on limitera alors le temps de préparation du matériel ainsi que celui de l'explication des règles.

3.1.2. Dispositif 1 : Jeux de synonymes chez les Ce2

Lors d'une séance d'entrainement sur les synonymes, avec les Ce2, j'ai choisi de faire travailler mes élèves sur deux jeux différents. Un premier groupe de six élèves en réussite jouaient sur un jeu dans lequel chaque joueur recevait un plateau sur lequel se trouvaient des mots d'une même nature grammaticale. Les joueurs devaient chacun leur tour piocher un mot et vérifier s'il était le synonyme d'un mot sur leur plateau. Le gagnant était celui qui était parvenu à placer tous les synonymes sur son plateau en premier. Les Ce1 étaient alors occupés à une activité de copie. J'ai constitué un groupe de Ce2 en difficulté pour les faire jouer devant moi à un simple jeu de dominos des synonymes. Ainsi il s'agissait, pour poser ses dominos, de trouver un lien de synonymie entre les dominos posés et les dominos en sa possession. Mon rôle, en tant qu'enseignante, a été d'aider les élèves en difficulté à trouver des synonymes en leur faisant reformuler ce que nous avions travaillé précédemment dans la séquence et à les questionner sur le sens des mots inscrits sur les dominos. J'ai notamment posé des questions aux élèves pour qu'ils se rendent compte de leurs éventuelles erreurs et j'ai essayé de faire discuter les élèves entre eux pour qu'ils s'entraident et proposent de nouvelles procédures pour trouver les synonymes.

3.1.3. Dispositif 2 : Qui est-ce ?

J'ai utilisé ce jeu sous cette modalité lors d'une phase d'entrainement d'une séquence d'anglais sur le corps. Après une phase d'apprentissage du jeu où les joueurs jouaient contre l'enseignant, j'ai proposé à mes élèves en réussite de jouer en autonomie en binômes tandis que je jouais avec les élèves en difficulté. Je choisissais un personnage sur la planche de jeu, et les élèves devaient trouver des questions pour éliminer tous les autres personnages.

3.1.4. Dispositif 3 : Le *Jungle* des lettres muettes et le Mistigri des homophones

Pour cette séance, j'ai voulu essayer de mettre en place deux jeux différents suivant le niveau des élèves lors d'une même séance. Idéalement, les Ce1 à l'aise avec la notion devait jouer seuls à un jeu de *Jungle* tandis que je devais venir jouer à ce même jeu avec les élèves en difficulté. Il s'agit d'un jeu dans lequel chaque joueur a un tas de cartes face cachée. Au centre de la table se trouve un totem et un paquet de cartes-totem sur lesquelles sont inscrites des lettres muettes. Les élèves retournent tous en même temps une carte. Si une des cartes retournées peut être complétée par la carte-totem qui représente une lettre muette, les joueurs doivent attraper le totem. Le joueur ayant attrapé le totem le plus rapidement peut donner ses cartes à un joueur. La carte-totem suivante est alors choisie. Le gagnant est le premier joueur à s'être débarrassé de toutes ses cartes. Pour aider les élèves, j'avais sélectionné les cartes-mots pour m'assurer que le vocabulaire soit suffisamment simple pour être connu des élèves. J'avais fait lire une liste des mots complets aux élèves pour qu'ils se familiarisent avec leur orthographe et qu'ils aient une liste pour se corriger.

En ce qui concerne le Mistigri des homophones auquel jouaient en autonomie les ce2 par groupe de 6, il s'agit d'un jeu dans lequel on distribue un paquet de cartes à tous les joueurs. Les cartes vont par paires : d'un côté un homophone, de l'autre une phrase dans laquelle il manque un mot. Le but du jeu est de se débarrasser de toutes ses cartes en posant les paires sur la table. Quand toutes les paires distribuées au début de la partie sont posées sur la table, le jeu commence : chaque joueur va piocher à son tour une carte dans le jeu de son voisin et chercher s'il a une paire dans son jeu pour la poser sur la table. Seulement, une carte est solitaire : il s'agit du mistigri. Le joueur qui a cette carte à la fin de la partie est le perdant.

3.2. Le tutorat entre pairs de niveaux hétérogènes

3.2.1. Organisation générale

Le nom des tuteurs et le choix des groupes doit être défini à l'avance. La séance doit débuter par une explication des règles du jeu puis du rôle des élèves tuteurs. L'enseignant passe voir les groupes en jeu pour vérifier que la relation tuteur-tutoré soit efficace et conforme à ses attentes. Au besoin, l'enseignant reprend l'attention des élèves pour réexpliquer certains points. Il peut ensuite passer

questionner les groupes pour tenter de faire émerger de meilleures procédures chez les élèves, ou effectuer une évaluation formative de leurs acquis, recueillir leurs conceptions, représentations erronées et leur fonctionnement. Ce dispositif dégage un peu de temps pour l'enseignant car la différenciation se fait entre les élèves eux-mêmes, mais il sera aussi important d'être disponible pour gérer le niveau de bruit dans la classe et répondre aux questions et éventuels conflits entre les élèves.

3.2.2. Dispositifs 1 et 2 : Multiplicolor et bataille multiplicative

Pour ces dispositifs, les élèves ont travaillé par groupes de façon autonome avec l'aide d'un ou deux tuteurs selon la taille des groupes. Le nom des tuteurs était écrit au tableau, et leur rôle a été expliqué à tout le monde en amont du jeu, en même temps que l'explicitation des règles du jeu. L'enseignant passait aider les élèves, répondait aux différentes questions qui pouvaient survenir lors du jeu et surtout observait les attitudes des élèves et leurs interactions tuteur-tutoré.

Le mutliplicolor est le jeu auquel ont joué les ce2 en deux groupes de 6 élèves, dont deux tuteurs. Dans ce jeu, des tas de cartes de différentes couleurs sont disposées sur la table, avec une multiplication d'un côté et le résultat de l'autre. La couleur des cartes correspond à un niveau de difficulté : sur certaines se trouvent des tables telles que 3x5, sur d'autres telles que 12x34. En lançant un dé de couleur, les élèves doivent trouver le résultat de la carte à la couleur correspondante. Un élève victorieux garde la carte et peut relancer le dé une seconde fois. Quand toutes les cartes ont été piochées, les élèves comptent leurs points (chaque couleur correspond à un nombre de points).

La bataille multiplicative est un jeu de bataille à cartes cachées (les élèves ne peuvent donc pas trier leurs cartes) sur lesquelles des multiplications sur notées sans leurs résultats. Les Ce1 ont joué à ce jeu par groupes de 3 ou 4 élèves, avec 1 ou 2 tuteurs par groupe. Les joueurs devaient chacun annoncer le résultat de leur multiplication avant de dire qui gagnait le tour.

3.3. Le jeu collectif pour apprendre et s'entrainer en favorisant la cohésion du groupe-classe

3.3.1. Organisation générale

L'intérêt du jeu collectif est qu'il permet à tous les élèves d'échanger, ce qui est profitable dans un double-niveau car il faut tenter de créer une atmosphère de classe où les élèves se connaissent tous et communiquent entre eux, et non pas que parmi un seul niveau. Ce dispositif peut être utilisé à plusieurs étapes d'une séquence. Je l'ai expérimenté en phase de découverte, d'entrainement et même d'évaluation sommative.

Les élèves peuvent être répartis en groupes, et dans ce cas, les groupes seront en concurrence pour la victoire. Il est aussi possible de faire jouer tous les élèves « contre » l'enseignant. Il existe aussi des jeux, non étudiés ici, qui consistent à travailler, en groupe ou non, dans un but commun sans être en concurrence.

Ce dispositif a pour but de faire profiter à tous les élèves des stratégies des autres. L'enseignant devra savoir avantageusement faire des « arrêts sur image » lors d'un jeu pour faire verbaliser les stratégies trouvées par certains élèves. Une limite de ce dispositif est qu'il faut faire preuve de vigilance pour que tous les élèves soient actifs dans le jeu, et qu'il faudra parfois ruser pour les rendre attentifs et les motiver à chercher leurs propres solutions pour atteindre la victoire.

3.3.2. Dispositif 1 : Qui est-ce ?

Je me suis servie de cette modalité lors de la découverte de ce jeu, lors de l'évaluation qui portait sur ce jeu, ainsi qu'à plusieurs reprises au cours de la séquence dans le but de faire des rappels en classe entière, pour aider les élèves en difficulté à mémoriser les formes grammaticales (quels mots employer, dans quel ordre…) en les répétant plusieurs fois en contexte plutôt que de les plonger dans le jeu sans qu'ils ne le maitrisent et donc qu'ils ne se sentent perdus.

Il y a deux manières de jouer « contre » l'enseignant (ou « contre » un ou un groupe d'élèves) collectivement. J'ai choisi de d'abord sélectionner un personnage sur la planche de jeu et d'interroger les élèves pour qu'ils me posent des questions, barrant au fur et à mesure les personnages éliminés. Ensuite, la situation peut se retourner : l'enseignant demande à la classe de choisir collectivement un personnage pendant qu'il se bouche les oreilles, et l'enseignant devra questionner les élèves pour trouver le personnage qui a été choisi.

Pour différencier, l'enseignant peut questionner les élèves, leur demander de rappeler ce qui a été vu précédemment, leur faire expliciter des procédures à l'aide notamment de techniques d'avant et d'après jeu ainsi que d'arrêt sur image. L'enseignant pourra, pour évaluer les progrès de ces élèves, et en particulier des élèves en difficulté, veiller à les interroger en sélectionnant des questions en en variant la complexité, en laissant plus de temps aux élèves en ayant besoin, en utilisant des aides visuelles pour se remémorer l'ordre des mots dans la phrase, entre autres.

3.3.3. Dispositif 2 : Le siège éjectable[38]

Le siège éjectable est un jeu qui consiste à poser des questions à un élève qui représente une équipe, celui-ci se faisant « éjecter du siège » s'il utilise un mot exprimant la négation. Ici les joueurs étaient répartis en équipes de 6. Chaque joueur peut rester jusqu'à 120 secondes sur le siège, et chaque seconde sans prononcer un mot de négation lui permet de gagner un point. Les thèmes des questions posées par les autres équipes sont tirés au sort. Dans une première partie, l'enseignant invite les élèves à rappeler ce qui a été appris sur la phrase affirmative et la phrase négative, en faisant la liste des adverbes de négation connus au tableau. Puis les règles du jeu sont expliquées et les groupes constitués.

1. [38] Grulet, Stéphane, *Des jeux pour aider les élèves en français et en maths - Tome 2 (+ CD-Rom)*, Paris, Retz, 2015, 128 p.

Une règle a été ajoutée pour permettre de contrôler les bavardages éventuels : les élèves qui ne respecteraient pas les règles de la classe feraient perdre des points à leur équipe.

4. Les avantages et les inconvénients

	Avantages	Inconvénients
La mise en autonomie des élèves en réussite pour intervenir auprès des élèves en difficulté		
Dispositif 1 : Jeux de synonymes chez les Ce2	- Permet de minimiser le bruit dans la classe car un plus petit nombre d'élèves est autorisé à discuter - Possibilité d'aller aider les élèves en autonomie quand les élèves en difficulté ont compris le jeu et les notions - Possibilité à cette occasion de pousser les élèves en réussite à faire des apprentissages au-delà de l'objectif de la séquence : ici, certains Ce2 ont pu appréhender le fait que les synonymes sont des mots de même nature.	- Le jeu des dominos n'a pas motivé ni amusé les élèves en difficulté. - Ce jeu a plutôt été vécu comme un exercice trop difficile. - Mon évaluation du niveau de mes élèves en difficulté n'était pas suffisamment juste, ce qui a créé de longues explications et un ralentissement du déroulement du jeu. Il aurait été plus judicieux de l'utiliser plus tard. - Le jeu de plateau des synonymes laissait une trop grande place au hasard, ce qui a déplu aux élèves en réussite. Ils auraient aimé pouvoir plus prendre de décisions.
Dispositif 2 : Qui est-ce ?	- Ce dispositif permet à l'enseignant d'avoir un regard précis sur les capacités des élèves en difficulté et d'évaluer leurs progrès au fil des séances. - En petit groupe, il est plus à même de corriger la prononciation des élèves et de répondre à leurs éventuelles questions.	- Difficulté à s'assurer que les élèves autonomes respectent les règles (pas de français, phrases complètes) - Peu de temps à consacrer aux élèves en autonomie (seulement avant et après une partie avec les élèves en difficulté) - Pas de temps pour aider ou corriger les erreurs des autres élèves à part pour répondre aux questions posées. Penser à prévoir un avant et un après jeu pour reprendre les formes de phrases correctes et désigner les erreurs courantes.

Dispositif 3 : Le *Jungle* des lettres muettes et le Mistigri des homophones	Le mistigris : - a plu. Elèves ont été très autonomes. - a permis des interactions entre élèves en réussite et élèves en difficulté. - Pas de lien entre le fait de gagner et d'être en réussite scolaire. - On peut demander aux élèves de prouver qu'ils peuvent poser leurs paires sur la table pour favoriser les échanges.	- Plus bruyant que le dispositif 1. - Enseignant indisponible pour aider et écouter les interactions du mistigri. *Jungle* des lettres muettes : - Règles mal comprises - Pourrait causer de l'agitation en raison du *gameplay* - Jeu trop difficile car demandait de maitriser l'orthographe d'un grand nombre de mots. - En réaction à cela, j'ai fait jouer tous les ce1 avec moi, perdant au passage la proximité désirée avec les élèves les plus en difficulté avec la notion, et le confort du jeu, pas fabriqué pour être joué à un tel nombre. - Le jeu ne peut être gagné que par ceux qui maitrisent bien l'orthographe des mots (et ont de bons réflexes) - Il faut bien évaluer le niveau des élèves, le niveau de complexité du jeu dans les notions abordées et dans ses règles, et veiller à analyser si les mécanismes du jeu ne risquent pas de décourager les élèves les moins en réussite.
Le tutorat entre pairs de niveaux hétérogènes		
Dispositif 1 et 2 : Multiplicolor et bataille multiplicative	- Grande autonomie mais aide possible de l'enseignant. - Possibilité de retirer des points aux élèves discutant trop fort. - Classe moins bruyante et plus facile à gérer. - Le jeu des ce1 ne décourage pas les élèves en difficulté.	- Le *gameplay* du multiplicolor est basé sur la capacité des élèves à résoudre des multiplications, et seuls les élèves maitrisant ce savoir-faire peuvent marquer des points. Mais le hasard du dé peut changer la donne entre les élèves en réussite et ceux en difficulté. - Manque de motivation à aider les autres élèves, car le fait de les aider pourrait leur faire gagner des points. → Ajout d'une règle : pas de point si

	- Le jeu des ce2 présente des niveaux de difficulté très variés ce qui représente un défi pour tous, et donne aux élèves en difficulté l'occasion d'observer des procédures de résolution de problèmes complexes. - Discussions très porteuses entre les tuteurs et les tutorés. - Observation de stratégies différentes très fréquentes.	on donne une mauvaise réponse mais on peut demander de l'aide pour trouver une réponse si l'on n'est pas sûr de soi et gagner des points. - Difficile de s'assurer que les règles du jeu soient respectées, et que les tuteurs assurent bien leur rôle, mais bien moins qu'avec le système de la mise en autonomie totale d'un groupe pendant le travail avec un groupe de besoin.
Le jeu collectif		
Dispositif 1 : Qui est-ce ?	- Ce dispositif permet une gestion plus facile de la classe car les prises de parole sont contrôlées par l'enseignant. - Le jeu devrait avoir du sens pour les élèves qui réalisent une tâche en anglais qu'ils savent habituellement faire en français. - L'évaluation des élèves est facilitée car on peut noter au fur et à mesure de l'interrogation des élèves les éléments qui leur posent encore problème pour proposer des remédiations.	- Ce dispositif ne permet pas une prise de parole aussi fréquente que les dispositifs en autonomie complète ou partielle. - De plus, il demande de l'enseignant de bien gérer les différentes prises de parole pour ne pas oublier certains élèves. - La différenciation peut être difficile à effectuer car elle demande d'avoir déjà une bonne idée des différents niveaux dans la classe, et il faut savoir s'adapter à chacun. - Certains élèves risquent de se démobiliser : les parties doivent être courtes.
Dispositif 2 : Le siège éjectable	- Explicitation des règles de manière commune = gain de temps. - Peu de bruit. Différenciation :	- Lorsque l'on retire des points aux élèves qui discutent, il faut veiller à ce que le mécontentement des autres élèves ne soit pas disproportionné (conflits possibles). - Un défaut de ce jeu est que les élèves qui prennent leur temps pour répondre gagnent plus de points que ceux qui répondent rapidement. Il

	- Du temps supplémentaire est donné aux élèves qui en ont besoin pour réfléchir, mais aussi plus de rigueur est demandée aux élèves en réussite qui ne feraient pas de phrases complètes ou correctes. - Faire des arrêts sur image fréquents pour que les élèves en réussite expliquent leurs stratégies gagnantes (Quels types de questions poses-tu ? Comment fais-tu pour ne jamais dire un adverbe de négation ?) - Organisation facile d'avant et d'après jeu pour rebrasser les acquis.	faut donc avoir un décompte pour « éjecter » les élèves qui abuseraient de cette stratégie. Ici, les Ce1 avaient plus de temps que les Ce2 pour répondre, et quelques variations étaient possibles suivant les besoins individuels des élèves (préciser aux élèves que c'est l'enseignant qui décide quand commencer un décompte avant l'éjection, pas les élèves).

5. Résultats

5.1. Les évaluations sommatives

Une observation des résultats[39] obtenus aux évaluations sommatives de séquences où le jeu a été utilisé, comparé aux résultats de séquences où le jeu n'a pas été utilisé, nous permet de tirer plusieurs conclusions. Tout d'abord, nous devons rappeler que les données recueillies sont trop peu nombreuses pour nous permettre une analyse suffisamment rigoureuse. De plus, le panel observé est lui aussi trop réduit.

Au vu des données récoltées, nous pouvons constater que les élèves les plus en difficulté ne présentent pas d'amélioration dans leurs évaluations entre les séquence sans et avec jeu. Ce résultat est particulièrement flagrant chez les élèves 4 et 11 de Ce2 qui présentent de sévères retards dans leurs apprentissages. Pour d'autres élèves, chez qui des besoins fréquents de différenciation en étude de la langue ont été identifié, les résultats semblent tout autant hétérogènes avec ou sans jeu. Chez les élèves plus en réussite, les résultats semblent constants.

[39] Voir la figure 19 en annexe.

En synthèse, il est donc difficile de tirer des conclusions définitives de l'impact du jeu pédagogique sur les apprentissages des élèves. Nous pouvons tout de même constater que parmi le panel étudié, il n'existe pas d'amélioration significative des résultats sur les séquences avec jeu. Y a-t-il d'autres aspects, positifs ou négatifs, que l'on peut dégager de l'analyse de cette pratique ?

5.2. La motivation des élèves

Au fil de l'année, j'ai trouvé que certains élèves étaient demandeurs des jeux pédagogiques. J'ai donc fait remplir un questionnaire à mes élèves pour voir si cette impression était justifiée. Nous pouvons observer[40] que la majorité des élèves ont sélectionné des visages à l'expression positive, 4 à l'expression neutre, et 5 à l'expression négative en réponse à la question « As-tu aimé faire des jeux en classe ? ». Parmi ces derniers, il est intéressant de préciser qu'il s'agissait à une exception près d'élèves en grande réussite. Nous pouvons nous demander si les jeux sont moins appréciés par les élèves en réussite parce qu'ils les mettent moins en valeur par rapport aux exercices traditionnels, avec par exemple des jeux dont l'issue n'est pas déterminée par le niveau de maitrise des notions travaillées. Cette question nous mène vers le rapport qu'entretiennent les élèves avec l'école et les apprentissages.

5.3. Rapport à l'apprentissage et socialisation

Au cours de mes expériences, j'ai pu noter plusieurs incidents entre les élèves. Certains se sont disputés en raison de leur frustration de perdre, ou d'avoir fait perdre des points à leur équipe. Je me suis donc demandée si le jeu, par sa nature, ne risquait pas de créer par moments un climat de classe peu propice aux apprentissages. Avec cette question une autre m'intéressait : celle de savoir si le jeu favorisait une atmosphère plus détendue pour les élèves, et si les apprentissages plus traditionnels s'accompagnaient ou non de plus de pression psychologique pour les élèves.

Les réponses à un questionnaire[41] nous montrent que les élèves sont 8 sur 21 à avoir peur de se tromper quand nous « travaillons » en classe. Ce nombre est divisé de moitié quand nous « jouons » en classe. Le jeu a donc un impact positif sur la pression que ressentent les élèves lors des apprentissages. En ce qui concerne les émotions négatives que peuvent ressentir les élèves durant le jeu, elles sont présentes chez peu d'élèves, ce qui me rassure quant au climat de la classe, malgré les quelques incidents qui ont pu arriver au cours de certaines séances et qu'il convient à l'enseignant de contrôler. Essayons donc de nous représenter quels sont les impacts de la pratique du jeu pédagogique sur la gestion de la classe.

[40] Voir la figure 20 en annexe.

[41] Voir la figure 21 en annexe.

5.4. Gestion de la classe

5.4.1. Le bruit

Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, le bruit peut survenir lors de certains jeux et certaines conditions permettent de le limiter. Je me suis demandée si mon impression que le niveau sonore élevé allait à l'encontre des apprentissages était partagé par mes élèves. Pour 10 sur 21 d'entre eux[42], les jeux que l'on fait en classe font trop de bruit. Il semble donc préférable de privilégier les jeux et situations didactiques limitant le bruit pour le confort de tous.

5.4.2. La présence de l'enseignant

A nouveau, j'ai souhaité savoir ce que mes élèves ressentaient quant à ma disponibilité pour leur apporter un étayage. J'avais moi-même noté que certaines situations didactiques permettaient moins à l'enseignant de circuler.

Au vu des réponses étudiées[42], les élèves trouvent quant à eux qu'ils reçoivent de l'aide de l'enseignant pour 19 sur 23 d'entre eux, alors que seuls 14 élèves sur 23 estiment en avoir besoin. Nous pouvons en conclure que les dispositifs mis en place semblent permettre à l'enseignant de se montrer suffisamment présent pour les élèves qui en auraient besoin. Et en ce qui concerne les élèves eux-mêmes, parviennent-ils à aider leurs camarades en difficulté ?

5.5. Conflits socio-cognitifs

Les résultats de cette enquête sont assez ambivalents[43]. En effet, c'est à peine une majorité d'élèves qui déclare donner et recevoir de l'aide de la part des autres élèves. Certaines justifications sont d'ailleurs intéressantes car elles révèlent un manque de compréhension sur le rôle du tuteur d'une part, mais aussi sur les droits des élèves dans la classe en général. Par exemple, une élève en réussite m'écrit sur ce questionnaire « Non, je n'explique pas aux autres élèves car c'est à eux de résoudre leurs erreurs. ». Un autre élève m'a questionné lors d'une séance de jeu en tutorat : « Est-ce que les élèves qui ne sont pas tuteurs ont le droit d'aider ? ». Il faut donc veiller à expliciter d'avantage ce que les élèves ont le droit, et peut-être même le devoir, de faire pour aider les autres élèves.

En ce qui concerne les conflits socio-cognitifs, je ne doute pas que le tutorat entre pairs soit propice à leur apparition, mais il est dommage que les élèves n'en aient pas conscience et qu'ils considèrent pour 8 d'entre eux les jeux en tutorat comme moins amusants. Il serait intéressant d'en connaitre les raisons : les trop fortes disparités de niveaux entre les élèves réduisent-elles la vitesse de déroulement du jeu ?

---

[42] Voir la figure 22 en annexe.

[43] Voir la figure 23 en annexe.

CONCLUSION

Pour conclure, nous allons tenter de répondre à notre questionnement de départ : Le jeu pédagogique peut-il être utilisé pour différencier les apprentissages dans le contexte d'une classe en double-niveau ? Quelles sont ses limites ?

Comme nous avons pu le constater, il existe de multiples dispositifs permettant de pratiquer le jeu pédagogique pour différencier les apprentissages. Nous avons mis en place des jeux qui permettaient de pratiquer la différenciation par la mise en autonomie de la classe pour travailler avec un groupe en difficulté, par le jeu collectif, et par le tutorat entre pairs. Parmi ces trois modalités, nous avons pu voir que différents avantages et inconvénients pédagogiques pouvaient influer sur la qualité des apprentissages comme du climat de classe. Le bruit, le manque de présence de l'enseignant, la complexité de certains jeux nous ont donné du fil à retordre mais avec une bonne analyse des jeux et des dispositifs pédagogiques, ces difficultés sont tout à fait surmontables.

Le jeu pédagogique est un outil avantageux en double-niveau. En effet, pour favoriser la cohésion du groupe-classe tout entier, il est intéressant d'utiliser des jeux collectifs, qui peuvent souder les élèves entre eux et leur donner des occasions supplémentaires d'échanger. Le tutorat du niveau supérieur vers le niveau inférieur permet aux élèves les plus jeunes de recevoir de l'aide, mais aussi aux élèves les plus expérimentés de revoir des notions et de favoriser leur métacognition. Enfin, en mettant en autonomie la classe, on s'ouvre la possibilité de regrouper les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers des deux niveaux pour leur offrir un étayage qui correspond à l'avancement de leurs connaissances, ce qui est précisément le but de l'organisation de l'école primaire en cycles.

De toute évidence, l'échange rapproché avec les élèves en difficulté favorise les temps d'étayage qui leur permettront de faire des acquisitions à un rythme qui leur convient mieux. Toutefois, les résultats des évaluations sommatives dans lesquelles nous avons utilisé le jeu ne présentent pas d'amélioration significative par rapport à des évaluations de séquence sans jeu. C'est d'un autre côté que nous pouvons trouver des preuves de l'efficacité du jeu pédagogique : la motivation des élèves dans leurs apprentissages est nettement accrue ; comme dans tout travail en groupe, leurs échanges sont beaucoup plus fréquents et riches que lors d'un travail individuel ; la pression ressentie par certains élèves est amoindrie et les élèves entretiennent donc un rapport plus positif à l'école et aux apprentissages.

Pour finir, j'ai pu remarquer cette dernière notion dans une situation surprenante. J'ai pris l'habitude au cours de l'année d'utiliser des jeux en Activités Pédagogiques Complémentaires. Au bout de quelques séances, de nombreux élèves ont spontanément commencé à lever le doigt pour me demander de rester en APC car, mal perçus au début de l'année, c'était devenu un moment agréable à partager en groupe restreint.

BIBLIOGRAPHIE

Articles de revue

Berry, Vincent, « Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage », *CJTL RCAT*, 37.2, Eté/Summer 2011, p. 1-14.

Sauvé, Louise, Renaud, Lise, and Gauvin, Mathieu, « Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. », *Revue des sciences de l'éducation*, 33.1, 2007, p. 89-107.

Musset, Marie, and Thibert, Rémi, « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. », *Dossier d'actualité de la VST*, 48, 2009, p. 1-15.

Maso-Taulère, Jeanine, « La construction des inégalités : déjà en maternelle ! », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 36, 2005, p. 67-76.

Jobin, Véronique, and Clermont, Gauthier, « Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogie. », *Brocke education journal*, 18.1, 2008, p. 34-45.

Viau, Rolland. « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. » *Correspondance* 5.3, 2000, p 2-4.

Livres

Vial, Jean, *Jeu et éducation : les ludothèques*, Paris, PUF, 1992, 198 p.

Alletru, Amélie, Barry, Valérie, Bolotte, Chantal [et al.], *Jeu et temporalité dans les apprentissages*, Paris, Retz, 2015, 198 p.

Harter, Jean-Louis, *Le jeu, essai de déstructuration*, Paris, L'Harmattan, 2001, 154 p.

Rayna, Sylvie et Gilles Brougère, *Jeu et cultures préscolaires*, Lyon, Institut national de rechercher pédagogique, 2010, 227 p.

Dethise, caroline, *Le jeu : utile ou futile ?* , Bruxelles, Editions Labor, 2004, 78 p.

Brougère, Gilles, *Jouer/apprendre*, Paris, Economica, 2005, 176 p.

Brougère, Gilles, *Jeu et apprentissage : quelles relations ?,* Sherbrooke, Editions du CRP, 2010, pp. 43-62, In : *« Formes ludiques et formes éducatives »*, 226 p.

Lev Vygotski, *Pensée et Langage* Terrains / Éditions Sociales, 1985, p. 270.

Perraudeau, Michel, *Les cycles et la différenciation pédagogique*, Paris, Bordas Editions, 1999, 169 p.

Perrenoud, Philippe, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995, 205 p.

Zakhartchouk, Jean-Michel, *Au risque de la pédagogie différenciée*, Paris, INRP, 2001, 119 p.

Page sur internet

Hart, Sylvie Ann, « Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser. Pourquoi ? », *OCE UQAM (Observatoire compétences-emplois, Université du Québec à Montréal*), juin 2013, en ligne : https://oce.uqam.ca/article/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/ (consulté le : 29/03/18).

ANNEXES

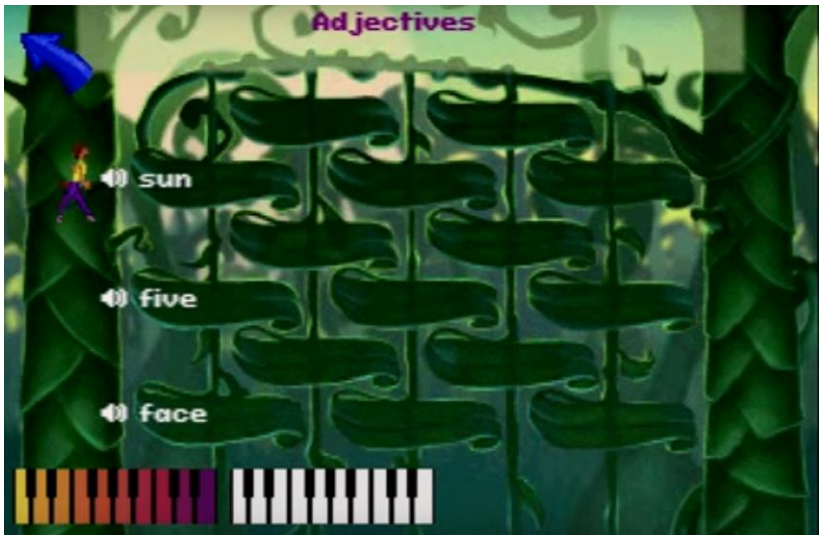

Figure 1 : *K9.5, Live in Airdale*, jeu vidéo de Lightspan sorti sur la PlayStation en 1997.

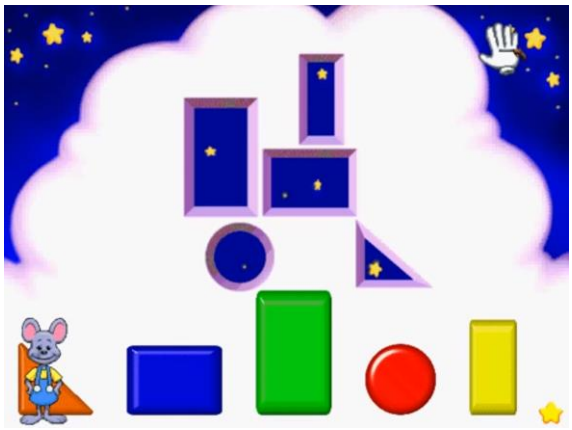

Figure 2 : *Malins Lapins Maternelle, Petite Section – Le Monde Enchanté* (*Reader Rabbit* en version originale), sorti sous disquette en 1984 et en France en 1998, édité par TLC-Edusoft.

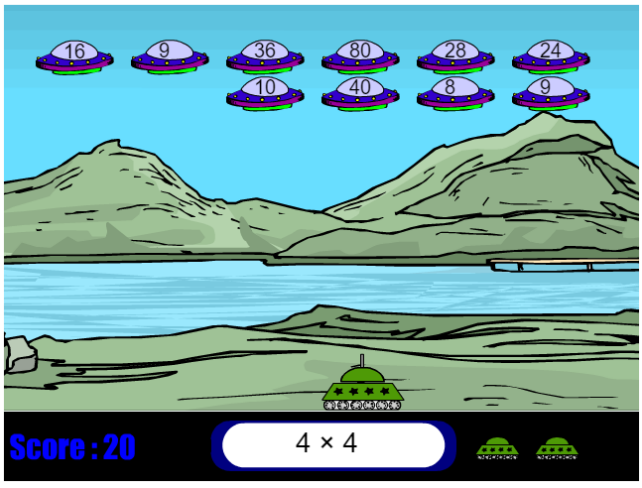

Figure 3 : *Invasion (Opérations)*, Jeu flash disponible sur le site www.jeuxmaths.fr

Figure 4 : *Versailles 1685 : Complot à la cour du Roi Soleil*, sorti sur PC et PlayStation en 1996, édité par Cryo Interactive, Canal + Multimedia et développé par ces derniers ainsi que La Réunion des musées nationaux

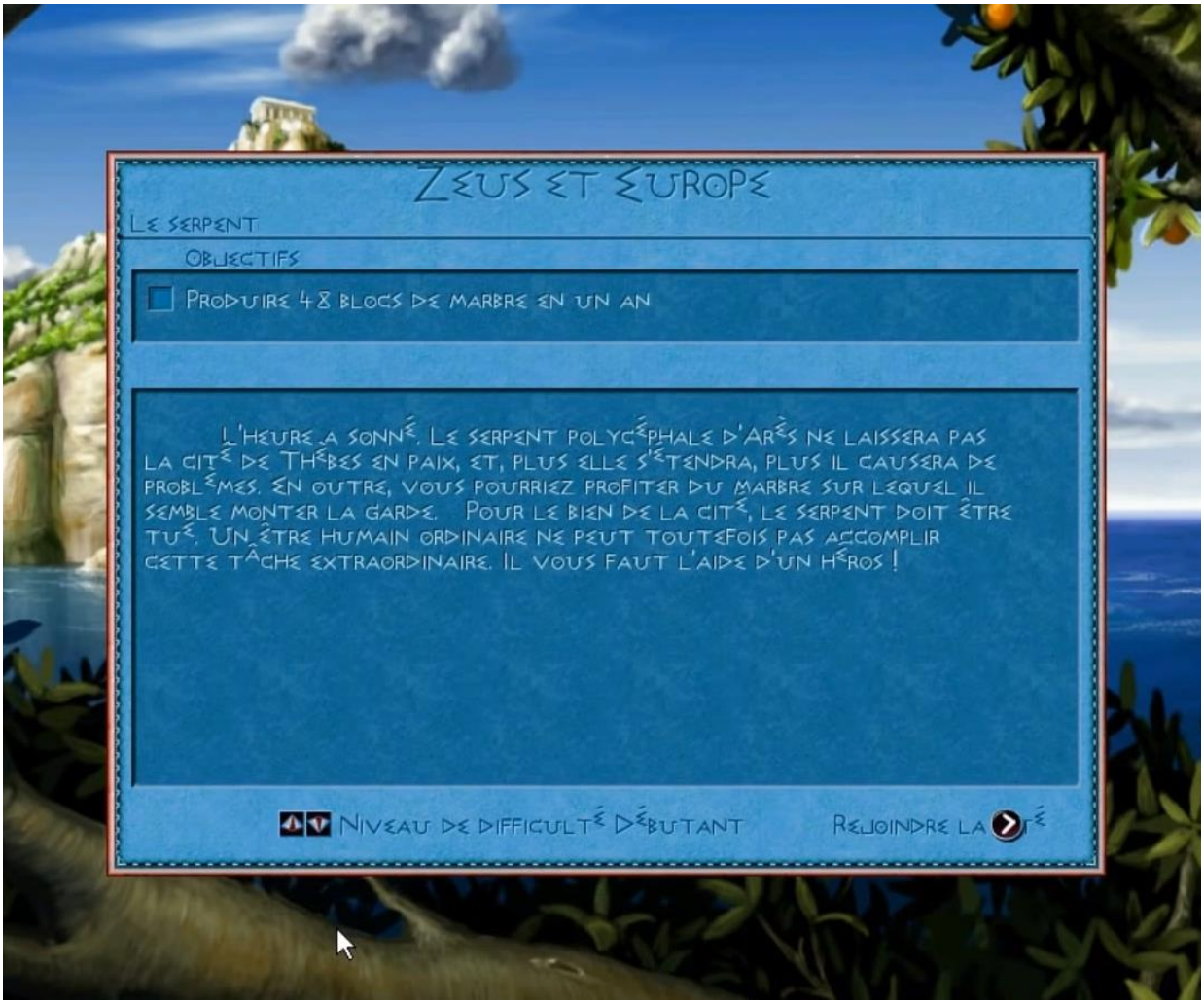

Figure 5 : *Maitre de l'Olympe : Zeus*, développé par Impressions Games et édité par Sierra Entertainment, sorti sur PC aux Etats-Unis et en France en 2000.

1 Évolution du retard à l'entrée en sixième

	2005	2010	2011 hors Mayotte	2011 y c. Mayotte	2012	2013	2014	2015		
								Public	Privé	Total
« À l'heure » ou en avance										
Effectifs	592 974	659 401	695 692	698 452	695 165	695 083	698 205	600 249	110 641	710 890
%	82,8	86,8	87,9	87,7	88,0	88,6	89,6	89,8	92,5	90,2
1 an de retard										
Effectifs	117 304	97 595	93 761	95 522	91 741	86 833	79 682	66 657	8 670	75 327
%	16,4	12,8	11,8	12,0	11,6	11,1	10,2	10,0	7,2	9,6
Au moins 2 ans de retard										
Effectifs	6 044	2 814	2 010	2 805	2 809	2 343	1 775	1 196	308	1 504
%	0,8	0,4	0,3	0,4	0,4	0,3	0,2	0,2	0,3	0,2
Total en retard										
Effectifs	**123 348**	**100 409**	**95 771**	**98 327**	**94 550**	**89 176**	**81 457**	**67 853**	**8 978**	**76 831**
%	**17,2**	**13,2**	**12,1**	**12,3**	**12,0**	**11,4**	**10,4**	**10,2**	**7,5**	**9,8**
Total entrants en sixième	**716 322**	**759 810**	**791 463**	**796 779**	**789 715**	**784 259**	**779 662**	**668 102**	**119 619**	**787 721**

► **Champ : France métropolitaine + DOM y compris Mayotte à partir de 2011, Public + Privé, MENESR.**

***Lecture** : 9,8 % des élèves entrant en sixième à la rentrée 2015 avaient au moins un an de retard. 9,6 % en avaient un seul, et 0,2 % en avait au moins deux.*

Figure 6 : Evolution du retard à l'entrée en 6e - MENESR-DEPP, Enquête dans les écoles publiques et privées de l'enseignement préélémentaire et élémentaire.

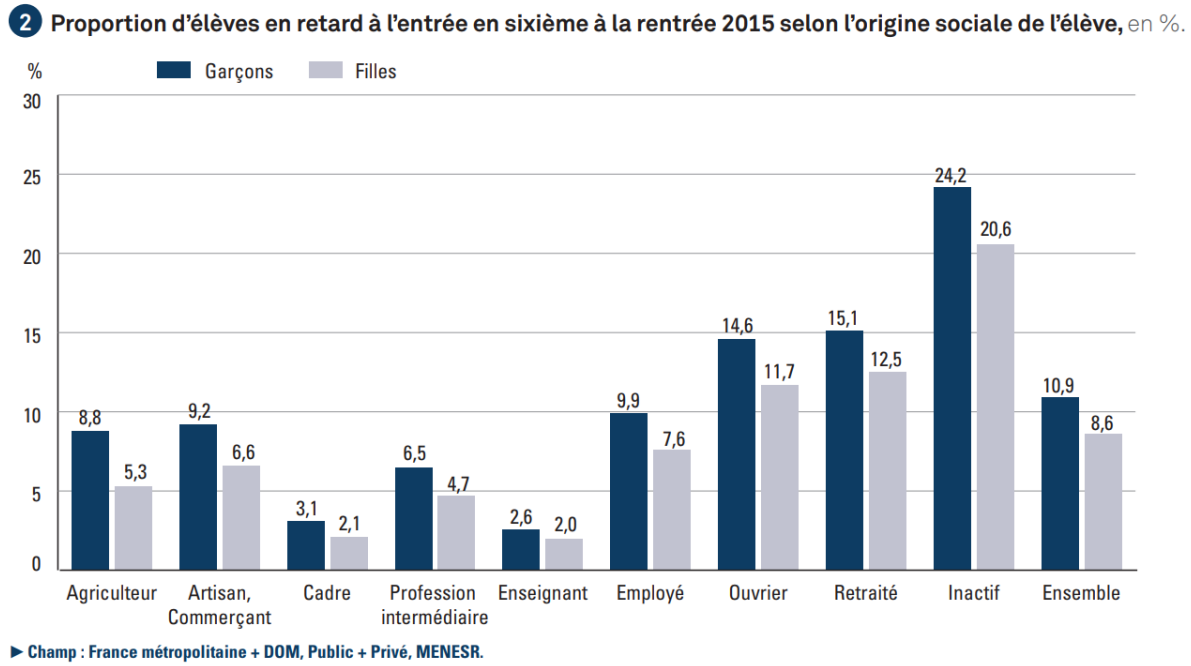

Figure 7 : Proportion d'élèves en retard à l'entrée en 6e à la rentrée 2015 selon l'origine sociale de l'élève - MENESR-DEPP, Enquête dans les écoles publiques et privées de l'enseignement préélémentaire et élémentaire.

Répartition par genre des tuteurs répondants	Hommes 31 %, femmes 69%
Répartition par âge des tuteurs répondants	36-40 ans : 9 41-45 ans : 9 46-50 ans : 7 51-55 ans : 1

Figure 8 : Caractéristiques du panel de tuteurs répondants

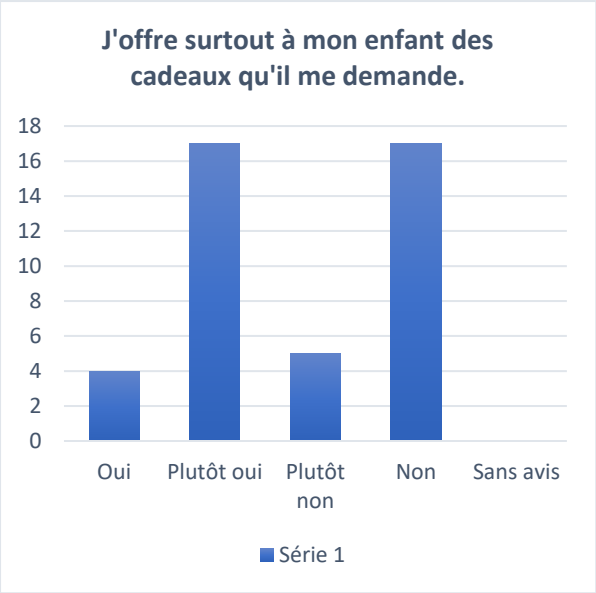

Figure 9 : J'offre surtout à mon enfant des cadeaux qu'il me demande.

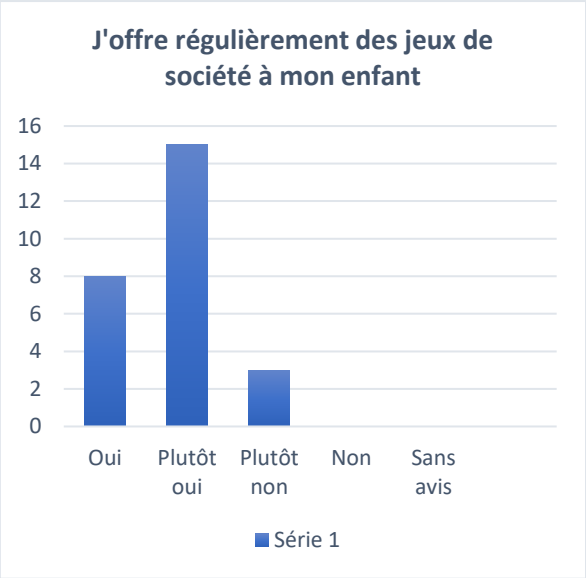

Figure 10 : Répartition des tuteurs qui offrent régulièrement des jeux de société à leur enfant.

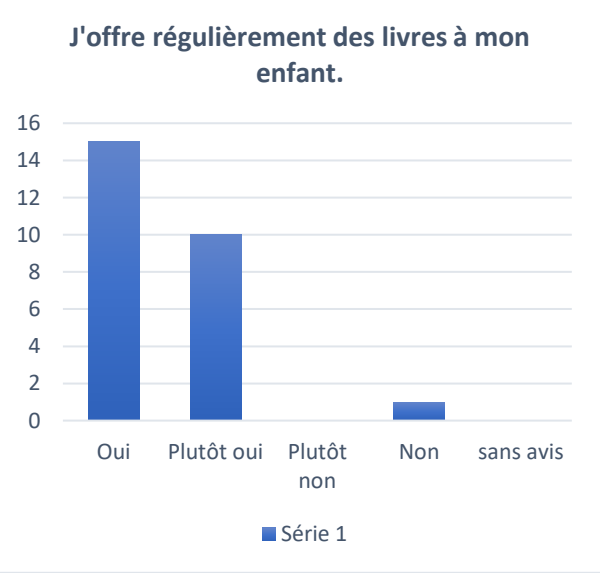

Figure 11 : Répartition des tuteurs qui offrent régulièrement des livres à leur enfant.

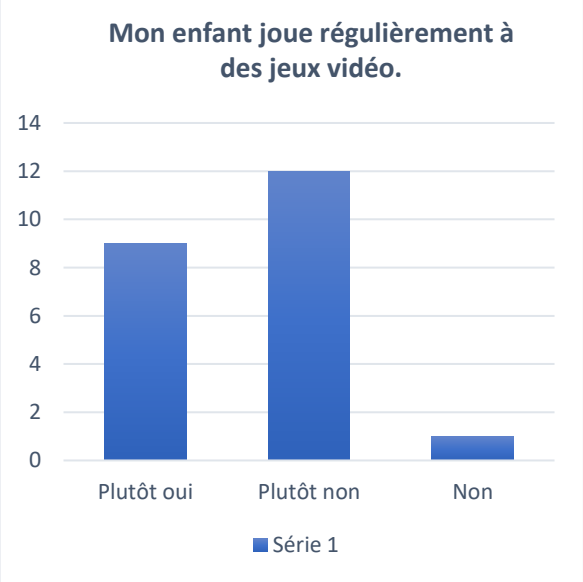

Figure 12 : Répartition des tuteurs dont les enfants jouent régulièrement aux jeux vidéo.

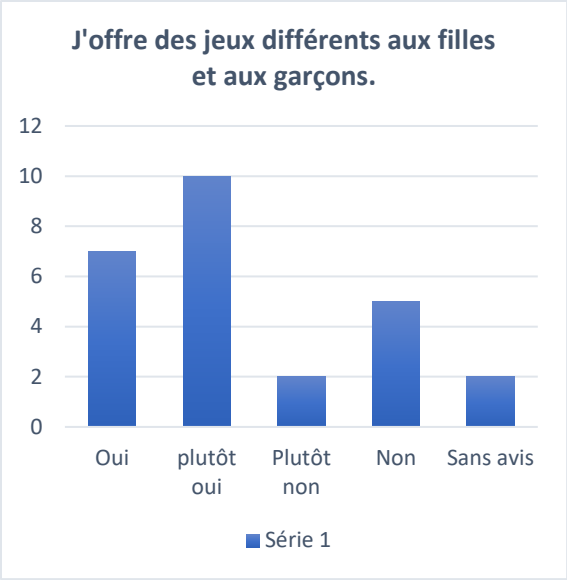

Figure 13 : Répartition des tuteurs qui offrent des jeux différents aux filles et aux garçons.

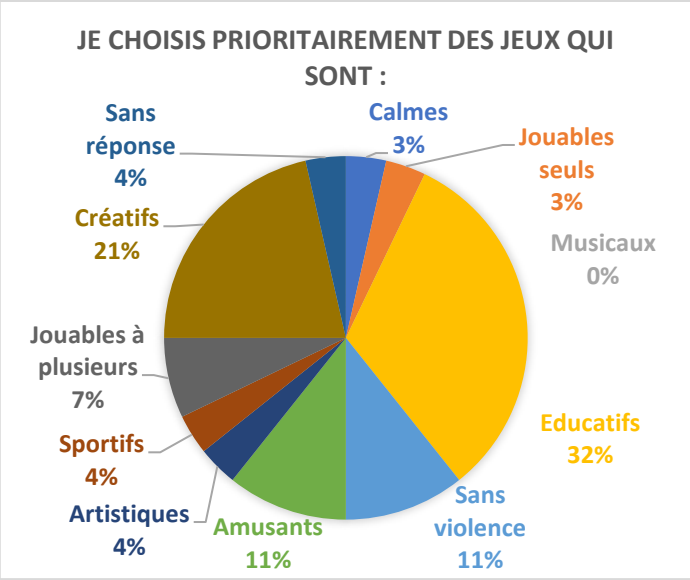

Figure 15 : Répartition du choix prioritaire des jeux selon les tuteurs de mes élèves.

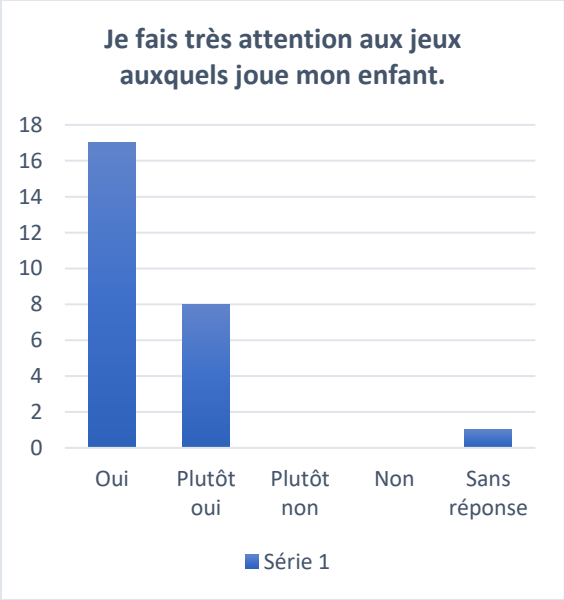

Figure 14 : Répartition des tuteurs qui font très attention aux jeux auxquels joue leur enfant.

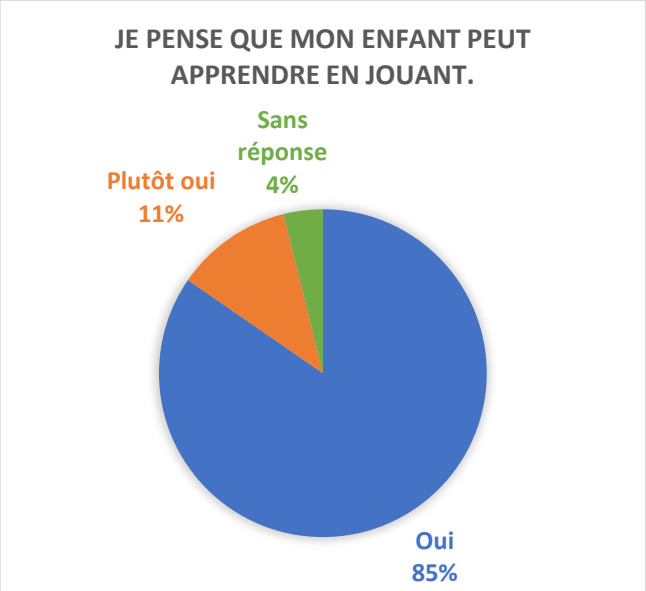

Figure 16 : Pourcentage des tuteurs qui pensent que leur enfant peut apprendre en jouant.

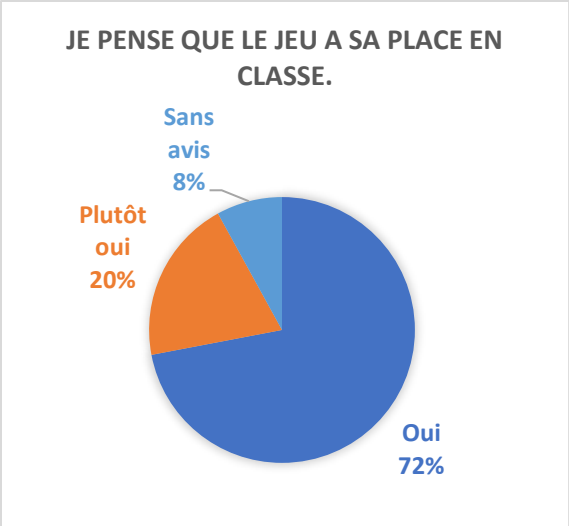

Figure 17 : Pourcentages des tuteurs qui pensent que le jeu a sa place en classe.

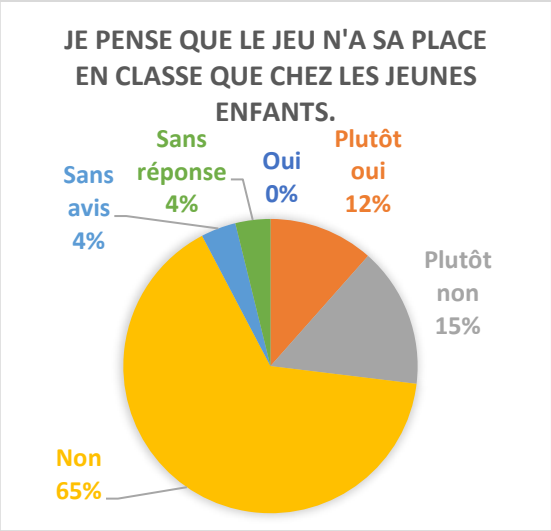

Figure 18 : Pourcentages des tuteurs qui pensent que le jeu n'a sa place en classe que chez les jeunes enfants

Ce1	Séquences sans jeu			Séquences avec jeu		
	Repérer le passé, le présent, le futur	Je repère le verbe conjugué	Ecrire le son [g]	Synonymes, antonymes	Ecrire le son [s]	Repérer les lettres muettes
Elève 1	**NA**	**NA**	**A**	**NA**	**A**	**A**
Elève 2	PA	A	A	A	A	A
Elève 3	PA	A	A	A	A	A
Elève 4	PA	A	A	abs	A	A
Elève 5	A	A	NA	NA	Abs	A
Elève 6	A	A	A	A	A	A
Elève 7	A	PA	A	PA	PA	A
Elève 8	A	A	PA	A	NA	A
Elève 9	**NA**	**A**	**A**	**abs**	**abs**	**PA**
Elève 10	A	A	A	A	PA	A
Elève 11	**NA**	**A**	**PA**	**NA**	**NA**	**A**

Ce2	Séquences sans jeu			Séquences avec jeu	
	J'utilise les registres de langue	J'écris m devant m, b, p	Je conjugue les verbes en -er à l'imparfait	J'écris le son [s]	J'identifie les homophones
Elève 1	PA	A	PA	A	A
Elève 2	Abs	Abs	A	A	A
Elève 3	PA	A	NA	PA	PA
Elève 4	**NA**	**NA**	**NA**	**NA**	**NA**
Elève 5	**A**	**A**	**PA**	**A**	**A**
Elève 6	A	NA	PA	PA	A
Elève 7	A	A	A	A	A
Elève 8	A	A	PA	A	A
Elève 9	A	A	A	A	A
Elève 10	A	A	PA	PA	A
Elève 11	**NA**	**NA**	**NA**	**NA**	**NA**

Figure 19 : Résultats des évaluations sommatives d'étude de la langue des élèves présents toute l'année. En gras, les élèves chez qui un besoin de différenciation en étude de la langue fréquent a été identifié. A = Atteint, PA = Partiellement atteint, NA = Non atteint, abs = Absent

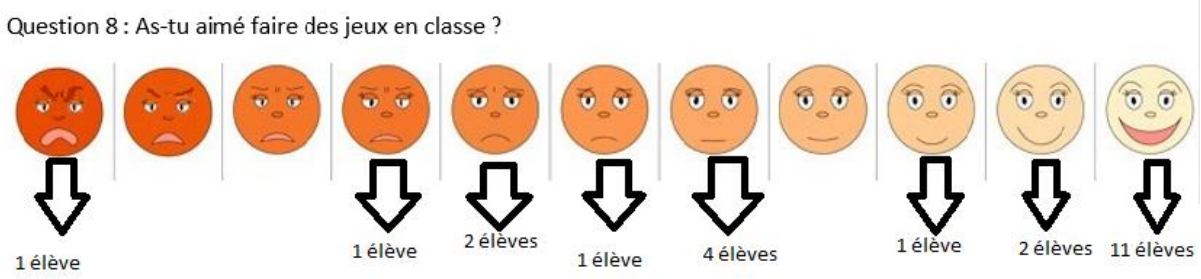

Figure 20 : Statistiques de réponse des élèves à la question « As-tu aimé faire des jeux en classe ? »

As-tu peur de te tromper quand nous **travaillons** en classe ?	Plutôt oui et oui : 8 élèves sur 21
As-tu peur de te tromper quand nous **jouons** en classe ?	Plutôt oui et oui : 4 élèves sur 21
As-tu **peur** de **perdre** quand nous jouons en classe ?	Plutôt oui et oui : 3 élèves sur 21
Es-tu **énervé** quand tu perds à un jeu en classe ?	Oui : 1 élève sur 21

Figure 21 : Statistiques de réponses à un questionnaire élève sur le rapport à l'apprentissage

Trouves-tu que les jeux que l'on fait en classe font trop de bruit ?	Oui : 10 élèves sur 23
Quand tu joues à des jeux en classe, la maitresse vient-elle t'aider ?	Oui : 19 élèves sur 23
Trouves-tu que tu as besoin de la maitresse quand tu joues ?	Rarement, parfois et souvent : 14 élèves sur 23

Figure 22 : Statistiques de réponses à un questionnaire élève sur l'organisation de la classe

Trouves-tu cela utile que je désigne un tuteur pour aider les autres élèves ?	Oui ou plutôt oui : 11 élèves sur 21
As-tu trouvé le jeu aussi amusant que quand il n'y a pas de tuteur ?	Oui ou plutôt oui : 13 élèves sur 21
As-tu eu l'impression que toi ou les autres élèves apprenaient plus que sans tuteur ?	Oui ou plutôt oui : 12 sur 21
Quand tu joues à des jeux en classe, si un joueur fait une erreur, lui expliques-tu pourquoi il s'est trompé ?	Oui : 15 sur 23 Sans réponse : 2 sur 23
Quand tu joues à des jeux en classe, si tu fais une erreur, un joueur t'explique-t-il pourquoi tu t'es trompé ?	Oui : 14 sur 23 Sans réponse : 2 sur 23

Figure 23 : Statistiques de réponses à un questionnaire élève sur le tutorat