



**HAL**  
open science

# Le jeu de rôle, un outil pédagogique pour l'acquisition des compétences

Aude Furlan

► **To cite this version:**

Aude Furlan. Le jeu de rôle, un outil pédagogique pour l'acquisition des compétences. Education. 2018. dumas-01940226

**HAL Id: dumas-01940226**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01940226>**

Submitted on 30 Nov 2018

**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**

**Diplôme Universitaire**

*Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

*Mention Second degré*

*Parcours : Histoire-géographie*

# **Le jeu de rôle, un outil pédagogique pour l'acquisition des compétences**

**Présenté par Aude Furlan.**

**Écrit scientifique réflexif encadré par M. Michel Paquier.**

# Table des matières

Table des figures .....	3
Introduction .....	4
Partie 1 : Pour un usage pédagogique du jeu.....	7
1. Mobiliser des savoirs et savoir-faire pour réaliser une tâche complexe.....	7
2. Une prise de distance qui donne du sens .....	10
3. Une prise de conscience par une prise de confiance .....	12
Partie 2 : Le procès de Galilée : un jeu de rôle visant à perfectionner les méthodes du commentaire de documents type baccalauréat .....	16
1. Point de départ de la réflexion et travaux préalables.....	16
2. Préparation du jeu de rôle et méthode de collecte des données.....	20
3. Déroulement de l'activité : le travail de groupe puis la mise en scène.....	25
Partie 3 : Analyse de la pratique et éléments de remédiation .....	28
1. Les objectifs atteints.....	29
2. Les difficultés rencontrées.....	32
3. Quelques questionnements et pistes de remédiation .....	35
Conclusion.....	39
Bibliographie.....	41
Annexes.....	43
Remerciements .....	57

## Table des figures

Figure 1 : Extrait du programme de seconde présentant le thème 4 d'histoire .....	19
Figure 2 : Tableau présentant le calendrier du chapitre sur « L'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique (XVIe-XVIIIe siècles) » .....	20
Figure 3 : Consignes apparaissant sur le corpus documentaire support du jeu de rôle .....	23
Figure 4 : Grille de suivie par compétences .....	24
Figure 5 : Grille de compétences pour le commentaire de documents .....	28

# Introduction

« Il n'y a pas plus sérieux qu'un enfant qui joue »<sup>1</sup>. Enseignant-chercheur à l'Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques de Reims, Arnaud Gazagnes illustre, par cette phrase, le lien indéfectible qui existe entre le jeu et l'apprentissage. Souvent mis en opposition, le fait de s'amuser et celui d'acquérir des connaissances ou savoir-faire sont pourtant largement interconnectés : par le jeu, l'enfant s'éveille, s'intéresse, comprend et fait travailler tant sa mémoire que ses capacités physiques. Il semble alors pertinent de s'interroger sur la place du jeu dans l'enseignement et sur son éventuel rôle pédagogique. Aussi, il ne s'agit pas d'utiliser le jeu pour le jeu mais, au contraire, de lui fixer des objectifs en termes de connaissances et de compétences à acquérir tout en sortant du cadre « formel » du cours et de la classe.

Le terme de « jeu » recouvre de multiples acceptions. Dans sa définition la plus large, on peut dire qu'il se caractérise par un ensemble de règles, de principes et, parfois, de matériels ayant pour visée de jouer, d'avoir une activité ludique. Le dictionnaire Larousse ajoute que le jeu est « une activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles du joueur tout comme l'adresse, l'habileté et le hasard »<sup>2</sup>. Cette approche peut être complétée par celle proposée par celle de Martine Mauriras-Bousquet qui définit le jeu comme « toute activité physique ou mentale spontanée, trouvant sa satisfaction et son but en elle-même. Jouer c'est vivre pour le plaisir de vivre »<sup>3</sup>. Appliqué à l'enseignement, on parlera alors plus volontiers de « jeu pédagogique », ce que David Natanson et Michel Berthou définissent comme « une activité pédagogique décidée par un enseignant, comprenant un ensemble de règles créées par le professeur en fonction de ses objectifs pédagogiques d'une

---

<sup>1</sup> Cf. GAZAGNES Arnaud (préface) dans DROUIN François, *Un tableau et des jeux numériques* [en ligne], Régionale Lorraine A.P.M.E.P., 2009, [consulté le 20 avril 2018]. Disponible sur : [http://apmeploiraine.fr/old/modules/regionale/brochures/12\\_descriptif.doc](http://apmeploiraine.fr/old/modules/regionale/brochures/12_descriptif.doc).

<sup>2</sup> Cf. *DICIONNAIRE LAROUSSE* [en ligne], 2018, [consulté le 01 mars 2018]. Disponible sur : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887>.

<sup>3</sup> Cf. MAURIRAS-BOUSQUET Martine, « Jeu », dans CHAMPY Philippe et ETEVE Christiane (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* [en ligne], Nathan Université, Paris, 1994, p. 547, [consulté le 1<sup>er</sup> mars 2018]. Disponible sur : <https://books.google.fr/books?id=Li54-SkYKxsC&pg=PA1101&lpg=PA1101&dq=mauriras+martine+jeu+dictionnaire+encyclo%C3%A9dique&source=bl&ots=Y3NjhrL0xI&sig=3Q5YeBdNyr9L9WwAY803vKjuVS4&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwilgOu56cjaAhWFKewKHanrBK8Q6AEIJzAA#v=onepage&q=mauriras&f=false>.

part, et des ressorts spécifiques du jeu qui fera qu'il soit ou non jouable d'autre part »<sup>4</sup>. Se pose alors la question de savoir si le jeu pédagogique est perçu comme un jeu à part entière par les élèves ou s'il apparaît davantage comme un prétexte pour permettre à l'enseignant de les évaluer d'une autre manière.

Très variés, les jeux pédagogiques offrent aux enseignants la possibilité de diversifier leurs pratiques d'une manière infinie de par la multitude de jeux existants mais aussi de par la possibilité d'en créer « sur mesure » en fonction des besoins et objectifs que l'on souhaite atteindre. Notons néanmoins qu'il existe deux catégories principales de jeux susceptibles d'être utilisés en classe : les jeux d'émulation, d'une part, et les jeux de simulation, d'autre part. Les premiers s'appuient sur « le sentiment qui pousse à surpasser ses concurrents dans l'acquisition de connaissances et de compétences dans le cadre d'une activité encadrée »<sup>5</sup>. Les jeux d'émulation reposent donc essentiellement sur le repérage d'informations, plus proches des activités scolaires habituelles, et comprennent, entre autres, les jeux d'énigmes, d'associations ou de pistes. De leur côté, les jeux de simulation reproduisent une activité ou une action dans divers environnements. Parmi eux, on peut citer les jeux de rôle : c'est sur ces derniers que nous avons porté notre attention pour mener notre expérimentation. On peut définir le jeu de rôle comme étant « une situation ludique où le joueur s'incarne dans un personnage fictif ou historique »<sup>6</sup>. Initiés par le célèbre *Donjons et Dragons* créé par Gary Gygax et Dave Arneson en 1974, les jeux de rôle peuvent se vanter d'une belle longévité et attirent un public de plus en plus large. Au-delà des univers magiques et/ou fictifs qui ont fait leur renommée, ces derniers affichent des objectifs potentiels qui dépassent de loin celui de l'amusement pur et simple. En effet, dans le cadre scolaire, le jeu de rôle peut, par exemple, permettre aux élèves d'acquérir des connaissances et/ou compétences en les invitant à se placer dans des rôles, historiques ou non, différents de celui que leur confère leur quotidien. Ce type d'activité permet également d'encourager les élèves à travailler de manière autonome tout en collaborant au sein d'un groupe restreint.

Actuellement stagiaire au Lycée Général et Technologique de l'Albanais (Rumilly), j'ai à ma charge deux classes de seconde générale aux profils un peu différents. La première – que l'on nommera « classe B » – est une classe affichant l'option « astronomie » et dont les

---

<sup>4</sup> Cf. BERTHOU Michel et NATANSON David, *Jouer en classe en collège et en lycée*, Fabert, Paris, 2013, p. 23.

<sup>5</sup> Cf. *ORTOLANG* [en ligne], Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2018, [consulté le 01 mars 2018]. Disponible sur : <http://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9mulation>.

<sup>6</sup> Cf. BERTHOU et NATANSON, *op. cit.* p. 114.

élèves ont été sélectionnés sur dossier. Bien qu'assez hétérogènes sur le plan des résultats, tous affichent une réelle volonté d'apprendre et une bonne humeur permanente. La deuxième classe – classe A – présente, quant à elle, un profil plus « classique », sans option particulière, mais se compose d'une grosse majorité d'élèves très motivés et très « scolaires ». Somme toute, deux classes un peu différentes mais qui se ressemblent de par l'ambiance de travail et le sérieux global qui y règnent. Dès le mois de septembre, la méthodologie du commentaire de documents a été présentée dans les deux classes et a été suivie de multiples exercices et évaluations visant à mieux comprendre les rouages de cet exercice. Malgré de beaux progrès réalisés par la plupart des élèves, deux défauts majeurs persistaient : absence de citation ou absence d'une réelle explication des citations choisies. En partant de ces constats, je me suis mise à la recherche d'une activité permettant aux élèves de s'approprier davantage cette méthodologie en lui donnant du sens. L'enjeu essentiel était, en effet, qu'ils saisissent à quel point la mise en place d'une argumentation construite était essentielle, à l'école mais aussi dans leur quotidien. Il s'agissait aussi de leur faire comprendre comment construire de bons arguments, notamment en insistant sur la valeur de « preuve » conférée à chaque citation. Je me suis alors renseignée sur leur éventuelle mise en pratique dans le cadre de la classe. Bien que peu de recherches aient été réalisées sur l'aspect pédagogique du jeu de rôle en particulier, de nombreux travaux sur les jeux de manière générale m'ont permis de supposer que leur usage dans le cadre scolaire pourrait permettre aux élèves de progresser en envisageant l'exercice sous un autre angle. On ne fait pas un commentaire de documents, on devient un personnage ... Cette approche ludique me paraissait intéressante car elle offrait la possibilité de travailler une méthode sans pour autant rester focalisé dessus. De nombreuses interrogations apparaissent alors, notamment sur les modalités de mise en œuvre d'une telle activité ainsi que sur son contenu, sa durée, son éventuelle évaluation et son efficacité en soi.

Nous allons donc tenter ici de répondre à la question suivante : « En quoi la mise en scène d'un jeu de rôle peut-elle permettre aux élèves d'acquérir les méthodes du commentaire de documents en illustrant l'importance de la preuve dans la construction d'un discours argumenté ? ». Pour ce faire, nous allons dans un premier temps nous intéresser aux recherches récentes portant sur l'usage des jeux pédagogiques et sur ses objectifs. Ensuite, nous expliquerons en détails l'activité mise en place avant de présenter une analyse précise des résultats observés.

# Partie 1 : Pour un usage pédagogique du jeu

De nombreuses recherches ont été réalisées autour du jeu et de l'éducation des enfants. Un des premiers auteurs à avoir travaillé sur cette thématique est Friedrich Fröbel : selon lui, « le jeu de l'enfant de cet âge est en quelque sorte le reflet de sa vie intérieure », ce qui façonnerait sa manière de penser et d'agir une fois devenu adulte<sup>7</sup>. L'auteur encourage d'ailleurs un encadrement et une stimulation de la part des parents afin d'amener les enfants à y recourir régulièrement pour leur permettre de s'épanouir de manière de plus en plus autonome. De son côté, l'historien néerlandais, Johan Huizinga, proposera d'employer le terme d'*Homo Ludens*, c'est-à-dire, « L'homme qui joue », pour désigner notre espèce car, selon lui, le jeu est un facteur fondamental de tout ce qui se produit au monde, ce dernier étant notamment au cœur de l'avènement de toute forme de vie collective et de toute culture<sup>8</sup>. Nous allons donc, dans cette première partie, présenter les objectifs que peut permettre d'atteindre l'usage des jeux pédagogiques en classe : mobiliser des savoirs et savoir-faire pour réaliser une tâche complexe, donner du sens, améliorer la confiance et la motivation des élèves.

## 1. Mobiliser des savoirs et savoir-faire pour réaliser une tâche complexe

Dans son ouvrage *Jeu et compétences scolaires*, Sylvie Van Lint s'interroge sur la possibilité de faire acquérir des compétences aux élèves par l'usage du jeu pédagogique. Elle explique que « la compétence scolaire réside dans la mobilisation des ressources apprises à l'école, c'est-à-dire, 1/ dans l'identification/choix du savoir et savoir-faire à utiliser en fonction de la tâche, 2/ dans l'adaptation/combinaison de ces différentes ressources à la situation, 3/ dans l'organisation des différentes actions à réaliser »<sup>9</sup>. Et pour apprendre à mobiliser les ressources nécessaires en fonction de la situation rencontrée, il faut se confronter à des tâches complexes, c'est-à-dire, qui impliquent le recours à plusieurs savoirs ou savoir-faire. Sylvie Van Lint précise alors que, pour que le jeu pédagogique permette d'atteindre cet objectif, il doit laisser une part d'autonomie aux élèves afin qu'ils s'approprient des méthodes,

---

<sup>7</sup> Cf. FRÖBEL Friedrich, *L'Éducation de l'homme* [en ligne], Hachette, Paris, 1861, p. 90, [consulté le 1<sup>er</sup> mars 2018]. Disponible sur : [https://books.google.fr/books?redir\\_esc=y&hl=fr&id=UzzKhpxy6ygC&q=spirituel#v=snippet&q=jeu&f=false](https://books.google.fr/books?redir_esc=y&hl=fr&id=UzzKhpxy6ygC&q=spirituel#v=snippet&q=jeu&f=false).

<sup>8</sup> Cf. HUIZINGA Johan, *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*, Gallimard, Paris, 1988, 350 pages.

<sup>9</sup> Cf. VAN LINT Sylvie, *Jeu et compétences scolaires. Comment enseigner les compétences à l'école ?*, De Boeck Education, Louvain-la-Neuve, 2016, p.31.

connaissances et compétences. Une réelle mobilisation repose donc sur un choix que fait l'élève quant aux ressources à exploiter et quant à leur agencement les unes par rapport aux autres. C'est par ces choix que les élèves se montrent acteurs de leurs apprentissages, ce qui rend alors plus aisé l'acquisition de compétences spécifiques. Cependant, le cadrage ou l'interprétation de la tâche à réaliser est souvent un obstacle à la mobilisation. La réalisation d'un commentaire de documents, par exemple, peut prendre de multiples formes qui ne correspondront pas nécessairement aux attentes académiques. Sylvie Van Lint précise alors que « dans un jeu, le cadrage est facilité par la définition des règles du jeu qui guident la mobilisation »<sup>10</sup>. Ainsi, d'après cette étude, on comprend que le jeu peut permettre aux élèves de réaliser des tâches complexes en les cadrant grâce à des règles bien construites. Mais il faut veiller à ce que ces règles ne viennent pas entraver la liberté de choix des élèves ni leur autonomie de travail afin que la mobilisation des ressources soit performante. En d'autres termes, il faut faire attention à ce que le jeu pédagogique reste bel et bien un jeu.

En prenant en considération ces premiers éléments, on peut à présent se demander comment le jeu pédagogique et, plus précisément, le jeu de rôle peuvent permettre d'arriver à cette mobilisation de savoirs et savoir-faire. Nous allons, pour apporter un premier élément de réponse, nous appuyer sur un ouvrage de Robert Stradling, réalisé dans le cadre d'un projet du Conseil de l'Europe intitulé « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe au XXe siècle », paru en 2001<sup>11</sup>. Un des chapitres de ce travail est consacré au recours aux simulations et aux jeux de rôle dans l'enseignement de l'histoire. En invitant les élèves à se mettre dans la tête d'un ou plusieurs personnage(s) historique(s) donné(s), la simulation permettrait alors d'aborder des modèles simplifiés de la réalité, d'autant plus que les événements envisagés se déroulent sur de courtes périodes temporelles et que le nombre de participants, au sein de groupes restreints, limite le nombre de personnages clés. Ces éléments permettent de réduire la complexité de la situation étudiée et d'en extraire les éléments et les facteurs essentiels aux objectifs d'apprentissage et aux impératifs des programmes de la discipline. De plus, un travail de recherche plus conséquent peut être nécessaire pour permettre aux élèves d'incarner un personnage historique donné, ce qui participe à les rendre acteur dans la sélection des connaissances à mobiliser. Ainsi, le jeu peut permettre d'acquérir des savoirs et savoir-faire en simplifiant la situation étudiée, en la rendant plus vivante et en permettant aux élèves de

---

<sup>10</sup> Cf. VAN LINT, *op. cit.*, p.41.

<sup>11</sup> Cf. STRADLING Robert, *Enseigner l'histoire de l'Europe du XXe siècle* [en ligne], Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2001, p. 135, [consulté le 2 mars 2018]. Disponible sur : <https://rm.coe.int/1680494236>.

s'y identifier. De plus, le jeu invite les élèves à faire leurs propres recherches afin de cibler les connaissances qui leur semblent indispensables à l'élaboration de la tâche complexe en cours.

Au-delà de cette première réponse, on peut ajouter que la capacité des jeux pédagogiques à faire acquérir des compétences aux élèves réside dans un engagement intentionnel de leur part. En effet, dans le jeu, les joueurs jouent pour le plaisir de jouer. Il s'agit d'une activité autotélique, c'est-à-dire qu'elle n'est entreprise que pour elle-même et pour la joie qu'elle procure. Ce type de motivation a été étudié à travers le concept de « cognitive *flow* » élaboré par le psychologue Csikszentmihalyi (2004)<sup>12</sup>. Il a pu mettre en évidence l'état mental particulier dans lequel se trouve l'individu qui est absorbé par une activité qui lui procure de la satisfaction. Il a nommé cet état le « *flow* » ou « cognitive *flow* » et le décrit à travers quatre dimensions : le sentiment de contrôle et de maîtrise de la tâche, une perception altérée du temps qui passe alors plus vite, l'absence de préoccupation à propos de soi et le sentiment de bien-être. Sylvie Van Lynt ajoute que les recherches identifient différentes caractéristiques de tâches qui peuvent plonger dans le flow : « la clarté des buts, l'équilibre entre les compétences et le défis à relever, la rétroaction immédiate ou *feedback* clair et précis » réalisé par l'enseignant à la fin de l'activité. Ainsi, si le jeu pédagogique proposé par le professeur repose sur des objectifs clairs et accessibles pour les élèves et qu'il parvient à les captiver, l'implication personnelle qui en résulte peut être une grande aide pour la mobilisation des savoirs et savoir-faire nécessaires à l'acquisition de compétences.

Enfin, la recherche en petit groupe peut également être un support à la mobilisation. Elle permet de confronter les interprétations de chacun et de construire une meilleure compréhension de la situation. En effet, un jeu pédagogique organisé en groupes restreints (trois à cinq élèves maximum) privilégie la collaboration qui semble de nature à construire des acquis de qualité. En effet, des chercheurs tels que Hogan et Tudge (1999) ont souligné « l'importance des interactions riches, faites de questions et d'explications, provenant de chaque personne impliquée. Celles-ci contribuent à définir une compréhension profonde commune »<sup>13</sup>. De plus, c'est à travers l'expérience partagée de la situation et la communication au sein du groupe, grâce à laquelle chacun explicite son interprétation de la tâche, que les élèves en construisent le sens.

---

<sup>12</sup> Cf. VAN LINT, *op. cit.*, p.44.

<sup>13</sup> *Ibid.* p. 47.

D'après nos différentes lectures, on peut conclure que les jeux pédagogiques s'avèrent être une aide à l'acquisition de compétences de la part des élèves. En effet, de par leur caractère collectif, l'intérêt qu'ils peuvent susciter chez les apprenants qui vont alors s'y engager personnellement ainsi que de par la vision simplifiée qu'ils peuvent offrir d'une situation donnée, les jeux apparaissent comme de puissants supports à la mobilisation de savoirs et savoir-faire. Cette mobilisation est nécessaire pour réaliser la tâche complexe que le jeu vise à atteindre et est le point de départ de toute acquisition durable de compétence. De plus, en offrant aux élèves la possibilité d'une prise de distance vis-à-vis d'eux-mêmes et de la réalité, les jeux pédagogiques favorisent la compréhension du sens et des objectifs qu'ils cherchent à atteindre.

## **2. Une prise de distance qui donne du sens**

Durant un jeu de rôle, les jeunes sont très impliqués. Le « maître de jeu » propose des profils de caractère ou des situations – souvent de combat – mais chaque joueur crée lui-même une entité symbolique, ce qui produit « un véritable transfert vers un personnage imaginaire que le maître de jeu contrôle et stimule à l'occasion »<sup>14</sup>. Michel Arnaud et Mehdi Serdidi se sont intéressés à l'usage pédagogique du jeu de rôle auprès de jeunes en situation d'échec scolaire. Selon eux, la prise de distance qui se produit entre le « moi » individuel de l'élève et la personnalité qui se révèle au travers du personnage qu'il incarne peut être exploitée de manière positive. Aussi expliquent-ils que « l'opinion qu'on a de soi en situation d'apprentissage est influencée par les résultats obtenus dans le système scolaire et que, réciproquement, cette opinion produit un blocage psychologique en cas de situation d'échec, avec création d'un cercle vicieux ». Passer dans la peau d'un autre personnage peut donc permettre d'éliminer temporairement la pression relative à une matière ou à un certain type d'exercice en particulier. L'élève se sent alors hors de danger et cette distance salutaire peut produire chez lui une libération du moi apprenant « bloquant » au profit d'un autre moi, celui incarné, libre de tout complexe et de toute connotation négative. Cette idée se retrouve dans

---

<sup>14</sup> Cf. ARNAUD Michel et SERDIDI Mehdi, « Un rôle pédagogique pour les jeux de rôle ? », *Cahiers pédagogiques* [en ligne], 2001, n°448, [consulté le 03 mars 2018]. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-role-pedagogique-pour-les-jeux-de-roles#nb1>.

l'ouvrage de Michelle Masson-Vincent qui cite la remarque d'un élève en train de participer à un jeu de simulation : « Ce n'est pas moi qui dis, c'est la personne que je joue »<sup>15</sup>.

Ainsi, le jeu permettrait une prise de distance à soi qui, en milieu scolaire, offrirait la possibilité de se libérer de certains blocages afin de retrouver l'envie d'apprendre et, ceci, d'une manière décomplexée. Sylvie Van Lint reprend cette idée en ajoutant que cette distance est la clé pour que les élèves comprennent le sens donné à leurs apprentissages. Aussi explique-t-elle que « pour devenir compétent, [...] l'enfant doit impérativement devenir un élève, c'est-à-dire qu'il doit s'engager intentionnellement, comprendre que les apprentissages scolaires sont des outils que la société veut lui fournir pour pouvoir agir. Cet engagement passe par une attitude de prise de distance par rapport à soi pour accéder à une nouvelle posture, l'attitude rationnelle »<sup>16</sup>. La prise de distance entre sa propre identité et celle du personnage historique qu'il incarne - dans le cas du jeu de rôle - permet à l'enfant d'atteindre cette attitude rationnelle et l'invite donc à mieux comprendre les attendus et le sens de l'activité. Il ne joue pas pour le simple plaisir de jouer, il joue pour comprendre une notion, un point de vue, pour maîtriser un apprentissage, pour s'approprier des connaissances relatives à une situation donnée. C'est ce que Sylvie Van Lint nomme « processus de secondarisation », c'est-à-dire, la possibilité pour l'élève de comprendre le savoir ou le savoir-faire qui se cache derrière la réalisation d'une activité en classe. Ainsi indique-t-elle que le jeu est un facteur de secondarisation puisqu'il pousse le joueur à « construire sa propre stratégie, son aménagement personnel des règles. Il doit s'approprier le but et s'investir dans la création d'une cohérence des moyens pour atteindre cet objectif »<sup>17</sup>.

Cependant, Michel Arnaud et Mehdi Serdidi précisent que, pour les élèves en difficulté, « ce phénomène de libération de capacités entravées par un blocage psychologique ne prend son sens qu'en fonction d'un retour au réel sous la forme d'une appropriation individuelle des connaissances accumulées par l'intermédiaire du personnage » incarné durant le jeu de rôle<sup>18</sup>. L'élève devra donc se rendre compte que les savoirs et savoir-faire acquis durant la séance de jeu le sont de manière durable et, ceci, même quand l'incarnation du personnage en question prend fin. Et ce processus est loin d'être évident. En effet, les joueurs font une réelle distinction entre leur moi réel et le moi assumé pendant le jeu de rôle. Aussi, « franchir en

---

<sup>15</sup> Cf. MASSON-VINCENT Michelle, *Jeu, géographie et citoyenneté*, Seli Arslan, Paris, 2005, p. 57.

<sup>16</sup> Cf. VAN LINT, *op. cit.*, p.62.

<sup>17</sup> *Ibid.* p. 70.

<sup>18</sup> Cf. ARNAUD Michel et SERDIDI Mehdi, « Un rôle pédagogique pour les jeux de rôle ? », *Cahiers pédagogiques* [en ligne], 2001, n°448, [consulté le 03 mars 2018]. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-role-pedagogique-pour-les-jeux-de-roles#nb1>.

sens inverse la distance parcourue précisément pour s'oublier et prendre la peau d'un personnage n'est pas chose facile ». Pour faciliter ce retour au réel, le rôle de l'enseignant, d'une part, et le rôle du collectif, d'autre part, sont essentiels. Ainsi, la fin du jeu marque, pour le professeur, la possibilité d'une reprise en main du groupe classe. Par un entretien composé de nombreuses questions, il interroge les élèves sur leurs ressentis, sur ce qu'ils ont aimé ou moins aimé, mais aussi, sur les savoirs ou savoir-faire qu'ils pensent avoir travaillé et/ou acquis<sup>19</sup>. C'est par la discussion avec les autres élèves que chacun, quelles que soient ses difficultés, revient à la réalité et prend conscience du chemin parcouru.

On peut conclure que les jeux de rôle constituent une alternative intéressante pour rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages et pour leur donner envie de s'y investir, quelles que soient leurs difficultés. En effet, le jeu invite l'élève à prendre de la distance vis-à-vis de la réalité, ce qui lui ouvre de nouveaux horizons où tout semble possible. Loin de ses éventuels blocages psychologiques vis-à-vis d'une matière ou d'un exercice en particulier, l'élève s'amuse et s'engage dans l'activité, ce qui lui permet d'adopter une posture plus rationnelle par laquelle il comprend les différents objectifs du jeu qui ne sont donc pas simplement le fait de prendre du bon temps. De plus, un débriefing réalisé à la fin de l'activité et encadré par l'enseignant permet à chacun de revenir à la réalité et de comprendre véritablement les compétences qu'il a été capable de mobiliser. Cette prise de conscience du chemin parcouru peut s'avérer précieuse pour amener les élèves vers plus de confiance et de motivation.

### **3. Une prise de conscience par une prise de confiance**

Julian Alvarez, Damien Djaouti et Olivier Rampnoux se sont intéressés aux plus-values que constitue l'utilisation des jeux pédagogiques<sup>20</sup>. Aussi expliquent-ils que les jeux peuvent permettre aux élèves de gagner en confiance grâce à quatre avantages que confère leur usage en classe : la stimulation des interactions, la différenciation, l'apprentissage par essais et erreurs ainsi que la motivation.

En effet, comme nous avons pu le voir dans les parties précédentes, le fait de former des groupes restreints (quatre à cinq élèves) pour participer à des jeux pédagogiques encourage les

---

<sup>19</sup> Cf. VAN LINT, *op. cit.*, p.110.

<sup>20</sup> Cf. ALVAREZ Julian, DJAOUTI Damien, RAMPNOUX Olivier, *Apprendre avec les serious games ?*, Canopé Editions, Jouve, 2016, p. 43.

échanges constructifs entre les élèves. Le jeu stimule la communication et la collaboration entre élèves, il les invite à élaborer des stratégies en commun et à défendre leurs opinions au sein du groupe. « Les élèves s'expliquent mutuellement des concepts, se félicitent lorsqu'ils réussissent ou échouent [...] et se soutiennent lorsqu'ils prennent des risques »<sup>21</sup>. Ce rapport aux autres permet aux élèves de gagner en confiance. En effet, l'élève construit sa confiance en lui-même et en son travail par effet miroir, en fonction de ce que lui renvoient ses camarades et ses professeurs. Durant un jeu, la distance à soi dont nous parlions dans la partie précédente invite les élèves à envisager l'exercice avec plus de légèreté, à se libérer de certains complexes et, ainsi, à s'investir dans l'élaboration de stratégies visant à valider les objectifs énoncés. Les échanges avec les membres du groupe sont donc fondamentaux dans la valorisation d'un élève et de son travail. De plus, le tâtonnement permet aux élèves de se tromper sans nourrir de remords. C'est ce que Julian Alvarez, Damien Djaouti et Olivier Rampnoux désignent comme étant un processus d'apprentissage par essais et erreurs. L'intérêt de ce type d'apprentissage réside dans « la possibilité de laisser l'apprenant commettre des erreurs non seulement pour se rendre compte des conséquences qui en découlent, mais aussi, pour lui permettre d'adapter sa stratégie d'apprentissage en fonction de situations différentes »<sup>22</sup>. L'objectif est alors de réduire certains comportements – dévalorisation, autodépréciation - qui entraînent des échecs répétitifs. Ajoutons que l'apprentissage par essais et erreurs invite les élèves à une forme d'auto-construction du savoir : l'élève prend conscience qu'il est capable de comprendre et d'apprendre par lui-même. Cette prise de conscience participe d'une prise de confiance de la part de l'élève qui devient alors totalement acteur de ses apprentissages.

On comprend donc que les jeux pédagogiques peuvent permettre aux élèves de gagner en confiance grâce à des interactions positives au sein du groupe, mais aussi, grâce à la possibilité d'émettre des hypothèses et de se tromper sans danger, une distance ayant été établie entre l'identité propre de l'élève et le personnage incarné dans le cadre de l'activité. De plus, le recours au jeu en classe peut aider l'enseignant à prendre en considération les différences de rythme d'apprentissage entre élèves d'un même groupe, à analyser le comportement de certains élèves vis-à-vis de l'activité afin de mieux comprendre où se situent leurs difficultés. Il devient donc envisageable pour le professeur de mettre en place une forme de différenciation durant l'activité, soit en fixant des objectifs un peu différents, soit en

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 45.

étant plus présent auprès d'un groupe en difficulté afin de les aiguiller davantage. Il est aussi possible de former des groupes de niveau mixte afin que les élèves en difficultés puissent être épaulés par des élèves plus solides. Le rôle de l'enseignant reste, alors, fondamental puisqu'il devra veiller à ce que les « bons élèves » du groupe ainsi formé incluent bien l'élève en difficulté dans toutes les étapes de la réflexion. Ainsi encadré, que ce soit par les autres élèves du groupe ou par l'enseignant, l'élève en difficulté peut parvenir à surmonter certains de ses blocages et, par la même, à gagner en confiance vis-à-vis de ses propres capacités.

Au-delà de ce gain de confiance, les jeux pédagogiques présentent un avantage supplémentaire quant à leur impact globalement positif sur la motivation des élèves<sup>23</sup>. Barbara L. McCombs et James E. Pope expliquent d'ailleurs que confiance en soi et motivation sont des processus psychologiques intrinsèquement liés : « la motivation repose sur les convictions que l'individu acquiert de sa propre valeur, de ses capacités ou de ses compétences (ex. image qu'il se forge de lui en tant qu'élève) »<sup>24</sup>. En permettant aux élèves de valoriser l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur travail, le jeu pédagogique peut donc aussi accroître leur motivation vis-à-vis d'un exercice qui sera alors abordé d'une manière ludique. Mais Barbara L. McCombs et James E. Pope ajoutent aussi que la motivation des élèves repose sur des situations d'apprentissages et des activités qui « les poussent à s'investir personnellement et activement dans leur propre apprentissage [et qui] autorisent des choix et un contrôle personnels correspondant à leurs capacités et aux exigences de la tâche concernées »<sup>25</sup>. On reconnaît ici certaines caractéristiques des jeux pédagogiques que nous avons déjà abordées, à savoir l'engagement intentionnel des élèves dans l'activité, l'autonomie de travail laissée aux groupes ainsi que les choix que les élèves peuvent faire dans l'élaboration de leurs stratégies avec la possibilité de se tromper sans danger. Enfin, la motivation des élèves est accrue par la possibilité de prendre des risques afin de devenir acteurs de leurs apprentissages. Cette prise de risque est rendue possible par la création d'un climat de classe propice au travail et qui interdise toute réflexion blessante ou négative, que ce soit de la part de l'enseignant ou des autres membres du groupe<sup>26</sup>.

Ainsi, nous avons pu voir que les jeux pédagogiques peuvent permettre d'accroître la confiance et la motivation des élèves en les invitant à échanger avec les autres membres du

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>24</sup> Cf. MCCOMBS Barbara et POPE James, *Motiver ses élèves. Donner le goût d'apprendre*, De Boeck Université, Paris, 2000, p. 25.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 44-45.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 105.

groupe, à prendre des risques et à oser défendre ses opinions. De plus, le climat de classe positif instauré par l'enseignant ainsi que la mise en place de mesure de différenciation répondent aux mêmes objectifs.

Nos différentes lectures nous ont permis d'apporter une première réponse théorique à notre problématique. Les jeux pédagogiques semblent alors efficaces dans l'acquisition de compétences de la part des élèves parce qu'ils leur permettent de mobiliser des ressources en les invitant à accomplir une tâche complexe tout en s'amusant. De plus, la caractéristique fondamentale du jeu est qu'elle permet une prise de distance entre le sujet lui-même et le personnage qu'il incarne, ce qui offre la possibilité d'aborder l'exercice de manière décomplexée et rationnelle, le sens et les objectifs en étant alors plus facilement compris. Enfin, le jeu pédagogique offrirait l'avantage de motiver les élèves et de valoriser l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur travail. Nous allons à présent nous intéresser à l'expérimentation menée devant les classes et questionner la réalité afin de vérifier si elle confirme, ou non, la théorie.

## **Partie 2 : Le procès de Galilée : un jeu de rôle visant à perfectionner les méthodes du commentaire de documents type baccalauréat**

Nos différentes lectures nous ont permis de cerner l'enjeu de notre sujet, à savoir, l'intérêt de l'usage du jeu de rôle en classe. Nous allons à présent revenir sur les différentes étapes de notre activité avec, dans un premier temps, une présentation de la réflexion et des travaux préalables qui ont conduit à son élaboration. Puis, nous nous intéresseront au lancement du jeu de rôle devant les classes, à son déroulement et à sa mise en scène par les élèves.

### **1. Point de départ de la réflexion et travaux préalables**

Dès la rentrée scolaire de septembre 2017, mon tuteur, M. Yannick Fouquet, m'a recommandé d'introduire le plus rapidement possible les méthodes du commentaire de documents type baccalauréat devant mes deux classes de seconde. En effet, selon lui, les élèves sont trop cantonnés à du simple prélèvement d'informations jusqu'à leur arrivée en première, moment où il leur est demandé de commencer à pratiquer une profonde analyse des documents. La frontière entre les deux exercices étant trop abrupte, il semblait en effet logique d'aborder ces questions dès la classe de seconde.

Après une première évaluation type collège sur le premier chapitre d'histoire, « Les Européens et le peuplement de la terre », les méthodes du commentaire de documents ont été présentées aux élèves durant une heure de cours : les trente premières minutes étaient consacrées à une méthodologie classique et les trente suivantes ont permis d'aborder un exercice d'entraînement. Celui-ci s'inscrivait dans le cadre du premier chapitre de géographie de l'année, « Du développement au développement durable », et le sujet portait sur « La croissance démographique et ses enjeux ». Cette première heure a permis aux élèves de comprendre qu'ils étaient face à un exercice nouveau et qu'ils allaient devoir redoubler d'efforts afin d'en maîtriser les méthodes.

Nous étions alors au début du mois d'octobre : à partir de cet instant, les élèves ont été régulièrement confrontés à des commentaires de documents, soit de manière « simplifiée » en

classe – avec rédaction d’une seule partie par exemple – soit lors des évaluations. En effet, au début du mois de mars, moment où se déroule mon expérimentation, les classes ont été évaluées huit fois dont six sur un commentaire de documents. La réalisation d’une grille de compétences m’a permis d’assurer un suivi régulier des élèves (voir Annexes 4 et 5). Je remplissais cette grille pour chacun d’eux après toutes les évaluations afin qu’ils comprennent les compétences qu’ils avaient acquises, celles qui étaient en cours d’acquisition et celles qu’il leur fallait encore travailler. Je gardais également une copie de ces grilles afin de cibler les besoins de mes élèves en termes de méthodologie. Leur analyse m’a permis de mettre en évidence plusieurs constats. Tout d’abord, les élèves ont fait de beaux progrès en plusieurs mois, notamment en termes de rédaction et de précision dans le vocabulaire employé. Néanmoins, deux difficultés majeures ne parvenaient pas à être endiguées : soit le rendu des élèves ressemblait davantage à une dissertation qu’à un commentaire de documents du fait d’une quasi-absence de citations, soit leur travail rassemblait une liste de nombreuses citations sans réelle explication de celles-ci. Ainsi, l’exploitation des documents restait-elle insuffisante et un point de blocage ressortait de ces premiers constats : la construction d’un discours argumenté. En effet, les élèves ne comprenaient pas réellement ce qu’est un bon argument : ils ne saisissaient pas l’importance de la citation ni de son explication dans la construction de leur argumentation. Ma mission était alors de trouver des astuces efficaces afin d’accompagner les élèves vers une plus grande maîtrise de cet exercice.

Les différentes lectures que j’ai pu faire, et dont j’ai présenté une synthèse dans la première partie de ce mémoire, m’ont servi de base de réflexion. Ces dernières supposaient que le jeu de rôle pouvait être une porte d’entrée utile pour permettre aux élèves d’acquérir ou de perfectionner certaines méthodes difficiles en incarnant un personnage et en se détachant de leur identité propre. J’ai alors choisi de faire un premier essai avec mes deux classes lors des cours d’EMC. Dans le cadre du thème 1, « La personne et l’Etat de droit », cinq séances étaient consacrées au fonctionnement du système judiciaire en France et, plus particulièrement, au déroulement d’une audience en tribunal correctionnel. Après avoir présenté le rôle de ce tribunal, les élèves, rassemblés en groupes de cinq, ont disposé de deux heures afin de préparer leur propre audience correctionnelle. Aussi choisissaient-ils le délit commis par le prévenu, les circonstances aggravantes et atténuantes que les avocats de la défense et de la partie civile allaient pouvoir mettre en avant, les preuves présentées lors du procès et le verdict rendu par le juge. Chaque groupe disposait de cinq « fiches-personnages » - juge, prévenu, avocat du prévenu, victime, témoins/experts – afin de les guider dans la

réalisation de leur travail. Au terme des deux heures de préparation, les groupes passaient à l'oral devant le reste de la classe et quelques minutes étaient consacrées à un petit débriefing afin que chacun exprime ce qu'il a pensé de l'argumentation mise en place par l'avocat pour défendre son client. Les élèves ont apprécié cette activité : ils ont affiché un bel enthousiasme face au travail à réaliser et ont réellement incarné leur personnage. Ceux qui jouaient le rôle des « prévenus » ont d'ailleurs redoublé d'arguments lors de la préparation du procès afin que la peine décidée par le juge ne soit pas trop élevée.

Ce premier jeu de rôle m'est apparu très convaincant : pris dans leur histoire, les élèves se sont beaucoup investis dans l'activité et ont fourni un beau travail d'argumentation, au sein du groupe, dans un premier temps, lors de la construction du procès, puis, devant le reste de la classe, dans un second temps, au moment de la restitution finale. J'ai alors décidé d'approfondir cet exercice : il fallait que je construisse un jeu de rôle dont le cadre serait le déroulement d'un procès afin de permettre au(x) personnage(s) accusé(s) de se défendre et de convaincre leur auditoire. Il me fallait aussi un support documentaire pour que les élèves en tirent des informations mais surtout des citations qui leur serviraient alors de preuves afin d'appuyer leurs arguments.

Nous étions alors au milieu du mois de novembre. En me replongeant dans le Bulletin Officiel qui précise le programme pour la classe de seconde, je me suis rendue compte qu'un chapitre en particulier allait me permettre de mettre en place une telle activité. En effet, dans le cadre du thème 4 du programme d'histoire, « Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne », deux chapitres doivent être abordés. Le premier, obligatoire, traite de « L'élargissement du monde aux XVe et XVIe siècles ». Le second doit se pencher, au choix, sur « Les hommes de la Renaissance (XVe-XVIe siècles) » ou sur « L'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique (XVIe-XVIIIe siècles) ».

Figure 1 : Extrait du programme de seconde présentant le thème 4 d'histoire<sup>27</sup>

**B.O.** Bulletin officiel n° 4 du 29 avril 2010

**Thème 4 – Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne** 10- 11 h

Question obligatoire	Mise en œuvre
<b>L'élargissement du monde (XVe-XVIe siècle)</b>	La question traite des contacts des Européens avec d'autres mondes et de l'élargissement de leurs horizons géographiques en prenant appui sur une étude obligatoire : <ul style="list-style-type: none"> <li>- de Constantinople à Istanbul : un lieu de contacts entre différentes cultures et religions (chrétiennes, musulmane, juive) ;</li> </ul> sur une étude choisie parmi les deux suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>- un navigateur européen et ses voyages de découverte ;</li> <li>- un grand port européen ;</li> </ul> et sur une autre étude choisie parmi les deux suivantes <ul style="list-style-type: none"> <li>- une cité précolombienne confrontée à la conquête et à la colonisation européenne ;</li> <li>- Pékin : une cité interdite ?</li> </ul>
<i>On traite une question au choix parmi les deux suivantes</i>	<b>Mise en œuvre</b>
<b>Les hommes de la Renaissance (XVe-XVIe siècle)</b>	Une étude obligatoire : un réformateur et son rôle dans l'essor du protestantisme ; et une étude choisie parmi les deux suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>- un éditeur et son rôle dans la diffusion de l'Humanisme ;</li> <li>- un artiste de la Renaissance dans la société de son temps.</li> </ul>
<b>L'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique (XVIe-XVIIIe siècle)</b>	Deux études choisies parmi les trois suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>- un savant du XVIe ou du XVIIe siècle et son œuvre ;</li> <li>- les modalités de diffusion des sciences au XVIIIe siècle ;</li> <li>- l'invention de la machine à vapeur : une révolution technologique</li> </ul>

Cette seconde thématique m'a particulièrement attirée et, ceci, pour plusieurs raisons. D'abord, parce qu'elle me permettait de me pencher sur le personnage de Galilée et, donc, sur son procès, ce qui se montrait idéal pour organiser le jeu de rôle que j'imaginai. Ensuite, parce que je suis moi-même passionnée d'astrophysique. J'ai d'ailleurs consacré ma deuxième année de Master-Recherche à l'étude de l'astronomie au Moyen Age et, plus particulièrement, aux théories formulées à cette époque sur la Lune, sa lumière, son mouvement et la « tache » que l'on peut voir en sa surface. Mes recherches ont porté sur des auteurs tels que Saint Thomas d'Aquin, Averroès, ou encore Nicole Oresme – pour ne citer qu'eux – et sur les commentaires qu'ils ont pu faire du *De Caelo* d'Aristote dans lequel le philosophe aborde, lui aussi, les questions sus-inscrites concernant notre luminaire. Enfin, aborder le personnage et l'œuvre de Galilée me paraissait intéressant compte tenu du fait

<sup>27</sup> Cf. Bulletin officiel n°4 du 29 avril 2018 [en ligne]. Disponible sur : [http://media.education.gouv.fr/file/special\\_4/72/5/histoire\\_geographie\\_143725.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf)

qu'une de mes deux classes était une classe à option, avec l'option « astronomie », la plupart des élèves étant alors passionnés par cette discipline. Il me restait alors à construire la séquence dans laquelle allait s'inscrire le jeu de rôle sur Galilée afin que les élèves progressent dans l'exercice du commentaire de documents tout en acquérant les connaissances relatives au nouvel esprit scientifique qui se développe dès le XVI<sup>e</sup> siècle.

## 2. Préparation du jeu de rôle et méthode de collecte des données

Après avoir traité en classe le chapitre 1 sur « L'élargissement du monde aux XVe et XVI<sup>e</sup> siècles », nous nous sommes plongés dans le chapitre 2 sur « L'essor d'un nouvel esprit scientifique (XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles) » à partir du vendredi 2 février. J'avais programmé de consacrer trois heures au cours et quatre heures à la préparation du jeu de rôle dont une heure avant les vacances scolaire de février - qui commençaient le samedi 10 février – et trois heures durant la semaine de la rentrée. Il restait deux heures de passage à l'oral. La totalité du chapitre s'étendait donc sur neuf heures.

*Figure 2 : Tableau présentant le calendrier du chapitre sur « L'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique (XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles) »*

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
			1 <sup>er</sup> février	2 février Séance 1 : cours	3 février	4 février
5 février Séance 2 : cours	6 février	7 février	8 février Séance 3 : cours	9 février Présentation du jeu de rôle et début du travail en groupe	10 février	11 février
12 février	13 février	14 février	15 février	16 février	17 février	18 février
19 février	20 février	21 février	22 février	23 février	24 février	25 février
26 février Travail en groupe	27 février	28 février	1 <sup>er</sup> mars Travail en groupe	2 mars Travail en groupe	3 mars	4 mars
5 mars Passage à l'oral	6 mars	7 mars	8 mars Passage à l'oral	9 mars Evaluation du thème 4	10 mars	11 mars

Précisons que le chapitre 1 avait été traité en quatre heures ce qui nous conduit à une durée de quatorze heures – en comptant l’heure d’évaluation - pour l’ensemble du thème 4. On voit donc ici une première difficulté : celle de respecter les exigences du Bulletin Officiel en ce qui concerne le temps consacré à chacune des thématiques. En effet, comme on peut le voir en *Figure 1*, le professeur est censé consacrer de dix à onze heures à l’ensemble du thème 4 sur les « Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l’époque moderne », ce qui semble très difficile à respecter dès l’instant où l’on veut essayer de mettre en place des activités plus originales et, par conséquent, plus chronophages.

Comme ligne directrice du chapitre 2, « L’essor d’un nouvel esprit scientifique et technique (XVIe-XVIIIe siècle) », j’ai choisi la problématique suivante : « Comment les progrès scientifiques et techniques transforment-ils les sociétés européennes ? ». L’introduction nous a permis de définir certaines notions importantes, telles que « progrès », « sciences » et « techniques ». Le plan suivait ensuite une organisation en deux parties (voir Annexe 1) que l’on peut observer ci-dessous :

2 heures	I/ Une nouvelle vision du monde et de la science (XVIe-XVIIe siècles)
1 heure	II/ Diffusion et application des connaissances scientifiques (XVIIIe siècle)

La première partie permettait de répondre à la question suivante, « Comment les vieilles certitudes ont-elles été bousculées par la science moderne ? », en présentant des découvertes scientifiques qui se sont trouvées en opposition avec les textes anciens et avec l’Eglise catholique. Elle nous permettait donc de définir les termes d’ « héliocentrisme » et de « géocentrisme » en abordant des extraits du *De Caelo* d’Aristote et du *De revolutionibus et orbium coelestium* de Nicolas Copernic. La deuxième partie invitait, de son côté, à répondre à la question suivante, « Comment les découvertes scientifiques se sont-elles diffusées au XVIIIe siècle ? », en abordant les différentes modalités de diffusion des connaissances et, notamment, la notion de « vulgarisation ». Les trois heures de cours consacrées à ces deux parties avaient donc pour objectifs de définir les notions importantes et de mettre en évidence les thématiques fondamentales du chapitre afin que les élèves puissent s’en servir de points de repère lors de l’activité de groupe sur le jeu de rôle.

En ce qui concerne la préparation en amont du jeu de rôle sur le procès de Galilée, je souhaitais que les élèves disposent d'un *corpus* documentaire en guise de support de travail. En effet, l'objectif de cette activité était de leur permettre de pratiquer les méthodes du commentaire de documents : il leur fallait donc des documents à analyser afin de compléter leurs connaissances sur Galilée et son procès, mais aussi, afin qu'ils puissent y piocher les citations qui leur sembleraient importantes et intéressantes. J'espérais que les élèves comprennent par la mise en scène de leur procès que Galilée ne pouvait se défendre qu'en se référant à des textes qu'il allait ensuite expliquer. La citation prend alors tout son sens : celui de preuve. Elle est la base de l'argumentation et sa présence est nécessaire pour construire un discours cohérent susceptible de convaincre un auditoire sceptique. Le *corpus* documentaire ainsi élaboré était constitué de neuf documents (voir Annexe 2) :

- Document 1 : Une rapide biographie de Galilée.
- Document 2 : La théorie copernicienne de l'héliocentrisme (extrait du *De revolutionibus et orbium coelestium* de Nicolas Copernic).
- Document 3 : Un auteur antique de référence, Aristote et son *Traité du ciel* (extrait du traité *De Caelo* d'Aristote).
- Document 4 : La création du monde selon les textes bibliques (extrait de *La Genèse*).
- Document 5 : L'invention de la lunette astronomique (extrait du *Messenger céleste* de Galilée).
- Document 6 : Le géocentrisme et l'héliocentrisme, deux visions de l'univers.
- Document 7 : Galilée défend le système de Copernic et la théorie de l'héliocentrisme (extrait de la *Lettre à Christine de Lorraine, grande duchesse de Toscane* écrite par Galilée).
- Document 8 : La sentence prononcée contre Galilée (extraits).
- Document 9 : *Le procès de Galilée* (huile sur toile représentant Galilée devant le tribunal de l'Inquisition).

Les documents surlignés en gris ont faits l'objet d'une étude préalable en classe dans le cadre de la première partie du chapitre. La présence d'extraits bibliques au sein du *corpus* avait pour objectifs d'inviter les élèves à réfléchir sur le fait qu'aucun passage de la *Genèse* ne place réellement la terre au centre de l'univers et que cette croyance relevait avant tout d'une interprétation des textes. Cette analyse pouvait servir d'argument à Galilée lors de son procès. Ajoutons que les documents contenaient toutes les informations nécessaires à la formulation des questions du juge et des réponses de Galilée. Par ce travail, les élèves sont donc amenés à

trouver les accusations formulées par l’Eglise contre le scientifique : ces dernières les invitaient à organiser leur pensée comme on peut le faire lors de la construction du plan dans un commentaire de documents. De même, les réponses de Galilée, s’appuyant sur des citations précises qu’il fallait choisir au sein des documents et, surtout, expliquer, permettaient d’aborder les textes de manière critique et de travailler la méthodologie de l’argumentation telle qu’on peut l’attendre d’un lycéen de seconde générale.

*Figure 3 : Consignes apparaissant sur le corpus documentaire support du jeu de rôle*

**Problématique** : Pourquoi l’Eglise catholique s’oppose-t-elle à Galilée et à ses découvertes ?

**Consignes** : Par groupe de cinq élèves, commencez par lire l’ensemble de ce *corpus* documentaire. L’objectif de cette activité est la mise en place d’un jeu de rôle vous permettant de reconstituer le procès de Galilée. Un membre de chaque équipe devra donc jouer le rôle du juge du Saint-Office tandis qu’un autre devra jouer le rôle de Galilée. Les trois autres élèves ne passeront pas à l’oral mais tiendront une place primordiale dans l’élaboration du discours argumenté. Son but est de permettre à Galilée de se défendre face aux questions et aux attaques formulées par le Tribunal du Saint Office. Pour ceci, son argumentation devra être bien formulée et convaincante. Vous devrez donc accorder une place centrale aux documents mais aussi à la construction de vos arguments qui devront s’appuyer sur une citation et sur une explication que vous apporterez grâce au cours, à vos connaissances personnelles, à vos recherches ou aux documents. Vous devrez donc faire attention à ce que vos citations soient amenées et expliquées de la manière la plus naturelle possible en évitant l’effet catalogue que l’on retrouve dans un grand nombre de vos commentaires de documents ...

Vous disposez de 4 heures en classe pour constituer votre dialogue. Il vous est conseillé de faire des recherches, pendant les vacances, sur les arguments apportés par Galilée afin de pouvoir expliquer précisément chacune des citations que vous aurez choisies. Le travail à l’oral devra durer environ 5 minutes et il constituera votre première note sur ce chapitre.

**Compétences travaillées** : comprendre le sens général d’un document ou d’un corpus documentaire et le mettre en relation avec la situation historique étudiée / prélever, hiérarchiser et confronter des informations / rédiger un texte ou présenter à l’oral un exposé construit et argumenté en utilisant le vocabulaire historique spécifique / prendre part à une production collective.

Les consignes données aux élèves sont présentées en *Figure 3* ci-dessus. Elles expliquent clairement le travail à faire sans pour autant évoquer ouvertement le fait que l’objectif était de pratiquer les méthodes du commentaire de documents. En effet, pour que les élèves trouvent un sens à cette activité, il fallait qu’ils en comprennent la finalité par eux-mêmes. Mon rôle était alors de les aider à saisir que les compétences ciblées étaient les mêmes que celles que nous avons travaillées depuis le début de l’année.

Pour ce faire, une grille de suivi a été réalisée et distribuée aux élèves (voir Annexe 3 et Figure 4 ci-dessous). Cette dernière se base sur un tableau de compétences, dont les élèves disposaient depuis le début de l'année, élaboré par moi-même en concertation avec mon tuteur afin de cibler et de rassembler les savoir-faire nécessaires à la réalisation d'un commentaire de documents. Cette grille allait donc forcément apparaître familière aux élèves puisqu'ils avaient pris l'habitude de consulter régulièrement leur tableau de compétences et d'être notés par rapport aux attentes qu'il présente. L'objectif était donc de les aider à comprendre que les compétences travaillées lors d'un commentaire de documents et lors du jeu de rôle qui allait être mis en place étaient les mêmes. Composée de quatre colonnes, cette grille visait aussi à permettre une analyse de l'évolution de l'élève entre le commentaire de documents réalisé avant le jeu de rôle et le commentaire de documents réalisé à sa suite. Elle avait enfin pour but d'inviter l'élève à s'auto-évaluer et à exprimer ses ressentis sur les compétences qu'il pensait avoir sollicitées et sur celles qu'il n'avait toujours pas comprises. Précisons que ces grilles me serviront de base de réflexion pour la dernière partie de ce mémoire puisqu'elles me permettront d'avoir une vue d'ensemble des progrès réalisés, ou non, par les élèves et de les quantifier afin d'en tirer des conclusions quant à l'efficacité du jeu de rôle dans l'acquisition de compétences par les élèves.

Figure 4 : Grille de suivie par compétence (voir Annexe 3 pour plus de clarté)

Compétence évaluée	Les remarques du professeur lors du dernier commentaire de documents sur « Les enjeux énergétiques en Chine »			Mes impressions suite à l'activité sur le procès de Galilée		Mes impressions suite au commentaire de documents sur « Les nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne »		Les remarques du professeur sur mon commentaire de documents sur « Les nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne »		
	Acquise	En cours d'acquisition	A retravailler	L'activité m'a permis d'améliorer ces compétences	L'activité ne m'a pas aidé(e) pour progresser dans ces compétences	Je pense avoir réussi à valider ces compétences	Je pense ne pas avoir réussi à valider ces compétences	Acquise	En cours d'acquisition	A retravailler
Comprendre les documents.										
Selectionner les informations nécessaires à la rédaction du commentaire de documents.										
Construire de bons arguments	Choisir les citations.									
	Expliquer les citations de manière approfondie (en apportant des connaissances supplémentaires).									
	Apporter des exemples supplémentaires issus du cours ou des connaissances personnelles de l'élève (pas toujours nécessaire).									
Dans chaque paragraphe, proposer un nombre suffisant d'arguments (au moins 3).		X							X	
Dans chaque paragraphe, hiérarchiser les arguments dans un ordre logique (du moins important au plus important).										

### **3. Déroulement de l'activité : le travail de groupe puis la mise en scène**

Nous allons, dans cette partie, nous pencher sur le déroulement de l'activité avec, dans un premier temps, l'explication du travail à faire et sa réception dans les classes, la formation des groupes et les premiers constats que j'ai pu formuler durant la préparation du jeu de rôle et sa mise en scène. Il est important de préciser ici que j'ai pris des notes dès que j'entendais des remarques intéressantes de la part des élèves, ce qui me permet de les citer assez fidèlement dans la suite de ce travail.

Une fois le cours sur « L'essor d'un nouvel esprit scientifique (XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles) » achevé, j'ai expliqué aux élèves en quoi consisteraient les prochaines heures programmées pour l'histoire-géographie. Avant de distribuer les consignes, j'ai succinctement présenté l'activité en les termes suivants : « Vous allez devoir vous mettre dans la peau de Galilée et de ses juges au moment de son procès : c'est ce qu'on appelle un jeu de rôle, vous allez devoir incarner ces personnages et imaginer ce qu'ils pouvaient penser à cet instant précis ». L'idée d'une mise en scène de cet événement a semblé enchanter la plupart des élèves si l'on en croit les petites remarques qu'ils se sont permis de faire et que j'ai pu saisir : « Trop bien ! », « Oh, ça change ! ». Dans une de mes deux classes, une élève, L.R., a exprimé une remarque qui s'est montrée fortement constructive : « Mais encore un procès ?! Vous aimez trop les procès en fait madame ! ». La jeune fille faisait ici référence au travail que nous avons réalisé en EMC durant les quelques semaines précédant cette séance et que j'ai présenté plus haut. J'ai donc pu rebondir en expliquant à la classe que les procès avaient, effectivement, un intérêt qu'il allait falloir découvrir. Les sujets ont alors été distribués et les consignes ont été lues à haute voix par un élève de chaque classe, ce qui me permettait de les compléter et de répondre aux premières interrogations. Une fois le travail à faire compris par tous, les élèves ont pu prendre connaissance de la grille de compétences sur laquelle ils allaient être évalués. Après l'avoir consultée, la plupart des élèves des deux classes se sont permis une petite remarque : « Mais on la connaît cette grille ! », « Ah mais c'est toujours la même en fait ! ». Un élève, M.J. a d'ailleurs très justement résumé l'activité et ses objectifs : « Ah mais en fait, vous nous faites faire un commentaire de documents mais déguisé ! Avec un dialogue ! ». Dans l'autre classe, une remarque assez similaire a été formulée. Ces différentes interventions ont permis à l'ensemble des deux classes de comprendre réellement ce qu'ils allaient faire : un commentaire de documents qui ne dit pas son nom, le procès permettant alors d'insister sur le travail d'argumentation. Notons que l'enthousiasme du début de l'activité n'est pas retombé

pour autant, tous étant curieux de se mettre dans la peau d'un scientifique du XVIIe siècle et de ses juges.

Une fois les consignes bien comprises, les élèves se sont rassemblés en groupes de cinq. Ils ont eu le libre choix de se placer avec les camarades qu'ils préféraient : les groupes étaient donc avant tout constitués par affinités. Un seul élève, E.A., d'ordinaire en difficulté face à l'exercice du commentaire de documents, a demandé à un groupe de jeunes filles très studieuses s'il pouvait se mettre avec elles et non avec sa bande de copains habituels. Il a expliqué vouloir mieux comprendre les méthodes de cet exercice. Était-ce une réelle motivation ou souhaitait-il avant tout s'assurer une bonne note ? Difficile de le dire mais j'ai pu constater avec joie qu'il s'est réellement impliqué dans le travail de groupe et que l'évaluation qui a suivi l'activité s'est montrée d'un bien meilleur niveau. Alors réunis en groupes, les élèves ont pris connaissance du *corpus* de documents dont ils disposaient. Tous ont remarqué la présence de documents que l'on avait déjà étudiés en classe. Malgré cela, dès la mise au travail, j'ai constaté au sein de certains groupes que des textes avaient pu être mal compris, notamment l'extrait de la *Genèse*, ce qui m'a permis de réexpliquer aux élèves concernés les intérêts de ce document. Ce genre d'activités favorise donc la différenciation puisqu'il est alors plus facile pour le professeur de cibler et d'aider un élève en difficulté.

Après quatre heures de préparation, le moment de la mise en scène des procès était enfin venu. Il me tardait d'ailleurs de pouvoir observer le résultat de tout ce travail ! Après leur avoir expliqué comment allaient se dérouler les oraux, les groupes sont passés les uns à la suite des autres, ce qui a mobilisé deux heures entières. Parmi les premiers constats que j'ai pu formuler dès cet instant figure l'énorme différence qui apparaissait alors entre les deux classes. Pourtant d'un niveau globalement supérieur, la classe avec l'option « Astronomie » - classe B - a fait preuve de beaucoup moins de sérieux dans la restitution du travail. Motivés par le jeu de rôle durant les trois premières heures de travail en autonomie, certains élèves se sont découragés au moment de mettre par écrit leur dialogue : « C'est moins rigolo maintenant » s'exprime alors T.M. pourtant très actif durant les heures précédentes. De même, lors du passage à l'oral, un groupe s'est présenté sans avoir rédigé le dialogue et en allant chercher les citations au fur et à mesure dans les documents, ce qui s'est avéré largement chaotique. A l'inverse, au sein de la classe A, tous les groupes ont réalisé une production finale soignée, cohérente et bien construites. Les moyennes de classe sur ce travail parlent d'ailleurs d'elles-mêmes puisque la classe « Astronomie » affiche une moyenne de 14.3/20 contre celle de 16.8/20 pour la seconde classe. Je souhaite néanmoins apporter une

petite nuance à ce propos : les deux moyennes restent bonnes et je formule ici des constats généraux. Ainsi, j'ai pu assister à de très beaux oraux dans la classe B ainsi qu'à des travaux moins sérieux dans la classe A. Il ne faut donc pas généraliser outre mesure et, globalement, les élèves se sont investis dans ce jeu de rôle et, même s'ils ont préféré les phases préparatives du procès plutôt que sa rédaction, ils ont fourni un travail de qualité. De même, mes observations lors des séances de travail en autonomie ainsi que lors des rendus finaux m'ont permis de supposer que le procès de Galilée avait été compris tout comme les méthodes du commentaires de documents. Pourtant travaillées depuis le début d'année, ces dernières ont été envisagées sous un autre angle durant le jeu de rôle et le travail de groupe a permis aussi de mettre en commun certaines astuces afin de tirer vers le haut des élèves encore en difficulté face à cet exercice.

Mais pour pouvoir présenter une preuve de l'évolution de mes élèves face au commentaire de documents, il fallait les remettre en situation d'évaluation. Cette dernière a eu lieu le vendredi 9 mars. C'est grâce à elle mais aussi grâce aux fiches de suivi complétées par les élèves et présentées plus haut que je vais pouvoir construire les résultats de mon expérimentation en mettant en place une réelle analyse de l'activité, de ses intérêts et de ses limites.

## Partie 3 : Analyse de la pratique et éléments de remédiation

La dernière partie de ce travail vise à analyser l'expérimentation menée en classe autour du jeu de rôle afin d'envisager des pistes pour l'améliorer. Notre réflexion repose, premièrement, sur les résultats obtenus lors de l'évaluation N°7, qui précède l'activité sur Galilée, et l'évaluation N°8, réalisée à sa suite (voir Annexes 4 et 5). Ces deux évaluations consistent bien-sûr en la réalisation d'un commentaire de documents. Nous analyserons alors l'évolution des élèves entre ces deux contrôles en termes de notes mais, surtout, en termes de compétences. En effet, il est important de rappeler que, depuis le début de l'année, les élèves disposent, pour chacune de leurs évaluations, d'une grille de notation détaillée permettant de justifier leur note et laissant apparaître les compétences qu'ils doivent petit à petit maîtriser.

*Figure 5 : Grille de compétences pour le commentaire de documents*

Compétence évaluée	Acquise	En cours d'acquisition	A retravailler
<u>Comprendre</u> les documents.			
<u>Sélectionner</u> les informations nécessaires à la rédaction du commentaire de documents.			
<u>Construire</u> de bons arguments	<u>Choisir</u> les citations.		
	<u>Expliquer</u> les citations de manière approfondie (en apportant des connaissances supplémentaires).		
	<i>Apporter des exemples supplémentaires issus du cours ou des connaissances personnelles de l'élève (pas toujours nécessaire).</i>		
Dans chaque paragraphe, proposer un nombre suffisant d'arguments (au moins trois).			
Dans chaque paragraphe, <u>hiérarchiser</u> les arguments dans un ordre logique (du moins important au plus important).			

Nous allons donc analyser l'évolution des élèves dans leur maîtrise des compétences indiquées ci-dessus mais, aussi, leur ressenti quant à elles et à au jeu de rôle mis en place. En effet, notre réflexion portera également sur les grilles de suivi remplies en classe (voir Annexe 3). Ces dernières reposent sur la même grille de compétences que celle présentée en *Figure 5* mais elle se partage en plusieurs parties. La première colonne est remplie en fonction des résultats obtenus en évaluation N°7 et résume les compétences qu'il va falloir travailler

pour chaque élève. La seconde colonne interroge les élèves sur leurs ressentis : quelles sont les compétences que vous pensez avoir mobilisées pour réaliser le jeu de rôle sur Galilée ? La troisième colonne a permis de récolter les impressions des élèves, juste après la réalisation de l'évaluation N°8. Enfin, la dernière colonne est remplie par le professeur lors de la correction de l'évaluation N°8. En dessous de cette grille, deux questions apparaissent et invitent les élèves à donner leur avis tout en le justifiant : avez-vous apprécié l'activité sur Galilée ? Pensez-vous qu'elle vous a été utile ?

Nous allons donc, à partir de ces différents résultats, porter un regard critique sur notre expérimentation en suivant trois axes. Tout d'abord, nous verrons quels en ont été les points positifs en termes de résultats, de compétences, de méthodes ou encore d'attrait pour l'activité. Ensuite, nous verrons quelles en ont été les limites et, enfin, nous en tirerons des conclusions générales quant à l'usage du jeu de rôle en classe et en présenterons quelques pistes de remédiation. Précisons que l'ensemble de nos résultats chiffrés peuvent être consultés en annexes sous forme de tableaux comparatifs (voir Annexes 6 et 7).

## **1. Les objectifs atteints**

L'activité sur le procès de Galilée présente de nombreux points positifs. En effet, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que les élèves ont, dans l'ensemble, apprécié l'idée du jeu de rôle et l'ont envisagée avec enthousiasme. Ainsi, 92 % des élèves de la classe A et 91 % des effectifs de la classe B ont déclaré avoir apprécié l'activité pour de nombreuses raisons dont les principales sont le caractère amusant et stimulant de la mise en scène d'un procès avec la nécessité de se défendre et d'incarner un personnage. Cela signifie que seulement six élèves sur l'ensemble des deux classes – composées chacune de trente quatre apprenants – n'ont pas été séduits par l'activité. Ce premier résultat est donc largement encourageant car l'objectif premier de l'usage des jeux pédagogiques en classe était d'intéresser les élèves grâce un travail qui sort de l'ordinaire.

Ensuite, une large partie des élèves a trouvé l'activité utile. En effet, vingt-six élèves sur les trente-quatre de la classe A, soit 76 %, ont jugé ce travail efficace, notamment pour les aider à progresser dans le choix des citations – 81 % – et dans l'explication et l'approfondissement de celles-ci – 73 %. Et les chiffres sont encore plus encourageants dans la classe B puisque

trente-deux élèves sur les trente-quatre ont jugé l'activité utile – soit 94 % des effectifs – pour le choix des citations – 84 % - et pour leur explication – 71 %.

Notons également que l'activité a largement encouragé les élèves à prendre la parole à l'oral. En effet, seulement deux élèves par groupe étaient obligés de passer devant la classe : Galilée et un juge. Pour ces deux élèves, un bonus de deux points était à la clé. Néanmoins, et pour mon plus grand plaisir, dans tous les groupes, les élèves se sont portés volontaires pour jouer un rôle dans le procès et ont donc incarné les autres juges de Galilée. Cette démarche a permis aux élèves de multiplier les questions à poser au scientifique et, ainsi, de mobiliser de nombreux arguments afin de permettre à celui-ci de se défendre. De plus, j'ai eu la joie de constater que tous essayaient de réellement incarner le personnage qu'il s'était attribué. En effet, j'ai pu intercepter de nombreuses remarques que les élèves se faisaient entre eux, à l'image de A.C. qui jouait Galilée et qui s'est exprimé : « Oh, les gars s'il vous plait, ne m'attaquez pas sur cet argument parce que je ne sais pas quoi vous répondre, je vais prendre trop cher ! ». De même, C.M., qui jouait un juge, a conseillé au Galilée de son groupe de chercher de meilleurs arguments : « Non mais tu risques la prison là, alors vas-y, cherches qu'est-ce que tu pourrais nous répondre à ça ! ». Les élèves semblaient donc pris dans le jeu et essayaient réellement de construire un discours cohérent.

De même, si l'activité a permis aux élèves de gagner en confiance lors du passage à l'oral, elle les a aussi aidés à se montrer moins défaitistes lors de l'évaluation N°8 qui a été réalisée à la suite de cette activité. Cette dernière portait sur l'ensemble du Thème 4 du programme d'histoire, à savoir : « Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne ». Interrogés dès la fin de la rédaction de leur commentaire de documents sur « Constantinople, un lieu de contacts et d'échanges », 88 % des élèves de la classe A et 76 % des élèves de la classe B pensaient avoir mieux réussi à choisir des citations intéressantes à exploiter. De même, 62 % des effectifs de la classe A contre 73 % de la classe B ont eu l'impression d'avoir progressé dans leurs analyses et explications de chacune de leurs citations. Ainsi, si les élèves restent plus à l'aise dans le prélèvement d'informations que dans l'analyse réelle, une large part des deux classes est sortie du contrôle avec une meilleure image du travail réalisé. Les élèves se sont donc montrés plus confiants à l'égard de leurs capacités, ce qui rejoint les théories que nous avons exposées dans notre première partie. En effet, ayant incarné un personnage, les élèves se sont plongés dans leur rôle et ont marqué une distance vis-à-vis de leur identité propre qui peut parfois être « paralysée » par certains complexes ou difficultés qu'ils ont l'habitude de rencontrer. Les élèves se sont donc

sentis plus à l'aise face à l'exercice qu'on leur demandait de réaliser, et ceci même une fois le jeu de rôle terminé.

Néanmoins, les résultats obtenus lors de cette évaluation ne viennent pas nécessairement confirmer les bonnes impressions des élèves. En effet, sur ce point, les observations sont totalement différentes entre les deux classes : si l'analyse apparaît comme étant très concluante pour la classe A, elle semble plus discutable pour la classe B. Nous allons donc ici nous concentrer sur les résultats de la classe A et nous pencherons sur ceux de la classe B dans la partie suivante. Pour parler en termes de notes, la moyenne générale de la classe A est passée de 11.6/20 pour l'évaluation N°7 à 13.7/20 pour l'évaluation N°8, soit un gain de deux points sur la moyenne globale. De même, vingt-sept élèves sur les trente-quatre, soit 80 % d'entre eux, ont augmenté leur note entre ces deux contrôles. En termes de compétences, on peut noter que 97 % de la classe a progressé dans le choix des citations et 74 % dans l'analyse et l'explication de celles-ci. Dans ce cas précis, on voit donc que l'évolution est largement positive pour une grosse partie des élèves de la classe.

Enfin, si l'on prend le point de vue de l'enseignant, j'ai trouvé cette activité très intéressante car elle m'a permis d'observer mes élèves en action. Il était important pour moi de rester le plus possible à l'écart des groupes afin de les observer s'organiser et de les voir, petit à petit, comprendre l'enjeu du procès pour le personnage qu'ils avaient choisi d'incarner. C'était donc très agréable de les voir impliqués dans le jeu et, surtout, travailler avec le sourire. De plus, cette activité m'a permis de cibler davantage les élèves qui avaient besoin d'un petit « coup de pouce », soit pour oser s'imposer davantage dans leurs groupes, soit pour mieux comprendre un point de méthode ou une notion importante. Le jeu de rôle est donc propice à la mise en œuvre d'une différenciation intéressante en classe, ce qui en est, en fait, un des principaux atouts.

Ainsi, la mise en place du jeu de rôle sur le procès de Galilée semble avoir présenté de multiples aspects positifs puisqu'elle a favorisé la pratique d'une forme de différenciation tout en suscitant l'enthousiasme des élèves. De plus, elle leur a permis de gagner en confiance, que ce soit pour passer à l'oral ou pour aborder l'évaluation suivante. Les résultats obtenus lors de ce contrôle semblent d'ailleurs confirmer les bonnes impressions des élèves, particulièrement pour la classe A qui affiche une belle évolution que ce soit en termes de notes ou de compétences acquises ou en cours d'acquisition. Néanmoins, l'analyse des résultats obtenus par les élèves de la classe B va nous permettre de relativiser cette première conclusion, ce qui

nous prouve qu'une même activité n'aura pas toujours la même réception et n'affichera pas les mêmes résultats en fonction des classes observées.

## **2. Les difficultés rencontrées**

Parmi les premières limites que l'on peut citer, on peut commencer par le fait que le jeu de rôle sur le procès de Galilée n'ait pas fait l'unanimité au sein des classes. En effet, malgré le bel enthousiasme présenté dans la partie précédente et le fait que la grande majorité des élèves aient jugé l'activité efficace, tous n'ont pas partagé cette opinion. Ainsi, au sein de la classe A, trois élèves n'ont pas apprécié l'activité en expliquant qu'ils l'ont trouvé « trop difficile », qu'ils n'ont « pas aimé faire le dialogue » ou encore qu'ils préfèrent « travailler seul[s] ». De plus, huit élèves n'ont pas trouvé l'activité utile pour les aider à surmonter leurs difficultés et ont invoqué notamment les raisons suivantes : « Je n'ai pas l'impression de savoir mieux associer mes connaissances aux citations », « Je n'ai pas eu l'impression d'avoir amélioré mes méthodes », « J'ai trouvé ça bizarre de mettre des citations dans un dialogue », « J'ai procédé comme d'habitude », « Utile mais pas pour toutes les compétences ». On retrouve le même genre de résultats dans la classe B avec trois élèves qui n'ont pas apprécié l'activité car ils n'ont « pas trouvé le sujet attirant », ils n'ont pas « trouvé le rapport avec les commentaires de documents » ou bien qu'ils ont jugé qu'il n'y avait pas assez de temps pour le travail de groupe et qu'il fallait donc terminer chez soi. Au sein de cette même classe, deux élèves ont répondu « oui et non » à la question sur l'utilité de l'activité pour les raisons suivantes : « Oui et non car ce que je savais faire a été renforcé mais ce dont j'avais un peu de mal n'a pas été spécialement amélioré » et « Oui et non car je pense que le fait de le faire en travail de groupe ne permet pas forcément de s'améliorer puisqu'il ne faut pas être naïf on sait très bien qu'il y a toujours des personnes qui font plus de choses que d'autres dans le groupe (voire tout ...) ». On comprend donc que, bien que la majorité des élèves se soit montré séduite, une petite partie d'entre eux est resté sceptique face aux attentes et aux objectifs à atteindre, ou encore face au fait de travailler en groupe. Soulignons néanmoins que parmi les huit élèves de la classe A n'ayant pas trouvé l'activité utile, sept ont progressé manifestement lors du contrôle N°8 quant à leurs choix de citations et leurs explications de celles-ci. De même, sur les deux élèves de la classe B, les deux ont amélioré leurs choix de citation et un seul a réussi à mieux les expliquer. Ces constats sont positifs car ils nous permettent

d'affirmer que le jeu de rôle semble avoir rempli ses objectifs même dans le cas des élèves plus réticents à son sujet, ce dernier les ayant effectivement aidé à mieux maîtriser les méthodes du commentaire de documents. Cependant, il nous est possible de constater que les élèves ne sont pas toujours conscients des capacités qu'ils mettent en œuvre pour réaliser certains exercices, surtout quand ceux-ci sortent de l'ordinaire. Il leur est difficile de cibler les objectifs qui se cachent derrière une activité ludique, ce qui peut bien sûr les freiner dans leurs apprentissages et les empêche d'en être réellement acteurs.

De même, on peut constater que les élèves ont du mal à évaluer leur propre travail. En effet, dans la colonne de la grille de suivi les interrogeant sur leurs impressions quant à l'évaluation N°8, on constate que leurs ressentis ne sont pas en adéquations avec les résultats effectifs. Ainsi, dans la classe A, 88 % des élèves pensaient avoir mieux choisi leurs citations alors que ce pourcentage atteint les 97 % en réalité. De même, 67 % d'entre eux déclaraient avoir mieux expliqué leurs citations alors qu'ils étaient en réalité 74 %. Nous sommes ici face à des élèves perfectionnistes qui ont plutôt tendance à se dévaloriser et à manquer de confiance en eux, ce qui transparait clairement dans ces chiffres. A l'inverse, les élèves de la classe B ont plutôt tendance à être valorisés : c'est une classe à option et tous ont été sélectionnés sur dossiers. Mais cette conscience d'être de bons élèves les mène parfois à surévaluer leur travail. Ainsi, 79 % d'entre eux pensaient avoir fait de meilleurs choix de citations alors qu'ils n'étaient que 59 %. De même, 73 % d'entre eux disaient avoir progressé dans leurs explications alors qu'ils n'étaient que 35 %. Ces différents chiffres nous prouvent donc à quel point il est difficile pour les élèves de s'auto-évaluer. Qu'ils se dévalorisent par manque de confiance ou, au contraire, qu'ils aient une meilleure image de leur travail que ce qu'il en est en réalité, tous semblent ne pas parvenir à comprendre précisément quels sont les attendus d'un commentaire de documents. L'exercice est nouveau pour eux : ils le découvrent en français comme en histoire-géographie tout au long de l'année de seconde et même encore ensuite. Mais ils ont beaucoup de mal à se l'approprier et à en comprendre clairement les méthodes et les enjeux, d'où la difficulté de donner un avis objectif sur leur rédaction. Ce constat nous invite à prendre conscience du challenge que représente cet exercice pour des élèves de 15 ans et nous encourage donc à multiplier les entraînements et les voies d'apprentissage afin que tous parviennent à en maîtriser les fondements d'ici la fin du lycée.

Ensuite, j'ai pu constater que les élèves ont eu du mal à évaluer le temps nécessaire à la réalisation du travail qui leur était demandé. En effet, lors de l'explication des consignes, tous se sont montrés rassurés quand je leur ai annoncé qu'ils disposaient de quatre heures en classe

pour la réalisation de leur dialogue. « Oh mais on est large ! » se sont exprimés certains. Mes mises en garde répétitives sur le fait qu'ils ne devaient pas trop prendre leur temps s'ils ne voulaient pas avoir à terminer leur travail à la maison, certains groupes ont préféré discuter d'autres sujets et se sont retrouvés pris de court une fois les quatre heures terminées.

Enfin, l'une des limites essentielles de l'expérimentation du jeu de rôle réside en la différence de résultats que l'on obtient entre les deux classes observées. En effet, si l'activité semble avoir porté ses fruits auprès des élèves de la classe A qui ont énormément progressé entre les évaluations N°7 et N°8, il n'en est pas de même au sein de la classe B. En effet, cette dernière affiche une moyenne presque similaire entre les deux contrôles : 11.2/20 pour le premier, 11.3/20 pour le second. De plus, 47 % des élèves ont amélioré leur note, soit moins de la moitié de la classe, 41 % d'entre eux ayant régressé et 12 % d'entre eux ayant eu la même note aux deux évaluations. Et ces observations apparaissent aussi sur le plan des compétences puisque seulement 59 % d'entre eux sont parvenus à améliorer leurs choix de citations et 35 % ont réussi à mieux les expliquer. Ces chiffres indiquent donc clairement que, pour cette classe, l'activité ne semble pas avoir atteint les effets escomptés. Plusieurs suppositions peuvent alors être formulées : est-ce le sujet de l'évaluation N°8 qui les a déstabilisés ? Est-ce lié à un manque de sérieux et de travail ? Ou bien est-ce lié au profil de cette classe à option « astronomie » qui affiche une tendance beaucoup plus scientifique que littéraire ? A la première question, nous répondrons qu'il semble surprenant que le sujet de l'évaluation N°8 ait gêné les élèves puisqu'il était le même que pour la classe A qui s'en est pourtant bien sortie. De plus, il nous faut ici préciser que, sur les trois documents qui composaient le *corpus* de ce contrôle, deux avaient été étudiés en détails en classe. En effet, la compétence évaluée lors de cette évaluation étant l'analyse et non la compréhension des documents, il semblait intéressant de proposer aux élèves des documents connus afin de ne les évaluer que sur la maîtrise de l'exercice du commentaire de documents travaillé durant l'activité sur Galilée. La piste du manque de sérieux est donc largement à envisager dans ce cas, les résultats de la classe au cours du second trimestre dans les matières littéraires ayant globalement diminué. En effet, il est apparu clairement lors du conseil de classe que les élèves avaient fait leurs choix d'orientation et qu'ils avaient insisté sur les matières scientifiques pour pouvoir être accepté dans cette filière. Mais il ne semble pas falloir se cacher derrière cette excuse. En effet, malgré tout, le jeu de rôle sur Galilée affichait aussi comme objectifs d'intéresser les élèves et de leur permettre de progresser tout en incarnant un personnage historique et en se

détachant de leur identité propre. Ce but ne semble donc clairement pas atteint pour une classe sur les deux observées, ce qui nuance grandement le discours sur son efficacité.

Nous pouvons donc dire que bien que très concluant sur de nombreux points, l'usage du jeu pédagogique en classe présente quand même quelques limites puisqu'il ne parvient pas à séduire tous les élèves et que ces derniers n'en comprennent pas toujours les visées malgré les explications données par l'enseignant. De même, les résultats obtenus prouvent que les progrès ne sont pas toujours au rendez-vous et que l'on ne peut pas uniquement en mettre la faute sur un manque de sérieux des élèves.

### **3. Quelques questionnements et pistes de remédiation**

D'après les différents constats que nous avons pu faire, il nous est à présent possible d'imaginer quelques pistes susceptibles de rendre l'usage du jeu de rôle plus efficace en classe, notamment dans le but d'obtenir des résultats plus homogènes entre les élèves.

Dans un premier temps, il serait envisageable de former des groupes de niveau. En effet, comme nous l'avons expliqué plus haut, les élèves se sont regroupés par affinité, ce qui a eu comme conséquences de les motiver, certes, mais aussi de permettre à certains élèves de se cacher derrière le travail de leurs camarades. En effet, nous avons vu dans la partie précédente qu'une élève très sérieuse, E.P., s'est plainte d'avoir du faire presque tout le travail seule car les amis avec lesquels elle s'était mise en groupe n'avaient pas fait preuve de beaucoup de sérieux pendant les heures de préparation du dialogue. Le fait d'avoir lu son commentaire sur sa fiche de suivi m'a permis d'en parler avec elle et de l'inciter, lors du prochain travail de groupe, à se mettre avec d'autres personnes ou bien à s'imposer comme *leader* afin de donner du rythme et de l'organisation à l'équipe. On peut donc se demander si le fait d'avoir formé des groupes par niveau aurait pu changer la donne. En effet, si les bons élèves sont regroupés ensemble tout comme les élèves plus faibles, alors le lien amical ne tient plus et les élèves oseraient peut-être davantage s'imposer pour mieux répartir le travail à réaliser. Mais on peut se demander si cette démarche permettrait aux élèves de progresser. En effet, l'intérêt du travail de groupe est d'inciter l'échange entre les élèves afin que chacun puisse se saisir d'un conseil ou d'un avis susceptible de lui faire mieux comprendre une méthodologie ou une connaissance précise. Or, si les élèves d'un niveau plus faibles sont regroupés ensemble, il

n'est pas du tout certain que le travail leur permette d'établir des échanges constructifs. A l'inverse, il serait alors possible de constituer des groupes mixtes, rassemblant des bons élèves avec des élèves en difficultés. Dans ce cas, il pourrait y avoir un réel apport entre les élèves, ceux ayant bien compris les méthodes pouvant alors les expliquer aux autres. Mais alors le problème revient à son stade initial puisque les bons élèves sont généralement sérieux et très attachés au fait d'avoir une bonne note. Ces derniers risquent alors de s'attribuer une grosse partie du travail afin que sa réalisation corresponde à ce qu'ils espèrent, permettant alors aux élèves plus en difficultés de se cacher derrière cette belle avancée sans pour autant bien saisir les méthodes mobilisées. Cette question du travail de groupe reste donc très délicate : si elle permet effectivement aux élèves de progresser en s'entraïdant, sa mise en œuvre conserve des zones d'ombres et il n'est pas évident de faire en sorte que chacun y trouve son compte.

Ensuite, comme nous avons pu l'inscrire plus haut, les élèves disposaient de quatre heures pour réaliser leur dialogue. En les voyant travailler, je me suis rendue compte que cela n'était peut-être pas suffisant. En effet, durant ce laps de temps, les groupes devaient prendre connaissance des documents, se mettre dans la peau du juge pour comprendre ce que représente ce procès pour l'Eglise et pour identifier les points sur lesquels il fallait attaquer Galilée, ou bien se mettre dans la peau du scientifique pour saisir la difficulté de se défendre lors de son propre procès et pour apporter de premiers éléments de réponses aux accusations retenues contre lui. Enfin, les élèves devaient choisir les citations qui allaient constituer chacune des réponses de Galilée et les analyser afin de construire des arguments percutants. Les quatre heures semblent alors un peu courtes et une heure supplémentaire aurait été constructive. On pourrait d'ailleurs envisager le fait que cette heure supplémentaire se déroule en salle informatique et ne soit consacrée qu'à la rédaction finale du dialogue. En effet, les élèves ont perdu du temps en écrivant tout à la main et un élève de chaque groupe s'est souvent dévoué pour retranscrire le travail sous forme dactylographique. Cette dernière heure permettrait donc aux élèves de disposer de quatre heures entières pour incarner leur personnage et construire leurs arguments en menant une analyse approfondie sans pour autant en contraindre certains d'entre eux à un travail supplémentaire à la maison.

De plus, il me semble important de rappeler à quel point la place de l'enseignant reste essentielle, même dans le cadre d'une activité visant à faire travailler les élèves en autonomie. En effet, j'ai très vite constaté qu'ils étaient enthousiastes à l'idée d'incarner leur personnage mais qu'ils ne laissaient que peu de place aux citations dans la construction de leur argumentation. Cette observation m'a permis de préciser les choses lors de la deuxième heure

de travail en autonomie. Leur demandant quelques minutes d'attention, je leur ai posé la question suivante : « Dans la plupart des groupes, je n'ai aucune citation. Pourtant, c'est bien noté dans les consignes et dans la grille de compétences qu'elles sont obligatoires ! Alors expliquez-moi : pourquoi Galilée a besoin de s'appuyer sur des citations ? ». De nombreuses réponses se sont avérées pertinentes : « Parce que ça fait plus vrai », « Parce que, comme ça, il montre qu'il n'est pas le seul à soutenir l'héliocentrisme ». Un élève, M.R. a même pointé du doigt l'enjeu principal du statut de la citation : « Mais parce que ça sert de preuve ! ». A partir de ces nombreuses remarques, j'ai donc pu réexpliquer à la classe l'importance de la citation dans un commentaire de documents : la citation sert de preuve, elle est là pour montrer que Galilée se défend à partir de textes écrits par lui-même ou par d'autres scientifiques ou philosophes. Elle confère donc à l'argumentation une valeur de vérité, c'est pourquoi il est donc important de la faire apparaître en premier et, ensuite, de l'expliquer en détails afin de montrer ce que l'on comprend du passage choisi. Une fois cette petite mise-au-point effectuée, les groupes se sont remis au travail et il s'est avéré évident que tous avaient saisi l'importance d'intégrer des citations à leur discours. Il apparaît donc évident que le jeu de rôle en lui-même, bien que présentant de nombreux atouts, ne remplace pas le professeur car les élèves, pris dans l'incarnation de leur personnage, n'en saisissent pas toujours les objectifs pédagogiques.

Enfin, la dernière piste de remédiation que nous pouvons proposer vise à rendre les élèves plus acteurs de leurs apprentissages. En effet, comme nous avons pu le comprendre lors de la partie précédente, ils ont du mal à s'auto-évaluer et ne voient parfois pas le lien entre les activités « originales » organisées par leurs enseignants et les capacités qu'ils doivent savoir mobiliser. Ainsi, le jeu de rôle ne s'est pas montré efficace pour tous les élèves car tous n'ont pas compris les compétences qu'ils avaient travaillées et ne se les sont donc pas appropriées. Pour y remédier, il pourrait être intéressant de se pencher un peu plus sur la grille de compétences avec laquelle les élèves travaillent depuis le début de l'année. Cette dernière a été élaborée par moi-même et chaque compétence a été largement expliquée et travaillée en classe afin de permettre aux élèves de progresser dans la mise en œuvre de leur commentaire de documents. Néanmoins, peut-être aurait-il été intéressant de la construire directement avec les élèves, et non de leur imposer. Ainsi, après avoir expliqué les méthodes du commentaire de documents et après l'avoir mis en pratique au moins une fois, il est envisageable de prendre le temps de lister, avec les élèves, les compétences qui leur semblent nécessaires pour réaliser cet exercice. Le rôle de l'enseignant reste alors central pour guider un peu les élèves

et pour mettre de l'ordre dans leurs propositions. Mais les élèves réfléchissent alors eux-mêmes aux savoir-faire qu'ils vont devoir mettre en œuvre et, surtout, les formulent avec leurs propres mots, leur donnant alors un sens. Par cet acte, les élèves s'approprient les capacités travaillées : ils réalisent eux-mêmes une grille de compétences qu'ils peuvent alors mieux comprendre et mieux retenir.

## Conclusion

Finalement, en quoi la mise en scène d'un jeu de rôle peut-elle permettre aux élèves d'acquérir les méthodes du commentaire de documents en illustrant l'importance de la preuve dans la construction d'un discours argumenté ?

Nous avons pu comprendre, grâce à nos différentes lectures, que le jeu de rôle, de par son aspect ludique, attire les élèves, les motive et les invite à s'impliquer dans le travail à réaliser. De plus, la nécessité de le pratiquer en groupe leur permet de s'entraider : le jeu de rôle pousse chaque élève à se surpasser et à demander de l'aide aux autres membres de son équipe afin de progresser. Enfin, le jeu de rôle implique une prise de distance vis-à-vis de sa propre identité : les élèves incarnent un personnage et se libèrent donc de certains complexes ou de certaines difficultés qui constituent leur quotidien d'élèves.

Suite à notre expérimentation devant deux classes de seconde, nous avons pu confirmer un bon nombre de ces attentes. La plupart des élèves ont apprécié le jeu de rôle et l'ont trouvé utile. Ils l'ont abordé avec enthousiasme et ont gagné en confiance, ce qui leur a permis d'oser passer à l'oral et de regarder l'évaluation suivante avec un œil plus serein. De plus, pour une des deux classes, les résultats obtenus lors de cette évaluation ont témoigné d'un réel progrès des élèves, tant dans la note obtenue que dans les compétences acquises. Néanmoins, nous avons aussi pu constater que les élèves de la seconde classe n'ont pas réellement progressé dans la réalisation de leur commentaire de documents, notamment parce qu'ils n'ont pas fait le lien entre les compétences mobilisées lors du jeu de rôle et celles nécessaires à la construction d'un commentaire de documents. Ils ne se sont donc pas assez approprié ces savoir-faire et ne se sont pas sentis acteurs de leurs apprentissages alors que c'était l'un des objectifs du jeu de rôle mis en place.

Nous avons donc pu proposer quelques pistes de remédiation afin d'essayer d'apporter une réponse à ces constats négatifs. Aussi nous sommes nous interrogés sur la meilleure manière d'organiser les groupes lors d'un travail d'équipe afin de permettre à tous les élèves, des plus à l'aise aux plus en difficulté, d'en tirer profit. De même, nous avons supposé qu'une heure supplémentaire à consacrer au jeu de rôle serait bénéfique pour permettre aux élèves de réellement incarner leur personnage tout en ayant le temps de rédiger leur dialogue en salle informatique. Enfin, nous avons proposé de construire la grille de compétences avec les

élèves et non de la leur donner afin qu'ils formulent eux-mêmes les savoir-faire nécessaires à la réalisation du commentaire de documents, qu'ils leur donnent un sens et qu'ils comprennent mieux les fondements de cet exercice.

En définitive, malgré le fait que quelques rares élèves n'aient pas apprécié l'activité, nous pouvons dire que le jeu de rôle remplit globalement ses promesses puisqu'il incite les élèves, même les plus timides, à s'impliquer et à donner le meilleur d'eux-mêmes. Par ailleurs, même les élèves réfractaires se sont montrés volontaires et ont admis avoir mis en pratique un bon nombre de compétences. Enfin, en mettant de côté ses difficultés et en abordant l'activité avec le sourire, l'élève se construit, il envisage un nouveau rapport à lui-même, à ses camarades, à la matière et au travail à réaliser. On peut d'ailleurs citer une dernière fois Arnaud Gazagnes, que nous présentions en introduction, et qui résume en une phrase la conclusion de ce travail : « Jeu après jeu, l'enfant devient « je » »<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Cf. GAZAGNES Arnaud (préface) dans DROUIN François, *Un tableau et des jeux numériques* [en ligne], Régionale Lorraine A.P.M.E.P, 2009, [consulté le 20 avril 2018]. Disponible sur : [http://apmeplorraine.fr/old/modules/regionale/brochures/12\\_descriptif.doc](http://apmeplorraine.fr/old/modules/regionale/brochures/12_descriptif.doc).

# Bibliographie

## Ouvrages consultés :

- ALVAREZ Julian, DJAOUTI Damien, RAMPNOUX Olivier, *Apprendre avec les serious games ?*, Canopé Editions, Jouve, 2016, 126 pages.
- BERTHOU Michel et NATANSON David, *Jouer en classe en collège et en lycée*, Fabert, Paris, 2013, 196 pages.
- HUIZINGA Johan, *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*, Gallimard, Paris, 1988, 350 pages.
- MASSON-VINCENT Michelle, *Jeu, géographie et citoyenneté*, Seli Arslan, Paris, 2005, 191 pages.
- MCCOMBS Barbara et POPE James, *Motiver ses élèves. Donner le goût d'apprendre*, De Boeck Université, Paris, 2000, 149 pages.
- VAN LINT Sylvie, *Jeu et compétences scolaires. Comment enseigner les compétences à l'école ?*, De Boeck Education, Louvain-la-Neuve, 2016, 124 pages.

## Ressources consultées en ligne :

- ARNAUD Michel et SERDIDI Mehdi, « Un rôle pédagogique pour les jeux de rôle ? », *Cahiers pédagogiques* [en ligne], 2001, n°448, [consulté le 03 mars 2018]. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-role-pedagogique-pour-les-jeux-de-roles#nb1>.
- Bulletin officiel n°4 du 29 avril 2018 [en ligne]. Disponible sur : [http://media.education.gouv.fr/file/special\\_4/72/5/histoire\\_geographie\\_143725.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf)
- *DICTIONNAIRE LAROUSSE* [en ligne], 2018, [consulté le 01 mars 2018]. Disponible sur : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887>.
- FRÖBEL Friedrich, *L'Éducation de l'homme* [en ligne], Hachette, Paris, 1861, 397 pages, [consulté le 1<sup>er</sup> mars 2018]. Disponible sur : [https://books.google.fr/books?redir\\_esc=y&hl=fr&id=UzzKhpxy6ygC&q=spirituel#v=snippet&q=jeu&f=false](https://books.google.fr/books?redir_esc=y&hl=fr&id=UzzKhpxy6ygC&q=spirituel#v=snippet&q=jeu&f=false).
- GAZAGNES Arnaud (préface) dans DROUIN François, *Un tableau et des jeux numériques* [en ligne], Régionale Lorraine A.P.M.E.P, 2009, [consulté le 20 avril 2018]. Disponible sur : [http://apmeploiraine.fr/old/modules/regionale/brochures/12\\_descriptif.doc](http://apmeploiraine.fr/old/modules/regionale/brochures/12_descriptif.doc).
- MAURIRAS-BOUSQUET Martine, « Jeu », dans CHAMPY Philippe et ETEVE Christiane (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* [en ligne], Nathan Université, Paris, 1994, 1167 pages, [consulté le 1<sup>er</sup> mars 2018]. Disponible sur : <https://books.google.fr/books?id=Li54->

[SkYKxsC&pg=PA1101&lpg=PA1101&dq=mauriras+martine+jeu+dictionnaire+encyclopedique&source=bl&ots=Y3NjhrLOxI&sig=3Q5YeBdNyr9L9WwAY803vKjuVS4&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwilgOu56cjaAhWFKewKHanrBK8Q6AEIJzAA#v=onepage&q=mauriras&f=false](http://www.cnrtl.fr/definition/mulature).

- *ORTOLANG* [en ligne], Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2018, [consulté le 01 mars 2018]. Disponible sur : <http://www.cnrtl.fr/definition/mulature>.
- STRADLING Robert, *Enseigner l'histoire de l'Europe du XXe siècle* [en ligne], Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2001, 316 pages, [consulté le 2 mars 2018]. Disponible sur : <https://rm.coe.int/1680494236>.

# Annexes

Remarque : pour faciliter l'organisation de la section « Annexe » de cet Ecrit Scientifique Réflexif, la mise en page des documents a été modifiée et ne correspond donc pas toujours à celle qui avait été fournie aux élèves.

## Sommaire des annexes :

Annexe 1 : Plan de séquence pour l'ensemble du chapitre « L'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique (XVIe-XVIIIe siècle).....	44
Annexe 2 : <i>Corpus</i> de documents fourni aux élèves pour réaliser le jeu de rôle sur le procès de Galilée.....	45
Annexe 3 : Grille de suivi des élèves.....	48
Annexe 4 : Evaluation N°7 – commentaire de documents réalisé avant l'activité sur le procès de Galilée.....	49
Annexe 5 : Evaluation N°8 – commentaire de documents réalisé après l'activité sur le procès de Galilée.....	52
Annexe 6 : Tableau de statistiques élaboré pour la classe A.....	55
Annexe 7 : Tableau de statistiques élaboré pour la classe B.....	56

# Plan de séquence

## L'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique (XVIe-XVIIIe siècles)

**Problématique générale** : Comment les progrès scientifiques et techniques révolutionnent-ils les sociétés européennes ?

Portion de séquence	Problématique	Activité(s)	Notions et vocabulaire à maîtriser	Capacités travaillées
I/ Une nouvelle vision du monde et de la science (XVIe-XVIIIe siècles).  2 heures	Comment les vieilles certitudes ont-elles été bousculées par la science moderne ?	Doc. 1 : Les quatre principes de la méthode selon Descartes. Doc. 2 : De nouvelles croyances – le système héliocentrique de Copernic. Doc. 4 : Les oppositions entre les vieilles certitudes et la science moderne – le procès de Giordano Bruno. Doc. 4 : La loi de la gravitation formulée par Isaac Newton.  En vous aidant des notes que vous avez prises lors de l'analyse de ces quatre documents et des compléments apportés par vos camarades et le professeur, commencez à compléter de schéma fléché distribué en début de chapitre : il vous servira de synthèse pour le cours.	Géocentrisme Héliocentrisme Expérimentation	Cerner le sens général d'un document et le mettre en relation avec la situation historique étudiée. Critiquer des documents de types différents. Prendre des notes pendant une étude menée en classe. Synthétiser des informations et les organiser sous la forme d'un schéma fléché.
II/ La diffusion et l'application des connaissances scientifiques au XVIIIe siècle  1 heure	Comment les découvertes scientifiques se sont-elles largement diffusées au XVIIIe siècle ?	Doc. 1 : Un réseau de scientifique par-delà les frontières – Carte des Académies scientifiques en Europe (p. 214). Doc. 2 : L'importance de la vulgarisation des sciences – Emilie du Châtelet. Doc. 3 : Des innovations scientifiques puis techniques qui bouleversent les sociétés – La machine à vapeur (1 p. 229) Doc. 4 : L'encyclopédie, illustration de l'esprit des Lumières et d'une nouvelle pensée à vocation universelle.  En vous aidant des notes que vous avez prises lors de l'analyse de ces quatre documents et des compléments apportés par vos camarades et le professeur, terminez de compléter de schéma fléché distribué en début de chapitre : il vous servira de synthèse pour le cours.	Académies Age industriel Lumières Vulgarisation	Cerner le sens général d'un document et le mettre en relation avec la situation historique étudiée. Critiquer des documents de types différents. Prendre des notes pendant une étude menée en classe. Synthétiser des informations et les organiser sous la forme d'un schéma fléché.
Activité : <u>Le procès de Galilée</u>  4 heures de préparation 5-10 minutes de passage à l'oral / groupe.	Pourquoi l'Eglise catholique s'oppose-t-elle à Galilée et à ses découvertes ?	Construction d'un jeu de rôle sur le procès de Galilée afin d'en comprendre les enjeux mais aussi de travailler autrement certaines méthodes du commentaire de documents (choix de bonnes citations, construction d'un discours argumenté).	Saint-Office Hérésie Abjurer Héliocentrisme Géocentrisme	Prélever, hiérarchiser et confronter des informations. Cerner le sens général d'un document ou d'un corpus documentaire et le mettre en relation avec la situation historique étudiée. Décrire et mettre en récit une situation historique. Rédiger un texte ou présenter à l'oral un exposé construit et argumenté en utilisant le vocabulaire historique spécifique. Prendre part à une production collective.

# Activité : Le procès de Galilée

**Problématique** : Pourquoi l’Eglise catholique s’oppose-t-elle à Galilée et à ses découvertes ?

**Consignes** : Par groupe de cinq élèves, commencez par lire l’ensemble de ce *corpus* documentaire. L’objectif de cette activité est la mise en place d’un jeu de rôle vous permettant de reconstituer le procès de Galilée. Un membre de chaque équipe devra donc, dès le jeudi 1<sup>er</sup> mars, jouer le rôle du juge du Saint-Office tandis qu’un autre devra jouer le rôle de Galilée. Les trois autres élèves ne passeront pas à l’oral mais tiendront une place primordiale dans l’élaboration du discours argumenté. Une fois le procès terminé, nous déciderons ensemble de la sentence du Galilée sur scène en fonction des arguments qu’il aura apportés, de leur formulation et de sa capacité à se montrer convainquant. Le ton est donc également important dans ce travail d’oral. Cette activité vise à vous permettre d’acquérir certaines méthodes du commentaire de documents, mais d’une manière plus ludique et amusante. Vous devrez donc accorder une place centrale aux documents mais aussi à la construction de vos arguments qui devront s’appuyer sur une citation et sur une explication que vous apporterez grâce au cours, à vos connaissances personnelles, à vos recherches ou aux documents. Vous devrez donc faire attention à ce que vos citations soient amenées et expliquées de la manière la plus naturelle possible en évitant l’effet catalogue que l’on retrouve dans un grand nombre de vos commentaires de documents.

Vous disposez de 3 heures en classe pour constituer votre dialogue. Il vous est conseillé de faire des recherches, pendant les vacances, sur les arguments apportés par Galilée afin de pouvoir expliquer précisément chacune des citations que vous aurez choisies. Le travail à l’oral devra durer environ 5 minutes et il constituera votre première note sur ce chapitre.

**Compétences travaillées** : comprendre le sens général d’un document ou d’un corpus documentaire et le mettre en relation avec la situation historique étudiée / prélever, hiérarchiser et confronter des informations / rédiger un texte ou présenter à l’oral un exposé construit et argumenté en utilisant le vocabulaire historique spécifique / prendre part à une production collective.

## Document 1 : Une rapide biographie de Galilée

Galileo Galilée (1564-1642), professeur de mathématiques italien à l’Université de Pise puis de Padoue, multiplie les découvertes grâce à sa lunette astronomique qui lui permet de grossir jusqu’à 20 fois. Il découvre que la Voie Lactée se compose en fait de nombreuses étoiles invisibles à l’œil nu et que la Lune présente des irrégularités. Il se déclare alors d’accord avec le système de Copernic : selon lui, c’est bien le soleil qui se trouve au centre de l’univers et la Terre n’est qu’une planète comme les autres. Le savant découvre aussi les taches solaires qui prouvent que le Soleil, comme la Terre, présentent des imperfections. Entre 1610 et 1633, Galilée multiplie les controverses avec les théologiens et la papauté. L’Eglise catholique romaine, traumatisée par le schisme protestant et soucieuse de reconquérir les esprits de ses fidèles, ne peut tolérer une telle remise en cause de ses certitudes. En 1632, Galilée publie à Florence *Dialogue sur les deux grands systèmes du monde*, ouvrage dans lequel il ridiculise la position de ses adversaires. Le pape Urbain VIII demande alors à ce qu’il soit jugé devant le tribunal de l’Inquisition à Rome.

Manuel scolaire Nathan, collection Sébastien Cote, 2014, p. 226-227.

## Document 2 : La théorie copernicienne de l’héliocentrisme

*Astronome polonais, Copernic (1473-1543) a l’intuition que la Terre tourne autour du Soleil, contrairement à ce qu’enseigne l’Eglise. Il émet cette hypothèse avec prudence dans un ouvrage dédié au pape Paul III, le De Revolutionibus Orbium Coelestium, qui n’est publié qu’après sa mort.*

Ayant ainsi posé les mouvements que, plus bas dans mon ouvrage, j’assigne à la Terre, j’ai enfin découvert, au terme d’un examen soutenu et long, que si l’on mettait en rapport les mouvements des autres planètes avec un mouvement circulaire de la Terre, et que si l’on calculait ces mouvements pour la révolution, non seulement leurs apparences<sup>1</sup> s’en déduisent, mais aussi l’ordre de tous les astres et de tous les orbites<sup>2</sup> et leurs dimensions ; et le ciel lui-même est si bien agencé qu’on ne peut rien changer dans aucune de ses parties sans introduire une confusion dans les autres parties de l’Univers tout entier. C’est pourquoi nous n’avons pas honte de soutenir que tout ce qui est au-dessous de la Lune, avec le centre de la Terre, décrit parmi les autres planètes une grande orbite autour du Soleil, qui est le centre du monde, et que ce qui paraît être un mouvement du Soleil est en réalité un mouvement de la Terre.

Copernic, lettre au pape Paul III dans une préface du *De Revolutionibus Orbium Coelestium*, 1543, dans *Œuvres complètes*, tome 1, Berlin, 1974.

1 – Leurs positions observées depuis la Terre / 2 – La trajectoire d’une planète.

## Document 3 : Un auteur antique de référence, Aristote et son *Traité du Ciel* (environ 350 avant JC)

Si donc la terre est maintenant forcément en repos et immobile, c’est qu’elle a été portée aussi au centre, par la rotation. Du moins, c’est là la cause que tout le monde assigne à ce phénomène, en empruntant cette explication au mouvement des corps dans les liquides et aux faits qu’on observe dans l’air ; car toujours dans l’eau et dans l’air, les corps les plus gros et les plus lourds sont portés au centre du tourbillon. C’est là ce qui a conduit tous les philosophes qui croient que le monde a été créé, à soutenir que la terre s’est, par cette cause, portée vers le centre. Puis, recherchant la cause de son immobilité, les uns disent que c’est sa largeur et sa grosseur qui en sont causes ; les autres, comme Empédocle, prétendent que la révolution du ciel qui se fait circulairement et qui est beaucoup plus rapide, empêche le mouvement de la terre, qui est absolument retenue comme l’eau dans les vases que l’on fait tourner [...]. Il est donc évident que la terre doit être nécessairement au centre et y être immobile, soit d’après les causes que l’on vient d’expliquer, soit par cette autre cause que les corps graves lancés de force en l’air, une fois parvenus à leur niveau, reviennent au même point, quand bien même la force qui les aurait poussés les lancerait à l’infini. On voit donc bien évidemment, par tous ces motifs, que la terre ne se meut pas et qu’elle n’est pas en dehors du centre.

Aristote, *Traité du ciel*, trad. Par C. Dalimier et P. Pellegrin, Flammarion, Paris, 2004.

#### Document 4 : La création du monde selon les textes bibliques

Au commencement, Dieu créa les cieux et la terre. [...] Dieu dit: Que la lumière soit! Et la lumière fut. [...] Dieu appela la lumière jour, et il appela les ténèbres nuit. Ainsi, il y eut un soir, et il y eut un matin: ce fut le premier jour. Dieu dit: Qu'il y ait une étendue entre les eaux, et qu'elle sépare les eaux d'avec les eaux. Et Dieu fit l'étendue, et il sépara les eaux qui sont au-dessous de l'étendue d'avec les eaux qui sont au-dessus de l'étendue. Et cela fut ainsi. Dieu appela l'étendue ciel. Ainsi, il y eut un soir, et il y eut un matin: ce fut le second jour. Dieu dit: Que les eaux qui sont au-dessous du ciel se rassemblent en un seul lieu, et que le sec paraisse. Et cela fut ainsi. Dieu appela le sec terre, et il appela l'amas des eaux mers. Dieu vit que cela était bon. [...] Dieu dit: Qu'il y ait des luminaires dans l'étendue du ciel, pour séparer le jour d'avec la nuit; que ce soient des signes pour marquer les époques, les jours et les années; et qu'ils servent de luminaires dans l'étendue du ciel, pour éclairer la terre. Et cela fut ainsi. Dieu fit les deux grands luminaires, le plus grand luminaire [Soleil] pour présider au jour, et le plus petit luminaire [Lune] pour présider à la nuit; il fit aussi les étoiles. Dieu les plaça dans l'étendue du ciel, pour éclairer la terre, pour présider au jour et à la nuit, et pour séparer la lumière d'avec les ténèbres. Dieu vit que cela était bon. Ainsi, il y eut un soir, et il y eut un matin: ce fut le quatrième jour.

Extrait de la Bible, La Genèse, Livre 1.

#### Document 5 : De l'expérience à l'invention

Galilée apprend l'invention de la lunette astronomique par l'opticien hollandais Hans Lippershey en 1608.

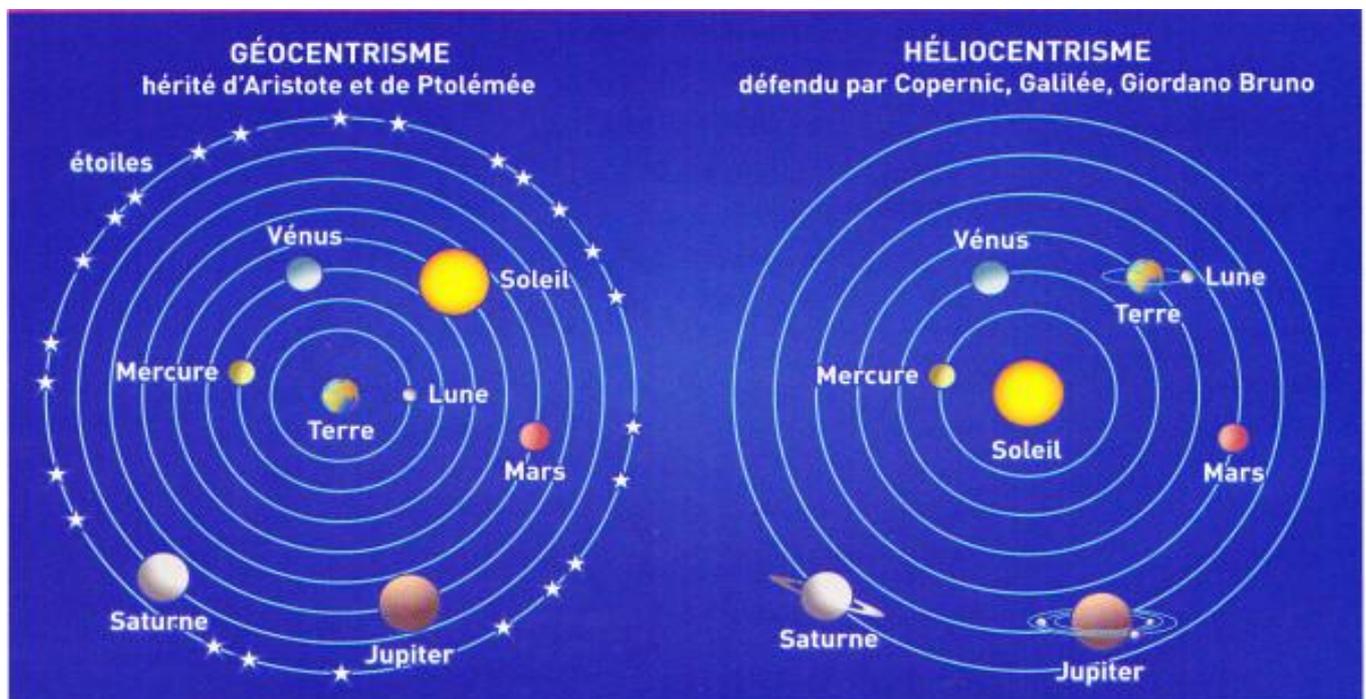
Quel spectacle magnifique et passionnant que de voir le corps lunaire, éloigné de nous de presque 60 rayons terrestres, rapproché au point de nous sembler seulement éloigné de deux rayons : son diamètre nous apparaît ainsi 30 fois plus grand, sa surface 900 fois et son volume environ 27 000 fois plus grand qu'à l'œil nu. Avec la certitude de l'expérience sensible, nous apprenons ainsi qu'il n'est pas vrai que la Lune soit entièrement revêtue d'une surface lisse et polie mais au contraire accidentée et inégale et recouverte, tout comme la face de la Terre, de hautes [montagnes], de profondes vallées et [crevasses]. [...] J'ai découvert et observé toutes ces choses il y a peu de temps au moyen d'une lunette que j'ai imaginée. Il y a environ dix mois, la rumeur parvint à mes oreilles qu'un certain Belge aurait élaboré un jeu de verres, grâce auquel des objets visibles, quelle que soit leur distance de l'œil, se voyaient distinctement comme s'ils étaient tout proches. [...] cela eut finalement pour conséquence que je m'appliquai entièrement à la recherche des principes ainsi qu'à la conception des moyens par lesquels je pourrais parvenir à l'invention d'un instrument semblable ; cette invention, peu après, en m'appuyant sur la théorie de la réfraction, je l'ai réalisée. Je me suis d'abord fabriqué un tube de plomb aux extrémités duquel j'ai adapté deux lentilles de verre, toutes deux planes d'un côté, mais l'une sphériquement convexe et l'autre concave du côté opposé ; ensuite, en approchant mon œil de la lentille concave, j'ai vu les objets assez grands et rapprochés. [...] J'en suis arrivé à me construire un instrument d'une qualité si grande que les choses vues à travers lui apparaissent presque 1000 fois plus grande et plus de 30 fois plus proches que si elles étaient regardées par les seuls moyens naturels.

Galilée, *Le Messager Céleste*, 1610.



La lunette astronomique de Galilée, 1630. Conservée au Musée des sciences de Florence.

#### Document 6 : Géocentrisme et héliocentrisme, les deux visions de l'univers



### Document 7 : Galilée défend le système de Copernic et la théorie de l'héliocentrisme

Extrait d'une des nombreuses lettres de Galilée parvenues jusqu'à nous. A l'époque moderne, les échanges épistolaires permettent la diffusion des savoirs et des connaissances. Cette lettre est destinée à Christine de Toscane dont le fils, le grand-duc de Florence Côme II de Médicis, est le protecteur de Galilée. Mais cette lettre est également destinée à nombre de lecteurs beaucoup plus large : elle est, en effet, publique et a été rédigée en italien et non en latin.

J'ai découvert, il y a peu d'années, comme le sait Votre Altesse Sérénissime, de nombreuses particularités dans le ciel qui, jusqu'ici, étaient invisibles ; soit en raison de leur nouveauté, soit en raison de plusieurs conséquences qui en découlent, ces découvertes, en venant s'opposer à des propositions communément reçues dans les Ecoles des philosophes, ont excité contre moi un grand nombre de leurs professeurs ; au point que l'on pourrait croire que j'ai mis de ma main ces choses dans le ciel pour troubler la nature et les sciences. Oubliant d'une certaine manière que la multiplication des découvertes concourt au progrès de la recherche, au développement et à l'affermissement des sciences et non pas à l'affaiblissement ou à la destruction [des enseignements des philosophes], et se montrant dans le même temps plus attachés à leurs propres opinions qu'à la vérité, ils en vinrent à prétendre déclarer que ces nouveautés n'existent pas, alors que, s'ils avaient voulu les considérer avec attention, ils auraient dû conclure à leur existence. [...] Ils y ont fait intervenir des attestations des Saintes Ecritures, empruntées à des passages qu'ils n'ont pas bien compris et qui ne correspondent pas aux questions abordées : ils ne seraient pas tombés dans cette erreur s'ils avaient porté attention à un texte de saint Thomas d'Aquin [philosophe et théologien chrétien (1225-1274)], très utile à ce sujet, concernant l'attitude à tenir en ce qui concerne les questions obscures et difficiles à comprendre par la voie du seul discours ; traitant de conclusions naturelles concernant les corps célestes, il écrit : « Pour le moment, nous contentant d'observer une pieuse réserve, nous devons, sur ce sujet obscur, ne rien croire à la légère dans la crainte que, plus tard, nous ne rejetions, par amour de notre erreur, ce que la vérité pourrait nous faire découvrir et qui ne serait point contraire aux saints livres de l'Ancien et du Nouveau Testament ».

Galilée, *Lettre à Christine de Lorraine, grande duchesse de Toscane*, 1615.

### Document 8 : La sentence prononcée contre Galilée (1633)

Nous disons, prononçons, sentencions et déclarons que toi, Galilée, [...] t'es rendu envers ce Saint-Office<sup>1</sup> véhémentement suspect d'hérésie<sup>2</sup>, ayant tenu cette fausse doctrine et contraire à l'Écriture sainte et divine, que le Soleil soit le centre du monde et qu'il ne se meut pas de l'Orient à l'Occident, et que la Terre se meuve et ne soit pas le centre du monde [...] ; et conséquemment tu as encouru toutes les censures et peines imposées et promulguées par les Sacrés Canons<sup>3</sup> et les autres constitutions générales et particulières contre de tels délinquants. De celles-ci, nous sommes contents de te délier<sup>4</sup> à condition que dès maintenant, avec un cœur sincère et une foi non feinte, tu abjures, maudisses et détestes devant nous les susdites erreurs et hérésies, et toute autre erreur et hérésie contraire à l'Église apostolique et catholique, de la manière et sous la forme prescrite par Nous. Et toutefois afin que ta grande faute, pernicieuse erreur et transgression que tu as faite, ne demeure tout à fait impunie, afin que tu sois à l'avenir plus retenu et serves d'exemple aux autres pour qu'ils s'abstiennent de semblables dénis, Nous ordonnons que, par un délit public, le *Livre des Dialogues* de Galiléo Galilée soit prohibé<sup>5</sup>. Nous te condamnons à la prison formelle de ce Saint-Office, à Notre arbitre, et pour pénitence salutaire t'enjoignons de dire trois ans durant une fois par semaine les sept psaumes de la pénitence, Nous réservant la faculté de modérer, changer ou lever, en toute ou en partie, les susdites peines et pénitences. [...] Nous, cardinaux soussignés, avons ainsi prononcé.

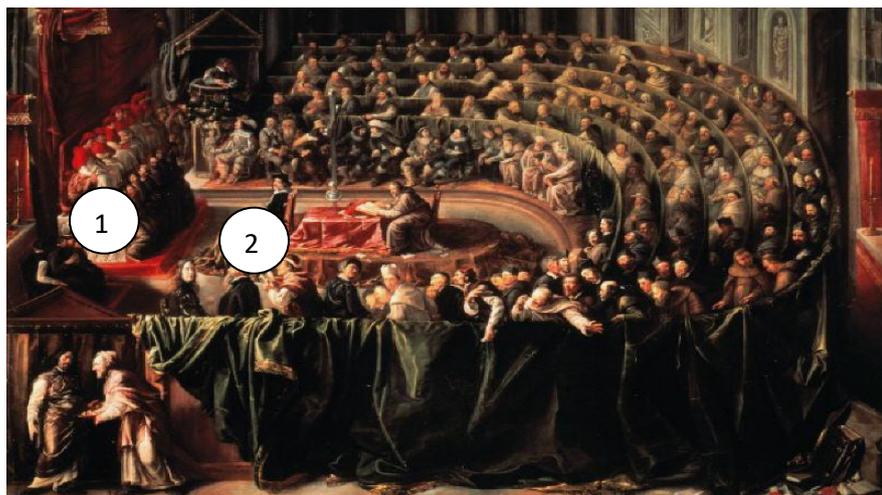
Sentence prononcée par le tribunal du Saint-Office contre Galilée à l'issue de son procès, juin 1633, trad. dans Giorgio de Santillana, *Le Procès de Galilée*, 1955.

1 : Tribunal de l'Inquisition servant à juger les hérétiques / 2 : Doctrine contraire à la fois catholique, généralement punie de mort / 3 : Législation de l'Église catholique romaine / 4 : Relaxer / 5 : Interdit

### Document 9 : Galilée devant le tribunal de l'Inquisition

*Le procès de Galilée*, huile sur toile, école italienne du XVIIe siècle. Coll. Part.

Galilée comparait en 1633 devant le tribunal du Saint-Office (ou tribunal de l'Inquisition). Quelques heures après avoir été condamné à la prison à vie pour ses thèses héliocentristes par sept juges sur dix, Galilée abjure (c'est-à-dire, renonce à ses convictions) et voit sa peine commuée en résidence surveillée dans sa villa près de Florence et ses livres sont interdits.



1 : Les sept cardinaux de l'Inquisition

2 : Galilée

# Grille de suivie de .....

**Objectifs :** comprendre ce qui est attendu dans un commentaire de documents, m'auto-évaluer pour mettre en évidence ce que je sais faire et ce qu'il faut encore que je travaille.

Compétence évaluée	Les remarques du professeur lors du dernier commentaire de documents sur « Les enjeux énergétiques en Chine »			Mes impressions suite à l'activité sur le procès de Galilée			Mes impressions suite au commentaire de documents sur « Les nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne »			Les remarques du professeur sur mon commentaire de documents sur « Les nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne »		
	Acquise	En cours d'acquisition	A retravailler	L'activité m'a permis d'améliorer ces compétences	L'activité ne m'a pas aidé(e) pour progresser dans ces compétences	Je pense avoir réussi à valider ces compétences	Je pense ne pas avoir réussi à valider ces compétences	Acquise	En cours d'acquisition	A retravailler		
Comprendre les documents. Sélectionner les informations nécessaires à la rédaction du commentaire de documents. Choisir les citations. Expliquer les citations de manière approfondie (en apportant des connaissances supplémentaires). Apporter des exemples supplémentaires issus du cours ou des connaissances personnelles de l'événement (pas toujours nécessaire).												
Dans chaque paragraphe, proposer un nombre suffisant d'arguments (au moins 3). Dans chaque paragraphe, hiérarchiser les arguments dans un ordre logique (du moins important au plus important).												

J'ai apprécié l'activité sur Galilée :            Oui            Non

Pourquoi ? .....

J'ai l'impression qu'elle m'a été utile :            Oui            Non

Pourquoi ? .....

# Evaluation N°7 – Les enjeux énergétiques

## Commentaire de documents

---

Vous disposez d'un ensemble de 3 documents se rapportant au sujet suivant : ***Comment la Chine pourra-t-elle assurer sa sécurité énergétique tout en prenant en compte la question environnementale ?*** Pour répondre à cette problématique, votre travail devra être organisé en trois parties :

- 1/ Des besoins énergétiques croissants
- 2/ De lourdes conséquences environnementales et sanitaires
- 3/ L'amorce d'une transition énergétique et ses limites

Pour ce travail de rédaction, nous ne vous demandons pas de faire une introduction ni une conclusion.

### **Gestion du temps conseillée :**

**Brouillon** { 10 minutes pour lire les documents et surligner les informations importantes  
5 minutes pour sélectionner les citations que vous aller recopier (mot pour mot)  
15 minutes pour analyser, expliquer et compléter vos citations  
20 minutes pour la rédaction de vos deux parties

### **Rappels :**

Les titres des deux parties ne doivent pas apparaitre dans votre rédaction  
Vous devez sauter deux lignes entre vos deux parties  
Les citations doivent être mises entre guillemets

Bon courage 😊

### **Document 1 : Des villes irrespirables**

En se focalisant sur les gaz à effet de serre, le sommet de Copenhague a pu masquer le fait que la croissance chinoise se fait encore au prix d'une pollution massive de l'environnement. « Dans les villes chinoises, la pollution atmosphérique est le premier problème de santé publique », souligne Haidong Kan. L'utilisation massive du charbon comme combustible (75%) rejette de grosses quantités de dioxyde de soufre (SO<sub>2</sub>), de dioxyde d'azote (NO<sub>2</sub>) et de PM10, c'est-à-dire, des particules d'un diamètre inférieur à 10 micromètres. L'essor du trafic automobile fait que la situation ressemble à celle des pays industriels dans les années 1960. Les taux de PM10 et de SO<sub>2</sub> relevés dans les cent plus grandes villes dépassent de beaucoup les normes européennes. La cuisine et le chauffage étant assurés par le charbon et d'autres combustibles solides, l'air intérieur est lui aussi très pollué. Cette pratique très courante dans les zones rurales, selon l'OMS [Organisation Mondiale de la Santé], provoquerait chaque année la mort prématurée de 420 000 personnes par cancer du poumon ou infections respiratoires. On dit volontiers que la Chine est devenue l'usine du monde. Résultat, la pollution des sols par les métaux lourds (plomb, mercure, chrome, cadmium et arsenic) est devenue un problème majeur, suscitant l'hostilité des populations. En septembre dernier, cinq entreprises ont dû fermer sous la pression des habitants. Des analyses sanguines avaient révélé chez les enfants des taux de plomb dépassant 100 milligrammes par litre de sang, le seuil légal de danger en France étant de 50 microgrammes par litre.

Y. Miserey, « Chine : la pollution tue 300 000 personnes par an », *Le Figaro*, 30 décembre 2009.

### **Document 2 : Une nouvelle politique énergétique**

La solution consiste d'abord à maîtriser la technologie des centrales au charbon « propre », à accélérer le programme des centrales nucléaires, à multiplier les ressources hydroélectriques et enfin à promouvoir les énergies renouvelables. [...] La consommation d'énergie en Chine augmente de 15% par an et elle dépassera celle des Etats-Unis en 2012. Selon l'Agence Internationale de l'Energie, la demande explosera d'ici à 2020 et on estime que, pour la satisfaire, la Chine devra au moins multiplier sa production par 8. Ces questions sont au cœur des préoccupations du [gouvernement chinois]. [...] Alors qu'un engouement sans précédent pour les énergies propres a saisi le pouvoir, les milieux industriels et les particuliers, la Chine est devenue le premier fabricant mondial de panneaux solaires, tandis qu'un vaste programme est en cours pour, d'ici 2020, multiplier par 10 le nombre de centrales nucléaires (dont le nombre passerait de 11 actuellement à 100). Dans le même temps, le pays veut utiliser les technologies les plus modernes pour construire les centrales thermiques les moins polluantes, multiplier la part de l'hydroélectricité par 3 (de 6% à 18%) et porter celle de l'énergie éolienne, de la biomasse et de l'énergie solaire à 8% de la production totale d'énergie. [...] La Chine, champion mondial des équipements pour énergies renouvelables (panneaux solaires et, bientôt, éoliennes), en tête pour la production d'hydroélectricité, est aussi un des pays les plus pollués de la planète. Et les perspectives d'amélioration notables à moyen terme sont minces. En 2020, en effet, en dépit des efforts consentis, plus des deux tiers de l'énergie sera encore tributaire du charbon. Aujourd'hui, sur les 20 villes les plus polluées de la planète, 16 sont chinoises, tandis que les fleuves et les rivières ont atteint un niveau de pollution chimique difficilement réversible ».

F. Danjou, « La Chine, champion des énergies renouvelables, lutte toujours contre la pollution », [www.questionchine.net](http://www.questionchine.net), 5 février 2010.

### **Document 3 : La solution du biocarburant ?**

La volonté de la Chine et de l'Inde d'augmenter leur production de biocarburants<sup>1</sup> comporte des risques pour leur approvisionnement en eau, selon l'Institut International de Gestion de l'Eau (IWMI). [...] « La production domestique de biocarburants dérivés des récoltes ne fera que tendre l'approvisionnement en eau de ces pays et compromettra gravement leur capacité à répondre aux besoins d'alimentation futurs », alerte l'Institut. La Chine, selon l'IWMI, prévoit de quadrupler sa production de biocarburant, à environ 15 milliards de litres d'ici 2020, soit 9% de la demande nationale en essence. Pour parvenir à ce but, le pays devra augmenter sa production de maïs de 26%. Le rapport souligne qu'un litre d'éthanol fabriqué à partir de maïs en Chine nécessite 2400 litres d'eau d'irrigation.

« Solution du biocarburant ? », [nouvelobs.com](http://nouvelobs.com), 2007.

1/ Le biocarburant est un carburant obtenu à partir de végétaux (maïs, canne-à-sucre, céréales etc.). Il s'agit d'un carburant moins polluant que celui obtenu à partir d'énergie fossile (ex. pétrole) mais qui suscite de nombreux débats.

Paragraphe 1 (contenu pertinent, juste et précis + arguments bien construits)	/5 points
Paragraphe 2 (contenu pertinent, juste et précis + arguments bien construits)	/ 5 points
Paragraphe 3 (contenu pertinent, juste et précis + arguments bien construits)	/5 points
Confrontation des documents	/ 2 points
Syntaxe, formulation des phrases	/ 2 points
Gestion du temps	/ 1 point

**/ 20 points**

Compétence évaluée		Acquise	En cours d'acquisition	A retravailler
<u>Comprendre</u> les documents.				
<u>Sélectionner</u> les informations nécessaires à la rédaction du commentaire de documents.				
<u>Construire de bons arguments</u>	Choisir les citations.			
	<u>Expliquer</u> les citations de manière approfondie (en apportant des connaissances supplémentaires).			
	<i>Apporter des exemples supplémentaires issus du cours ou des connaissances personnelles de l'élève (pas toujours nécessaire).</i>			
Dans chaque paragraphe, proposer un nombre suffisant d'arguments (au moins trois).			X	
Dans chaque paragraphe, <u>hiérarchiser</u> les arguments dans un ordre logique (du moins important au plus important).				

# Evaluation N°8

## Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne

### Commentaire de documents

---

Vous disposez d'un ensemble de 3 documents se rapportant au sujet suivant : ***Pourquoi peut-on dire que Constantinople est un lieu de contacts et d'échanges ?*** Pour répondre à cette problématique, votre travail devra être organisé en trois parties :

- 1/ Un carrefour commercial
- 2/ Un lieu de diffusion des idées et des connaissances
- 3/ Un espace de mixité des populations ?

Pour ce travail de rédaction, l'introduction et la conclusion peuvent être rédigées et rapporteront des points de bonus (2 points).

#### **Gestion du temps conseillée :**

**Brouillon** { 10 minutes pour lire les documents et surligner les informations importantes  
5 minutes pour sélectionner les citations que vous aller recopier (mot pour mot)  
15 minutes pour analyser, expliquer et compléter vos citations  
20 minutes pour la rédaction de vos parties

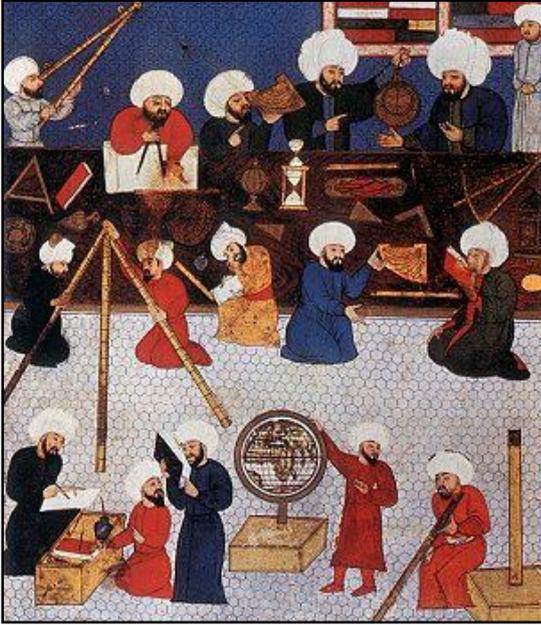
#### **Rappels :**

Les titres des deux parties ne doivent pas apparaître dans votre rédaction  
Vous devez sauter deux lignes entre vos deux parties  
Les citations doivent être mises entre guillemets

Bon courage 😊

### Document 1 : L'intérêt des Ottomans pour les sciences

L'observatoire de Galata a été fondé en 1575 par le sultan Mourad III. Les scientifiques y étudient les traités issus de la Grèce et de la Rome antiques. Ils s'intéressent aussi aux découvertes faites en Europe et y ajoutent leurs propres observations et calculs.



Miniature de 1581, Bibliothèque universitaire d'Istanbul, Turquie.

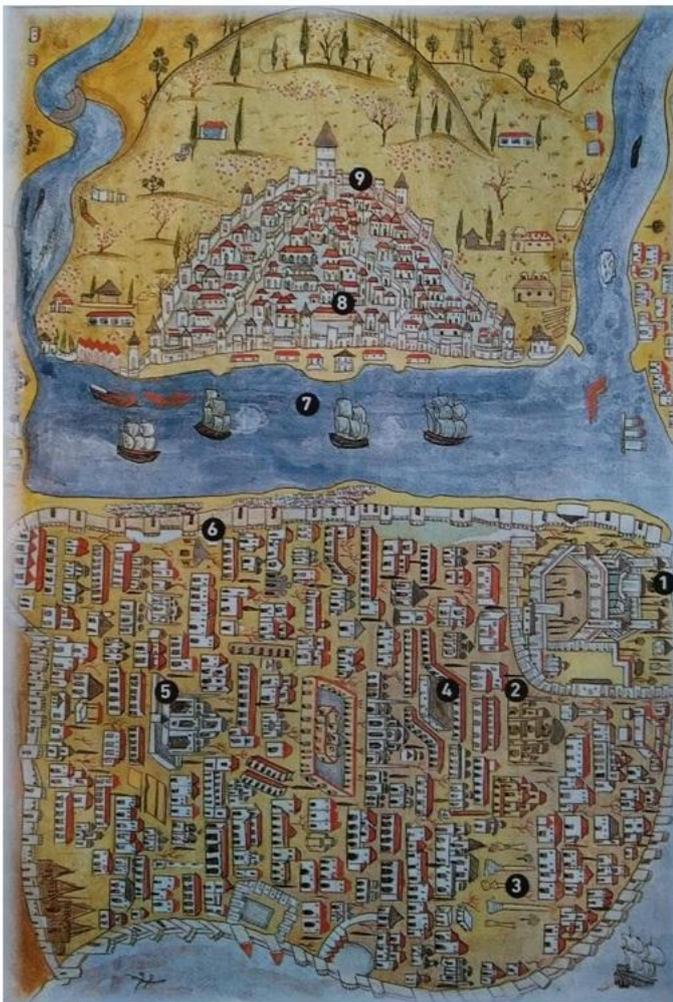
### Document 2 : Les habitants de Constantinople

La ville est habitée principalement de Turcs, puis de Juifs infinis, c'est-à-dire, de marranes<sup>1</sup> qui ont été chassés d'Espagne, Portugal et Allemagne, lesquels ont enseigné aux Turcs tout artifice de main<sup>2</sup>; [...] aussi il y a force Grecs du pays et plusieurs marchands chrétiens étrangers qui trafiquent par tout le pays du Levant, c'est-à-dire, Vénitiens, Florentins, [...] bien peu de français et plusieurs autres, lesquels habitent tous en une petite ville qu'ils appellent Galata ou Péra, éloignée de Constantinople environ de deux traits d'arc; et au milieu passe un grand canal: de la mer qui est le port de Constantinople estimé le plus grand, le plus sûr, le plus beau et le plus aisé qui soit au monde. Il se voit aussi à Constantinople au-delà du canal un certain lieu contenant 92 grandes voûtes où sont toutes les galères et autres vaisseaux, à couvert sur le bord de la mer, lequel ils appellent arsenal. Il y a plusieurs personnes qui, tous les jours, travaillent à faire des vaisseaux nouveaux, rhabiller les vieux et faire cordages, voiles et autres équipages de galères.

Jean Chesneau, *Le voyage de M. d'Aramon, ambassadeur pour le roi de France au Levant*, 1566.

1 : Juifs convertis de force au christianisme mais continuant à pratiquer leur religion en secret / 2 : techniques.

### Document 3 : Constantinople au XVIe siècle



#### < Constantinople en 1537

Aquarelle or et argent sur papier de Matrakci Nasuh, 1537, bibliothèque universitaire d'Istanbul, Turquie.

- 1/ Palais de Tokapi, résidence du sultan, construit en 1461.
- 2/ Ancienne église Sainte-Sophie, transformée en mosquée.
- 3/ Principale place de la ville, lieu de marché.
- 4/ Grand bazar construit en 1455.
- 5/ Grande mosquée de Fatih.
- 6/ Résidence du patriarche orthodoxe, chef de la communauté chrétienne grecque.
- 7/ Port et entrepôts des marchands, surtout chrétiens.
- 8/ Saint-Sébastien et Saint-François, églises catholiques.
- 9/ Pera Galata, quartier fortifié où vivent les marchands venus d'Europe chrétienne.

Paragraphe 1 (contenu pertinent, juste et précis + arguments bien construits)	/5 points
Paragraphe 2 (contenu pertinent, juste et précis + arguments bien construits)	/ 5 points
Paragraphe 3 (contenu pertinent, juste et précis + arguments bien construits)	/5 points
Confrontation des documents	/ 2 points
Syntaxe, formulation des phrases	/ 2 points
Gestion du temps	/ 1 point

**/ 20 points**

Compétence évaluée		Acquise	En cours d'acquisition	A retravailler
<u>Comprendre</u> les documents.				
<u>Sélectionner</u> les informations nécessaires à la rédaction du commentaire de documents.				
<u>Construire</u> de bons arguments	Choisir les citations.			
	<u>Expliquer</u> les citations de manière approfondie (en apportant des connaissances supplémentaires).			
	<i>Apporter des exemples supplémentaires issus du cours ou des connaissances personnelles de l'élève (pas toujours nécessaire).</i>			
Dans chaque paragraphe, proposer un nombre suffisant d'arguments (au moins trois).			X	
Dans chaque paragraphe, <u>hiérarchiser</u> les arguments dans un ordre logique (du moins important au plus important).				

Analyse des résultats - Classe A		
Elèves ayant apprécié l'activité.	31/34	92%
Elèves qui ne l'ont pas appréciée : raisons.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ « Car je préfère travailler seul ».</li> <li>➤ « Trop difficile ».</li> <li>➤ « Je n'ai pas trop aimé faire le dialogue ».</li> </ul>	
Elèves l'ayant trouvé utile.	26/34	76%
➤ Domaine : citation.	21/26	81%
➤ Domaine : explication.	19/26	73%
➤ Domaine : les deux.	14/26	54%
Elèves ne l'ayant pas trouvé utile : raisons.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ « Je n'ai pas l'impression de savoir mieux associer mes connaissances aux citations ».</li> <li>➤ « Je n'ai pas eu l'impression d'avoir amélioré mes méthodes ».</li> <li>➤ « J'ai trouvé ça bizarre de mettre des citations dans un dialogue ».</li> <li>➤ « J'ai procédé comme d'habitude ».</li> <li>➤ « Je n'ai pas l'impression que ça m'a été utile ».</li> <li>➤ « Utile mais pas sur toutes les compétences ».</li> <li>➤ « Je n'arrive toujours pas à expliquer les citations que je sélectionne ».</li> <li>➤ « Car je préfère être seul ».</li> </ul>	
Détails des progrès supposés ↓		
➤ Domaine : citation.	4/8	50%
➤ Domaine : explication.	4/8	50%
➤ Domaine : les deux.	2/8	25%
Elèves qui pensent avoir mieux réussi l'évaluation suivante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Compétence qui passe de « A retravailler » à « En cours d'acquisition ».</li> <li>➤ Compétence qui passe de « En cours d'acquisition » à « Acquise ».</li> <li>➤ Compétence qui passe de « A retravailler » à « Acquise ».</li> </ul>	
➤ Domaine : citation.	30/34	88%
➤ Domaine : explication.	21/34	62%
➤ Domaine : les deux.	15/34	44%
➤ Aucun des deux.	3/34	9%
Elèves ayant effectivement progressé lors de l'évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Compétence qui passe de « A retravailler » à « En cours d'acquisition ».</li> <li>➤ Compétence qui passe de « En cours d'acquisition » à « Acquise ».</li> <li>➤ Compétence qui passe de « A retravailler » à « Acquise ».</li> <li>➤ Compétence « Acquise » et qui le reste.</li> </ul>	
➤ Domaine : citation.	33/34	97%
➤ Domaine : explication.	25/34	74%
➤ Domaine : les deux.	25/34	74%
➤ Aucun des deux.	1/34	3%
Parmi les élèves qui n'avaient pas trouvé l'activité utile, progrès constatés :	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Compétence qui passe de « A retravailler » à « En cours d'acquisition ».</li> <li>➤ Compétence qui passe de « En cours d'acquisition » à « Acquise ».</li> <li>➤ Compétence qui passe de « A retravailler » à « Acquise ».</li> <li>➤ Compétence « Acquise » et qui le reste.</li> </ul>	
➤ Domaine : citation.	7/8	88%
➤ Domaine : explication.	7/8	88%
➤ Domaine : les deux.	7/8	88%
➤ Aucun des deux.	1/8	22%
Note finale : évolution de la moyenne de classe entre les deux contrôles.	11.6/20 > 13.7/20	
➤ Nombre d'élèves ayant augmenté leur note.	27/34	80%
➤ Nombre d'élèves n'ayant pas augmenté leur note.	5/34	14%
➤ Nombre d'élèves ayant eu la même note.	2/34	6%

<b>Analyse des résultats - Classe B</b>		
Elèves ayant apprécié l'activité.	31/34	91%
Elèves qui ne l'ont pas appréciée : raisons.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ « Je ne trouve pas le sujet très attirant ».</li> <li>➤ « Il n'y avait pas assez de temps pour le travail de groupe en classe et donc obligation de le faire chez soi sauf qu'il y a souvent l'impossibilité de se voir hors du temps scolaire et les emplois du temps non compatibles quelques fois pour le faire en étude ».</li> <li>➤ « Je ne trouvais pas le rapport avec les commentaires de documents, les objectifs n'étaient pas vraiment les mêmes je trouve ».</li> </ul>	
Elèves l'ayant trouvé utile.	32/34	94%
➤ Domaine : citation.	27/32	84%
➤ Domaine : explication.	23/32	71%
➤ Domaine : les deux.	23/32	71%
Elèves ne l'ayant pas trouvé utile : raisons.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Réponse : « oui et non car ce que je savais faire a été renforcé mais ce dont j'avais un peu de mal n'a pas été spécialement amélioré ».</li> <li>➤ Réponse : « oui et non car je pense que le fait de le faire en travail de groupe ne permet pas forcément de s'améliorer puisqu'il ne faut pas être naïf on sait très bien qu'il y a toujours des personnes qui font plus de choses que d'autres dans le groupe (voire tout ...) ».</li> </ul>	
Détails des progrès supposés ↓		
➤ Domaine : citation.	2/2	100%
➤ Domaine : explication.	½	50%
➤ Domaine : les deux.	½	50%
Elèves qui pensent avoir mieux réussi l'évaluation suivante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Compétence qui passe de « A retravailler » à « En cours d'acquisition ».</li> <li>➤ Compétence qui passe de « En cours d'acquisition » à « Acquis ».</li> <li>➤ Compétence qui passe de « A retravailler » à « Acquis ».</li> </ul>	
➤ Domaine : citation.	26/34	76%
➤ Domaine : explication.	25/34	73%
➤ Domaine : les deux.	20/34	58%
➤ Aucun des deux.	4/34	12%
Elèves ayant effectivement progressé lors de l'évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Compétence qui passe de « A retravailler » à « En cours d'acquisition ».</li> <li>➤ Compétence qui passe de « En cours d'acquisition » à « Acquis ».</li> <li>➤ Compétence qui passe de « A retravailler » à « Acquis ».</li> <li>➤ Compétence « Acquis » et qui le reste.</li> </ul>	
➤ Domaine : citation.	17/29	59%
➤ Domaine : explication.	10/29	35%
➤ Domaine : les deux.	10/29	35%
➤ Aucun des deux.	13/29	45%
Parmi les élèves qui n'avaient pas trouvé l'activité utile, progrès constatés :	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Compétence qui passe de « A retravailler » à « En cours d'acquisition ».</li> <li>➤ Compétence qui passe de « En cours d'acquisition » à « Acquis ».</li> <li>➤ Compétence qui passe de « A retravailler » à « Acquis ».</li> <li>➤ Compétence « Acquis » et qui le reste.</li> </ul>	
➤ Domaine : citation.	2/2	100%
➤ Domaine : explication.	½	50%
➤ Domaine : les deux.	½	50%
➤ Aucun des deux.	0	0
Note finale : évolution de la moyenne de classe entre les deux contrôles.	11.2/20 > 11.3/20	
➤ Nombre d'élèves ayant augmenté leur note.	16/34	47%
➤ Nombre d'élèves n'ayant pas augmenté leur note.	14/34	41%
➤ Nombre d'élèves ayant eu la même note.	4/34	12%

# Remerciements

Je tenais à adresser mes remerciements les plus sincères à toutes les personnes qui m'ont soutenue et conseillée durant cette année de stage.

En premier lieu, à mon tuteur, M. Yannick Fouquet, professeur d'histoire-géographie au Lycée de l'Albanais (Rumilly), pour sa disponibilité, ses encouragements et sa gentillesse.

Ensuite, à l'ensemble des membres de l'équipe pédagogique et administrative de mon établissement pour leur bienveillance et leur accueil.

Une pensée également toute particulière pour M. Michel Paquier : ses conseils, sa gentillesse et son efficacité ont été précieux pour la réalisation de ce travail.

De même, il est important de citer ici M. Gilles Darier et Mme. Anne Dufour pour leur accompagnement et leur gentillesse.

Enfin, je tenais à remercier les autres enseignants-stagiaires en Histoire-géographie de l'Université Savoie-Mont-Blanc pour toute la bonne humeur et le sérieux dont nous avons fait preuve, ensemble, durant cette année.

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) : Aude FURLAN

Auteur de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / **MEEF-SD** / MEEF-EE / MEEF-PIF : *Le jeu de rôle, un outil pédagogique pour l'acquisition des compétences,*

Déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Chambéry, le 2 mai 2018.

Signature de l'étudiant(e) :



## Autorisation de diffusion électronique d'un ESR de DU MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

---

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Aude Furlan, auteur et signataire de l'ESR de niveau DU MEEF, intitulé : *Le jeu de rôle, un outil pédagogique pour l'acquisition des compétences*, agissant en l'absence de toute contrainte,

**autorise**       **n'autorise pas**

Le service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : [membupe@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à Chambéry, le 2 mai 2018.

Signature de l'étudiants(e) :

Bon pour accord,



Année universitaire 2017-2018

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**

**Mention Second degré**

**Parcours : Histoire-géographie**

**Titre du mémoire : Le jeu de rôle, un outil pédagogique pour l'acquisition des compétences.**

**Auteur : Aude Furlan**

**Résumé :** Le jeu de rôle invite les participants à incarner un personnage dans un contexte donné. Appliqué en classe, ce dernier permet aux élèves de mieux comprendre un personnage historique, un point de vue, un contexte voire un point de méthodologie. En effet, ce genre d'activité vise à marquer une prise de distance vis-à-vis de sa propre identité : les élèves se sentent alors hors de danger, loin de leur quotidien et de leurs éventuels complexes liés à une matière ou à l'école de manière générale. Ils peuvent alors s'impliquer dans le jeu, émettre des suppositions et même se tromper sans que cela ne soit synonyme d'échec. L'important est alors d'analyser le « retour à la réalité » : les élèves conservent-ils les connaissances et méthodes acquises lors du jeu de rôle ou n'arrivent-ils pas à faire le lien entre le jeu et ses objectifs pédagogiques ?

**Mots clés :** jeu de rôle, jeu pédagogique, différenciation, distanciation.

**Summary :** The role play conveys the participants to embody a character in an imposed context. Set up during the class, it allows the students to better understand a historical character, a point of view, a context, or even a certain methodology. Indeed, this kind of activity aims to make someone adopt a new perspective on her or his identity : the students feel safe, away from their daily lives and from eventual complexes about a subject or from school in general. They can fully be involved in the game, make suppositions, and even mistakes without feeling any sense of failure. The important part is then to analyse the « return to reality » : do the students still remember the knowledge and the methodology gained during the role play or do they not succeed to make the connection between the game and the educational objectives ?

**Key words :** role play, educational game, differentiation, detachment.