



HAL
open science

Jouer, apprendre, motiver. Les effets des jeux en sciences économiques et sociales sur l'apprentissage et la motivation des élèves

Ismérie Cornet

► To cite this version:

Ismérie Cornet. Jouer, apprendre, motiver. Les effets des jeux en sciences économiques et sociales sur l'apprentissage et la motivation des élèves. Education. 2022. dumas-03783847

HAL Id: dumas-03783847

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03783847>

Submitted on 22 Sep 2022

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.



Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Nice

INSPE de l'académie de Nice

JOUER, APPRENDRE, MOTIVER

*Les effets des jeux en Sciences Economiques et Sociales sur l'apprentissage
et la motivation des élèves.*

Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale du Master 2ème année

**“Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et la Formation”
mention Second Degré**

Soutenu publiquement par
CORNET Ismérie

En présence d'un jury composé de
Tuteur INSPE : *KRACHT Grégoire*
Tuteur Education Nationale : *MATHY Philippe*

SOMMAIRE

Sommaire.....	Page 2
Introduction Générale.....	Page 3
Sous - Partie I : Introduction du sujet.....	Page 3
Sous-Partie II - Explications du choix du sujet.....	Page 6
Première Partie - La théorie.....	Page 8
I - Qu'est-ce-que la motivation ?.....	Page 8
A - La motivation expliquée par la satisfaction des besoins.....	Page 8
B - La motivation expliquée par la recherche de buts.....	Page 11
II - Qu'est-ce-que le jeu ?	Page 13
A - Tentative de définition.....	Page 13
B - L'introduction du jeu en Sciences Economiques et Sociales.....	Page 16
III - Le jeu, un moyen de motiver et d'apprendre ?.....	Page 18
A - Les effets du jeu sur la motivation.....	Page 18
B - Les effets du jeu sur les apprentissages.....	Page 20
IV - Les hypothèses élaborées à l'issue de ce cadrage.....	Page 23
Deuxième Partie - L'empirie.....	Page 24
I - La mise en œuvre des hypothèses.....	Page 24
A - Présentation générale.....	Page 24
B - Déroulement du jeu sur les biens collectifs en Première.....	Page 24
C - Déroulement du jeu du marché en classe de Seconde.....	Page 25
II - Analyse de la mise en oeuvre des jeux.....	Page 26
A - Le jeu améliore-t-il l'apprentissage ?.....	Page 26
1 - Les résultats de l'expérience de Première.....	Page 26
• <i>Chiffres des questionnaires</i>	Page 26
• <i>Analyses et réflexions sur le jeu en classe de Première</i>	Page 27
2 - Les résultats de l'expérience en classe de Seconde.....	Page 28
• <i>Chiffres des questionnaires de chaque classe</i>	Page 28
• <i>Comparaisons et affirmations de l'hypothèse</i>	Page 30
• <i>Réflexions sur la conception du jeu et des réponses aux questionnaires</i>	Page 31
B - Le jeu permet-il de motiver les élèves ?	Page 32
• <i>Chiffres des questionnaires de chaque classe</i>	Page 32
• <i>Véracité des hypothèses et réflexions sur l'analyse</i>	Page 33
Conclusion.....	Page 35
Bibliographie.....	Page 36
Sitographie.....	Page 37
Annexes.....	Page 38

Introduction Générale

Sous - Partie I : Introduction du sujet

Fermez les yeux et pensez à un souvenir de votre enfance, à un souvenir où vous jouez. Avec des camarades, des frères, des sœurs, des grands-parents ou, même seul. Ces souvenirs si doux à l'esprit renvoient à des moments de plaisir et de légèreté au sein desquels nous aimerions retourner. Ces moments légers, où l'on s'amuse, pourquoi ne pas les introduire en classe ? Pourquoi ne pas jouer en classe et laisser davantage place à la légèreté ? Quels seraient leurs effets sur l'élève, la classe et même le professeur ? Quels seraient les effets sur la motivation et l'apprentissage d'un élève, qui ne rêve que de s'amuser ?

La motivation est un mot pluriel, qui fait face à une multitude de théories. Si l'on se réfère à la définition du mot "motivation" au sein du dictionnaire, la motivation signifie : " *ce qui motive, explique, justifie une action quelconque*" ou encore, " *raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action*".¹ En étudiant ces différents éléments de définition, la motivation serait le moteur d'une action, elle serait le moyen, la cause de la réalisation d'une action. Sans cette motivation, l'action ne serait pas réalisée. Si l'on reprend l'étymologie du mot "motivation", celui-ci provient du mot latin "movere" qui signifie lui-même : bouger.² La motivation renvoie au fait de bouger. Ainsi la motivation serait un moyen par lequel un individu déciderait de s'activer afin d'atteindre un objectif, un but.

Dans un cadre davantage scientifique, la motivation peut se définir de la façon suivante : " *Pour Fabien Fenouillet (2016), la motivation désigne une force intra-individuelle qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. [...] La motivation est une force interne mais ses déterminants peuvent être internes et/ou externes.*"³ La motivation est donc une force, propre à un individu, qui va être motrice d'une action ou d'un comportement. De plus, cette force est mobilisée par des facteurs *internes* ou *externes* à l'individu. Il faut préciser que ces facteurs ne sont pas la "force" de l'individu mais ce qui va permettre d'engendrer une force afin de réaliser une action ou un comportement comme le rapportent Alain Lieury et Fabien Fenouillet⁴. La

¹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784>

² <https://neuropedagogie.com/motivation/theories-generales-sur-la-motivation.html>

³ Lieury, Alain, et Fabien Fenouillet. « Chapitre 1. Les motivations », , *Motivation et réussite scolaire*. sous la direction de Lieury Alain, Fenouillet Fabien. Dunod, 2019, pp. 3-25.

⁴ Lieury, Alain, et Fabien Fenouillet. « Chapitre 1. Les motivations », , *Motivation et réussite scolaire*. sous la direction de Lieury Alain, Fenouillet Fabien. Dunod, 2019, pp. 3-25.

motivation est donc moteur de l'action et cette dernière est permise par des facteurs externes ou internes afin de l'activer et de réaliser une action ou un comportement.

D'un autre côté, le jeu. Le jeu est une activité que de nombreux individus pratiquent au sein de la société. Dans le sens commun, on attribue au jeu la définition suivante : “ *une activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir : Participer à un jeu.* ”⁵. Dans cette définition, on peut voir que le jeu a pour vocation de divertir, c'est-à-dire qu'il vise à s'amuser et/ou se faire plaisir. Le jeu est inconsciemment quelque chose de “non-sérieux” comme peut le notifier la définition par le terme “*aucune fin utilitaire*”. En creusant davantage dans le champ scientifique et historique, Aristote⁶ conçoit le jeu comme *délassement ou récréation - [...] le jeu n'a pas de fin en lui. Il est conçu, par opposition au travail, comme une récréation nécessaire pour reconstituer les forces, emmagasiner de l'énergie.* ”⁷. Cette première pensée du jeu montre que, là encore, il est une activité qui n'a aucune finalité, visant au plaisir et au repos et s'oppose directement au travail. Le travail pouvant être le signe d'utilisation de la force physique ou mentale afin d'aboutir ou de mener à bien une tâche.

Suite à cela, l'intégration du jeu au sein du monde de l'enseignement n'a pas été facile dans la mesure où l'enseignement étant vu comme un lieu par lequel on transmet des savoirs et les jeux comme récréatifs, ces deux dimensions s'opposaient. L'intégration de ce dernier fut longue et il fallut attendre le XXe et le XXIe siècle pour qu'émergent les premières théories sur les bienfaits - et les méfaits - des jeux dans l'enseignement et l'éducation des enfants.

Dans la mise en œuvre du jeu dans l'enseignement, on peut se poser une diversité de questions sur ses conséquences vis-à-vis des élèves, mais aussi des professeurs. Dans ce mémoire, l'intérêt est de questionner le lien entre jeux et motivation, et plus largement, les apprentissages. La motivation et l'apprentissage sont-ils renforcés via les jeux ? Les jeux sont-ils des moyens comme les autres d'activer la *force* d'un individu afin qu'il se mobilise ensuite ? Existe-t-il des limites aux jeux, notamment quant à son utilisation dans une classe ?

Dans cette mesure, la problématique sera la suivante : ***Comment le jeu peut-il contribuer à la motivation, et par conséquent, à l'apprentissage des élèves au sein des Sciences Economiques et Sociales ?***

⁵ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887>

⁶ philosophe grec durant l'Antiquité.

⁷ Fournier, Martine. « Jeu et éducation, une histoire contrastée », *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, vol. 58, no. 3, 2020, pp. 33-33.

Afin d'étayer les enjeux et la problématique du sujet, nous essaierons de cadrer les notions du jeu et de la motivation dans une première partie, en analysant aussi quels sont les liens entre les deux afin d'aboutir à des hypothèses dont les réponses seront développées au sein de la seconde partie de ce mémoire, en y détaillant l'ensemble des expériences menées ainsi que les résultats et les conclusions qui peuvent en être tirées.

Sous-Partie II - Explications du choix du sujet.

En prenant mes fonctions pour la première fois en Septembre 2021, je ne savais pas réellement ce qui m'attendait. Je n'avais aucune idée des profils des élèves peuplant mes classes, ni même de la réalité du métier de professeur. J'ai donc commencé ce métier en ayant une multitude de connaissances théoriques et peu de pratique sur le terrain.

Je suis devenue professeure-stagiaire en Sciences économiques et sociales (SES) de quatre classes et plus précisément, de trois classes de Seconde composées de 32 élèves chacune et d'un groupe-classe de 24 élèves provenant de cinq classes différentes de Première ayant choisi la spécialité "SES".

Parmi l'ensemble de mes élèves, j'ai très vite remarqué - via l'outil Pronote - un nombre important d'élèves ayant la mention "PAP", "PAI". Suite à cela, je me suis posée la question de ce que cela signifiait. La mention PAP signifie : "Plan d'accompagnement personnalisé" et "PAI" : "Projet d'accueil individualisé". Ces deux notions montraient que j'étais face à des élèves à "besoins éducatifs particuliers", c'est-à-dire, face à des élèves qui demandaient une attention et/ou une adaptation de mon enseignement puisque ces derniers rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages liées à des situations particulières ou à une situation de handicap. De ce fait, ma réflexion m'a amenée à me pencher sur la prise en charge de ces élèves, qui serait intéressante dans la mesure où leur nombre était important et que j'allais forcément être confrontée cette année, et dans le futur, à des élèves à besoins éducatifs particuliers. Par ailleurs, après quelques discussions avec mon tuteur, celui-ci m'a informée que le lycée avait accueilli les années précédentes des élèves en situation de handicap visuel et auditif. Suite à cela, me concentrer sur la prise en charge de ces derniers est un sujet qui aurait pu convenir et qui aurait été en lien avec ma première idée : la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cependant, après avoir soumis mon sujet, celui-ci n'a pu être validé, n'ayant pas à charge d'élèves avec ce profil.

Le sujet de l'intérêt du jeu dans la motivation, et par conséquent dans l'apprentissage des élèves, est venu à la suite d'une observation d'une collègue en Sciences économiques et sociales. En tant que professeure-stagiaire, il m'est conseillé d'observer d'autres professeurs au sein de mon établissement. Lors de mon observation dans sa classe de 1^{ère}, celle-ci a réalisé un jeu durant l'heure dans la mesure où deux élèves rattrapaient un devoir type-bac et que par mesure d'égalité devant l'avancée du chapitre, cette dernière souhaitait réaliser un jeu. Par ailleurs, le jeu permettait aussi de réviser ce qui avait été vu depuis le début de

l'année. J'ai donc observé pendant une heure des élèves en train de jouer à un "Times Up" consistant à faire deviner à son groupe les notions de Sciences économiques et sociales enseignées depuis le début de l'année. Cette idée de jeu m'est apparue opportune puisqu'en tant que professeure-stagiaire, je rencontrais des difficultés à motiver mes élèves de Première. Effectivement, mon groupe-classe de 1^{ère} était à mon sens passif face à mes séances. Du moins, je ressentais une certaine fatigue et une envie de réaliser autre chose, ainsi qu'une faible cohésion au sein du groupe. Suite à cette situation, j'ai décidé de réaliser des jeux pour remédier à la situation que je rencontrais et faisant ainsi, l'objet de mon mémoire.

Première Partie - La théorie

Le sujet qu'il s'agit d'étudier au sein de ce mémoire est de savoir si le jeu peut influencer la motivation, et par conséquent les apprentissages des élèves. Afin d'y parvenir, il convient de définir et de donner un cadre théorique aux différentes notions de cette recherche.

I - Qu'est-ce-que la motivation ?

La motivation est entendue premièrement comme un moyen de bouger, de se déplacer afin d'atteindre un but, des objectifs. Cependant, on ne peut se restreindre à une telle définition et il est donc nécessaire de voir comment la notion de motivation est appréhendée au sein du monde scientifique.

Cependant, à travers ces premiers éléments de définition issus du sens commun, quels sont les moyens pour être motivé, sommes-nous motivés naturellement ou existe-t-il des causes à la motivation ?

La motivation est une *“force interne mais ses déterminants peuvent être internes et/ou externes. Par exemple, il est possible de récompenser un élève pour le motiver à apprendre. Cependant la récompense ne caractérise pas la force qui va animer le comportement de l'élève. Cette récompense doit avoir un impact sur l'élève pour devenir une force qui va animer son comportement.”*⁸. La motivation recouvre une force, une tension qui pousse l'individu à agir, mais comment cette force est-elle activée ?

A. La motivation expliquée par la satisfaction des besoins

La motivation n'est pas une notion simple comme peuvent la définir les dictionnaires ou lorsque l'on observe son étymologie. La motivation est une notion bien plus large et qui a fait l'objet de débats sur sa définition, ses causes et ses conséquences.

Effectivement, les recherches sur la motivation ne sont pas récentes. L'une des premières théories nous vient de William James selon Jean-François Dortier⁹. William James, psychologue et philosophe américain, auteur de l'ouvrage *Principles of psychology* écrit en

⁸ Lieury, Alain, et Fabien Fenouillet. « Motivation et découragement », Alain Lieury éd., *Psychologie pour l'enseignant*. Dunod, 2010, pp. 157-176.

⁹ Dortier, Jean-François. « Motivation, la liste de nos envies », *La motivation*. Ouvrage collectif. Éditions Sciences Humaines, 2017, pp. 7-20.

1890, montre que les instincts guident les individus. Jean-François Dortier¹⁰ rapporte que “*W. James affirme que les humains sont des animaux animés par une multitude “d’instincts” fondamentaux.*” William James montre qu’il existe plusieurs types d’instincts : “*il distingue les instincts physiologiques (manger, boire, éviter la douleur, bailler, etc) ; ensuite, les instincts liés au développement humain : “l’instinct de marche” qui pousse l’enfant à se redresser, puis à ramper à quatre pattes et s’élaner pour marcher ; le nourrisson est aussi mû par un “instinct d’imitation” qui stimule à copier les faits et gestes de son entourage. A l’adolescence, un “instinct d’émulation” le poussera au contraire à vouloir se distinguer.*”¹¹. On peut voir qu’il existe une multitude d’instincts selon James William et ces instincts sont les moteurs, ou encore les moyens, qui poussent un individu à réaliser une action, à bouger si l’on se réfère à l’étymologie du mot “motivation”. Mais qu’est-ce-que l’instinct ? Selon, Fabien Fenouillet¹², le terme “*d’instinct comprend au moins trois sens. Une première utilisation fait référence à des comportements innés, fixes et stéréotypés. [...] toute une panoplie de comportements non appris qui sont exécutés à la perfection par tous les membres d’une même espèce. [...] Le deuxième se confond à une sorte de pulsion qui pousse certaines personnes à commettre des actes sous le coup d’une force irrésistible.[...] Enfin, l’instinct peut également être considéré comme apparenté à un sixième sens, lorsqu’une personne effectue parfaitement une action sans paraître réfléchir...*”. L’instinct, quel que soit le sens, serait donc un moyen qui pousserait un individu à agir. Cependant, cette théorie de l’instinct va connaître un retournement avec l’apparition du “drive”. Le drive va venir remplacer les théories de l’instinct tout en gardant certains fondements. Le “drive” peut être défini comme “*une énergie*”, “*dynamisme*”, ou encore “*mobile*”.¹³ Cette énergie est selon Hull, due à des déficits physiologiques, ou besoins, qui poussent l’organisme à l’action. Ce sont donc les besoins qui vont créer les drives ou motivations de l’animal”¹⁴. En étudiant ces deux théories, on observe que la motivation repose sur des besoins fondamentaux, qui peuvent être qualifiés de physiologiques : boire, manger, dormir (etc) .et qu’ils sont donc au cœur de la raison d’agir d’un individu. Ces théories rejoignent celle d’une théorie beaucoup plus récente initiée par Abraham Maslow. Auteur de l’article “A Theory of Human Motivation” publié en 1943, A. Maslow propose une pyramide des besoins représentant l’ensemble des besoins humains

¹⁰ Dortier, Jean-François. « Motivation, la liste de nos envies », , *La motivation*. Ouvrage collectif. Éditions Sciences Humaines, 2017, pp. 7-20.

¹¹ Dortier, Jean-François. « Motivation, la liste de nos envies », , *La motivation*. Ouvrage collectif. Éditions Sciences Humaines, 2017, pp. 7-20.

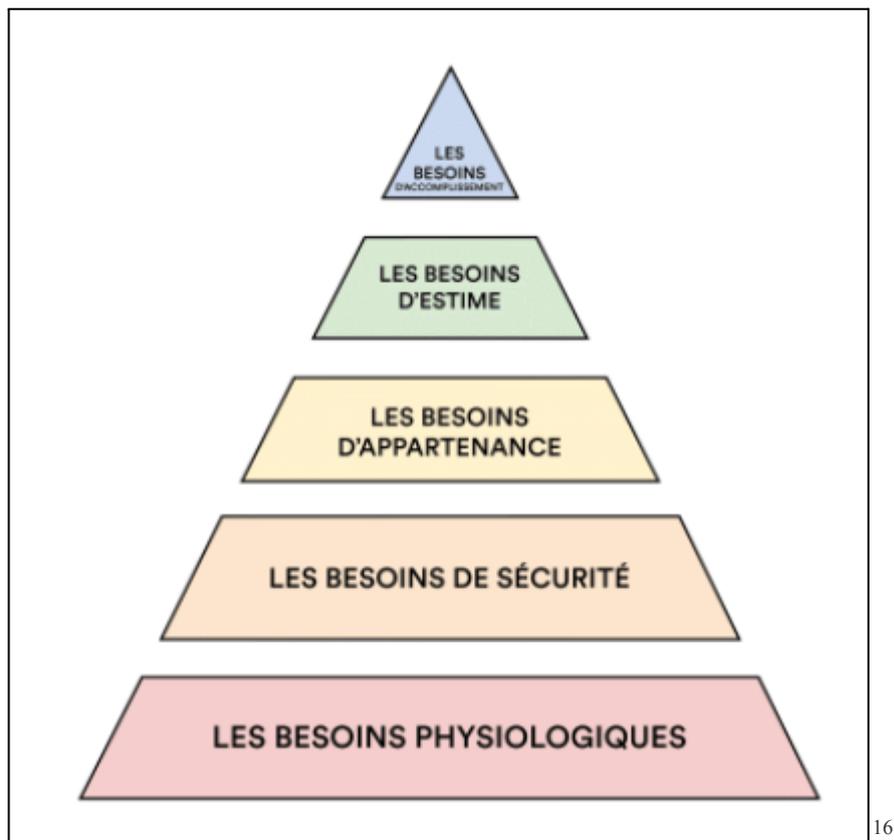
¹² Fenouillet, Fabien. *La motivation*. Dunod, 3e édition. 2017.

¹³ Fenouillet, Fabien. *La motivation*. Dunod, 3e édition. 2017.

¹⁴ Fenouillet, Fabien. *La motivation*. Dunod, 3e édition. 2017.

menant au dernier palier de la pyramide “ le besoin de réalisation de soi”. La réalisation d’une action serait soumise, selon A. Maslow, à l’assouvissement d’un ensemble des besoins hiérarchisés sous forme d’une pyramide. Si les besoins précédents ne sont pas assouvis, les suivants ne pourront être réalisés. “*La motivation serait suscitée par le désir de satisfaire ces différents besoins*”.¹⁵ La motivation est donc liée à l’assouvissement de ces différents besoins. Il répertorie ainsi cinq besoins schématisés au sein de la pyramide suivante :

Pyramide de A. Maslow



À travers ces trois premières théories, on peut considérer que la motivation repose essentiellement sur la recherche de satisfaction des besoins et que cette dernière serait à l’origine de la motivation. Cependant, la recherche de satisfaction des besoins, d’énergie permettant à l’individu de se motiver n’est pas l’unique réponse à “pourquoi l’individu agit ?”.

¹⁵ Vianin Pierre, « Chapitre 3. Les composantes de la motivation », dans : , *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*, sous la direction de Vianin Pierre. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Pratiques pédagogiques », 2007, p. 27-46.

¹⁶ [La pyramide de Maslow \(scribbr.fr\)](http://www.scribbr.fr)

B. La motivation expliquée par la recherche de buts

D'autres recherches ont montré que les besoins n'étaient pas forcément la clef de voûte expliquant la motivation. Effectivement, le niveau d'aspiration peut venir expliquer la motivation chez un individu. Cette théorie est initiée par Kurt Lewin (1944) et peut être définie comme *“le niveau de performance qu'un individu s'efforce d'atteindre sur une tâche qui lui est familière. Le niveau d'aspiration est donc directement lié aux buts que poursuit l'individu”*¹⁷. La motivation se trouverait donc dans la poursuite d'objectifs lors d'une activité et cette poursuite de but mènerait à la motivation d'un individu, c'est-à-dire, au fait qu'une individu agisse. Il est à préciser que le niveau d'aspiration dépend de plusieurs facteurs comme peut le notifier Pierre Vianin : *“Le niveau d'aspiration dépend beaucoup de l'influence du milieu familial, mais également des réussites et des échecs de l'individu dans une tâche particulière.”*¹⁸. Le niveau d'aspiration conduit donc à agir. Ce niveau dépend d'une multitude de facteurs, au-delà de l'influence familiale, du sentiment de réussite ou d'échec ; le groupe d'appartenance ou encore les facteurs culturels influencent aussi l'aspiration d'un individu selon Fabien Fenouillet¹⁹. Le but, ou encore l'objectif, conduit au déclenchement de la motivation chez un individu lui permettant de réaliser une activité ou une tâche. Il faut néanmoins noter que la prétention d'échouer ou de réussir joue un rôle important. Effectivement, si l'individu vient à échouer lors de son action, celui-ci va revoir ses objectifs à la baisse, et inversement, sachant que *“l'échec ou la réussite résultent des caractéristiques individuelles des sujets”*²⁰.

Cette théorie portant sur le niveau d'aspiration sera complétée par la théorie portant sur le niveau d'expectation. Cette théorie renvoie à l'évaluation *“anticipée de la part d'un individu des résultats d'une de ses performances. (Deldime et Demoulin, 1975, p220)”*²¹. Au sein de cette théorie, qui repose tout autant sur les objectifs que l'individu se fixe, le niveau d'expectation renvoie à un niveau que l'individu peut atteindre. Le niveau d'expectation, qui vient préciser le niveau d'aspiration, renvoie plus largement aux ambitions des individus et plus précisément aux ambitions réalistes comme le souligne Pierre Vianin : *“L'ambition du*

¹⁷ Fenouillet, Fabien. La motivation. Dunod, 3e édition. 2017.

¹⁸ Vianin, Pierre. *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre.* De Boeck Supérieur, 2007

¹⁹ Vianin, Pierre. *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre.* De Boeck Supérieur, 2007

²⁰ Fenouillet, Fabien. La motivation. Dunod, 3e édition. 2017.

²¹ Vianin, Pierre. *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre.* De Boeck Supérieur, 2007

sauteur peut rester fixée à 2 mètres (niveau d'aspiration), tout en sachant que, pour l'instant, il ne franchit pas la barre de 1.80 mètres (niveau d'expectation. [...]. Le niveau d'expectation correspond donc à un but réaliste, à la performance attendue par le sujet, alors que le niveau d'aspiration correspond à un but idéal, à un objectif auquel la personne 'aspire'. ”²². Cette théorie de l'expectation peut être liée aux travaux de Kurt Lewin qui a montré que la valeur d'une réussite dépend des attentes ou expectations des individus. Si l'individu réussit une performance facile, sa victoire a peu de valeur à ses yeux alors que s'il réussit à faire quelque chose où il s'attend à échouer, celle-ci en aura beaucoup ”²³, et par conséquent, poussera l'individu à agir.

Ainsi, on peut voir que la motivation, c'est-à-dire, l'agissement ou la réalisation d'une tâche ou d'une activité repose sur l'établissement de buts. Ces buts peuvent être réalistes (niveau d'expectation) ou idéals (niveau d'aspiration) et vont venir influencer la réalisation d'une tâche, et par conséquent sa motivation. Suite à cette théorie reposant sur les buts, une précision est à apporter. Effectivement, la mise en place d'objectifs - ou de buts - peut considérablement influencer l'efficacité et la réussite d'un individu, notamment si les buts sont dits “spécifiques” et “difficiles” selon Fabien Fenouillet. Ce dernier a montré lors d'une expérience que les buts spécifiques et difficiles accentuent la motivation des individus : “Dans une expérience récente (1998), Fenouillet a pu montrer que l'assignation d'un but difficile et spécifique augmente la performance de 10 à 20%. De plus, le chercheur relève que ‘les sujets qui ont un but spécifique sont plus enclins à employer des stratégies d'apprentissage que ceux qui n'ont pas de but’”(op.cit.p 112). Il semblerait que les but difficiles, mais accessibles, sont très motivants parce qu'ils induisent chez l'élève “ un sens d'accomplissement personnel” (Vallerand et Thill, 1993, p. 396). ”²⁴. Ainsi, au-delà même de se fixer des buts, l'individu, par le fait de se fixer des buts spécifiques et difficiles et en mesure de davantage réussir dans la mesure où sa motivation en est accentuée.

Au-delà des théories portant sur les buts, d'autres théories ont montré que la motivation revêtait une certaine dualité portant à la fois sur la satisfaction liée à l'activité ou l'action mais aussi sur les buts. Cette dualité porte les noms de : “motivation intrinsèque” et de “motivation extrinsèque”. Selon Pierre Vianin, “la motivation intrinsèque est définie

²² Vianin, Pierre. *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur, 2007

²³ Fenouillet, Fabien. « D'où vient la motivation ? », *La motivation*. Ouvrage collectif. Éditions Sciences Humaines, 2017, pp. 23-28.

²⁴ Vianin, Pierre. « Chapitre 3. Les composantes de la motivation », *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*, sous la direction de Vianin Pierre. De Boeck Supérieur, 2007, pp. 27-46.

comme 'les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêts pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire' (Roussel, 2000, p.7)". Cette motivation est liée directement à l'action réalisée, aucun facteur extérieur ne vient motiver l'individu à la réalisation de la tâche. La motivation est interne à l'action. Si l'individu est motivé à réaliser l'action ou la tâche, c'est par ces dernières elles-mêmes. D'où le nom "d'intrinsèque" renvoyant à interne : "*l'activité en elle-même apporte alors des satisfactions, indépendamment de toute récompense extérieure et l'envie d'explorer un objet inconnu se suffit à elle-même*"²⁵.

De l'autre côté, existe la motivation extrinsèque. Cette motivation est liée à des facteurs extérieurs comme des "*renforcements, les feed-back et les récompenses qui alimentent la motivation*". Cette motivation renvoie davantage au fait d'être motivé "*par*" quelque chose. L'individu agit car il est motivé par le fait de recevoir une récompense ou autre pendant ou à la fin de l'action ou de la tâche. Ici, on peut réaliser un lien avec les théories de la motivation reposant sur les buts. L'individu est motivé car il existe une conséquence. La récompense peut être implicitement vue comme un but.

Ainsi, comme il avait été annoncé précédemment, la notion de motivation est plurielle. Cette dernière fait l'objet de différentes théories qui ne font pas consensus et qui s'appuient sur diverses sources : la satisfaction, l'assouvissement des besoins physiologiques ou encore la recherche d'objectifs ou de récompenses. Cependant, au-delà de la motivation, que nous venons de tenter d'encadrer, il est temps de savoir ce à quoi le jeu renvoie.

II- Qu'est-ce-que le jeu ?

Le jeu, lui aussi, est pluriel quant à sa définition. Il fait l'objet de nombreuses définitions et est sujet à controverse quant à son utilisation dans l'enseignement. C'est pourquoi, il est utile d'encadrer cette notion.

A. Tentative de définition.

Le jeu est vu comme récréatif, qui n'a pas vocation à aider à apprendre ou travailler ; ces notions sont d'ailleurs opposées, aucun lien ne peut être fait. Cependant, même si le jeu est, à priori, vu comme moyen procurant du plaisir, un amusement et visant à se détendre

²⁵Vianin, Pierre. *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur, 2007

et/ou “recharger ses forces”, il peut tout de même être sujet à des interrogations, notamment, comme éventuel moyen permettant l’apprentissage de savoirs.

Parallèlement à Aristote, certains auteurs, notamment Quintilien, évoquent déjà l’utilité du jeu dans les apprentissages. Ces prémices évoquées lors de l’Antiquité, entrant en opposition avec les dires d’Aristote, proposent de voir le jeu comme une “*ruse pédagogique*”²⁶. Quintilien propose de “*transformer l’apprentissage en*”²⁷ employant des moyens ludiques. On voit donc ici une première pensée du jeu comme un outil dans l’apprentissage des individus. Cependant, cet outil est vu comme une “ruse”, c’est-à-dire, un moyen détourné pour apprendre visant à tromper l’individu, ce qui peut montrer que le jeu n’est pas employé comme un moyen ou une technique d’apprentissage “officiel”, mais un moyen “officieux”.

Il faudra attendre l’arrivée de Jean-Jacques Rousseau pour montrer que le jeu est un moyen d’apprentissage chez les enfants, puis le XIX et XX siècle pour montrer l’intérêt du jeu dans les apprentissages, appuyé par des thèses scientifiques donnant ainsi du crédit à l’utilisation du jeu dans l’apprentissage. Brièvement, le jeu a suscité différentes interrogations et son inclusion dans les apprentissages des enfants est permise par l’évolution des sociétés au fil des époques.

On peut voir que l’introduction du jeu suscite des interrogations mais qu’il peut être un moyen d’apprendre. Cependant, comment définir réellement le jeu ? Comment permet-il l’apprentissage ? Un jeu est-il sérieux ?

Gilles Brougère, dans un entretien réalisé avec Martine Fournier²⁸, établit les caractéristiques composant le jeu et pourquoi il peut avoir une visée éducative participant aux apprentissages chez les individus. Le premier critère établi est “*faire semblant : c’est ‘pour de faux’, ou le ‘comme si’ des enfants*”. Le jeu revêt premièrement un caractère fictif, il est en dehors de la sphère réelle et est un construit de l’individu. Ce construit n’étant pas réel, le jeu est donc “*un espace qui permet d’expérimenter sans risque, sans la sanction de l’échec*”. Le jeu est donc un lieu/un espace fictif, c’est-à-dire, distinct du réel dans lequel un individu peut expérimenter, c’est-à-dire, essayer, construire sans qu’il n’y ait de réelles conséquences. La deuxième caractéristique renvoie à la décision. Selon Gilles Brougère, “*Jouer, c’est décider d’agir selon une règle que l’on accepte ou que l’on peut négocier collectivement en*

²⁶ « Jeu et éducation », *Sciences Humaines*, 2004/8 (N°152), p. 25-25.

²⁷ « Jeu et éducation », *Sciences Humaines*, 2004/8 (N°152), p. 25-25

²⁸ Brougère, Gilles, et Martine Fournier. « À quoi sert le jeu ? », Véronique Bedin éd., *Apprendre. Pourquoi ? Comment ?* Éditions Sciences Humaines, 2014, pp. 108-111.

accord avec les autres joueurs”. Dans le jeu, qui n’est pas réel, il faut décider, c’est-à-dire trancher, émettre des décisions qui feront que le jeu continue ou non, ou que le joueur continue ou non dans le jeu. C’est ce que Gilles Brougère précise dans son ouvrage *Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game* paru en 2012 : “*En revanche, si l’ensemble des joueurs arrête de prendre des décisions, le jeu s’arrête, le jeu ne tient que par leurs décisions. Si j’arrête de décider, je me retire du jeu tel l’enfant qui lève son pouce. On participe au jeu en décidant, on se retire du jeu quand on arrête de décider*”. Le jeu existe car les joueurs décident. Sans décision, le jeu ne peut exister. Ainsi, le jeu consiste à faire semblant, à créer un espace fictif dans lequel les individus doivent prendre des décisions afin de poursuivre, ou non. Par ailleurs, ce dernier ajoutera d’autres critères, mais qui sont sous-jacent aux deux premiers critères : l’incertitude, l’absence de conséquence, un système de décision se basant sur la contrainte et/ou “*le n’importe quoi (tout est possible)*.”²⁹. A l’issue de ces critères, on peut voir que le jeu reste superficiel et que le jeu reste un moyen récréatif dans la mesure où même si le fait de prendre des décisions renvoie à un caractère plus sérieux, le jeu se base de manière prépondérante sur le fait qu’il soit faux, sur le “*faire-semblant*”.

Suite à cela, Gilles Brougère va se poser la question du jeu sérieux, et plus précisément, si le jeu peut-il être sérieux ? Un jeu sérieux, que l’on appelle aussi Serious Game, revêt des définitions multiples. D’après la thèse de Julian Alvarez³⁰, “le jeu sérieux” est un oxymore et “*il semblerait que nous trouvions les premières traces de cet oxymore, en Italie, chez les humanistes de la Renaissance (XVe et XVIe siècle). Appelé ‘serio ludere’, cette approche que l’on pourrait traduire par ‘jouer sérieusement’ renverrait notamment à la notion de savoir utiliser l’humour pour faire passer des notions sérieuses*”. Avec cette première approche, on voit que le jeu sérieux vise à apprendre tout en étant récréatif. Effectivement, le jeu étant présenté de manière prépondérante comme récréatif, on peut se demander si le fait qu’il soit sérieux lui donnerait davantage de crédit, et notamment dans l’utilisation du jeu en classe. Gilles Brougère établit là encore plusieurs critères pour étayer cette notion. Il aborde tout d’abord la notion en montrant que le “jeu sérieux” revêt aussi un caractère fictif : “*il s’agit bien d’un univers de second degré (fictif, lié au faire semblant ou à la feintise) dans lequel un acteur (que de ce fait on dénomme ‘joueur ’) prend des décisions*

²⁹ Brougère, Gilles. “Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game”. Revue australienne d’Etudes Françaises, 2012. p124

³⁰ Alvarez, Julien. “Du jeu vidéo au serious game, Approches culturelles, pragmatiques et formelles”. Thèse sous la direction de Jessel J-P, Methel G. Université de Toulouse. 2017

de façon individuelle ou collective ; il suppose des mécanismes de décisions, des procédures”³¹. Comme on peut le voir, le jeu sérieux est d’abord considéré comme un jeu puisqu’il est fictif. De plus, il comprend une dimension décisionnelle comme évoquée précédemment. Néanmoins, pour qu’il ait la dénomination de “sérieux”, le jeu doit répondre à des mécanismes afin d’atteindre l’objectif du jeu. Le jeu est sérieux si l’objectif est atteint par l’intermédiaire de procédures et de mécanismes auxquels on y ajoute une logique ludique. La différence entre un jeu et un jeu sérieux réside dans la construction du jeu, comme le dit Gilles Brougère : “La logique des deux produits diffère dans la mesure où, à la base du jeu à finalité de divertissement, il y a une logique ludique (gameplay) que l’on va intégrer dans une histoire, un univers fictionnel adapté à celui-ci, alors que le serious game va procéder à l’inverse : à l’origine il y a un univers de référence (ce qui est à mettre en valeur ou à apprendre) sur lequel on va greffer plus ou moins adapté”³².

À travers cela, on peut démontrer que le caractère de divertissement, s’opposant au travail comme avait pu le définir Aristote, est à nuancer. Le jeu peut être sérieux et participer à des apprentissages dans le cadre de “serious game”.

B. L’introduction du jeu en Sciences Economiques et Sociales.

L’introduction de nouvelles méthodes pédagogiques au sein de l’enseignement des Sciences Economiques et Sociales fait suite à l’émergence de problématiques liées à l’enseignement de la Science Économique. Au début des années 2000, une crise aborde les enseignements de l’économie au sein des facultés. Au-delà des aspects d’orientation et des concepts enseignés, les étudiants “se plaignent de l’abstraction théorique”³³. C’est à l’issue de l’émergence de ces revendications étudiantes que se pose la question de comment renouveler l’enseignement des Sciences Economiques. Cette question s’étendra plus largement aux sciences économiques et sociales par la même occasion.

L’introduction de nouvelles méthodes pédagogiques - qui renvoient à la “façon dont se transmet ce savoir aux élèves”³⁴ - se fait donc à la suite de ces mouvements de revendications mais aussi à l’avènement de “l’économie expérimentale” comme le souligne

³¹ Brougère, Gilles. “Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game”. Revue australienne d’Etudes Françaises, 2012.

³² Brougère, Gilles. “Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game”. Revue australienne d’Etudes Françaises, 2012.

³³ Génereux, Jacques. « De la science éco à l’économie humaine », *L’Économie politique*, vol. no 9, no. 1, 2001, pp. 15-25.

³⁴ Galy, Marjorie, Erwan Le Nader, et Pascal Combemale. Les sciences économiques et sociales. Histoire, enseignement, concours. La Découverte, 2015

Nicolas Eber³⁵. Les premiers à expérimenter seront des universitaires, tels que Chamberlin, Holt ou Bergstrom et Miller dont ces derniers publieront en 1997 *“le premier manuel d’économie entièrement conçu à partir d’expériences”*³⁶. Ces derniers vont montrer que l’utilisation des jeux avec des étudiants a beaucoup d’avantages et pose ainsi la question de l’introduction de “jeux pédagogiques” que l’on nomme aussi “classroom experiments”. Selon Holt³⁷ : *“l’économie, même au niveau du premier cycle, étant devenue plus technique, l’utilisation de jeux pédagogiques (“classroom experiment”) permet d’établir une connexion importante entre les théories et les principales caractéristiques des marchés et des institutions étudiés”*. Le jeu pédagogique paraît être une solution remédiant à minima à l’abstraction de l’économie et à la technicité des notions. Mais qu’entend-on par “jeu pédagogique” ?

Nicolas Eber le définit dans son article comme *“une expérience généralisée dans une salle de classe et dont la finalité est d’ordre pédagogique (et non de recherche)”*³⁸. Nicolas Eber parlera aussi d’ “expérience pédagogique” plus que de “jeu pédagogique”. Cependant, dans ce mémoire, nous ferons le choix de parler de *jeu* plutôt que d’*expérience* dans la mesure où les expériences qui ont pu être réalisées - et qui se basent sur des expériences mises en place par l’économie expérimentale - sont conçues de manière ludique. Le jeu pédagogique a donc “une visée pédagogique”, c’est-à-dire que le jeu est un moyen par lequel on transmet les savoirs aux élèves. Il fait partie plus particulièrement de la pédagogie active comme peuvent le montrer Yannick Gabuthy et Eva-Angéline Lambert : *“la méthode expérimentale, qui caractérise les expériences en classe, fait partie des méthodes actives, dont le fondement est de rendre l’élève ou étudiant acteur de son apprentissage”*³⁹.

Il existe ainsi une multitude de “jeux pédagogiques” institués en Sciences économiques qui peuvent être réalisés avec des étudiants ou des élèves du secondaire. Néanmoins, ces jeux se sont avant tout développés au sein de la microéconomie et ensuite, propagés à la macroéconomie. Désormais, l’accès aux différents jeux utilisés en Sciences

³⁵ Eber Nicolas, « Jeux pédagogiques. Vers un nouvel enseignement de la science économique », *Revue d’économie politique*, 2003/4 (Vol. 113)

³⁶ Eber Nicolas, « Jeux pédagogiques. Vers un nouvel enseignement de la science économique », *Revue d’économie politique*, 2003/4 (Vol. 113)

³⁷ Eber Nicolas, « Jeux pédagogiques. Vers un nouvel enseignement de la science économique », *Revue d’économie politique*, 2003/4 (Vol. 113)

³⁸ Eber Nicolas, « Jeux pédagogiques. Vers un nouvel enseignement de la science économique », *Revue d’économie politique*, 2003/4 (Vol. 113)

³⁹ Gabuthy, Yannick, et Eve-Angéline Lambert. « Enseigner les structures de marché et stratégies de concurrence avec les jeux pédagogiques », *Revue d’économie politique*, vol. 128, no. 1, 2018, pp. 1-39.

Economiques et Sociales est facilement accessible, que ce soit à travers l’outil numérique que par la littérature.

Le jeu est une notion qui repose sur un caractère récréatif, ludique qui a fait débat quant à son introduction dans le domaine éducatif et de l’enseignement. Suite à cela, l’introduction du jeu comme moyen d’enseignement se fera sous le nom de “jeu sérieux” appelé aussi “serious game” ou encore le “jeu pédagogique” qui repose sur le fait que le jeu ait une visée pédagogique et sur l’instauration d’objectifs d’apprentissage. Néanmoins, le jeu, quels que soient ses objectifs, repose sur deux caractéristiques fondamentales : le “*faire-semblant*” et “*prendre des décisions*” comme le montre Gilles Brougère. Désormais, il est temps d’étudier comment ces jeux peuvent amener à motiver les élèves en classe et plus largement, à les “faire apprendre”.

III - Le jeu, un moyen de motiver et d’apprendre ?

Après avoir tenté d’expliquer ce que recouvrent les notions de motivation et de jeu, il est temps de questionner le lien entre les deux.

L’introduction du jeu peut entrer en rupture avec l’enseignement courant où l’on étudie des documents, études de cas, cours magistraux etc. Le jeu pouvant être un “moyen pédagogique” comme expliqué précédemment, on peut supposer que ce “nouveau” moyen soit une manière de motiver les élèves et plus largement, d’apprendre.

A. Les effets du jeu sur la motivation

On a pu voir que la motivation était une notion qui reposait sur une multitude de définitions et de théories. Pour rappel, la motivation renvoie au fait que l’individu se “déplace, se bouge” et ce déplacement peut être dû à la satisfaction, à l’assouvissement de besoins, à la recherche de buts ou de récompenses, et que cette motivation peut être extrinsèque ou intrinsèque. Dans le cadre scolaire, la motivation peut être définie comme “*l’engagement, la participation et la persistance de l’élève dans une tâche*” selon Sahuc dans un article de la revue “@GRH”⁴⁰.

⁴⁰ Baruel Bencherqui, Dominique , Gaëlle Beau, et Yoann Bazin. « Perturber les enseignements pour mieux motiver les étudiants : de l’étude de cas traditionnelle aux jeux pédagogiques », @GRH, vol. 26, no. 1, 2018, pp. 123-147.

Le jeu peut être vu comme un engagement où l'élève participe et s'insère, plus ou moins longuement, dans une tâche. Par ailleurs, la motivation qui peut reposer sur la recherche d'objectifs, peut totalement être activée par l'introduction de jeux. Le jeu est un espace dans lequel on décide comme le montre Gilles Brougère, mais le jeu est aussi un espace où l'on peut être à la recherche d'objectifs : gagner, recevoir des récompenses, ou encore de la reconnaissance par le groupe. On peut voir ici un premier impact du jeu sur la motivation où l'individu, par l'intermédiaire de l'atteinte d'objectifs, serait motivé.

Par ailleurs, le jeu peut être un moyen de motiver à travers la satisfaction de besoins fondamentaux comme a pu l'expliquer À. Maslow avec sa pyramide des besoins. Parmi ces besoins, il existe le "besoin d'être reconnu" précédé du "besoin d'appartenance et de relations". Le jeu répond à l'ensemble de ces besoins et peut ainsi être source de motivation pour les individus, et ici particulièrement, les élèves. Le jeu est un espace fictif où les élèves sont en collaboration ou en confrontation avec d'autres renvoyant donc à l'appartenance et créant des relations, et où les élèves peuvent être reconnus à travers des performances, des réponses ou encore des résultats.

En outre, le jeu étant initialement récréatif et source d'amusement et de plaisir, vu comme une "*ruse pédagogique*"⁴¹, le fait d'employer un jeu serait alors source de motivation. Le jeu en lui-même, par sa dimension ludique, procure plaisir et détente lors de l'activité et rompt notamment avec une potentielle "routine" en classe. À cela, on peut ajouter que cette sensation de plaisir peut éventuellement activer une motivation intrinsèque liée à la sensation de plaisir et de satisfaction de réalisation de l'activité comme il est indiqué par Pierre Vianin⁴².

D'autres hypothèses concernant les effets du jeu sur la motivation ont été émises, et notamment par Nicolas Eber. Ce dernier ayant écrit sur l'instauration de jeux pédagogiques ou *d'expériences pédagogiques* en classe et plus particulièrement, en Sciences économiques, celui-ci montre que la motivation ne peut pas venir du fait qu'il y ait une récompense ou une rémunération dans la mesure où cela pose des problèmes éthiques. Cependant, il met en avant le fait que "*les jeux pédagogiques mettent le plus souvent en scène des situations suffisamment concurrentielles pour inciter les étudiants à "jouer le jeu"*"⁴³. La motivation viendrait donc de la concurrence entre individus, c'est-à-dire, une situation où les individus

⁴¹ Fournier, Martine. « Jeu et éducation, une histoire contrastée », *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, vol. 58, no. 3, 2020, pp. 33-33.

⁴² Vianin, Pierre. *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur, 2007

⁴³ Eber Nicolas, « Jeux pédagogiques. Vers un nouvel enseignement de la science économique », *Revue d'économie politique*, 2003/4 (Vol. 113)

se confrontent. De plus, cette concurrence peut être appuyée par la pression du groupe. On peut mener l'hypothèse qu'en plus d'être en situation de concurrence, cette dernière mettrait en place une certaine obligation appelée "pression" sur les individus afin d'y participer et motivant les élèves à jouer.

On peut voir que le jeu est dans la capacité d'influencer la motivation des individus, et plus particulièrement des élèves. Les effets procurés par le jeu peuvent-être liés à différentes dimensions de la motivation : des récompenses à la concurrence, en passant par la sensation de plaisir et de satisfaction. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de motiver les élèves, il s'agit inconsciemment de les motiver à apprendre. C'est pourquoi nous allons désormais voir les effets plus larges du jeu, c'est-à-dire, les effets sur les apprentissages.

B. Les effets du jeu sur les apprentissages.

Le jeu a des effets sur la motivation, mais aussi sur les apprentissages et ces effets sont multiples. À noter que les notions de motivation et d'apprentissage sont intrinsèquement liées dans la mesure où pour apprendre, il faut a minima que les apprenants soient motivés.

Premièrement, l'élève se situe dans un schéma d'une pédagogie active, c'est-à-dire, que l'élève est acteur de son apprentissage via une implication personnelle, une activation de sa personne afin de réaliser une tâche : ici, un jeu. Le but est d'atteindre un objectif d'apprentissage et à travers ce jeu, l'élève assimile davantage et mieux les notions et les mécanismes. Cela est expliqué par Nicolas Eber qui rapporte qu'avec *les jeux pédagogiques, l'étudiant devient donc "acteur" et non plus simple "spectateur" du cours. Il en résulte un mode d'apprentissage différent, les étudiants comprenant mieux les concepts théoriques lorsqu'ils les ont expérimentés eux-mêmes dans le cadre de jeux pédagogiques*⁴⁴. L'un des premiers effets est une meilleure compréhension et acquisition des notions et des mécanismes.

De plus, à cela, s'ajoute le prisme de la longévité des apprentissages. Les apprenants sont en mesure de mieux comprendre et de retenir ce qu'ils ont appris durant le jeu, mais ils ont surtout la capacité de retenir les savoirs sur une plus longue période que dans un schéma magistral par exemple. Cette hypothèse a aussi été avancée par Nicolas Eber qui rapporte que *"l'efficacité pédagogique de la démarche expérimentale est particulièrement nette lorsqu'on*

⁴⁴ Eber Nicolas, « Jeux pédagogiques. Vers un nouvel enseignement de la science économique », *Revue d'économie politique*, 2003/4 (Vol. 113)

envisage l'apprentissage de long terme, c'est-à-dire ce que l'étudiant retient du cours après les examens. D'une manière générale, il retient mieux (plus longtemps) les concepts enseignés à partir d'expériences."⁴⁵. Ainsi, le jeu est un premier moyen de consolider les apprentissages et de mieux les comprendre mais aussi, un moyen de faire perdurer ces connaissances apprises sur une période plus longue.

Enfin, l'un des effets du jeu sur les apprentissages se traduit par les résultats aux évaluations. Les travaux sur les résultats aux évaluations sont assez contrastés sur les effets mais peuvent montrer que sur le long-terme, en re-questionnant les élèves sur les sujets sur lesquels portaient les expériences, les apprenants réussissent davantage. C'est ce que montre Jérôme Villion qui réalise un test sur deux groupes d'étudiants, l'un ayant pratiqué une expérience pédagogique (jeu) et l'autre, non. Ils ont réalisé deux tests à trois mois d'intervalle. Cette étude montre que *“ les résultats sont les suivants : les QCM administrés à l'issue de l'expérience ne donnent pas de résultats significativement différents pour le “groupe-expérience” et pour le “groupe-contrôle”. Trois mois plus tard, le “groupe-expérience” fait un tout petit peu mieux que le “groupe-contrôle” au QCM mais de manière non significative. En revanche, que les questions ouvertes, qui exigent une compréhension et un ancrage profonds des concepts, le “groupe-expérience” obtient des notes 1.5 à 2 fois supérieures à celles obtenues par le “groupe-contrôle”*⁴⁶. Même si les résultats ne sont pas significatifs à court-terme, on peut voir que le jeu est un moyen qui influe sur les apprentissages à travers l'exercice de l'évaluation, qui doit venir contrôler les savoirs et savoirs-faire des apprenants.

Le jeu peut être considéré comme un moyen d'influencer la motivation et par conséquent les apprentissages des apprenants. Cela s'observe à travers la satisfaction, les “récompenses” ou encore l'effet du groupe sur l'apprenant amenant à activer la motivation et qui, elle-même, va venir impacter l'apprentissage de ces derniers en renforçant la compréhension des notions et des mécanismes, mais aussi en amenant à des meilleurs résultats aux évaluations. Néanmoins, il est à noter que certaines limites persistent. Le jeu, bien que le tableau dressé précédemment soit plutôt positif sous bien des aspects, n'est pas sans tâche. Des limites pratico-pratiques à la fonction d'enseignant apparaissent. Élaborer des jeux en classe demande des efforts et une adaptation constante de son enseignement à

⁴⁵ Eber Nicolas, « Jeux pédagogiques. Vers un nouvel enseignement de la science économique », *Revue d'économie politique*, 2003/4 (Vol. 113)

⁴⁶ Villion, Jérôme. « Les expériences pédagogiques : vers une méthode active et efficace », *Idées économiques et sociales*, vol. 161, no. 3, 2010, pp. 29-39.

l'environnement dans lequel il se trouve. *“Tous les acteurs sont contraints de sortir de leur zone de confort”*⁴⁷. Il se peut premièrement que les élèves soient en posture de refus face à cette méthode d'enseignement et/ou qu'ils ne soient pas consentants à cette pratique par peur d'inégalités de traitement en ce qui concerne les enseignements, surtout avec la nouvelle réforme du baccalauréat où les élèves sont très pointilleux sur les enseignements reçus en spécialité et où le contrôle continu prend une place plus importante. Par ailleurs, élaborer des jeux en classe demande du temps, plus qu'une préparation “traditionnelle” d'une séance où il faut cadrer correctement la séance afin d'être dans les temps, être extrêmement clair sur les indications données aux élèves ou encore trouver un moyen de mettre en situation les élèves, créer une mise en scène car les jeux ne sont parfois pas adaptés directement à la mise en oeuvre en classe. Et parallèlement à ce point de vue technique, il s'agit d'y lier les objectifs d'apprentissages émis par le programme. De plus, le jeu étant un moyen de transmettre un enseignement de la discipline et d'atteindre des objectifs, le jeu réserve aussi une part d'incertitude qu'il s'agit de devancer afin de ne pas se laisser surprendre par des résultats erronés ou une mauvaise pratique du jeu mettant ainsi en péril l'atteinte des objectifs d'apprentissage liés au jeu.

Il a été ici question de montrer le lien entre les jeux et l'apprentissage, mais aussi les jeux et la motivation à travers l'exposition des concepts ainsi que les théories qui ont émergé à propos de ce sujet. Afin d'affirmer ou d'infirmer ces théories, il est temps de les mettre en pratique au sein de mon enseignement, en réalisant des jeux en classe et en évaluant ces derniers et en émettant des hypothèses en amont.

⁴⁷ Baruel Bencherqui, Dominique , Gaëlle Beau, et Yoann Bazin. « Perturber les enseignements pour mieux motiver les étudiants : de l'étude de cas traditionnelle aux jeux pédagogiques », @GRH, vol. 26, no. 1, 2018, pp. 123-147.

IV - Les hypothèses élaborées à l'issue de ce cadrage

Suite à ce cadrage théorique qui nous permet d'établir le fait que le jeu peut, en théorie, influencer la motivation et l'apprentissage des apprenants, il est nécessaire de mettre au point des hypothèses afin de valider ou non empiriquement ce cadrage.

Premièrement, on a pu voir précédemment que la motivation était possible par la poursuite de buts. À travers la mise en pratique du jeu, la première hypothèse serait de dire que le jeu est un moyen par lequel les apprenants sont motivés, c'est-à-dire, le moyen par lequel ces derniers sont en mesure de s'activer et d'atteindre des objectifs abordés au sein du programme de Sciences Economiques et Sociales. Sous le même prisme, le jeu, étant vu comme un divertissement en premier lieu, mais surtout défini comme fictif et où ce dernier n'existe que parce que les individus consentent à y participer et prennent des décisions, on peut se demander si les jeux pratiqués en Sciences Economiques et Sociales, qui reposent essentiellement sur des élèves acteurs et prenant des décisions individuelles, ne sont pas un moyen de motiver les élèves. Le prisme de la compétition au sein même du jeu comme moteur de la motivation est aussi une hypothèse à explorer.

De plus, dans cette même optique du rôle du jeu dans l'activation des apprenants, on peut aussi envisager que le fait que les apprenants soient acteurs de leur apprentissage en jouant un rôle peut favoriser la motivation, et plus particulièrement ici, la motivation intrinsèque qui a pour vertu d'être très efficace concernant la mise en action.

Par ailleurs, au-delà même des hypothèses liant motivation et jeu, l'utilisation du jeu en classe entraîne des réflexions concernant son impact sur les apprentissages, mais aussi sur le climat de classe. À propos de l'impact des jeux sur les apprentissages, plusieurs hypothèses peuvent être émises, notamment le fait que le jeu, dans la mesure où les élèves sont acteurs, améliore la compréhension des notions de Sciences Economiques et Sociales et permet, par la même occasion, de renforcer les apprentissages sur le long terme. L'hypothèse est donc que les élèves retiennent davantage et mieux les notions enseignées. D'autre part, une hypothèse au sujet du climat de classe est à envisager, et plus particulièrement la suivante : le jeu renforce la sociabilité entre élèves et améliore le climat de classe. Effectivement, le jeu, pouvant être réalisé en groupe et vu aussi comme un moyen de divertissement, peut accentuer les liens entre les élèves, surtout dans le cadre de la réforme du baccalauréat où les élèves sont, à partir de la classe de 1^{ère}, regroupés par spécialité, engendrant une méconnaissance des élèves entre eux.

Deuxième Partie - L'empirie

I - La mise en oeuvre des hypothèses

Afin de mettre en œuvre les hypothèses évoquées précédemment, il est nécessaire de mettre en pratique ce que l'on a pu voir théoriquement. Ainsi, il est question dans cette partie de présenter le processus par lequel a été mis en place les hypothèses.

A. Présentation générale

Premièrement, des jeux sont organisés en classe de Première et de Seconde, et particulièrement au sein d'une seule classe de Seconde afin de comparer les différents résultats. Concernant la classe de Première, un jeu portant sur les biens collectifs est réalisé dans le cadre du chapitre "Quelles sont les défaillances de marché ?" et "le jeu du marché" concernant le chapitre "Comment se forment les prix sur un marché ?" en classe de Seconde. Ces jeux sont essentiellement issus de l'économie expérimentale et s'inspirent de jeux préalablement réalisés au sein des universités ou au sein de classes. Parallèlement à ces jeux, sont réalisés - de temps en temps - des jeux venant conforter les apprentissages qui s'inspirent de jeux dit "de plateau" en modifiant les objectifs mais en gardant les mêmes principes. Un "Times Up" est donc réalisé régulièrement afin de réviser les notions vues depuis le début de l'année.

À la suite de la réalisation des jeux des biens collectifs et du marché, sont réalisés des questionnaires afin d'évaluer la compréhension des notions et des mécanismes, mais aussi de l'apprentissage sur le temps long. Ainsi, au sein du groupe classe de Première, sont distribués trois questionnaires identiques à un mois d'intervalle, et en classe de Seconde, deux questionnaires à un mois d'intervalle. À noter qu'en classe de Seconde, ce même questionnaire est aussi distribué à une autre classe de Seconde dans laquelle aucun jeu n'a été réalisé afin de comparer les résultats de la compréhension et de l'apprentissage des objectifs.

B. Déroulement du jeu sur les biens collectifs en Première.

Concernant le “jeu des biens collectifs” réalisé avec le groupe-classe de Première⁴⁸, il était question de montrer que les biens collectifs ne sont pas financés par l’initiative individuelle et ne peuvent être pris en charge par le marché lui-même, constituant ainsi, une défaillance de marché. La mise en place de ce jeu est inspiré du manuel scolaire “Hatier”⁴⁹ et consiste à diviser l’ensemble de la classe en petits groupes autonomes et qu’ils prennent individuellement la décision de financer le bien collectif en question, ou non, en mettant une carte rouge ou noire au sein de la cagnotte collective. Ici, le groupe-classe était divisé en groupes de quatre personnes, membres d’un quartier où la question était de financer l’éclairage dans les rues de leur quartier. Pour ce faire, chaque élève avait en sa possession quatre cartes : deux noires et deux rouges. Les cartes rouges permettent de participer au financement du bien en question, tandis que les cartes noires étaient présentes afin de ne pas dévoiler la stratégie de l’individu. En déposant une carte rouge dans la cagnotte collective, l’élève permet de récolter un point pour l’ensemble des individus peuplant le groupe (autrement dit, les membres du quartier), tandis que s’il garde la carte rouge, alors il remporte quatre points pour lui. Le jeu est organisé autour de quatre rounds où les règles peuvent changer au fur et à mesure du jeu (aucune discussion lors du 1er round, modification du nombre de points que rapportent les cartes rouges lors du 3ème et 4ème round).

À la suite de la réalisation de ce jeu, qui a duré une heure environ, un compte-rendu de plusieurs questions a été réalisé et enfin, un questionnaire visant à évaluer la compréhension des objectifs à la suite de ce jeu. Celui-ci a été réitéré deux fois à intervalle d’un mois chacun.

C. Déroulement du jeu du marché en classe de Seconde

Le jeu du marché, fortement inspiré d’un article de la “Revue d’économie politique”⁵⁰ afin de le concevoir en classe, a été réalisé en classe entière. La mise en place a été la suivante : la classe se situe sur le “marché du gruyère”⁵¹ et est divisée en deux groupes : les offreurs et les demandeurs. Ils ont tous en main une carte indiquant le prix maximal d’achat concernant les demandeurs, c’est-à-dire, que les élèves ne peuvent acheter un gruyère à un prix supérieur à la valeur de leur carte, et un prix minimum de vente concernant les offreurs.

⁴⁸ Annexe 2

⁴⁹ “SES 1ère, Sciences Economiques et Sociales”, Edition 2019, hatier, page 78.

⁵⁰ GABUTHY Yannick, LAMBERT Eve-Angéline, « Enseigner les structures de marché et stratégies de concurrence avec les jeux pédagogiques », *Revue d’économie politique*, 2018/1 (Vol. 128), p. 1-39.

⁵¹ Annexe 1

Les élèves “offreurs” ne peuvent donc vendre leur gruyère à un prix inférieur à la valeur de leur carte. Aucun élève ne peut discuter avec les autres membres du groupe avant le début de la session du marché, et ils ne peuvent divulguer la valeur de leur carte, ni aux membres de leur groupe, ni aux membres adverses. Ils ne peuvent discuter que quand la session du marché est ouverte. À la suite de l'ouverture, les élèves “offreurs” et “demandeurs” marchandent ouvertement entre eux afin de conclure la meilleure transaction selon eux. Une fois cette dernière conclue, celle-ci est reportée au bureau - tenu par le Professeur - qui annonce le prix de la transaction à l'ensemble du marché et qui note au tableau le prix de la transaction. Les élèves calculent alors leurs gains individuels. Cela se produit dans un temps imparti de cinq minutes.

Lors de ce jeu, 5 rounds ont eu lieu. À la suite de ces derniers, les élèves peuvent et doivent constater qu'un prix gravite autour d'un même prix, qui constitue le prix d'équilibre, et que ce dernier se crée à la suite de confrontations entre les offreurs et les demandeurs. Personne ne peut l'influencer. Là encore, à la suite de ce jeu, un compte-rendu est réalisé et suivi d'un questionnaire - qui est réitéré 1 mois après le jeu - afin d'évaluer la compréhension et la mémorisation des concepts et des mécanismes sur le temps long.

Après avoir présenté l'ensemble de la mise en œuvre des expériences et la mise en pratique des hypothèses, nous allons nous intéresser aux résultats de ces expériences.

II - Analyse de la mise en oeuvre des jeux

A. Le jeu améliore-t-il l'apprentissage ?

1. Les résultats de l'expérience en classe de Première

- *Chiffres des questionnaires*

L'une des hypothèses émises précédemment était que le jeu pouvait améliorer la compréhension et l'apprentissage sur le long terme des notions et mécanismes évoqués au sein de jeux et cette hypothèse fait notamment le lien avec les écrits de Nicolas Eber à ce sujet⁵². À la suite de cela, on peut évoquer une première issue favorable à cette hypothèse. En effet, en ce qui concerne les résultats aux questionnaires⁵³ effectués par 21 élèves - les élèves

⁵² Eber Nicolas, « Jeux pédagogiques. Vers un nouvel enseignement de la science économique », *Revue d'économie politique*, 2003/4 (Vol. 113)

⁵³ Annexe 3

absents n'étant pas comptabilisés lors du deuxième et troisième questionnaires - visant à évaluer la compréhension des mécanismes, les résultats sont plutôt stables. On peut surtout le constater sur les deux premières questions, ce qui n'est pas forcément le cas pour les deux dernières. Les réponses aux deux premières questions sont équivalentes sur les deux premiers questionnaires, seul le troisième fait office d'exception où une "non-réponse" apparaît à la deuxième question⁵⁴. En étudiant les réponses des questions 3 et 4, on s'aperçoit que seulement trois élèves obtiennent la mention "acquis" à la suite du jeu et qu'à partir du second questionnaire, aucun élève n'est en mesure de répondre correctement à la question, les réponses étant incomplètes ou partielles. On est davantage sur la mention "en cours d'acquisition" ou "non acquis", sachant que l'on énumère cinq "sans-réponses" pour l'ensemble de ces deux dernières questions lors de la distribution du second questionnaire, et trois "sans-réponse" lors de la distribution du troisième questionnaire. Suite à cela, on peut se demander si le jeu ne serait pas à compléter concernant ces deux dernières questions afin de renforcer les apprentissages sur le long-terme. Effectivement, ces dernières questions faisaient le lien entre la notion de "défaillance de marché" vue précédemment dans le chapitre et les biens collectifs, thème de la séance.

De plus, dans le dernier questionnaire participant à mesurer la compréhension des notions et la difficultés des évaluations avec le jeu⁵⁵, 7 élèves parmi les 18 répondants ce jour-là évoquent le fait d'avoir relativement "mieux compris" les notions du chapitre avec le jeu en mettant la note de 7 et 6 élèves mettent la note de 9. Au total, 13 élèves mettent une note comprise entre 7 et 9, et 4 élèves entre 4 et 6. On peut donc voir, que majoritairement, les élèves ont mieux compris les notions à l'aide du jeu. Cependant, le degré d'effort pour la compréhension n'est pas forcément moindre. Au total, 10 élèves ont mis un degré supérieur à 5 (c'est-à-dire, ayant fait relativement ou beaucoup d'efforts), contre seulement 6 en dessous de 5. De plus, lorsqu'il s'agit de la difficulté des évaluations et du degré d'efforts fournis lors de ces dernières, les chiffres sont élevés. Seul un élève met en dessous de 5 concernant le degré d'efforts fournis pour la réalisation des évaluations.

- *Analyses et réflexions sur le jeu en classe de Première*

Suite aux résultats, on peut dire que le jeu agit positivement sur les apprentissages dans la mesure où les résultats restent stables, mais il reste tout de même à améliorer. À

⁵⁴ Annexe 4

⁵⁵ Annexe 6

l'avenir, il serait peut-être plus judicieux d'appuyer sur les mécanismes vus comme davantage complexes comme ils sont présents au sein des questions 3 et 4 afin de compléter le jeu et de permettre une meilleure compréhension pour les apprenants. En effet, ces deux dernières questions faisaient appel à la notion de "défaillance de marché" vue précédemment dans le chapitre et elles faisaient référence à des mécanismes qui peuvent être jugés plus complexes. Un exercice complémentaire ou une modification du jeu sont à envisager à l'avenir.

De plus, il est à noter que lors du déroulement du jeu, la notification de certaines précisions a eu lieu afin d'orienter les élèves dans le but et l'intérêt du jeu. En effet, les élèves n'ont pas tous compris que le but était d'avoir le meilleur gain à la fin des rounds et qu'ils devaient être dans une position d'individu rationnel. Certains ont d'ailleurs relaté directement qu'il était préférable que tout le monde participe dès le premier tour, car personne n'allait participer. On peut s'apercevoir que les jeux ont des limites et qu'il est peut-être nécessaire, lors de la réalisation de ces derniers, de préciser que les Sciences Économiques reposent sur des modèles qui sont une représentation simplifiée de la réalité et que tous les individus ne sont pas des "homo-oeconomicus". Ainsi l'impact du jeu sur l'apprentissage est limité de ce point de vue et il serait aussi pertinent d'envisager des précisions avant le début de ce dernier.

Par ailleurs, un facteur contextuel est à prendre en compte dans les résultats obtenus lors de la distribution des questionnaires : ces derniers ont été réalisés à la fin de l'heure à chaque fois en leur laissant une quinzaine de minutes. Ce facteur est à inclure dans la réalisation et dans les réponses, et peut aussi expliquer les "non-réponses" ou le fait que certaines réponses soient incomplètes venant ainsi limiter les résultats.

Par cette première expérience avec la classe de Première, on peut affirmer que le jeu joue positivement sur les élèves, en maintenant leurs apprentissages sur un temps plus long, même si des limites sont à prendre en compte. Désormais, nous allons aborder cette hypothèse avec l'expérience du jeu du marché menée en Seconde et où les questionnaires ont été distribués à la fois dans la classe ayant réalisé le jeu, mais aussi dans une classe n'ayant jamais réalisé de jeu.

2. Les résultats de l'expérience en classe de Seconde

- *Chiffres des questionnaires de chaque classe*

Dans la mesure où il s'agit de vérifier l'hypothèse que le jeu permettrait une meilleure compréhension mais aussi un meilleur apprentissage sur le long terme, l'expérience a été menée sur deux classes de Seconde lors du chapitre du marché, l'une ayant fait le jeu et l'autre non.

Premièrement, concernant la classe n'ayant pas fait le jeu. Ces derniers ont eu une séance sur la formation de l'équilibre en s'appuyant sur un document avec des questions, puis la réalisation d'une synthèse. À la fin de cette séance, le premier questionnaire sur la formation de l'équilibre a été distribué, puis le second un mois après environ (après les vacances de Printemps). En analysant les réponses aux questions (à choix unique)⁵⁶, on s'aperçoit que les questions 1, 2, 4 et 5 sont plutôt bien réussies, avec une large majorité de réponses correctes. C'est pour les questions 3 - portant sur l'intérêt de l'offreur - et 6 - portant sur pourquoi la situation d'équilibre sur un marché est-elle la meilleure ? - que l'écart se creuse. En effet, l'écart se creuse, avec 10 répondants ayant une réponse correcte à la question 3 et 20 pour la question 6 - bien que là encore, plus de la moitié des répondants ont eu une réponse correcte -.

Lors du 2nd questionnaire, distribué après les vacances de printemps, les réponses aux questions 1, 2 et 5 restent stables, tout comme pour la question 6 où le nombre de réponses incorrectes a diminué. Le nombre de réponses correctes à la question 3 a diminué de 1, montrant une certaine stabilité, mais la question posant désormais problème est la 4 - qui porte sur le comportement des demandeurs lorsque le prix augmente -. Alors que l'on dénombre 22 réponses correctes contre 4 lors de la première distribution du questionnaire, on en dénombre seulement 14 contre 12 lors de la seconde distribution, soit un écart de 18 réponses.

Deuxièmement, concernant la classe ayant réalisé le jeu. Ces derniers ont donc effectué un jeu durant une heure complète en créant un marché du gruyère sur lequel ils se confrontaient afin d'aboutir à un prix. Concernant le premier questionnaire, on peut observer que la question 4 fait un "sans-faute", que les questions 1 et 2 ne dénombrent qu'une seule réponse incorrecte respectivement et que pour les questions 6 et 5, plus de la majorité des répondants obtiennent une bonne réponses (25 contre 3, et 23 contre 5). Seule la question 3 n'obtient pas la majorité avec seulement 8 réponses correctes sur l'ensemble des répondants.

⁵⁶ Annexe 5

On peut conclure que sur ce premier questionnaire, seules les questions 3 et 6 - même si la majorité des réponses sont correctes - ont posé problème.

Lors du 2nd questionnaire, les questions 1, 2 et 5 font un “sans-faute”, les questions 5 et 6 obtiennent plus de la majorité de réponses correctes de la part des répondants. Plus précisément, pour la question 6, les résultats sont identiques, et la question 3 reste celle comptabilisant le plus de réponses incorrectes avec seulement 9 réponses correctes. On constate ainsi une diminution de 1 répondant, mais on peut en conclure qu’il y a une certaine stabilité entre les réponses au 1er et au 2nd questionnaire.

Par ailleurs, ces derniers, lors de la réalisation du questionnaire interrogeant sur la motivation⁵⁷ mais aussi la compréhension des notions, ont majoritairement mieux compris les notions avec des notes comprises en 7 et 10. Cependant, concernant le degré d’efforts fournis, les résultats sont davantage dispersés, 18 élèves ont mis un degré compris entre 5 et 10 montrant qu’ils ont réalisé des efforts, voire beaucoup d’efforts, contre seulement 8 en dessous de 5. De plus, concernant la difficulté des évaluations et du degré d’efforts fournis, ces derniers trouvent majoritairement qu’il a fallu faire des efforts, voire beaucoup, et que les exercices étaient difficiles. En effet, 18 ont mis une note comprise entre 5 et 10 concernant la difficulté de l’évaluation et 19 mettent un degré d’effort compris entre 5 et 10.

- *Comparaisons et affirmations de l’hypothèse*

Si l’on compare l’ensemble des résultats entre les deux classes, en prenant tout d’abord, les résultats du 1^{er} questionnaire, on s’aperçoit que les données sont plus ou moins équivalentes, avec notamment un nombre important de réponses incorrectes pour la question 3. En effet, la classe n’ayant pas réalisé le jeu dénombre seulement 10 réponses correctes et seulement 8 pour la classe ayant réalisé le jeu. L’écart à la question 6 est équivalent aussi entre les deux classes - un écart de 5 répondants pour la classe ayant réalisé le jeu, contre 6 pour l’autre -. C’est à partir de la distribution du 2nd questionnaire que l’on peut apercevoir une différence majeure. En effet, il n’y pas de différences majeures dans l’évolution des réponses et entre les classes dans la globalité des questions, sauf pour la question 4 portant sur le comportement des demandeurs quand le prix augmente. On observe une différence de 11 réponses correctes entre les deux classes. De plus, il faut tout de même souligner, même si c’est faible, que la classe ayant réalisé le jeu réalise un “sans-faute” concernant les questions

⁵⁷ Annexe 6

1, 2 et 5 comparativement à la classe n'ayant pas réalisé le jeu qui dénombre une diminution de 2 à 3 répondants pour les deux premières questions du questionnaire.

Suite à cela, comme cela fut le cas pour la classe de 1ère, on peut affirmer que le jeu maintient les connaissances sur le long terme. On ne peut observer une réelle différence entre les deux classes, car même la question la moins réussie concernant la classe n'ayant pas réalisé le jeu, n'a pas été réussie pour celle ayant réalisé le jeu. Par ailleurs, une meilleure compréhension est à noter, bien que celle-ci puisse être contrebalancée par les efforts fournis par les élèves lors des évaluations. De ce fait, on peut conclure que le jeu permet de comprendre et de maintenir les connaissances sur un moyen terme, mais on ne peut réellement affirmer que les élèves comprennent mieux et retiennent mieux puisqu'une certaine équivalence et stabilité sont constatées entre les réponses des deux classes.

- *Réflexions sur la conception du jeu et des réponses aux questionnaires*

Au-delà même de l'analyse effectuée sur les réponses des élèves, il est nécessaire de réfléchir sur le contexte de la situation et sur la réalisation même du jeu.

Tout d'abord, il est nécessaire d'analyser le nombre de réponses incorrectes à la question 3 pour les deux classes. En effet, le jeu n'améliore pas la compréhension portant sur la maximisation du profit concernant l'offreur. Il serait alors judicieux, d'appuyer dessus en amont lors de l'explication du raisonnement de l'offreur et/ou lors de l'explication du jeu, ou en aval, en demandant aux élèves comment les offreurs ont réfléchi afin d'établir le prix. De plus, lors de la réalisation du jeu, j'ai dû intervenir afin de rappeler aux élèves qu'ils étaient des individus rationnels qui avaient pour objectif de maximiser leurs gains finaux, et non de prendre en compte les intérêts des autres, notamment des demandeurs. Comme il est question en 1ère, il serait peut-être préférable de rappeler véritablement en amont du jeu qu'ils sont des acteurs rationnels et qu'ils réfléchissent tout d'abord à leurs gains, bien que le modèle théorique ait des limites. Il faudrait, par la même occasion, rappeler que l'on raisonne sur la base de théories et de modèles qui nous permettent de mieux comprendre la réalité et que ces derniers ont des limites.

En outre, concernant le contexte de la réalisation des questionnaires, les premiers questionnaires ont été réalisés en fin de séance, en leur laissant 20 minutes. De ce fait, un manque de concentration peut être à inclure dans les réponses incorrectes, ou encore le fait qu'il n'y ait pas d'enjeu, notamment de la note, peut expliquer les éventuelles réponses incorrectes. En effet, les questionnaires ne donnant pas lieu à des notes, les élèves peuvent

prendre moins au sérieux le fait d'y répondre. De plus, le premier questionnaire a été réalisé via la tablette mais tous les élèves ne l'avaient pas en leur possession. Cette situation a donc abouti à des prêts de tablette entre les élèves favorisant la transmission des réponses entre eux.

On peut donc conclure que le jeu agit positivement sur la compréhension et l'apprentissage de long terme sur les élèves puisque l'on peut observer un nombre important de réponses correctes, et quelques réponses incorrectes venant ainsi conforter les hypothèses précédentes. Désormais, il est temps d'aborder le lien entre motivation et jeu et notamment si celui-ci influence le comportement et l'entrée au travail des élèves.

B. Le jeu permet-il de motiver les élèves ?

Lors de l'élaboration des hypothèses, il a été émis que le jeu pouvait activer la motivation des élèves, notamment par la recherche de buts ou encore, par la compétition entre ces derniers les mettant en capacité de s'activer, de réaliser un objectif. De plus, l'hypothèse de l'impact du jeu sur le climat de classe avait aussi été envisagée et c'est que nous allons étudier dans la suite de cette partie.

- *Chiffres des questionnaires de chaque classe*

Les élèves de la classe de 2^{nde} et de 1^{ère} ont eu un questionnaire lié à la motivation et à la compréhension des notions à la suite de la réalisation du jeu.

Concernant la classe de 1^{ère}, à la question "Qu'as-tu préféré dans la réalisation du jeu ?" où six choix étaient possibles, sur 18 répondants ayant réalisé un jeu, les choix "s'amuser avec la classe" et "chercher une solution à la situation du jeu" sont en tête, avec 9 répondants pour chacun de ces deux choix. Vient ensuite, le choix 6 "prendre des décisions pour avancer dans le jeu", puis le choix 2 "jouer un rôle pour découvrir des notions" avec 5 réponses, puis le choix 1 : "être en compétition avec les autres" avec 4 réponses ainsi que le choix 5 "jouer un rôle" avec 1 réponse. À première vue, c'est le fait de s'amuser et de chercher une solution au jeu qui attire davantage les élèves à jouer.

Concernant la classe de 2^{nde}, où 26 élèves ayant réalisé le jeu du marché ont répondu, les deux choix majoritaires sont le choix 3 avec 17 réponses et le choix 6 avec 16 réponses. On peut donc s'apercevoir que le fait de s'amuser est prépondérant, tout comme le fait de prendre des décisions pour avancer dans le jeu. C'est donc le même constat que dans la classe

de 1^{ère}. Ensuite, viennent les choix 2, 1 et 4 ayant respectivement : 15, 14 et 12 réponses. Ces nombres représentent plus de la moitié des répondants. Enfin, c'est le fait de "jouer un rôle" qui est minoritaire, avec seulement 5 réponses. On s'aperçoit ainsi d'un même constat entre les deux classes, le fait de s'amuser et de prendre des décisions sont ce que les élèves préfèrent. Le fait d'être en compétition, de jouer un rôle afin de découvrir les notions et de chercher une solution au jeu viennent après.

Au total, on comptabilise 26 élèves sur 44 répondants préférant le jeu pour le fait de s'amuser, puis 24 pour le fait de prendre des décisions. Vient ensuite le choix de "chercher une solution à la situation du jeu" avec 21 répondants, puis 20 répondants pour "jouer un rôle pour découvrir les notions" ainsi que 18 pour "être en compétition avec les autres". Et enfin, le dernier, qui ne concerne que 6 répondants sur l'ensemble. On peut donc conclure que les élèves jouent pour le fait de s'amuser et le fait de prendre des décisions.

- *Véracité des hypothèses et réflexions sur l'analyse*

Les hypothèses émises au sujet de la motivation étaient les suivantes : "le jeu est un moyen par lequel les apprenants sont motivés, c'est-à-dire, le moyen par lequel ces derniers sont en mesure de s'activer et d'atteindre des objectifs abordés au sein du programme de Sciences Economiques et Sociales. Sous le même prisme, le jeu, étant vu comme un divertissement en premier lieu, mais surtout défini comme fictif et où ce dernier n'existe que parce que les individus consentent à y participer et prennent des décisions, on peut se demander si les jeux pratiqués en Sciences Economiques et Sociales qui reposent essentiellement sur des élèves acteurs et prenant des décisions individuelles n'est pas un moyen de motiver les élèves. Le prisme de la compétition au sein même du jeu comme moteur de la motivation est aussi une hypothèse à explorer." Ces hypothèses renvoient aux théories de la motivation via la recherche de buts, notamment à celles de Kurt Lewin ou encore évoquées par Fabien Fenouillet ; mais aussi sur celles évoquant la satisfaction des besoins. Les élèves ont atteint les objectifs du programme car les répondants ont vu, à travers le jeu, un moyen d'amusement et de divertissement. Cela rejoint la définition initiale du jeu qui est un moyen de se faire plaisir, de se divertir et qui s'oppose au travail. On peut voir ici que les élèves se sont activés en n'ayant pas la réelle impression de travailler. Ensuite, les élèves se sont activés à atteindre les objectifs du programme car ils étaient en capacité de prendre des décisions. Ici, on retrouve le fait que les individus soient acteurs de l'action renvoyant à la théorie de la motivation intrinsèque, mais aussi à la définition du jeu qui est

une situation dans laquelle les individus doivent prendre des décisions afin que celui-ci perde ou non. Enfin, en ce qui concerne la motivation liée à la compétition entre les élèves, 18 répondants ont choisi cette réponse sur 44, c'est un peu moins de la moitié. On peut donc affirmer, avec nuance, que les individus s'activent dans la réalisation de l'action par le fait qu'ils soient en compétition avec les autres. Par ailleurs, la recherche de but afin de motiver l'élève est à prendre en considération puisqu'au total, 21 élèves ont préféré dans les jeux le fait de chercher une solution à la situation du jeu.

On peut conclure que le jeu impacte la motivation des élèves par le biais du divertissement, le fait de prendre des décisions et le fait de jouer un rôle, qui sont trois piliers du jeu. Ce dernier permet ainsi à l'élève de s'amuser tout en apprenant et on y voit ici une "*ruse pédagogique*"⁵⁸ comme l'évoque Marine Fournier, que cette ruse permet de procurer du plaisir et une certaine satisfaction chez l'élève pouvant activer la motivation intrinsèque.

Ensuite, même si cela apparaît dans une moindre mesure, on peut voir que la recherche de but afin de motiver l'élève est un moyen d'engagement de l'élève dans l'action, notamment à travers le fait qu'un peu moins de la moitié de la totalité des répondants ait sélectionné la recherche de solutions à la situation du jeu. On peut y voir, là encore, un impact du jeu sur la motivation à travers la recherche de buts et de finalités. Ainsi, le jeu impacte la motivation de l'élève.

Cependant, au-delà même des résultats, il est nécessaire de réfléchir à la conception du questionnaire et à sa réalisation. Ce dernier a été réalisé au retour des vacances de printemps et a été réalisé en début d'heure par les deux classes. Il a été laissé à l'élève une quinzaine de minutes maximum afin de réaliser ce questionnaire. Concernant la première question, il aurait peut-être été judicieux d'ajouter des choix tels que "être reconnu comme gagnant" ou encore "être satisfait du résultat" afin de se pencher davantage sur la motivation liée à la recherche de besoins renvoyant à la pyramide de A. Maslow. Par ailleurs, on dénombre "3 sans-réponses" sur l'ensemble des questionnaires pouvant s'expliquer par une non-compréhension de la question, sachant que quelques élèves ont demandé un éclaircissement sur la question 5 notamment. De plus, nous sommes quasiment à la fin de l'année, et les jeux ont été réalisés pour les 1^{ères} en début de 2nd semestre, il est possible que certains élèves n'aient que de brefs souvenirs ou qu'il leur aurait fallu un peu plus de temps de réflexion afin de se souvenir de ce qui avait été réalisé en classe. Autrement, il aurait fallu distribuer le questionnaire beaucoup plus tôt concernant les 1^{ères}.

⁵⁸ « Jeu et éducation », *Sciences Humaines*, 2004/8 (N°152), p. 25-25.

CONCLUSION

Le jeu, qui a été défini comme un moyen de s'amuser, de se divertir et qui doit répondre à certains critères comme le fait de jouer un rôle, de prendre des décisions ou encore, d'être dans une situation fictive afin d'être considéré comme tel, valide ainsi la définition de Gilles Brougère. De plus, celui-ci peut être considéré comme un véritable outil pédagogique en classe, et notamment en Sciences Economiques et Sociales. En effet, celui-ci peut avoir des effets sur les apprentissages, notamment en permettant une longévité de l'apprentissage comme avait pu l'évoquer Nicolas Eber. Cependant, il faut prendre en compte que les apprentissages ne se sont pas dégradés en ce qui concerne la classe n'ayant pas réalisé le jeu et que le jeu doit tout de même être complété. En outre, le jeu influence la motivation. En effet, la motivation qui est le fait d'entrer dans une action, de réaliser une action et qui désigne le moyen, la force permettant l'entrée dans cette dernière, est activée lors de la réalisation d'un jeu afin d'aboutir aux objectifs du programme. Cette motivation s'active par le fait de s'amuser. Il est vu comme un divertissement et peut permettre d'en tirer satisfaction permettant ainsi l'entrée dans le jeu et l'apprentissage (de manière rusée). Par ailleurs, le jeu permet de chercher des buts en trouvant des solutions à une situation. Nous avons pu voir que ce facteur était à prendre en compte dans les réponses des apprenants. Néanmoins, le fait de jouer un rôle renvoyant au caractère fictif et d'être en compétition n'est pas aussi significatif comme pouvait l'évoquer Nicolas Eber.

Ainsi, on peut en conclure que le jeu est un moyen positif à introduire en classe, permettant aux élèves de se mettre en activité et d'apprendre par d'autres méthodes et il est peut-être judicieux, à l'avenir, tout en prenant en compte les limites que ces derniers comportent, de les introduire davantage en classe afin de dynamiser, mobiliser et permettre d'apprendre - et d'enseigner autrement - aux élèves.

Bibliographie

Alvarez, Julien. “Du jeu vidéo au serious game, Approches *culturelles, pragmatiques et formelles*”. Thèse sous la direction de Jessel J-P, Methel G. Université de Toulouse. 2017

Baruel Bencherqui, Dominique , Gaëlle Beau, et Yoann Bazin. « Perturber les enseignements pour mieux motiver les étudiants : de l'étude de cas traditionnelle aux jeux pédagogiques », @GRH, vol. 26, no. 1, 2018

Brougère, Gilles, et Martine Fournier. « À quoi sert le jeu ? », Véronique Bedin éd., *Apprendre. Pourquoi ? Comment ?* Éditions Sciences Humaines, 2014

Brougère, Gilles. “Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter *Jouer/Apprendre* en temps de *serious game*”. Revue australienne d'Etudes Françaises, 2012.

Dortier, Jean-François. « Motivation, la liste de nos envies », , *La motivation*. Ouvrage collectif. Éditions Sciences Humaines, 2017

Eber Nicolas, « Jeux pédagogiques. Vers un nouvel enseignement de la science économique », *Revue d'économie politique*, 2003/4 (Vol. 113)

Fenuillet, Fabien. « D'où vient la motivation ? », , *La motivation*. Ouvrage collectif. Éditions Sciences Humaines, 2017

Fenuillet, Fabien. *La motivation*. Dunod, 3e édition. 2017.

Fournier, Martine. « Jeu et éducation, une histoire contrastée », *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, vol. 58, no. 3, 2020

Gabuthy, Yannick, et Eve-Angéline Lambert. « Enseigner les structures de marché et stratégies de concurrence avec les jeux pédagogiques », *Revue d'économie politique*, vol. 128, no. 1, 2018

Galy, Marjorie, Erwan Le Nader, et Pascal Combemale. *Les sciences économiques et sociales. Histoire, enseignement, concours*. La Découverte, 2015

Généreux, Jacques. « De la science éco à l'économie humaine », *L'Économie politique*, vol. no 9, no. 1, 2001

Lieury Alain, *Psychologie pour l'enseignant*. Dunod, « Manuels visuels de Licence », 2010

Vianin Pierre, « Chapitre 3. Les composantes de la motivation », dans : , *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*, sous la direction de Vianin Pierre. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Pratiques pédagogiques », 2007

Villion, Jérôme. « Les expériences pédagogiques : vers une méthode active et efficace », *Idées économiques et sociales*, vol. 161, no. 3, 2010

« Jeu et éducation », *Sciences Humaines*, 2004/8 (N°152), p. 25-25

Sitographique

- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784>
- <https://neuropedagogie.com/motivation/theories-generales-sur-la-motivation.html>
- La pyramide de Maslow (scribbr.fr)

Annexes

Annexe 1 - Le jeu du marché

Le jeu du marché

Objectifs du jeu :

- comprendre que l'équilibre sur marché se forme à la suite de confrontations/négociations entre acheteurs et vendeurs
- comprendre que le prix est fixé par le marché et qu'une fois à l'équilibre, personne ne peut influencer le prix.
- comprendre que le prix et la quantité d'équilibre est la situation optimale qui satisfait le plus d'offreurs et de demandeurs.

I - Déroulement du jeu

Vous allez simuler une situation de marché où certains d'entre vous seront des **vendeurs** et d'autres, des **acheteurs**. Chaque acheteur et vendeur auront en leur possession une vignette. Sur cette dernière est inscrit :

- le budget pour les acheteurs
- le prix minimal auquel les vendeurs peuvent vendre leur bien

IMPORTANT :

- VOUS ALLEZ DEVOIR NÉGOCIER AFIN D'ATTEINDRE LA MEILLEURE SITUATION SELON VOUS. AUCUNE DISCUSSION N'EST PERMISE AVANT ET APRÈS LES PÉRIODES DE JEU.
- UN SEUL BIEN PEUT ÊTRE ÉCHANGÉ.

• Les négociations :

- Les acheteurs et les vendeurs se rencontrent au milieu de la salle et négocient pendant une période de 5 minutes. Les prix doivent être des multiples de 50 centimes.
- Une fois que la négociation a abouti entre un acheteur et un vendeur sur le prix, ils viennent ensemble à l'avant de la salle pour faire enregistrer leur transaction au bureau.
- Le prix est alors annoncé à tous et copié au tableau.

- L'acheteur et le vendeur remettent alors leur vignette au professeur et retournent à leur place pour remplir leur fiche de gain.

Vous êtes vendeur

- Vous ne pouvez vendre qu'un seul bien par période.
- Le chiffre inscrit sur votre carte représente " le coût de production" en €, soit le prix minimum auquel vous pouvez vendre.
- Vous n'avez pas le droit de vendre à perte. Vous devez impérativement vendre à un prix égal ou supérieur au coût de production indiqué sur votre carte.
- Si vous ne vendez pas, vous ne gagnez rien mais vous ne supportez pas de coût pour la période.
- A la suite de la négociation et que celle-ci est enregistrée au bureau, vous retournez à vos places pour entrer vos gains dans le tableau suivant :

Gains "Vendeurs" <i>Calcul : Prix - coûts = gain</i>	Période
_____ - _____ =	1
_____ - _____ =	2
_____ - _____ =	3
_____ - _____ =	4
_____ - _____ =	5
Gains totaux :	

Vous êtes acheteur

- Vous ne pouvez acheter qu'un seul bien par période.
- Le chiffre inscrit sur votre carte représente le budget maximum auquel vous pouvez acheter un bien.
- Vous n'avez pas le droit de dépasser votre prix maximum d'achat, c'est-à-dire, acheter à un prix supérieur au chiffre inscrit sur votre carte.
- Si vous n'achetez pas, vous ne gagnez rien pour la période. - Si par inadvertance vous concluez une transaction à un prix supérieur à la valeur de votre carte, la transaction sera annulée lorsque vous viendrez l'enregistrer au bureau ; votre carte vous sera alors rendue et vous pourrez reprendre les négociations.
- A la suite de la négociation et que celle-ci est enregistrée au bureau, vous retournez à vos places pour entrer vos gains dans le tableau suivant :

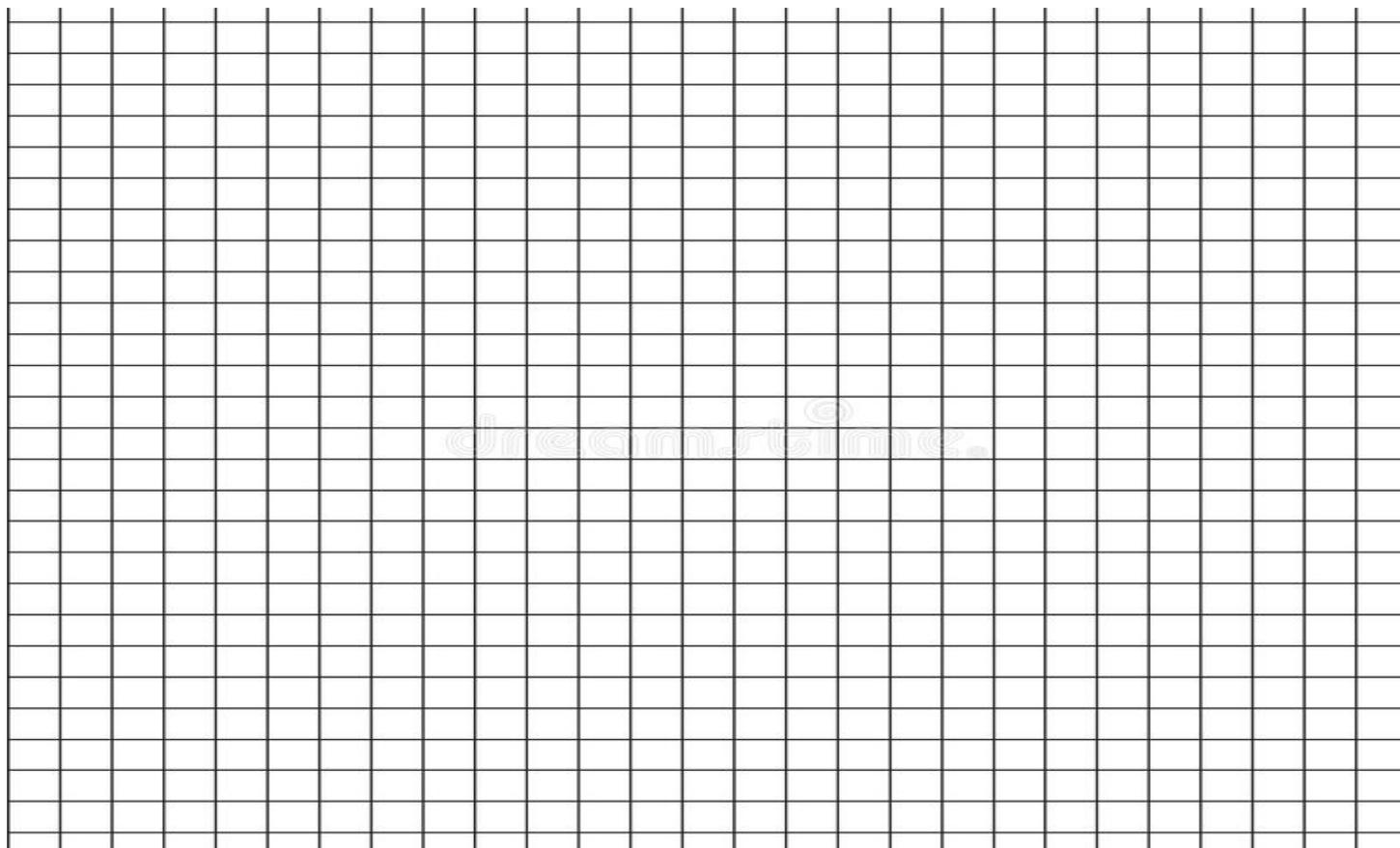
Gains "Vendeurs" <i>Calcul : Budget initial - prix = gain</i>	Période
_____ - _____ =	1
_____ - _____ =	2
_____ - _____ =	3
_____ - _____ =	4
_____ - _____ =	5
Gains totaux :	

Compte-rendu

- 1) Est-ce-que la situation durant le jeu correspond à la définition du marché établie au début du chapitre ? (Rappeler la définition)
- 2) Quel est l'intérêt de garder son prix secret ?
- 3) A quels prix un acheteur ayant un prix maximal d'achat de 8€ sera-t-il prêt à acheter un bien sur le marché ?
- 4) A quels prix un vendeur ayant un coût de production de 3€ sera-t-il prêt à vendre sa production sur le marché ?
- 5) Compléter le tableau suivant :

PRIX	Nombre de transactions à ce prix

6) Représenter graphiquement le modèle de la situation de marché précédente.



7) Quel est le prix qui permet une maximum de quantités échangées entre les offreurs et les demandeurs ?

8) Que représente l'intersection sur le graphique ?

💡 Ai-je bien compris ? (Pronote)

1) Quels sont les intérêts de l'offreur (vendeurs) ?

2) Quels sont les intérêts des demandeurs (acheteurs) ?

3) Quand le prix diminue, la quantité offerte diminue-t-elle ou augmente-t-elle ?

4) Quand le prix augmente, la quantité demandée diminue-t-elle ou augmente-t-elle ?

5) A quoi aboutit la situation de confrontation de l'offre et de la demande sur le marché ?

6) Pourquoi la situation d'équilibre sur le marché est la meilleure ?

Annexe 2 - Le jeu des biens collectifs

Petit jeu des biens collectifs : groupe de 4 idéalement.

Vous êtes des habitants d'un même quartier où la nuit tombe très vite. Dans la mesure où vous rentrez après la nuit tombée, il serait mieux d'éclairer votre quartier. Suite à cela, vous disposez d'une cagnotte commune afin de financer, ou pas, l'éclairage public.

Vous avez donc 4 cartes en main : 2 noires et 2 rouges. A chaque tour, vous devez déposer 2 cartes.

- Vous placez deux cartes rouges pour financer l'éclairage de votre quartier.
- Vous gardez les deux cartes rouges et vous décidez donc de ne pas financer l'éclairage de votre quartier.

Vous décidez, sans vous concerter avec les autres membres de votre quartier, des cartes que vous déposez dans la cagnotte. Les cartes doivent être déposées face cachée.

- 1 carte rouge déposée dans la cagnotte rapporte 1 pt à tous les membres du groupe
- 1 carte rouge gardée en votre possession rapporte 4 pts (à vous seulement).
- Les cartes noires n'ont aucune valeur, mais permettent de maintenir votre secret.

Votre nombre de points se calcule de la manière suivante : 1 x le nombre de cartes rouges dans la cagnotte + 4 x le nombre de cartes rouges gardées en votre possession.

VOUS NE DEVEZ ABSOLUMENT PAS DÉVOILER VOTRE STRATÉGIE !

Déroulement du jeu :

- 1er round : aucune discussion.
- 2ème round : vous pouvez discuter d'une stratégie.
- 3ème round : les cartes rouges gardées en votre possession ne valent plus que 2 pts.
- 4ème round : idem.

Résultats

Rounds	Cartes rouges dans la cagnotte = 1 pts par carte rouge	Cartes rouges gardées en votre possession = 4 pts par carte rouge	Total
1er			

2nd			
3e			
4e			

- 1) Décrivez l'évolution de vos choix au cours du jeu.
- 2) Dans quelles conditions le gain collectif maximal est-il obtenu ?
- 3) Quelle est la stratégie idéale pour maximiser ses gains individuellement ?
- 4) Pourquoi peut-on qualifier ce comportement de "passager clandestin" ?
- 5) Quelle est la situation si tous les individus se comportent en passager clandestin ?
- 6) Comment ont évolué les comportements lorsque la valeur de la carte rouge est passée de 4 à 2 pts ?
- 7) Quel compte-rendu peut-on réaliser au sujet des biens collectifs ?

Annexe 3 - Questionnaire sur le jeu des biens collectifs

Nom / Prénom	 Ai-je bien compris ? Les biens collectifs comme défaillance de marché
--------------	---

1) Les biens collectifs sont des biens...

- rivaux
- non-rivaux
- non-excluables
- excluables

2) Pourquoi peut-on dire que les individus face à des biens collectifs sont des "passagers clandestins" ?

3) Le marché peut-il prendre en charge les biens collectifs tels que l'éclairage public ? Justifier votre réponse.

4) En quoi les biens collectifs représentent-ils une défaillance de marché ?

Annexe 4 - Réponses au questionnaire de la classe de Première

Jeu réalisé mi- janvier en classe de 1ère. 21 élèves /24

	A	EA	NA	SR
Question 1 : question à choix multiple.	21			X
Objectif : définir ce que sont les biens collectifs.				
Question 2 : Pourquoi peut-on dire que les individus face à des biens collectifs sont des “passagers clandestins”.	16	4	1	X
Objectifs : - <i>savoir ce qu’est un passager clandestin</i> - <i>montrer que les individus sont rationnels et qu’ils n’ont pas intérêt à participer au financement du bien collectif si les autres peuvent le faire.</i>				
Question 3 : Le marché peut-il prendre en charge les biens collectifs tels que l’éclairage public ? Justifier votre réponse.	3	11	5	2
Objectifs : - <i>Montrer que le marché ne peut prendre en compte la prise en charge de l’éclairage public car personne n’y participerait.</i>				
Question 4 : En quoi les biens collectifs représentent-ils une défaillance de marché ?				
Objectifs : - <i>montrer que le marché ne peut allouer efficacement les ressources et que l’intervention de l’Etat est nécessaire.</i>	3	15	2	1

Réponses attendues :

Q1 : cocher les deux cases suivantes : “non-rivaux” + “non-excluables”.

Q2 : les individus bénéficient du bien sans en supporter le coût.

Q3 : Non, car les individus ne se rendraient pas sur ce marché afin de participer au financement du bien collectif. (Afin d’y pallier, l’Etat peut intervenir.)

Q4 : le bien collectif est une défaillance du marché car le marché ne permet une allocation efficace des ressources, il ne permet pas aux agents économiques sur ce marché d’être satisfaits.

Questionnaire n°2 - Réalisé mi-février, 1 mois après le jeu.

	A	EA	NA	SR
Question 1 : question à choix multiple.	21			X
Objectif : définir ce que sont les biens collectifs.				
Question 2 : Pourquoi peut-on dire que les individus face à des biens collectifs sont des "passagers clandestins".	16	4	1	X
Objectifs : - <i>savoir ce qu'est un passager clandestin</i> - <i>montrer que les individus sont rationnels et qu'ils n'ont pas intérêt à participer au financement du bien collectif si les autres peuvent le faire.</i>				
Question 3 : Le marché peut-il prendre en charge les biens collectifs tels que l'éclairage public ? Justifier votre réponse.	3	11	5	2
Objectifs : - <i>Montrer que le marché ne peut prendre en compte la prise en charge de l'éclairage public car personne n'y participerait.</i>				
Question 4 : En quoi les biens collectifs représentent-ils une défaillance de marché ?				
Objectifs : - <i>montrer que le marché ne peut allouer efficacement les ressources et que l'intervention de l'Etat est nécessaire.</i>		7	11	3

Questionnaire n°3 - Réalisé mi-mars.

	A	EA	NA	SR
Question 1 : question à choix multiple.				
Objectif : définir ce que sont les biens collectifs.	20			X
Question 2 : Pourquoi peut-on dire que les individus face à des biens collectifs sont des "passagers clandestins".				
Objectifs : - <i>savoir ce qu'est un passager clandestin</i> - <i>montrer que les individus sont rationnels et qu'ils n'ont pas intérêt à participer au financement du bien collectif si les autres peuvent le faire.</i>	17	2		1
Question 3 : Le marché peut-il prendre en charge les biens collectifs tels que l'éclairage public ? Justifier votre réponse.				
Objectifs : - <i>Montrer que le marché ne peut prendre en compte la prise en charge de l'éclairage public car personne n'y participerait.</i>	1	11	7	1
Question 4 : En quoi les biens collectifs représentent-ils une défaillance de marché ?				
Objectifs : - <i>montrer que le marché ne peut allouer efficacement les ressources et que l'intervention de l'Etat est nécessaire.</i>		6	12	2

Annexe 5 - Réponses au questionnaire de la classe de Seconde.

Fait à la suite de l'exercice en mars.

2nd09 - Classe n'ayant pas réalisé le jeu. /26 répondants

Questions	Réponse correcte	Réponse incorrecte
1	25	1
2	26	0
3	10	16
4	22	4
5	24	2
6	20	6

2nd02 - Classe ayant réalisé le jeu / 28 répondants

Questions	Réponse correcte	Réponse incorrecte
1	27	1
2	27	1
3	8	20
4	28	0
5	25	3
6	23	5

Fait la semaine du 25 avril (au retour des vacances de printemps)

2nd09 - Classe n'ayant pas réalisé le jeu.

Questions	Réponse correcte	Réponse incorrecte
1	23	3
2	23	3
3	9	17
4	14	12
5	25	1
6	24	2

2nd02 - Classe ayant réalisé le jeu.

Questions	Réponse correcte	Réponse incorrecte
1	28	0
2	28	0
3	9	19
4	25	3
5	28	0
6	23	5

Annexe 6 - Résultats du questionnaire sur la motivation et la compréhension des notions.

Questionnaire sur la motivation et la compréhension des notions pour les 1ères 18_ répondants.

<u>Question 1 : Qu'as-tu préféré dans la réalisation du jeu ?</u>	
<i>Être en compétition avec les autres</i>	<u>4</u>
<i>Jouer un rôle pour découvrir les notions</i>	<u>5</u>
<i>S'amuser avec la classe</i>	<u>9</u>
<i>Chercher une solution à la situation du jeu</i>	<u>9</u>
<i>Jouer un rôle</i>	<u>1</u>
<i>Prendre des décisions pour avancer dans le jeu</i>	<u>8</u>
<u>Question 2 : Sur une échelle de 1 à 10, le jeu a-t-il permis de mieux comprendre les notions du chapitre ?</u>	
1	
2	
3	
4	<u>1</u>
5	<u>1</u>
6	<u>2</u>
7	<u>7</u>
8	<u>1</u>
9	<u>6</u>
10	
<u>Question 3 : En réalisation le jeu, quel est le degré d'effort que tu as fourni afin de comprendre les notions du chapitre ?</u>	
1	
2	
3	<u>3</u>
4	<u>3</u>

5	<u>1</u>
6	<u>2</u>
7	<u>2</u>
8	<u>4</u>
9	<u>2</u>
10	
Non-réponse	1
<u>Question 4 : Sur une échelle de 1 à 10, comment avez-vous trouvé les exercices d'évaluation ?</u>	
1	
2	
3	<u>1</u>
4	<u>2</u>
5	<u>8</u>
6	<u>2</u>
7	<u>4</u>
8	<u>1</u>
9	
10	
<u>Question 5 : Lors des évaluations où un jeu a été réalisé en amont, quel est le degré d'effort que tu as fourni pour réaliser les exercices ?</u>	
1	
2	
3	
4	<u>1</u>
5	<u>4</u>
6	<u>2</u>
7	<u>5</u>

8	<u>2</u>
9	<u>4</u>
10	
Question 6 : A l'avenir, souhaites-tu réaliser de nouveau des jeux en classe ?	
<i>Oui</i>	<u>13</u>
<i>Non</i>	
<i>Aucun avis</i>	<u>5</u>

2nd - 26 répondants.

Question 1 : Qu'as-tu préféré dans la réalisation du jeu ?	
<i>Être en compétition avec les autres</i>	<u>14</u>
<i>Jouer un rôle pour découvrir les notions</i>	<u>15</u>
<i>S'amuser avec la classe</i>	<u>17</u>
<i>Chercher une solution à la situation du jeu</i>	<u>12</u>
<i>Jouer un rôle</i>	<u>5</u>
<i>Prendre des décisions pour avancer dans le jeu</i>	<u>16</u>
Question 2 : Sur une échelle de 1 à 10, le jeu a-t-il permis de mieux comprendre les notions du chapitre ?	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	<u>3</u>
8	<u>7</u>
9	<u>9</u>

10	<u>7</u>
<u>Question 3 : En réalisation le jeu, quel est le degré d'effort que tu as fourni afin de comprendre les notions du chapitre ?</u>	
1	<u>1</u>
2	
3	<u>5</u>
4	<u>2</u>
5	<u>3</u>
6	<u>1</u>
7	<u>3</u>
8	<u>4</u>
9	<u>3</u>
10	<u>3</u>
Non-réponse	1
<u>Question 4 : Sur une échelle de 1 à 10, comment avez-vous trouvé les exercices d'évaluation ?</u>	
1	
2	<u>1</u>
3	<u>4</u>
4	<u>2</u>
5	<u>6</u>
6	<u>2</u>
7	<u>6</u>
8	<u>3</u>
9	<u>1</u>
10	
Non-réponse	<u>1</u>
<u>Question 5 : Lors des évaluations où un jeu a été réalisé en amont, quel est le degré d'effort que tu as fourni pour réaliser les exercices ?</u>	

1	
2	
3	<u>3</u>
4	<u>4</u>
5	<u>6</u>
6	<u>3</u>
7	<u>5</u>
8	<u>1</u>
9	<u>3</u>
10	<u>1</u>
<u>Question 6 : A l'avenir, souhaitez-tu réaliser de nouveau des jeux en classe ?</u>	
<i>Oui</i>	<u>25</u>
<i>Non</i>	
<i>Aucun avis</i>	<u>1</u>

Motivation / Question 1		Compréhension												
Classe de 1ère		Classe de 1ère												
Choix 1	4	Degrés Questions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SR	
Choix 2	5	2				1	1	2	7	1	6			
Choix 3	9	3			3	3	1	2	2	4	2		1	
Choix 4	9	4			1	2	8	2	4	1				
Choix 5	1	5				1	4	2	5	2	4			
Choix 6	8													
Classe de 2nd		Classe de 2nd												
Choix 1	14	Degrés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SR	

		Questions												
Choix 2	15	2							3	7	9	7		
Choix 3	17	3	1		5	2	3	1	3	4	3	3	1	
Choix 4	12	4		1	4	2	6	2	6	3	1		1	
Choix 5	5	5			3	4	6	3	5	1	3	1		
Choix 6	16	TOTAUX DES 2 QUESTIO NNAIRES	1	1	1 6	1 5	2 9	1 4	3 5	2 3	2 8	11	2	
			Question 6	Classe de 1ère				Classe de 2nd				Total		
			Oui	13				25				38		
			Non											
			Aucun Avis	5				1				6		