

APSES Info



Le dossier : Les jeux pédagogiques



Entretien avec Mehdi Abbas

La gestion des classes difficiles

Sommaire

- | | |
|--|---|
| <p>3 Entretien avec Mehdi Abbas</p> <p>5 Dossier : Les jeux pédagogiques : une pratique en débat</p> <p>7 Enseigner le paradoxe de Mancur Olson par le jeu</p> <p>9 Vivre les rapports sociaux dans l'entreprise par le jeu</p> <p>11 Le débat mouvant comme support de participation active des élèves aux révisions du bac</p> | <p>12 Un concours de productivité dans la classe</p> <p>13 Faire émerger les stéréotypes de genre</p> <p>15 Evaluations et autorégulation : entretien avec Lucie Mottier Lopez</p> <p>18 Faire progresser les élèves : évaluation et autorégulation</p> <p>22 Et la conduite de classe, on en parle ?</p> |
|--|---|

Editorial

L'évolution des structures et des programmes du lycée d'enseignement général est une réelle source d'inquiétude au sein de l'APSES. Les communiqués de notre association l'attestent, tout comme la mobilisation du Bureau national et des collègues qui animent l'APSES. Les disparitions annoncées des revues *Idées économiques et sociales* et *Ecoflash* nous ont aussi désolés.

Cependant, malgré les inquiétudes et les déceptions, APSES info a choisi de poursuivre la découverte et la mise en valeur des pratiques pédagogiques des collègues. Celles-ci évoluent. Les collègues testent des dispositifs pédagogiques et innovent au quotidien dans leurs classes. L'objectif est ici d'en témoigner.

Le choix d'un dossier sur les jeux en classe trouve son origine dans un stage animé dans l'académie de Grenoble. Les pratiques sont diverses, riches et stimulantes. Elles demandent d'oser « lâcher prise » et de laisser plus de liberté aux élèves. Les exemples développés sont nombreux : du paradoxe de Mancour Olson aux révisions du

bac. Les retours d'expériences des collègues sont une richesse, n'hésitez pas à vous en emparer.

L'équipe qui anime APSES info souhaitait aussi amorcer une réflexion plus transversale. C'est la raison pour laquelle vous trouverez dans ce numéro un entretien avec une enseignante-chercheuse suisse, Lucie Mottier Lopez, en rapport avec l'évaluation et la régulation des apprentissages. Ce sont des dimensions importantes de nos pratiques, qui peuvent favoriser les progrès des élèves. Les techniques de gestion de classes difficiles sont aussi abordées dans ce numéro, puisque la massification de l'enseignement transforme aussi nos pratiques.

En espérant que la richesse des thèmes abordés vous motive et vous interroge, les rédacteurs de ce numéro vous souhaitent bonne lecture !

Antoine BANSE
Thomas BLANCHET

Hommage à Jean-François Recalde

Il y a près de dix ans, il m'a été proposé de prendre la responsabilité de la maquette d'APSES info. J'allais ainsi succéder à Jean-François Recalde. Jean-François n'était pas enseignant de SES, mais professeur d'allemand. Conjoint de Jocelyne Recalde, professeure de SES et membre du BN, il était un témoin attentif et discret de l'histoire des SES. C'est ainsi qu'il donna de son temps libre pour mettre en page A.I., allant jusqu'à très sympathiquement me former le temps d'un week-end en Provence. Très apprécié pour sa compétence et son sens de la convivialité, Jean-François était surnommé par les collègues de la régionale d'Aix-Marseille "l'Ami des SES". Sa récente disparition nous a touchés. L'APSES présente ainsi toutes ses condoléances à sa famille.

La revue ApSES-Info est éditée par l'Association des Professeurs de Sciences Economiques et Sociales, association de loi 1901. Président : Erwan LE NADER. Directeur de publication : Jean-Pierre GUIDONI. Rédacteurs en chef : Antoine BANSE, académie de Grenoble et Thomas BLANCHET, 14 rue Alphonse TERRAY - 38000 GRENOBLE - Mise en page et maquette : Thomas BLANCHET Les dessins ont été réalisés par Inès FLANDIN et Amélia KERVILLE-THEODORE, élèves de terminale ES en 2017-2018 à l'Ecole des Pupilles de l'Air (Grenoble) et membre du journal lycéen «Le Pipin déchainé». Impression : SUD LIGHT PRODUCTION. Ce numéro a été imprimé en 2 500 exemplaires

Entretien Mehdi Abbas

Mehdi Abbas est maître de conférence en sciences économiques à l'Université Grenoble Alpes. Auteur d'une thèse sur l'OMC, il revient, dans cet entretien, sur les évolutions récentes du commerce international et de l'OMC.

La croissance du commerce international semble ralentir depuis le début de la grande récession, commencée en 2008. Est-ce un phénomène structurel ? Assiste-t-on à un phénomène de déglobalisation ?

Il semble que le ralentissement du commerce mondial, conjoncturel dans un premier temps, soit depuis 2012 devenu structurel au point où certains qualifient la situation de « new normal » du commerce mondial. On constate que l'élasticité des exportations au revenu est unitaire, voire inférieure à 1, depuis 2012 alors qu'elle avoisinait les 2,3 auparavant. Cela étant, il semble prématuré de parler de « déglobalisation ». Tout d'abord, le terme est mal défini ; on ne sait pas très bien à quoi on se réfère en l'utilisant. Ensuite, la globalisation ne concerne pas uniquement la sphère commerciale, mais également et surtout, les sphères productives et financières. Ces deux dernières ne présentent pas un recul tel que l'on puisse évoquer une « déglobalisation ». Enfin, il faudrait s'interroger sur le biais statistique dans les données économiques internationales. La croissance exponentielle des échanges internationaux n'était, à l'évidence, pas soutenable sur le long terme, mais surtout renvoyait au phénomène de réexportation lié au développement des chaînes de valeur globale et/ou régionale, plus qu'à un réel accroissement des interdépendances commerciales.

Il n'y a pas eu d'accord signé à l'OMC depuis 2001 à Doha. Les Etats-Unis semblent vouloir rayer le bon fonctionnement de l'Office de Règlement des Différends, en refusant la nomination de nouveaux juges. Cependant, peut-on tirer des éléments positifs de l'action de l'OMC depuis sa création en 1995 ?

L'OMC n'est rien d'autre que la somme de ses Etats membres. Il convient de ne pas oublier cette caractéristique de l'institution. Si blocage ou enlisement il y a, c'est avant toute chose le produit de la stratégie consciente des Etats ou de leur incapacité à produire un consensus sur

Il semble prématuré de parler de « déglobalisation »

une question particulière. On comprend, dès lors, que l'accession de la Chine, l'émergence de nouvelles puissances commerciales et l'accroissement du nombre des Etats membres (36 accessions depuis 1995), compliquent du double point de vue de la confrontation des intérêts et des questions à traiter l'obten-

vue de parvenir à la formulation d'une politique commerciale non conflictuelle. Alors, certes le cycle de Doha ou Programme de Doha pour le Développement (censé se conclure en 2005) n'a pas abouti et semble être en mort clinique ! Néanmoins, des accords commerciaux ont été ratifiés (l'accord sur les technologies de l'information, l'accord sur la facilitation du commerce), les accessions se sont multipliées, de nombreux comités ont été créés liés à la supervision de l'aide pour le commerce, à l'assistance technique, au suivi des accords commerciaux régionaux. Il ne faut pas, par conséquent, en conclure que rien ne se passe à l'OMC. A cela s'ajoute que, dans le contexte actuel, le multilatéralisme commercial, c'est-à-dire un système commercial fondé sur des règles négociées par les Etats, selon le prin-



tion d'un compromis. Cela d'autant plus que l'OMC fonctionne selon la règle du consensus.

La principale fonction de l'OMC est d'être un forum de coopération et de négociation entre les membres en

cipe du consensus, offre une sécurité et des moyens de défense contre l'unilatéralisme de certains pays. De même, face à la montée du bilatéralisme et des accords commerciaux régionaux, le système commercial multilatéral offre des sécurités aux

pays marginalisés par ces accords.

La signature des méga-accords régionaux actuels sont-ils de nature différente de celle de l'accord OMC, à la fois en terme de contenu et de régulation ?

Oui et non. Premièrement, les accords commerciaux régionaux ou méga-régionaux s'inscrivent dans la logique d'approfondissement de l'intégration internationale et dans l'approche concurrentielle des relations économiques internationales, tout comme les accords de l'OMC. Ensuite, ils sont tous négociés pour être OMC-compatibles, ce qui revient à constater que le cadre multilatéral constitue la norme et la référence en matière de régulation internationale. Troisièmement, les ACR et ACMR sont dédiés à la libéralisation des échanges, à la négociation de clauses dites OMC+ (règles existantes dans les Accords de l'OMC, mais les ACR iraient plus loin : normes sanitaires et phytosanitaires, obstacles techniques au commerce, règles d'origine, aides d'Etat, etc.), mais également – et cela constitue deux différences majeures – à la négociation sur des dossiers dits OMC-extra (dispositions pour lesquelles il n'y a pas d'accords à l'OMC : environnement, investissement, concurrence, liberté des mouvements internationaux de capitaux et travail, e-commerce, etc.) et à la coopération ou convergence réglementaire internationale. Quatrièmement, les ACR et ACMR comportent des dispositifs de règlement des différends commerciaux Etats-entreprises qui procèdent de la privatisation du droit international et d'une logique d'arbitrage privé

des conflits commerciaux avec un biais en défaveur des Etats dans le sens où toute intervention de l'Etat est jugée à priori comme créatrice de

Certes, le cycle de Doha ou Programme de Doha pour le Développement n'a pas abouti et semble être en mort clinique ! Néanmoins, des accords commerciaux ont été ratifiés.

distorsion à la concurrence. Le dispositif OMC est différent : (i) il est de nature strictement interétatique ; (ii) procède de la négociation ; (iii) veille uniquement à l'application des Accords de l'OMC, c'est-à-dire de ce que les Etats ont négocié et ratifié. En dernier lieu, il convient de rappeler que les ACR et ACMR sont discriminatoires et préférentiels alors que les Accords de l'OMC sont fondés sur le principe de non-discrimination.

Y a-t-il des théories du CI qui prennent en compte l'action de l'Etat sur les spécialisations ou l'action des FMN sur celles-ci ?

Oui. Tout d'abord, n'oublions pas les théories marxistes ou néo-marxistes qui ont toujours approché les relations économiques internationales au travers d'une grille de lecture qui n'est pas stato-centrée et faisant une place aux logiques, préférences et dynamiques du capital dans la structuration de l'espace économique mondial. La valorisation des espaces nationaux (la spécialisation) dépend

des stratégies de localisation du capital, ce dernier mettant à son profit les politiques publiques (l'action de l'Etat).

Ensuite, depuis les années 1980, la Nouvelle Théorie du commerce international – dont P. R. Krugman est le plus illustre représentant – porte son attention aux stratégies des firmes et au rôle de l'Etat en matière de spécialisation. Les travaux de la Nouvelle Théorie prennent appui sur l'analyse de R. Vernon relatif au cycle du produit et au rôle de l'avantage technologique dans les échanges.

La Nouvelle Théorie innove en ne faisant pas de l'Etat un acteur qui intervient uniquement pour restreindre les échanges (approche traditionnelle du protectionnisme). Dans le cadre des politiques commerciales stratégiques (Krugman-Helpman, Brander-Spencer), l'Etat par une politique de soutien aux industries et aux firmes contribue à créer ou consolider l'avantage comparatif d'un pays. De même, en initiant des politiques industrielles horizontales, des politiques d'aménagement du territoire et d'attractivité, il génère des effets d'agglomération, c'est-à-dire une causalité vertueuse entre avantage comparatif d'un territoire et avantage compétitif des firmes localisées sur ce territoire.

Enfin, la nouvelle Nouvelle Théorie concentre son attention sur l'importance des firmes compétitives et des grandes firmes comme source de la performance à l'exportation d'un pays.

Propos recueillis par Thomas BLANCHET - Académie de Grenoble

Pour aller plus loin...

Mehdi Abbas étudie l'évolution des relations économiques internationales et de l'OMC. Il travaille aussi sur les liens entre commerce et environnement.

Vous pouvez retrouver ses publications récentes sur le site du laboratoire Pacte - CNRS. www.pacte-grenoble.fr Il publie aussi régulièrement des contributions au site de vulgarisation scientifique *The Conversation*.

Il a aussi co-animé un stage de formation continue dans l'académie de Grenoble, dont le compte-rendu se trouve sur le site de l'académie de Grenoble.

<http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/ses/>, puis *Formation*, puis *Comptes-Rendus*.

Les jeux pédagogiques : une pratique en débat

Jouer en classe ?. Mais quelle drôle d'idée ! J'ai un programme à terminer ! Et puis, je suis un prof sérieux, je suis pas là pour rigoler avec les élèves ! Et pourtant, et pourtant... n'est-ce pas Confucius qui disait : « *Dis moi et j'oublierai, montre moi et je me souviendrai, implique moi et je comprendrai* »

L'utilisation des jeux pédagogiques et la réflexion concernant cette pratique semblent s'être développées au cours de la dernière décennie au regard du nombre d'articles, de livres, de mémoires de profs stagiaires d'ESPE ou encore de formations sur la question. En SES, les jeux sont aussi mentionnés explicitement dans nos programmes officiels, par exemple en seconde dans le chapitre sur le marché : « *Ce thème pourra être l'occasion de recourir à un jeu mettant en évidence de manière expérimentale le fonctionnement d'un marché* ». Mais aussi pour le cycle terminal, puisque l'on trouve dans son préambule : « *[pour favoriser les apprentissages], on pourra autant que possible partir d'énoncés, paradoxes, interrogations [...] en prenant appui si nécessaire sur des supports variés (jeux, comptes rendus d'enquête, ...)* ».

Mais à quoi bon faire des jeux en classe ? Est-ce bien le rôle des profs au lycée de jouer avec leurs élèves ? Outils pédagogiques intéressants pour certains, fausses-bonnes idées pour d'autres, nous allons essayer d'y voir plus clair sur ce sujet. Toutes les expériences et les sources indiquées font référence à des professeurs de SES ou d'économie (dans le supérieur) qui ont essayé des jeux.

De quoi parle-t-on ? Il existe une multitude de jeux et de types de jeux différents : jeux vidéo, jeux de type « serious game », jeux de rôle, jeux de société, etc. Ici, nous nous intéresserons spécifiquement à ce qu'on appelle les jeux pédagogiques, qui ont deux spécificités, comme le rappelle Pierre Olivier Peytral : il est créé par les enseignants en faisant une activité ludique en lien avec le

programme ; il permet d'acquérir des connaissances à travers le jeu et vise à transférer ces connaissances dans d'autres situations.

On peut citer et présenter brièvement deux jeux souvent utilisés en SES : le jeu du marché (seconde ou première ES) et le jeu du bien public (première ES). Le jeu du marché vise à transformer la classe en une salle de marché où se rencontrent des offreurs (une moitié d'élèves) et des demandeurs (l'autre moitié). Ces derniers effectuent des transactions en fonction de certaines contraintes (un budget alloué en fonction d'une carte). Cela permet de travailler sur le fonctionnement d'un marché, et notamment la construction des courbes d'offre et de demande et la formation d'un prix d'équilibre. De son côté, le jeu du bien public vise à faire expérimenter aux élèves, à travers un jeu de cartes, la difficulté ou l'impossibilité de financer des biens publics. Cette expérience vise à travailler la question des défaillances de marché, et les notions de biens publics, passer clandestin, externalité.

Arguments pour

Quels arguments les partisans des jeux en classe mettent-ils en avant ? On retrouve trois éléments principaux. Tout d'abord, les jeux pédagogiques permettent de rendre concrets des phénomènes abstraits justement parce que l'élève les appréhende par l'expérimentation. C'est Vincent Barou qui avance cette idée. Pour certains chapitres assez abstraits pour les élèves (notamment le cas du marché, de l'offre et de la demande), le jeu permet en partant d'une expérimentation concrète de « mettre du concret » pour les élèves. Cela n'exone absolument pas d'enseigner la

théorie, mais cela permet de montrer la portée des concepts dans le réel.

Ensuite, autre élément mis en avant, c'est l'influence des jeux sur la motivation des élèves. Jérôme Villion souligne cet aspect. Pour lui, lors de ce type d'activité, les élèves se prennent littéralement « au jeu ». Cela permet ainsi de créer les conditions d'une entrée dans l'apprentissage efficace. P.O. Peytral va dans le même sens et rappelle que la littérature montre que le jeu permet un renforcement de la motivation intrinsèque de l'élève du fait d'un plus grand intérêt pour l'activité, de plus de plaisir et d'une plus grande « contrôlabilité » (impression de pouvoir agir). La persévérance et l'engagement cognitif des élèves sont donc plus importants. Autre élément positif pointé par ce dernier : à travers des situations fictives, le jeu permet aux élèves d'oser, de se tromper, et de recommencer. Cette « propension à essayer » que permet le jeu n'est pas inintéressante quand les études PISA montrent que les élèves français préfèrent parfois ne pas faire un exercice, plutôt que de le faire mal, par peur de l'erreur.

Enfin, dernier élément positif et non des moindres. J. Villion rappelle à travers une revue de littérature que « *les étudiants joueurs ont très rarement des résultats aux tests inférieurs et ont souvent des résultats meilleurs* » [par rapport aux non joueurs]. Par ailleurs, le jeu pédagogique aurait une influence positive sur les résultats des élèves à long terme. C'est Nicolas Eber qui montre cela au moyen d'une expérience dans un cours de micro-économie en première année universitaire portant sur un jeu largement utilisable au lycée en

SES (le jeu du bien public). Après avoir fait une revue de littérature sur les performances du jeu pédagogique sur les résultats, il montre les éléments suivants : dans certaines recherches, cela améliore la compréhension à court terme des étudiants ; pour d'autres cela n'a pas d'effet significatif, mais dans aucun cas le jeu a un effet négatif. L'intérêt de son expérience va au-delà. Il montre qu'à court terme, il n'y a pas de différences au niveau des résultats entre les groupes qui ont joué et les groupes témoins. Mais à long terme (évaluation surprise sur la notion trois mois après, sans révisions), il y a une différence significative de résultats en faveur des groupes qui ont joué. Cela illustrerait d'après lui la théorie de « l'apprentissage expérientiel » que l'on pourrait résumer par le mécanisme suivant : les étudiants apprennent mieux quand ils sont acteurs d'un jeu et non spectateurs. Cela entraîne des modifications en terme de motivation et d'apprentissage, et ainsi une meilleure rétention des savoirs à long terme. Sa conclusion est que les jeux pédagogiques ne servent pas à l'apprentissage de « savoirs décoratifs » mais ont une réelle utilité pédagogique.

Arguments contre

Passons maintenant de l'autre côté de la barrière, chez les critiques vis-à-vis des jeux pédagogiques. Trois arguments principaux ressortent des différents travaux critiques. Premier élément souligné : il y a un risque important de tomber dans la pédagogie invisible à travers les jeux. Et cela pour une raison principale : le jeu risque de brouiller la frontière entre les savoirs scolaires et les savoirs d'expérience. Cette pédagogie invisible nuirait d'abord aux élèves des milieux populaires. Les travaux du sociologue Basil Bernstein montrent que dans les milieux populaires le travail est bien distinct du jeu, d'où une difficulté à repérer que lorsque l'on joue à un jeu pédagogique, il y a des objectifs de savoirs. A contrario, les élèves de milieux favorisés voient très bien que derrière le jeu et les stratégies individuelles, il y a des notions à maîtriser, qui elles, sont essentielles. Cette critique est aussi mise en avant par trois professeurs stagiaires de l'ESPE de Poitiers qui soulignent que le jeu peut parfois créer des implicites langagiers et cul-

turels chez les élèves.

Deuxième élément souligné chez les critiques : le jeu détournerait les élèves de l'accès à des savoirs élaborés et complexes, à travers la simplification. Pour qu'il y ait une véritable motivation des élèves, il ne faut pas chercher du côté des jeux, mais les confronter à de vrais enjeux intellectuels et cadrer fortement leurs activités. C'est au prix d'un effort difficile dont la caractéristique est d'être inévitable que l'on pourra accéder à la « saveur des savoirs » et à une authentique activité intellectuelle.

Enfin, troisième élément, les effets sur l'apprentissage à court terme ne seraient pas significatifs. P.O Peytral met en avant cela à travers ses recherches menées en classe de seconde sur des échantillons limités : les groupes qui ont joué n'obtiennent pas de meilleurs résultats aux évaluations menées.

Les bons ingrédients

On voit bien que le débat est vif autour des jeux pédagogiques. On peut néanmoins s'interroger sur les « bons ingrédients », s'il l'on souhaite expérimenter un ou des jeux en classe. Il faut, tout d'abord, noter le rôle essentiel de l'avant-jeu et de l'après jeu. Il semble important d'explicitier aux élèves les objectifs de la séance (ex. comprendre le fonctionnement d'un marché, que l'on peut décliner en plusieurs sous-objectifs). Après le jeu, le temps d'échange est absolument indispensable : il s'agit tout d'abord de revenir avec les élèves sur les stratégies suivies et leurs résultats. Ensuite, le professeur doit amener les élèves à mobiliser les notions et mécanismes de base, et être attentif à ce que les élèves utilisent le vocabulaire économique ou sociologique adapté. L'enseignant est là pour mettre en évidence les apprentissages réalisés et les valider comme savoirs légitimes. Pour J. Villion, il est aussi très important si l'on a étudié un cas concret (par exemple : le marché des lunettes de soleil pour un jeu sur le marché) de décontextualiser pour montrer que les conclusions observées s'appliquent pour tous les marchés. Le risque serait grand sinon que certains élèves ne retiennent qu'une idée : le marché des lunettes de soleil et lui seul fonctionne avec les mécanismes

d'offre, de demande et qu'il aboutit à un prix d'équilibre, etc.

La question de la « rémunération » revient parfois dans les interrogations autour des jeux. Si on évacue la question d'une rémunération monétaire (utilisée parfois dans les expériences d'économie expérimentale), certains professeurs témoignent de l'utilisation d'une rémunération symbolique (des bonbons, ou +1 sur une note obtenue par exemple). Il semble peu pertinent de recourir à ce type de rémunération, car pour la plupart des élèves, le jeu est en soi un facteur de motivation, et il n'y a pas besoin de bonbons ou de points pour « jouer le jeu ». Le risque souligné par N. Eber est que la mise en place d'une rémunération même symbolique puisse générer du stress et surtout détourner les élèves des objectifs pédagogiques du jeu.

Le rôle de l'enseignant est atypique pendant le jeu. S'il est important qu'il cadre bien les attentes avant (comme précisé), il se transforme le temps du jeu, en endossant parfois une posture d'animateur. Il faut accorder une liberté plus forte aux élèves (dans le respect des règles du jeu), et accepter un volume sonore en hausse. Après le jeu, comme précisé avant, le prof reprend les rênes et joue un rôle essentiel dans la « reprise ».

Enfin, dans tous les cas, l'outil informatique pourra être un allié indispensable des jeux. Il permet de laisser les consignes affichées au tableau, d'afficher les résultats des échanges, ou encore de formaliser rapidement sous formes de courbes les résultats, évitant ainsi des temps morts dans la classe.

Chacun pourra donc se faire son avis sur la question à travers ses expériences et d'éventuels jeux testés en classe. Mais quoiqu'il en soit, le jeu peut aussi avoir une vertu à certains moments de l'année, comme lors de la dernière séance de l'année en première ou en seconde. Faire avec ses élèves un « Time's up » (jeu en trois tours où il faut faire deviner un mot sans restriction, puis le faire deviner en donnant un seul mot, puis en le mimant) avec des notions de SES vues pendant l'année peut être un moyen de clôturer l'année de façon sympa. Ça change d'une vidéo que le

prof voit pour la 15ème fois... et puis c'est l'occasion de rigoler un bon coup !

Antoine BANSE - Académie de Grenoble

(1) Peytral Pierre Olivier, XXX, *Les effets du jeu de simulation sur la dynamique motivationnelle des élèves et sur leurs apprentissages*, Mémoire Master 2 ESPé Grenoble

(2) Barou Vincent, 2008, « L'économie expérimentale : un nouvel outil pour les SES ? », *Idées économiques et sociales*, 2008/3 (n°153), p. 48-56.

(3) Villion Jérôme, 2010, *Les expériences pédagogiques : vers une méthode active et efficace*, *Idées économiques et sociales* 2010/3 (N° 161), p. 29-39.

(4) Voir par exemple : Les élèves français du primaire et du secondaire ont peur de mal faire. Blog d'Eric Charbonnier, expert éducation à l'OCDE : <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2013/01/08/les->

[eleves-francais-du-primaire-et-secondaire-ont-peur-de-mal-faire/](#)

(5) Eber Nicolas, 2007, L'économie expérimentale comme outil pédagogique : quelle efficacité ?, *Revue d'économie politique*, 2007/4 (Vol. 117), p. 607-629.

(6) ESPé Poitiers, 2014, travail de mémoire de Julien Claeys, Tony Gauthier et Kévin Lodenet, 2013-2014

Enseigner le paradoxe de Mancur Olson par le jeu

La mise en situation des élèves les poussent à mieux comprendre les raisons pour lesquelles les salariés peuvent faire grève. C'est aussi un moyen de leur faire comprendre ce qu'est une théorie.

Faut-il recourir aux jeux en Sciences Economiques et Sociales ? Oser modifier sa pratique de classe ? Au-delà de susciter l'intérêt des élèves et de les rendre plus que jamais acteurs de leurs apprentissages, notre expérience laisse également penser que ce mode opératoire améliore la compréhension et l'assimilation des connaissances en jeu. C'est en tous cas le sentiment que nous avons eu suite à la mise en œuvre d'une séance ayant pour objectif de faire comprendre aux élèves le paradoxe de l'action collective théorisé par Mancur Olson. La séance décrite ci-après peut également permettre de montrer que les résultats obtenus sont étroitement liés au respect des hypothèses formulées même si ces dernières restent nécessaires.

La séance s'inscrit dans une durée d'une heure et ne nécessite pas de matériel particulier.

1/ Présenter le scénario et les règles du jeu et s'assurer de leur bonne compréhension par les élèves

Scénario distribué aux élèves :

Au préalable : Notez sur une feuille trois de vos loisirs / consommations préférés (ex : votre entraînement de football, votre guitare, votre ordinateur, votre smartphone,...) qui nécessitent de l'argent. Notez également une consommation supplémentaire désirée. Si la grève conduit à une augmentation de salaire, vous pourrez satisfaire ce désir.

Vous êtes salarié d'exécution dans une entreprise. Les représentants syndicaux lancent un appel à la grève car les salariés n'ont pas bénéficié d'augmentation de salaire depuis cinq ans.

- Si vous participez à la grève, vous renoncez temporairement à votre salaire. Par conséquent, vous allez devoir renoncer à certains de vos loisirs.

- Si vous ne participez pas à la grève, vous continuez à recevoir votre salaire et vous pouvez bénéficier de l'augmentation de salaire si suffisamment de salariés participent à la grève et pendant une durée suffisante.

Vous ne savez pas combien de jours de grève seront nécessaires pour que la direction vous accorde une augmentation de salaire.

Chaque jour, vous avez le choix entre participer ou non à la grève. Vous pouvez à tout moment arrêter d'y participer.

Le professeur ou un(e) assistant(e) choisi(e) parmi les élèves lit le scénario.

Il faut laisser du temps aux élèves pour lister leurs loisirs. Il est possible de leur imposer des consommations auxquelles ils devront renoncer ou de chiffrer le gain et les pertes en valeur monétaire.



2/ Temps de jeu

Le professeur demande aux élèves de fermer les yeux et pose la question suivante : « *Le premier jour suivant l'appel à la grève, faites-vous grève ou non ?* ». Les élèves qui décident de participer à la grève doivent lever la main sans faire de bruit. Et le professeur comptabilise les mains levées et peut éventuellement noter les noms des élèves afin de pouvoir les interroger par la suite sur leur stratégie.

Le professeur reproduit le même schéma lors des jours de grève suivants. Le professeur peut choisir le nombre de jours de grève. Ce dernier, tout comme l'issue du jeu (favorable ou non aux grévistes), ont moins d'importance que les stratégies mises en place par les élèves.

3/ Temps d'analyse

Ici, deux choix sont possibles. Le premier consiste à prendre les réactions des élèves « comme elles viennent » directement à l'issue du jeu. Cela peut permettre de maintenir une participation dynamique. Cependant, il nous semble préférable de laisser aux élèves un temps à l'écrit pour verbaliser ce qu'ils ont compris pendant le jeu. Il est possible également de guider leur réflexion à l'aide de quelques questions :

Si l'issue du jeu est favorable aux élèves : Quel choix avez-vous fait ? Pourquoi ? Pensez-vous que ce choix est rationnel ? Qui sont les gagnants

du jeu ? Que se serait-il passé si tous les élèves avaient adopté la même stratégie ?

Si l'issue du jeu est défavorable aux élèves : Quelle stratégie les élèves auraient-ils dû mettre en place afin d'obtenir l'augmentation de salaire ? Pourquoi tous les élèves n'ont-ils pas mis en place cette stratégie ? Pourquoi peut-on dire que la situation observée est paradoxale ?

4/ Temps de conceptualisation

A la suite de l'activité, le professeur peut formuler le paradoxe de l'action collective mis en évidence par Mancour Olson : si un individu peut bénéficier du gain d'une action collective (une augmentation de salaire à la suite d'une grève par exemple) sans supporter les coûts de cette action (perte de salaire lié à la grève), il va adopter rationnellement un comportement de passager clandestin. Mais comme tous les individus vont adopter le même raisonnement, l'action collective n'aura pas lieu.

5/ Mettre au jour le rôle central des hypothèses

Il est possible pendant cette phase de demander aux élèves sur quelles hypothèses reposent ce paradoxe. Il est également possible de mettre en évidence que le jeu mis en place est un modèle (une représentation simplifiée de la réalité) et de questionner les élèves sur les hypothèses que

nous avons implicitement formulées en mettant en place ce jeu. La principale hypothèse est l'absence de contact visuel et l'absence de concertation entre les élèves. Cela permet de montrer qu'en réalité d'autres paramètres peuvent influencer les individus dans leur choix de participer ou non à la grève et que, par conséquent, la pure rationalité économique n'explique qu'en partie la réalité.

Exemples de réactions d'élèves (reformulées) :

- L'incitation à faire grève (contrôle social : mise à l'écart en signe de représailles),
- L'incitation à se mobiliser lorsque les autres se mobilisent (un individu ne fera pas grève s'il voit qu'il est le seul à se mobiliser),
- D'autres facteurs peuvent inciter à faire grève (s'intégrer au groupe, se construire une identité, agir en adéquation avec ses valeurs, gagner en reconnaissance ou en estime de soi),
- On considère que tout le monde a le même salaire et les mêmes contraintes. Or, on ne va pas avoir la même capacité à se mobiliser selon le montant de notre salaire, selon que l'on a d'autres revenus que celui du travail, ou selon que l'on a des enfants à charge.

Cyril CHAMPION - Académie d'Orléans-Tours

Vivre les rapports sociaux dans l'entreprise par le jeu

Mettre en situation les élèves pour qu'ils fassent l'expérience de la difficulté à s'organiser. Cela permet de comprendre les concepts de coopération, conflits et hiérarchie dans l'entreprise.

Cette expérience est à réaliser dans le thème 1 des regards croisés de première « *Entreprise, Institution, Organisation* », chapitre « *Comment les rapports sociaux s'organisent-ils au sein de l'entreprise ?* ». Elle s'inspire d'une séquence pédagogique mise en place par Renaud Engel (académie de Strasbourg). Ce dispositif pédagogique est très utile avant de commencer le chapitre, en guise de sensibilisation aux notions essentielles du chapitre. L'expérience peut aussi être réalisée avec une classe où l'enseignant est professeur principal pour développer l'esprit d'équipe des élèves. L'expérience (ainsi que son débrief) dure une heure de cours.

teur / observateur. Les élèves du groupe devront réaliser collectivement une consigne simple comme par exemple se ranger par ordre alphabétique de leur nom de famille. L'idée étant de les observer s'organiser entre eux tout en les chronométrant. Lorsque la consigne est réalisée, le chrono s'arrête et le débrief peut commencer. Les observateurs expliquent ce qu'ils ont pu observer concernant l'organisation de la classe. Combien de temps pour se placer ? Comment se sont-ils organisés ? Qu'est-ce qui pose problème ? Quelqu'un a-t-il pris l'initiative d'organiser les choses ? Quelqu'un a-t-il été désigné pour le faire ? Comment ? Cette personne a-t-elle été contestée ? On identifiera alors les élèves

de temps (2/3 min) pour qu'ils puissent s'organiser avant la deuxième consigne.

Phase 2 : On donne une nouvelle consigne aux élèves comme se placer en fonction de leur date de naissance. Même chose qu'en phase 1, trois ou quatre élèves servent d'examineurs (à l'aide d'une feuille de remarques pour noter tout ce qu'ils constatent et le restituer à l'ensemble de la classe), le reste du groupe doit réaliser la consigne, le tout étant chronométré.

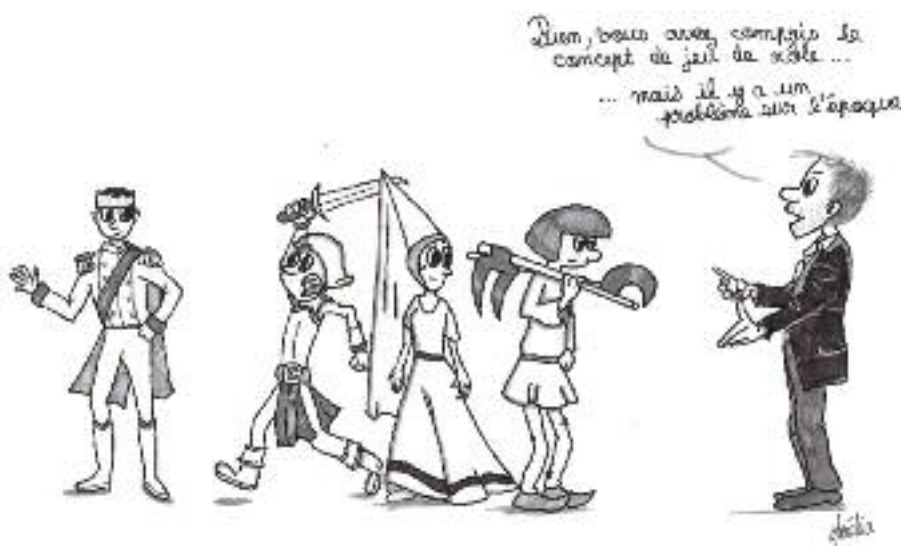
Éléments intéressants à observer et parfois relevés par les élèves

L'exercice ne pose pas de problème particulier pour ceux qui savent où se placer (le premier et le dernier dans l'ordre alphabétique, le plus jeune et les plus âgés) ; ils se désintéressent généralement du problème collectif.

La première phase est souvent lente car les élèves négocient leur place deux à deux, doivent se déplacer lorsqu'arrive un élève retardataire, ce qui entraîne une perte de temps. Tout le monde parle en même temps, personne ne s'écoute... Le groupe ne devient efficace que lorsqu'un élève se charge de placer les autres (« qui a un nom qui commence par A, par B, par C...»). Il arrive que cet élève cesse de placer les autres une fois qu'il s'est lui-même placé ce qui entraîne à nouveau un flottement.

Celui propose une bonne idée pour placer les élèves n'est pas toujours entendu ou ses efforts pour organiser les choses peuvent être ignorés.

On débriefe ensuite avec les élèves en posant quelques questions : quelles difficultés supplémentaires ? Qu'est-ce qui a fonctionné ? Quelle



Déroulement de l'expérience

L'expérience se découpe en deux phases :

Phase 1 : on commence par demander aux élèves de ranger leurs affaires, l'expérience commence. Trois ou quatre élèves se tiendront à l'écart du groupe. Ils auront le rôle d'examina-

"leader" de l'organisation, les "exécutants", les possibles zones de conflit, etc.

Transition : A la fin de ce débriefing, les élèves sont incités à réfléchir et à mettre en place un mode d'organisation pour répondre à une autre consigne. Laisser aux élèves un court laps

organisation a-t-elle été adoptée ? Nous proposons d'insister sur la nécessité, dans une organisation, de distribuer des rôles spécifiques à chacun. Mais aussi sur l'importance de coopérer ensemble pour réaliser une action / consigne collective. Enfin, on sensibilisera les élèves sur les possibles conflits éventuels qui ont pu émerger lors de l'expérience (contestation d'un élève « leader », etc.)

Remarque : nos explications concernant les règles du jeu pédagogique sont très succinctes. Dans le cas où vous voudriez les consignes/explications détaillées, avec la fiche élève, nous pouvons vous l'envoyer directement.

L'application d'un jeu pédagogique de ce type est bénéfique pour plusieurs raisons.

Les élèves apprennent mieux. En effet, un des résultats attendus (nous l'avons constaté ex-post lorsque nous expliquions les concepts théoriques, une fois le chapitre amorcé) vient du fait que les élèves retiennent mieux les notions du cours en ayant suivi un jeu de rôle. Les chercheurs en sciences de l'éducation ont clairement montré que les élèves (et les étudiants à l'université) apprennent

mieux dès lors que l'enseignement ou la séance de cours prend une forme expérimentale. La démarche pédagogique expérimentale conduit à une implication des élèves : ces derniers deviennent acteurs et non plus de simples spectateurs du cours – comme lors d'un cours « classique ». Il en résulte un mode d'apprentissage différents, les élèves comprenant mieux les concepts théoriques (ici : coopération, hiérarchie, conflit) lorsqu'ils les ont expérimentés eux-mêmes dans le cadre d'un jeu. Cela se ressent dans la poursuite du cours. Nous ne l'avons pas fait mais il faudrait comparer les résultats à une évaluation concernant deux classes de première : l'une ayant suivi l'expérimentation et l'autre ayant suivi un cours « classique ». Il serait intéressant de voir émerger (peut-être...) que la classe qui a suivi une approche par le jeu obtient de meilleurs résultats.

Les expériences tendent à libérer les élèves, à les rendre plus confiants et améliore l'ambiance de la classe. Le fait que le jeu pédagogique ait un aspect ludique tend à libérer les élèves qui partiraient avec un a priori concernant l'économie ou la sociologie (mais on pourrait généraliser cela à toutes les disciplines). De facto, le

déroulement de l'expérience installe une certaine confiance, ou tout du moins, un rapport favorable et propice à l'apprentissage entre les élèves et l'enseignant. Le cours devient ainsi très interactif (lors du débriefing entre les deux phases du jeu notamment ou à la fin de ce dernier). Les élèves qui habituellement se trouvent désintéressés ou décrochés par le cours sont très actifs durant le jeu.

C'est une manière agréable de faire cours (pour nous, professeurs, et pas uniquement pour les élèves). Pour notre part, nous avons pris davantage de plaisir à enseigner à partir de cette expérience que de manière « classique » (cela vient sûrement du fait que nous mettons en pratique moins souvent ce type de séance). Ensuite, l'utilisation de l'expérience peut donner à l'enseignant lui-même, c'est en tout cas l'effet produit sur nous deux ayant réalisés cette expérience, une confiance et une légitimité accrue dans l'enseignement des concepts théoriques, qui parfois, peuvent sembler éloignés de la réalité, même pour le professeur.

Jeremy CARA et Lucas DE CARVALHO – Académie de Créteil

Fiche d'observation

Consigne :

Vous allez pendant quelques minutes endosser le rôle d'observateur. (Le sociologue utilise d'ailleurs cette méthode pour observer le fonctionnement des groupes humains).

Votre mission va consister en une observation minutieuse de la façon dont vos camarades vont s'organiser pour répondre à la consigne.

Vous noterez vos observations sur la fiche et vous rendrez compte à l'oral de vos observations lorsque la consigne sera accomplie.

Comment le groupe s'est-il organisé ?

.....

Qu'est-ce qui a posé problème ?

.....

Quelqu'un a-t-il pris l'initiative d'organiser les choses ?

.....

Quelqu'un a-t-il été désigné pour le faire ?

.....

Comment ?

.....

Cette personne ou l'organisation a-t-elle été contestée ?

.....

Le débat mouvant comme support de participation active des élèves aux révisions du bac

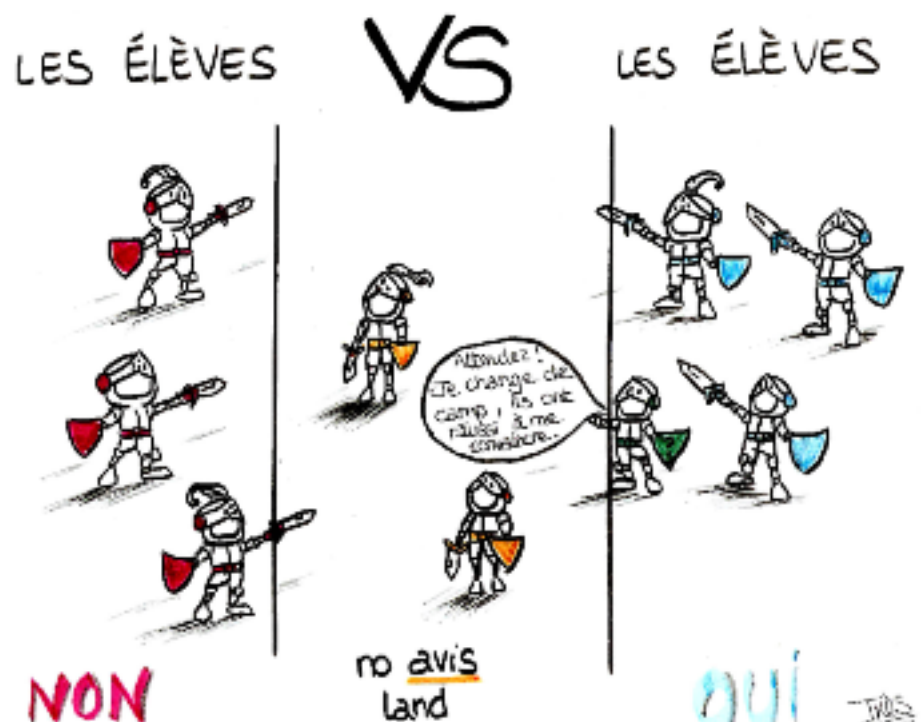
Une manière de renouveler les débats en classe peut être le débat mouvant, une technique bien connue en éducation populaire.

Lors de ma première expérience d'enseignement, j'ai ressenti la fin d'année scolaire et la période de révisions du bac avec les terminales comme un moment propice au doute, voire à l'angoisse. Doute pour les élèves qui avaient ingurgité tellement d'informations que tout semblait s'entremêler, et angoisse pour moi même car je voyais bien que toutes les notions n'avaient pas été assimilées par toutes et tous et qu'il nous restait peu de temps.

En parallèle des outils classiques de balayage du programme (plans détaillés, QCM...), j'ai ainsi tenté de mettre en dynamique ces révisions et d'en faire un moment participatif et ludique, tant que faire se peut. Dans ce cadre, j'ai notamment expérimenté l'adaptation d'un dispositif appelé débat mouvant, inspiré de la boîte à outils de la coopérative d'éducation populaire *Le Pavé*.

Intentions

L'intention de cet exercice était de sortir des cadres habituels en proposant aux élèves qu'ils co-construisent eux-mêmes les éléments de contenu, à l'oral, sans être contraints par la forme et la méthodologie. Cela a impliqué un changement de posture puisque mon rôle n'était plus de transmettre des connaissances mais de faire émerger les conditions favorables à la participation et aux échanges constructifs de savoirs. Le débat mouvant m'a aidé dans ce sens puisqu'il implique de manière concrète un changement de « mise en scène » de l'espace classe : les tables et chaises sont mises de côté ; les élèves sont debout et s'engagent physiquement ; la salle est délimitée en deux « camps » qui vont confronter leurs



arguments : d'un côté les « d'accords » (d'ac) , de l'autre les « pas d'accords » (pas d'ac).

Mise en place concrète

Par demi-groupe de 15 / 20 élèves, j'ai ainsi proposé à ceux-ci de débattre pendant une heure, autour de trois propositions simples, affirmatives et clivantes du type "*La croissance est une chance pour l'environnement*", "*Les prestations sociales sont des trappes à inactivité*",... A l'énoncé de chaque proposition, les élèves sont invités à se positionner rapidement de part et d'autre de la ligne de « divergence » (délimitée avec un trait de craie, une rallonge, du scotch...). S'ils n'ont pas d'avis, ils se mettent en équilibre sur cette ligne. Ensuite des volontaires (dans l'idéal) de chaque avis énoncent les faits, les illustrations, les théories, les auteurs

sur lesquels ils s'appuient pour prendre position. Ceux qui n'ont pas d'avis sont également invités à prendre parole, le non-avis pouvant également être un point de vue intéressant. Ce débat est dit mouvant dans le sens où les élèves peuvent changer d'avis à l'écoute des arguments de l'autre position.

L'enseignant quant à lui s'efface. Il devient animateur du débat, relance, garantit la qualité des échanges, de l'écoute et du cadre. Ce sont les élèves qui argumentent en mettant progressivement en place un processus d'intelligence collective qui permettra d'aborder l'ensemble du sujet en dégagant des oppositions structurantes. Ils expérimentent ainsi la prise de position, orale et physique, par rapport à des contenus souvent théoriques et abstraits pour eux, ce

interromps pas). Ensuite, la restitution de leurs propositions les oblige, eux, à s'interroger sur les mots et les stéréotypes qu'ils ont choisis. Enfin, la synthèse permet de tenter de mettre à distance les représentations (ou du moins, de prendre conscience qu'il s'agit de représentations). C'est d'abord un « jeu » pour les élèves car ils rient de ce qu'ils écrivent ou dessinent puis admettent volontiers que les stéréotypes qu'ils énoncent ne font pas leur portrait réel.

Il y a toutefois « du jeu » dans la séance : du flottement et pour qu'elle soit utile à l'apprentissage, il faut nécessairement « recadrer », donner des références théoriques, traduire en mots la réalité qu'ils viennent d'effleurer (stéréotypes, genre, socialisation,...). Nous n'en restons pas au « jeu » : l'introduction est alors très riche d'enseignements ; leur prise de notes se fait dans un grand calme revenu.

Cependant, tout au long du thème, les jours suivants, voire l'année d'après, ils jouent « mon » jeu. Ils se souviennent de cette séance plutôt bruyante, drôle, tendue parfois, et en souvenir de ce bon moment, réutilisent volontiers les mots des sociologues pour approcher une réalité complexe, celle de la socialisation, de l'identité et du contrôle social.

Descriptif de la séance en classe entière

Etape 1 : 10 mn maximum - faire émerger représentations pour deux élèves de même sexe : écrivez trois mots symboliques du féminin et masculin et "dessinez ce que représente pour vous : un homme (pour les binômes de filles) et une femme (pour les binômes de garçons)"

Etape 2 : 10 mn – confronter les points de vue : recomposer des groupes à quatre élèves de même sexe : cette fois le groupe choisit trois mots + un dessin ou reconstruit le tout si

les deux propositions de l'étape 1 ne conviennent pas.

Etape 3 : la synthèse... le professeur circule, repère les mots, affiche les dessins puis note au tableau les mots et dessins des élèves au moment où chaque groupe les présente à l'oral.

Le prof pose une question de conclusion : chacun-e, garçon ou fille, se reconnaît-il-elle dans le portrait ? (généralement, c'est non... et les notions émergent avec l'idée de stéréotype, de caricature plus ou moins violente, agressive, ou au contraire très modeste). On aborde alors ce que sont des idéaux-types. Cette introduction est alors l'occasion de proposer une problématique issue de leurs réflexions, des définitions, des références d'ouvrages ou de recherches sociologiques en cours.

Bénédicte HERRGOTT - Académie de Strasbourg

Pour approfondir et se former

Conseils de lecture

Si vous souhaitez approfondir le sujet, la lecture de quelques articles sera enrichissante. Le premier résume bien les questions que peuvent se poser les enseignants de SES qui veulent tester le jeu en classe.

Villion Jérôme, 2010, Les expériences pédagogiques : vers une méthode active et efficace, *Idées économiques et sociales*, 2010/3 (N° 161), p. 29-39. Accessible gratuitement sur Cairn.

Trois collègues relatent aussi leurs expériences menées en classe.

BAROU Vincent, 2008, L'économie expérimentale : un nouvel outil pour les SES ?, *Idées économiques et sociales*, 2008/3 (n°153), p. 48-56. Accessible gratuitement sur Cairn.

KARP Jonathan, 2017, Les expériences pédagogiques en SES : bilan d'une expérimentation, *Idées économiques et sociales*, 2018/4 (n°190), p. 46-51.

LADOUCEUR Benoît, 2008, Créer une entreprise en classe, *Idées économiques et sociales*, 2008/1 (n°151), p. 47-51. Accessible gratuitement sur Cairn.

Si l'on cherche des lectures plus généralistes sur le jeu en classe, on pourra lire le dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation, qui résume une série d'écrits sur le sujet.

MUSSET Marie, THIBERT Rémi, 2009, Quelles relations entre jeu et apprentissage à l'école ?, *Dossier de veille de l'IFE*, n°48, octobre. Accessible gratuitement sur le site de l'IFE.

On pourrait aussi lire des ouvrages ou articles de Gilles BROUGERE, enseignant-chercheur à Paris 13.

BROUGERE Gilles, 2014, A quoi sert le jeu ? entretien avec Gilles Brougère, *Sciences humaines*, 2014/3 (n°257).

Ressources en ligne

Un stage sur les jeux en classe avait été organisé en 2017 dans l'académie de Grenoble. Un compte-rendu propose de nombreux jeux à mettre en place, testés et proposés par les collègues. Le CR est en ligne sur le site académique de Grenoble, partie SES, puis Formation, puis Comptes-rendus

«Le jeu de marché du mouton» est en ligne sur le site Citéco, Cité de l'économie et de la monnaie. Il suffit d'utiliser le moteur de recherche.

Le site Eduscol-SES, propose une liste actualisée de jeux sérieux en ligne. Article «Jeux sérieux et SES», partie Ressources en ligne.

Evaluations et autorégulation : entretien avec Lucie Mottier Lopez

Lucie Mottier Lopez, professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, mène des recherches sur les thèmes de l'évaluation et de l'autorégulation des apprentissages, les deux allant de pair. Si les différentes formes d'évaluation sont connues, il est parfois difficile de les concilier dans un même dispositif pédagogique. L'autorégulation des apprentissages est un thème plus méconnu. Voici quelques conseils pour progresser dans ses pratiques.

La régulation des apprentissages

Comment en êtes-vous arrivés à vous intéresser à la régulation des apprentissages et à la régulation interactive ?

J'étais enseignante dans le canton de Vaud en Suisse et, dans les années 1990, une réforme scolaire (École Vaudoise en Mutation) s'apprêtait à implanter l'évaluation formative dans l'enseignement obligatoire (élèves de 6 à 16 ans), parmi d'autres innovations pédagogiques. Consciente des enjeux, mais aussi de tout ce que je ne savais pas par rapport aux réformes envisagées, j'ai alors réalisé une « licence » universitaire en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève. C'est ainsi que j'ai eu l'occasion de découvrir plus spécialement les travaux de la professeure Linda Allal, spécialiste de l'évaluation formative et des processus de régulation des apprentissages, dont la régulation interactive entre l'enseignant et ses élèves, entre élèves, et avec les ressources matérielles des situations d'apprentissage. En 2005, j'ai réalisé une thèse de doctorat en déplaçant un peu l'objet pour examiner plus spécialement les processus de régulation au regard de la spécificité des contextes réels de classe (les pratiques pédagogiques, les dispositifs privilégiés, les attentes face aux élèves, l'articulation entre les démarches collectives et individuelles).

Pensez-vous qu'en Suisse les enseignants ont de plus en plus



conscience de l'importance de la régulation des apprentissages ? Est-ce un élément de leur formation ?

Je ne connais pas suffisamment les systèmes de formation des autres pays pour me permettre de vous

répondre. Mais, les enseignants de Suisse romande sont, en effet, formés à la régulation des apprentissages. Par exemple, dans le cadre des dispositifs d'évaluation formative dont la finalité est de produire des informations pour réguler l'enseignement et

pour soutenir l'autorégulation des élèves. Mais pas seulement, aussi au regard d'autres dispositifs. Par exemple, comment encourager une régulation plus consciente et délibérée chez l'élève par le moyen de l'étayage de l'enseignant, par la structuration des travaux de groupes entre élèves, par l'usage d'outils d'autoévaluation (guides de production, portfolios, grille d'observations, etc.). Dans le canton de Genève par exemple, le « thème » de la régulation des apprentissages des élèves fait explicitement partie des programmes de formation des enseignants.

Il s'agit certainement d'un des gestes professionnels les plus complexes, car l'enseignant doit interpréter « à chaud » la réponse de l'élève.

Concernant la régulation interactive, faites-vous de la formation d'enseignants à ce sujet ?

Oui, absolument. Et d'ailleurs, les étudiants manifestent un intérêt tout particulier pour cette forme de régulation (dans l'interaction enseignant, élèves, matériel) qui a pour caractéristique d'être intégrée à l'enseignement et à l'apprentissage. Autrement dit, ce n'est pas « en plus » !

Sous quelle forme ?

Dans la formation initiale des enseignants de l'école primaire genevoise par exemple, différents modules professionnalisants structurent le programme. Un de ces modules comporte une unité de formation de quatre crédits ECTS qui traite explicitement de la régulation interactive en lien avec des enjeux d'évaluation formative. Une autre unité de formation de trois crédits ECTS est proposée aux étudiants à des fins d'approfondissement au cours de leur 4ème et dernière année de formation initiale. Je dispense cette UF. Avec mes étudiants, j'aborde la régulation interactive du point de vue de l'étayage de l'enseignant, des mises en commun et discussions collectives en classe, des interactions entre élèves et de l'apprentissage collaboratif, des outils d'autoévaluation et de réflexions métacognitives. L'enjeu est notamment d'interroger, à partir de maté-

riaux concrets, la façon dont la régulation interactive est soutenue (ou au contraire empêchée) dans ces dispositifs, au regard aussi de ce que j'appelle les microcultures de classe.

En plus de ces UF, les étudiants ont la possibilité de réfléchir de façon critique à la régulation interactive dans le cadre de stages pratiques (dont un des stages comporte une centration explicite sur la régulation), avec des retours réflexifs dans des séminaires d'analyses de pratiques à l'université, c'est-à-dire dans une logique d'alternance.

Enfin, je citerai également des demandes qui me sont faites, à moi et à mon équipe de recherche, pour réaliser des formations continues sur la régulation interactive, ou encore pour mener des recherches collaboratives avec les enseignants en exercice sur cette thématique. Les recherches collaboratives ont une visée de développement professionnel, en plus de contribuer à produire des savoirs scientifiques. Dans ces recherches, il est clairement apparu combien cette régulation interactive demande à être ancrée dans des enjeux propres aux disciplines et savoirs scolaires.

En effet, il n'est pas toujours simple pour un enseignant d'avoir « le bon » feedback à chaud lors d'une activité avec les élèves.

Il s'agit certainement d'un des gestes professionnels les plus complexes, car l'enseignant doit interpréter « à chaud » la réponse de l'élève afin d'engager si possible une progression d'apprentissage. Malgré un travail possible d'anticipation des réponses des élèves par l'enseignant, afin de réfléchir à l'avance au type de feedback possible, le geste du feedback est difficile pour l'enseignant. Cela est dû à la singularité des réponses effectives des élèves, aux raisonnements non canoniques qu'ils expriment parfois, et aux difficultés qu'ils manifestent mais dont l'origine ne s'observe pas directement. L'expérience professionnelle est alors particulièrement importante, avec la possibilité pour l'enseignant d'objectiver de façon réflexive et critique cette expérience, par exemple entre enseignants dans des équipes d'établissement ou projets d'école, et dans des

recherches collaboratives.

Si l'évaluation formative demande beaucoup de feedback, il se peut que cela soit difficile dans une classe composée de 35 élèves. Avez-vous observé de « bonnes pratiques » ?

Si on conçoit que le feedback doit forcément être individualisé, c'est-à-dire adressé à chaque élève pris individuellement, la pratique est compliquée, voire impossible. C'est pourquoi, dans les classes nombreuses (y compris moins nombreuses d'ailleurs), le but est d'articuler des dispositifs collectifs (dans des mises en commun par exemple, ou en demi-classes, tiers de classe) et des rétroactions plus individualisées. On peut également mettre en place des pratiques de rétroaction entre élèves, articulées à des feedback de l'enseignant dans des temporalités (feedback immédiat versus différé) et formes diverses (orales, écrites). Quel que soit le dispositif, un enjeu est de parvenir à exploiter les travaux et réponses des élèves pour enseigner et apprendre. Dans cette perspective, la nature de la participation des élèves change par rapport à un enseignement transmissif. Ils doivent faire des propositions (de productions, de raisonnements, de procédures, de compréhensions, d'inférences, etc.) plutôt que d'attendre de la part de l'enseignant la « bonne » réponse à reproduire. Mes recherches dans les classes montrent que l'enseignant, y compris dans une rétroaction collective, fonde alors ses interventions de régulation sur les réponses et raisonnements des élèves qu'il commence par solliciter. Puis, ces réponses peuvent ensuite être comparées, confrontées entre elles, puis à la « théorie », évaluées collectivement, reprises formellement par l'enseignant pour les institutionnaliser par rapport aux savoirs de référence. C'est possible y compris dans des classes avec un effectif élevé car cela n'exige pas une stricte individualisation du feedback.

Les types d'évaluation

Une courte évaluation par écrit (quelques notions et un mécanisme à rappeler) peut-elle être considérée comme une évaluation formative ?

Personnellement, je défends l'idée que toute source d'information est

susceptible de contribuer à des pratiques d'évaluation formative, y compris une courte évaluation écrite. L'importance est l'usage qui est fait de cette évaluation. Ainsi, si l'enseignant exploite réellement les réponses des élèves pour ajuster son enseignement si cela s'avère nécessaire (par exemple pour donner de nouvelles explications sur les notions en jeu, pour proposer à certains élèves quelques exercices de consolidation, etc.), c'est déjà une forme d'évaluation formative. Si l'enseignant utilise les réponses au test pour donner une rétroaction (feedback) à l'élève afin que celui-ci s'interroge sur l'origine d'une réponse fautive (par exemple, définitions non apprises, confusion notionnelle, etc.), c'est aussi une forme d'évaluation formative. Mais évidemment, la courte évaluation écrite ne suffit pas. Elle demande à s'articuler à d'autres formes d'évaluation formative portant sur des objectifs d'apprentissage plus complexes.

Peut-on revenir sur ce que vous appelez de vos vœux, c'est-à-dire la conciliation entre les évaluations formatives et certificatives ? Pourriez-vous donner des exemples concrets de mise en œuvre ?

Je tiens d'abord à préciser que si j'appelle, en effet, à une meilleure conciliation entre évaluations formative et certificative, je ne fais pas partie des personnes qui considèrent qu'il n'y aurait alors plus de raison de les distinguer. Je le précise parce que j'observe un certain mouvement actuel qui va dans ce sens, que je ne partage pas. Je pense au contraire qu'il faut absolument faire la différence, car une évaluation formative n'a pas les mêmes conséquences qu'une évaluation certificative. Les décisions qui en découlent sont différentes. Savoir faire la différence (même si parfois dans le terrain, cette différence n'est pas toujours présente) permet (1) de savoir quand on utilise les résultats de l'évaluation pour aider les élèves à progresser, pour replanifier son enseignement par rapport à la réalité de sa classe, pour exploiter les erreurs des élèves à des fins formatives, sans risquer « la mauvaise note », etc (2) et d'avoir conscience quand les résultats de l'évaluation servent à attester un acquis dans un document officiel. L'erreur est ici sanctionnée par la note obtenue. Mais souvent, l'évaluation devient

pronostique à ce stade : elle sert à comparer les performances des élèves, à les hiérarchiser, à les sélectionner. Quand je réfléchis à une possible conciliation entre évaluations formative et certificative, c'est pour faire reconnaître que (1) l'évaluation formative a pour but de permettre au plus grand nombre d'élèves d'atteind-

Cela demande d'intégrer dans la planification de l'enseignement les évaluations formatives envisagées pour permettre aux élèves de progresser vers les objectifs et compétences visées.

re les seuils d'exigence de l'évaluation certificative, (2) l'évaluation certificative a pour fonction d'attester les acquis, et non pas de créer des hiérarchies d'excellence entre les élèves ce qui implique l'exclusion de certains, (3) une des conditions alors est que l'évaluation certificative doit être alignée à l'enseignement effectif, et alignée aux évaluations formatives réalisées pendant l'enseignement et l'apprentissage pour permettre aux élèves de progresser vers les objectifs qui seront certifiés. Quelques exemples concrets : cela demande de définir les objectifs d'apprentissage ou compétences attendues dans la planification de l'enseignement, c'est-à-dire au début de séquence d'enseignement et non pas à la fin, au moment de l'évaluation certificative. Cela demande d'intégrer dans la planification de l'enseignement les évaluations formatives envisagées pour permettre aux élèves de progresser vers les objectifs et compétences visées. On ne commence pas par « mettre la note » pour ensuite seulement intervenir (réguler) auprès des élèves qui ont eu des mauvais résultats. La logique est inversée ; on intervient avant la note. Plus concrètement encore : on refuse de rédiger des questions « piège » dans les épreuves ou des questions qui portent sur des contenus non enseignés (ou peu enseignés), ayant pour seul but de produire des écarts entre les élèves à des fins de sélection. C'est garder à l'esprit que l'évaluation certificative devrait d'abord et avant tout

être pédagogique... Et que cette évaluation certificative n'est pas à confondre avec l'évaluation dite pronostique, c'est-à-dire qui sert à classer et sélectionner les élèves pour les orienter vers des filières et formations futures plus ou moins prestigieuses (ou vues comme telles...).

Vous distinguez plusieurs manières de travailler avec des grilles d'évaluation (autoévaluation par l'élève, évaluation mutuelle par deux ou plusieurs élèves, ou coévaluation par élève et professeur). De manière générale, ces méthodes portent-elles leurs fruits ? Y'en-t-il une plus efficace que les autres ?

En effet, les travaux du domaine insistent sur les différents outils d'évaluation qui sont susceptibles d'impliquer l'élève dans ses apprentissages et dans l'évaluation. Les travaux qui ont été menés sur les interactions sociales entre pairs (par exemple, sur le conflit sociocognitif, montrant des bénéfices en termes de progression chez les élèves) ont sensibilisé à l'importance d'une autoévaluation qui n'est pas uniquement individuelle mais qui s'inscrit dans une interaction sociale entre pairs. Par exemple, en production écrite, des recherches ont montré qu'il est préférable qu'un élève commence par évaluer la production du pair, avec une grille de critères (si possible co-construite dans la classe) pour ensuite revenir à sa propre production qu'il autoévalue pour l'améliorer. L'élève progresse mieux dans cette configuration, plutôt que de commencer par autoévaluer son propre travail pour ensuite évaluer celui d'un camarade. Les nombreux travaux sur le feedback de l'enseignant ont aussi démontré leur efficacité dans des dispositifs de coévaluation. Ce que l'on peut surtout retenir des recherches, c'est qu'une autoévaluation (au sens strict, c'est-à-dire uniquement faite par l'élève) est moins efficace si elle n'est pas intégrée à des échanges (avec l'enseignant, avec des pairs), pour permettre des confrontations et des négociations de sens à propos du travail réalisé, à propos de la compréhension des attentes (critères d'évaluation), à propos du jugement exprimé, à propos des régulations à envisager pour progresser. Des pratiques de classes efficaces sont celles qui jouent sur plusieurs de ces modalités

permettre de répondre à des besoins et profils différents d'élève. Il n'y a pas une méthode seule et unique efficace pour tous les élèves quelles que soient leurs caractéristiques propres... On comprend alors l'enjeu crucial de la différenciation pédagogique dans les classes.

Sur une copie, quels types de feedback écrits de l'enseignant sont les plus utiles pour faire progresser les élèves ? Et quels sont les moins utiles ?

Je vous renvoie aux méta-analyses, notamment de Hattie et Timperley (2007), et de Hattie (2009), qui ont dégagé, à partir d'un nombre impressionnant de recherches en éducation, les caractéristiques des feedback positifs et négatifs en fonction du types de tâches et sur quoi il porte. D'après mon expérience, ces caractéristiques représentent une bonne entrée pour engager une réflexion critique auprès des enseignants en formation initiale et continue.

Propos recueillis par Antoine BANSE et Thomas BLANCHET - Académie de Grenoble

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, United Kingdom: Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Faire progresser les élèves : évaluation et autorégulation

Parmi l'ensemble de ses publications, Lucie Mottier Lopez a écrit deux petits manuels facilement accessibles aux enseignants du secondaire.

Evaluations formative et certificative des apprentissages

Ce livre ouvre des perspectives très larges en matière d'évaluation et présente les nombreuses conceptions théoriques et recherches en la matière. Nous n'avons volontairement retenu qu'un seul aspect.

Dans le système éducatif français, l'évaluation a pendant longtemps été pensée comme essentiellement sommative, permettant de mesurer un niveau acquis et de délivrer un diplôme à terme. Or, la massification scolaire s'accompagne d'une hétérogénéité des élèves et demande de trouver des solutions pour faire progresser l'ensemble des élèves. De même, les réflexions autour de la justice sociale au sein du système éducatif trouvent un écho en matière d'évaluation. Ces préoccupations vont donc interroger l'évaluation et ceci de manière très large. Elle porte, par exemple, sur la distribution des notes (la docimologie), l'évaluation par

compétences, ou l'évaluation en cours de formation pour permettre à l'élève de connaître son degré de maîtrise des connaissances.

Dans son livre, Lucie MOTTIER LOPEZ a choisi de traiter la question de la coordination, au sein d'un dispositif pédagogique, entre évaluation formative et certificative (ou sommative). Cependant, un autre intérêt de ce livre est de présenter un historique de l'évaluation, aspect peu connu.

Historique de l'évaluation

Jusqu'au 19ème, les épreuves étaient orales. L'apparition des notes semblent résulter d'un double mouvement. La volonté est de passer des châtiments corporels à des sanctions / récompenses plus douces. La mauvaise note sera alors associée à l'image du cancre (punition ; déshonneur). Hiérarchiser les individus devient une autre préoccupation,

comme cela était institué dans les écoles des Jésuites. L'évaluation répond ainsi à des préoccupations de contrôle social et de hiérarchisation, qui seront sources de représentations négatives de l'évaluation.

Les premières réflexions critiques apparaissent à partir de 1920, lorsqu'est introduite la docimologie. Deux constats principaux sont ainsi établis :

- un ensemble d'effets font varier la notation (effet fatigue, effet halo, effet d'assimilation, effet de contamination, effet de tendance centrale, effet de l'ordre de correction, effet de trop grande indulgence / trop grande sévérité),
- on observe une constante macabre, c'est-à-dire un certain pourcentage de mauvaises notes quelle que soit la qualité des réponses.

La docimologie critique donc le caractère « objectif » de la notation. Ce courant de recherche donnera

naissance dans les années 80 à des propositions pour limiter les biais de notation : expérimenter les questions d'examen au préalable, répéter les mesures pour réduire les erreurs aléatoires, et utiliser des banques de questions. On cherche donc à améliorer les outils et les procédures.

tion d'autres matériaux pédagogiques). L'évaluation formative n'est pas seulement une évaluation fréquente et planifiée. Elle nécessite un feedback et une adaptation des stratégies d'apprentissage aux résultats de cette dernière. L'objectif est donc d'insérer au mieux l'évaluation dans les processus d'apprentissage.



Une autre perspective s'ouvre dans les années 60, proposant d'utiliser l'évaluation comme outil de progrès. Le terme d'évaluation formative apparaît à Chicago, introduit par Bloom. Cette pratique naît de l'idée que tout individu peut maîtriser les savoirs enseignés et progresser s'il n'a pas atteint un niveau souhaité. Bloom écrit ainsi en 1979 : « *La plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise et si'il existe des critères clairs de ce qu'est cette maîtrise.* » Ainsi, au sein d'une unité de formation, un temps est consacré à l'évaluation formative. C'est un feedback pour l'élève (un retour écrit ou oral sur une tâche effectuée par l'élève), qui nécessitera une correction adaptée aux difficultés des élèves (exercices supplémentaires ou différents, utilis-

Conceptualiser l'évaluation formative

L'évaluation formative peut prendre trois formes :

- la régulation interactive = elle est fondée sur les interactions entre élèves, entre enseignant et élèves, aidée par un matériel adéquat (fiche d'autoévaluation, etc). Elle a lieu pendant l'activité pédagogique, grâce à des feedback en direct.

- la régulation rétroactive = elle intervient une fois l'évaluation formative réalisée à la fin d'une phase d'apprentissage. Elle permet d'identifier objectifs atteints et non atteints, puis favorise la remédiation.

- la régulation proactive = une évaluation met en lumière différents niveaux atteints par les élèves. Ainsi, l'enseignant va lancer différentes activités. Cette régulation est centrée sur la différenciation de l'enseignement plutôt que sur la remédiation des difficultés d'apprentissage.

Il ne faut cependant pas confondre évaluation formative et continue. En effet, les interactions entre élèves et enseignants sont nombreuses. L'enseignant fait un feedback après une réponse. Ce feedback peut porter sur la réussite de la tâche, la façon de la réaliser,... Or, un feedback n'entraîne pas forcément une modification de la démarche de l'élève. Le feedback peut être moralisateur et inhibant. Il peut donner la solution, sans favoriser la réflexion personnelle de l'élève. Les exercices d'application permettent aussi aux élèves de se situer par rapport aux connaissances à maîtriser, sans susciter une modification de la démarche de l'élève. La difficulté de l'enseignant va

être donc d'encourager l'élève à modifier sa manière de travailler. Cela passe par des feedback qui orientent l'activité intellectuelle de l'élève (sans lui donner immédiatement la bonne réponse) ou par une réflexion sur ses méthodes de travail.

Concilier évaluation formative et certificative

Ces deux facettes de l'évaluation sont souvent opposées. Or, l'observation du travail de l'enseignant montre qu'elles sont de plus en plus entremêlées. Les informations collectées lors d'évaluation formative sont prises en compte dans l'évaluation certificative. C'est le cas notamment en TPE. La partie notée sur 8 points porte sur la démarche de l'élève, son adaptation aux difficultés rencontrées et au suivi des conseils donnés. De même, l'appréciation portée par un enseignant sur le bulletin de l'élève prend en compte les résultats aux évaluations sommatives, mais aussi la capacité de l'élève à progresser, à tenir compte des conseils et à réagir aux multiples interactions en classe.

De même, une évaluation certificative peut être utilisée dans une perspective formative. C'est le cas lorsque les enseignants proposent des exercices de remédiation sur des aspects qui ont posé problème en DS. Il peut être proposé à un élève de refaire une partie du devoir ou de se fixer un objectif précis pour la prochaine évaluation sommative, en lien avec un aspect non réussi.

In fine, le défi à relever est important pour les enseignants du secondaire en France. La scolarité se terminant par une évaluation sommative externe (le bac), ils doivent arriver à concilier évaluation formative et sommative au sein de la classe pour favoriser les progrès de l'ensemble des élèves. Cela demande beaucoup d'habileté(s), de réflexions, d'expérimentations et formation. Le jeu en vaut la chandelle.

MOTTIER-LOPEZ Lucie, 2015, *Evaluations formative et certificative des apprentissages*, 2015, De Boeck

Antoine BANSE et Thomas BLANCHET – Académie de Grenoble

La régulation des apprentissages en classe

Comment faire en sorte que les élèves apprennent ? C'est la question qui structure les actions des enseignants au sein de leur classe ou lors de la préparation de leurs cours ? Si le cours magistral a longtemps été une pratique de référence, les pratiques des enseignants se sont diversifiées. Certaines attachent plus d'importance à l'acquisition de stratégies efficaces d'apprentissage, ou au développement de l'activité intellectuelle de l'élève.

Parmi l'ensemble des stratégies ou dispositifs pédagogiques que peuvent mettre en place les enseignants, Lucie MOTTIER LOPEZ, enseignante-chercheuse suisse, a ainsi observé les interactions entre enseignants et élèves, et entre élèves entre eux. Celles-ci peuvent en effet favoriser la réflexion de l'élève sur ce qu'il est en train d'apprendre. L'originalité de sa démarche est donc l'étude d'une régulation interactive. En effet, lorsqu'un élève est en difficulté dans la résolution d'un exercice, la meilleure méthode n'est pas forcément de lui indiquer où est son erreur ou de lui donner un bout de la réponse.

Lucie MOTTIER LOPEZ a ainsi observé deux cours de mathématiques en école primaire suisse, où les enseignants favorisaient l'autonomie des élèves. Un problème leur était donné et ceux-ci devaient trouver la solution par groupe.

Énoncé de l'exercice de mathématiques : « *Au cinéma Le Grand Rex, toutes les places sont à 14 francs. Chaque soir, la caissière contrôle si la somme encaissée correspond au nombre de billets vendus. Ce soir-là, 32 billets ont été vendus. Quelle somme la caissière devrait-elle avoir perçue ? Note tous tes calculs.* »

Ces extraits permettent de préciser l'organisation du travail en classe et la posture de l'enseignant lui permettant de favoriser la réflexion des élèves. (voir page suivante)

La régulation interactive permet donc d'observer les interactions entre les élèves, l'enseignant et les ressources matérielles et sociales disponibles dans son environnement (la classe). Ces ressources peuvent être un dictionnaire, une fiche-méthode, un guide d'autoévaluation, une grille d'évaluation, un ouvrage de référence, ou l'outil informatique. Ainsi, trois modes de régulation interactive, non exclusifs, sont distingués :

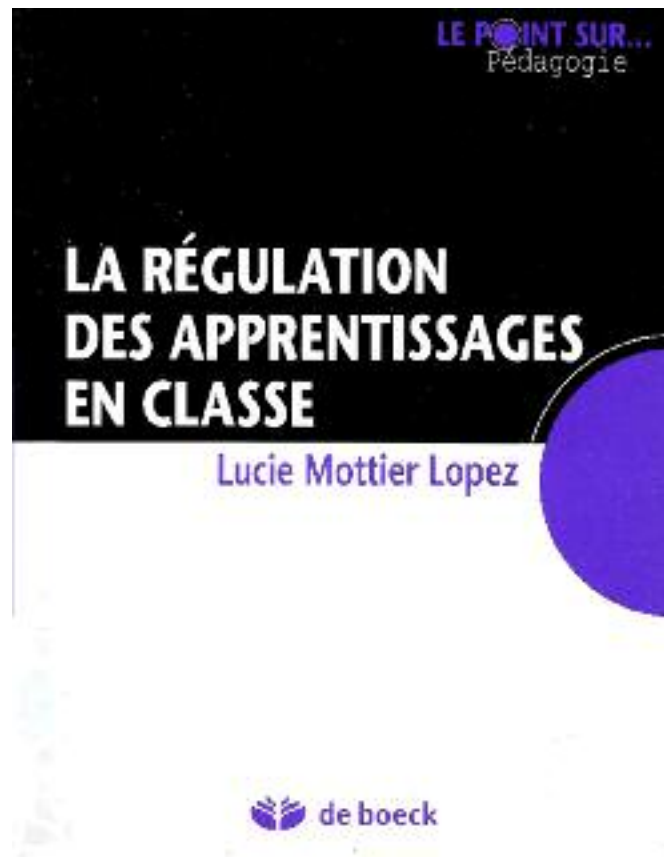
- entre l'enseignant et un élève (un petit groupe d'élèves, la classe) ;
- entre élèves, dans un même groupe, entre différents groupes d'élèves ;
- entre l'élève et les outils matériels à disposition dans la situation didactique.

L'objectif est donc de mettre en place des contextes riches en opportunités d'apprentissage et de régulations interactives : résoudre un problème entre élèves favorisant les discussions, ou nécessitant une intervention appropriée de l'enseignant. Lors de la correction de l'exercice, la résolution du problème au tableau peut aussi favoriser la réflexion de chacun sur sa propre méthode. La régulation interactive a donc pour particularité d'être intégrée à l'activité que l'élève est en train de réaliser et sur laquelle elle porte. On parle volontiers de régulation à chaud, immédiate ou on-line. C'est-à-dire que l'enseignant intervient pendant que les élèves sont en activité, lorsqu'ils constatent une erreur ou une difficulté. Il faut donc distinguer interaction et régula-

tion. C'est en cela que l'enseignant doit modifier sa posture. Il doit se retenir de donner immédiatement la réponse en cas de difficulté, ou d'indiquer immédiatement où se trouve l'erreur. Son objectif sera plutôt de soutenir les apprentissages ne faisant reformuler la question à un élève, en demandant à un autre d'aider son voisin,... Il doit aussi donner des tâches complexes à faire, ce qui va favoriser la recherche de solutions et les interactions entre élèves. Bien sûr, les enseignants peuvent soutenir au mieux la régulation de l'activité de l'élève mais c'est toujours l'élève qui, *in fine*, autorégulera ou non son activité, car c'est toujours l'élève qui décide d'apprendre. C'est aussi cela la difficulté du métier d'enseignant.

MOTTIER-LOPEZ Lucie, 2012, *La régulation des apprentissages en classe*, De Boeck

Thomas BLANCHET - Académie de Grenoble



Pour aller plus loin...

Lucie MOTTIER LOPEZ a co-dirigé un ouvrage sur la régulation des apprentissages. Cartier, S.C. & Mottier Lopez, L. (Ed.) (2017), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : perspectives francophones*, Québec : Presses Universitaires du Québec. Mais, c'est un ouvrage plutôt à destination des universitaires. Elle a aussi publié récemment un article dans les *Cahiers pédagogiques* (n°541, décembre 2017) : Au coeur des dilemmes de l'apprentissage.

Exemple d'interactions enseignant - élèves

Au cinéma Le Grand Rex, toutes les places sont à 14 francs suisses. Chaque soir la caissière contrôle si la somme encaissée correspond au nombre de billets vendus. Quelle somme la caissière devrait-elle avoir reçue ? Note tous tes calculs.

Dans la classe de Paula – Extrait 2 : travail en petit groupe.

1	P	Vous m'expliquez, Nik et Cri, ce que vous avez fait exactement. Vas-y Nik !	
2	Nok	Ben on a fait avec le plus, 14 plus 32 égale 46.	
3	P	D'accord.	
4	Nik	Après on a voulu voir avec le moins.	
5	P	Ouais.	
6	Nik	32 moins 14 égale 22.	
7	P	D'accord bien. Maintenant qu'est-ce qu'on aimerait savoir ?	Paula sollicite l'explication des élèves ; la relation mathématique exprimée est erronée et manifeste des tentatives opératoires non pertinentes.
8	Nik	Combien (silence) [Quelle somme la caissière devrait-elle avoir reçue ?]	Décision de régulation immédiate prise par Paula qui invite les élèves à relire l'énoncé du problème et à le réinterpréter. Pour se faire, cadrage de la situation par un guidage ciblé de Paula sur les variables liées à la situation empirique décrite par le problème.
9	Cri	[Quelle somme la caissière devrait-elle avoir reçue ?] (Nik et Cri lisent l'énoncé)	
10	P	D'accord. Alors maintenant il y a combien de billets qu'elle a vendus ?	
11	Nik	32	
12	P	32. Donc il faut imaginer 32 personnes qui passent à la caisse. D'accord ?	
13	Cri	Ouais.	
14	P	Chaque personne, elle a donné combien de sous à cette dame ?	
15	Nik	Euh 14, 14 francs.	
16	P	14 francs. Chaque personne va donner 14 francs.	Accentuation par Paula d'une variable importante (16) qui amène Nik à formuler la relation mathématique correcte (17). Paula valide la pertinence de la proposition de Nik et demande une justification (22). Paula institutionnalise la relation mathématique et explicite l'enjeu : trouver un moyen d'obtenir la réponse à l'opération formulée.
17	Nik	Ah ! Ben on fait 14 fois 32 ! (...)	
18	P	C'est bien mais pourquoi est-ce que tu dis 14 fois 32 Nik ? Très bien !	
19	Nik	Ben là parce que là si ça fait 32 billets et puis à 14 francs ben on a qu'à faire 14 fois 32.	
20	P	Voilà. Alors vous pouvez noter ceci, très bien. Et puis maintenant vous allez essayer de trouver comment trouver cette réponse (Paula s'éloigne).	Aucun indice n'est fourni sur la procédure de calcul à déployer.

Et la conduite de classe, on en parle ?

il est parfois difficile (mais de moins en moins souvent) d'évoquer avec les collègues les difficultés (de plus en plus fréquentes) que l'on rencontre avec une classe. Or, des solutions existent.

Comment oublier cette classe de seconde de l'année dernière le jeudi de 16h à 17h30, composée largement de garçons, après une journée bien remplie pour eux ? Attention à géométrie variable, élèves excités et très difficiles à mettre au travail ... Bref, faire des SES avec eux relève parfois du sport de combat ! Cette situation, que je ne pense pas être seul à avoir expérimenté, m'a interrogé.

Notre métier de prof consiste certes à transmettre des savoirs, mais aussi à conduire une classe, c'est-à-dire « gérer » un groupe d'adolescents nombreux, plus ou moins pénibles selon les heures de la journée. Pourtant, sur ce deuxième point, j'ai l'impression qu'on parle peu entre collègues de ses tuyaux, de ses trucs et astuces pour gérer les classes. Aborder ces sujets, est-ce que ce serait passer pour un nul qui ne « tient pas » ses classes ? Et puis étonnamment, aucun cours ou intervention sur la gestion de classes ou d'élèves difficiles à l'ESPé (à Grenoble par ex.). Angle mort pour l'institution ?

Bref, à partir de ces questions, je souhaitais savoir ce que disaient les livres consacrés à la conduite de classe, écrits par des profs. Les lignes suivantes rendent compte d'une lecture croisée de : *Face à la classe* (Sébastien Clerc et Yves Michaud), *Gestion de classes et d'élèves difficiles* (Jean-Claude Richoz) et de *Classes difficiles* (Jean-François Blin). Tous les éléments qui suivent sont extraits de ces livres et non de ma (courte) expérience. Il est probable que les collègues plus expérimentés n'apprennent rien de très nouveau dans les paragraphes ci-dessous...

Premier enseignement : le contenu du cours peut être générateur de perturbations. Comme dit J-F Blin « *la prévention des perturbations repose en partie sur la didactique choisie* ». On retrouve cette idée dans les trois livres mais c'est un autre auteur qui en parle le mieux. Pour J. Deauvieau (qui a étudié spécifiquement des professeurs de SES dans *Enseigner dans le secondaire*), si les élèves ne comprennent rien, cela peut les inciter à chahuter. Il illustre cela avec le cas d'une prof qui présente le marché en première de manière trop abstraite et trop conceptuelle et qui « perd » rapidement le contrôle de sa classe. D'où l'importance pour lui d'une vraie progressivité dans les apprentissages.

Deuxième enseignement : l'importance de soigner l'entrée en classe. Mis en avant par J-C. Richoz et S. Clerc, l'entrée en classe et le début du cours sont des moments incontournables. Tout d'abord en accueillant les élèves à l'entrée, et les faire attendre debout en attendant le silence. Un moment de calme bien net au début du cours est indispensable pour commencer sur le bon pied. Ensuite, dans le lancement du cours. Dans certains cas, les élèves n'ont rien à faire ou les directives de travail sont peu claires ou le début du cours est flottant. J-C. Richoz insiste donc pour une gestion du travail cadrée et dirigée dès le début : objectif de la séance, consignes bien claires, documents bien lisibles, etc.

Troisième enseignement : le rôle incontournable du non-verbal et de la gestuelle. J-F. Blin prend le cas d'une situation en classe où un élève commence à poser un problème mineur (bavardages par ex.). Il conseille de procéder en plusieurs étapes : d'a-

bord intervention visuelle (faire les « gros yeux » ou fixer l'élève du regard). Si l'élève continue, on peut lui faire un signe, avec l'index aux lèvres pour signifier de se taire. Si cela continue, on peut se déplacer et se rapprocher physiquement. Généralement cette proximité physique gêne l'élève. L'avantage de ces outils, c'est qu'ils permettent de continuer le cours en même temps, sans coupure. Et les autres élèves ne se rendent pas forcément compte de ces interactions. Si tout cela ne fonctionne pas, on peut passer à un rappel verbal, qui sera le dernier avertissement avant une sanction.

Quatrième enseignement : bien penser les sanctions. C'est une idée que l'on retrouve dans les trois livres : les profs sont parfois mal à l'aise avec les sanctions de peur de n'être plus « aimé » par les élèves, du fait de l'utopie d'une éducation sans sanction, ou encore par manque de courage et de détermination. Sur ces questions, J-C. Richoz est très clair : il est impossible d'éduquer sans sanctionner. Pour lui, il ne faut pas douter sur ce point et il faut se mettre dans la position d'un arbitre dans un match sportif. Les sanctions prises ne sont pas là pour « punir » tel ou tel sportif, mais pour faire respecter des règles communes et que la partie puisse se dérouler. Si l'arbitre ne joue pas son rôle, c'est tout le collectif qui est menacé. Sur ce point d'ailleurs, les trois auteurs se positionnent contre le fait de « *faire émerger et discuter les règles ensemble au début d'année* ». Pour eux, on ne négocie pas les règles. C'est le prof qui est le chef / l'arbitre, et il met en application les règles. Enfin, la sanction en classe doit respecter quelques règles : juste (qu'elle ne dépende pas de l'humeur du prof ce jour là), individuelle,

avoir du sens (que l'élève comprenne pourquoi il est sanctionné), effective (ne pas promettre des sanctions sans les donner) et progressive (une échelle de sanctions claire). En cas de problème de comportement, J-C. Richoz propose par exemple un petit écrit réflexif à donner à l'élève avec trois questions : 1/ Quel a été mon comportement en classe ? ; 2/ Quelles sont les conséquences de mes actes pour moi, pour les autres et pour le professeur ? ; 3/ Que vais-je faire pour éviter que cela se reproduise à l'avenir ?

Cinquième enseignement : de la possibilité de reprendre en main une classe en cours de route. J-C. Richoz souligne ce point encourageant, à l'inverse de l'idée commune selon laquelle « *rater la prise en main d'une classe et c'est cuit pour toute l'année* ». A partir d'exemples concrets (puisqu'il assure une formation continue en suisse francophone sur les classes difficiles), il démontre comment des reprises en main ont été possibles, parfois très tardivement, sur des classes à problème. La méthodologie a été la suivante : réunion de tous les collègues de la classe avec la direction et harmonisation des sanctions disciplinaires. Devant les élèves, intervention de plusieurs profs avec la direction pour un recadrage collectif et rappel des

règles et des sanctions retenues. Envoi d'une lettre aux parents en parallèle pour les informer et leur demander leur soutien. Convocation des leaders négatifs. Intransigeance dans l'application des sanctions dans les mois qui suivent le recadrage. Il insiste bien sur l'importance du collectif, que les élèves voient que l'équipe des profs et la direction travaillent main dans la main et communiquent beaucoup entre eux.

Sixième enseignement : l'autorité n'est pas quelque chose d'inné. Cela peut sembler évident à des professeurs qui enseignent la sociologie mais les auteurs précisent qu'on retrouve l'idée chez les profs que certains « feraient autorité » et d'autres « n'ont pas d'autorité ». Les auteurs montrent plutôt que « *l'autorité n'est pas innée et ne réduit pas à quelque charisme, mais se décompose en comportements observables qu'il est possible d'acquérir par un travail permanent sur soi-même* » (J-F Blin). Une des méthodes possible pour progresser est de se filmer en classe et d'observer sa propre pratique en utilisant une grille pour évaluer sa présence en classe (proposée par J-C Richoz) : Comment est ma posture corporelle ? Ai-je des tics gestuels ? Comment est ma voix ? Le débit est-il adéquat et varié ? Est-ce que j'occupe tout l'espace de la classe ? Est-

ce que je soutiens le regard de toute la classe ? Est-ce que je repère les flottements dans le travail ?

Finalement, gérer les situations difficiles, ce serait disposer d'un « répertoire pédagogique » où il faut jouer une partition différente à chaque fois pour s'adapter à la situation. Pas de fatalité selon les auteurs ... il suffit de se mettre à la musique !

Antoine BANSE - Académie de Grenoble

Pour aller plus loin

Pour ceux et celles qui souhaiteraient aller plus loin, le livre le plus simple d'accès et le plus tourné sur les « conseils pratiques » est *Face à la classe* de Sébastien Clerc et Yves Michaud.

BLIN Jean-François, 2004, *Classes difficiles, Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*, Delagrave

CLERC Sébastien, MICHAUD Yves, 2010, *Face à la classe*, Folio actuel, Gallimard

RICHOZ Jean-Claude, 2013, *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, Favre

Les derniers communiqués APSES

- Projets de programmes de SES : le camouflet du Conseil supérieur de l'éducation (19 décembre 2018)
- De nouveaux projets de programmes de SES quasi inchangés : le simulacre de la « consultation » (11 décembre 2018)
- Rencontre à Paris : un consensus pour d'autres programmes de SES (sauf au Ministère). L'APSES proposera son propre projet de programme de terminale. (4 décembre 2018)
- Projets de programmes de SES : un rejet franc et massif ! (20 novembre 2018)
- Communiqué de l'APSES sur les projets de programme de SES (3 novembre 2018)
- Suppression d'Idées et Ecoflash, pour les enseignant.e.s, la dégradation de la formation continue... (12 octobre 2018)
- Lettre ouverte au Ministre de l'Éducation nationale sur ses préconisations de renforcer les dimensions mathématiques et microéconomiques des programmes de sciences économiques et sociales (8 juillet 2018)
- Groupes d'élaboration des futurs programmes de SES : Peu d'enseignants, peu de femmes, mais un lobby ! (2 juillet 2018)
- Le renfort des disciplines au lycée commence par leur respect (Communiqué de l'APHG, de l'APL, de l'APPEP et de l'APSES ; 9 avril 2018)
- Contre la marginalisation et la dénaturation des Sciences économiques et sociales : rassemblement à Paris le 11 avril (26 mars 2018)
- Réforme du bac et du lycée : accorder aux Sciences économiques et sociales la place qu'elles méritent ! (15 février 2018)
- L'APSES refuse de voir les Sciences économiques et sociales éparpillées façon puzzle ! (11 février 2018)
- Réforme du baccalauréat et du lycée : lettre au Ministre sur la formation des lycéens en SES (4 février 2018)

Tous les communiqués sont en ligne sur www.apses.org, rubrique « actions et initiatives »

PUB
ALTER ECO