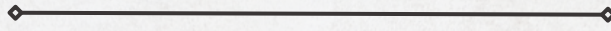


Haute École pédagogique
Fribourg



Travail de Bachelor

L'APPRENTISSAGE PAR LES JEUX DE SOCIÉTÉ AU CYCLE 2



**Comment les enseignant·e·s peuvent-ils·elles
tirer profit d'un débriefing après l'utilisation
d'un jeu de société en classe ?**

Travail effectué sous la supervision de Madame Charlotte Bertin et
Monsieur Xavier Sateur

Mars 2024

Bigler Thierry & Monney Loïc

Remerciements

Nous souhaitons ici remercier les personnes qui ont contribué à l'élaboration de notre travail de Bachelor. Tout d'abord, les trois enseignant·e·s qui ont accepté de mettre en place une séquence contenant un jeu de société ainsi qu'une séance de débriefing. Nous les remercions également pour le temps consacré à répondre à nos questions lors d'un interview. Nous remercions également tous les élèves qui ont participé à notre étude.

Ensuite, nos remerciements s'adressent à Madame Charlotte Bertin et Monsieur Xavier Sauteur, nos tuteurs. Grâce à leurs précieux conseils et remarques avisées, nous nous sommes sentis soutenus tout au long du processus de réalisation de ce travail.

Enfin, nous tenons à remercier nos proches qui ont pris le temps de relire avec minutie notre travail pour nous permettre de l'améliorer.

Résumé

Ce travail s'intéresse aux bénéfices potentiels de l'utilisation d'un débriefing après une expérience de jeu de société dans une classe primaire du second cycle. Nous avons collaboré avec trois enseignant·e·s du canton de Fribourg qui nous ont accordé un entretien après avoir mis en œuvre un débriefing dans leur classe suite à une expérience de jeu de société. Ensuite, nous avons analysé leurs ressentis et leurs perceptions sur l'utilité et l'efficacité d'un tel dispositif. Nos principales conclusions soulignent l'importance d'institutionnaliser les savoirs chez les élèves, mais également que l'outil du débriefing peut impacter les trois pôles du triangle pédagogique en favorisant une conscientisation des savoirs en jeu, une réflexion métacognitive chez les élèves et une remise en question des pratiques chez les enseignant·e·s.

Mots-clés

Jeux de société

Débriefing

Institutionnalisation

Apprentissages

Finalités

Table des matières

REMERCIEMENTS	II
RÉSUMÉ	III
MOTS-CLÉS	III
1 INTRODUCTION	1
1.1 NOS CONSTATS	2
2 CONTEXTE THÉORIQUE	4
2.1 LE JEU DE SOCIÉTÉ	4
2.1.1 Brève définition du jeu	4
2.1.2 L'utilité du jeu dans les apprentissages	5
2.1.3 Les particularités du jeu de société.....	6
2.1.4 Les possibilités d'apprentissages au travers du jeu de société	7
2.1.5 L'expérience du jeu en classe.....	7
2.2 LE DÉBRIEFING.....	8
2.2.1 Brève définition du débriefing.....	8
2.2.2 Les spécificités du débriefing.....	9
2.2.3 L'utilisation du débriefing à la suite d'une session de jeu	10
2.2.4 Ce que le débriefing peut nous apprendre	12
3 QUESTION DE RECHERCHE	13
4 MÉTHODE	14
4.1 ÉCHANTILLON	14
4.2 CHOIX DE L'OUTIL DE RECHERCHE.....	15
4.3 CONTEXTE DE LA COLLABORATION.....	15
4.4 PROTOCOLE D'ENTRETIEN.....	16
4.5 DÉROULEMENT DES ENTRETIENS	16
4.6 LIMITES DE LA MÉTHODE	17
5 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	18
5.1 L'UTILISATION DU JEU DE SOCIÉTÉ EN CLASSE.....	18
5.1.1 Les jeux de société utilisés en classe	19
5.1.2 La place dans la séquence et la fréquence d'emploi.....	20
5.1.3 Les objectifs visés au moyen de ce média.....	22
5.1.4 Les raisons de l'utilisation en classe.....	23
5.1.5 Les obstacles à la mise en place	24
5.2 LE DÉBRIEFING DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE	25
5.2.1 La définition des enseignantes.....	25

5.2.2	Les finalités du débriefing	26
5.2.3	Sous quelle forme et à quelle fréquence	26
5.2.4	Description du débriefing utilisé pour notre travail.....	27
5.2.5	Les attentes envers ce débriefing.....	27
5.2.6	Les apports de ce débriefing.....	29
5.2.7	Les limites rencontrées	30
6	INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	31
6.1	L'ÉLABORATION DES DÉBRIEFINGS	31
6.1.1	Les finalités escomptées	31
6.1.2	Les définitions données à la notion de débriefing	32
6.2	LA MISE EN ŒUVRE	34
6.2.1	Les formes choisies	34
6.2.2	La conduite des débriefings.....	35
6.3	LES POTENTIELS APPORTS	36
6.3.1	Sur l'emploi du jeu de société	36
6.3.2	Pour les élèves	37
6.3.3	Sur la pratique des enseignantes.....	38
6.4	LES LIMITES DE NOTRE TRAVAIL	39
6.4.1	L'échantillon.....	39
6.4.2	Procédure de récolte des données.....	40
7	CONCLUSION.....	41
8	RÉFÉRENCES.....	44
9	LISTE DES FIGURES	48
10	LISTE DES TABLEAUX.....	48
11	DÉCLARATION SUR L'HONNEUR	49
12	ANNEXES.....	51
1.	<i>Entretien enseignant-e n°1</i>	51
2.	<i>Entretien enseignant-e n°2</i>	61
3.	<i>Entretien enseignant-e n°3.....</i>	75
4.	<i>Entretien Maude Plumettaz-Sieber.....</i>	87
5.	<i>Exemple de questionnaire du débriefing de l'enseignant-e 1</i>	101
6.	<i>Exemple de questionnaire du débriefing de l'enseignant-e 2</i>	102
7.	<i>Exemple de questionnaire du débriefing de l'enseignant-e 3</i>	103

1 Introduction

Durant le quatrième semestre de notre formation à la Haute École pédagogique de Fribourg, nous avons pris part à un cours nommé psychologie de l'apprentissage dans lequel nous avons traité de la possibilité d'utiliser le jeu de société comme média afin d'atteindre certains objectifs pédagogiques. Nous avons tous deux apprécié ce module du fait, notamment, de notre intérêt certain pour le jeu de société. En effet, malgré des différences apparentes de profils et d'organisations de nos vies en raison de notre différence d'âge d'environ vingt ans, nous nous retrouvons souvent afin de passer du temps autour d'un plateau de jeu. Ce cours a renforcé notre conviction que l'incorporation de jeux de sociétés en classe pourrait être bénéfique pour les élèves.

Cependant, lors de nos divers stages nous nous sommes rendu compte que la réalité du terrain n'était pas celle que nous imaginions. En effet, les rares moments durant lesquels nous avons observé l'utilisation des jeux de société étaient des moments de transitions entre les leçons ou alors des moments comblant un vide en fin de matinée, d'après-midi ou encore comme récompense pour le comportement des élèves. Nous avons notamment été surpris de l'inexistence de retours sur ces moments de jeu en classe. Ce principe de retour sur l'activité, pourtant omniprésent à l'école, peut prendre la forme de correction de l'enseignant-e, de correction individuelle, en groupe ou collective, de mise en commun ou encore de débriefing.

C'est ce constat qui nous a poussé à nous interroger sur la place du jeu de société à l'école, en particulier sur cette partie suivant l'expérience d'un jeu en classe. Nous nous sommes intéressés à soulever quelques potentiels apports pour l'enseignant-e que peut avoir un débriefing. L'objectif de ce travail est d'explorer des utilisations de cet outil dans une séquence d'enseignement-apprentissage. Nous avons donc réalisé ce travail avec pour idée première qu'il nous soit utile dans notre future pratique d'enseignants et qu'il nous permette d'avoir une idée plus précise sur les utilisations du débriefing en classe.

Au travers de ce travail, nous nous sommes attardés dans notre partie théorique sur le jeu de société et ses vertus pédagogiques ainsi que sur le débriefing et ses diverses utilités. Ensuite, nous avons développé notre question de recherche et mené une étude empirique en interrogeant et en analysant les pratiques de trois enseignant-e-s

du canton. Finalement, nous avons interprété les résultats avant de tirer des conclusions sur notre question initiale.

1.1 Nos Constats

Lors de nos différents stages, nous avons été confrontés à une grande diversité d'utilisation du jeu. Si au cycle 1 celui-ci est beaucoup utilisé et de manière variée, cela ne se déroule pas forcément de la même manière au cycle 2. Plus les enfants grandissent et évoluent dans leur cursus scolaire, moins le jeu est utilisé. Nous avons constaté un basculement flagrant entre les deux premières années d'école et la suite de la scolarité obligatoire. Si en 1-2H le jeu est utilisé dans les apprentissages, il devient, dès la 3H, plutôt une récompense ou alors un moyen de remplir une leçon s'il reste du temps à disposition. Cette différence s'est d'ailleurs confirmée lors de nos différents stages effectués à tous les degrés scolaires. Au cycle premier, beaucoup de jeux symboliques sont développés, tel que le magasin où les élèves travaillent la communication, le comptage et l'interaction avec les camarades. Au cycle 2, certains jeux ressortent dans plusieurs classes tels que Les Loups-Garous de Thiercelieux, Abalone ou le Uno.

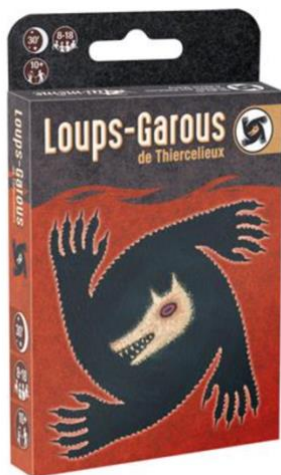


Figure 1: Les Loups-Garous



Figure 2 : Abalone

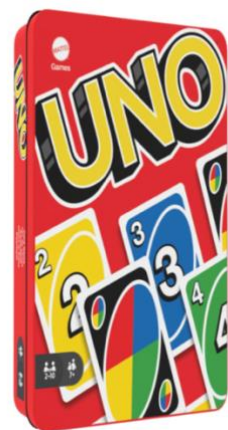


Figure 3 : UNO

L'utilisation du jeu en classe glisse alors d'une activité ayant des objectifs pédagogiques clairs et faisant partie intégrante des séquences d'enseignement au cycle 1, à une utilisation moins planifiée et sortant de la séquence d'apprentissage au cycle 2. Nous avons d'ailleurs ressenti cette différence de place que prend le jeu aux différentes étapes de la scolarisation, en effectuant des recherches de

documentations. Si les écrits sur le jeu sont conséquents concernant les premières années d'école notamment sur les jeux symboliques, il devient plus difficile de trouver des études permettant de développer une utilisation concrète du jeu en milieu scolaire au second cycle. Il en va de même pour les recherches sur la partie de débriefing ayant lieu après une partie de jeu de société. Nous reviendrons d'ailleurs sur ce constat plus tard dans notre travail.

Cet état de fait n'est pas propre à notre pays mais plutôt à l'ensemble du monde académique francophone. Même s'il est difficile d'identifier les causes de cette différence, le manque de temps, le peu de liens possibles avec le programme et la difficulté de justification d'utilisation auprès des parents nous semblent des pistes intéressantes. Dans notre travail, nous essayerons d'analyser les difficultés et les facilitateurs rencontrés par les enseignant-e-s ainsi que leur propre motivation à utiliser ou non des jeux dans leurs séquences d'apprentissage. Cependant, nous nous intéresserons surtout à l'utilité, ou non, que peut avoir la mise en action d'un débriefing en classe après une expérience de jeu de société afin de pouvoir intégrer ce média plus efficacement dans une séquence d'enseignement du second cycle du primaire.

2 Contexte théorique

Notre travail comporte alors deux composantes centrales, à savoir le jeu de société et le débriefing. Dans cette partie consacrée au contexte théorique, nous examinerons de manière distincte les deux thèmes principaux : le jeu de société et le débriefing. Dans la seconde partie, celle pratique, nous établirons le lien entre ces deux notions.

2.1 Le jeu de société

2.1.1 Brève définition du jeu

Tout d'abord, si l'on s'attarde brièvement sur la notion de jeu dans son ensemble, Aeberli et Racine (2007), dans leur ouvrage "Jeux de l'humanité", nous expliquent que le jeu est un besoin élémentaire pour l'Homme. Il permet de satisfaire le besoin de communauté, de communication, et dans une certaine mesure, l'esprit compétitif. Ces autrices nous disent également que l'enfant s'ouvre au monde par le média du jeu et que le jeu peut être acte rituel, action symbolique, compétition pacifique ou encore un défi pour l'intellect.

Le jeu occupe d'ailleurs une place importante dans nos sociétés. Comme le souligne Schmoll (2011), de nombreux secteurs de notre vie sociale et économique sont impactés par le jeu, qu'il s'agisse de jeux sportifs médiatisés à l'échelle mondiale, de jeux télévisés, ou encore des jeux vidéo, occupant une place grandissante. Cependant, Schmoll (2011) nous dit également dans son article

« qu'au regard de leur importance économique depuis maintenant plusieurs décennies, les jeux [dans son sens global] ont fait l'objet d'assez peu de travaux en sciences sociales. Les sciences du jeu, qui commencent à se structurer autour de quelques revues en langue anglaise, sont en France un champ émergent, qui reste souvent considéré comme futile, en quelque sorte à l'image de leur objet ».
(Schmoll, 2011, p.11)

Enfin, en ce qui concerne la définition du jeu, qui peut s'avérer complexe en raison de la diversité qu'il englobe, nous avons choisi de retenir la définition de Gilles Brougère (2005). Il propose de délimiter le terme jeu au travers de 5 critères :

- Activité **fictive**, séparée du monde réel
- Se doit d'être **réglé** ; règles acceptées par les joueurs et joueuses
- Possédant un caractère **frivole** donc n'ayant aucune conséquence
- On doit en tout temps être **libre** d'y prendre part
- L'issue doit rester **incertaine**

Cette définition est bien entendu sujette à critique. Si nous la transposons au contexte scolaire, qui nous intéresse ici, nous pourrions nous interroger sur la liberté des participant·e·s à prendre part à l'activité par exemple. Nous pourrions dès lors, comme Brougère d'ailleurs, s'interroger sur l'utilité même de définir ce terme car la frontière entre ce qui est considéré comme un jeu ou ce qui ne l'est pas reste floue. Prenons l'exemple des jeux d'argents, qui sont par définition même de leur terme, des jeux. Cependant, ils ne possèdent pas ce caractère frivole en raison des conséquences qu'ils peuvent avoir sur les joueurs·euses. Ce que nous souhaitons examiner, c'est l'utilisation dans un cadre scolaire, d'un jeu de société commercial tel quel ou modifié dans le but précis d'en faire un outil pédagogique.

2.1.2 L'utilité du jeu dans les apprentissages

Comme évoqué précédemment, le champ d'étude concernant le jeu est encore limité dans le monde francophone. Cependant, nous avons pu constater lors de nos recherches qu'il existait une quantité substantielle d'articles scientifiques s'intéressant et démontrant l'utilité de l'emploi du jeu dans les apprentissages.

Un article de Sauvé, Renaud et Gauvin (2007) présent dans la revue des sciences de l'éducation propose d'ailleurs une analyse des écrits sur les impacts du jeu dans l'apprentissage. Selon les auteurs, le jeu peut être considéré comme un outil permettant l'acquisition de connaissances mais également comme source détenant elle-même des vertus pédagogiques, concernant le développement de stratégie notamment. Plusieurs  tudes (Jones, 1998 ; Baranowski *et al.*, 2003) citées par l'article évoqué ci-dessus, démontrent que des conditions favorables à l'apprentissage peuvent-être mises en place grâce à l'emploi du jeu. On y retrouve des apprentissages quant à la rétroaction, l'interaction et la posture active des apprenant·e·s.

D'autres études (Maricopa Center for Learning and Instruction, 1999 ; Jubiebo et Durnford, 2000 ; Bartholomew, Parcel, Kok et Gottlieb, 2001 ; Garris, Ahlers et Driskell, 2002 ; Shaftel, Pass et Schnabel, 2005) soulignent l'impact certain des jeux sur l'apprentissage cognitif, affectif et psychomoteur. On pourrait ajouter finalement que « le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution de problèmes et influence le changement des comportements et des attitudes des jeunes » (Sauvé, Renaud et Gauvin, 2007, p.90). Nous pouvons alors observer que bon nombre d'études soulignent que le jeu peut avoir des apports positifs sur les apprentissages scolaires, les fonctions exécutives et les compétences transversales comme la collaboration, la communication et la recherche de stratégie.

2.1.3 Les particularités du jeu de société

Notre travail s'attarde néanmoins en particulier sur le jeu **de société**. Ce choix est dans le but de délimiter le champ des recherches mais aussi car nous pensons que cette catégorie de jeu est particulièrement intéressante dans le contexte scolaire. En effet, ce type de jeu a pour but initial de « faire société ». Le but du jeu de société est alors de se baser sur des aspects de nos sociétés afin de construire un jeu, qu'il s'agisse du capitalisme, d'enquête policière, de développement d'empire ou autres.

Nous pouvons évoquer l'un des jeux de société les plus renommés, le Monopoly. Ce jeu, largement inspiré d'un autre jeu conçu pour instruire les joueurs et joueuses sur les principes économiques, incarne le capitalisme selon Fleury et Théry (2002). De ce fait, le jeu de société peut être perçu comme un moyen de transmission de connaissances à travers ses propres mécanismes. C'est pourquoi nous trouvons intéressant de décrire les jeux de société à travers leurs dynamiques et de se baser sur la définition de Di Loreto, Mora et Divitini (2015) :

« Le jeu de société est un type de jeu qui implique plusieurs joueurs qui agissent selon des règles, à travers des objets dans un espace de jeu. De plus, toutes ces actions se produisent à travers le temps, créant une dynamique de jeu ». (Di Loreto, Mora & Divitini, 2015, p.4).

L'interaction au sein d'un jeu constitue un élément d'une importance significative. Cette dynamique sociale, comme l'a théorisé Goffman (1961), s'appréhende comme une

convergence d'individus au sein de laquelle les normes, les règles et les attentes dépassent la simple structure ludique.

2.1.4 Les possibilités d'apprentissages au travers du jeu de société

Selon Brougère (2005), le jeu conduit à des apprentissages indirects. Le·la joueur·euse n'apprend pas grâce à l'objectif fixé, mais plutôt au travers de la situation de jeu. Il·elle pourra ensuite réinvestir les apprentissages réalisés lors de situations diverses dans sa vie de tous les jours.

Toujours selon Brougère (2014), aucun jeu n'est éducatif. C'est l'expérience tirée du jeu qui peut ou non favoriser des apprentissages. Ces apprentissages peuvent être de nature très diverse, par exemple physique dans le cadre d'un sport ou intellectuel pour un jeu de société.

Le constat est que, au travers du jeu, les possibilités d'apprentissages sont variées et peuvent se présenter sous presque toutes les formes, par exemple en se confrontant à des défis ou en résolvant des problèmes (Brougère 2014). Et ce processus est notamment favorisé par le débriefing.

2.1.5 L'expérience du jeu en classe

Pour Brougère (2005), le jeu devient éducatif s'il provient d'une construction associant des mises en forme ludiques, à celle des mises en forme éducatives. Ce qui pose problème, c'est la domination d'une forme sur une autre. La difficulté devient alors de pouvoir définir si le jeu, qu'il soit éducatif ou non, est un support d'apprentissage.

Dans leur recherche, Desvages-Vasselín et Buznic-Bourgeacq (2016) ont défini plusieurs possibilités d'utiliser le jeu en milieu scolaire suivant un ordre de transformation croissante :

1. Introduction du jeu **sans modification** mais suivi d'un temps dévolu au débriefing pour l'analyse des apprentissages. Il s'agit dans ce cas d'une formalisation indirecte.
2. **Modifications minimales** apportées au jeu (nombre de joueurs·euses, durée, etc...) afin de l'intégrer dans un moment éducatif.

3. **Modifications conséquentes** dans un but d'assurer la poursuite des objectifs pédagogiques visés.
4. **Création d'un jeu** travaillant un objectif éducatif précis. Sortie du jeu pour créer un résultat hybride.

Lors de nos différents stages, nous avons pu assister à des périodes de jeu à plusieurs moments de la journée, mais sans jamais avoir de retour avec les élèves sur l'expérience en elle-même. Ce manque se retrouve également dans la littérature scientifique. Nous n'avons pas trouvé de références utiles à notre base théorique et cela malgré des recherches approfondies. Dans l'un de ses livres, Brougère (2005) souligne la faiblesse des preuves et le manque d'études empiriques sur le jeu. Il en existe, mais pas concernant des jeux ayant subi une modification dans un but éducatif. Notre recherche se concentre dès lors sur la première possibilité d'utilisation du jeu : sans modification et suivi d'un débriefing.

Les constats soulevés dans le paragraphe précédent, nous ont amenés à nous questionner sur l'utilisation du jeu en milieu scolaire. Comment travailler avec des dispositifs ludiques et en vérifier leur efficacité ? C'est justement sur ce point que le débriefing peut nous apporter des réponses, ou au moins des justifications, en rapport avec les jeux utilisés.

2.2 Le débriefing

2.2.1 Brève définition du débriefing

Dans sa version en ligne, Le Larousse (n.d.) délivre une des définitions de la notion de débriefing qui est la suivante : "Séance de compte-rendu critique après une réunion ; bilan que l'on peut en tirer". Les chercheurs·euses Combalbert et Marwan (2019) la définissent comme un ensemble de techniques permettant un retour sur une expérience vécue. Ce retour permet d'en comprendre les mécanismes et d'en tirer des enseignements pour l'avenir. Dans son utilisation à la suite d'un jeu, Brougère (2017) parle d'un temps qui permet d'analyser ce qui a été appris. De plus, si le jeu est utilisé sans modification, il s'agit, toujours selon Brougère (2017), d'une formalisation indirecte car le·la participant·e ne connaît pas les objectifs pédagogiques visés en amont.

Une autre définition donnée mentionne que le débriefing doit aider le·la joueur·euse à prendre conscience de ses réussites ou blocages franchis pendant le jeu (Sanchez, 2023). Pour Barbier (2019), le débriefing permet d'analyser des compétences et de les faire émerger, pour autant que cette séance soit réalisée par les acteurs·trices de l'activité proposée. Ils·elles peuvent utiliser ce temps pour formaliser les apprentissages qu'ils·elles ont réalisé.

En recoupant ces différentes définitions, nous pouvons voir le débriefing comme une possibilité de formaliser des apprentissages, et pour les enseignant·e·s un moment propice à l'explicitation des objectifs visés (Sanchez, 2023). Mais il peut aussi permettre de dédramatiser une situation vécue ou au contraire à partager un sentiment de réussite (Sanchez, 2023).

2.2.2 Les spécificités du débriefing

Généralement, le débriefing prend la forme d'un entretien semi-directif (Sanchez, 2023). Lors de cet entretien, qui peut se dérouler en individuel ou en groupe selon les besoins, la personne en charge du débriefing doit posséder des informations sur la manière dont l'expérience de jeu s'est déroulée. Les questions posées doivent être ouvertes et adaptées selon les réponses fournies par les joueurs·euses. Afin de permettre à tous·tes les participant·e·s de contribuer à ce temps de réflexion, il peut également être organisé sous forme de questionnaire (Sanchez, 2023). Pour compléter, Rodet (2000) souligne que le but d'un débriefing est de permettre à un·e apprenant·e ou un·e élève de faire le point sur ses connaissances actuelles et de faire un retour métacognitif sur ses activités ou ses actions.

Il faut aussi réfléchir au moment propice pour l'organisation de ces séances : directement après l'activité, "à chaud" ou différé si une analyse des résultats se révèle nécessaire (Sanchez, 2023).

Dans notre travail de Bachelor, pour faciliter le retour sur l'expérience et éviter de devoir faire appel à la mémoire des élèves, nous avons choisi de placer ce dispositif directement à la suite de la session de jeu. Le lieu où se déroule cette séance doit également faire l'objet d'une réflexion, mais dans notre cas relevant du scolaire, la classe des enseignant·e·s participant à notre étude sera utilisée.

2.2.3 L'utilisation du débriefing à la suite d'une session de jeu

Selon Sanchez (2023), lorsqu'une situation de jeu est réalisée en contexte éducatif, il s'agit d'une situation adidactique. Cela signifie que l'élève n'est pas au courant des objectifs pédagogiques visés. Mais, toujours selon lui, les décisions des élèves sont prises en rapport avec la logique de la situation vécue. L'élève doit donc développer des ressources propres à résoudre la situation donnée sans en connaître les buts recherchés. Il sera donc, pour les élèves, difficile de transférer ce qu'ils-elles ont réalisés au travers d'un jeu en un objectif d'apprentissage sans aide externe.

Pour rendre ces connaissances transférables, elles doivent, selon Sanchez (2023), être traitées d'une façon différente pour permettre l'émergence des savoirs visés par l'enseignant·e. Brousseau (1986) qualifie ce traitement d'*institutionnalisation*. Pour qu'elle soit efficace, cette institutionnalisation doit se faire sous la supervision d'une personne maîtrisant les savoirs. Selon Sanchez (2023), il est trompeur de croire que le jeu en lui-même suffise à faire émerger des savoirs. Ce n'est que lorsqu'il-elle quitte le jeu que le-la joueur·euse peut réaliser les connaissances mobilisées et les mobiliser dans d'autres situations.

L'utilisation du jeu de société dans les apprentissages au cycle 2 est dépendante de la volonté des enseignant·e·s. Mais dans notre pratique, nous avons remarqué que, même si le jeu est intégré dans une séquence, il n'est jamais suivi d'une phase « d'après » qui permette de faire un retour sur la séance, et de faire ou non ressortir les apprentissages travaillés. Éric Sanchez (2023) nomme cette phase très importante de *débriefing*. Toujours selon lui, cette phase doit servir à conscientiser les apprentissages, dédramatiser les erreurs et permettre aux participant·e·s de partager les émotions ressenties pendant l'activité.

Dans leur recherche, Maud Plumettaz-Sieber, Catherine Bonnat et Éric Sanchez (n.d.) ont formalisé un modèle des différentes dimensions présentes :

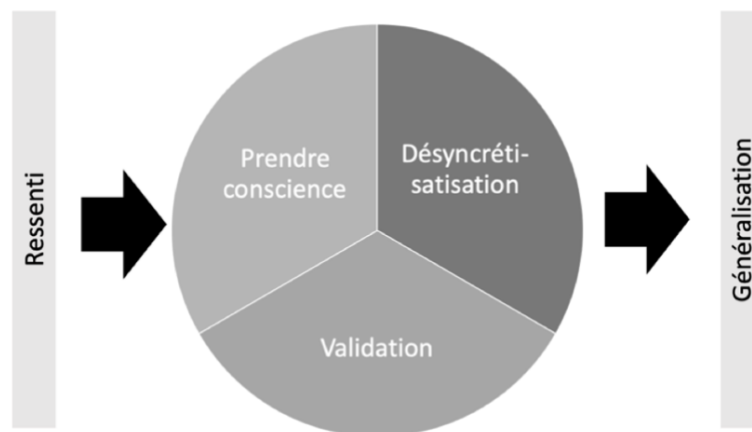


Figure 4 : Modèle de débriefing en cinq dimensions

Le modèle de débriefing développé par ces chercheurs-euses propose cinq dimensions que nous décrivons ci-dessous :

Ressenti :

Se rapporte aux émotions, à la motivation, à la satisfaction et l'envie de recommencer l'expérience. L'enseignant-e se concentre sur le vécu des participant-e-s pendant l'expérience de jeu.

Prendre conscience :

Première étape vers la métacognition. L'enseignant-e et/ou les élèves doivent rendre explicite les objectifs visibles afin d'identifier les savoirs en jeu ainsi que les réussites et les échecs. Certaines connaissances parfois erronées ou incomplètes pourraient aussi émerger.

Désyncrétiser :

Démontrer que les tâches effectuées mobilisent des savoirs spécifiques. Les savoirs sont décontextualisés du jeu puis recontextualisés.

Valider :

Nommer les savoirs pour leur donner une définition, recourir à des analogies pour expliquer ce savoir. Le savoir est légitimé et décontextualisé.

Généraliser :

Établir des liens entre les apprentissages dans le jeu et les apprentissages passés et/ou futurs. L'enseignant·e doit amener les élèves à identifier d'autres situations dans lesquelles ces savoirs peuvent être utilisés.

Après avoir examiné le processus de débriefing, nous pouvons désormais explorer ce qu'il peut nous apprendre dans le contexte de l'enseignement.

2.2.4 Ce que le débriefing peut nous apprendre

Afin de répondre à cette question des diverses utilités que peuvent comporter le débriefing, nous avons organisé une discussion avec Madame Plumettaz-Sieber ayant écrit une thèse sur l'institutionnalisation des savoirs lors du débriefing (2024). Elle nous affirme que sans débriefing, les élèves n'apprennent pas. Il s'agit d'ailleurs de l'un de ses constats au travers de ses recherches : le jeu ne se suffit pas. Elle ajoute que l'objectif premier d'un débriefing est alors de permettre aux élèves d'institutionnaliser les savoirs. Cependant, il paraît évident que la phase de débriefing est moins attractive pour les élèves que la phase de jeu, mais elle permet de passer du cognitif durant la session au métacognitif lors du retour.

De plus, le débriefing peut permettre la généralisation des connaissances ou compétences développées. Le but est alors de passer de savoirs contextualisés, donc intrinsèquement ancrés dans la session de jeu, à des savoirs décontextualisés que les élèves peuvent réinvestir ailleurs. Les élèves jouent alors un rôle important dans le réinvestissement des savoirs car l'enseignant·e ne peut que le proposer ou l'induire. Madame Plumettaz-Sieber nous explique également que l'élève peut apprendre même en commettant des erreurs ou en perdant. Le jeu peut alors permettre de dédramatiser la place de l'erreur. D'autant plus que le débriefing est transversal et non binaire, il n'existe alors pas d'erreur dans un débriefing.

Finalement, les objectifs visés par l'utilisation d'un débriefing sont propres aux objectifs des enseignant·e·s et doivent permettre un moment d'échange propice à faire émerger les connaissances mobilisées par les élèves. Cependant, un bon débriefing est un outil visant à institutionnaliser des savoirs chez les élèves, dans le but de pouvoir généraliser des savoirs ou compétences acquises lors de la session de jeu.

3 Question de recherche

Dans le cadre de ce travail de Bachelor, nous avons à cœur de réaliser avant tout quelque chose qui nous serait utile pour notre future pratique d'enseignants. Au cours des divers échanges que nous avons pu partager, le thème du jeu de société à l'école revenait souvent et nous étions quelque peu déçus du peu d'expériences vécues en stage comportant l'emploi de ce média. Les rares fois où nous avons pu assister à l'utilisation des jeux en classe, nous avons l'impression que le jeu était comme hors des apprentissages car utilisé en tant qu'activité tampon en fin de journée ou entre deux leçons. Nous trouvions quelque peu dommage que ces moments ne bénéficiaient pas du même crédit, de la même importance que le remplissage de fiches de conjugaison ou de résolutions de problèmes mathématiques.

Nous nous sommes alors interrogés sur les différences de traitement existantes entre ces activités pourtant toutes riches en apprentissage. Nous avons notamment remarqué une disparité sur les retours des activités. En effet, si nous reprenons les deux exemples évoqués plus tôt, celui du remplissage de fiches de conjugaison et de la résolution de problèmes mathématiques, le retour sur l'activité semble naturel. Ce retour, que l'on nomme débriefing dans notre travail, peut prendre diverses formes ; orales ou écrites, groupées ou individuelles, détaillées ou sommaires, le plus souvent sous forme de mise en commun ou de correction collective. Il s'agit même, nous le pensons, d'un principe inhérent de la culture scolaire comme nous la connaissons.

Cependant, lorsqu'il s'agit d'une activité avec des objectifs pédagogiques, comportant un jeu de société, cette idée de débriefing est, selon nos observations, pour ainsi dire oubliée. Lors de nos premières recherches dans la littérature scientifique francophone, nous avons constaté un vide apparent. Il semble y avoir peu, voire aucune étude traitant spécifiquement du débriefing après l'expérience d'un jeu de société en milieu scolaire. Cette constatation a suscité en nous un questionnement sur l'importance potentielle de ces débriefings et leurs utilités dans l'intégration d'une session de jeu au sein d'une séquence d'enseignement. Initialement, notre intérêt pour ce sujet était motivé par une réflexion personnelle sur la manière d'améliorer l'impact pédagogique des jeux de société en classe. Cependant, nos lectures ultérieures ont confirmé qu'il existe effectivement un manque de recherches formelles abordant cette problématique. Ainsi, nous avons réalisé que cette question n'a pas encore été

suffisamment explorée dans la littérature existante, ce qui renforce notre désir d'approfondir ce sujet à travers une recherche dédiée. Nous avons alors formulé notre question de recherche de la manière suivante :

Comment les enseignant·e·s peuvent-ils·elles tirer profit d'un débriefing après l'utilisation d'un jeu de société en classe ?

Pour y répondre, nous avons alors fait le choix de collaborer avec des enseignant·e·s afin de recueillir leurs sentiments et expériences sur un débriefing qu'ils·elles auront mené en classe. Ce qui nous intéresse ici, ce sont les informations qu'un·e enseignant·e peut retirer d'un débriefing à la suite de l'emploi d'un jeu de société. Et ceci dans une recherche perpétuelle d'amélioration de l'enseignement proposé aux élèves.

Afin de répondre à cette question, nous avons opté pour une méthode qualitative en menant des interviews que nous allons présenter puis analyser.

4 Méthode

4.1 Échantillon

Pour notre travail de recherche, nous avons décidé de mener des entretiens semi-directifs avec des enseignant·e·s du canton de Fribourg. Il s'agit de nos ancien·ne·s formateurs·trices de terrain ou de connaissances personnelles.

Pour apporter des éléments de réponse à notre question de recherche, nous avons sélectionné des enseignant·e·s de cycle 2 avec des classes de différents degrés et des profils de connaissance et d'utilisation du jeu de société variés.

Afin de garantir l'anonymat des enseignant·e·s interviewé·e·s, nous avons décidé de leur attribuer un chiffre entre 1 et 3. Les profils des enseignant·e·s interrogé·e·s étaient les suivants :

	Âge	Année d'enseignement	Degré d'enseignement	Affinité aux jeux* dans le privé	Type de jeux utilisé dans le privé	Utilisation des jeux* dans l'enseignement
Enseignant·e 1	31	11	8H	Joue beaucoup et régulièrement	Stratégies entre autres	Mensuelle
Enseignant·e 2	31	6	6H	Ne joue pas du tout	Jeux vidéo	Quotidienne
Enseignant·e 3	38	11	7H	Joue avec ses enfants	Jeux éducatifs pour moins de 5 ans	Bimensuelle

*jeux de société

Tableau 1 : Présentation des profils des enseignant·e·s

4.2 Choix de l'outil de recherche

Notre partie théorique nous a permis de relever des éléments importants sur les conditions et le déroulement d'un débriefing. Mais cela ne nous aide pas réellement à comprendre et surtout à analyser si le débriefing permet aux enseignant·e·s d'en retirer des validations par rapport aux objectifs pédagogiques travaillés. C'est pourquoi, nous nous intéressons aux informations retirées par ceux·celles-ci lors de ces séances de débriefing. Dans cette perspective, la méthode qualitative nous a semblé la plus appropriée afin de répondre à notre question de recherche. En effet, cette méthode permet d'explorer en profondeur les perceptions et les expériences des enseignant·e·s.

Nous avons donc préparé un canevas de questions qui forment la base collective de tous nos entretiens (cf. Annexes 1, 2 et 3). Le fait de disposer d'une trame similaire dans nos différents entretiens nous permettra par la suite de comparer les différentes réponses des enseignant·e·s de manière structurée et efficace.

4.3 Contexte de la collaboration

Cette partie du travail est pensée afin de contextualiser notre collaboration avec les enseignant·e·s interrogé·e·s. Nous avons pris contact avec eux·elles par courriel et avons rapidement organisé une première rencontre afin d'expliquer notre travail et nos

objectifs dans la partie empirique. Nous avons fait le choix de rester vague quant à la forme attendue du débriefing qu'ils·elles allaient mener en classe. Nous ne voulions pas nous immiscer dans la préparation ou la conception de l'outil afin de ne pas influencer les enseignant·e·s. En effet, notre objectif était d'obtenir un regard externe sur diverses pratiques et utilisations de ce moment de retour sur l'activité. Cependant, nous avons proposé notre aide en cas de difficultés à trouver un jeu de société à utiliser en classe. Mais aucune des personnes n'a fait appel à notre soutien pour cette partie de choix du jeu de société. Les enseignantes ont alors choisi d'elles même les jeux à utiliser, en s'appuyant sur leurs habitudes ou sur les conseils d'une collègue pour notre troisième enseignante.

Lors de la première rencontre, nous avons explicitement dit que l'objet d'intérêt de notre travail était centré sur l'enseignant·e et son emploi d'un débriefing après la mise en place d'un moment comportant l'emploi d'un jeu de société en classe. Ensuite, nous avons expliqué le déroulement de la collaboration avec notamment l'entretien, que nous estimions d'une durée d'environ une heure, suivant l'expérience en classe et l'utilisation du débriefing. Finalement, les enseignant·e·s nous ont envoyé les questionnaires complétés par les élèves et nous avons convenu du second entretien que nous allons détailler dans le point qui suit.

4.4 Protocole d'entretien

Pour débiter, nous avons rappelé aux enseignant·e·s le contexte de notre travail de Bachelor ainsi que notre question de recherche. Ensuite, nous avons commencé l'entretien en les questionnant sur leur profil de joueur·euse dans la vie privée. La partie suivante était centrée sur leur utilisation du jeu lors de séquence d'enseignement ainsi que leur utilisation ou non du débriefing. Enfin, la partie principale était centrée sur la séance de débriefing avec une série de questions précises sur son déroulé et les potentiels apprentissages réalisés.

4.5 Déroulement des entretiens

Avant de débiter les enregistrements, nous avons informé les enseignant·e·s que notre attention serait portée sur leurs expériences concernant le débriefing, à la suite des sessions de jeu en classe. Nous les avons informé·e·s que nous cherchions à connaître leur ressenti à la suite de l'utilisation d'un débriefing et plus précisément si

cette façon de procéder pouvait leur confirmer ou non que les élèves avaient réalisés les apprentissages visés. Nous leur avons également précisé que nous ne cherchions pas à les convaincre de l'utilisation ou non de jeu en classe et que notre but n'était en aucun cas de produire un jugement quant à leur enseignement.

Pour ne pas avoir de réponses préparées, nous avons décidé de ne pas laisser les enseignant·e·s accéder au protocole d'entretien en amont. Cela a permis de disposer de réponses spontanées étant donné qu'ils·elles n'ont pas eu la possibilité de les préparer. Nous n'avons pas imposé de limite de temps afin de permettre aux participant·e·s de partager au maximum leurs expériences du débriefing. La durée des entretiens varie entre 20 et 35 minutes. Ceux-ci ont été enregistrés à l'aide d'un téléphone portable et d'un ordinateur sur lequel ils ont été retranscrits par la suite. Avec cette façon de travailler, nous avons pu nous concentrer pleinement sur les discussions avec nos interlocuteurs·trices et rebondir plus facilement sur leurs réponses. Les discussions se sont déroulées de façon agréable.

4.6 Limites de la méthode

Nous sommes conscients que notre méthode n'est pas exempte de limites. En premier lieu, le nombre d'enseignant·e·s interviewé·e·s peut être critiquable. De ce fait, il est bien entendu impossible de tirer des conclusions généralisées mais notre travail avait pour but de nous donner une idée de pratiques diverses et en ce sens, nous avons pu récolter des données diversifiées. De plus, les profils des enseignant·e·s avec qui nous avons collaboré·e·s sont différents en plusieurs points, notamment dans l'emploi du jeu de société en classe et la vision de l'utilité du débriefing. Ensuite, le nombre restreint d'études sur le débriefing limite également les sources d'informations à notre disposition pour notre travail. Cependant, les réponses fournies par les enseignant·e·s nous permettent d'obtenir un échantillon de pratiques professionnelles mises en place qui vont nous aider à répondre à notre problématique. Par ailleurs, comme nos interviews étaient semi-directifs, des questions ont pu être développées davantage chez certain·e·s participant·e·s. Cela fait ressortir des informations dans certains entretiens que nous ne retrouverons pas forcément dans un autre, rendant l'analyse des résultats parfois complexes.

Enfin, les entretiens semi-directifs présentent également des aspects négatifs et des limites. Tout d'abord, notre subjectivité peut biaiser les résultats, notamment dans l'interprétation des réponses et la sélection des questions. La retranscription écrite peut changer le sens donné à l'oral et ceci simplement par un placement de virgule au mauvais endroit. Nous avons, à plusieurs reprises, posé des questions dirigées contenant un début de réponse dans la formulation. De plus, il existe un risque de biais de désirabilité sociale, où les participant·e·s peuvent être enclins à donner des réponses socialement acceptables plutôt que des réponses honnêtes. Finalement, notre expérience limitée dans un tel exercice a engendré diverses questions de relances et d'approfondissement peu précises.

5 Présentation des résultats

Dans cette partie, nous allons présenter les résultats de nos entretiens mais sans les interpréter. Nous allons nous concentrer sur plusieurs aspects : l'utilisation du jeu de société en classe, l'utilisation générale du débriefing puis de celui mis en place pour notre travail, une critique de l'outil et enfin les finalités possibles que l'on peut en tirer. Ces points seront présentés en sous-axes, séparés en deux grands thèmes que sont les jeux de société et le débriefing. L'idée de cette partie est alors de présenter, de la manière la plus neutre possible, les résultats des réponses à nos entretiens.

Pour citer les propos des enseignant·e·s, nous utiliserons le code suivant : (E1, L.21-22) pour l'enseignant·e 1 avec les lignes auxquelles le·la lecteur·rice peut se référer. Dans un souci de fluidité et de légèreté de lecture des parties de présentation des résultats et d'analyse qui vont suivre, nous avons fait le choix d'utiliser la forme féminine générique malgré un panel composé d'enseignants et d'enseignantes.

5.1 L'utilisation du jeu de société en classe

Cette partie est consacrée à l'utilisation du jeu de société en classe dans son ensemble et sous diverses perspectives. Nous nous intéresserons d'abord aux conditions d'emploi des jeux en classe. Ensuite, nous présenterons les obstacles vus par les enseignantes interrogées.

5.1.1 Les jeux de société utilisés en classe

Pour débiter cette partie, il convient de citer les jeux utilisés par les enseignantes que nous avons interrogées. La première enseignante a travaillé avec le jeu *DICTOPIA*, qui demande aux joueuses de deviner des mots à partir de définitions données par les autres. La deuxième n'a pas souhaité utiliser un jeu de société du commerce mais a modifié un ancien jeu égyptien, le *SENET*, afin de travailler des notions générales en lien avec l'égyptologie. Enfin, la dernière enseignante a choisi le jeu *TELL ME MORE*, qui propose de marquer des points en complétant des parties d'une histoire en l'enrichissant de détails.

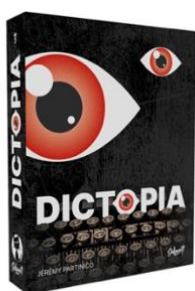


Figure 5 : Dictopia



Figure 6 : Senet



Figure 7 : Tell me more

Lors de nos trois interviews, les réponses des enseignantes révèlent différentes perspectives sur l'utilisation des jeux dans leur enseignement. La première enseignante décrit une utilisation régulière de jeux de société détournés, tels que le Jungle Speed ou le Memory (E1, L.32-35). Il s'agit là d'exemples de jeux du commerce qu'elle adapte en outils d'apprentissage. Un autre exemple est le Tic Tac Boom, duquel elle détourne la mécanique afin de travailler le champ lexical (E1, L.54). Elle intègre également occasionnellement des jeux de société standards dans sa classe, en suivant leurs règles de base (E1, L.35-39).

La deuxième enseignante affirme utiliser de tout, lorsque nous lui posons la question des jeux de société utilisés en classe. Il s'agit soit de jeux pris du commerce qu'elle détourne ou alors de jeux qu'elle crée elle-même. Même si comme elle le dit « on n'invente jamais rien de A à Z, on a toujours des influences ailleurs » (E2, L.121-122). Elle affirme donc inventer partiellement les jeux tel qu'un jeu nommé la flamme olympique, dans lequel les élèves reçoivent une icône d'un sport présent aux Jeux Olympiques et si elles reconnaissent le sport, elles peuvent choisir de poser ou de

répondre à une question, sur le thème de la Grèce antique, dissimulée dans le bâtiment (E2, L.144-159).

Quant à la troisième enseignante, elle affirme également utiliser des jeux de société tels quels mais aussi des jeux modifiés. Elle donne l'exemple d'« un jeu de l'oie, où il y a les verbes de 7-8H qui sont écrits, puis ils doivent avancer avec le dé, ils tombent sur le verbe [...], ils doivent conjuguer le verbe au passé composé » (E3, L.64-70). Elle réutilise alors ce jeu en l'adaptant au temps verbal travaillé. Sinon, il s'agit de jeux trouvés sur internet mais comportant la même mécanique de jeu que celle du jeu de l'oie, seul le sujet change. Enfin, elle utilise les jeux de la méthode présents dans les moyens mathématiques (E3, L.80-85), qu'elle ne considère d'ailleurs pas réellement comme des jeux de société. Nous reviendrons sur cette ambiguïté lexicale qu'est la définition du jeu de société, dans notre partie d'analyse et d'interprétation.

En somme, les perspectives et les pratiques des enseignantes quant à l'utilisation du jeu de société en classe démontrent une certaine uniformité des approches pédagogiques mais des divergences concernant les jeux choisis. Les enseignantes ont donc expliqué utiliser des jeux du commerce, des jeux détournés ainsi que des jeux créés. Certains jeux ne sont cependant pas utilisés en classe tels que « certains jeux d'ambiances » (E3, L.382).

5.1.2 La place dans la séquence et la fréquence d'emploi

Dans cette partie, nous allons relever les différents moments d'utilisation de jeux de société mis en place par les enseignantes, ainsi que la fréquence à laquelle elles utilisent le jeu dans leurs séquences. Afin d'avoir une vue d'ensemble, nous avons rassemblé ces données dans le tableau ci-dessous :

Enseignante	Fréquence d'utilisation du jeu	Moment d'utilisation dans la séquence	Justification dans l'interview
E1	Environ 1x par mois	Plutôt durant la phase d'entraînement Quelquefois tout au long de la séquence	E1, L44-55
E2	Environ 3x par jour	Tout au long de la séquence	E2, L108-112
E3	Environ 1x toute les 2 semaines	Intégrés dans les ateliers	E3, L49-53

Tableau 2 : Fréquence d'utilisation du jeu et sa place dans la séquence

Pour la première enseignante, l'emploi d'un jeu est plutôt effectué pendant la phase d'entraînement (E1, L.50-51). Elle l'utilise comme exercice de répétition, surtout pour entraîner une notion (E1, L.51-55). Suivant la notion travaillée, comme le champ lexical, le même jeu sera utilisé à plusieurs reprises pendant une séquence (E1, L.54-55).

Dans son enseignement, la deuxième personne interrogée utilise beaucoup plus régulièrement le jeu : « sur six unités, il y a 3 unités, la moitié où il y aura des jeux » (E2, L.87-88). Pendant une séquence d'environ huit semaines, elle affirme proposer environ huit jeux qui seront repris à plusieurs reprises (E2, L.108-112).

Finalement, la dernière enseignante parle d'une utilisation « pas tout le temps, mais on l'utilise » (E3, L.37). Elle nous parle de deux moments distincts : le premier « dans des moments spéciaux, par exemple s'ils ont un moment de libre ou bien avant les vacances » (E3, L.41-44) ou alors le second lors des ateliers (E3, L.50-52). Dans l'enseignement, elle considère ne pas l'utiliser beaucoup (E3, L.43-44), mais quand même environ une fois toutes les deux semaines, dans les ateliers (E3, L.50-52).

Nous constatons alors une grande disparité entre les enseignantes, que ce soit dans l'utilisation ou dans la fréquence d'utilisation des jeux dans les apprentissages.

5.1.3 Les objectifs visés au moyen de ce média

Après avoir relevé la fréquence d'emploi ainsi que son positionnement dans une séquence, nous allons maintenant nous concentrer sur les objectifs visés par les enseignantes en utilisant ce média.

Pendant notre entretien, la première enseignante nous a expliqué utiliser le jeu du TIC TAC BOOM pour entrainer le champ lexical (E1, L.53-55). Pour définir quel jeu utiliser, elle part d'abord de l'objectif et essaie de trouver un jeu correspondant (E1, L.63-67). Pour l'emploi de jeux de société standards, elle travaille plutôt de façon inverse en partant du jeu pour ensuite l'intégrer à son enseignement (E1, L.63-67). Par exemple, si elle sent que ses élèves ont besoin de travailler sur les capacités transversales, elle réfléchira de la façon suivante : trouver un jeu intéressant « pour être plus sur les émotions ou la collaboration si je sens que c'est un élément dont ils ont besoin à ce moment-là » (E1, L. 68-74).

Comme pour la première enseignante, la deuxième commence par l'objectif pour ensuite développer des activités en fonction de celui-ci (E2, L.122-134). Cette manière de fonctionner lui permet d'avoir une idée sur les jeux qui seront adaptés ou non (E2, L.135-137). Sur les trois enseignantes interrogées, la deuxième est la seule à nous avoir dit utiliser le jeu dans un but de proposer des activités en mouvement (E2, L.145-159). Elle met non seulement du mouvement dans son enseignement, mais lie le tout avec la matière enseignée à ce moment :

« ...mais comme je suis pour l'école en mouvement, typiquement, ils reçoivent une icône d'un sport qui est au Jeux Olympiques. Et puis pour ça, ils sont obligés de se lever pour aller chercher une question et les réponses qui correspondent... Des fois, je la mets au sous-sol, comme ça, ils descendent deux étages, ils remontent... » (E1, L.146-154).

De son point de vue, il s'agit d'un enseignement interdisciplinaire (E2, L.164) réalisé pendant une leçon d'histoire (E2, L.169). Un point supplémentaire relevé par cette enseignante est que, selon elle, « on ne peut pas tout apprendre par le jeu » (E2, L.179-180), mais qu'il faut trouver un milieu entre l'apprentissage par le jeu et l'apprentissage au moyen de fiche (E2, L.179-183).

La dernière enseignante introduit le jeu de société différemment dans sa pratique quotidienne. En premier lieu, un jeu est présent dans les ateliers à réaliser sur une base bi-hebdomadaire (E3, L.49-50). Ensuite, ses réponses démontrent que les jeux utilisés sont concentrés pendant les périodes d'enseignement du français et des mathématiques (E3, L.63-85). Pour l'enseignement des mathématiques, elle affirme utiliser les jeux de la méthodologie (E3, L.83-85).

Les réponses à nos questions dénotent alors que l'emploi du jeu et ses objectifs vont varier d'une enseignante à l'autre. Dans le point suivant, nous allons continuer à développer l'emploi du jeu de société en classe en recensant les raisons de leurs utilisations.

5.1.4 Les raisons de l'utilisation en classe

Dans cette partie, nous nous intéressons aux raisons pédagogiques qui poussent les enseignantes interrogées à choisir d'utiliser des jeux de société en classe. Tout d'abord, la première enseignante nous explique que « les jeux détournés, c'est [pour elle] un exercice comme un autre » (E1, L. 81-82). Les jeux permettent de « varier les formes de travail » (E2, L. 112), il s'agit d'« un moyen de varier » (E1, L.85). Ensuite, la deuxième enseignante nous parle de la notion de plaisir de créer et de mettre en place des moments utilisant ce média dans la classe. Elle dit alors que « si je le fais pas, je sais que ça va être une leçon ennuyante » (E2, L. 93-94) et qu'elle n'aurait « aucun plaisir à leur balancer une fiche » (E2, L.94-95). Cela traduit alors d'un attrait personnel concernant l'utilisation du jeu. De plus, cette enseignante ajoute que « parce qu'en l'observant, [elle est] persuadée que l'apprentissage par le jeu est efficace » (E2, L. 78-80). Nous observons qu'il s'agit alors de choix pédagogiques et de convictions personnelles qui peuvent être à l'origine de l'utilisation quotidienne du jeu de société par cette enseignante.

Finalement, une raison supplémentaire de l'utilisation de jeux de société, notamment détournés, concerne une certaine déception quant à la méthodologie, en particulier le temps perdu à la consulter ainsi que sa non-adaptation à la diversité des élèves (E2, L.63-70). Elle relève également un manque de variété avec « un, deux jeux qui se courent après » (E2, L.70) et qui ne parleront pas aux enfants (E2, L.65-66). Cependant, la troisième enseignante affirme, quant à elle, utiliser les jeux de la

méthodologie de mathématiques (E3, L. 83-84). Il serait alors intéressant de s’attarder sur les raisons qui retiennent les enseignantes à utiliser le jeu de société en classe, et c’est justement ce que nous allons développer dans la partie qui suit.

5.1.5 Les obstacles à la mise en place

Dans leurs entretiens, les enseignantes nous ont partagé des raisons qui peuvent expliquer les difficultés concernant l’emploi de jeux de société dans l’enseignement. Nous les avons relevées en les classant en plusieurs catégories, dans la représentation ci-dessous :

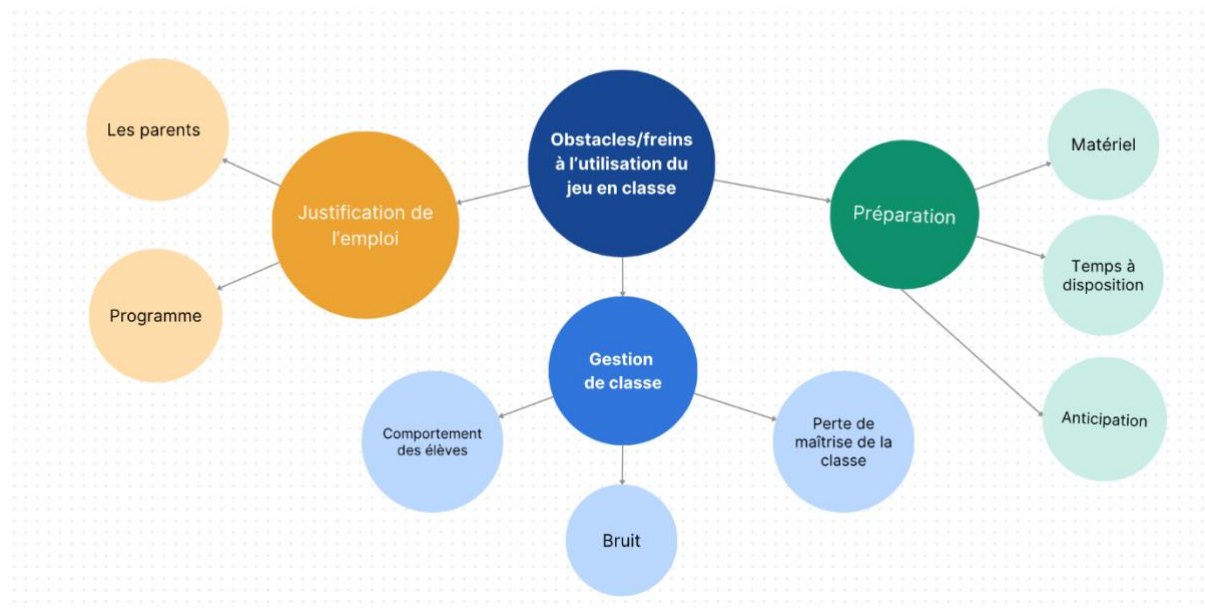


Figure 8 : Freins et obstacles relevés par les enseignantes

Dans les trois interviews, l’aspect de la gestion de la classe est avancé. Les enseignantes 1 et 3 nous font part d’une gestion de classe pouvant être difficile (E1, L.36-37 ; E3, L.117-120). Tandis que l’enseignante 2 parle du comportement des élèves qui peut se révéler problématique, si l’un ou l’une d’elle est mauvais-e perdant-e (E2, L.480-483). Autres raisons relevées, le bruit (E3, L.117-120 ; E3, L.394-397) et la perte de contrôle sur la classe (E3, L.399-400).

Plusieurs remarques ont été faites en rapport avec la préparation. L’enseignante numéro 3 relève un besoin d’anticipation plus important (E3, L.354-355) ainsi que la nécessité d’un matériel conséquent (E3, L.114). Pour l’enseignante numéro 1, le jeu de société est un élément plus contraignant à utiliser qu’une fiche (E1, L.110-111).

Enfin, la dernière catégorie se concentre sur la justification de l'emploi d'un jeu de société. Alors que nous nous attendions à avoir une unanimité des enseignantes, une seule a relevé que la pression du programme (E1, L.100-101) et la justification auprès des parents (E1, 105-107) pouvait être un frein à son utilisation. Nous ajouterons également dans cette catégorie la réponse de la seconde enseignante qui nous dit que l'« on ne peut pas tout apprendre par le jeu » (E2, L.179-180).

5.2 Le débriefing dans le contexte scolaire

Dans cette partie de la présentation des résultats, nous allons nous attarder sur le débriefing en développant sept sous-axes liés à cette notion. Tout d'abord, les trois premiers sous-axes concerneront le débriefing dans son ensemble et apporteront des précisions sur la définition, les finalités et l'utilisation que les enseignantes en font. Ensuite, nous nous intéresserons au débriefing mis en place dans le cadre de notre travail en s'interrogeant sur les attentes, les éventuels apports et les limites soulevées par ce débriefing précis.

5.2.1 La définition des enseignantes

Premièrement, c'était un choix de notre part de ne pas avoir donné une définition claire au terme de débriefing auprès des enseignantes. Notre objectif était de pouvoir recueillir diverses manières de concevoir un retour sur une activité. Nous nous sommes alors rendu compte que des différences existent concernant la définition du mot débriefing que donnent les enseignantes. À la question qui demandait aux enseignantes de définir la notion de débriefing nous avons recueilli les réponses suivantes :

« Je dirais que c'est de faire un retour sur les apprentissages et ce qui a été appris durant la leçon » (E1, L.151-152)

« Le débriefing permet de se remettre en question en tant qu'enseignante » (E2, L.291-292)

« Ce serait plutôt pour que les élèves [...] se rendent compte de ce qu'ils ont appris ou de ce qu'ils ont fait durant une activité. Et indirectement pour nous aussi. [...] Mais au départ, c'est pour que eux se rendent compte » (E3, L.146-152)

5.2.2 Les finalités du débriefing

Les objectifs visés au travers du débriefing sont, par conséquent, liés à la définition que se fait chaque enseignante de cette notion. Nous pouvons alors ressortir trois utilités diverses concernant la mise en place d'un débriefing en classe. Premièrement, le débriefing peut servir de retour métacognitif de ce qui a été fait (E1, L.123) et pour savoir si les élèves ont apprécié la leçon et ce qu'ils-elles ont apprécié (E3, L.129-138). Ensuite, il peut être utile afin de « contrôler un petit peu ce que les élèves ont retenu » (E1, L.133-134) dans un processus « où ils doivent donner un élément qu'ils retiennent » (E1, L.144-145). De plus, le débriefing peut également être utile pour l'enseignante afin qu'elle puisse se remettre en question, composante fondamentale de l'enseignement selon notre deuxième enseignante interrogée (E2, L.299-300).

5.2.3 Sous quelle forme et à quelle fréquence

Nous allons nous intéresser ici à l'utilisation effective du débriefing en classe par les enseignantes. Sur la manière de procéder, les trois enseignantes affirment effectuer des retours majoritairement par oral. Ces retours se font alors « de manière spontanée, pas forcément de manière très structurée ou planifiée » (E1, L.120-121). La troisième enseignante nous affirme alors ne pas réellement préparer de débriefing précis et qu'il s'agit plutôt d'une discussion qu'elle décrit comme basique (E3, L. 138). La deuxième enseignante, quant à elle, explique utiliser des mini-jeux après la leçon afin de se rendre compte des apprentissages des élèves (E2, L.263). Et la première enseignante met en œuvre des tickets de sortie interrogeant les élèves sur les éléments vus en classe (E1, L.144-146).

Les débriefings, quant à leur temporalité et leur fréquence, sont souvent décalés par rapport aux leçons qu'ils suivent. Par exemple, ils peuvent se tenir en fin de matinée si une leçon de mathématiques a été dispensée en début de journée (E1, L.135-139), ou bien en fin d'après-midi, voire à la conclusion de la session d'ateliers, marquant ainsi la fin de la séquence d'activités (E3, L.132). Cependant, les enseignantes ont affirmé qu'il était difficile de donner un ordre de fréquence d'apparition car il s'agit d'un moment spontané et non planifié. Mais la première enseignante pense à deux ou trois utilisations hebdomadaires (E1, L.128-129) du débriefing dans son terme générique et non nécessairement après l'utilisation d'un jeu (E1, L.121-122).

5.2.4 Description du débriefing utilisé pour notre travail

Dans cette partie et celles qui vont suivre de présentation des résultats, nous allons nous concentrer sur le débriefing mis en place en classe dans le cadre de notre travail de Bachelor. Les enseignantes ont conçu cet outil de manière individuelle et nous n'avons pas donné de critères particuliers, ni ne sommes intervenus dans sa mise en œuvre. Vous pouvez d'ailleurs retrouver un exemplaire de chaque questionnaire des débriefings dans les annexes de ce travail (cf. Annexes 5, 6 et 7).

Nous allons brièvement décrire les débriefings mis en place par les enseignantes. Tout d'abord, une enseignante a choisi de construire son débriefing sous forme d'échelle d'appréciations allant de un, correspondant au désaccord total avec l'affirmation, jusqu'à dix représentant l'accord complet avec l'affirmation. Ce débriefing compte cinq questions. Une autre enseignante a choisi de construire son outil sous forme de six questions nécessitant une réponse écrite par les élèves. Finalement, la dernière enseignante a choisi de mélanger les deux en ajoutant deux questions dans lesquelles les élèves peuvent développer leurs réponses.

5.2.5 Les attentes envers ce débriefing

En analysant les débriefings construits par les enseignantes, nous pouvons ressortir des catégories de questions auxquelles les enseignantes aspiraient avoir un retour des élèves. Premièrement, deux éléments ressortent de chaque questionnaire, ceux de l'appréciation du jeu autrement dit « est-ce qu'il a aimé ce jeu » (E2, L.352) et l'utilité du jeu dans les apprentissages du point de vue des élèves tel que « est-ce que ce jeu a permis de consolider mes apprentissages » (E2, L. 353-354). Ensuite, deux questions sont ressorties à deux reprises dans les débriefings comme le nom du jeu et le sentiment de réussite des élèves. Enfin, certains éléments ne sont présents qu'une seule fois dans les débriefings. Les questions notamment sur la compréhension du jeu, l'attitude face aux erreurs et la difficulté du jeu ne sont présentes qu'uniquement dans le débriefing de la deuxième enseignante interrogées. La troisième enseignante, qui a choisi de construire son débriefing sous forme de questions à développement, a demandé aux élèves des précisions sur les éléments appréciés dans le jeu, ainsi que ceux non appréciés. Et finalement, l'enseignante dont le débriefing comporte aussi bien des échelles d'appréciation que des questions à développement a inséré un axe sur les progrès possibles des élèves. En effet, elle a demandé aux élèves de noter de

un à cinq la possibilité de progresser au jeu. Puis de donner des idées de choses à mettre en place afin de "gagner plus". Ensuite, elle a également prévu un espace de réponses à développer sur les possibles apprentissages à travers ce jeu. Afin de rendre cette question des attentes des enseignantes plus claire et lisible, nous avons construit le tableau qui suit, regroupant les différents axes présents dans les débriefings et les questions posées aux élèves y correspondant.

	Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3
Nom du jeu	Quel est le nom du jeu ?		Comment s'appelle le jeu auquel tu as joué ?
Appréciation du jeu	Est-ce que j'ai aimé ce jeu ?	Est-ce que j'ai apprécié ce jeu ?	As-tu aimé y jouer ? Qu'as-tu aimé ? Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ?
Sentiment de réussite	Est-ce que je me sens douée pour ce jeu ?		Es-tu fort·e à ce jeu ?
Utilité du jeu	Est-ce que ce jeu aide à apprendre ? Si oui, qu'est-ce que je peux apprendre ?	Est-ce que ce jeu m'a permis de consolider mes apprentissages ?	Qu'est-ce que ce jeu peut t'apprendre ?
Compréhension du jeu		Avant de jouer, est-ce que ce jeu était facile à comprendre ?	
Attitude face aux erreurs		Est-ce que ça me dérangeait de faire des erreurs lors du jeu ?	
Difficulté du jeu		Est-ce que le jeu était difficile ?	
Possibilités de progrès	Est-ce que je peux progresser à ce jeu ? Si oui, qu'est-ce que je pourrais faire pour progresser (jouer mieux et gagner plus) ?		

Tableau 3 : Les axes des débriefings

Durant l'interview avec la seconde enseignante, plusieurs précisions ont été apportées sur les attentes envers ces débriefings. Elle explique tout d'abord qu'il s'agit de « la première fois qu'[elle] fait un débriefing par écrit avec les enfants » (E2, L.239-241) et ceci dans le but de conserver une trace pour notre recherche. Ensuite, concernant la difficulté du jeu, elle fait un lien avec la taxonomie de Bloom afin de comprendre le niveau de difficulté du jeu ressenti par les élèves. Puis, explique que la question de l'appréciation du jeu résulte de la motivation des élèves. Enfin, sur les apprentissages, elle trouverait important de refaire ces questionnaires plus tard afin de voir concrètement si les élèves ont effectivement appris quelque chose grâce à cette session de jeu de société (E2, L.350-357).

5.2.6 Les apports de ce débriefing

À présent, nous arrivons à la partie sur les apports de ce débriefing. Dans le point précédent, nous avons établi les attentes envers cet outil et il s'agit ici de présenter les résultats obtenus après la mise en œuvre des débriefings et ce qu'ils ont apportés aux enseignantes. Nous n'avons pas pour objectif ici de présenter les réponses des élèves aux diverses questions mais bien de se pencher sur le point de vue des enseignantes et sur les éléments qu'elles en retirent pour leur enseignement.

Tout d'abord, la première enseignante nous explique que « ça [lui] a été utile dans le sens de [se] rendre compte qu'ils avaient l'impression de ne rien apprendre » (E1, L.242-243). En effet, elle développe en précisant qu'au travers de ce débriefing, elle a compris que même si elle se rend bien compte des apprentissages au travers de ce jeu, ce n'était pas si évident pour les élèves. Elle poursuit en ajoutant :

« ce serait bien de le verbaliser plus avec eux, soit par le débriefing, soit en leur disant avant d'être attentif à : "on va faire un jeu. Mais vous verrez qu'à travers ce jeu, on va apprendre des choses et du coup d'être plus conscient des apprentissages qu'ils sont en train de faire pendant qu'ils sont en train de jouer". Donc ça c'est un élément sur lequel maintenant je suis aussi plus attentive, soit en leur demandant d'être attentive à ça, puis après en faisant un débriefing, soit en verbalisant vraiment avant le début du jeu » (E1, L.245-256).

Elle conclut en expliquant avoir mis en place cette idée de verbalisation des objectifs d'apprentissage et affirme avoir vu des différences dans les retours (E1, L.331-336).

« Donc on voit que si on les aide et qu'on les aiguille sur ce qu'on est en train de faire et à quoi ça sert. Eux se rendent bien compte qu'on ne fait pas ça juste pour jouer. En tout cas, j'ai l'impression que mes élèves sauraient tout à fait défendre auprès de leurs parents, pourquoi est-ce qu'on fait des jeux en classe. Et puis à mon avis, c'est aussi le signe qu'ils comprennent que c'est pas juste pour jouer et puis qu'on apprend des choses. » (E1, L.331-339)

Ensuite, la troisième enseignante a un constat quelque peu similaire car elle s'est rendu compte que les élèves avaient de la peine à cerner l'objectif recherché par l'enseignante. Les réponses des élèves ne sont alors pas erronées mais ne concernait pas l'objectif de la collaboration visé par l'enseignante. C'est pourquoi, si elle devait refaire cette session de jeu de société en classe, elle lancerait les élèves de la même manière, sans donner d'indication sur les objectifs, afin de ne pas les influencer, mais arrêterait les élèves au milieu de la session afin d'effectuer un débriefing oral, en verbalisant les objectifs visés au travers du jeu de société. Ce fonctionnement lui permettrait alors d'observer leur manière de jouer, une fois qu'ils connaissent les objectifs (E3, L. 223-258).

Enfin, l'enseignante ayant mis en place un débriefing construit uniquement avec des échelles d'appréciation, nous dit que cet outil a été utile pour sa mémoire, que d'avoir une trace écrite aide à se souvenir si le jeu proposé a été efficace ou pas (E2, L.247-250). De plus, elle ajoute que ce débriefing joue un rôle dans l'estime de soi en tant qu'enseignante, si les élèves affirment avoir aimé un jeu créé par l'enseignante par exemple (E2, L.396-398).

5.2.7 Les limites rencontrées

Finalement, nous allons aborder, dans cette dernière partie de présentation des résultats, les limites rencontrées par les enseignantes lors de l'utilisation du débriefing dans le cadre de notre travail. Sur la forme tout d'abord, les deux enseignantes ayant utilisé des échelles d'appréciation relèvent des difficultés de compréhension de la part des élèves sur les critères. Par exemple, avec les notions d'accord ou de désaccord

vis-à-vis de l'échelle de notation (E2, L.366-370). De plus, une contrainte liée au temps a été soulevée par une enseignante. Elle dit avoir dû stresser les élèves, ce qui conduit à des résultats incomplets (E1, L. 188-191). Ensuite, sur le fond et l'efficacité des débriefings, les enseignantes ont admis que les élèves ont rencontré des difficultés à identifier les apprentissages, ou à entrer dans les détails (E1, L.213-214) ; (E1, L.208-209) et ceci peut, selon une enseignante, être lié à leur âge (E2, L.544-548).

6 Interprétation et discussion des résultats

Nous allons à présent interpréter et discuter des résultats que nous venons de présenter. Afin d'effectuer ceci de manière structurée et précise, nous rappelons la question à laquelle nous tentons de répondre : Comment les enseignant·e·s peuvent-ils·elles tirer profit d'un débriefing après l'utilisation d'un jeu de société en classe ?

Nous allons procéder à une discussion des résultats de manière chronologique, c'est-à-dire que nous allons d'abord parler de la création du débriefing par les enseignantes, puis de la mise en œuvre et finalement des enseignements faits après l'utilisation effective. Ces trois parties seront divisées afin d'obtenir une couverture plus large des notions concernés dans cette partie empirique. Enfin, nous tenterons ici d'interpréter les résultats obtenus sans pour autant effectuer des affirmations péremptoires ou des généralisations car nous sommes conscients que notre méthode comporte ses limites. Et c'est précisément par ces limites que nous concluons cette partie de discussion des résultats.

6.1 L'élaboration des débriefings

Premièrement, nous aimerions préciser que nous allons parler ici des débriefings mis en place dans le cadre de notre travail mais nous allons également faire des allusions à la notion générale de débriefing partagée par les enseignantes. Cette partie s'intéresse alors aux processus mobilisés lors de l'élaboration des débriefings.

6.1.1 Les finalités escomptées

Dans les interviews, nous avons pu constater que les trois enseignantes avaient des objectifs divers et variés concernant l'utilisation d'un débriefing. Selon Brousseau (1986), le débriefing peut être conçu avec l'idée d'institutionnaliser les apprentissages faits lors de la session de jeu de société. Brousseau (1986) ajoute que pour que cette

phase soit efficace, elle doit être menée par une personne maîtrisant les savoirs. Et nous pouvons imaginer que, c'est en effet, l'un des objectifs visés par les enseignantes lors de l'élaboration d'un débriefing. La première enseignante nous explique par exemple que le débriefing est prévu afin de contrôler ce que les élèves ont retenu (E1, L.133-134).

Un autre objectif possible à travers le débriefing amené par Sanchez (2023), est celui de la dédramatisation des erreurs. Cette notion se retrouve dans le débriefing qu'elle a mis en place (E2, L. 348-350).

Ensuite, toutes les enseignantes avaient à cœur de connaître le sentiment des élèves suite à la session de jeu. Si l'on reprend le modèle formalisé par Plumettaz-Sieber, Bonnat et Sanchez (2024), présenté sur la onzième page de notre travail (cf. Figure 4), cet aspect correspond alors au ressenti. Nous pouvons alors penser que les trois enseignantes utilisent le débriefing notamment afin d'avoir une idée sur le vécu des participantes.

Enfin, le débriefing a également été pensé par l'enseignante numéro 2 comme un moyen pour qu'elle puisse remettre en question ses pratiques (E2, L.291-293). En résumé, ces résultats suggèrent que les débriefings peuvent être construits afin de tenter de répondre à des besoins différents. Ces besoins peuvent aussi bien viser les apprenantes, que les enseignantes ou encore les apprentissages. Nous pensons alors que ces différences de finalités escomptées peuvent être liées aux différences entre les définitions données au terme de débriefing. C'est d'ailleurs sur cet élément que le chapitre suivant s'attarde.

6.1.2 Les définitions données à la notion de débriefing

Dans notre partie théorique, nous avons présenté six définitions différentes du terme de débriefing. Nous pouvons alors penser que chaque enseignante s'est construite sa propre idée de ce que représente cette notion. Comme déjà expliqué dans ce travail, nous n'avons pas donné de définition claire du terme dans une idée d'obtenir des résultats plus riches. Nous pensons d'ailleurs que c'est en partie grâce à ces divergences de définitions que nous avons obtenu des débriefings avec des visées différentes.

Nos trois enseignantes ont alors trois approches différentes. L'une pense que le débriefing est un retour sur les apprentissages, une autre qu'il est utile afin de remettre ses pratiques en question et la dernière pour que les élèves se rendent compte de ce qu'elles ont appris (E1, L.151-152 ; E2, L.291-292 ; E3, L.146-152). Il ne serait alors pas très pertinent de critiquer ces définitions car le débriefing peut avoir des visées diverses, comme le sous-entend notre question de recherche. Mais nous pouvons tenter de donner notre définition du terme après ces résultats obtenus.

Nous pensons que le débriefing peut être défini comme un processus structuré de réflexion et d'analyse critique suivant une expérience vécue, visant à permettre aux participant·e·s de mettre en lumière les apprentissages et les mécanismes touchés afin d'en formaliser des enseignements pour la suite. Il offre également l'opportunité à l'enseignante de remettre en question ses pratiques et de cerner les succès et les difficultés des élèves. Cependant, il est clair que le débriefing peut toucher un champ plus large d'objectifs. La définition que l'on se fait du débriefing influence alors la manière de l'utiliser.

De plus, si nous couplons les finalités et les définitions analysées ici, nous pouvons constater que les finalités du débriefing peuvent toucher les trois pôles du triangle pédagogique. En effet, elles peuvent concerner les élèves et leur attitude face à l'activité proposée, et ce au travers d'un retour métacognitif. Il peut concerner l'enseignante et lui permettre de se remettre en question afin d'affiner son enseignement. Mais il peut aussi concerner le savoir lorsque l'enseignante affirme l'utiliser afin de contrôler les apprentissages. Le schéma qui suit tente justement de synthétiser les différentes finalités amenées par les enseignantes interrogées en empruntant l'idée du triangle pédagogique formalisé par Jean Houssaye (1988).

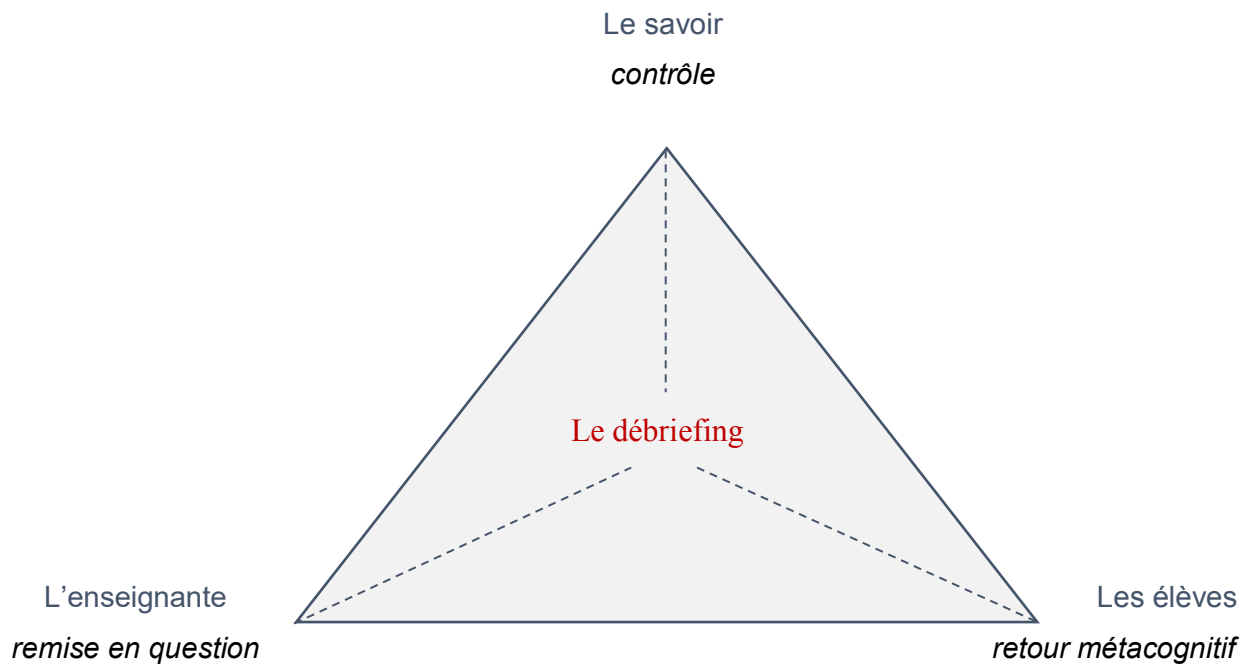


Figure 8 : Le débriefing dans le triangle pédagogique

Le débriefing peut ainsi offrir un contrôle sur le savoir, en vérifiant si les demandes sont à la portée des élèves, ou plonger les élèves dans une réflexion métacognitive sur leur attitude envers le jeu. De plus, il peut aider l'enseignante à remettre en question ses pratiques.

6.2 La mise en œuvre

Dès à présent, nous allons nous intéresser à la phase de mise en œuvre des débriefings par les enseignantes en interprétant la pertinence et la conduite des outils proposés.

6.2.1 Les formes choisies

Pour Sanchez (2023), il est possible de mener un débriefing à l'aide d'outils externes. Ces outils peuvent être des cartes, un plateau ou alors un questionnaire. C'est cette dernière forme qui a été choisie par les trois enseignantes ayant collaboré dans le cadre de notre recherche. Nous pensons d'ailleurs que le débriefing peut être défini comme un outil en lui-même car mobilisable pour viser un objectif précis. Dans cette partie, nous allons approfondir l'analyse des questionnaires proposés par les enseignantes.

Dans le formulaire créé par l'enseignante 1 et 2, une échelle de notation a été utilisée. Elle a servi aux élèves afin de donner un avis sur les questions posées. Une différence est la « taille » de l'échelle proposée : alors que l'enseignante 1 a proposé un choix allant de un « pas du tout » à cinq « oui, j'ai adoré », la deuxième a, elle, élargi de un « je ne suis pas du tout d'accord » à dix « je suis complètement d'accord ». Dans l'interview, elle nous a indiqué que, en cas de réutilisation de ce système, elle proposerait une échelle de notation différente aux élèves (E2, L.375-377) car trop complexe. Dans le cas de la dernière enseignante, aucune échelle n'a été utilisée. Cette absence nous permet de penser qu'il sera difficile de faire ressortir des généralités au vu des réponses variées données par les élèves.

Dans les questions utilisées par les trois participantes, nous pouvons faire ressortir une unité dans la recherche d'informations proposées : le ressenti des élèves sur le jeu de société utilisé. Cela nous permet de trouver un parallèle avec Sanchez (2023) qui propose d'amener les participantes à identifier les émotions qui ont été ressenties au cours du jeu.

6.2.2 La conduite des débriefings

Après avoir analysé les documents utilisés lors des débriefings, nous allons maintenant nous concentrer sur la séance en elle-même. Celle-ci doit, selon Sanchez (2023), être menée par la personne qui possède des informations sur le déroulement de l'expérience de jeu, qui dans notre cas est l'enseignante.

Dans les trois démarches, la séquence s'est déroulée de façon identique :

1. Explication du jeu
2. Session de jeu
3. Débriefing écrit-oral

Ce cheminement provient de nos discussions précédentes à cette séance. Lors de celles-ci, nous avons expliqué notre démarche aux enseignantes et la façon de procéder attendue. Logiquement, et comme le dit Rodet (2004), le débriefing doit être réalisé après quelque chose, dans notre cas un jeu de société, afin de pouvoir agir sur ce qui précède. Sanchez (2023), nous dit que cette rétroaction peut avoir lieu directement après l'activité ou plus tard. Nous avons décidé de la placer directement

après le jeu de société pour pouvoir disposer de retours, que nous imaginons, plus complets des élèves et également des enseignantes.

Par rapport à ce dispositif, l'enseignante numéro 1 nous a dit faire des débriefings par oral régulièrement (E1, L.128-129), mais encore jamais de manière écrite. Idem pour les enseignantes 2 et 3 qui ont utilisé ce dispositif pour la première fois (E2, L.239-241 ; E3, L.287-289). Nous pouvons en déduire que sans organiser de débriefing, les trois enseignantes l'utilisent déjà, mais de façon non scriptée et préparée. Le déroulé que nous leur avons proposé se rapproche grandement de leur pratique professionnelle déjà installée mais permet, selon nous, de garder une trace et de pouvoir s'y référer plus tard. Cela nous a été confirmé par l'enseignante numéro 2 (E2, L.244-251).

6.3 Les potentiels apports

Cette partie représente le point central de notre recherche et s'attarde sur les potentiels apports que peuvent avoir le débriefing. Dans la présentation des résultats concernant le débriefing, nous avons fait le lien entre l'utilisation du débriefing et les trois pôles du triangle pédagogique de Houssaye (1988). Nous allons reprendre cette analogie en se demandant ici quels sont les apports potentiels de ces débriefings mis en œuvre dans le cadre de notre travail de Bachelor concernant les trois pôles du triangle pédagogique. Le pôle du savoir devient alors le jeu de société dans ce cas précis.

6.3.1 Sur l'emploi du jeu de société

Nous pensons que les débriefings mis en place ont permis aux enseignantes d'avoir un contrôle sur les savoirs engagés dans la session de jeu. Si l'on repense au modèle de Plumettaz-Sieber, Bonnat et Sanchez (n.d.) formalisant les dimensions présentes lors d'un débriefing, la première étape est celle du ressenti. Les enseignantes se sont toutes intéressées à connaître le ressenti des élèves après la session de jeu. Nous pensons que ceci permet de se faire une idée de la pertinence de l'utilisation du jeu de société dans la classe du point de vue des élèves. Si la majorité des élèves affirment n'avoir pas aimé jouer, il serait alors nécessaire de repenser le jeu proposé. Certains retours vont plus loin en demandant les éléments appréciés ou non, nous pouvons alors déduire que cet aspect peut être utile afin de mieux cerner le type de

jeu apprécié des élèves ou alors des mécaniques de jeu engageant davantage les élèves.

De plus, les débriefings peuvent nous informer sur le rapport au savoir qu'ont développé les élèves lors de la session de jeu. Une enseignante nous dit alors avoir discuté avec les élèves lors de la vérification, sur la nature de certains mots et que cette phase de vérification a apporté à tous-tes (E1, L232-236). Nous pourrions alors décrire cette phase de vérification comme une phase d'institutionnalisation des savoirs avec les élèves. Le débriefing apporte des réponses sur les difficultés rencontrées par les élèves. Nous pouvons alors mettre cet aspect en relation avec la théorie de la zone proximale de développement pensée par Vygotski (1934). En imaginant que dans les débriefings proposés, cette dimension est touchée lorsque l'on demande aux élèves si le jeu était difficile (E2, L.350-352). Il est envisageable que ces questions orientées sur les difficultés peuvent permettre à l'enseignante de situer le jeu dans la zone proximale de développement de ses élèves.

En résumé, nous pensons que la phase de débriefing peut nous donner diverses informations sur les savoirs en jeu lors de l'activité et sur la réception que les élèves en font.

6.3.2 Pour les élèves

Pour Brougère (2014), comme dans d'autres activités, le jeu permet de faire des apprentissages, mais pas tout le temps. Toujours selon lui, le jeu n'est quelquefois qu'un simple jeu et rien d'autre. C'est pourquoi, nous allons tenter d'analyser avec l'aide des réponses des enseignantes, si leurs élèves ont développé des compétences à la suite de la session de jeu.

Pour commencer, dans les trois débriefings proposés, les élèves ont pu donner leur sentiment concernant les apprentissages : « Qu'est-ce que ce jeu peut t'apprendre » (E3), « Est-ce que ce jeu m'a permis de consolider mes apprentissages ? » (E2), « Est-ce que j'ai appris quelque chose dans ce jeu ? » (E1) sont les questions utilisées par les enseignantes. Alors que dans les deux premières classes, les élèves ont dû utiliser une échelle de notation, dans la troisième classe, il leur était demandé une réponse avec leurs propres mots. Voici quelques exemples de réponses à la question « Qu'est-ce que ce jeu peut t'apprendre ? » :

- Rien
- À être créatif
- L'imagination
- À inventer des histoires

Alors que l'enseignante cherchait à travailler la collaboration (E3, L.200-201) avec le jeu utilisé (Tell Me More), nous constatons que les élèves ont plutôt l'impression d'avoir entraîné leur imagination et leur créativité. Dans cette situation, nous pouvons penser que les objectifs fixés n'ont pas nécessairement été atteints. Une explication peut être fournie par Sanchez (2023) qui voit le jeu comme une situation adidactique, car les participant-e-s ne connaissent pas les objectifs. Pour les formaliser, les élèves ont besoin de l'aide d'un expert qui les connaît et les maîtrise (Sanchez, 2023).

Dans notre entretien, l'enseignante numéro 3 propose une modification intéressante du déroulement, à savoir faire une première partie de jeu, sans en donner les objectifs. Dès que la première partie est terminée, faire un débriefing par oral pour vérifier et, si nécessaire, expliciter les objectifs d'apprentissages. Finalement, relancer le jeu pour observer si la manière de jouer des élèves se modifie (E3, L.251-258).

Cette façon de procéder se rapproche des écrits de Sanchez (2023) qui explique « qu'une fonction du débriefing consiste à un changement de statut de la connaissance. Les connaissances subjectives et implicites deviennent des savoirs objectifs et explicites » (p.95).

6.3.3 Sur la pratique des enseignantes

Après avoir analysé les différentes phases du débriefing ainsi que son apport éventuel sur les apprentissages des élèves, notre dernier point concerne les enseignantes et ce qu'elles peuvent en retirer pour leur enseignement.

En premier lieu, le débriefing a servi de retour métacognitif pour les élèves. Cela a notamment été cité par la première enseignante (E1, L.122-123). Cette même personne nous a indiqué que, après avoir utilisé un débriefing de façon écrite, cela lui a permis de pouvoir se rendre compte de l'importance d'explicitement les objectifs aux élèves (E1, L.245-250).

Lors de deux entretiens, la nécessité d'explicitier les apprentissages visés a été relevé par les enseignantes (E1, L.245-253 ; E3, L226-235). Plumettaz-Sieber (2024) indique que cette phase est nécessaire pour aider les élèves dans l'organisation et le développement des savoirs. Le débriefing doit servir à démontrer comment ces savoirs ont été mobilisés durant le jeu. L'élève engage ainsi une activité cognitive (impliquant la perception, la sélection, la mémorisation, l'application, etc.) pendant la session de jeu, suivie d'une activité métacognitive après ladite session de jeu (Noël, 1997).

En dernier lieu, la troisième enseignante est d'avis que ces séances ne sont pas très utiles pour les élèves, mais plutôt pour les adultes (E2, L.549-550). Elle estime que les enfants ont du mal à saisir les objectifs visés (E2, L.543-545). L'utilisation de ce dispositif lui permet de remettre en question sa pratique à la lumière des réponses des élèves (E2, L.553-556). Son point de vue est en désaccord avec la finalité d'un débriefing telle que défini par Plumettaz-Sieber (2018) qui est d'initier la métacognition. Il aurait été intéressant de proposer à cette enseignante de reproduire une deuxième fois la même activité, mais cette fois-ci en cherchant à encourager l'émergence des connaissances acquises pendant le jeu. Le but ne serait pas de la faire changer d'idée, mais simplement de lui proposer une alternative à sa pratique actuelle.

Nous pouvons remarquer que les perceptions du débriefing peuvent varier. Maud Plumettaz-Sieber nous a expliqué avoir retrouvé les mêmes résultats lors de son propre travail de recherche, ce qui tend à démontrer la difficulté de se concentrer sur un point ou l'autre. Cependant, au vu des informations recueillies, nous estimons que le point central doit toujours rester l'explicitation des objectifs. Cela doit permettre aux élèves de conscientiser ce qu'ils-elles ont appris.

6.4 Les limites de notre travail

Dans cette partie, nous tentons de faire un bilan de notre travail de recherche en y apportant un regard critique et en essayant d'identifier les facteurs qui peuvent influencer nos résultats.

6.4.1 L'échantillon

Comme point fort, nous citerons la diversité des degrés scolaire (6H, 7H et 8H) qui apportent des constats différents quant à l'utilisation du débriefing en classe. Nous

avons également utilisé des classes situées dans des cercles scolaires différents, pour éviter une approche pédagogique identique des établissements. Ensuite, la fréquence d'utilisation du jeu en classe est également à souligner. Celle-ci va d'une utilisation quotidienne à une utilisation bi-hebdomadaire, ce qui permet d'avoir des regards différents sur l'utilisation de ce média en classe.

Nous avons également identifié des points faibles. En premier lieu, l'âge des participantes était différent (31, 31 et 38 ans), mais il aurait été intéressant d'avoir des profils encore plus variés avec des personnes plus âgées, plus jeunes et présentant diverses années d'expérience. Cela peut être vu comme un manque de diversité, mais dans nos connaissances et nos formateurs·trices, le panel à disposition était limité. Autre faiblesse, le bienfondé de l'utilisation des jeux de société. Nous aurions aimé pouvoir travailler avec des enseignantes qui remettent en question l'efficacité de ce média dans les processus d'apprentissage. Malheureusement, nous n'avons pas réussi à trouver un tel point de vue contradictoire. Il est également à noter que des enseignantes remettant en cause l'utilisation du jeu en classe, se mettraient moins facilement à disposition pour un travail qui force à utiliser et à débriefer un jeu plutôt que pour un travail traitant du « pourquoi je n'utilise pas le jeu ». Par conséquent, cela introduit un biais car, autant nous que les différentes enseignantes, sommes convaincu·e·s des bienfaits sur les apprentissages de ce type de dispositif.

6.4.2 Procédure de récolte des données

Lors de la relecture de nos entretiens, nous avons constaté la difficulté de récolter des données au travers d'interviews.

En effet, bien que nous ayons préparé soigneusement notre trame de question ainsi que des relances possibles, nous n'avons pas suivi exactement notre protocole. Cette différence s'explique par le fait que les personnes interrogées ont plus ou moins développés les questions. Ce qui amène à disposer d'informations différentes. Parfois, les réponses données s'éloignaient de la question de base, mais permettaient quand même d'ajouter des précisions qui nous ont permis d'étoffer la matière de notre recherche. De plus, en fonction des réponses, les questions n'étaient plus celles préparées mais développées sur l'instant pour faire avancer l'interview. Malgré cela,

nous disposons d'informations véridiques qui découlent de la pratique quotidienne des enseignantes ayant participé à notre travail de recherche.

Une autre remarque concernant les questions est le biais introduit par notre affinité avec le jeu de société. Quelquefois, nous avons posé des questions ou relancer à la suite d'une réponse, de manière à corroborer notre vision en faveur du jeu dans les apprentissages. Cela peut aussi avoir comme effet de modifier les résultats de nos analyses. Mais, bien que des modifications soient présentes, elles n'influencent pas les données générales.

Enfin, bien que nous disposions des questionnaires complétés par les élèves, certaines informations discutées par oral ont pu être omises par les enseignantes tel que diverses remarques d'élèves ou des problèmes de compréhension des questions. A posteriori, il nous semblerait intéressant de filmer les sessions de débriefing pour avoir à disposition des compléments d'information plus précis quant au déroulé des débriefings.

7 Conclusion

L'objectif principal de notre travail de Bachelor était de définir comment les enseignant-e-s pouvaient tirer profit d'un débriefing à la suite d'un jeu de société en classe. Grâce aux entretiens menés auprès de trois enseignant-e-s du cycle 2, nous avons pu identifier différents éléments de réponse.

Cette étude nous a permis de déterminer que, malgré des pratiques diverses, le point central doit être l'émergence auprès des élèves, des savoirs utilisés pendant le jeu de société. Cette prise de conscience doit être guidée et amenée par l'enseignant-e. Sans ce passage obligé, il sera difficile pour les enfants de déterminer ce qui a été travaillé à l'aide du jeu. Pour les élèves, ce moment peut permettre de passer du cognitif lors de la session de jeu au métacognitif en s'interrogeant sur les apprentissages réalisés. Mais il existe d'autres informations qui peuvent être retirées de ces séances. Pour les enseignant-e-s, cela peut servir à remettre en question leur pratique et à l'adapter en fonction des remarques reçues. Ou alors de s'interroger sur la pertinence du jeu de société proposé. De plus, la volonté des enseignant-e-s à proposer des contenus d'apprentissages motivants aux élèves est également à relever. Nous pensons que le processus de débriefing peut aussi servir à légitimer l'utilisation des jeux de société en

milieu scolaire. En clarifiant les connaissances acquises, cela renforce la compréhension des parents, à travers leurs enfants, sur la valeur de ce genre de support pédagogique. En se servant du ressenti des élèves et de ses propres constats, l'enseignant·e peut remettre en question sa pratique et l'adapter. Enfin, le ressenti des élèves représente la première préoccupation des enseignant·e·s dans notre expérience, ce qui correspond à la première dimension du modèle de débriefing (cf. Figure 4).

Pour répondre à notre question initiale, nous pensons qu'il existe une multitude de dimensions sur lesquelles le débriefing peut avoir un apport. Cet outil peut toucher les trois pôles du triangle pédagogique en permettant d'institutionnaliser les savoirs, d'initier une métacognition chez les élèves et une remise en question chez les enseignant·e·s. Le débriefing peut également permettre de conscientiser les apprentissages et d'apporter un regard critique sur le jeu de société utilisé. Enfin, ce travail nous a conforté dans l'idée que l'utilisation du jeu peut être bénéfique mais que ses apports ne sont possibles qu'avec la mise en place d'un débriefing après l'activité.

Toutefois, il est impossible d'affirmer qu'il s'agit là des seuls profits à retirer d'un débriefing. En effet, notre recherche comporte certaines limites. Le nombre d'enseignant·e·s interrogées est certainement le principal. Trois participant·e·s ne peuvent pas représenter l'ensemble des enseignant·e·s du canton. Le manque d'avis contraire à l'utilisation du jeu de société peut aussi être relevé comme une limite. Nous aurions souhaité disposer d'une personne remettant en cause les bienfaits de ce type de média en classe. Malheureusement, nous ne l'avons pas trouvée.

Une autre remarque concerne le biais d'utilisation des jeux de société, qui varie selon les enseignant·e·s et les élèves, en fonction de leurs expériences personnelles avec ce média dans leur vie familiale. Certains élèves auront déjà joué à plusieurs reprises à certains jeux et en maîtriseront les mécanismes. Cette diversité d'expériences peut influencer leur connaissance des jeux, y compris leurs règles, leur mécanisme et leur équipement. Il est donc possible que la diversité des réponses dans les questionnaires découle de cette réalité. Certain·e·s élèves peuvent simplement percevoir les jeux comme des divertissements, tandis que d'autres sont en mesure d'appréhender leurs objectifs et leur potentiel dans des contextes plus larges de la vie quotidienne.

En somme, ce travail nous a permis d'identifier divers éléments et facteurs qui pourront nous être utiles dans notre future profession d'enseignants. Tout d'abord, l'utilité de proposer des enseignements variés et au contenu motivant pour les élèves. Les jeux de société nous semblent être un moyen intéressant pour y parvenir, à condition de bien réfléchir à son utilisation. Ensuite, nous avons pris conscience de la nécessité de passer par une phase d'explicitation des apprentissages afin de permettre aux élèves de les identifier et de les intégrer. Pour ceci, le débriefing est une phase importante du processus. Ce travail nous a notamment permis de découvrir des concepts théoriques importants que nous aurons à cœur de mettre en œuvre lors de notre pratique. Enfin, nous avons compris que l'enseignement est une remise en question constante afin de toujours s'améliorer, même après de nombreuses années de pratique professionnelle. Après ce travail de recherche, nous nous sentons prêt à utiliser, non seulement le jeu dans notre enseignement, mais également à utiliser le débriefing, dans des situations diverses au sein de notre classe.

Finalement, nous aimerions mettre en lumière que notre travail est une piste initiale intéressante. Cela correspond aux recherches actuelles sur cette question du débriefing suivant l'expérience d'un jeu de société en classe. Il serait alors intéressant de réitérer l'expérience en calibrant davantage, que ce soit le jeu utilisé, le débriefing proposé et surtout en respectant les cinq dimensions du schéma de Plumettaz-Sieber (cf. Annexes 4). Une autre amélioration serait d'assister à la conduite de ces débriefings en classe ou de disposer d'un enregistrement vidéo. Notre travail ouvre alors à beaucoup de questionnements et de développements futurs afin d'intégrer plus efficacement des jeux de société dans les séquences d'apprentissages. Dans un prochain travail, nous pourrions poser la question suivante : « l'utilisation d'un débriefing calibré selon les modèles de la recherche, peut-il permettre de justifier l'emploi de jeux de société dans les enseignements ? »

8 Références

Bibliographie

Baranowski, T., Baranowski, J., Cullen, K. W., Marsh, T., Islam, N., Zakeri, I., Honess-Morreale, L., & DeMoor, C. (2003). Squire's Quest ! American Journal of Preventive Medicine, 24(1), 52-61.

[https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(02\)00570-6](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(02)00570-6)

Barbier, J-M. (2019). Analyse de l'activité. In C. Delory-Momberger (Ed.) *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 187-191). Érès.

<https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0187>

Bartholomew, L. K., Parcel, G. S., Kok, G., & Gottlieb, N. H. (2001). *Intervention mapping : designing theory-and evidence-based health promotion programs*. Mountain View, CA : Mayfield.

Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. ECONOMICA.

Brougère, G. (2014). À quoi sert le jeu ? In V. Bedin (Ed.) *Apprendre : Pourquoi ? Comment ?* (pp.108-111). Éditions Sciences.

<https://doi.org/10.3917/sh.bedin.2014.01.0108>

Brougère, G. (2017, juin). Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 36(2).

<https://doi.org/10.4000/apliut.5652>

Brougère, G. (2019). *Jouer et apprendre*. Communication présentée au XXXIV^e congrès de la FNAREM, "Jouer, rejouer, déjouer, enjouer. Le jeu au cœur de l'aide rééducative/relationnelle à l'école", Limoges, France.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03585076f>

Brousseau, G. (1986). Fondement et méthodes de la didactique des mathématiques. In J. Brun (Ed.) *Recherches en didactique des mathématiques* (pp. 33-115). La Pensée Sauvage.

Desvages-Vasselin, V., Buznic-Bourgeacq, P. (2016, juin). L'enseignant et le jeu : de l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu ? *Recherches en éducation* 26. <https://doi.org/10.4000/ree.6650>

Dictionnaire Larousse, (n. d.). *Définitions : Débriefing*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9briefing/21917>

Di Loreto, I., Mora, S., & Divitini, M. (2015, octobre). Repenser les jeux de société à l'ère de l'Ubiquitous Computing. Communication présentée à la 27ème conférence francophone sur l'Interaction Homme-Machine, Toulouse, France. <https://hal.science/hal-01220374>

Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning : A research and practice model. *Simulation & gaming*, 33(4), 441-467.

Goffman, E. (1961). Encounters : Two Studies in the Sociology of Interaction - Fun in Games & Role Distance. In J.-E. Barbier. Construire le cadre du jeu : pratiques d'engagement lors de jeux d'édition. *Sciences du jeu*, 10. <https://doi.org/10.4000/sdj.1195>

Houssaye, J. (1988). Théorie et pratique de l'éducation scolaire, le triangle pédagogique, Berne, Peter Lang.

Jones, K. (1998). What are we talking about ? *Simulation & Gaming*, 29(3), 314-320.

Juliebö, M., & Durnford, C. (2000). OWL (On-line Webstories for Learning) : a unique web-based literacy resource for primary/elementary children. *Journal of Educational Media*, 25(1), 57-64.

Levine, A. (2002). Maricopa center for learning and instruction. *Maricopa Community Colleges*.

Noël, B. (1997). *La métacognition*. De Boeck Université.

- Plumettaz-Sieber, M., Bonnat, C., Sanchez, E. (n.d.). Vers un modèle de débriefing : une étude de cas avec le jeu *Programming Game*. https://www.didapro.org/8/wpcontent/uploads/sites/4/2020/01/Didapro_8_pape_r_5.pdf
- Plumettaz-Sieber, M. (2018, octobre). *Institutionnalisation des savoirs après une session de jeu Programming Game*. Communication présentée aux doctoriales 2CR2D (pp. 17-18), Fribourg, Suisse. https://www.2cr2d.ch/wp-content/uploads/2018/10/Les-doctoriales-2Cr2D_26-octobre-2018_Programme-et-r%C3%A9sum%C3%A9s.pdf
- Plumettaz-Sieber, M. (2024). Institutionnalisation des savoirs informatiques lors du débriefing. Le cas de l'apprentissage avec le jeu *Programming Game*. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:175760>
- Rodet, J. (2000). La rétroaction ? Support d'apprentissage ? *DistanceS*. <https://edutice.hal.science/edutice-00000482/document>
- Sanchez, É. (2023). *Enseigner et former avec le jeu : Développer l'autonomie, la confiance et la créativité avec des pratiques pédagogiques innovantes*. ESF sciences humaines.
- Sauvé, L., Renaud, L. & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89–107. <https://doi.org/10.7202/016190ar>
- Schmidt, C. (2007). Du jeu aux joueurs : sur quelques extensions de la théorie des jeux. *Psychotropes*, 13, 55-75. <https://doi.org/10.3917/psyt.133.0055>
- Schmoll, P. (2011). *Sciences du jeu : état des lieux et perspectives*. *Revue des Sciences sociales*, 45, "Jeux et enjeux". <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01301138>
- Shaffel, J., Pass, L., & Schnabel, S. (2005). Math games for adolescents. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 25-30.

Théry, H., & Fleury, M.-F. (2002). Le succès mondial du Monopoly. *M@ppemonde*, 2002(66), 33-37. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00261646>

Vygotski, L.S. (1934). *Pensée et Langage*, traduction Françoise Sève (1997), 3e édition, Paris : La Dispute.

Moyens auxiliaires

ChatGPT a été utilisé dans notre travail afin de repérer d'éventuelles erreurs de syntaxes et d'orthographe.

9 Liste des figures

FIGURE 1: LES LOUPS-GAROUS	FIGURE 2 : ABALONE	FIGURE 3 : UNO.....	2
FIGURE 4 : MODÈLE DE DÉBRIEFING EN CINQ DIMENSIONS			11
FIGURE 5 : DICTOPIA	FIGURE 6 : SENET	FIGURE 7 : TELL ME MORE.....	19
FIGURE 9 : LE DÉBRIEFING DANS LE TRIANGLE PÉDAGOGIQUE.....			34

10 Liste des tableaux

TABLEAU 1 : PRÉSENTATION DES PROFILS DES ENSEIGNANT·E·S.....	15
TABLEAU 2 : FRÉQUENCE D'UTILISATION DU JEU ET SA PLACE DANS LA SÉQUENCE.....	21
TABLEAU 3 : LES AXES DES DÉBRIEFINGS.....	28

11 Déclaration sur l'honneur

Haute Ecole pédagogique Fribourg
Pädagogische Hochschule Freiburg



Déclaration sur l'honneur

Je déclare / nous déclarons par la présente que j'ai / nous avons rédigé le présent travail écrit de manière autonome et que je n'ai / nous n'avons pas utilisé d'autres sources et moyens auxiliaires que ceux indiqués dans la bibliographie et la liste des moyens auxiliaires (voir ci-dessous).

Cette déclaration implique en particulier,

- que j'ai / que nous avons cité correctement tous les passages textuels ou éléments d'une œuvre (par ex. dans les domaines de l'art, de la musique ou du design) qui ne sont pas de mon / de notre fait, conformément aux règles de citation scientifiques courantes, et que les sources utilisées sont mentionnées de manière claire ;
- que j'ai / que nous avons déclaré dans une liste tous les moyens auxiliaires utilisés (systèmes d'assistance fonctionnant avec l'intelligence artificielle (IA) tels que chatbots [par ex. ChatGPT], systèmes de traduction [par ex. DeepL] ou de paraphrase [par ex. Quillbot]) ou applications de programmation [par ex. Github Copilot] et que leur utilisation a été indiquée aux endroits correspondants du texte ;
- que j'ai / que nous avons acquis tous les droits immatériels sur les matériaux que j'ai / nous avons utilisés, tels que les images ou les graphiques, ou que ces matériaux ont été créés par mes / nos soins, ou qu'ils sont libres de droit ;
- que le thème, le travail ou des parties de celui-ci n'ont pas été utilisés dans le cadre d'une validation d'un autre module ou cours, sauf si cela a été expressément convenu à l'avance avec l'enseignant·e et que cela est indiqué dans le travail ;
- que je suis / nous sommes conscient·e·s que mon / notre travail peut être contrôlé quant au plagiat et à la paternité tierce d'origine humaine ou technique (IA) ;

Seite 1 von 2

Haute Ecole pédagogique
info@hepfr.ch
www.hepfr.ch

Rue de Morat 36
CH-1700 Fribourg
Tél. +41 (0)26 305 71 11

Pädagogische Hochschule
info@phfr.ch
www.phfr.ch

Murtengasse 36
CH-1700 Freiburg
Tél. +41 (0)26 305 71 11

- que je suis / nous sommes conscient·e·s que la HEP|PH FR poursuit toute infraction à la présente déclaration sur l'honneur ou aux obligations des étudiant·e·s qui la sous-tendent, telles que définies dans le règlement de la Haute école pédagogique de Fribourg ainsi que dans le règlement des études et des examens de la HEP|PH FR, et qu'il peut en résulter des conséquences disciplinaires (avertissement, blâme ou exclusion de la filière d'études).

Fribourg, le 28 mars 2024

Lieu et date



Signature étudiant·e 1



Signature étudiant·e 2

Ce formulaire doit être rempli et dûment signé par chaque étudiant·e qui rédige un travail de bachelor. Il doit être joint à chaque travail de bachelor.

12 Annexes

1. Entretien enseignant·e n°1

1 **Bonjour, pour notre première question, on voulait savoir**
2 **quel âge vous avez ?**

3

4 J'ai 33 ans.

5

6 **Depuis combien de temps êtes-vous dans**
7 **l'enseignement ?**

8

9 Alors c'est ma 11e année d'enseignement.

10

11 **Et dans quel degré vous enseignez actuellement ?**

12

13 Alors j'enseigne en 8H actuellement et j'ai toujours enseigné
14 en 7-8H, mais j'ai aussi une classe de 5H.

15

16 **Ok très bien. Dans votre vie privée, est-ce que vous**
17 **jouez à des jeux de société ?**

18

19 Oui, beaucoup et régulièrement.

20

21 **Et à quel type de jeux jouez-vous ?**

22

23 Un peu de tout, des jeux stratégiques. Mais aussi des jeux
24 d'ambiance, des petits jeux d'ambiance, des jeux de mots,
25 un peu de tout, mais des jeux de société, pas de jeux vidéo.

26

27 **Très bien. Et concernant votre affinité avec le jeu en**
28 **classe. Est-ce que vous utilisez les jeux de société dans**
29 **vos enseignements ?**

30

31 Alors j'utilise beaucoup, enfin assez régulièrement des jeux.

32 Dans mon enseignement, j'utilise essentiellement des jeux
33 détournés, donc je vais faire par exemple des jungles speed,
34 des Doobles, des Memory, des jeux standards on va dire que
35 j'ai détourné en jeux d'apprentissage. Et de temps en temps,
36 mais ça c'est un petit peu plus rare parce que c'est plus une
37 question de gestion de classe. Mais de temps en temps je

38 vais faire des jeux de société tels quels, on va dire, en
39 suivant leurs règles de base.

40

41 **Et si on devait donner un ordre de grandeur par rapport
42 à la fréquence ?**

43

44 Je dirais une fois par mois.

45

46 **Ok. Ensuite à quel moment vous utilisez le jeu dans
47 votre enseignement ? C'est en début de séquence, au
48 milieu de la séquence pour clôturer les séquences ?**

49

50 Alors en principe c'est plutôt durant la phase d'entraînement.
51 Je vais l'utiliser comme un exercice de drill. Ou bien des fois
52 tout au long de la séquence, comme un exercice rituel. Enfin,
53 un jeu qui revient régulièrement pour entraîner. Typiquement
54 un TIC TAC boom pour entraîner le champ lexical, on va le
55 refaire plusieurs fois durant la séquence.

56

57 **Et vous partez en général de l'objectif. Et ensuite vous
58 trouvez un jeu qui correspond à ça. Ou alors est-ce que
59 vous avez un jeu en classe et vous vous demandez**

60 **comment est-ce que je pourrais détourner ce jeu pour
61 travailler tel objectif ?**

62

63 Alors en principe je pars de l'objectif. Donc si je suis en train
64 de travailler la conjugaison, le champ lexical ou je ne sais
65 quoi d'autre. Et puis j'essaie de trouver un jeu qui correspond
66 bien pour le détourner, pour pouvoir l'utiliser dans la phase
67 d'entraînement. Et puis pour ce qui est des jeux de société,
68 quand j'utilise plus des jeux de société, là je vais faire
69 l'inverse. Je vais plutôt voir quel jeu peut être intéressant
70 pour ma classe à ce moment-là. Plus en termes de capacités
71 transversales. Donc il peut y avoir des moments où on va
72 être sur des jeux, plus sur les émotions ou sur la
73 collaboration si je sens que c'est un élément dont ils ont
74 besoin à ce moment-là.

75

76 **D'accord, et comment est-ce que vous justifieriez
77 l'emploi d'un jeu de société en classe par rapport à
78 l'objectif, s'il est atteint ou pas ?**

79

80 Alors ça dépend justement des types de jeux. Si je reviens
81 avec les jeux détournés, c'est pour moi un exercice comme

82 un autre, on va dire d'entraînement. Donc je le mets au
83 même stade qu'une fiche ou qu'un QR code ou que d'autres
84 éléments. Je pense que je vais le justifier en disant que c'est
85 un moyen de varier aussi la forme d'utilisation et d'exercice.
86 Et puis que je n'ai pas forcément d'attente par rapport aux
87 apprentissages faits dans le jeu puisque c'est un
88 entraînement parmi d'autres. Et puis pour ce qui est des jeux
89 de société, là je justifierai plutôt avec d'autres objectifs, donc
90 avec les capacités transversales essentiellement. Et puis, en
91 disant que c'est surtout ça qui est développé dans ces
92 moments-là. Et puis les stratégies d'apprentissage, les
93 réflexions.

94

95 **D'accord et du coup dans notre travail, dans notre**
96 **questionnement de base.**

97 **On se demandait pourquoi les jeux étaient moins utilisés**
98 **au cycle 2 qu'au cycle 1 ?**

99

100 Je pense qu'il y a une part de pression du programme. De
101 se dire qu'on n'a pas le temps de faire des jeux. Parce que
102 c'est aussi une pression que j'ai, de temps en temps, et que
103 parce que je pense que moi j'en ferai encore plus si je le

104 pouvais. Donc il y a une certaine pression du programme et
105 du temps à disposition. Et puis par rapport à la justification
106 auprès des parents, peut-être un peu aussi. Et la difficulté à
107 gérer ces moments-là en classe. Par exemple, typiquement,
108 ce qui est plutôt des jeux de société, il en faudrait soit
109 beaucoup d'exemplaires, soit il faut des petits groupes. Enfin
110 c'est tout de suite un élément qui est contraignant, plus que
111 de donner la même fiche à tout le monde et puis de faire
112 l'exercice 2 et puis voilà.

113

114 **Et là, si on va s'attarder un petit peu plus sur l'utilisation**
115 **du débriefing en classe. Est-ce que vous avez déjà fait**
116 **l'expérience d'un débriefing avec votre classe avant**
117 **cette expérience proposée ?**

118

119 Alors avant l'expérience proposée, je pense que je le faisais,
120 mais de manière spontanée, pas forcément de manière très
121 structurée ou planifiée. Et puis pas forcément par rapport au
122 jeu non plus mais de manière générale sur une leçon pour
123 en faire un retour métacognitif sur ce qu'on avait fait.

124

125 **À quelle fréquence utilisez-vous ce dispositif du**
126 **débriefing ? Même si c'est spontané.**

127

128 C'est difficile à dire, comme c'est spontané justement. Je
129 dirais oui, peut-être deux ou trois fois par semaine.

130

131 **Et à quelle finalité vous l'utilisez ?**

132

133 Alors c'est un une manière de contrôler un petit peu ce que
134 les élèves ont retenu. Et puis de renforcer aussi des
135 éléments. Ce que je fais souvent, c'est que je le fais décalé
136 par rapport à la leçon. Donc si on a fait des maths en tout
137 début de matinée, je vais peut-être faire ce retour en fin de
138 matinée. Quand il y a des éléments à retenir plus
139 particulièrement.

140

141 **Et en général, ça prend quelle forme ?**

142

143 Comme c'est de manière spontanée, c'est assez souvent de
144 manière orale. Des fois c'est sous forme d'un petit ticket de
145 sortie où ils doivent donner un élément qu'ils retiennent. Ou
146 typiquement de redonner 3 catégories que l'on a vu.

147

148 **D'accord, merci et comment est-ce que vous définiriez**
149 **le débriefing ?**

150

151 Je dirais que c'est de faire un retour sur les apprentissages
152 et ce qui a été appris durant la leçon.

153

154 **Et si on s'attarde maintenant à l'utilisation du débriefing**
155 **dans le cadre de la leçon menée pour notre travail de**
156 **Bachelor. Est-ce que vous pouvez nous expliquer, les**
157 **objectifs visés et le jeu utilisé pour ce débriefing-là ?**

158

159 J'ai utilisé le jeu qui s'appelle Dictopia, qui est un jeu où il
160 faut composer des mots à partir de cartes sur lesquelles il y
161 a des consonnes et des voyelles et ceci en une minute et
162 trente secondes. Donc il y a l'aspect de la rapidité qui rentre
163 en compte et au fil des manches, il y a aussi des bonus
164 supplémentaires. Si on respecte ce qui est demandé, donc
165 par exemple, ça peut être une classe grammaticale donnée,
166 il faut que ce soit un verbe, un adjectif, et cetera. Ou un
167 champ lexical, que ça fasse partie du champ lexical des
168 fleurs, des animaux, et cetera, et cetera. Et du coup, j'ai

169 utilisé ce jeu-là. Et on travaillait des objectifs déjà
170 d'orthographe parce qu'il faut écrire le mot correctement pour
171 qu'il soit validé. Et puis de vocabulaire avec le champ lexical
172 et puis même de grammaire avec les classes
173 grammaticales.

174

175 **D'accord et de manière générale, est-ce que vous**
176 **pouvez nous expliquer comment s'est déroulée la**
177 **leçon ?**

178

179 Alors je l'ai fait en deux fois, donc ce que je fais justement
180 comme je disais avant, comme en termes de gestion ce n'est
181 pas toujours simple à faire. Je profite du moment où je n'ai
182 que la moitié de la classe pour les AC. Et comme on a, au
183 premier semestre, quatre unités d'AC qui sont après
184 compensées en deux au deuxième semestre. Sur les quatre
185 unités c'est, des fois, long donc je profite souvent de faire
186 des jeux durant une de ces unités-là. C'est ce que j'ai fait.
187 Ce qui veut dire que j'ai fait deux fois le jeu deux semaines
188 à suivre. Et il y a une des deux fois où j'ai un peu stressé les
189 élèves parce qu'on avait plus beaucoup de temps. Du coup,
190 ils ont été aussi un peu moins efficaces quand ils ont

191 complété le débriefing parce qu'il fallait vite répondre aux
192 questions. Et puis la deuxième fois, quand je l'ai fait avec le
193 deuxième groupe, là on a vraiment. Enfin, j'ai été attentive à
194 prendre plus de temps. Et puis du coup, ils ont eu plus de
195 temps pour compléter aussi le débriefing. Et de manière
196 générale, je ne sais pas s'il faut que je dise aussi les
197 réponses ou pas.

198

199 **Oui alors ça peut être intéressant.**

200

201 De manière générale, on voit que souvent ils adorent, ils sont
202 trop contents qu'on ait fait des jeux, ils veulent qu'on refasse
203 le plus souvent possible donc ça c'est assez unanime.
204 Quand on leur demande s'ils ont appris quelque chose, là on
205 a un peu du cinquante-cinquante. Certains ont l'impression
206 qu'ils n'ont rien appris. Je dis l'impression parce que moi je
207 pense qu'ils ont quand même appris quelque chose. Et puis
208 l'autre moitié, se rend compte qu'ils ont appris quelque
209 chose, mais ils ont de la peine à identifier exactement quoi.
210 Des fois, ils avaient entouré, oui, mais ils avaient de la peine
211 à dire, Ah je ne sais pas bien exactement ce qu'on a appris.
212 Et puis du coup, certains ont mis être rapide, jouer vite, enfin

213 voilà ou trouver des mots. Et puis ils avaient de la peine à
214 aller vraiment dans le détail.

215

216 **Du coup c'est intéressant, ça répond à la question qu'on**
217 **avait du coup prévu de vous poser, mais ce que vous**
218 **êtes en capacité de savoir si l'emploi de ce jeu précis à**
219 **ce moment précis, il a été bénéfique aux élèves ou pas ?**

220

221 Euh alors je pense qu'il a été bénéfique à tous les élèves
222 parce qu'en fait ils étaient tous dans la situation du jeu, donc
223 devoir créer des mots, et cetera. Et puis en fait, ce que je
224 faisais qui n'est pas prévu dans le jeu, mais que moi je faisais
225 pour la vérification. C'est que je les faisais aller voir des mots
226 des autres groupes. Pour que ça enrichisse aussi le fait de
227 dire « Ah ben j'aurais pu penser à celui-là, et cetera ». Donc
228 pour développer aussi un petit peu plus le vocabulaire. Après
229 j'ai envie de dire que c'est un petit peu comme pour tout, les
230 élèves qui sont pas du tout présents et actifs. Forcément qui
231 va peut-être en rapporter moins. Mais ils ont en tout cas
232 entendu ces mots. On a discuté aussi quand on fait la
233 vérification de : est-ce que c'est vraiment bien un adjectif ou
234 vraiment bien un dans le champ lexical des animaux, et

235 cetera. Donc par la vérification, oui, je pense qu'ils ont tous,
236 ça à apporter à tous.

237

238 **D'accord, et pour le débriefing du coup, suite à cette**
239 **expérience de jeu de société en classe est-ce que**
240 **l'emploi du débriefing vous a été utile à vous ?**

241

242 Ça m'a été utile dans le sens de me rendre compte qu'ils
243 avaient l'impression de ne rien apprendre. Alors que pour
244 moi, c'était évident qu'on apprenne beaucoup de choses à
245 travers le jeu. Mais je me suis quand même dit que ça a créé
246 aussi une conscience chez moi de me dire, même si moi je
247 me rends bien compte de ce qu'ils apprennent à travers ce
248 jeu. Et bien ce serait bien de le verbaliser plus avec eux, soit
249 par le débriefing, soit en leur disant avant d'être attentif à :
250 « on va faire un jeu. Mais vous verrez qu'à travers ce jeu, on
251 va apprendre des choses et du coup d'être plus conscient
252 des apprentissages qui sont en train de faire pendant qu'ils
253 sont en train de jouer ». Donc ça c'est un élément sur lequel
254 maintenant je suis aussi plus attentive, soit en leur
255 demandant d'être attentive à ça, puis après en faisant un
256 débriefing, soit en verbalisant vraiment avant le début du jeu.

257 En disant, aujourd'hui on va faire ce jeu, mais ce que vous
258 allez entraîner, ce que vous allez faire dans ce jeu, c'est par
259 exemple de l'observation, et cetera, et cetera.

260

261 **Le débriefing pourrait aider à proposer un enseignement
262 plus explicite ?**

263

264 Exactement. Et puis je pense que là c'est un petit peu les
265 retours que j'ai eu. C'est que certains n'ont pas forcément
266 senti qu'ils avaient appris des choses, mais qu'à force de leur
267 faire prendre conscience puis de de conscientiser cette idée
268 de oui, on est en train de faire un jeu, mais on est aussi en
269 train d'apprendre. Peut-être que ça, ça viendrait plus
270 automatiquement aussi chez eux. Parce que d'ailleurs par la
271 suite, on a refait une activité avec une enseignante qui est
272 venue en classe pour un projet. Et là ils ont commencé par
273 dire ça ne sert à rien ce qu'on fait, c'était une espèce
274 d'escape. Mais enfin voilà une situation un peu comme ça et
275 ça ne sert à rien. Pourquoi est-ce qu'on fait ça ? Et puis au
276 final, quand après on a justement fait un débriefing, mais de
277 manière orale. Il y a plein de choses qui sont ressorties sur
278 qu'est-ce que on a appris aujourd'hui ? Ben en fait, on a

279 appris plein de choses à travailler en groupe, à
280 communiquer.

281

282 **Donc ça peut permettre aux élèves de se rendre compte
283 des choses qu'ils ont travaillé au travers du jeu.**

284

285 Exactement.

286

287 **Et du coup une autre question, est-ce que vous auriez
288 un conseil à nous donner pour notre future pratique
289 d'enseignants quant à l'utilisation du jeu de société en
290 classe et le débriefing.**

291

292 Justement, je pense que l'utilisation du jeu alors, c'est ce que
293 j'ai pris conscience un petit peu avec ça. C'est que c'est
294 important de le conscientiser chez les élèves de se dire
295 certes, on est en train de faire un jeu, mais on est aussi en
296 train d'apprendre. Et on apprend plein de choses à travers
297 ce jeu et de pouvoir aussi leur dire, en tout cas au début,
298 parce que je pense qu'ils peinent à voir tout seul ce qu'ils
299 apprennent. Donc de le verbaliser. Et puis, à utiliser les Jeux
300 malgré le fait que, comme je disais avant, il peut y avoir la

301 contrainte de la gestion de la classe, donc de trouver un peu
302 des stratégies pour pouvoir le faire. Ce que j'ai aussi
303 plusieurs fois fait, c'est de le faire en atelier, de se dire
304 finalement on fait des tournus sur la matinée. On a un
305 moment, on fait des maths, à un moment on fait du français,
306 puis à un moment on fait un jeu. Par contre, ça demande
307 d'avoir deux autres activités où ils sont très autonomes parce
308 que si on leur apprend un nouveau jeu, ils ont besoin qu'on
309 soit très présents. Ou alors il faudra avoir plusieurs fois le
310 même jeu pour pouvoir le mener plusieurs fois ensemble.
311 Mais c'est vrai que de séparer la classe pour pouvoir
312 favoriser cette utilisation des jeux. Parce que je pense que
313 c'est un des éléments qui peut faire peur aux enseignants.
314 Et puis de pas être bloqué par le fait du cycle 2. Parce
315 qu'enfin moi je vois, je ne vois pas de raison, on est
316 beaucoup d'adultes à aimer jouer donc je ne vois pas
317 pourquoi les enfants, enfin en plus c'est des enfants donc ils
318 ont aussi souvent encore envie ou plaisir à jouer.

319

320 **Est-ce que tu penses que le fait d'avoir justement fait un**
321 **débriefing par après sous une forme un peu structurée.**

322 **As-tu l'impression, par rapport, à la conscientisation des**
323 **enfants, que c'est aussi plus précis ?**

324

325 Oui j'ai vraiment l'impression. Surtout que j'ai vraiment vu la
326 différence avec le deuxième groupe. Après c'est aussi
327 difficile parce que les 2 groupes ont des caractéristiques.
328 Enfin déjà, il y a un groupe de filles, un groupe de garçons,
329 donc déjà ce n'est pas tout à fait le même rapport au jeu déjà
330 de manière générale. Et puis pas du tout le même rapport au
331 débriefing. Donc déjà, c'était différent. Et dans un des deux
332 groupes, j'ai justement dit avant d'être attentif à ça. J'ai
333 vraiment vu une différence dans les retours après. Donc on
334 voit que si on les aide et qu'on les aiguille sur ce qu'on est
335 en train de faire et à quoi ça sert. Eux se rendent bien compte
336 qu'on ne fait pas ça juste pour jouer. En tout cas, j'ai
337 l'impression que mes élèves sauraient tout à fait défendre
338 auprès de leurs parents, pourquoi est-ce qu'on fait des jeux
339 en classe. Et puis à mon avis, c'est aussi le signe qu'ils
340 comprennent que c'est pas juste pour jouer et puis qu'on
341 apprend des choses.

342

343 **Est-ce que tu as déjà eu modifié ton programme en**
344 **rapport avec ta classe ? Justement dans certaines de**
345 **tes classes tu t'es dit ok, j'introduis des jeux et puis**
346 **d'autres classes où tu t'es dit non, stop ?**

347

348 Oui alors en fonction des dynamiques de classe. Des fois on
349 peut parce que ça fonctionne, parce qu'on sait que voilà, ils
350 vont déjà respecter des règles, qu'ils ont aussi un
351 comportement qui est adapté, et cetera. Et puis des classes,
352 ça fonctionne pas du tout. On est obligé de rester dans
353 quelque chose de vraiment plus frontal. Après voilà, c'est
354 une frustration. Moi j'aime faire des jeux et j'aime voir les
355 élèves apprendre de cette manière-là parce que je trouve
356 que c'est aussi plus motivant pour eux. Et puis voilà, comme
357 je disais avant, certains ils aiment un peu moins ça. Mais
358 quand on fait des jeux en français, ils aiment quand même
359 toujours plus faire un jeu en français que de faire une fiche.
360 Il n'y en a aucun, s'ils ont le choix entre les deux, qui va me
361 dire moi j'aimerais bien faire la fiche ? Aucun. Donc je me dis
362 que c'est quand même encore une option intéressante. Et
363 puis si on peut leur faire des trucs vraiment casse-pied du
364 type la conjugaison au passé simple avec des jeux, puis

365 qu'ils se disent « Ah c'était trop cool ce matin on a conjugué
366 au passé simple ». Franchement je trouve que c'est tout
367 bénéf quoi. Parce que franchement, il y a des trucs qui sont
368 moins intéressants surtout au cycle 2. C'est pour ça que je
369 ne comprends pas qu'au cycle 2, ce soit moins utilisé parce
370 que justement, c'est là qu'on a besoin de rendre les choses
371 un petit peu plus sympa quoi, un peu plus ludique
372 simplement.

373

374 **Et puis par rapport aux profils de tes élèves, est-ce que**
375 **tu sens qu'il y a une différence entre un élève qui serait**
376 **tout timide ou qui ne dit pas grand chose, est-ce que le**
377 **fait de rentrer par le jeu tu vois aussi une différence de**
378 **comportement ?**

379

380 Je ne dirais pas forcément une différence de comportement
381 mais par contre ça va apporter beaucoup à certains élèves.
382 Moi j'ai par exemple un élève qui a une MAR pour des
383 soucis, plutôt de langage, il est en classe de langage, il était
384 réintégré dans le système scolaire régulier. Et lui par
385 exemple dans le jeu, des fois c'est plus difficile parce que le
386 fait de devoir s'exprimer avec les autres, de devoir collaborer

387 ou de devoir argumenter. C'est une difficulté pour lui, mais
388 justement le fait de le faire par le jeu ça permet aussi de
389 l'aider en fait dans cette compétence. Parce que ce sont des
390 éléments qu'on fait très peu en dehors du jeu, l'oralité, la
391 discussion avec les autres. Je trouve qu'elle est très
392 présente dans le jeu, puis pas forcément beaucoup dans les
393 autres activités. Parce que sur une fiche, ce n'est pas là qu'il
394 a besoin de défendre son avis.

395

396 **Ok, très bien, merci beaucoup.**

397

398 Merci à vous.

2. Entretien enseignant-e n°2

1 **Bonjour.**

2

3 Bonjour.

4

5 **Pour commencer, quel âge avez-vous ?**

6

7 Moi j'ai 31 ans.

8

9 **Depuis combien d'années enseignez-vous ?**

10

11 Alors ça sera ma sixième année d'enseignement.

12

13 **Quel est le degré de votre classe actuelle ?**

14

15 Alors cette année j'ai des 6H.

16

17 **Dans votre vie privée. Jouez-vous à des jeux de**
18 **société ?**

19

20 Alors dans la vie privée, non je ne joue pas à des jeux de
21 société.

22

23 **Et ce que vous jouez à d'autres formes de jeu ?**

24

25 Oui je joue à des jeux vidéo.

26

27 **Et à quel type de jeu ? Si vous pouvez juste expliquer**
28 **dans les grandes lignes.**

29

30 Alors dans les grandes lignes, j'aime bien les jeux
31 médiévaux fantastiques. Où on a un peu notre personnage
32 à la 3e personne ou on a des différentes histoires et quêtes,
33 un peu comme le Seigneur des anneaux par exemple. Le
34 film dans ce style là, ça c'est le genre de jeux que j'aime.

35

36 **Quelles sensations recherchez-vous en jouant à ces**
37 **jeux ? C'est de l'immersion, c'est enfin le côté**
38 **compétitif ? Je ne sais pas si c'est un jeu en ligne ou**
39 **pas ?**

40

41 Alors les jeux en ligne, je me connais beaucoup trop. Du
42 coup je ne joue jamais en ligne sinon je m'arrêterai jamais.
43 Et ouais, les sensations c'est comme quand je fais du sport
44 aussi, c'est une coupure totalement. Euh des pensées que
45 ça peut être le travail ou personnel. Donc c'est une coupure
46 avec. Bah pas le monde réel on va dire. Parce que le monde
47 réel, qu'est-ce que le monde réel ? Mais c'est ouais, une
48 coupure. Et puis plus guider ma pensée sur quelque chose
49 que j'aime faire simplement. Ouais et surtout que c'est aussi
50 très chronophage et c'est assez des fois un peu risqué, c'est
51 ces jeux vidéo parce qu'on voit jamais le temps passer une
52 fois qu'on est dedans.

53

54 **Ok, donc si on a pris contact avec vous, c'est parce**
55 **qu'on sait que vous utilisez des jeux de société en**
56 **classe. Donc ça peut être intéressant de vous poser la**
57 **question de pourquoi vous ne jouez pas dans le privé,**
58 **mais vous utilisez ces jeux à l'école ?**

59

60 Effectivement. Alors la raison pour laquelle je joue à des jeux
61 de société en classe. C'est parce qu'il y a de manière
62 générale, quand je prépare mes leçons, je vais jeter un œil

63 sur la méthodologie. Et de manière générale, j'ai toujours été
64 très déçu par la méthodologie. En fait, je perds plus de temps
65 à lire la methodo et à me rendre compte que c'est nul et puis
66 que ça va pas parler aux enfants comme la methodo ne
67 connaît pas les élèves qu'on a. Et c'est pas terrible ce qu'il
68 propose. Euh de manière générale, par exemple, cette
69 année on a une nouvelle methodo de maths qui est que
70 fiches, problèmes et un deux jeux qui se courent après. Et
71 celle que nous on a eu à l'école primaire, que j'utilise encore
72 est incroyable. Et je conserve encore le livre pour faire des
73 jeux qui sont toujours top. De toute façon, les objectifs du
74 plan d'étude Romand, ils ont pas changé donc ça sera
75 toujours la même chose. Donc en fait c'est parce que la
76 méthodologie, c'est de manière totalement subjective,
77 généralement elle est pas terrible. Manque de jeux. Donc
78 c'est moi qui vais aller chercher des jeux parce qu'en
79 l'observant, je suis persuadé que l'apprentissage par le jeu
80 est efficace.

81

82 **Donc vous êtes convaincu que l'apprentissage par le jeu**
83 **est efficace et juste pour des questions de clarté, à**

84 **quelle fréquence vous utilisez le jeu dans votre**
85 **enseignement ?**

86

87 Alors on va dire sur 6 unités, il y a je dirais, il y a 3 unités, la
88 moitié où il y aura des jeux.

89

90 **OK, ça doit prendre du temps, j'imagine, de préparer tout**
91 **ça.**

92

93 Oui, mais en fait c'est simplement que si je le fais pas, je sais
94 que ça va être une leçon ennuyante. Et en fait, j'aurais aucun
95 plaisir à enseigner parce-que je vais leur balancer une fiche.

96 Et j'aurais aucun plaisir. Mais je préfère prendre du temps à
97 préparer un jeu et présenter aux enfants. On verra, ça a l'air
98 cool, et cetera. Et puis en fait, c'est simplement par plaisir du
99 job que je le fais.

100

101 **Et dans quelle situation vous utilisez le jeu dans votre**
102 **enseignement ? Donc là vous avez dit que c'est 3 fois**
103 **par jour, donc j'imagine c'est pas seulement pour la**
104 **répétition ou pour enfin je sais pas pour des**

105 **introductions de séquence c'est tout au long de la**
106 **séquence ?**

107

108 Ouais je dirais que sur une période à 8 semaines. On va
109 prendre, je sais pas l'allemand. Il y aura 3 jeux qui seront
110 joués sur 3 semaines, 2 semaines et puis encore les 2
111 semaines ou 3 semaines qui restent. Et il y aura tout le temps
112 un jeu. C'est aussi pour varier les formes de travail.

113

114 **Quel genre de jeu vous utilisez en classe ? Donc c'est**
115 **des jeux de société ou des jeux du commerce ou des**
116 **modifiés ?**

117

118 Alors en fait c'est de tout. Soit c'est des jeux que j'ai pris tels
119 quels d'un commerce et que j'ai modifié en fonction de
120 l'objectif. Si c'est de la conjugaison et cetera. Soit c'est
121 vraiment, j'ai pris un moment et j'en ai fait un. On n'invente
122 jamais rien de A à Z, on a toujours des influences ailleurs.
123 Mais soit c'est inventé de A à Z, on va dire de M à Z. Voilà,
124 soit j'ai modifié un jeu qui est connu, soit j'en ai inventé un.

125

126 **Ouais donc en général vous partez du jeu, vous vous**
127 **dites Ah comment est-ce que je pourrais adapter ce jeu**
128 **pour mon enseignement ? Ou alors est-ce que vous**
129 **avez une idée de quoi travailler et ensuite vous cherchez**
130 **un jeu qui correspond à l'objectif que vous voulez**
131 **travailler ?**

132

133 Alors en général tout le temps je regarde quel est l'objectif et
134 ensuite je développe les activités en fonction de l'objectif.
135 Par exemple quand je sais que cet objectif c'est ça, j'ai déjà
136 une idée que faire ce jeu-là ne sera pas adapté pour cet
137 objectif là mais pas l'inverse.

138

139 **Ainsi vous pouvez juste donner un exemple ? Là vous**
140 **avez déjà parlé de l'allemand, et cetera, mais juste un**
141 **exemple de jeu que vous avez utilisé dans votre**
142 **enseignement récemment.**

143

144 Alors un jeu que j'ai utilisé récemment. J'ai appelé ça le jeu
145 de la flamme olympique. Euh, on va dire assez basique à
146 mes yeux, mais comme je suis assez pour l'école en
147 mouvement, typiquement, ils reçoivent une icône d'un sport

148 qui est aux Jeux olympiques. Et s'ils arrivent à dire quel sport
149 est représenté. Eh ben ils peuvent choisir de poser la
150 question ou d'avoir une question. Et puis pour ça, ils sont
151 obligés de se lever pour aller chercher une question et les
152 réponses qui correspondent à l'image des Jeux olympiques
153 pour vérifier. Des fois, je la mets au sous-sol, comme ça, ils
154 descendent 2 étages, ils remontent et puis comme ça, ils
155 apprennent les différents sports qui sont aux jeux
156 olympiques. Parce que là on est en train de faire la Grèce
157 antique et puis du coup, c'est en lien avec les jeux
158 olympiques. Et ils ont ensuite des questions en lien avec la
159 Grèce antique.

160

161 **Là, ça vous permet aussi de faire un enseignement**
162 **interdisciplinaire.**

163

164 Exactement.

165

166 **Du coup dans votre planning. Donc si vous en avez un,**
167 **ça rentre plutôt dans une leçon d'histoire ou de sport ?**

168

169 Une leçon d'histoire. Euh. Leçon d'histoire

170
171 **Quels sont les types d'objectifs que vous cherchez à**
172 **travailler ? Et est-ce que vous pouvez tout travailler avec**
173 **les jeux ou des objectifs c'est plus compliqué. Ou est-ce**
174 **qu'il y a certains objectifs que vous vous dites. Ah ça**
175 **c'est quand même mieux avec une fiche. Des calculs en**
176 **colonne ou des choses comme ça.**

177
178 C'est une très bonne question. Je pense que ce nouveau à
179 mon avis comme tout hein, ils font un juste milieu. Je pense
180 que on peut pas tout apprendre par le jeu. Je pense qu'il y a
181 des choses que c'est un peu comme tous les extrêmes mais
182 on peut pas tout apprendre via les fiches, tout apprendre via
183 le jeu. Je pense qu'il faut toujours trouver un juste milieu.

184
185 **Et donc quand vous utilisez le jeu, comment est-ce que**
186 **vous justifieriez que l'objectif recherché a été atteint**
187 **grâce à ce jeu ? Vous êtes en mesure de le dire ou pas**
188 **forcément ? Nous en stage, souvent en fin de leçon. On**
189 **nous demande comment vous savez comment tu sais**
190 **que ça a été atteint ou non ?**

191

192 Alors ce que je dis aussi des fois aux stagiaires, c'est en fait
193 le plus important c'est pas de tout savoir. Savoir tout sur tous
194 les élèves qu'il y a ici, et cetera, mais au minimum de citer 3
195 prénoms d'élèves. Puis tu peux me dire, ouais, celui-là je
196 sais qu'il est là et à ce moment-là. Ce qu'il faut faire en fait,
197 c'est simplement jouer avec les enfants. Tu t'assieds avec
198 un groupe et puis cette fois-ci tu te dis « Ah Ben je vais
199 passer 20 min de jeu avec eux ». Et puis là, tu peux avoir ton
200 petit calepin où tu notes les traces, et cetera. Et au moins à
201 la fin de la leçon, tu dis « ouais ben Tata, Tutu et Titi, je sais
202 qu'ils sont là avec ça. » Et puis alors certes, je ne sais pas
203 pour les autres, mais au moins je peux dire que ces 3, je sais
204 exactement, où ils en sont. Si t'as plus de temps, tu vas jouer
205 un petit moment, par exemple avec un autre groupe, et
206 cetera. Il est toujours important d'avoir un œil aussi sur les 3
207 autres groupes qui jouent pendant que tu joues. Mais ouais,
208 allez jouer avec les enfants. Ça, c'est une des bonnes façons
209 d'observer le mieux un enfant. Et d'ailleurs, on a qu'à le voir
210 si on joue avec des copains à un jeu de société. On dirait
211 celui qui est assez malin, qui l'est un peu moins. Donc c'est
212 la même chose de manière générale.

213

214 **Ok, et je sais plus ce que t'avais dit que les années**
215 **d'enseignement, mais est-ce que tu as pu proposer des**
216 **jeux à toutes les classes que tu as eu, toutes les**
217 **volées ? Ou alors est-ce que des fois ça a été plus**
218 **compliqué au niveau de la discipline par exemple ?**

219

220 Euh non, j'ai proposé tout le temps alors. Alors
221 effectivement, si on a une classe qui est plus stricte, il faut
222 simplement lever beaucoup plus le cadre, prévenir des
223 comportements qu'on attend, sanctionner. Enfin, avertir du
224 comportement attendu, enfin s'il est pas respecté et avertir
225 de la sanction aussi. Puis après, lancer le jeu et toujours
226 nommer qui est responsable du matériel, du niveau sonore,
227 et cetera. Et pas hésiter directement à sanctionner. Enfin
228 donner un dernier avertissement dès qu'il y a un élève qui
229 respecte pas. Et puis après, franchement ça ça va, il faut
230 juste être super stricte au début et après c'est bon.

231

232 **À la suite d'une expérience de jeu de société en classe**
233 **est-ce que vous faites un débriefing, Enfin que ce soit**
234 **sur si ça a bien fonctionné au niveau de l'atmosphère, la**
235 **discipline, est-ce que justement ces rôles que vous avez**

236 **ont été respectés ? Vous faites peut-être des débriefings**
237 **sur l'objectif avec les élèves.**

238

239 Alors c'est une très bonne question. J'avoue que c'est la
240 première fois que j'ai fait un débriefing par écrit avec les
241 enfants. J'avais jamais fait par écrit. De manière générale,
242 de toute façon, par l'observation, j'arrive à voir si le jeu il est
243 utile ou pas. Après, par exemple, sur la feuille qui va suivre
244 on voit s'ils ont appris quelque chose ou pas. Donc c'était
245 très intéressant d'en garder une trace écrite parce qu'après
246 j'ai guigné, j'ai pu regarder et puis dire « ah ouais
247 effectivement. » En fait, ça m'a été utile pour ma mémoire,
248 on va dire de me dire « ah ouais, je me souviens que ce jeu,
249 ils ont mis ça, ça, ça. C'est vrai que d'avoir une trace écrite
250 ça aide mieux à se souvenir si j'ai été efficace ou pas. Je sais
251 pas si ça répond vraiment à la question.

252

253 **Et du coup ces débriefings par oral, en général que tu**
254 **fais avec les élèves, c'est quel genre de question que tu**
255 **pourrais leur poser ? Est-ce que c'est vraiment sur**
256 **l'atmosphère, sur est-ce que vous avez respecté les**
257 **règles ? Ou alors c'est plus sur l'objectif. Est-ce que**

258 **vous vous êtes rendu compte que vous avez travaillé ou**
259 **des choses comme ça ?**

260

261 Ça c'est une très bonne question aussi. Alors de manière
262 générale, je dirais que je le contrôle directement à la suite
263 d'un jeu. Des fois ce que je fais c'est que je fais un mini jeu.
264 Après le jeu ça peut être question pour un champion ou je
265 prends 1 élève, je mets le générique de questions pour un
266 champion, je mets un chronomètre, puis je fais le
267 présentateur et puis là j'arrive à vérifier. J'ai 3 élèves, lui c'est
268 bon, lui c'est bon, lui c'est bon, et cetera. Et puis là j'arrive à
269 voir l'efficacité de mon jeu. En fait je le fais vraiment un peu
270 comme ça. Et puis après sur une fiche, là j'ai une trace écrite
271 puis je vais dire « ah ben là je vois que soit ils ont fait les
272 guignols pendant le jeu et ils ont rien foutu. » Ouais ou soit
273 je vois que lui c'était pas du tout adapté, l'objectif était trop
274 difficile.

275

276 **Donc si j'ai bien compris, vous faites des retours par**
277 **oral. Là c'est la première fois que vous faites par écrit.**
278 **Comment enfin, pour faire une question plus générale**
279 **maintenant, comment est-ce que vous définiriez la**

280 **notion de débriefing après justement une expérience de**
281 **jeu société ?**

282

283 Ouais finalement j'ai fait pas tellement de débriefing par oral.
284 Je vérifie plutôt l'objectif, s'il est atteint ou pas, si mon jeu a
285 été efficace. Mais excusez-moi, dis-moi la question de
286 nouveau.

287

288 **Comment vous définiriez le débriefing dans ce cas**
289 **précis après une session de jeu ?**

290

291 Ben le débriefing permet de se remettre en question en tant
292 qu'enseignant-e sur sa façon de créer et inventer des jeux.
293 Si ça a été efficace ou pas ?

294

295 **Donc le débriefing que vous utilisez, c'est plus pour**
296 **vous vous rendre compte. Est-ce que mon jeu a**
297 **fonctionné ?**

298

299 Exactement en lien avec la remise en question, qui est
300 fondamentale en tant que prof, hein, d'accord ?

301

302 **Et donc si on s'attarde maintenant sur le débriefing que**
303 **vous avez mis en place. Vous pouvez nous expliquer les**
304 **objectifs visés et les jeux utilisés ? Donc vous avez**
305 **utilisé trois jeux différents dans trois branches**
306 **différentes.**

307

308 Ouais, alors je vais prendre le jeu d'histoire. On faisait
309 l'Égypte antique et en fait, j'ai été farfouillé sur Internet et j'ai
310 trouvé que le plus vieux ou un des plus vieux jeux de société
311 du monde qui s'appelle le sénète ou le senet, je sais pas
312 comment ça se prononce et c'est je jeu auquel jouaient les
313 pharaons et ça tombait nickel pour le thème en histoire qu'on
314 faisait sur l'Égypte antique. Et puis j'ai adapté le jeu, j'ai
315 rajouté des crocodiles sur les cases. Et puis en gros,
316 c'étaient des questions en lien avec l'Égypte antique. Puis
317 s'il tombaient sur un crocodile, ils avaient une question. Mais
318 en résumé, ils ont, à travers ces questions en lien avec
319 l'Égypte antique, ils ont joué au jeu de société un jeu
320 pharaonique.

321

322 **Et du coup, votre ressenti après la leçon ?**

323

324 Forcément, ils ont adoré. Ouais alors à refaire direct dans 2
325 ans, si j'ai encore des 6H.

326

327 **Et donc si vous expliquez juste le débriefing que vous**
328 **avez utilisé, donc il y a 5 points que vous avez donné**
329 **aux élèves.**

330

331 Question un, j'avais mis avant de jouer, est-ce que le jeu était
332 facile à comprendre ? Ben là c'est des fois aussi sur le
333 feeling d'un jeu. Des fois on reçoit un jeu, on le déballe, puis
334 on voit le mode d'emploi et tout ce qu'il y a. Et des fois ça
335 peut être assez décourageant parce que la phase
336 motivationnelle quand on commence une leçon, c'est
337 toujours ultra important pour un enfant. Et puis si on fait un
338 truc trop compliqué, avec trop de cartes, et cetera. Surtout il
339 faut limiter le temps de consigne pour pas tous les perdre,
340 donc viser assez la facilité dans un jeu à comprendre et au
341 fur et à mesure des leçons peut être rajouter des règles. Mais
342 vraiment important. Ça me donne un bon indicateur de savoir
343 si c'était trop compliqué. Ben je sais que ça allait être pas
344 terrible comme jeu. 2 : Est-ce que ça me dérangeait de faire
345 des erreurs lors du jeu. Très important aussi la notion

346 d'erreur, la notion de faire faux chez un enfant, ça influence
347 beaucoup. Moi je leur dis toujours « c'est en faisant des
348 erreurs qu'on apprend. » Du coup cette notion-là qui est
349 importante à travailler avec les enfants, c'est que c'est pas
350 grave s'ils font faux. 3 : Est-ce que le jeu était difficile ? Ben
351 là c'est taxonomie de Bloom voir le niveau de difficulté du
352 jeu. Ensuite l'appréciation du jeu. Est-ce qu'il a aimé ce jeu ?
353 Ben de nouveau en lien avec la motivation. Et puis est-ce
354 que ce jeu a permis de consolider mes apprentissages ? Ben
355 important de le faire aussi plus tard, ces questionnaires.
356 Parce que là c'est de la consolidation. Et puis voir très
357 concrètement, est ce que ce que j'ai appris quelque chose ?
358 J'ai pas appris quelque chose via ce jeu.

359

360 **Et avec vos récoltes d'informations à travers ce**
361 **débriefing écrit, est-ce que ça correspond un peu à vos**
362 **observations ?**

363

364 Bah en fait, très basiquement c'est s'ils ont aimé, ils ont
365 trouvé qu'ils ont bien appris. Donc de manière générale, de
366 ce que j'ai vu, c'est un peu ça. Le plus dur, c'était quand ils
367 mettaient « 1 je ne suis pas du tout d'accord et ils disent je

368 suis complètement d'accord. » Je devais prendre question
369 par question parce que c'était ultra tordu des fois de
370 répondre avec ça. Donc créer un débriefing avec des
371 enfants, c'est déjà difficile parce que je les ai imprimés, il y
372 en a qui avaient pas compris, ils ont mis l'inverse de ce qu'ils
373 pensaient avec ces échelles de 1 à 10. Euh donc par
374 exemple faire un débriefing peut-être faire ça avec des
375 smileys ou des choses comme ça ? C'est vrai que l'échelle
376 1 à 10, je le saurai pour la prochaine fois, à enlever, c'est un
377 peu compliqué. Et puis redis-moi, excuse-moi pour la
378 question,

379

380 **Est-ce que ça correspondait aux observations ?**

381

382 Oui oui totalement. Ouais, sans surprise.

383

384 **Donc pour vous, ce débriefing précis, il est vraiment**
385 **utile plus pour vous que pour les élèves ? ça vous**
386 **permet plutôt à vous de vous rendre compte est-ce que**
387 **mon jeu a fonctionné ou pas exactement.**

388

389 Totalement exactement.

390
391 **Ouais, il est plus utile pour vous. Et après vous prouvez**
392 **que les élèves ont appris en faisant des petits tests**
393 **justement, comme vous avez expliqué. Ou alors en**
394 **choisissant 3 élèves précis.**

395
396 Et je dirais aussi pour l'estime de soi en tant que prof. Pour
397 voir que « ah ben ce jeu que j'ai fait. Ah il a trop bien marché,
398 ils étaient trop content. Je suis content de moi. »

399
400 **Après c'est une question qu'on aime bien poser. Mais au**
401 **niveau de la direction, des parents, comment vous**
402 **justifier l'emploi de jeux de société dans votre**
403 **enseignement ? Vous avez déjà eu des remarques par**
404 **rapport à ça ou non ?**

405
406 J'ai jamais eu de remarque par rapport à ça. Moi je pense
407 que enfin j'en sais rien. Mais de manière générale j'ai
408 l'impression qu'apprendre via le jeu c'est connoté
409 positivement chez la majorité de la population. Donc non, j'ai
410 jamais eu de plainte. Et les enfants non plus, ils vont pas se

411 plaindre de faire des jeux, ils vont plus se plaindre de faire
412 des fiches.

413
414 **Voilà et une dernière question, quels conseils pourriez-**
415 **vous donner à des futurs enseignants quant à**
416 **l'utilisation du jeu de société en classe ?**

417
418 Euh quels conseils je pourrais vous donner ? Partez d'abord
419 de jeux que vous avez joué vous, que vous avez aimé et que
420 vous aimeriez faire découvrir à des enfants en les adaptant,
421 parce que plus vous vous avez un bon souvenir de ce jeu,
422 plus vous serez pédagogiquement plus efficace à l'expliquer
423 après aux enfants. Donc partez d'abord de jeux que vous
424 avez aimé et après ça viendra, ça viendra inventer des jeux
425 complètement, ça viendra mais ça viendra avec l'expérience.
426 Et ouais avec la pratique.

427
428 **Ok merci beaucoup du coup pour avoir répondu à vos**
429 **questions.**

430
431 Merci à vous.

432

433 **Moi je vais juste demandé 2-3 compléments. Au début tu**
434 **nous as dit que tu utilisais des jeux du commerce et des**
435 **jeux modifiés. Est-ce que tu peux nous citer les jeux du**
436 **commerce ?**

437

438 Alors les jeux du commerce, de tête, je dirais, il y a le Cluedo,
439 le Monopoly. Euh qu'est-ce qu'il y aurait de tête comme ça ?
440 Je sais plus le nom de ce jeu mais c'est où il peut faire des
441 barrages avec les pions puis empêcher l'autre de passer. Tu
442 pars tous d'un point et tu dois faire un chiffre pour sortir leurs
443 pions.

444

445 **Le Dog, ouais c'est le hâte toi lentement.**

446

447 Ouais ouais.

448

449 **Donc ça tu les utilises tels quels, dans ton**
450 **enseignement ?**

451

452 Oui mais je l'ai, moi je l'ai modifié. Allez, je modifie des
453 règles. Pour encore plus les solliciter en lien avec l'objectif.

454 Par exemple, pour sortir son pion, il faut répondre juste à la
455 question par exemple.

456

457 **Tu as dit que t'avais une classe de 13 élèves. Est-ce que**
458 **le fait d'utiliser le jeu tu vois des différences par rapport**
459 **à des élèves qui seraient bah justement un qui serait**
460 **peut-être timide dans certaines situations, qui**
461 **risqueraient pas à se mettre en avant, si tu lui demandes**
462 **de se lever devant la classe est-ce que tu vois des**
463 **comportements différents par l'utilisation du jeu.**

464

465 Euh. Pas tout de suite je dirais qu'il faut sur des enfants
466 timides, ça prend beaucoup de temps pour... ça marche,
467 mais ça prend quand même pas mal de temps. Mais via
468 l'utilisation du jeu, est-ce que ça rend moins timide ?

469

470 **Je dis timide, ça peut être autre chose, mais est-ce que**
471 **tu vois une différence dans les comportements avec**
472 **certaines qui, finalement, ont une certaine façon de se**
473 **comporter à un moment de la journée. Puis si tu fais un**
474 **jeu où tu dis ouais « tiens ouais, il réfléchit différemment**

475 **ou il fait les choses différemment de ce qu'il est**
476 **d'habitude » ?**

477

478 Alors je dirais que ce que j'observe, quand des enfants
479 jouent, on les retrouve plus naturellement des fois. Par
480 exemple, il peut y avoir des enfants très mauvais perdants
481 qui vont vite s'énerver parce qu'ils perdent. Et puis ils
482 arriveront moins à se contenir que s'ils ont une difficulté
483 devant une fiche. Donc je dirais que des fois, c'est pour ça
484 que c'est très important de poser toujours un cadre quand on
485 fait des jeux. Et on le fait beaucoup en sport avec moi, je suis
486 un fada du fair-play. Et par exemple moi ils doivent toujours
487 checker après un jeu. Ils doivent se dire bien joué, bien joué.
488 Et c'est aussi que pour des jeux de société, ils doivent se
489 dire aussi bien joué à la fin d'une partie, et cetera, même si
490 il a perdu, et cetera. J'ai pas trop de réponse à ça. C'est dur,
491 c'est dur à dire, mais je dirais que je sens les enfants plus à
492 l'aise et peut-être qu'ils vont peut-être plus s'emporter. Parce
493 que ils sont plus naturellement eux.

494

495 **Du coup au niveau des objectifs c'est plutôt des**
496 **objectifs scolaires, donc là justement l'exemple avec la**

497 **Grèce antique. Ou c'est des objectifs, plus de capacités**
498 **transversales ?**

499

500 Mais de tout je pense.

501

502 **T'as déjà utilisé un jeu en disant OK, je veux améliorer**
503 **la cohésion dans ma classe, du coup j'utilise un jeu. Ou**
504 **alors c'est plutôt, je veux qu'ils apprennent leur livret**
505 **par exemple ?**

506

507 Alors typiquement, en fait ce que je fais, c'est que je prends
508 mon programme. Je vois que c'est ça l'objectif en maths, en
509 histoire, et cetera. Et puis après, si je vais guigner les
510 objectifs, les capacités transversales. Moi je vais faire « ah
511 mais en fait c'était exactement ce qu'il faisait, et cetera. »
512 Donc en général ça tombe tout le temps dedans hein, c'est
513 ouais, c'est pas des trucs ultra complexes les capacités de
514 transversales, dans le sens où communiquer, collaborer, et
515 cetera. De toute façon, c'est pas des robots quoi.
516 Franchement honnêtement je prends pas tellement en
517 compte ces capacités transversales parce que je sais que
518 dès que chaque fois je dois le lire, que ce soit à des MEAM

519 ou bien des formations. Eh Ben je me rends compte que ma
520 pratique ça tombe quasiment tout le temps dedans donc.

521

522 **Et puis par rapport au débriefing. Est-ce qu'avec les**
523 **enfants tu leur as demandé s'ils arrivaient verbalisés ?**

524 **En fait, qu'est-ce qu'ils avaient appris ?**

525

526 Pas tous les enfants. Il y a des enfants qui arrivent à
527 verbaliser, à dire Ouais, c'était ça, tu te souviens ? Et cetera.

528 Et puis des enfants qui vont dire juste j'ai pas aimé le jeu où
529 j'ai aimé le jeu mais qui arriverait pas à verbaliser « ah ouais
530 c'est Ptolémé premier ». Euh ouais voilà.

531

532 **Et puis est-ce que le débriefing t'aide justement à leur**
533 **faire verbaliser par contre l'apprentissage que tu**

534 **cherchais ? Par exemple, tu bosses un exercice, tu**
535 **bosses un jeu de maths pour les livrets, est-ce que le fait**

536 **de faire un débriefing, t'arrives à leur faire ressortir ou**
537 **en tout cas leur faire dire OK parce qu'il a fallu qu'on**

538 **travaille. Ah ouais mais on a travaillé là, on a travaillé les**
539 **livrets ?**

540

541 Ah moi je crois pas franchement. Ben pour le reste, j'ai plus
542 l'impression qu'ils se sont dit « ah ce jeu il était trop cool ce

543 jeu, il était trop nul » et puis pas « ah j'ai réussi à retenir tout

544 ça. » J'ai pas l'impression qu'ils étaient tellement conscients

545 qu'ils avaient appris des choses en fait. Ouais, j'avais juste

546 l'impression que « Ah c'était trop cool et cetera. » Mais j'ai

547 l'impression que c'est un peu difficile à cet âge-là de se

548 rendre compte des fois de se dire « ah ouais, il y avait cette

549 question-là, c'est pour l'éval. » Mais ouais, effectivement moi

550 le débriefing, je le vois plus pour un outil pour un adulte. Pour

551 sa pratique que pour un enfant. Enfin si c'était que pour un

552 enfant, le débriefing, ça veut dire qu'il ferait sa feuille et qu'il

553 la garderait ? Et puis je trouve, ça a plus de sens qu'il la fasse

554 et qu'il nous la donne à nous et qu'on puisse après se

555 creuser les méninges pour se remettre un peu en question

556 sur la façon qu'on a fait notre job.

557

558 **Ok et puis tu as dit que ça arrive d'avoir des enfants qui**
559 **sont mauvais perdants, parce que ben le jeu c'est assez**

560 **personnel et puis il te fait réagir. Ça t'est arrivé aussi,**
561 **par le débriefing suite à une session de dire « ben voilà,**

562 **vous avez le droit d'être mauvais perdant ou d'essayer**

563 **de faire ressortir ça, leur dire mais en fait c'est qu'un**
564 **jeu. »**

565

566 Ouais bien sûr, ça je le fais régulièrement. Ouais, ça je le
567 refais régulièrement, c'est qu'un jeu, c'est que des maths
568 quand y a un problème qui est trop dur, et cetera. Ça je leur
569 fais souvent relativiser. De manière générale, surtout, en fait,
570 dans les apprentissages, à l'école, et cetera. Ouais, en fait,
571 dans tout, dans les jeux, dans les fiches, dans le sport, dans
572 des petites bagarres entre camarades, et cetera. Ouais, des
573 fois en fait je suis un féru d'astronomie. Du coup je leur
574 montre beaucoup de trucs en astronomie et ça permet un
575 petit peu des fois de montrer qu'on est vraiment rien au
576 milieu de cet univers. Et du coup ça les fait aussi un peu
577 relativiser. Simplement de montrer la taille du soleil qui fait
578 600 fois la terre à côté comme ça. Et il disait « Oh mais en
579 fait voilà ». Et je dis mais voilà, on est là, on est là, on a la
580 chance d'être là déjà avec toutes les probabilités qu'on soit
581 déjà là. Euh profitez justement. Du coup c'est peut-être ça
582 aussi. Bah ça ce sera vous aussi quand vous serez
583 enseignant tout ce que vous avez comme passion à côté.
584 Essayer aussi des fois de pouvoir impacter aussi un peu les

585 enfants. Enfin des passions positives d'accord, mais pour
586 pouvoir relativiser, voilà.

3. Entretien enseignant-e n°3

1 **Bonjour.**

2

3 Bonjour.

4

5 **Pour commencer cet interview, on aimerait juste savoir**
6 **l'âge que vous avez.**

7

8 38 ans

9

10 **D'accord. Et depuis combien d'années est-ce que vous**
11 **enseignez ?**

12

13 Alors l'enseignement primaire ça fait 11 ans. Et puis avant,
14 j'ai fait 2 ans d'enseignement spécialisé.

15

16 **Et dans quel degré avez-vous enseigné durant votre**
17 **carrière et quel degré avez-vous actuellement ?**

18

19 Alors primaire, j'ai eu que 7-8H et là c'est 7H. Et puis dans
20 l'enseignement spécialisé, j'ai eu de la 8H.

21

22 **Ok, maintenant on va venir aux questions sur votre**
23 **affinité avec le jeu dans le privé. Est-ce que dans votre**
24 **vie privée vous jouez à des jeux de société ?**

25

26 Depuis que j'ai des enfants, de nouveau. Donc je joue à des
27 jeux de société pour enfants jusqu'à 5 ans pour l'instant.
28 Sinon pas tellement non et parce-que mon mari aime pas du
29 tout les jeux de société. Euh moi j'aime bien, mais en fait j'ai
30 peu de groupes d'amis qui font ça et moi je lance pas
31 forcément l'idée.

32

33 **D'accord, et au niveau du jeu de société en classe ? Du**
34 **coup est-ce que vous utilisez ce média dans votre**
35 **enseignement ?**

36

37 Oui on utilise. Alors pas tout le temps mais on l'utilise. Soit
38 par groupe, mais là ce sera plutôt pour des jeux de société
39 qu'on aura fait nous, pour travailler vraiment la conjugaison
40 ou pour travailler une notion en particulier. Après des jeux de

41 société existants, on les utilisera plus dans des moments
42 spéciaux, par exemple si ils ont un moment de libre ou bien
43 avant des vacances ou comme ça. Mais dans
44 l'enseignement vraiment, pas beaucoup.

45

46 **Et si vous donnez un ordre d'idée de la fréquence, enfin.**

47 **C'est une fois par semaine, par mois ?**

48

49 Une fois par semaine je pense. Ouais ou une fois toutes les
50 2 semaines c'est plus ou moins sûr qu'ils vont faire un jeu
51 parce qu'on a travaillé avec des ateliers, puis dans les
52 ateliers y'a quasiment chaque fois un jeu. Donc sur les 2
53 semaines ils vont le faire. Après c'est souvent là un jeu. Jeu
54 c'est relatif quoi. C'est pas très amusant mais ça peut être
55 un jeu de l'oie ou quelque chose de particulier avec des
56 questions en lien avec les notions qu'on est en train de
57 travailler. Bah une fois toutes les 2 semaines je dirais.

58

59 **T'arrives à nous donner des exemples de jeux que tu**
60 **utilises qui soit, que ce soit des jeux modifiés pour**
61 **l'enseignement ou pas ?**

62

63 Alors des jeux qu'on utilise beaucoup nous c'est en en
64 conjugaison justement, c'est un jeu de loi où il y a les verbes
65 de 7-8H qui sont écrits, puis ils doivent avancer avec le dé,
66 ils tombent sur le verbe et puis nous on leur dit, là on est en
67 train de travailler par exemple le passé composé, donc
68 quand ils feront ce jeu ce sera au passé composé. Donc ils
69 tombent sur ce jeu. Sur ce verbe, ils doivent conjuguer le
70 verbe au passé composé. Puis on peut réutiliser ce même
71 jeu à tous les temps, parce qu'on donne la consigne au
72 départ en disant ce sera pour travailler tel temps de
73 conjugaison, ou alors on donne un dé sur lequel il y a
74 différents temps de conjugaison, et ils lancent aussi le dé
75 pour savoir s'ils doivent conjuguer à l'imparfait, au futur ou
76 passé composé ou en fonction de si on fait des révisions ou
77 si on est en train de travailler un temps en particulier. Sinon
78 bah le plus qu'on utilise c'est en conjugaison. Puis on en a
79 plusieurs des jeux de ce type-là en fait avec les verbes
80 proposés. Et sinon c'est des jeux souvent qu'on a trouvés
81 sur Internet qui sont faits, mais c'est souvent des jeux de
82 l'oie. Ouais, avec des questions ou avec des verbes ou des
83 choses comme. Et en maths c'est les jeux de la

84 méthodologie donc c'est pas vraiment jeu de société je
85 pense

86

87 **C'est un jeu mais qui est un jeu mais calibré pour un**
88 **objectif en fait qui est de travailler un objectif...**

89

90 ... qui fait partie du programme officiel.

91

92 **OK et puis dans les jeux que tu leur laisses à**
93 **disposition ?**

94

95 Alors ça on en a qui travaillent différentes choses. On en a
96 pour l'espace. Par exemple, on a un jeu de tangram, on a les
97 jeux, où ils doivent refaire des formes en 3. Là ces jeux de
98 QI y'a une forme et ils doivent refaire la même forme. On a
99 des jeux qui travaillent plus le vocabulaire. En français où il
100 y a un thème, ils doivent trouver un mot. Ça s'appelle mot
101 pour mot je crois. Et ils ont un thème, ils doivent trouver un
102 mot qui va avec le thème et qui utilise le plus de lettres de
103 l'alphabet possible. Puis si ils trouvent plus que l'autre
104 groupe, ils peuvent, ils avancent. Enfin voilà, ça c'est un jeu
105 de société qui existe déjà. Ou des jeux, un peu de devinettes

106 du style tabou, des choses dans ce style-là. Et les échecs
107 aussi.

108

109 **Et est-ce que vous arrivez à sortir un petit peu les**
110 **raisons pour lesquelles vous n'utilisez pas forcément de**
111 **jeu dans l'enseignement, enfin, ça pourrait être quoi les**
112 **obstacles à utiliser les Jeux ?**

113

114 Alors les obstacles, c'est le matériel le premier je pense. Et
115 la gestion de la classe pendant les jeux. Soit si on a peu de
116 matériel, ben il y a un groupe qui va faire le jeu ou deux et
117 puis les autres ils devront faire autre chose mais. Mais on
118 sait qu'en faisant un jeu on est forcément un peu plus
119 bruyant. Et puis ça peut être compliqué de de garder les
120 autres au calme. Ou alors ? Si ils jouent tous. Ça peut aussi
121 vite devenir compliqué. Donc suivant la classe, c'est plus ou
122 moins facile de mettre en place je dirai.

123

124 **Et quand vous utilisez ces jeux de société après**
125 **l'utilisation du jeu, vous faites un débriefing, un retour**
126 **ou alors pas forcément ?**

127

128 Alors si c'est en tant que moment « off », là on va pas
129 forcément faire. Si par exemple on travaille justement je sais
130 pas le champ lexical. Et puis qu'on propose dans un atelier
131 le jeu justement, mot pour mot là que j'expliquais tout à
132 l'heure, là à la fin de la session d'ateliers, quand tout le
133 monde aura pu faire le jeu. On va faire un petit débriefing,
134 mais vraiment, ça sera vraiment oralement et un petit peu
135 pour savoir ce qu'ils ont apprécié dans cette manière de
136 travailler et puis ce qu'ils ont appris pour savoir s'ils se sont
137 rendus compte de ce qu'ils avaient travaillé en jouant ou pas.
138 Mais ça sera très basique comme débriefing.

139

140 **Et le débriefing du coup, plus généralement, pas**
141 **forcément après l'utilisation d'un jeu mais vous l'utilisez**
142 **à quelles fins ? C'est quoi votre objectif, c'est pour**
143 **vous ? Ou alors pour que les élèves se rendent compte**
144 **de...**

145

146 Ce serait plutôt pour que les élèves, enfin, que les élèves se
147 rendent compte de ce qu'ils ont appris ou de ce qu'ils ont fait
148 durant une activité. Et indirectement pour nous aussi. Enfin
149 si ils se sont pas rendus compte. Est-ce qu'ils ont quand

150 même travaillé, atteint l'objectif ou alors en fait, il va falloir
151 qu'on revoit. Mais au départ, c'est pour que eux se rendent
152 compte. Quand je le fais moi en tout cas.

153

154 **Et si vous utilisez un jeu, du coup-là vous avez donné**
155 **plusieurs exemples. À la fin, comment est-ce que vous**
156 **contrôlez si les objectifs visés sont atteints ?**

157

158 Alors. Quand on fait ça sous forme d'ateliers comme par
159 exemple le jeu de conjugaison ou comme ça, il y aura aussi
160 des ateliers écrits et puis c'est, voilà, l'atelier écrit vient après
161 le jeu et et là on contrôlera sur l'atelier écrit si c'est atteint ou
162 pas. Un atelier qui travaille le même objectif. Euh et puis
163 sinon, soit en passant dans les groupes déjà pendant le jeu.
164 Je dirais, mais sinon ce sera souvent avec une activité qui
165 vient après en fait, pour voir si ça a été atteint.

166

167 **Très bien. Et si vous pouvez juste nous expliquer**
168 **brièvement maintenant le débriefing que vous avez**
169 **utilisé dans le cadre de notre travail de Bachelor. Peut-**
170 **être juste une petite description du jeu avant pour**
171 **reposer le contexte.**

172
173 Alors c'est un jeu par groupe ou ils sont, enfin, une équipe
174 tire une carte, ils voient une situation qui est décrite vraiment
175 de manière succincte. Et puis ils doivent eux en discuter et
176 rajouter des détails, expliquer, enfin inventer tout ce qui se
177 passe autour de cette situation pendant un temps donné. À
178 la fin de ce temps donné, ils tournent la carte et derrière il y
179 a des questions auxquelles ils doivent répondre à propos de
180 l'histoire et puis. Si par exemple la question c'est combien y
181 a de personnes dans la pièce dans votre histoire ? Ils doivent
182 tous répondre et si ils sont 3 à répondre pareil ils marquent
183 3 points. Si ils sont 2 à répondre pareil ils marquent : Puis si
184 y a personne qui a répondu pareil, ben ils marquent pas de
185 points pour cette question-là. Et puis à la fin ils comptent
186 leurs points. Et après ben soit ils jouent tout seul en fait. Puis
187 le but c'est lors de la prochaine histoire. On essaie de faire
188 plus de points que cette fois. Soit il joue à une équipe contre
189 l'autre et puis on essaie de faire plus de points que l'autre
190 équipe. Mais c'est quand même. Il y a toujours une équipe
191 qui raconte l'histoire et qui répond elle-même aux questions.
192 Puis une autre équipe qui écoute si on joue à 2 équipes. Et
193 là moi je les ai faits jouer seuls. Ils devaient se battre contre

194 eux-mêmes. Ils faisaient ensuite une 2e histoire. Ils devaient
195 essayer de faire mieux que la première.

196

197 **Et du coup, au travers de ce jeu, c'était quoi les objectifs**
198 **visés ?**

199

200 Alors on a choisi ce jeu. Au départ, c'était pour travailler.
201 L'objectif c'était de travailler ensemble, la collaboration. Et
202 finalement, bah ce qui est aussi surtout ressorti dans le
203 débriefing, c'est que ils disent qu'ils ont travaillé « comment
204 raconter une histoire » pour eux, c'était ça plutôt le fait de
205 d'inventer une histoire que de travailler ensemble et y en a
206 peu qui ont ont parlé de ça. On a appris à travailler
207 ensemble, à raconter une histoire ensemble. Y'en a
208 quelques-uns qui ont ressorti ça, mais pas beaucoup. Alors
209 que à la base, c'était ça quand même l'objectif, c'était qu'ils
210 travaillaient ensemble, alors ils l'ont fait, mais ils s'en sont
211 pas rendus compte.

212

213 **Et puis dans le débriefing, est-ce que tu leur as donné**
214 **en fait les objectifs que toi tu cherchais ou pas ?**

215

216 Non, non pas du tout
217
218 **Est-ce que tu penses que si tu leur avais dit « bah voilà**
219 **moi ce que je voulais en fait avec ce jeu c'était que vous**
220 **travaillez la collaboration ». Est-ce que tu penses que ça**
221 **les aurait aiguillés ?**
222
223 Oui parce que en fait après quand ils m'ont rendu le jeu,
224 quand ils ont rendu le débriefing, pardon euh bah j'ai juste
225 demandé moi oralement « et puis alors vous avez appris
226 quoi ? » Ils ont dit ce qu'ils avaient noté. Et puis j'ai dit « Ah
227 bah c'est vrai que vous avez appris à conter une histoire,
228 mais en fait moi mon objectif au départ c'était pas ça. Enfin
229 je savais que vous alliez travailler ça en le faisant, mais ce
230 que je voulais c'était que vous travailliez ensemble. » Et puis
231 après là ils ont dit « Ah ouais en fait c'est vrai, on devait se
232 mettre d'accord. » Si on commençait, certains groupes on dit
233 ouais, « nous on n'était pas d'accord, puis du coup en fait le
234 temps il avançait, puis finalement on a pas donné de détails
235 parce que on était bloqué juste sur un truc. » Y'en a un qui
236 voulait acheter un maillot de bain, l'autre qui voulait acheter
237 la crème solaire et puis ils sont restés bloqués là-dessus et

238 au final ils ont pas réussi à donner plus de détails et après
239 ils ont pas réussi à répondre aux questions. Et voilà en
240 discutant après ils se sont rendu compte de ça. Mais au
241 départ quand j'ai donné le débriefing écrit et je leur ai rien dit.
242 Mon but c'était de pas les influencer pour pas qu'ils disent
243 tout ça. « La maîtresse elle voulait qu'on travaille ça. » Alors
244 en fait on a travaillé ça.
245
246 **Et du coup, si vous deviez donner cette leçon**
247 **maintenant, est-ce que grâce à ce débriefing, vous vous**
248 **êtes rendu compte que vous pouviez mener la leçon**
249 **différemment ? Ou alors pas forcément ?**
250
251 Bah peut être. Euh. Je ferais en 2 fois. En fait, je les lancerai
252 de la même manière sans leur dire. C'est un jeu quoi. Voilà,
253 on fait ce jeu aujourd'hui et voilà. Et puis arrêtez au milieu.
254 Et puis faire ce débriefing, mais oralement au milieu, et puis
255 ensuite leur dire quel était mon objectif, pour que vraiment
256 ils travaillent ensemble et puis ensuite les relancer pour voir
257 si ça change. Leur manière de jouer une fois qu'ils savent
258 pourquoi ils étaient censés faire ce jeu.
259

260 **Très bien. Et du coup, par rapport aux observations que**
261 **vous avez menées pendant la leçon et le débriefing, ça**
262 **correspond un petit peu à ce que les élèves ont noté. Ou**
263 **alors c'est un peu compliqué pour des élèves de**
264 **justement réfléchir sur ce dont ils ont travaillé.**

265

266 Alors en l'occurrence, je trouve que c'était plus difficile même
267 que, finalement en fait ce qu'ils mettent c'est pas faux. Ils
268 disent « J'ai appris à continuer une histoire, à être précis et
269 je sais pas. Parler à plusieurs personnes et à collaborer, y'en
270 a quand même qui ont mis. L'imagination. En fait, ils ont
271 travaillé tout ce qu'ils ont noté là. Simplement, moi je voulais
272 observer la collaboration, mais ils ont travaillé d'autres
273 choses autour. Finalement ils l'ont travaillé, la collaboration
274 aussi, sans s'en rendre compte. Et là c'était pas nécessaire
275 qu'ils en soient conscients pendant qu'ils jouaient je pense.
276 Ça c'était intéressant de leur dire après en fait, vous avez
277 travaillé la collaboration. Mais je pense pas que ça aurait
278 vraiment apporté quelque chose qu'ils sachent au début, le
279 but c'est d'apprendre à collaborer en faisant ce jeu.
280 Finalement, eux, ils avaient comme idée, on doit inventer

281 une histoire la mieux possible. Et puis ben en fait, pour le
282 faire, ils ont dû collaborer.

283

284 **Et du coup, cet outil du débriefing, vous en général,**
285 **vous l'utilisez plutôt par oral ?**

286

287 Plutôt par oral ou alors ce sera. Ouais non sinon c'est pas un
288 débriefing, ce sera plutôt un retour. Moi j'ai, où je pose des
289 questions concernant le jeu. Pour voir s'ils ont réussi. Ouais
290 ça sera pas vraiment un débriefing, ils vont pas donner leur
291 avis pour expliquer ce qu'ils pensent. Ça sera plutôt un
292 contrôle de l'objectif.

293

294 **Vous donneriez quoi comme définition pour le**
295 **débriefing ?**

296

297 Alors là je dirais enfin comme je comprends le truc c'est où
298 ils arrivent à dire ce qu'ils ont appris et de quelle manière ils
299 ont appris. Et peut-être ce qui est difficile pour eux. Ouais, là
300 où est-ce qu'ils ont des difficultés ? Tandis que ce à quoi je
301 pensais là, c'était plutôt poser des questions pour voir moi si
302 l'objectif est atteint. Donc en fait ce seraient pas des

303 questions sur le jeu mais ce serait je sais pas « conjugue le
304 verbe. » Pour ce jeu-là, j'aurais pas pu faire un contrôle. Mais
305 dans les autres jeux, c'est plus sous cette forme là que je
306 fais.

307

308 **Puis le fait d'utiliser une fois un débriefing un peu, pas**
309 **calibré, mais qui soit, où tu sais, que tu vas suivre le jeu**
310 **puis que tu le fais. Est-ce que c'est quelque chose que**
311 **tu réutiliserais ou finalement tu as l'impression que ça**
312 **peut t'aider ? Ou pas forcément ?**

313

314 Oui. Je pense pas que je le ferai systématiquement. Mais je
315 le ferai plus sous forme de discussion que par écrit, comme
316 ça, peut-être par groupe qu'ils discutent d'abord en groupe,
317 puis ensuite qu'on discute tous ensemble avec des
318 questions qui les guident dans leur discussion, qu'ils
319 essaient de répondre à toutes ces questions ensemble.
320 Parce que c'est vrai, quand on fait une discussion tous
321 ensemble, il y a toujours ceux qui participent, puis ceux qui
322 disent rien. Mais si on les met d'abord par groupe et
323 qu'ensuite ils en discutent de chaque question, tous
324 ensemble. Peut-être je le ferai plus par oral que par écrit.

325

326 **Mais ce serait quel genre de question pour les orienter**
327 **du coup ?**

328

329 Alors bon la question, je trouve toujours sympa de savoir s'ils
330 ont aimé faire le jeu quand même. Qu'est-ce qui a plu ?
331 Qu'est-ce qui n'a pas plu pour aussi pouvoir modifier ? Et
332 puis ensuite, ben qu'est-ce qu'il pense avoir appris ? À quoi
333 servait ce jeu ? J'ai appris quoi en faisant ce jeu ? Et puis
334 après ça dépend, comme là en l'occurrence c'était pas un
335 objectif où on peut vraiment dire si c'est acquis ou pas
336 acquis. Mais si c'est un jeu sur un objectif comme ça peut
337 être je mettrai « est-ce que je pense avoir atteint l'objectif ? »
338 Oui, non, mais qu'est-ce qu'il me faut ce qu'il me faudrait
339 encore pour l'atteindre.

340

341 **Ok, c'est intéressant, une dernière question, quels**
342 **conseils pourriez-vous donner à des futurs enseignants**
343 **sur l'utilisation de jeux de société en classe ?**

344

345 Alors bon, un conseil je pense, c'est d'avoir vraiment testé le
346 jeu avant, parce que des fois ça paraît facile. Et puis en fait

347 on se rend compte que dans le groupe ça fonctionne pas,
348 puis ça peut vite déborder. Et même des histoires comme ça
349 là, moi j'ai trié parce que tout à coup il y avait des choses un
350 peu voilà, des histoires qui pouvaient un peu tourner, voilà à
351 la rigolade. (Rires). Et puis où ils allaient pas forcément faire
352 le travail demander. Et puis ben l'organisation à la base quoi,
353 de savoir exactement combien de personnes peuvent jouer
354 à ce jeu, combien on a besoin de jeux. Faut beaucoup
355 anticiper mais après je trouve que c'est chouette. Mais c'est
356 vrai que comme il faut beaucoup anticiper, bah honnêtement
357 ça demande beaucoup de travail. Puis il faut se limiter, on
358 peut pas faire que ça. Il faut choisir je pense.

359

360 **Et une question qu'on pose assez souvent, c'est, est-ce**
361 **que vous arriveriez à justifier l'emploi de jeux de société**
362 **en classe, que ce soit à la direction ou aux parents ? Est-**
363 **ce qu'on vous a déjà reproché ? Enfin, je sais pas**
364 **comment vous vous sentiriez, si vous utilisez des jeux**
365 **et que des parents viennent vous reprocher d'utiliser**
366 **des jeux en classe, par rapport à votre direction ou par**
367 **rapport aux objectifs du PER ?**

368

369 Alors ça, je me sentirais tout à fait ok avec ça. Clair. Ouais
370 après peut être pas avec n'importe quel jeu ou quoi. Enfin on
371 sait bien, il y a des jeux qui sont juste pour jouer et puis ça
372 on les fait peut être justement seulement un jour avant les
373 vacances comme ça. Mais après les jeux où derrière il y a
374 quelque chose. Qu'ils apprennent vraiment en lien avec les
375 objectifs. Tout à fait ok avec ça.

376

377 **T'aurais un exemple de jeu qui est que pour jouer ?**

378

379 Alors en le disant je me suis dit « Ouais la question me pend
380 au nez. » Comme ça, faut que je réfléchisse un jeu, qu'est-
381 ce qu'on a ? Par exemple, je propose pas aux élèves, peut-
382 être certains jeux d'ambiance. Après ça c'est pas qu'on a en
383 fait, c'est pas vrai, c'est pas qu'on apprend rien, mais c'est
384 plus dérangeant dans la classe qu'autre chose, des jeux
385 bruyants. Non bien sûr, mais je réfléchis justement à quel jeu
386 je propose pas. Alors il y a des jeux très bruyants, hein par
387 exemple faire des gestes ou des trucs, voilà donc c'est hyper
388 cool à faire avec un groupe mais pas pendant la classe. Euh.
389 Moi je pense par exemple, je proposerai pas le Monopoly
390 quoi. Je sais pas, je trouve, je sais pas vraiment. Un

391 apprentissage du PER derrière pour compter l'argent. Si tu
392 es peut-être, si on demande de situer les lieux après sur la
393 carte, pourquoi pas ? Mais sinon ouais, ces jeux-là, la bonne
394 paye justement je propose pas non plus. Et puis les jeux
395 comme le Times up ou comme ça on apprend plein de
396 choses mais c'est bruyant encore une fois donc ça je les
397 propose pas en classe, si c'est pas un moment particulier.
398 Ce que c'est, c'est aussi un peu le problème que tu
399 finalement, ce qui est normal, tu perds un peu le contrôle sur
400 la classe suivant ce que tu vas proposer ou ben en fait c'est
401 que, souvent, quand même chez nous dans la classe ils
402 jouent pas tous en même temps. Et puis c'est pour que le
403 climat de classe reste correct pour ceux qui sont en train de
404 faire autre chose que du jeu. C'est dans cette idée-là qu'il y
405 a certains jeux que je propose pas parce que je sais que ça
406 va pas le faire et ça va faire beaucoup de bruit. Les autres
407 vont se retourner, ils vont regarder puis ils vont pas du tout
408 faire ce qui est demandé. C'est surtout pour ça, après, si on
409 était tous en train de faire le jeu. Je pense que si on met bien
410 les règles au début, on arrive après là, même si c'est bruyant,
411 on arrive à les reprendre. Je pense, peut-être pas le premier

412 jour d'école, mais une fois qu'on connaît et qu'ils nous
413 connaissent.

414

415 **Et puis au début, t'as dit que tu recommençais à jouer à**
416 **des jeux avec tes enfants. T'arrives à nous donner un-**
417 **deux exemples de jeux ?**

418

419 Ouais euh ils jouent beaucoup avec les little jacko. Il y a le
420 Little mémo mais ça en plus ça ils apprennent vraiment.
421 Alors il y a le little circuit, ils apprennent à avancer sur un
422 système de cases. Il y a pas les numéros encore mais il faut
423 avancer sur la prochaine case. Little mémo, c'est le début du
424 Memory, on doit cacher quelque chose et devoir trouver
425 qu'est-ce qui est caché. Après, ils jouent aussi au Memory,
426 aux dominos, ce genre de jeux aussi. Euh, le jeu des singes.
427 Là dans l'arbre il y a des petites piques, puis on doit enlever
428 les piques pour qui tombent. Voilà.

429

430 **Et puis juste par rapport au débriefing, j'ai juste regardé**
431 **un peu ce que t'avais noté. Et je vois que t'as trois élèves**
432 **qui t'ont noté qu'ils avaient pas aimer jouer. Enfin deux**
433 **ont mis pas aimer, un a mis moyennement puis à voir ça**

434 **a pas l'air de leur avoir plu. Est-ce que ça tu l'as**
435 **remarqué aussi dans l'activité ?**

436

437 Alors là honnêtement, maintenant ça fait déjà quelques
438 semaines en plus j'ai pas obligé à ce qu'il mette le prénom.

439 Donc on sait pas tous qui a répondu, mais alors lui par contre

440 **** là, lui je sais qu'il était dans un groupe où ils arrivaient

441 pas à se mettre d'accord sur l'histoire, ils pataugeaient en

442 fait, je pense que c'est aussi ça, c'est que en fait ils ont pas

443 réussi vraiment l'activité. Et là mon objectif, il était pas atteint

444 dans ce groupe-là. Parce qu'ils ont pas très bien réussi à

445 travailler ensemble. Après les autres ça se voyait. Ceux qui

446 aimaient pas trop y participer. À raconter l'histoire. Mais

447 après ils devaient quand même répondre aux questions.

448 Alors ça, celui qui participe pas, qui raconte pas, il doit quand

449 même être attentif parce qu'après, ben ils doivent tous

450 répondre à la question. C'est pas le premier qui a répondu et

451 puis les autres peuvent se tourner les pouces, mais on voyait

452 qu'il y en a qui participaient moins mais qui ont pas du tout

453 aimé. Je dirais que ce groupe-là où il y avait lui dedans. C'est

454 possible que ce soit tous les mêmes, parce qu'en fait ils

455 arrivaient pas à se mettre d'accord sur l'histoire. Mais je suis

456 pas revenue. Enfin j'ai pas fait un retour après avec eux,

457 exactement, pour savoir pourquoi est-ce que ce que le

458 groupe marchait pas.

459

460 **Justement t'as vu qu'il dysfonctionnait lui, tu leur as**

461 **quand même causé pendant qu'il dysfonctionnait ?**

462

463 Oui je suis allée vers eux, puis j'essayais de leur dire « oui

464 mais maintenant alors on dit que c'est ça quoi. » Vous

465 continuez avec ça, mais à chaque fois qu'il y en a un qui a

466 amené quelque chose d'autre, « c'est nul ton idée » à

467 chaque fois quoi. Donc au bout d'un moment, je comprends

468 que ceux qui étaient dans ce groupe, ils trouvaient ça pas

469 très agréables. Ouais, je pense, je les avais laissés faire les

470 groupes, c'était une erreur.

471

472 **Est-ce que tu referais différemment ?**

473

474 Je pense que soit je ferai les groupes, soit je les laisserai

475 choisir une personne. Puis après moi je mets les duos

476 ensemble pour qu'ils soient quatre. Parce que là, c'était le

477 groupe qui, finalement, ils avaient pas vraiment choisi d'être

478 ensemble. C'est un peu le groupe qui reste. Et puis ça a pas
479 marché. Alors si par contre ils sont quand même avec une
480 personne avec qui ils savent que ça fonctionne pour
481 travailler, puis qu'après ils sont deux groupes de deux, peut-
482 être ça éviterait ce genre de situation.

483

484 **Merci beaucoup.**

4. Entretien Maud Plumettaz-Sieber

1 **Du coup, pour les apports que le débriefing peut avoir**
2 **dans l'enseignement. Enfin votre avis à vous.**

3 On peut se tutoyer ?

4 **Pas de soucis. Alors ton avis sur ce que peut apporter**
5 **un débriefing à l'enseignant ?**

6 Alors juste je vais revenir donc tu as parlé de 3 pôles :
7 l'enseignant, les étudiants et puis y a pas les élèves et puis
8 le savoir. Mais tu m'as dit ou le savoir et je dirais et le savoir
9 parce que à mon avis c'est vraiment au niveau des 3. Donc
10 le débriefing il a vraiment été pensé sur la transformation des
11 savoirs, donc les savoirs sont au cœur. D'ailleurs, si vous
12 regardez dans ma thèse, je parle de la théorie de l'action
13 conjointe en didactique, qui montre bien justement cette
14 conjonction entre l'enseignant et les élèves, mais aussi le
15 contrat didactique et le milieu didactique. Tout ça, c'est un
16 peu les conditions Pour réaliser le débriefing et le savoir est
17 au milieu, vraiment au coeur de l'action. Ça, c'est la première

18 chose à dire, et la 2e chose qui m'est tout de suite venue à
19 l'esprit, c'est un de mes enseignants qui, quand il participait
20 à l'entretien, il m'avait dit qu'au départ, enfin, le débriefing
21 doit pas être que pour l'enseignant. Parce que souvent ils se
22 disent : bah voilà, je vais répéter les choses qui sont
23 essentielles. Mais c'est plutôt, c'est vraiment pour les élèves,
24 pour que eux ils prennent conscience de ce qu'ils ont appris
25 et ensuite pouvoir construire dessus. Ah Ben si vous avez
26 pu voir un peu mon modèle, donc il y a cette phase d'abord
27 de ressenti. La phase de ressenti, c'est le moment où je vais
28 mettre un terme à la session de jeu, à ce à ce contrat qui
29 était implicite, aux objectifs qui étaient implicites et je vais
30 rendre explicite les objectifs, ce qui était appris. Donc je
31 viens vraiment changer l'activité qui était cognitive à une
32 activité métacognitive. La 2e, C'est l'explicitation des
33 objectifs d'apprentissage. Et après il y a la désyncrétisation
34 avec la validation. Donc je viens justement faire la distinction
35 entre ce que j'ai fait dans l'activité et les savoirs qui ont été
36 mobilisés. Et je viens les valider. Les valider, c'est venir les
37 nommer, les définir, expliquer comment s'en servir, et cetera.
38 Il peut y avoir vraiment des aller-retour entre ces 2 là pour
39 moi, voire même avec une belle prise de conscience

40 d'objectifs supplémentaires et terminer avec la
41 généralisation qui permet le transfert. Donc on voit bien que
42 le savoir au milieu, il est enfin dans tout ce processus, il est
43 central et il va subir des transformations qui sont de
44 contextualisation à décontextualisation, c'est-à-dire ils vont
45 être contextualisés dans le jeu et tantôt décontextualisés de
46 manière plus théorique. Voilà donc le savoir là clairement, je
47 pense que je suis partie directement sur les savoirs. Et puis
48 après donc l'enseignant il a un rôle, les élèves aussi et
49 souvent ce qui se passe de ce que j'ai pu voir, c'est que, pour
50 différentes raisons, que ce soit le nombre de débriefing qui
51 est réalisé, la durée des débriefings ou du temps qu'ils ont à
52 disposition de ce qui a pu être travaillé, Ils vont faire les
53 choses manière différente et en particulier les enseignants
54 peuvent avoir tendance à mener le débriefing eux-mêmes.
55 C'est-à-dire à faire principalement du transmissif sans
56 impliquer les étudiants, juste poser quelques questions pour
57 les activer, mais c'est pas plus. Et ce qui est intéressant
58 aussi dans mon travail, c'est que j'ai remarqué que
59 l'enseignant qui avait vraiment pris conscience du débriefing,
60 a donné un rôle aux étudiants, aux élèves par exemple dans
61 votre cas, pour les mettre en activité et les faire travailler sur

62 les savoirs, les faire eux-mêmes, réaliser le processus de
63 désincrétisation pour ensuite qu'ils puissent valider.

64 **Par rapport aux enseignants, tu leur avais donné une**
65 **feuille de route en leur disant : il faut que votre**
66 **débriefing, il soit comme ça, comme ça, comme ça. Ou**
67 **de dire, je veux que vous fassiez un débriefing et puis**
68 **on en discute après.**

69 Alors ça c'était aussi un un des résultats intéressant de de
70 cette recherche. C'est qu'au départ, les enseignants, ils
71 m'avaient dit : y'a pas besoin de débriefing. Le jeu en soi il
72 se suffit, ils vont apprendre comme ça. Puis de toute façon,
73 j'ai pas le temps de faire d'institutionnalisation dans ma
74 classe, on a très peu de temps, je veux pas en faire. Et ce
75 qui fait que j'ai pas pu vraiment concevoir cette phase de
76 débriefing avec eux. On a élaboré une sorte de scénario
77 pédagogique en disant : ben tel enseignant veut faire comme
78 ça, comme ça, comme ça. en plus comme ç'est des
79 contextes différents, ben faut pas faire pareil chez tout le
80 monde. Donc on a adapté vraiment à tout le monde. Et le
81 débriefing je dis Bah faites comme vous pensez. Et ceux qui

82 m'avaient dit qu'ils n'en feraient pas finalement ils sont tous
83 fait un débriefing. Ils n'ont juste pas fait au même moment,
84 ils ont pas fait la même manière, ils ont pas voilà, c'était pas
85 les mêmes savoirs qui étaient au coeur. C'était la même
86 chronologie parce qu'ils ont adopté la chronologie des
87 savoirs comme elle était proposée dans le jeu, et ça, c'était
88 aussi quelque chose d'intéressant qui a influencé le
89 débriefing. J'ai remarqué qu'il y avait des nombres de
90 débriefing différents, c'est à dire que c'est des enseignants
91 qui avaient éventuellement 2 sessions et avaient fait un
92 débriefing à la fin de la première session, un débriefing au
93 début de la 2e session pour revenir sur les erreurs qu'ils
94 avaient observés entre-temps puisqu'ils pouvaient analyser
95 les codes des élèves, et un débriefing à la fin de la 2e
96 session. Y'en a certain qui on fait qu'un seul débriefing de 5
97 minutes et le nombre de dimensions n'étaient pas les mêmes
98 non plus. Donc vraiment une variété de fous, ça c'était
99 vraiment intéressant. Mais le plus important, je me suis
100 rendu compte que les enseignants intervenaient pendant la
101 session de jeu. C'est-à-dire que le jeu en soit, la session de
102 jeu l'idéal, c'est que l'enseignant soit là juste pour réguler et
103 non pas pour institutionnaliser les savoirs, mais eux ce qui

104 faisait souvent, c'est qu'ils venaient institutionnaliser les
105 savoirs pour différentes raisons. On pourra y revenir plus
106 tard, si ça vous intéresse. Mais du coup, le débriefing
107 commençait avant même que le jeu était fini. Et ça Je trouve
108 que c'est, peut-être ce que vous avez remarqué la même
109 chose dans vos expériences. Est-ce que ça a répondu à ta
110 question ?

111 **Oui, ouais pas mal. C'était un peu ce qu'on se**
112 **demandait. Parce que nous on leur a laissé comme une**
113 **certaine liberté de choix en disant : Bah voilà, ils**
114 **connaissent leur classe. C'est des enfants aussi plus**
115 **petits, donc c'est clair que le le niveau de réflexion est**
116 **différent. Et puis parce qu'en fait, ils les ont laissé jouer**
117 **à chaque fois, puis ils sont revenus toujours après. Ce**
118 **que l'on avait demandé. Puis en fait ce qu'ils ont fait. On**
119 **ne les a pas forcément obligés, mais en fait, ils les ont**
120 **vraiment laissé jouer. Une fois...**

121 Ils restaient en retrait ?

122 **Ouais**

123 **Et puis surtout dans de l'observation, puis après ils ont**
124 **institutionnalisé ce qui ce qui était, ce qui était**
125 **demandé.**

126 Ouais top. Et puis l'autre chose que j'ai pu aussi observer,
127 c'est qu'il y avait des enseignants qui ne faisaient que de la
128 validation de lors de la première itération. C'est à dire qu'ils
129 amènent la théorie. Certains allaient un peu plus loin en
130 disant bah voilà, dans le jeu vous avez fait ça, voici la théorie
131 et voici comment on utilise les savoirs, mais ils allaient pas
132 forcément sur d'autres dimensions, ben l'explicitation des
133 objectifs d'apprentissage ou encore le transfert. Voilà donc
134 ça, c'était aussi, le temps alloué à ces différentes dimensions
135 étaient de durée variable. La durée aussi des débriefings.
136 J'ai pu observer que la première session, ça pouvait durer
137 de 2 minutes à, le plus long ça avait été 12 minutes. Puis lors
138 de la 2e session avec l'enseignant qui avait continué, ben il
139 a quand même fait un débriefing de 60-70 minutes quoi.

140 **Ah ok.**

141 Si on veut vraiment tout faire et puis, mais ça dépend de
142 nouveau des objectifs qu'on poursuit. Les objectifs de

143 nouveau, ils vont dicter et on peut très bien faire jouer un jeu.
144 Et faire des débriefings différents en fonction du public qu'on
145 a ou des intentions qu'on a ça c'est aussi possible.

146 **C'est justement ce qu'on se demandait aussi du fait que**
147 **l'on a travaillé avec des élèves plus petits, est-ce ton**
148 **débriefing tu le ferais différemment par rapport au public**
149 **que toi tu as eu. Enfin ceux avec qui tu as travaillé, qui**
150 **sont quand même des CO, hein ?**

151 Non, c'est même le collègue.

152 **Ouais OK. Est-ce que tu ferais différemment ou est-ce**
153 **que tu verrais des différences entre ce qui ferait au**
154 **collège et ce qui ferait en primaire ?**

155 Non non, je ne verrai pas vraiment de différence parce que,
156 souvent quand on commence une institutionnalisation, je
157 vais parler de l'institutionnalisation du coup parce que on dit
158 voilà : alors qu'est-ce que ça vous a plu ? C'était bien ? Est-
159 ce qu'il y a eu des difficultés ? Voilà donc ça c'est la première
160 étape et après bah voilà, dans ce jeu en fait, ce qu'on ce que
161 vous avez dû apprendre, c'est ça, ce que vous avez dû

162 manipuler et apprendre. Ben ça vous le faites également. On
163 peut aussi dire Bah voilà, c'était quoi la première étape ? Là
164 tu as dû prendre, je prends, je sais pas, un loto où tu as dû
165 identifier sur le loto les objets et puis sur l'autre plaquette, le
166 mot qui est associé. OK d'accord, et pour faire ça qu'est-ce
167 que t'as utilisé ? Comme voilà bah on a vu le son « en » bah
168 du coup tu l'as retrouvé où dans ta plaquette ? Comment est-
169 ce qu'il est écrit le son « en » ? et là j'arrive déjà dans la
170 validation d'accord sur ton plateau ou est-ce que tu le
171 retrouves par rapport à ça ? Ben là je suis dans la
172 désincrétisation, ou c'est contextualisé. Puis après à la fin,
173 enfin voilà, maintenant vous serez dans la rue avec votre
174 papa, avec maman. Quand vous verrez, même au
175 supermarché, vous pourrez chercher le son « en » à quelque
176 part. à chaque fois que vous voyez un petit truc qui écrit,
177 regardez si il y a le « en ». Donc pour moi, je verrai un bon
178 transfert en fait.

179 **Donc dans un débriefing il y aurait plusieurs étapes ?**
180 **donc la première étape, ce serait...**

181 C'est pas des étapes, c'est des dimensions.

182 **Des dimensions donc. La première dimension serait un**
183 **peu le ressenti des élèves.**

184 Alors ouais, après une session de jeu pour moi.

185 **Est-ce qu'ils ont aimé, qu'est-ce qu'ils ont aimé. Est-ce**
186 **qu'ils ont trouvé difficile ?**

187 Ouais.

188 **Après y a un peu l'explicitation...**

189 Des objectifs.

190 **Voilà, l'objectif ici c'était la collaboration et ensuite,**
191 **vous avez dit ?**

192 désincrétisation.

193 **C'est la troisième étape ça ?**

194 Alors c'est pas des étapes justement. C'est pas
195 chronologique ici dans le modèle en fait, il y a bien au début
196 le ressenti d'un côté, puis après y a le rond. Enfin j'ai vu le
197 modèle avant, il était affiché et c'est vraiment, ça peut être

198 cyclique, ça peut être passé de l'un à l'autre. Voilà, on peut
199 faire plusieurs tours. Ça dépend vraiment de la situation, de
200 comment ce que l'enseignant veut faire. Et puis je vais finir
201 par la généralisation qui est le transfert de savoir. Et ça,
202 typiquement, ça vient effectivement plutôt vers la fin. Sauf si
203 d'un coup je fais vraiment sur un savoir, je passe tout et
204 après je recommence. Au départ, voilà une 2e chose que
205 vous avez apprise c'est ça, que je repars dans la boucle.
206 Puis je peux refaire le transfert, repartir sur un 3^e etc...

207 **Justement, dans les savoirs, est-ce que tu les as eus**
208 **donné ou est-ce qu'ils sont donnés quand toi tu**
209 **commences enfin, avant la session de jeu où finalement**
210 **on dit : OK, jouez et puis on en parle dans 1 h ?**

211 Non alors justement, ça c'est la théorie des situations
212 didactiques de Brousseau que vous pouvez aussi retrouver
213 dans la thèse. Il explique bien que l'objectif est implicite.
214 Donc quand on les lance dans le jeu, l'idéal c'est pas de dire :
215 bah voilà, vous allez faire des additions dans ce jeu de
216 mathématiques. Non, parce que là, on est déjà en train de
217 dire ce qu'ils vont apprendre. Et souvent, c'est la tendance

218 des enseignants. C'est de déjà annoncer ce qui va être fait,
219 ça les rassure comme ça ils vont se dire que les élèves ils
220 vont apprendre quelque chose. Mais ce qui est intéressant
221 c'est de pas leur dire pour qu'ils développent, en fait, qu'ils
222 acquièrent ou utilise ces savoirs dans le jeu, et c'est qu'à la
223 fin que ces objectifs doivent être rendus explicites. Sinon, ils
224 comment déjà l'institutionnalisation.

225 **Donc ça tient quand même avec ce qu'on a déjà. Ben on**
226 **a une de nos enseignantes qui voulaient travailler la**
227 **collaboration, elle a mené 2 sessions de jeux avec**
228 **débriefing et la 2e fois, elle a fait ce débriefing un petit**
229 **peu en milieu de de session. Donc elle a arrêté les**
230 **élèves, elle a demandé : OK, qu'est-ce que vous avez**
231 **travaillé ? Puis ils ont dit : je sais plus, raconter des**
232 **histoires, inventer des histoires. Puis après elle a dit :**
233 **oui vous avez travaillé ça, mais vous avez aussi travaillé**
234 **la collaboration. Et après elle les a relancés dans la**
235 **session. Puis elle a dit qu'on voyait qu'ils faisaient**
236 **attention justement à bien travailler cette collaboration.**
237 **Après là, c'est des objectifs qui sont peut-être moins**
238 **scolaires on va dire et est-ce que c'est intéressant aussi**

239 **au milieu de la session d'arrêter les élèves et de donner**
240 **les objectifs à ce moment-là ?**

241 Je pense que ça dépend de ce qui s'est passé lors de la
242 première session, mais pour moi il n'y a pas de problème de
243 faire jouer en 2 parties. D'ailleurs, il y a des enseignants qui
244 ont fait comme je vous avais dit, des débriefings en cours de
245 route pour ben, imaginons qu'il y ait des connaissances
246 erronées, c'est important de les travailler à ce moment-là et
247 puis la fois suivante de leur proposer des niveaux de jeu ou
248 des activités supplémentaires pour continuer. Maintenant si
249 c'est exactement le même jeu ou la suite, faut voir peut-être
250 les conditions. Et à priori je ne vois pas de problème à ça. Il
251 faudrait juste pas commencer le jeu en disant : bon bah voilà
252 je vais vous présenter un jeu de collaboration.

253 **Et la temporalité de l'utilisation du débriefing, du coup**
254 **c'est juste après la session ou c'est quoi qui est le**
255 **mieux ?**

256 Dans l'idéal c'est au moins de le commencer directement
257 après. Je déconseillerais de faire un jeu et puis la semaine
258 d'après de faire le débriefing parce qu'ils auront oublié. Par

259 contre, ce qui est possible de faire si vraiment il y a plus de
260 temps, c'est de faire un bout du débriefing à ce moment-là.
261 L'enseignant qui avait fait ça, il avait fait le premier, donc le
262 travail sur le ressenti, la conscientisation, les objectifs
263 d'apprentissage. Et la fois suivante, il a recommencé le
264 débriefing avec la désyncrétisation, mais en remettant les
265 étudiants en activité sur une tâche qu'ils avaient fait dans le
266 jeu, mais qu'ils devaient décortiquer. En identifiant quels
267 étaient les savoirs utilisés. Comment est-ce qu'ils s'y étaient
268 pris pour résoudre le problème ? Et puis à partir de là on a
269 fait la validation. Donc il y a eu une première mise en activité.
270 Pour rappeler l'activité qui avait été faite.

271 **Dans cette façon de faire, tu vois des différences dans**
272 **les résultats ? donc le fait qu'un de tes enseignants qui**
273 **fait le jeu, qui fait le débriefing, qui s'arrête là. Ou**
274 **quelqu'un qui fait le jeu, un débriefing puis qui refait une**
275 **2e session derrière ? Est-ce que tes résultats sont**
276 **quand même différents entre la première et la 2e, du fait**
277 **que les élèves ont eu, on leur a dit ce qu'on attendait**
278 **après la première ?**

279 Alors je dirais que bon, déjà les enseignants c'était le même
280 enseignant qui avait fait la première partie, l'itération et la 2e,
281 donc ça c'est une chose. Mais lui, il avait pris conscience de
282 l'intérêt du débriefing. Donc du coup, il a aussi, On a
283 retravaillé le débriefing pour qu'il soit plus approfondi aussi,
284 donc forcément on est allé plus loin. Oui il y a bien sûr un
285 effet, ça c'est clair. Maintenant, je pense, ça dépend
286 vraiment de ce qu'on leur fait faire comme activité aussi. Et
287 puis des intentions de départ. Donc il y a beaucoup de
288 variables en fait. **Donc ce qu'on a aussi relevé en fait c'est**
289 **sur les 3, on a fait que trois 3 finalement, mais on voit**
290 **qu'on a on a pas en fait de trame commune. Il y a 2-3**
291 **choses qui ressortent, Mais les 3, en fait, ont utilisé des**
292 **choses différentes. Une nous a dit que Ben voilà. Elle a**
293 **remarqué qu'il faudrait qu'elle fasse plus d'explicite**
294 **quand elle fait des choses comme ça. Ouais parce que**
295 **finalement Ben les élèves sans l'expliquer, les élèves**
296 **vont pas dire forcément ce qui était demandé. La 2e elle**
297 **dit : Moi ce que je voulais bosser c'était la collaboration,**
298 **ça a pas été fait. Donc il faudrait que je leur dise, puis à**
299 **ce moment-là ils se sont dit, Ah ouais mais c'est vrai on**
300 **a aussi dû bosser ensemble.**

301 Mais après il pourrait y avoir toute la la réflexion sur bah du
302 coup, si on réfléchit aux différentes tâches, comment est-ce
303 que, à quel moment vous avez collaboré ? Pourquoi ?
304 Qu'est-ce qui a pu poser un problème ? Qu'est-ce qui est
305 important dans la collaboration ? Et puis on peut quand
306 même mener ce débriefing, même si ça n'avait pas été
307 conscientisé pour moi. Au contraire, c'est ça qui est
308 intéressant pour moi. Je prends un autre exemple d'un
309 Escape Game qu'on a conçu à pour l'université. La
310 thématique, c'était la manipulation génétique, mais ce qu'ils
311 apprenaient vraiment dedans, c'est d'utiliser des outils
312 informatiques pour l'enseignement. Et quand je leur
313 demandais à la fin qu'est-ce qu'ils avaient appris, ben ils me
314 parlaient de la manipulation génétique. Je fais : d'accord,
315 ouais c'est une chose mais pas que. On a appris à
316 collaborer. Oui, d'accord aussi à collaborer, mais pas que, Il
317 y a aussi ces outils-là. Là ils disent Ah ouais. Et en fait,
318 l'étape d'après a été de justement montrer que les différents
319 outils qui avaient été utilisés, comment est-ce qu'ils avaient
320 été utilisés. À quoi faire attention quand on utilisait ou
321 vraiment l'aspect technique. Après y avait un aspect de
322 plutôt de je sais plus ce que c'était, éducation média non ?

323 D'abord c'était point de vue pédagogique. Comment s'en
324 servir en tant qu'enseignant, puis après éducation média au
325 niveau des étudiants. Donc on peut vraiment partir dans
326 différentes directions, en fonction de ce qu'on veut faire.

327 **Mais ça veut quand même dire à un moment donné, tu**
328 **dois, tu dois vérifier. Par l'explicitation que tes objectifs**
329 **ils sont atteints.**

330 Ah mais clairement

331 **Et pas de dire OK on a fait le jeu, oui oui, mais c'est bon,**
332 **on sait qu'on a travaillé ça.**

333 Bah justement pas

334 **et puis t'arrêter là quoi,**

335 le briefing est crucial. Si t'en fais pas, Et l'enseignante avait
336 dit d'ailleurs, sans débriefing mes étudiants n'apprennent
337 pas. C'est une impression qu'ils apprennent. Même si vous
338 vous allez vers les élèves et que vous leur dites : vous avez
339 appris quoi ? Moi j'avais fait avec le jeu *Programming Game*,
340 j'ai fait : qu'est-ce que tu as appris ? Ben j'ai appris à faire

341 bouger un personnage sur un écran. Ouais mais c'est quoi
342 ce que t'as fait ? C'est de la programmation. Puis qu'est-ce
343 que t'as utilisé pour faire ça ? Ah bah j'ai dû cliquer sur les
344 trucs qui étaient sur l'écran. C'est quoi ? C'est une
345 instruction. Donc on est obligé de venir en fait de poser les
346 mots. Sinon Ben, Ils ne savent pas que c'est une chaise,
347 savent pas que ça a un pied, ils savent pas les propriétés.
348 Ça c'est vraiment important d'aller expliciter sinon ils vont
349 garder une image erronée ou il peut même partir en disant
350 Moi j'ai joué. Surtout des enfants. Combien d'enfants vont la
351 maison ? qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ? Ouais bah j'ai
352 joué.

353 **Et puis on pense qu'il y a un peu de ça. Du fait des**
354 **enseignants qui ont peut-être moins de culture du jeu.**
355 **C'est difficile d'introduire du jeu parce que justement tu**
356 **sais pas comment le mettre dedans. Puis tu as peut-être**
357 **la peur aussi que les enfants aillent chez les parents :**
358 **qu'est-ce que t'as fait aujourd'hui ? Ben on a joué.**

359 Ouais parce que justement ils ne savent pas comment
360 emmener le débriefing. Mais vous me disiez aussi que il n'y

361 avait pas de trame commune aux trois, mais peut-être que
362 vous arriveriez à identifier des dimensions qui apparaissent.
363 L'absence de dimension qui sont récurrentes chez les
364 enseignants. La validation, je pense qu'elle va y être
365 forcément quelque part.

366 **Là, la validation elle y est de façon de façon orale je**
367 **crois. Ouais, après il y a le ressenti quand même à**
368 **chaque fois. On a demandé qu'ils fassent des**
369 **débriefings de manière écrite. Non, on n'a pas demandé,**
370 **mais ils ont fait d'eux-mêmes de manière écrite. Et du**
371 **coup, par rapport à ses formes, les enseignants Ont**
372 **utilisé des échelles et ils ont enfin ça s'est avéré peu**
373 **fructueux ou c'est un peu compliqué.**

374 Dé échelles du genre ?

375 **Un totalement 3 à 5 enfin. Enfin, 1 pas du tout, des**
376 **choses comme ça.**

377 Pour moi, ça c'est plus une évaluation du jeu en fait. Enfin
378 de ce qu'ils ont fait, mais pas vraiment des apprentissages.

379 **Du coup, les formes écrites C'est ce qu'on dit en fait., il**
380 **y avait de façon un travail oral qui accompagnait ça.**
381 **C'était ça qui était plus intéressant aussi, qui donnait**
382 **plus d'informations.**

383 Mais j'ai vu aussi des enseignant, bah oui, c'était : est-ce que
384 vous aimeriez recommencer à jouer à ce jeu là ? Parce qu'il
385 y a quand même l'intérêt pédagogique derrière. Pour moi
386 c'est pas faux hein. Il n'y a pas de faux dans un débriefing
387 de toute façon. Mais c'est juste que du coup les savoirs là ils
388 sont absents. Du coup on n'est pas centré sur
389 l'apprentissage. Mais sur l'expérience, ou sur l'objet
390 éventuellement. Est-ce que le jeu était difficile ? peut-être de
391 dire : qu'est-ce qui avait été difficile ? quelles ont été tes
392 difficultés ? comment tu as fait pour les surmonter ?

393 **Alors on a une des enseignantes qui a utilisé aussi un**
394 **questionnaire avec des questions ouvertes. Mais de**
395 **façon que les enfants pouvaient Répondre, en fait par**
396 **eux-mêmes, il n'y avait pas d'échelle ni rien. Ce qu'on**
397 **remarque en fait, comme ce sont des enfants, je pense**
398 **plus jeunes. Ben c'est difficile pour eux de mettre.**

399 **Vraiment, tu vois, de développer la pensée ? On a des**
400 **réponses qui vont de, Je crois qu'il y a la question : c'est,**
401 **qu'est-ce que tu as appris dans ce jeu ? ça va de « rien »**
402 **à « terminer les histoires » parce que le but, c'était**
403 **justement un peu d'inventer une fin d'histoire, de**
404 **rajouter Des détails et puis de travailler en groupe.**
405 **Finalemnt difficile même comme ça pour eux de faire**
406 **ressortir ce qui était demandé.**

407 Mais ce n'est pas lié à l'âge. C'est vraiment parce qu'ils ont
408 joué. Parce que les objectifs ils n'ont pas été conscientisés,
409 ils n'ont pas été travaillés, ni rendu explicite par l'enseignant,
410 donc pour moi ça ne me surprend pas, mais c'est pas
411 forcément lié à l'âge. Puisque même avec des étudiants de
412 15 ans qui ont joué à mon jeu, quand je leur ai demandé ce
413 qu'ils avaient appris, c'était difficile pour eux de ressortir.

414 **Ça veut dire qu'il faut passer par d'explicitation pour être**
415 **sûr que qu'ils comprennent aussi pourquoi ils ont,**
416 **pourquoi ils ont fait cette activité et puis à quoi elles**
417 **devraient leur servir dans le meilleur des cas ?**

418 Voilà exactement, le transfert de de ces savoirs par la suite.

419 **On a posé cette question aux 3 enseignant. Puis on a**
420 **essayé de nous, de donner notre définition, c'est assez**
421 **compliqué, mais est-ce que vous auriez une définition**
422 **claire d'une ce qui est un débriefing ?**

423 Ah oui, tu peux la trouver dans mon travail. Déjà, je fais une
424 distinction entre le débriefing Et puis pour le coup, ce sera
425 Ledermann qui a rédigé ça et qui explique bien que le
426 débriefing, est axé sur l'expérience d'apprentissage vécue.
427 Et puis d'où le fait d'utiliser aussi des termes
428 d'institutionnalisation qui est plus centré sur les savoirs
429 puisque finalement, ben c'est ça qui nous intéresse, en
430 didactique hein. Et donc pour cette définition de
431 l'institutionnalisation, je fais référence à Brousseau mais
432 vous aimeriez que je vous la ressorte ? Parce que je la
433 ressorts en deux minutes.

434 **Non, ce n'est pas nécessaire, on a commencé à relire ta**
435 **partie sur le débriefing. Je pense qu'on va la ressortir.**
436 **C'est même bien possible qu'on l'ait déjà mise**

437 Parfait. C'est le passage du : aide à savoir qui est un savoir
438 en situation d'action, de formulation, de validation et à une

439 nouvelle référence, celui de enfin à un nouvel État, celui de
440 référence pour d'autres situations. Donc c'est la définition de
441 Brousseau.

442 **Je crois qu'il est noté aussi dans le livre de Sanchez.**

443 Oui, aussi ouais.

444 **Et puis là, tu as travaillé avec combien d'enseignants ?**

445 Moi j'en avais 5 mais de 4 classes différentes.

446 **Ok, de tous les degrés ou que collègue ?**

447 C'est que collègue. Mais après j'ai de l'expérience avec des
448 débriefings avec dans d'autres niveau. Au tertiaire
449 principalement.

450 **OK**

451 CO, Il y a des débriefings enfin des jeux qui ont été faits,
452 Mais Par le CIPRET (Centre d'information pour la prévention
453 du tabagisme) avec un Escape Game aussi. Mais du coup,
454 ils ont aussi utilisé ce modèle. Peut-être ce que je peux dire

455 aussi, c'est que l'enseignant qui a poursuivi lors de la 2e
456 expérimentation, il a bien dit que le modèle, lui ça l'aidait à
457 structurer son intervention pendant, parce qu'il avait plutôt
458 tendance à partir dans tous les sens. Donc pour lui, c'était
459 vraiment un modèle qui était structurant et donc l'aidait dans
460 son intervention. Mais aussi à concevoir le débriefing. Enfin,
461 c'est vrai que sinon on se retrouve à dire : comment est-ce
462 que je prends la chose ?

463 **Et puis tes, tes enseignants, ils avaient joué au jeu
464 avant ? ils connaissaient le jeu, les ressorts, les
465 mécaniques ?**

466 Ils avaient pu tester le jeu numérique avant. Et puis ouais, ça
467 c'était la question sur les savoirs, quels étaient les savoirs
468 qui pouvaient être enseignés ? Bah eux, typiquement, ils
469 avaient ce jeu numérique, ils pouvaient ajouter des niveaux,
470 les modifier, et cetera. Mais les savoirs étaient introduits
471 dans un certain ordre. Donc ils n'avaient pas trop de
472 possibilité. Mais il y avait quand même des informations
473 théoriques qui était donnée dans le jeu par rapport à ces
474 savoirs-là. Ça répond à une question de tout au début.

475 **Je pense maintenant, tu as dit que tu avais un**
476 **enseignant qui avait fait plusieurs fois le débriefing ?**

477 Alors J'ai fait 2 itérations, d'expérimentation. La première
478 année j'avais 5 enseignants de 4 classes, puis après c'était
479 plus qu'un enseignant pour la 2e année d'expérimentation.
480 Mais cet enseignant a fait les 2 fois, puis son débriefing a
481 évolué entre la première et la 2e.

482 **ça veut dire que Comme pour tout, il faudrait pratiquer**
483 **le plus souvent possible pour que tu puisses un peu le**
484 **travailler et l'avoir en main ?**

485 Ce n'était pas une question de retravailler, d'expérimenter.
486 En fait, le modèle n'existait pas avant la première itération.
487 Je voulais le concevoir avec les enseignants, mais comme
488 ils n'ont pas embarqué dans la barque, Ah bah ça n'a pas
489 été fait. Donc il a émergé de la première itération en fait. Et
490 du coup, quand j'ai voulu le tester vraiment de manière qu'il
491 puisse l'utiliser, il me restait plus qu'un enseignant. Par
492 contre, ce que je peux quand même dire c'est que cet
493 enseignant a eu besoin d'aide pour utiliser le modèle parce
494 qu'il est quand même assez compliqué et il y a peut-être des

495 notions à avoir. Donc il faut quand même expliquer ce
496 modèle pour que l'enseignant puisse l'utiliser.

497 **Et puis dans un dans un débriefing, ce qu'on voit chez**
498 **nous au niveau du primaire, ça se fait de façon orale : 5**
499 **minutes tu fais ta leçon. Soit tu piques des élèves au**
500 **hasard, puis t'essaies un petit peu de voir ce qui ce qu'ils**
501 **ont vu, ou t'essaies de revenir un petit peu sur sur ce qui**
502 **a été fait. Avoir un modèle, puis de savoir un peu**
503 **comment on va ou d'avoir une certaine façon de**
504 **travailler toujours la même. Ça pourrait aussi aider les**
505 **élèves un peu, à se retrouver un peu. Tu vois, quand tu**
506 **le reposes un peu, toujours les mêmes questions, est-**
507 **ce que finalement ça pourrait permettre chez eux un peu**
508 **de développer le. La façon qu'ils auraient d'y réfléchir ou**
509 **pas forcément ?**

510 Je pense qu'effectivement, si on fait toujours de la même
511 manière les institutionnalisations et les débriefings. Mais je
512 le mettrai quand même en évidence en disant, Eh Ben voilà,
513 vous voyez, au début, on s'intéresse à ce que vous avez
514 ressenti, ensuite on s'intéresse à ce que vous avez appris,

515 puis après on s'intéresse à ce que vous avez fait, donc on
516 pourrait très bien le rendre explicite. Et pour moi, de
517 nouveau, c'est important de le rendre explicite, parce que
518 sinon on n'est pas sûr qu'ils ont compris. Et puis, mais
519 surtout ça, ça aide l'enseignant à structurer son intervention
520 et du coup, les élèves vivent encore mieux ce moment
521 puisqu'il est plus structuré. Si l'enseignant sait comment faire
522 les élèves en profite.

5. Exemple de questionnaire du débriefing de l'enseignant-e 1

Débriefing après le jeu

Quel est le nom du jeu ?

diatopia

Est-ce que j'ai aimé ce jeu ?

Pas du tout 0 1 2 3 4 5 Oui, j'ai adoré

Est-ce que j'aimerais y rejouer en classe ?

Pas du tout 0 1 2 3 4 5 Absolument

Est-ce que j'aimerais y jouer à la maison ?

Pas du tout 0 1 2 3 4 5 Absolument

Est-ce que j'ai appris quelque chose dans ce jeu ?

Oui Non

Si oui, qu'est-ce que j'ai appris ?

qu'il faut être rapide

6. Exemple de questionnaire du débriefing de l'enseignant-e 2

Débriefing

Selon les cinq questions ci-dessous, entoure le nombre qui correspond à ce que tu penses du jeu :

1 = Je ne suis pas du tout d'accord

10 = Je suis complètement d'accord

1) Avant de jouer, est-ce que le jeu était facile à comprendre ?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2) Est-ce que ça me dérangeait de faire des erreurs lors du jeu ?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3) Est-ce que le jeu était difficile ?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4) Est-ce que j'ai apprécié ce jeu ?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5) Est-ce que ce jeu m'a permis de consolider mes apprentissages ?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. Exemple de questionnaire du débriefing de l'enseignant·e 3

Debriefing jeu

1. Comment s'appelle le jeu auquel tu as joué ?

Tell me more

2. As-tu aimé y jouer ?

Oui

3. Qu'as-tu aimé ?

J'ai aimé qu'on devait avoir de l'imagination

4. Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ?

Je n'ai pas aimé que une équipe attende

5. Es-tu fort.e à ce jeu ?

Non

6. Qu'est-ce que ce jeu peut t'apprendre ?

J'ai appris à continuer une histoire