



Savoir jouer en SVT

Coordination de production :

Johann GERARD

IA-IPR SVT

Table des matières

1. Introduction	3
Les jeux et performance des apprentissages : un exemple d'étude scientifique menée.....	4
2. Les Jeux et la démarche d'investigation scientifique.....	5
3. Des Compétences Psychosociales développées par les jeux.....	7
4- l'importance d'une forme de décentrement dans certains jeux.....	9
5 - Le jeu, élément facilitateur pour la mémorisation	10
6- L'importance des temps de métacognition	11
7- les vigilances.....	12
8. Conclusion.....	14

Ce dossier est écrit en complément d'un travail effectué par le groupe de production de ressources en SVT de l'académie de Rennes. De nombreux passages illustrent les échanges, réflexions et débats qui se sont tenus avec les membres de ce groupe que nous remercions vivement.

Laetitia CIROLDI, Johann GERARD, Éric LACOUTURE

IA-IPR académie de Rennes

1. Introduction

Les jeux pédagogiques sont utilisés dans l'enseignement pour rendre les apprentissages plus interactifs et engageants. En Sciences de la vie et de la Terre (SVT), les jeux peuvent être utilisés pour aider les élèves à comprendre des concepts complexes, à développer des compétences scientifiques et à améliorer leurs compétences psychosociales. Cette approche, ludique, permet de créer un environnement d'apprentissage dynamique où les élèves sont actifs et motivés.

Il convient toutefois de réfléchir à la réelle plus-value que peut apporter la ludification : n'invoquer que la recherche de motivation ne saurait suffire.

Nous allons donc considérer le « savoir jouer » (tel que nommé dans le projet du nouveau socle commun mis en consultation en 2025) ou plus simplement « le jeu », comme **un moyen pédagogique** mis au service de certains objectifs (et non l'inverse : le jeu ne sera pas un objectif pour lui-même). Cette clarification conceptuelle est nécessaire pour éviter toute confusion entre animation et enseignement.

Notre groupe de travail proposera ici des pistes de réflexion et de travail en vue de faire progresser les élèves :

- dans la démarche scientifique et les compétences associées :
 - la démarche globale
 - la prise de données (observations, mesures)
 - le raisonnement : distinguer le fait, la connaissance, l'argument, l'opinion ; distinguer la causalité et la corrélation, etc.
- dans plusieurs compétences psychosociales (CPS) :
 - comprendre autrui
 - réguler ses émotions
 - pensée critique
 - coopérer – collaborer
- dans la prise en compte de la complexité (nuance, choix raisonnés...)

Il existe de nombreuses définitions pour « le jeu ». Nous ne retiendrons pas certaines comme « Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir » (Larousse) parce qu'elles cadrent mal avec des objectifs éducatifs formalisés.

Nous resterons donc volontairement sur une définition du jeu plus restrictive qui se rapproche de celle des « **jeux sérieux** » (serious game en anglais) : un jeu sérieux désigne un jeu qui a un but principal autre que le divertissement. Le jeu sérieux est un mélange entre un contenu sérieux et un scénario ludique. Il combine une intention pédagogique, informative ou d'entraînement avec des ressorts ludiques issus du jeu. Il a donc pour objectif de rendre attrayant le contenu sérieux qui doit être transmis, par une forme, une interaction, des règles et des objectifs autres que ludiques.

Un jeu, en classe, se définit par:

- une règle (du jeu...),
- des contraintes (le plus souvent le temps),
- un ou plusieurs objectifs à atteindre (on parle ici des objectifs propres au jeu et non des objectifs pédagogiques poursuivis par l'enseignant) : ces objectifs se définissent souvent par des conditions de victoire, de réussite...

Le jeu sérieux ajoute des objectifs pédagogiques variés en lien avec des compétences à construire, des notions ou concepts à développer.

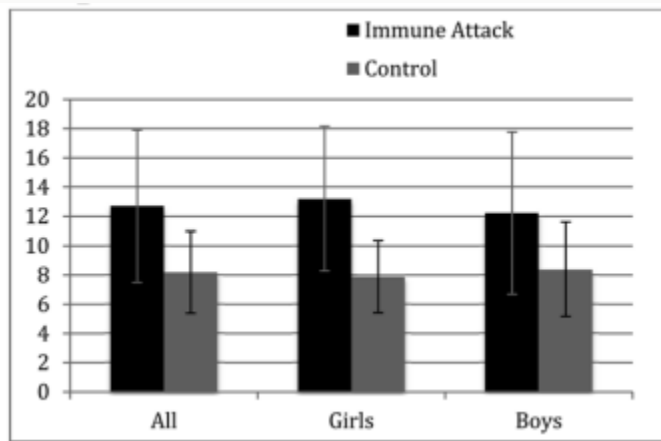
Les jeux et performance des apprentissages : un exemple d'étude scientifique menée



<https://www.molecularjig.com/research/>

En 2014, les joueurs d'Immune Attack ont obtenu de meilleurs résultats à un test d'immunologie cellulaire et ont fait preuve d'une plus grande confiance en eux que leurs camarades jouant à un jeu vidéo témoin. Cet article de recherche, évalué par des pairs, porte sur les effets du jeu Immune Attack.

« Nous avons cherché à savoir si les joueurs répondaient mieux ou moins bien aux questions de biologie moléculaire et cellulaire que leurs camarades n'ayant pas joué. Nous avons également cherché à savoir si les étudiants ayant joué à Immune Attack se sentaient aussi confiants que leurs camarades quant à leur capacité à comprendre les schémas de biologie cellulaire. »



Les résultats ont clairement démontré (de façon significative) des écarts entre les groupes test (en noir sur le graphique) et les groupes témoins (en gris sur le graphique) : les élèves qui sont passés par le jeu ont mieux de meilleurs scores (4 points d'écart concernant la compréhension et la mémorisation des concepts). A noter également qu'il n'a pas de différence significative entre filles et garçons (un seul point d'écart au score, à l'avantage des filles).

2. Les Jeux et la démarche d'investigation scientifique

D'une manière générale on peut associer le terme « investigation » à « enquête ». Cette seule comparaison illustre tout le potentiel ludique de la démarche.

2.1. La démarche d'investigation scientifique

La démarche d'investigation scientifique est un processus structuré qui inclut plusieurs étapes (démarche) incluant de la recherche de données (investigation) matérielles (observations, mesures : caractère scientifique) en vue de résoudre un problème.

Les jeux peuvent faciliter la compréhension de chaque étape de cette démarche en fournissant un cadre interactif et stimulant.

2.2. Problématisation et Questionnement

Les jeux peuvent encourager les élèves à observer attentivement et à poser des questions pertinentes. Par exemple, un jeu de cartes où chaque carte représente un phénomène naturel peut inciter les élèves à observer les détails et à formuler des questions sur les causes et les effets de ces phénomènes, notamment si des contradictions apparaissent.

Exemple : le jeu classification des êtres vivants

Exemple : le jeu des textos

2.3. Formulation d'Hypothèses

Les jeux de rôle et les simulations permettent aux élèves de formuler des hypothèses et de les tester dans un environnement contrôlé. Par exemple, un jeu de simulation sur l'évolution des espèces peut amener les élèves à formuler des hypothèses sur les facteurs influençant l'évolution et à les tester en modifiant les paramètres du jeu.

Exemple : [le jeu Phalènes](#)¹

2.4. Expérimentation et Analyse

Les jeux de laboratoire virtuels ou physiques permettent aux élèves de mener des expériences et d'analyser les résultats. Par exemple, un jeu de laboratoire en ligne où les élèves doivent identifier des espèces de plantes en utilisant des clés de détermination peut les aider à développer des compétences en analyse et en interprétation des données.

Une vigilance : les « jeux sérieux » sont tous des modèles et il convient de faire preuve de pensée critique en lien avec leur utilisation. Si un modèle est utile pour comprendre il n'a pas valeur de preuve en sciences. En d'autres termes, le jeu aide à comprendre mais ne prouve rien.

Exemple : le jeu Chaînes de défenses

2.5. Conclusion et Communication

Les jeux collaboratifs encouragent les élèves à tirer des conclusions et à communiquer leurs résultats. Par exemple, un jeu de débat scientifique où les élèves doivent défendre leurs conclusions devant la classe peut améliorer leurs compétences en communication et en argumentation.

¹ Jeu créé par P. Cosentino, académie de Nice

2.5. Prendre des décisions

Certains dispositifs permettent aussi d'aborder des questions socio-scientifiques. En classe de Seconde, par exemple, un jeu de rôle autour de l'implantation d'un parc éolien conduit les élèves à mobiliser des données relatives à la production énergétique, à la biodiversité et aux nuisances sonores. Cette mise en situation rend visible la complexité des décisions collectives et l'articulation entre savoir scientifique et choix sociétal. L'enjeu demeure cependant de maintenir la primauté des faits établis sur les opinions.

3. Des Compétences Psychosociales développées par les jeux

3.1. Collaboration et Travail d'Équipe

Les jeux collaboratifs nécessitent que les élèves travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun. Cela peut améliorer leurs compétences en collaboration et en travail d'équipe. Par exemple, un jeu de puzzle scientifique où chaque élève détient une pièce du puzzle et doit travailler avec les autres pour compléter l'image peut renforcer la cohésion de groupe et la collaboration.

3.2. Communication et Écoute Active

Les jeux qui impliquent des discussions et des débats peuvent améliorer les compétences en communication et en écoute active. Par exemple, un jeu de rôle où les élèves doivent jouer différents rôles dans un écosystème et discuter des interactions entre les espèces peut les aider à développer leurs compétences en communication et en écoute.

3.3. Pensée Critique et Résolution de Problèmes

Les jeux qui nécessitent la résolution de problèmes complexes peuvent développer la pensée critique. Par exemple, un jeu de stratégie où les élèves doivent gérer les ressources d'une île pour assurer la survie de ses habitants peut les aider à développer des compétences en pensée critique et en résolution de problèmes. De même tous les jeux qui permettraient à des élèves de mieux faire la différence entre une connaissance et un argument, faire la différence entre corrélation et causalité, sont des jeux participant à la construction de la pensée critique.

Outre la pensée critique, le jeu est aussi un moyen habile pour apprendre à faire des choix, à prendre des décisions en lien avec la résolution de problèmes. Le fait de ne pas être mis en danger (on peut « rejouer ») est également à mettre en lien avec le droit à l'erreur.

3.4. Gestion des Émotions et Résilience

Les jeux compétitifs peuvent aider les élèves à gérer leurs émotions et à développer la résilience. Par exemple, un jeu de quiz scientifique où les élèves doivent répondre à des questions sous pression peut les aider à gérer le stress et à développer la résilience face à l'échec.

Le point suivant sur le décentrement est aussi à relier avec cet objectif de gestion des émotions. Il mérite cependant d'être davantage détaillé (paragraphe suivant).

Compétence Psychosociale (CPS)	Exemple(s) de jeu mobilisant cette compétence	Attendus de fin de cycle 3	Attendus de fin de cycle 4 et lycée
Compétences sociales (coopérer, communiquer, écouter, respecter)	Jeux coopératifs (jeu de plateau coopératif, jeux de rôle, jeux sportifs en équipe)	Coopérer dans un projet collectif, écouter les autres, s'exprimer dans le respect des règles	Respecter les règles du débat, justifier un point de vue, s'intégrer dans un travail d'équipe
Empathie (se mettre à la place de l'autre, reconnaître les émotions)	Jeux de rôle, théâtre, jeux d'improvisation	Identifier les émotions d'autrui, adopter un comportement respectueux	Comprendre des situations sociales complexes, interpréter les émotions et réactions d'autrui
Gestion des émotions (reconnaître, exprimer, réguler ses émotions)	Jeux de société avec aléa (chance, compétition), activités de relaxation ludique	Reconnaître et nommer ses émotions, apprendre à se calmer dans un jeu	Adapter son comportement face à la frustration, gérer son stress en situation d'évaluation ou de conflit
Pensée critique (analyser, questionner, prendre du recul)	Jeux d'énigme, jeux d'enquête, escape games, débat argumenté	Distinguer fait/opinion, poser des questions, raisonner logiquement	Prendre du recul, argumenter une position, identifier les biais ou manipulations
Créativité (imaginer, créer, s'exprimer)	Jeux de construction, jeux de narration, jeux artistiques	Proposer des solutions originales, imaginer des histoires, expérimenter	Élaborer une production personnelle, détourner un usage pour créer, valoriser l'originalité
Prise de décision (choisir, anticiper, évaluer les conséquences)	Jeux de stratégie, jeux de gestion, jeux de simulation	Faire des choix simples en expliquant son raisonnement	Prendre des décisions complexes en situation, anticiper les effets de ses choix
Confiance en soi (s'exprimer, s'affirmer, oser participer)	Jeux d'expression orale, concours ludiques, jeux de scène	Oser prendre la parole, valoriser ses réussites	Exprimer une opinion avec assurance, assumer un rôle dans un projet collectif

4- l'importance d'une forme de décentrement dans certains jeux

Le **décentrement** en pédagogie désigne une posture où l'enseignant choisit volontairement de se décaler de sa propre perspective, de ses propres savoirs ou de ses certitudes, pour se mettre à la place de l'élève. Cela implique de prendre en compte le point de vue de l'autre, son niveau de compréhension, ses représentations, ses difficultés, ses besoins et ses façons d'apprendre ; cela favorise ou valorise l'empathie.

Christophe Marsollier² décrit d'ailleurs **l'empathie** comme étant *la capacité à se mettre à la place de l'autre, à ressentir ce qu'il éprouve, sans pour autant perdre son propre point de vue. C'est une attitude d'ouverture, d'écoute active, et de compréhension des émotions et besoins de l'autre, sans jugement. Elle permet de reconnaître la singularité de la personne avec laquelle on interagit. Dans la relation éducative, par exemple, cette empathie facilite l'établissement d'une relation de confiance mutuelle : l'élève se sent compris, reconnu dans ce qu'il vit, ce qui ouvre un espace plus propice à l'apprentissage et à la coopération.*

De la même manière, **le jeu permet possiblement une forme de décentrement** facilitateur de lui-même au moment d'aborder des sujets plus sensibles (engageant des valeurs et/ou des morales et/ou des sensibilités personnelles particulières). Ainsi de nombreux jeux, comme les jeux de rôles, (ou toute autre forme de jeu qui permettent à l'élève de se décaler par rapport à lui-même) libèrent d'une certaine façon l'élèves de certains poids ou contraintes morales susceptibles de bloquer des apprentissages.

Concernant certains sujets que l'on rapporte à des questions socialement vives, le jeu devient alors un appui pour écarter des opinions tranchées qui nuisent à la nuance. Cela n'est pas sans rappeler que des messages difficiles peuvent être passés par le biais de la comédie.

Par exemple, le jeu des textos a été pensé, notamment, pour permettre ce décentrement des élèves sur des sujets liés à l'EVARS (éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité). Ce jeu permet aux élèves de « faire parler » des personnages fictifs et de créer des dialogues tout à fait réalistes. Parce que c'est un jeu et qu'ils n'ont pas totalement la main sur la construction des dialogues, ils ne sont pas personnellement impliqués dans leurs valeurs. Cela permet donc d'avoir des situations de réflexion sans que l'on attribue les propos, les opinions, les valeurs à tel ou tel élève lui-même.

² Docteur en sciences de l'éducation, inspecteur général de l'Éducation Nationale et maître de conférences.

5 - Le jeu, élément facilitateur pour la mémorisation

Le jeu en pédagogie est un levier puissant pour favoriser la **mémorisation** des élèves.

Les jeux pédagogiques (basés sur des quiz, memory, etc.) qui sollicitent **la répétition** permettent une réactivation régulière des connaissances, une meilleure consolidation en mémoire à long terme (par effet de testing), un apprentissage implicite, sans pression.

Le jeu stimule aussi l'**attention soutenue**, qui est indispensable pour encoder les informations.

Ces deux premiers points renvoient clairement aux études du neuroscientifique Stanislas Dehaene et ses « piliers de l'apprentissage »³.

Dans ses dimensions collaboratives, le jeu favorise l'entraide, la verbalisation et les émotions positives (rire, suspens, surprise...) dont nous savons qu'elles **stimulent la mémoire « émotionnelle » ou « autobiographique »** (via l'amygdale et l'hippocampe).

³ https://ncu-mistral.univ-tln.fr/wp-content/uploads/Memo-4_piliers_apprentissage.pdf

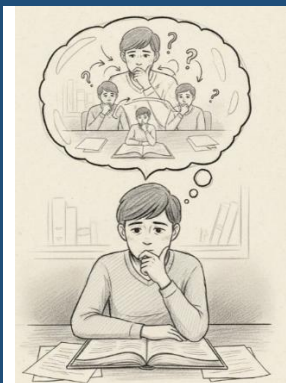
6- L'importance des temps de métacognition

Si nous devons ne retenir qu'une réflexion sur l'utilisation du jeu en classe ce pourrait être celle-ci : quelle serait la plus-value d'utiliser le jeu en classe si les élèves ne retiennent que le nom des gagnants mais ne se rappellent pas (ou ne comprennent pas) les notions, les compétences, construites lors de ce jeu ? Certes le plaisir de venir en classe est louable mais non suffisant.

Il apparaît donc nécessaire de bien cadrer le temps d'un jeu auquel participe les élèves pour **laisser un temps de retour sur le jeu**. C'est ce qu'on appelle faire de la **métacognition** ou de l'analyse réflexive. Ce temps d'après jeu est indispensable pour marquer explicitement les acquis et les progrès à réaliser.

Il s'agit donc de « refaire le match » pour mettre en mots et comprendre ce qui a été construit lors de la phase ludique.

Pour aller plus loin...



Qu'est-ce que la **métacognition** ? Il s'agit de la perception qu'a l'élève de ses connaissances et de ses apprentissages. Cette approche va d'ailleurs de pair avec la confiance en soi et nous savons que plus l'élève aura confiance en lui, meilleure sera sa réussite. L'idée générale est que l'élève visualise mieux les méthodes de raisonnement qu'il utilise et peut apprendre plus facilement.

Concrètement, le temps de métacognition repose sur un questionnement qui consiste à demander aux élèves de décrire les processus d'apprentissage qu'ils traversent afin de mieux en prendre conscience. En cela le jeu est un bon support de questionnement divers, notamment autour des compétences psychosociales.

Exemples de questionnements d'après jeu :

- *Bravo, tu as atteint l'objectif (ou non) ! Sais-tu comment tu as fait ? Qu'as-tu fait pour parvenir à ce résultat ? peux-tu l'écrire ou bien était-ce du hasard ?*
- *Aurais-tu pu faire autrement ?*
- *Quelles sont les étapes qui t'ont mis en confiance et celles qui t'ont fait douter ?*
- *Quelles connaissances t'ont permis de réussir ? Quelles connaissances penses-tu avoir construites ?*
- ...

En fonction des réponses de l'élève, le professeur peut fournir des pistes pour progresser. L'idéal étant de réaliser ces temps en collectif pour que les élèves partagent leurs réflexions. Bien souvent les pistes de progrès forment une liste d'indicateurs de réussite que l'on associe à telle ou telle compétence.

Il sera donc fort utile d'associer un temps de métacognition à la pratique d'une évaluation formative ou d'une auto-évaluation avec des critères et indicateurs formalisés.

7- les vigilances...

Comme toute pratique pédagogique qui « sort de l'ordinaire » celle de l'approche ludique de l'enseignement n'est pas exempte de dérives. L'engagement visible des élèves ne garantit pas l'apprentissage effectif. Une activité peut être dynamique, coopérative et motivante sans que les concepts soient véritablement stabilisés. Il convient donc de distinguer l'activité comportementale de l'activité cognitive. Plusieurs points de vigilance sont à considérer.

La discipline des SVT repose sur la confrontation au réel : observation microscopique, analyse de données expérimentales, étude de documents scientifiques authentiques, travail de terrain. Un dispositif ludique ne peut durablement se substituer à cette confrontation. Par exemple, un escape game consacré à la tectonique des plaques qui ne s'appuierait ni sur l'analyse de cartes sismiques ni sur l'étude de profils géologiques risquerait de transformer un savoir scientifique en simple scénario narratif.

Les dispositifs ludiques peuvent également produire des effets différenciés. Dans certaines configurations, certains élèves peuvent prendre l'ascendant, tandis que d'autres demeurent en retrait. L'enseignant doit veiller à organiser explicitement la répartition des rôles et à garantir l'accès de tous au raisonnement scientifique.

La question de la motivation doit enfin être examinée avec discernement. Les systèmes de points ou de récompenses peuvent susciter un engagement immédiat mais déplacer la finalité de l'activité vers la performance. L'apprentissage scientifique implique un effort intellectuel fait d'analyse, de reformulation et d'abstraction. Le jeu ne supprime pas cette exigence.

7.1 - Le temps

La durée d'une partie de jeu est variable : de quelques minutes à plusieurs heures (voire plusieurs jours dans les catégories « jeux de rôles »).

Etant donné que le jeu est un moyen au service d'autres objectifs, on attribuera des temps raisonnables en classe. Pour faire simple, **la durée d'un jeu en classe ne devrait pas excéder celle d'une activité classique**. Mieux vaut une partie de jeu durant 15 minutes avec un temps équivalent de métacognition qu'une partie de 30 minutes voire d'une heure qui ne permettrait même pas d'effectuer un bilan en fin de séance.

7.2 - Le sens

Le passage des consignes et des objectifs est souvent plus compliqué dans le cadre d'un jeu que dans le cadre d'une activité classique. Lors d'un jeu, il y a des règles particulières qui amènent à poser deux types d'objectifs :

- Les objectifs propres au jeu et à ses règles (Pour jouer il faut...pour gagner il faut...)
- Les objectifs pédagogiques poursuivis par l'enseignant

C'est inévitable, de nombreux élèves oublieront très vite les objectifs pédagogiques, ce qui peut provoquer une perte de sens. Le passage des consignes se doit donc d'être très explicite (dit et affiché) pour rappeler fréquemment et utilement aux élèves ce qu'ils doivent faire et comprendre.

Illustration (vécue) :

Une séance où l'enseignant met en place un jeu de rôle opposant scientifiques et climato-septiques. Chaque groupe va disposer de cartes avec de vraies et de fausses données et mimer un débat contradictoire. Les élèves se sont particulièrement bien investis dans le jeu mais au final n'ont retenu aucun argument. D'ailleurs, ce jour-là, les climato-septiques ont gagné...

En conséquence, le passage des consignes doit être particulièrement anticipé avec explicitement :

- Les règles et objectifs du jeu

- Les objectifs pédagogiques (attendus de réflexion, de production, etc.) comme pour toute activité
- Les temps d'activité

Avoir un temps de métacognition facilite grandement le « retour au sens » de cette activité.

7.3 - Les jeux sont (parfois ou souvent) des modèles

C'est (presque) une évidence avec les jeux numériques. Un jeu de simulation (l'excellent SimClimat, par exemple) est par nature une simplification de la réalité. Il est bien construit à partir de données réelles mais nécessairement incomplètes, simplifiés et choisis.

En tant que simplification du réel, un modèle ne peut pas être considéré comme une preuve en sciences. En conséquence, si un jeu a pour vocation un travail autour de la démarche scientifique il convient que les élèves comprennent bien que le jeu (le modèle) ne démontre rien mais sert plutôt à illustrer un concept en le simplifiant.

Cela sera plus compliqué avec des jeux mélangeant des données, des interprétations, des modèles... Un temps de réflexion s'avère nécessaire pour distinguer par la suite ce qui tiendra plutôt de l'argument ou plutôt de l'opinion. Cela peut d'ailleurs faire l'objet d'un jeu.

Deux intéressants à lire (ou relire) sur ce sujet :

- Article⁴ de P. COSENTINO qui aborde les limites du modèle, notamment dans les jeux :

<https://www.cafepedagogique.net/2022/07/12/pour-le-prof-720/>

- Article académique concernant la modélisation en sciences :

<https://pedagogie.ac-rennes.fr/spip.php?article5251>

7.4 - Les mauvais joueurs, la triche, les stéréotypes

Le type de jeu proposé aux élèves aura une influence sur leurs comportements. Il faudra être vigilant avec les jeux amenant possiblement un esprit de compétition « mal placée ». Le jeu fait surgir certaines « personnalités » que l'on n'attend pas avec son lot de leaders, de compétiteurs à tout prix, de tricheurs, etc.

Cela peut rester intéressant si, justement, on souhaite travailler des objectifs en terme de compétences psychosociales (respect des règles, respect des autres, empathie...).

Pour des compétences qui mettent en valeur l'entraide, l'empathie, le groupe, on proposera donc plutôt des jeux coopératifs-collaboratifs ou des jeux sans condition de victoire.

Le jeu est aussi vecteur de comportements stéréotypés, notamment en lien avec le genre mais aussi en lien avec les religions. Une vigilance est à porter sur des réactions spontanées ouvrant sur des propos condamnables (par exemple associer des jeux d'argent au judaïsme, associer des comportements genrés ou homophobes avec certains jeux...).

7.5 - Une tension constitutive à penser : logique ludique et logique scientifique

La logique ludique repose sur l'immersion, l'engagement immédiat et la dynamique sociale. La logique scientifique, quant à elle, exige distanciation, preuve, argumentation et abstraction. Ces deux logiques ne sont pas incompatibles, mais leur articulation suppose une réflexion constante sur la finalité du dispositif.

Penser cette tension permet d'éviter à la fois l'illusion d'un apprentissage sans effort et la crainte d'un affaiblissement de l'exigence disciplinaire.

⁴ Les modèles ont leurs limites. Quelle place accorder aux modèles, et en particulier aux modèles numériques en cours de SVT ?

8. Conclusion

La question professionnelle n'est donc pas de savoir s'il convient d'utiliser ou non le jeu en classe, mais dans quelles conditions il contribue réellement à la construction d'un savoir scientifique structuré et durable.

Les jeux pédagogiques offrent une approche innovante et efficace pour enseigner les SVT. Ils permettent de développer à la fois des compétences scientifiques et psychosociales, en créant un environnement d'apprentissage dynamique et engageant. En intégrant des jeux dans leur enseignement, les enseignants peuvent réellement faire progresser les élèves dans plusieurs compétences à condition que les objectifs pédagogiques et didactiques soient clairement identifiés.

Il importe d'éviter deux positions symétriquement excessives : considérer le jeu comme une solution universelle aux difficultés de motivation ou le rejeter par principe. Le jeu constitue un outil parmi d'autres, dont la pertinence dépend du contenu scientifique visé, du moment de la séquence et du public concerné.

La question professionnelle centrale peut être formulée ainsi : en quoi ce dispositif permet-il aux élèves de mieux comprendre le réel biologique ou géologique étudié, et comment cette compréhension est-elle explicitement formalisée et stabilisée ?

Le jeu peut constituer un détour fécond vers la pensée scientifique. Il ne saurait en devenir le substitut.

Avant de lancer les élèves dans un jeu il faut donc se poser quelques questions :

Le jeu est-il au service d'un obstacle épistémologique identifié ?

Comprendre le hasard en génétique ? Saisir la notion de système ? Appréhender une échelle de temps géologique ? Etc.

☞ Si oui → il peut être pertinent.

Y a-t-il un temps d'institutionnalisation clair ?

Le moment où le professeur reprend, formalise, conceptualise, inscrit dans le programme.

☞ Sans cela, l'activité reste périphérique.

Le jeu respecte-t-il la nature scientifique de la discipline ?

Observation du réel. Démarche d'investigation. Argumentation fondée sur des preuves.

☞ Un jeu purement narratif, sans données scientifiques réelles, reste fragile du point de vue disciplinaire.