

LudoSocio

Un « jeu sérieux » en sociologie



Le jeu dans son ensemble est au service d'une expérimentation pédagogique qui vise à renforcer l'appropriation des enseignements de sociologie, en proposant la mise à l'épreuve, par des moyens ludiques, de notions et de catégories définies dans un ou plusieurs cours magistraux (CM).

Potentiellement, tout type d'enseignement thématique de sociologie pourrait faire l'objet de cette mise en œuvre, mais le jeu présenté ici prend plus particulièrement appui sur deux grands domaines.

D'une part, celui de la sociologie des professions (une thématique en général enseignée, seule ou en association avec le travail, aux niveaux L2 et L3, dans la plupart des départements de sociologie en France) et celui des stratifications sociales et de la mobilité (domaine qui est généralement présenté au cours des niveaux L1 ou L2).

D'autre part, le domaine de la sociologie des migrations, dont la présence dans les cursus peut varier selon les cas, mais qui est le plus souvent située aux niveaux L2 et L3.

Il mobilise ponctuellement des connaissances issues d'autres domaines des sciences humaines et sociales.

En ce sens, son utilisation pédagogique optimale se situe plutôt à un niveau L3¹. Mais, comme outil stratégique de formation, il pourrait s'avérer efficace dans la perspective de Masters professionnels.

1. Les fondements du dispositif

Les spécialistes distinguent différents types de jeux sérieux :

- les jeux sérieux à message (*advertising game*), plutôt à visée de communication, qui transmettent un message éducatif, informatif ou persuasif, aussi utilisés en recrutement comme *Moonshield* (Thalès), qui dispose d'une application pour *smartphone* ou tablette ;
- les jeux sérieux d'entraînement, qui visent plutôt la formation (*Pulse!* entraîne au diagnostic dans un service d'urgence hospitalière) ;
- les jeux sérieux de simulation, où tout un univers est simulé et où on peut trouver des modalités relevant des deux catégories précédentes (*Ava Formation 47* forme à la conduite d'entretiens).

¹ Une version non numérique de ce jeu (selon le même algorithme, mais utilisant des vignettes de papier et des réponses orales) a été testée pendant cinq ans en Travaux Dirigés (TD) de sociologie des professions, en L3 de sociologie à Metz (Université de Lorraine). Le jeu était pratiqué en groupes de 5 à 10 étudiants, lors de séances qui duraient 2h chacune.

Plusieurs secteurs d'activité semblent pouvoir rapidement bénéficier de ces développements : la santé (formation, prévention, accompagnement des patients), l'enseignement (initiation, mise en pratique de savoirs académiques), la communication (promotion des entreprises ou des produits) ou encore la Défense (recrutement et entraînements).

Ici, c'est la dimension éducative et de formation qui a été privilégiée. Il s'agit de contribuer à la recherche d'une meilleure adéquation entre offre de formation et attentes des bénéficiaires, par un dispositif pédagogique au contenu scientifique rigoureux (« sérieux ») porté par des tâches pouvant être remplies sur un mode ludique (« jeu »). Ce dispositif fait appel, comme on le verra, à des savoirs académiques répertoriés ou pouvant l'être, mais aussi à un sens pratique (au sens de : Bourdieu, 1979) plus disparate, plus facile à reproduire sur un mode pragmatique que sur un mode réflexif. Ainsi conçu, il devrait permettre de faire une place à des savoir-faire qui n'ont habituellement pas droit de cité académique et qui pourraient servir de points de passage entre des univers sociaux séparés, bref de point d'appui pour une lutte contre l'échec. Notre dispositif final n'a pas l'esthétique de la plupart des jeux disponibles : ici pas d'images simulant des humains ou des espaces, mais un environnement d'images fixes pour du texte à lire et des cases à cocher. Les images animées offrent bien sûr des ressources pédagogiques intéressantes, mais leur coût de fabrication est prohibitif dans la perspective qui est la nôtre.

1.1. Le dispositif et son usage

*** Jouer à Professions et stratifications sociales**

Ce jeu s'inspire de questions traitées par la sociologie des stratifications sociales et par la sociologie des professions. Il n'exige aucune compétence antérieure dans ces domaines, mais la capacité de s'orienter dans les résultats sociologiques disponibles en utilisant des moteurs de recherche peut évidemment faciliter la tâche.

On choisit, dans une liste de dix « profils », un scénario qui fournit quelques informations élémentaires sur une personne, dont il s'agit de découvrir le profil sociologique. On demande en fait de trouver quatre caractéristiques importantes de cette personne : sa région de résidence, son âge, le type d'entreprise qui l'emploie et sa profession.

Pour commencer à jouer, il faut faire l'acquisition d'une information (appelée : « indice ») dans une liste (appelée : « données »). Tous les indices n'ont pas le même coût : de 1 point à 15 points. On peut ensuite proposer, dans la fenêtre de dialogue et en utilisant les codes indiqués, les quatre caractéristiques.

Si cette première série de quatre propositions (« 1^{er} tour ») est partiellement ou totalement erronée, le joueur doit à nouveau acquérir un indice pour pouvoir faire une nouvelle série de propositions (« 2^e tour » et ainsi de suite). Ce message invite éventuellement à faire appel à des connaissances disponibles en ligne ou dans des articles facilement accessibles.

LudoSocio conseille au joueur de raisonner « en entonnoir » : partir d'un cadre de recherche large et restreindre progressivement ce cadre en éliminant les pistes incompatibles entre elles. Une attention toute particulière doit être portée à la formulation des informations dans le scénario de départ : elles peuvent donner de précieuses indications.

A chaque « tour », on peut tirer bénéfice du regard sur sa propre stratégie : le jeu questionne sur les raisons des choix et si on répond de façon éclairée, des points ou du temps de jeu sont acquis.

Il est possible de suspendre le déroulement du jeu en enregistrant la partie au niveau atteint et de le reprendre, mais on ne peut rejouer une partie terminée.

**** Jouer à Migrations**

Chacun des dix cas proposés par la thématique « Sociologie des migrations » présente brièvement une situation difficile dans laquelle des migrants et des personnes qui en ont momentanément ou durablement la charge doivent trouver une issue. Le joueur dispose

d'une liste d'indices qui l'éclairent sur certaines caractéristiques de ces personnes. La première étape du jeu consiste à prévoir la décision finale que prendront probablement ces migrants et à sélectionner trois des indices de la liste qui sembleront justifier cette décision. Si la décision et la justification sont cohérentes, la réponse est considérée comme juste. Une deuxième étape permet d'améliorer le score en imaginant une évolution de la situation. Pour cela des événements nouveaux sont proposés (une liste de « perturbateurs ») et le joueur doit prévoir leurs conséquences probables (en choisissant dans une liste d'« issues perturbées »).

Le jeu ne porte plus cette fois sur la découverte de profils cachés, mais sur la probabilité de prise de décision chez des personnes en situation d'épreuve. On a limité le terrain d'investigation à des personnes en situation de migration, qu'il s'agit alors de suivre dans plusieurs moments de tension liés tant à des face-à-face avec des habitants du pays d'accueil (école, commerces, administrations) qu'à des face-à-face avec des commensaux (compagnons d'infortune, compatriotes, amis) ou qu'à des parents (conjoints, famille). Il va de soi et on le voit bien en jouant, que ces questions dépassent largement les problèmes de migrations et interrogent tous les domaines de la vie civile auxquels la présence des migrants sert de révélateurs.

*** Aller plus loin

Lorsqu'une partie est terminée, LudoSocio affiche un message final (« Retour sur le scénario ») : il propose une vue d'ensemble du profil (jeu **Professions...**) ou de la situation (jeu **Migrations**) qui vient d'être traité. C'est l'occasion de rassembler les réponses, de les étoffer par des informations supplémentaires et surtout de mettre l'ensemble en perspective, à l'aide des résultats sociologiques disponibles. Ce message est un peu plus long et détaillé pour Migrations : les situations évoquées sont moins familières à la majorité des joueurs et les allers et retours entre le pays d'origine et le pays dit « d'accueil » supposent un peu plus d'aide à la compréhension. Pour autant, les messages qui suivent chaque partie jouée dans Migrations ne sont pas strictement conçus sur le même modèle : d'une part, les situations ne sont pas superposables et d'autre part, il est nécessaire d'éviter l'effet de répétition (c'est pourquoi, on n'a pas systématiquement éclairé les épreuves mises en scène). Ce message se termine par une bibliographie, qui privilégie les références en ligne lorsqu'elles existent et les travaux en français. Cette bibliographie croise thème central et thèmes secondaires : il y a donc dans LudoSocio une large palette de pistes de réflexions thématiques.

1.2. Des compétences mises en jeu

* « savoir combiner » et réflexivité

Il s'agit de petits scénarios esquissant un profil sociologique d'une ou plusieurs personnes. Le joueur doit utiliser des informations au sein d'un algorithme comportant quelques contraintes, pour fournir ses réponses. Mais ce principe commun à de nombreux *serious games* revêt ici deux formes distinctes : LudoSocio propose en fait deux thématiques et pour chacune un schéma de jeu différent.

Dans le thème **Professions et stratifications sociales**, il faut partir d'un court récit pour identifier et qualifier sociologiquement une personne (qu'on appellera, par commodité pour la présentation : « le profil caché ») selon quatre paramètres : sa région de résidence, sa tranche d'âge, son entreprise ou son service, sa profession.

Dans le thème **Migrations** le joueur est face à un scénario plus étoffé, dans lequel des migrants et/ou des personnes ayant à les prendre en charge sont dans une impasse. Il lui est demandé de s'appuyer sur une série de caractéristiques de la situation pour prévoir la décision la plus probable prise par ces personnes (appelée ici : « décision finale probable »). Deux thèmes, deux règles du jeu différentes, deux rapports au temps (limitation dans un cas, sans limite temporelle dans l'autre) : sans aller plus loin, chacun peut deviner que les deux thèmes font appel à des ressources partiellement différentes chez le joueur. **Professions...**

sollicite une multiplicité de compétences pour aboutir à un résultat unique : connaissances sociologiques sur les professions et les classifications sociales, capacité de se servir du sens social ordinaire, mais aussi habileté à trouver des informations via les moteurs de recherche, sans oublier une méthodologie du travail universitaire (comment utiliser ses connaissances et ses intuitions dans un temps limité), tout cela doit servir à trouver la réponse juste et il n'en est qu'une seule possible. **Migrations** laisse de côté le stress du timing et de l'indiscutable et fait plutôt appel à la corrélation d'informations situées dans une dynamique sociale conduisant à du probable : confronté à des issues qui sont toutes possibles, le joueur doit proposer une décision qui lui apparaît comme la plus probable au regard des informations fournies et au regard de ce qu'il sait des contextes de migration. Même quand il trouve la réponse considérée par LudoSocio comme la plus probable, le joueur est invité à éviter tout triomphalisme : non seulement rien ne garantit que c'est ce qui se passerait, mais encore le jeu le confronte à plusieurs schémas d'évolution de la situation qui l'invitent à faire évoluer sa réponse.

Les deux thématiques font donc appel à une compétence éminemment utile en contexte d'apprentissage (le joueur est idéalement un étudiant, mais le jeu n'est pas fermé aux autres) : un « savoir-combiner ». Mais, comme on le verra plus précisément, LudoSocio interpelle aussi la réflexivité du joueur : dans le jeu **Professions...**, il lui est demandé d'indiquer comment il a procédé, ce qui lui accorde un « bonus » et dans le jeu **Migrations**, c'est sa capacité à se départir de la solution qu'il a trouvée pour envisager une suite, qui témoigne de sa réflexivité².

**** Un appel au sens de la débrouille**

Dans LudoSocio, la mise en œuvre rigide des principes savants (« la mise en application » des ressources achetées) n'est pas tout à fait une garantie de succès de la démarche. L'une des caractéristiques les plus impertinentes de ce projet, au regard des traditions universitaires, est de faire une place à des ressources non didactiques (un sens social – issu d'expériences antérieures – se manifestant dans le langage commun sous la forme de l'« intuition »). Cette impertinence, toute relative, vient à l'appui d'une conviction : la lutte contre l'échec universitaire ne peut pas passer seulement par un ajustement des messages délivrés ou une surenchère didactique, qui tendent souvent à produire plutôt ce que R.K. Merton appelait « *the Matthew effect* » (l'information nouvelle, même profilée, accroît l'écart initial entre détenteurs et non-détenteurs de l'information initiale, au lieu de le combler). La lutte contre l'échec doit aussi faire appel à ce sens social de la débrouille que beaucoup d'étudiants utilisent pour frauder, faute de pouvoir le convertir directement en savoirs reconnus. Encore faut-il prévoir un dispositif pour rendre académiquement audible cette intuition souvent socialement efficace.

*****Les avantages du travail en groupe**

Le jeu peut aussi être utilisé pédagogiquement dans une perspective de dynamique coopérative : dans les cas expérimentés en présentiel, les solutions de jeu ont été trouvées rapidement chaque fois que les groupes parvenaient à distribuer le travail de recherche tout en prévoyant un espace de dialogue. Soulignons-en au moins deux dimensions intéressantes du jeu en groupes.

1. Cette médiation du groupe nous paraît être le dispositif capable de traduire en réflexivité le sens social ordinaire (qui peut être localement efficace mais qui requiert que les situations soient homologues pour pouvoir être reproduit, comme l'*orthè doxa* de Platon) qui viendrait à l'appui des connaissances préalablement détenues. Dans le jeu tel qu'il est proposé ici, il est tout à fait possible d'installer – par exemple en salle d'informatique – plusieurs joueurs, munis de leurs « prothèses numériques » (pour une fois pleinement recevables en salle de cours) Il faudrait conserver cette interactivité dans une version du jeu complètement

² On peut, pour donner à « réflexivité » un sens un peu plus solide que l'habituelle « prise de conscience », reprendre ce qu'en dit Heinz Wismann : « (...) ne pas être tout simplement envahi par les choses qui se présentent, même avec une allure de valeur incontournable. » (Wismann, 2013, p. 34).

aboutie : dans une version « *serious game* » idéale, on peut imaginer que le jeu se pratique en réseau, considéré comme l'équivalent numérique du groupe constitué en TD.

2. L'autre avantage à conserver, qui conduit à rechercher le même type de solution est l'émulation : dans l'expérimentation effectuée à Metz, l'un des moteurs capables d'entraîner même les plus tièdes, est la compétition entre les différents sous-groupes.

1.3. Les attendus narratifs du jeu

La rédaction des énoncés joue un rôle central dans ce jeu, tant au niveau des informations de départ qu'à celui des renseignements fournis par les ressources fournies (« Données », conseils) : l'étudiant est averti, par le texte liminaire à lire pour pouvoir entrer en jeu, qu'il doit se rendre attentif aux nuances et aux modalisations.

Soit, à titre d'exemple, ce scénario de départ :

PROFIL ALPHA, énoncé de départ

« Dominique dit volontiers avoir eu une enfance heureuse, largement passée à jouer dehors dans la petite ville où habitaient ses parents. Dominique dit en avoir gardé un goût pour les activités de pleine nature et fait aujourd'hui du rafting, de l'escalade et de la marche nordique. Dominique a découvert récemment l'équitation, un loisir qu'il/elle avait toujours considéré comme n'étant « pas pour elle/lui ». Actuellement, Dominique vient aussi de se mettre à l'apprentissage du violoncelle. Dominique n'a pas vraiment choisi sa région de travail, mais dit s'y sentir bien, au milieu de gens qui sont comme ceux de son enfance. »

Au-delà du recours à l'androgynie du prénom, ce qui est en jeu dans l'énonciation est la distribution orientée des nuances, que fera apparaître un énoncé fictif homologue (énoncé-bis) : un énoncé qui pourrait prétendre s'appuyer sur la même réalité mais non sur les mêmes informations.

Une lecture pressée (on peut imaginer que c'est celle d'un étudiant pris par le temps) qui s'en tiendrait aux faits les plus manifestes retiendrait les éléments suivants, qui forment cet énoncé-bis :

PROFIL ALPHA énoncé-bis

Dominique a eu une enfance heureuse dans la cité où habitaient ses parents. Dominique aime les activités de pleine nature : il/elle fait du rafting, de l'escalade, de la marche nordique. Dominique a découvert récemment l'équitation. Il/elle vient de commencer l'apprentissage du violoncelle. Dominique vit dans une autre région que celle de son enfance. Il/Elle n'a pas choisi cette région. Il/Elle s'y sent bien. Les gens du milieu dans lequel Il/elle vit ressemblent à ceux de son enfance.

Que manque-t-il à cette fiche de lecture ? On peut admettre que la fonction du discours rapporté (« *Dominique dit* ») n'apparaisse pas à l'étudiant comme une information utile. A ce stade, elle est d'ailleurs difficile à interpréter et on peut comprendre qu'elle ait été laissée de côté. Quoique « *dit volontiers* » donne une information sur la tendance de la personne à mettre en perspective sa trajectoire et que « *dit en avoir gardé un goût* », laisse planer le doute sur la continuité sociale ainsi proclamée. La principale information incontestablement manquante dans l'énoncé-bis concerne l'expression « *largement passée à jouer dehors* » qui renvoie à un mode d'existence pouvant nourrir une hypothèse : connaissant les habitudes des classes populaires urbaines des années 50 – 60 (et peut-être au-delà), par l'analyse de Richard Hoggart (Hoggart, 1970), qui consistait à laisser les enfants libres pourvu qu'ils fussent dehors, l'étudiant pourra se demander si ce n'est pas là le milieu d'origine de Dominique. Va dans le même sens le propos rapporté « *pas pour elle/lui* » : le professeur aura pu évoquer en cours, à partir de **La Distinction** de Bourdieu, le sentiment d'illégitimité des classes populaires face aux pratiques culturelles des classes dominantes. On risque également de passer à côté des syntagmes finaux (« *au milieu de gens qui sont comme ceux de son enfance* »), qui invitent pourtant à faire des hypothèses à partir de l'information

sur le « retour » dans le milieu d'origine : si les loisirs *high class* (rafting, équitation, violoncelle) semblent indiquer un milieu social aisé, s'agit-il

- <ressources à puiser dans « sociologie des professions »> d'un retour dans le milieu d'origine comme profession de service (par exemple en profession libérale, comme médecin généraliste) ou plus largement comme intermédiaire social (comme travailleur social³) ;
- <ressources à puiser dans « stratifications sociales » ou dans « démographie »> s'agit-il d'un déclassement social ;
- <ressources à puiser dans « sociologie urbaine » et dans « démographie »> d'un effet de péri-urbanisation, voire de contre-urbanisation ?

Personne ne prétendra sérieusement que le fait d'avoir eu connaissance de tous ces éléments en CM suffit à les mobiliser efficacement pour progresser dans la recherche du profil caché. Il est donc nécessaire de trouver un moyen pour inciter l'étudiant à s'en emparer (c'est-à-dire à consulter des ressources en ligne rapidement mobilisables) lorsqu'il doit rectifier son raisonnement.

2. Quelques suggestions d'utilisation

2.1. LudoSocio dans la trousse pédagogique

Quelques remarques pour proposer quelques utilisations de ce jeu et pour repérer quelques profits qu'on peut en attendre.

* Un nouveau levier pour les TD

Pour insérer **LudoSocio** dans une démarche pédagogique, trois grandes catégories d'utilisations peuvent être imaginées. Elles ont en commun d'être des dimensions appliquées de l'enseignement, c'est-à-dire de n'avoir de sens qu'en relation avec d'autres méthodes.

-Un travail des étudiants en sous-groupes au sein d'un TD lié à une thématique proche (pour *Professions et stratifications sociales* : Sociologie des mobilités sociales, des stratifications sociales, du travail, de l'emploi et des professions ; pour *Migrations* : sociologie des migrations, sociologie de la justice et du droit, sociologie politique).

-Un travail de l'enseignant, face au groupe complet, en illustration ou en préparation de certains aspects d'un CM : chaque scénario aborde un univers – professionnel pour *Professions et stratifications sociales* ou un contexte migratoire pour *Migrations* – qui peut être l'objet d'un cours spécifique, par exemple : âge et dépendances pour *Professions et stratifications sociales*, la demande d'asile pour *Migrations*...)

-Un travail individuel d'approfondissement (l'étudiant joue seul avec des consignes explicites).

** LudoSocio, la compétition, la coordination et la circulation des savoirs

L'expérimentation menée (seulement sur la thématique et avec la règle du jeu pour *Professions*...) en présentiel, sur format papier, pendant cinq ans livre quelques clés d'utilisation de ce jeu. Il a été utilisé chaque année durant un semestre, lors de sept séances de TD de deux heures, en lien avec un CM de sociologie des professions et de l'expertise, auprès d'un effectif variant entre 20 et 30 étudiants.

Le schéma était le suivant. Les étudiants disposaient d'une séance pour se familiariser avec la règle du jeu en petits groupes de cinq à sept personnes ; puis à tour de rôle lors des quatre séances suivantes chaque groupe proposait aux autres son propre scénario (avec un temps limité). Enfin, lors de la dernière séance, le jeu servait d'évaluation du TD pour chacun

³ Le professeur aura pu faire référence à Richard Sennett, qui évoque dans *Respect*, ses origines d'enfant de travailleuse sociale dans un quartier populaire de Chicago (Sennett, 2000 et Sennett, 2003).

des groupes, à partir cette fois d'un scénario élaboré par l'enseignant. A chaque séance, lorsque le jeu était terminé, chaque groupe devait proposer un compte rendu de sa manière de jouer, qui lui valait un bonus variant de 0,5 à 3 points.

Le premier constat à faire est institutionnel plus que pédagogique ou scientifique : ces séances ont connu un absentéisme très faible. On pourra parler des vertus de la compétition, de la dimension ludique, d'une docimologie indiscutable (en tout cas non discutée) : tout cela a pu compter. Mais l'effet était mesurable.

Le deuxième constat est pédagogique. Il est apparu dès la première année d'expérimentation : le jeu pratiqué sous cette forme redistribue les cartes en matière de compétences. Des étudiants peu motivés et aux résultats médiocres (y compris dans le CM correspondant, assuré par le même enseignant) obtiennent des résultats aussi bons que les meilleurs de la classe – non sans provoquer quelques accès de mauvaise humeur, qui du coup autorisaient quelques considérations sociologiques sur la méritocratie. A quoi l'attribuer ? Deux causes majeures se détachent : 1/ le jeu fait appel au sens ordinaire de la vie société, pour lequel on ne sait pas que les « intellos » (au sens lycéen du terme) soient particulièrement supérieurs aux autres, par exemple lorsqu'il s'agit de « calculer » le voisin (pour continuer avec le même vocabulaire) ; 2/ le travail en groupe fait vite apparaître les avantages d'une division du travail efficace (certains sont bons pour « délirer », d'autres pour faire des recherches rapides sur l'Internet). Le summum de l'efficacité a été obtenu lors de la dernière année d'expérimentation, lorsque la classe a fonctionné comme un seul groupe de 12 unités.

Le troisième constat est scientifique ou en tout cas concerne les appropriations de savoirs. Les observations que nous avons faites et les enregistrements effectués montrent des étudiants confrontés à la réutilisation de bribes d'autres enseignements reçus, autant que des enseignements du CM. Ils sont alors dans une situation inédite pour eux : ils doivent finaliser ces connaissances face à une situation précise sans rapport direct avec elles. C'est l'une des premières fois de leur carrière d'étudiants qu'ils ont la démonstration concrète que ça sert à quelque chose, alors que l'absence chronique de coordination pédagogique dans les enseignements de sociologie (et sans doute au-delà) les convaincraient plutôt que ces savoirs permettent juste d'avoir une bonne note auprès du prof qui les délivre.

En des termes plus généraux, LudoSocio, outil ludique se pose comme un outil d'intervention pédagogique applicable à de nombreux autres domaines connexes à la sociologie des professions.

2.2. Un outil d'initiation à la recherche

Le jeu peut être aussi le point de départ d'activités de recherche menées par les étudiants.

-On peut l'illustrer clairement sur la partie *Migrations*.

En l'état, le jeu est fermé (il y a de bonnes et de mauvaises réponses). Mais le scénario peut être le point de départ d'une enquête auprès d'un public défini. Il suffit de remplacer la question : « quelle décision prendront-ils probablement ? », par la question : « que feriez-vous dans cette situation ? ». L'enseignant peut alors faire le lien entre les probabilités envisagées par LudoSocio et celles qui se dégagent de l'enquête.

-Pour la partie *Professions et stratifications sociales* : il est facile d'imaginer d'autres profils sur ce modèle. Dans les séances en présentiel, les groupes s'approprièrent le jeu de cette manière : on séparait la classe en deux et l'un des groupes proposait à l'autre de trouver un profil qu'il avait construit. Par ailleurs, un enseignant qui voudrait faire travailler les étudiants sur les phénomènes de catégorisation et de stéréotypes, pourrait aussi utiliser LudoSocio : il suffirait alors d'inviter les étudiants-joueurs à relever l'évolution de leurs recatégorisations au fur à mesure de l'avancement du jeu.

3. Eléments de conclusion

Ce jeu est un pari sur la force de l'imagination sociologique, non seulement pour la recherche comme ce fut proposé par Charles Wright Mills, mais aussi pour la pédagogie. D'abord parce que LudoSocio repose sur la sollicitation de l'imagination de l'étudiant considéré comme un joueur : on lui demande de faire appel à son intuition, de la combiner avec des savoirs académiques, tout en utilisant de façon efficace les ressources des moteurs de recherche. Ensuite parce que le joueur exerce ces compétences sur des scénarios esquissant des modes de vie et non sur des résultats de recherches : ce qui le place en situation d'expérimentation, voire de travail sur de l'idéaltype. Enfin, c'est aussi l'imagination de l'enseignant qui est sollicitée, comme on vient de le voir au travers des possibilités d'utilisation.

Nous avons donc conscience de proposer un programme assez ambitieux et qui de ce fait même reste largement perfectible.

-Du point de vue théorique : nous interrogeons la latitude incluse dans la capacité de catégorisation⁴ ; nous faisons l'hypothèse d'une hybridation académiquement visible et acceptable des ressources offertes par un enseignement, une prospection sur l'Internet et un sens pratique ordinaire.

-Du point de vue technique : nous offrons une possibilité de détection automatique de la qualité des réponses fournies par les joueurs et de réorientation dans le jeu après échec ;

-Sans oublier les aspects pédagogiques : nous proposons un outil d'appui pour des enseignements précis, mais aussi pour des enseignements distincts ou apparemment éloignés.

Bien évidemment, le fort développement de ces jeux sérieux n'est pas un argument auto-suffisant. De nombreuses questions demeurent en suspens, parmi lesquelles :

□/ à supposer qu'on réussisse sans trop de mal à passer d'une situation réelle à une situation virtuelle, comment revenir au réel, c'est-à-dire articuler le jeu aux aspects non ludiques de l'enseignement ;

□/ si le jeu sérieux peut sanctionner positivement par une note élevée une démarche réussie (le joueur a trouvé la solution), que mesure-t-il (une habileté, une compétence ?) ;

□/ à supposer que l'on réponde oui à la question précédente, comment situer cette mesure par rapport aux évaluations classiques ;

□/ comment les participants classent-ils ce jeu dans l'ensemble des dispositifs académiques (prennent-ils au sérieux le jeu sérieux) ?

Le présent document propose quelques réponses élémentaires à ces questions, mais il nous paraît clair qu'il n'y suffit pas.

Sur la question □ (comment revenir du virtuel au réel ?), une étude attentive de l'enregistrement du session de jeu en TD, réalisé en décembre 2012, montrait que le jeu n'est pas une bulle sans contact avec le réel. Les participants font de multiples va-et-vient entre les trois espaces qui sont ici confrontés (les contenus d'enseignement, les savoirs pratiques efficaces, les enchaînements du jeu) et ne les confondent pas, tout en les trouvant complémentaires. On peut donc en attendre de véritables acquis transposables.

La question □ interrogeait le type de performance qui est mesurée par le succès au jeu. En fait, il faudrait aller au-delà et interroger aussi l'échec. L'enregistrement audio mentionné ci-dessus montre que le groupe d'étudiants concernés a mis au point une technique de type algorithmique (dont les fleurons sont : l'usage répété du « raisonnement en entonnoir » et de la recherche des corrélations entre prénoms, année de naissance et groupes sociaux) qui n'est pas toujours couronnée de succès, mais qui peut être considérée comme une compétence réitérable et pouvant être explicitée. Au-delà, c'est sans aucun doute un savoir-combiner qui est mesuré.

Quant à la question □ (quelle place pour ce type de compétence à côté des évaluations classiques ?), elle trouve une réponse en deux temps. D'abord il faut dire que le jeu ne peut être qu'un complément, un équivalent numérique de ce qu'il y avait peut-être initialement

⁴ Pour des approfondissements théoriques, voir le document ci-dessous : « Annexe. Fondements théoriques ».

dans l'idée de « travaux dirigés » (aujourd'hui trop souvent absorbés par l'inévitable lecture des textes majeurs) : seul l'enseignant est pleinement à même de dire quelle place il pourra prendre dans l'ensemble des évaluations qu'il programme. Ensuite, l'évaluation par le jeu est numérique (un score sur 40), préférentiellement collective. Enfin, le fait que le jeu donne sa chance à des joueurs éventuellement distants des connivences académiques (que mesure par exemple la dissertation), tout en les contraignant à un effort de rigueur, montre qu'il met en valeur des talents jusqu'ici difficiles à évaluer.

La question s'adressait aux utilisateurs : que pensent-ils du jeu ? Cette question reçoit une réponse immédiatement factuelle : au cours des cinq années d'expérimentation en présentiel, cet enseignement de TD est celui qui a connu le plus faible taux d'absentéisme. Même en relativisant l'enthousiasme des joueurs par la prise en compte de la nouveauté, du caractère collaboratif, de la possibilité d'obtenir une bonne note, il reste que cette forme d'enseignement participatif a eu du succès.

ANNEXE

FONDEMENTS THEORIQUES

Heuristiques floues et algorithmes austères

Le dispositif pédagogique ne se situe pas seulement à la croisée de perspectives de sciences de l'éducation et de linguistique : il fait aussi appel à un certain nombre de postulats psychosociologiques sur les voies de la découverte.

Des hypothèses intrathéoriques

Pour bien comprendre qu'il ne s'agit pas là d'une volonté de brouiller les pistes ou d'intriguer, il faut revenir sur quelques fondements théoriques de ce projet. Les classements sociaux, qui pourraient être abstraitement énumérés et rangés en laboratoire, se donnent à voir, dans les interactions de la vie quotidienne, enrobés dans une mise en espace social. Dans le cas évoqué dans la section précédente, le profil caché est un médecin du travail qui n'aurait pas de raison véritable d'insister sur sa découverte « récente » de l'équitation ou sur son « apprentissage » du violoncelle, si n'était pas en jeu un rapport complexe à la situation de transfuge social (c'est un médecin d'origine ouvrière). Autrement dit, ce profil professionnel – déjà complexe en lui-même, puisqu'il s'agit d'un médecin salarié⁵ – n'existe pas en soi, mais enserré dans une trajectoire qui le donne à voir. Ce qui est en jeu est donc « le déchiffrement à vue de l'identité sociale » – pour reprendre une formule par laquelle Bourdieu résumait souvent son obsession centrale.

Toutefois, comme on l'a rapidement exposé ci-dessus, le jeu comporte une subdivision interne (**Professions... / Migrations**) qui n'est pas sans incidences à plusieurs niveaux.

Dans les séquences construites sur la base de la sociologie des professions et de l'expertise, il est clairement question de partir à la découverte de plusieurs aspects formels d'une personne ou d'un collectif que l'on peut tenir pour existant réellement. Dans les séquences construites sur la base de la sociologie des migrations, il s'agit de prendre connaissance d'une situation bloquée, de comprendre quels régimes d'action y sont engagés et de définir des issues possibles en pondérant les solutions abstraitement envisageables par des informations nouvelles.

Professions... met le joueur en situation de combiner et recombinaison des informations simples pour aboutir à un profil lui aussi simple. **Migrations** le confronte à une information abondante au sein de laquelle il va devoir opérer un tri et une hiérarchisation pour aboutir à un dispositif de travail qui tienne. **Professions...** le contraint à enrichir progressivement sa représentation d'une situation sociale pour pouvoir la détecter : comment les données et principes théoriques (exposés dans un CM, par exemple) doivent-ils être traités pour permettre d'approcher une situation concrète⁶ ? **Migrations** oblige le joueur à réduire la richesse du réel pour rendre la situation justiciable d'une intervention efficace : comment établir un pont solide entre une situation donnée dans toute sa diversité (par exemple un conflit ou une tension) et des principes de travail appris en formation (par exemple des dispositifs de médiation sociale) ?

⁵ Le CM aura pu évoquer les analyses d'Eliot Freidson sur les rapports entre les *professions*, l'Etat et les entreprises (Freidson, 2001).

⁶ Les participants peuvent élaborer des techniques efficaces reposant sur des travaux connus. Ainsi dans la séance d'expérimentation en présentiel en 2012, les étudiants avaient décidé de chercher l'âge du profil caché en étudiant les années où le prénom figurant dans l'énoncé a été le plus attribué (comme le proposent les travaux de Baptiste Coulmont). Ils avaient échoué cette fois-là, mais leur dispositif était remarquablement sophistiqué et s'était avéré très performant à de nombreuses reprises.

Pour résumer d'un trait l'ensemble de ces réflexions internes combinant contraintes de jeu et connaissances d'univers sociaux et techniques : les informations achetées (« Données ») arrivent dans un univers cognitif déjà catégorisé et doté de stéréotypes efficaces. A côté de ces hypothèses que nous faisons, à un niveau intrathéorique, sur le caractère raisonnable de la mobilisation des principaux acquis de la sociologie des professions et du travail social, mais aussi des aspects plus généraux de la sociologie, comme instruments de lecture de situations complexes, il nous faut faire état d'autres hypothèses, qui sont plutôt à un niveau métathéorique, bien que le but de ce jeu ne soit pas d'initier aux problèmes de catégorisation.

Des hypothèses métathéoriques

Nous sommes confrontés ici à la nécessité d'émettre au moins quatre séries de remarques épistémologiques.

1. La première porte sur la catégorisation en général. Qu'il s'agisse ici de trouver un profil caché (niveau 1) ou d'attribuer une décision commune possible à un groupe de personnes (niveau 2), il faut prendre appui sur des classements sociaux disponibles et que l'on peut supposer présents à l'esprit de tous, avec des degrés d'accréditation variables. Ce qui est en jeu est l'ajustement entre des descriptions de personnes et des catégorisations disponibles – qu'elles soient considérées comme intériorisées et efficaces parce que telles (voir : De la Haye, 1998 ; Dubois, 2007 ; Leyens et al., 1999) ou comme activées en situation comme le veut la sociologie pragmatique (voir : Trépos, 1998 ; Thévenot, 1998).

2. La deuxième porte sur la re-catégorisation. Comment pouvons-nous progresser dans l'identification d'une situation, dès lors que nous devons traiter une succession d'informations dont certaines sont de nature à remettre en cause une interprétation précédemment élaborée sur la base d'informations antérieures ? Ce problème a été traité par la psychologie sociale et cognitive, notamment par les expériences d'Eleanor Rosch. Très grossièrement, on peut en résumer ainsi le propos : a/ on peut représenter la structure cognitive d'une représentation du monde comme étant faite d'un noyau dur entouré d'un halo ; b/ si des personnes sont confrontées à la nécessité d'intégrer dans leur représentation une information nouvelle, susceptible de requérir la modification de toute la structure, elles tendent à repousser cette éventualité en cherchant à insérer l'élément perturbateur dans le halo pour ne pas avoir à toucher au noyau dur.

Cet « effet de halo », qui permet aux personnes d'avancer sans être obligées de vérifier la cohérence de représentations périphériques et donc, notamment de représentations nouvelles, peut être à la fois compris dans les termes de la célèbre théorie de la rationalité limitée et dans ceux de la sociologie pragmatique, grâce à un même concept, celui d'« heuristique » : même lorsque des algorithmes de travail sembleraient plus efficaces, parce que plus durables (le plus court chemin n'est pas toujours le plus sûr), les individus préfèrent réutiliser leurs heuristiques aguerries.

Un exemple assez récent l'illustre bien : entre 1987 et 1994, les vagues répétées d'action de prévention secondaire auprès des toxicomanes ont fait baisser de façon spectaculaire les échanges de seringues et fait tomber très bas les taux d'infection par le virus de l'immunodéficience humaine (VIH) ; en 1994, la prévalence du virus de l'hépatite C (VHC) dans la même population (qui commence à être mesurée) est de près de 70 %, mais, sept ans plus tard, partiellement en raison, il est vrai, de campagnes nettement plus frileuses, ce taux n'a guère évolué chez les usagers de drogues. Pourquoi, ce qui a marché une première fois n'a-t-il pas marché une deuxième ? Au cours des sept premières années considérées, la connaissance nouvelle (les modes de contamination par le VIH) est plus ou moins intégrée dans le halo des heuristiques des toxicomanes (seulement là, car la réticence face à l'usage des préservatifs montre que le message n'est pas compris en profondeur) : cette intégration est facilitée par la simplification réussie du message de prévention (plus réussie que pour la population générale). Au cours des sept années suivantes, plusieurs facteurs se combinent : la propagation du

VHC est plus complexe, les campagnes sont moins intenses (le risque de santé publique est considéré comme moindre), la vigilance des équipes (rassurées par la politique de réduction des risques) baisse. On peut faire l'hypothèse que les toxicomanes ont reporté sur le VHC des heuristiques efficaces pour le VIH (négligeant ainsi les vecteurs comme l'eau de dilution, les cotons, etc.). Tout se passe comme si les nouveaux messages de prévention étaient jugés suffisamment ressemblants aux précédents pour être « casés » à côté d'eux, dans le halo (Trépos, 1996).

L'expérience de Rosch a été transposée avec succès à la sociologie des classifications sociales, par Luc Boltanski et Laurent Thévenot (voir : Boltanski, Thévenot, 1982). Ils mettaient les participants à un stage de l'INSEE en situation de structurer des piles de fiches de classifications sociales et de négocier en groupe les transformations à y opérer lorsque de nouvelles informations, plus précises, étaient fournies. Et c'est la lecture de cet article qui à l'époque nous a suggéré la transposition⁷, mais dans un état d'esprit assez différent : l'ambition de Boltanski et Thévenot était d'observer les procédures de négociation pour y repérer des formes de justification plus générales, mises en avant par des participants pour convaincre les autres ; ici, l'objectif est beaucoup plus restreint et les modalités de la progression vers la solution ne sont pas au centre, même si elles peuvent faire l'objet d'une validation comme on le verra.

3. Une troisième question métathéorique nous semble engagée par notre projet. Dans le jeu mis au point par nos inspirateurs, on observe comment les personnes ajustent leurs éventuels comportements déterministes (imaginons : il est catholique donc je me dis qu'il a sans doute plusieurs enfants) à une situation qui est modifiée par de nouvelles informations (ici, il est catholique avec un seul enfant), le tout sous la contrainte de justification (expliquer à d'autres pourquoi il faut mettre cette fiche dans cette pile) et dans la perspective d'opérer des classements : c'est clairement un jeu qui vise à prendre en défaut les raisonnements ultra-déterministes. Dans notre jeu, au contraire, on semble pousser les joueurs à utiliser ces comportements déterministes comme des moyens valables de trouver la solution, donc d'une certaine manière, notre jeu contribuerait à les renforcer, même si à la fin il est demandé au joueur de décrire sa démarche (voir ci-dessous). Notre projet est-il donc fondé sur une sociologie ultra-déterministe, très vaguement inspirée par Bourdieu ? C'est-à-dire une sociologie qui dirait : les informations nous livrent des pratiques effectuées par des personnes et nous supputons que ces pratiques sont typiques de certains groupes sociaux : les prises de positions des agents sont les effets des positions qu'ils occupent dans l'espace social (lecture simpliste d'un réel pilier de la sociologie bourdieusienne). On peut sereinement répondre par la négative à la question précédente. Dans notre jeu, à aucun moment l'application mécanique d'une ou plusieurs informations ne permet de déduire ce qu'est la solution : toute la force de la rédaction des énoncés réside dans le fait qu'elle prend à contrepied les classements férocement⁸ déterministes et, quand bien même l'algorithme final serait fait de déductions déterministes empilées, la construction de l'empilement elle-même résiste au déterminisme simpliste⁹. En fait, serait étroitement déterministe l'opération

⁷ Le dispositif technique de jeu a été sensiblement modifié dès le départ de notre transposition, dont les premiers essais de validation (1986) montrèrent rapidement qu'un non-spécialiste conserve ses chances de succès face à un spécialiste de sociologie. Il a fallu du temps pour digérer ce constat, l'accepter et le transformer en dispositif de soutien pédagogique.

⁸ « Férocement », car il ne nous semblerait pas très sérieux de prétendre qu'il n'existe aucun déterminisme !

⁹ Dans le jeu pratiqué en présentiel dans un TD de L3 de sociologie, le groupe connaît un moment d'hésitation : les renseignements acquis ne confirment pas les premières hypothèses. L'acquisition d'une information supplémentaire (/Situation de famille/ : « Pacsé ») déclenche une réaction immédiate apparemment caricaturale de l'une des participantes : « homosexuel ». Pourtant, la discussion avec les autres la conduit ensuite à utiliser cette donnée pour trouver plutôt la tranche d'âge. Idem pour l'acquisition, à la fin, de l'information /engagements publics/ : « Aucun. Tout ça c'est de la daube ». Une partie du groupe estime que c'est un indice du vote à droite et décide de chercher sur l'Internet une région proche des lieux évoqués et qui voterait à droite. Ces deux catégorisations n'ont pas la même consistance théorique (la seconde pouvant s'appuyer sur quelques données),

inverse de celle qui est proposée ici, qui consisterait à faire deviner une pratique culturelle, politique ou religieuse à partir de l'énoncé d'une position professionnelle.

Nous osons donc prétendre qu'on peut s'engager dans ce jeu en s'appuyant sur des postulats épistémologiques interactionnistes, ethnométhodologistes, actionnistes ou pragmatistes, autant que sur des postulats bourdieusiens. Cette ouverture métathéorique apparaîtra encore plus nettement quand le profil caché sera celui d'une situation et non celui d'une personne.

4. Notre quatrième remarque épistémologique est plus spécifique à **Migrations**. Si l'activité de catégorisation et le recours aux stéréotypes sont impliqués ici aussi dans la conception du jeu, ce ne sont pourtant pas ces deux dimensions des représentations sociales que nous voulons activer principalement. La composante fondamentale est celle de la justice (au sens de Boltanski et Thévenot) : dans des situations troublées (dites : situations d'épreuve) par des êtres et des objets qui ont été déplacés ou qui ne sont pas à leur place, les protagonistes (les participants qui se détachent ou qui sont au centre) ont recours à des montées en généralité pour dé-singulariser la situation et s'appuyer sur des principes supérieurs qu'ils acceptent. Mais cette opération n'est pas toujours suffisante pour mettre fin à la dispute : les protagonistes essaient alors de former des compromis ou ils sortent de la situation de justice par un arrangement circonstanciel ou encore ils ont recours à des stratégies de contournement, voire s'imposent par des formes de violence (qui sont comme toujours indissociablement physiques et symboliques). Ces perspectives peuvent être considérées comme des acquis de socialisation pour les joueurs.

Ce qui leur est demandé est donc d'introduire dans la situation d'épreuve des données objectives très précises (les items), qui ne sont pas des prérequis et qui ne peuvent être engagées dans la situation que *cum grano salis* : leur utilisation est tributaire d'un enseignement (et donc ces principes pourraient figurer dans un dictionnaire auquel accéderaient les joueurs, dans une version augmentée de LudoSocio) ou, comme ici, de recherches sur Internet. En d'autres termes, il s'agit de produire de façon expérimentale et ludique une rencontre qui est au principe de tout enseignement de sciences humaines et sociales : celle d'un sens ordinaire de la justice et d'un corpus de savoirs scientifiques. Aucun des deux éléments ne peut à lui tout seul résoudre le problème posé (on ne peut pas déduire la décision finale de la seule accumulation des savoirs savants ; on ne le peut pas non plus par la simple mise en œuvre du sens ordinaire de la justice – à moins d'être soi-même protagoniste de la situation). C'est de la qualité de cet *alien* produit par le joueur que dépend le score final. En outre, la décision finale probable n'est, comme son nom l'indique, que probable : celles qui auront été écartées restent possibles.

Pour résumer, le projet présenté ici propose un dispositif d'appropriation de la sociologie des professions (plus largement : de la sociologie du travail) et de la sociologie des migrations, par l'hybridation de connaissances savantes et de sens social ordinaire (c'est le niveau que nous avons appelé : intrathéorique).

Ce dispositif repose sur un ensemble de savoirs et d'hypothèses concernant, d'une part, la sensibilité des heuristiques usuelles et des algorithmes savants aux informations nouvelles et, d'autre part, la rigidité relative des classements sociaux autorisant la catégorisation des situations (c'est le niveau que nous avons appelé méta-théorique).

La situation d'épreuve

La sociologie des régimes d'action – largement portée par Luc Boltanski – a particulièrement mis l'accent sur les situations d'épreuve. Dans des circonstances où des personnes se trouvent placées au moins momentanément en situation d'équivalence (c'est-à-dire également dignes de participer à l'interaction) et où les objets et dispositifs sont à leur place,

mais elles subissent toutes deux un sérieux examen de passage, du fait de la nécessité pour ceux qui la portent, de la justifier aux yeux des autres.

ce qui prévaut est ce qu'on appelle généralement la routine (et que Boltanski et Thévenot appellent la justesse). Mais, il suffit d'un léger « dé-placement », notamment des objets, pour qu'il devienne nécessaire de monter en généralité et de mesurer les grandeurs en présence : ce sont des situations d'épreuve, construites en régime de justice (Boltanski, Thévenot, 1991). Il est bien sûr de multiples façons d'en sortir : par un accord, par un compromis, par la violence, par une ruse ou encore en aménageant un arrangement circonstanciel.

Ce sont ces situations d'épreuve, où il faut vérifier que les fondamentaux d'une situation sont respectés, qui sont au cœur de notre deuxième niveau de jeu. Pourquoi est-ce intéressant ? Parce que les situations d'interculturalité (ici : des migrations) bouleversent les repères sur lesquels les individus s'appuient d'habitude pour rectifier les choses qui ne vont pas. Les sciences sociales (sociologie et anthropologie, mais aussi démographie, économie, géographie sociale, histoire) apportent ici des outils pour comprendre comment peuvent évoluer des situations bloquées. En d'autres termes, ici comme dans le premier niveau de jeu, le sens social ordinaire ne suffit pas à comprendre ce qui va se passer : le joueur, serait-il lui-même un migrant, aura besoin de savoirs objectifs pour montrer la logique d'évolution de la situation. Mais ici comme pour **Professions...**, ces savoirs savants ne « marchent » que s'ils sont ajustés à l'aide du « sens social ordinaire ». L'intérêt pédagogique est pour le joueur venu d'ailleurs d'objectiver des situations réglées de manière furtive et pour le joueur d'ici, de s'essayer à faire fonctionner des enseignements didactiques sur l'interculturalité.

On voit qu'il est possible de construire de très nombreuses situations d'épreuve pour mettre en pratique des enseignements de socio-anthropologie que l'on pourrait sans cela enregistrer comme de quasi-mécanismes.

Références

Références générales

- Bourdieu P., 1979, *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
Freidson E., 2001, *Professionalism. The Third Logic*, Cambridge, Polity.
Hoggart R., 1970, *La culture du pauvre*, Paris, Ed. de Minuit.
Sennett R., 2000, *Le travail sans qualités*, Paris, Albin-Michel.
Sennett R., 2003, *Respect*, Paris, Albin-Michel.
Wismann H., 2013, *Penser entre les langues*, Paris, Albin Michel.

Sur les jeux sérieux

- Alvarez J., 2007, *Du jeu vidéo au serious game, approches culturelle, pragmatique et formelle*, Thèse de doctorat, Université Toulouse II.
Alvarez J., Djaouti D., 2010, *Introduction au Serious Game*, Paris, Questions Théoriques.
Djaouti, D., 2011, *Serious Game Design : considérations théoriques et techniques sur la création de jeux vidéo à vocation utilitaire*, Thèse, Université Toulouse 3.
IDATE, 2012, *Serious Games : Enjeux, offre et marché* (3ème édition). www.serious-game.fr/.../wp.../2012/.../11213-Serious-Games-Slides
Kasbi, Y., 2011, *Les Serious Games. Une révolution*, E-management, CCI de Liège.
Lacroux, A., Galois, I., 2012, « 'Serious games' et recrutement : quels enjeux de recherche ? », *XXIIIème congrès de l'AGRH*, Nancy.
Potier Victor, « Mise en jeu de la production aux usages d'un jeu sérieux. Le cas d'une entreprise du secteur du jeu vidéo », *Sciences du jeu* [En ligne], Questionner les mises en forme ludiques du web : gamification, ludification et ludicisation, Mis à jour le 26/10/2014.
URL: <http://sciencesdujeu.univ-paris13.fr//index.php?id=7340>
Cet article est mis à disposition sous sous [contrat Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Prezky, M, 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October.
Schmoll P., 2011, « Jeux sérieux : exploration d'un oxymore », *Revue des sciences sociales*,

45, 158-167.

Sur les catégorisations et les épreuves

- Boltanski L., Thévenot L., 1982, « Finding one's way in social space. A study based on games », *Social Science Informations*, 22 (4-5), Beverly Hills, Sage Publications.
- Boltanski L., Thévenot L., 1991, *De la justification*, Paris, Gallimard.
- De la Haye A-M., 1998, *La catégorisation des personnes*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Dubois N., 2007, *Les effets de la catégorisation*, Nancy-Université/Université Nancy 2 – U.O.H. (Réalisation : Philippe Thomine. Durée du programme : 29 mn).
- Leyens J.-P., Yzerbyt V., Schadron G., 1999, *Stéréotypes et cognition sociale*, Liège, Mardaga.
- Thévenot L., 1998, « Pragmatique de la connaissance ». In : Borzeix A., Bouvier A., Pharo P. (dir.), *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives*, Paris, CNRS Editions.
- Trépos J.-Y., 1996, « Une rencontre qui dérange ». In : J.C. Rouchy (dir.) **La double rencontre**, Toulouse, Erès.
- Trépos J.-Y., 1998, « Catégories et mesures ». In : Borzeix A., Bouvier A., Pharo P. (dir.), *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives*, Paris, CNRS Editions.

RAPPEL : chacune des 20 parties proposées dans LudoSocio comporte une bibliographie spécifique.