



HAL
open science

Peut-on apprendre en jouant ?

Gilles Brougère

► **To cite this version:**

Gilles Brougère. Peut-on apprendre en jouant ?. 91e congrès de l'AGEEM, AGEEM - Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques, Jul 2018, Nancy, France. <hal-03590379>

HAL Id: hal-03590379

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03590379v1>

Submitted on 27 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Peut-on apprendre en jouant ?

Gilles Brougère

91^e Congrès de l'AGEEM, Nancy, 5 et 6 juillet 2018

Il semble que dans un passé relativement récent nous soyons passés de « Cette école où les enfants jouent... » (Congrès AGIEM à Bordeaux en 1986) à une école maternelle où les enfants ne jouaient plus ou de moins en moins (1987-2015) puis à cette école où les enfants pourraient à nouveau jouer (depuis 2015).

Mais jouer à quoi, jouer comment, jouer avec quoi, jouer avec qui ? Qu'est-ce que jouer ? Où s'arrête le jeu, où comment l'exercice ou bien où s'arrête l'exercice et où commence le jeu ? Les enfants sont-ils les seuls à jouer, les enseignantes jouent-elles également ?

Parlons-nous de la même chose quand nous utilisons le terme « jeu » ? Qu'y a-t-il de commun entre le jeu dans la cour de récréation, dans le coin poupée (s'il existe) ou le coin jeu de construction, le puzzle au moment de l'accueil, une activité mathématique qui utilise un jeu ou un exercice mathématique un peu amusant ?

Une question à redéfinir

Peut-on apprendre en jouant ? Je ne suis pas certain que l'on puisse répondre à ce qui est plus un titre, un thème qu'une véritable question. Y répondre serait considérer que « jeu », « jouer », « jouant » sont définis de façon claire, précise et identique pour tous. Or on appelle « jeu » des activités fort différentes selon un principe d'extension qui semble avoir peu de limites. De quel jeu parle-t-on ? Dans quelle situation ou contexte ? Et l'on pourrait poser les mêmes questions relativement à la notion d'apprendre et d'apprentissage. De quoi parle-t-on réellement quand on utilise le terme « apprendre » ? Ne confond-on pas souvent situation d'enseignement et apprentissage ?

Derrière cette question ce sont d'autres questions qui devront être traitées : qu'est-ce que jouer ? Comment apprend-on en jouant ? Qu'apprend-on en jouant ? Et ce qui est valable pour une situation de jeu est-il également vrai pour d'autres situations de jeu ? L'apprentissage postulé relève-t-il du jeu quel qu'en soit la spécificité ou de jeux particuliers dont les effets ne peuvent être extrapolés à l'ensemble des jeux.

Ces questions fondamentales sont facilement passées sous silence au profit d'un discours sans cesse repris depuis la pensée romantique de la fin du 18^e et du début du 19^e siècle (Brougère, 1995) postulant sans vraiment le justifier à un tel niveau de généralité que le jeu aurait des effets éducatifs. Certains jeux pourquoi pas ? Mais le jeu ? Le fait de jouer ? Il ne s'agit pas dans ce texte de donner une réponse définitive à ces questions mais de les reprendre, les déconstruire, les reconstruire pour sortir des pièges du langage au profit d'une analyse des situations. Le jeu est une activité située et c'est cela qui doit être analysé dans ses éventuels effets éducatifs et non un jeu tellement général que l'on ne sait plus ce qu'il est vraiment.

Nous ne partirons pas d'une définition mais plutôt du réel, de ce qu'est le jeu effectivement dans la façon dont il est produit et vécu. Qu'est-ce qui fait qu'il y a jeu ? Et quelle est la variété des situations qui peuvent conduire à faire émerger un jeu ? Est-ce un jeu pour toutes les parties prenantes ou pour certaines seulement ?

Comment le jeu se produit-il ?

Pour répondre à cette question ce n'est pas du côté de l'école, fut-elle maternelle, qu'il faut d'abord se tourner. Le jeu n'est pas une des activités produites par l'école comme certaines le furent, telles les exercices ou des rituels spécifiquement scolaires (comme poser une question dont on connaît la réponse) mais qui existe hors de l'école avant d'apparaître sous différentes formes dans l'école et sa périphérie.

Dans le cadre familial au sens large, quand l'enfant est sous la responsabilité de sa famille même si cela se passe dans la rue ou dans un parc, le jeu est produit par l'enfant seul ou en groupe à partir des éléments disponibles dans l'environnement dont les jeux et les jouets, mais aussi les objets, naturels ou manufacturés, qui n'ont pas été conçus pour cela mais sont détournés ou transformés dans le jeu, ainsi que la structure même de l'espace sur lequel on peut prendre appui (que l'on pense au jeu de cache-cache et son utilisation de l'environnement pour servir de cachette plus ou moins efficace). Ce qui rend également possible le jeu c'est ce que j'appelle la culture ludique qui résulte de l'expérience des jeux vécus ou observés et qui offre des règles, des schèmes, des principes disponibles pour jouer en les reprenant ou les transformant. On peut aujourd'hui évoquer YouTube ou d'autres plateformes concurrentes pour accéder à la culture ludique. On y trouve nombre de vidéos dont certaines faites par des enfants, montrant des scènes de jeu, parfois de façon didactique dans une logique explicite de transmission. Les aînés, les adultes peuvent également transmettre des éléments de culture de jeu, que l'on pense aux jeux de société, de façon plus classique à travers des moments de jeu partagés.

Ce qui caractérise ces situations c'est l'implication volontaire des enfants qui peuvent tout au plus recevoir des propositions sans obligation réelle même si camarades ou famille peuvent inciter vivement à participer à un jeu. C'est dans ce cadre que se construit le jeu qui deviendra également, dans le cadre de ses loisirs, celui de l'adulte. Un jeu produit par les joueurs ou acceptés par ceux-ci, dans lequel on entre librement et dont on sort tout aussi librement (« trop nul ton jeu »), qui n'a rien dans ses caractéristiques humaines de proprement naturel car il suppose un apprentissage, de la situation de jeu (tels les jeux de disparition avec les très jeunes enfants) et des modalités de jeu, de la culture du jeu. A noter que cet apprentissage peut être plus ou moins développé. Il n'est pas exclu que des enfants ne savent pas ou peu jouer faute d'une culture ludique riche, en revanche d'autres sont très compétents et savent produire de riches situations de jeu.

Le jeu se construit dans cette expérience qui conduit à définir des situations comme relevant du jeu (c'est-à-dire « ludiques » *stricto sensu*). Ce qui importe est que la situation soit définie et vécue comme jeu par les joueurs potentiels. En effet ce qui fait jeu c'est de considérer qu'il s'agit d'un jeu, tout particulièrement de la part des joueurs. Il m'a semblé que cela renvoyait à la présence possible de cinq critères dont les deux premiers sont essentiels. L'idée d'une présence possible renvoie au fait qu'en l'absence de certains critères on peut néanmoins définir ou dénommer la situation de « jeu » :

- Le second degré, le faire semblant, le fait d'être dans un monde différent, fictionnel distinct, sans nécessairement être séparé, du monde ordinaire où les choses sont et ne sont pas. Il s'agit d'un cadre de l'expérience marqué par la modalisation selon Goffman (1991). En jouant on entre dans un monde autre qui diffère du monde ordinaire où, par exemple, les combats sont des combats sans être des combats (Bateson, 1977).

- La décision : cet univers ne fonctionne qu'à partir des décisions prises par le joueur (ou collectivement dans le cadre d'une négociation implicite ou explicite entre les joueurs) à commencer par celle d'entrer dans ou de lancer le jeu, mais surtout dans le fait que le monde du jeu ne peut subsister que si les joueurs prennent des décisions ce qui est une façon de décider de continuer à jouer. Arrêter de décider, c'est arrêter de jouer (« pouce je ne joue plus »)

- Ces décisions se développent dans le monde du jeu à travers des mécanismes propres à chaque jeu et qui organisent les possibles, les actions légitimes dans le jeu. Il s'agit de ce que l'on appelle les règles d'un jeu, mais avec un jeu vidéo cela prend la forme d'un programme et dans les jeux de faire semblant d'un scénario qui se construit au fur et à mesure.

Une situation de jeu observée auprès d'enfants de moyenne section dans le coin « dinette » ou « poupée », à une époque où il y en avait encore, permet de comprendre ce mécanisme : deux filles et

un garçon (ce dernier d'un milieu familial plus modeste que les deux filles) jouent à la poupée. Une des filles s'érige en leader et définit les situations légitimes dans le jeu en indiquant quand il est l'heure de faire manger la poupée ou de la coucher, distribuant rôles et actions aux deux autres en ne leur laissant qu'une marge de manœuvre limitée. Le garçon, qui n'apprécie pas d'être renvoyé à la préparation du repas, va proposer un élément de scénario. Au moment de coucher la poupée il s'écrit : « y'a plein de cafards » ce que ne semble pas accepter la fille « leader ». Voyant sa réaction il mime une action, répandre un produit dans le lit, en la commentant « pschitt, pschitt, y'a plus de cafards ». Il est intéressant de noter que le conflit potentiel (désaccord sur le scénario) se résout dans le jeu lui-même, le garçon maintenant sa proposition mais en faisant disparaître les conséquences. Ce que l'on a décidé une autre décision peut le modifier et le jeu montre sa souplesse liée à la création d'un univers fictionnel. On perçoit également une négociation implicite entre les enfants dans le déroulement des décisions qui prennent en compte les réactions des autres.

- On peut considérer que le jeu est frivole au sens où il est sans conséquence ou plus justement qu'il minimise les conséquences. Une fois le jeu achevé le monde n'a pas été changé et l'on peut recommencer. Bien entendu cela peut avoir des conséquences sur l'individu, mais minimisées par la non obligation du jeu, la possibilité d'en sortir si l'on a le sentiment que la frivolité disparaît.

- Enfin on peut évoquer l'incertitude du jeu, au sens où l'on ne sait pas comment cela se termine, parfois même quels chemins l'on va devoir prendre pour arriver au but.

Le jeu va à l'école

C'est ainsi que se construit la situation de jeu et le sentiment de jouer. Il faut garder à l'esprit le contexte de production du jeu. Mais comment le jeu va-t-il à l'école ? C'est dans le temps de récréation que le jeu y trouve une première place avec le transfert des caractéristiques que nous avons évoquées. Il est produit librement en fonction de l'environnement. Bien entendu il s'agit d'un espace de développement très particulier tout d'abord marqué par la présence d'un nombre important d'enfants du même âge ou dont la différence d'âge est réduite ce que l'on retrouve plus rarement dans l'espace familial. C'est sans doute la grande richesse de la cour de récréation de la maternelle à l'élémentaire voire au collège d'offrir un espace pour un jeu générationnel mais aussi la présence d'aînés avec une différence limitée qui permet une transmission de la culture ludique. On voit des enfants jeunes observer avant d'entrer dans le jeu.

Ainsi cette observation d'un tout-petit (âgé de 3 ans à ce moment de l'année, en mars) au sein de la cour de récréation. Un groupe d'enfants joue à 1, 2, 3 soleil. Il ne participe pas au jeu et se trouve seul à côté, mais il regarde attentivement ce que font les enfants et les imite de son côté en reproduisant approximativement leurs actions.

C'est aussi une première réponse à la question : en jouant on apprend à jouer. On comprend ainsi pourquoi la cour de récréation est une figure importante du jeu et de la culture ludique infantile. Mais on peut également noter la présence de règles de plus en plus rigoureuses qui limitent les possibilités de jeu (sans les faire disparaître), la faible place du matériel permettant de structurer le jeu, mais à cet égard il faut reconnaître que la maternelle a des spécificités en proposant plus souvent des structures, des aménagements divers, du matériel roulant et d'autres supports qui permettent d'enrichir l'expérience du jeu. C'est peut-être en cela que la maternelle est une école du jeu, dans une plus grande ouverture au jeu en cour de récréation.

On peut également trouver dans certains usages des coins jeu des logiques proches de celles que nous avons évoquées et souvent dénommées « jeu libre », modalisation qui laisse entendre que quand le jeu va à l'école des modifications apparaissent au sens où le jeu ne serait pas toujours libre. S'agirait-il alors d'un jeu prisonnier de l'école ? Qu'en est-il en dehors de la cour

de récréation et l'usage libre des coins jeu ? Quelles sont alors les modalités de production du jeu dans les écoles maternelles françaises ?

Très souvent, en dehors des situations déjà décrites ci-dessus, le jeu est à l'initiative de l'adulte qui propose et parfois impose une activité dite « jeu ». Le cadre a profondément changé passant de l'initiative et la décision enfantine à l'initiative voire la contrainte adulte. Les conditions de production du jeu ont été modifiées à tel point que l'on peut se demander si cela est encore du jeu. On utilise une modalisation non pour renforcer la dimension de jeu, comme on l'a vu dans « jeu libre », mais au contraire l'atténuer : « jeu dirigé », « jeu sérieux », « jeu éducatif ». Tous ces termes disent que c'est un jeu mais pas tout-à-fait un jeu, sinon il ne serait pas utile d'introduire ces modalisations.

Si l'environnement joue un rôle dans le jeu, ici la caractéristique est que l'environnement est en grande partie construit ou aménagé par les enseignants (et au-delà les encadrants de ces activités car c'est en partie vrai du périscolaire et des centres de loisir). Les jeux et objets, leur rangement, leur visibilité, les aménagements de l'espace sont produits par des adultes dans le cadre d'un projet pédagogique plus ou moins explicite.

On peut alors se demander ce qu'il reste de l'initiative enfantine quand elle n'a pas disparu : choix du jeu dans un cadre prédéfini, possibilité ou non de refuser, choix de la stratégie et de la façon de jouer, etc. Qui définit qu'il s'agit d'un jeu (« les enfants on va jouer », « on va faire un petit jeu ») ? Le plus souvent l'enseignante. S'agit-il également d'un jeu pour les enfants ? Pour tous les enfants ? Au même sens que celui donné au jeu fait dans l'espace familial évoqué ci-dessus ? Définir une situation est un pouvoir important dont dispose les enseignantes et encadrantes et qui peut conduire à redéfinir le sens même des termes, imposer de nouveaux usages.

On voit bien que sous le même terme on trouve des usages, des activités différentes. En les analysant on peut voir si les personnes engagées retrouvent les critères évoqués, lesquels disparaissent, moins le second degré que la frivolité, l'incertitude, voire la décision.

La transformation du jeu à école

Que se passe-t-il quand le jeu va à l'école ? Certes nous avons évoqué des situations proches du jeu au sein de l'espace familial (dans les marges de l'école que constituent les récréations et les temps d'accès libre aux coins jeu, accueil, retour de la sieste, après l'achèvement d'une tâche), mais au centre de l'activité scolaire il s'agit bien, tout au moins en France, de transformer le jeu en exercice comme on transforme l'enfant en élève. A moins de considérer que les deux éléments sont étroitement liés, que transformer le jeu en exercice est le moyen de transformer l'enfant en élève. Il ne s'agit pas de s'appuyer sur le jeu mais de le gérer et le faire disparaître. Nous reprenons ici un exemple que nous avons déjà utilisé (Brougère, 2015, 2016)

Notre observation porte sur deux ateliers réalisés avec un groupe de tout-petits (autour de 3 ans au moment de l'observation), un le matin (suite à la consigne de faire la tour la plus haute possible avec le matériel de construction proposé), l'autre l'après midi (faire, avec le même matériel de construction, une tour monocolor chaque enfant se voyant attribuer une couleur spécifique).

Observation lors de l'atelier du matin :

Corentin¹ a construit une tour sans trop s'occuper de la consigne même si le résultat est compatible avec celle-ci.

Arrivée de Valérie, l'enseignante de la classe : « Est-ce que j'ai *mes*² grandes tours, on peut les regarder les grandes tours ? »

¹ Tous les prénoms tant des enfants que des adultes ont été modifiés.

² Souligné par nous.

La tournure employée par Valérie est significative d'une activité centrée sur l'enseignante. On doit faire *pour elle*, non pour soi. Les enfants sont invités à travailler pour les adultes alors qu'ils jouent pour eux. C'est ce qui va distinguer cette séance d'un moment de pur jeu avec le même matériel.

Cet atelier est repris sous une autre forme l'après-midi avec les mêmes tout-petits :

Observation lors de l'atelier de l'après-midi :

Valérie : « Je vais reprendre les tout-petits ici ; on va refaire les tours comme ce matin. » ; « On va refaire un essai d'une autre chose. »

Elle revient avec une caisse de jeux de construction : « Vous vous souvenez de ce matin : asseyez-vous là autour de la caisse. »

Les enfants sont autour de la caisse et ils commencent à prendre des pièces.

Valérie : « Hey, j'ai dit quelque chose, j'ai dit : on s'assoit autour de la caisse, on touche pas, on laisse, Rachid laisse, on n'a pas encore fait. »

Corentin est le premier à ranger la pièce qu'il a touchée.

Il prend la pièce des mains d'une petite fille pour la remettre dans la caisse.

Valérie : « On lâche tout (en apportant une seconde caisse de briques), on lâche tout. Remets-moi ça là-dedans. »

L'atelier se terminera pas une évaluation de la consigne (tours monochromes, avec une couleur attribuée à chaque enfant)

Qu'est-ce qui change par rapport aux situations de jeu dans l'espace familial ou les espaces libres de l'école : Il s'agit de limiter l'initiative enfantine à partir de la consigne de l'enseignante. L'exemple donné est explicite en réprimandant (certes gentiment) les enfants qui avaient pris l'initiative de jouer avec les briques. Il s'agit de se mettre en mouvement à la demande de l'enseignante, à partir d'une consigne. Il s'agit également d'évaluer le résultat (en fait évaluer le respect de la consigne)

On voit bien ici la transformation du jeu en exercice, mais il faut avoir une approche plus fine et considérer que les modifications du jeu à l'école sont de plusieurs ordres comment nous avons pu l'analyser dans différentes publications antérieures. On peut faire une liste qui montre la continuité du plus proche du jeu dans l'espace familial au plus éloigné :

- Accepter le jeu de l'enfant (pratique que l'on trouve à l'étranger plus qu'en France et sur laquelle nous reviendrons) l'intervention étant indirecte (par le choix et la disposition du matériel, l'organisation spatio-temporelle).
- Choisir des jeux en fonction de l'analyse que l'on en a fait (ex puzzle)

La modification peut être limitée :

- Proposer un débriefing, une réflexion après coup à la suite du jeu.

Ainsi en Chine (Tobin, Hsueh et Karasawa, 2009), une école maternelle observée dispose d'une salle, utilisée par les différentes classes à tour de rôle, qui reproduit une ville avec des coins qui évoquent les différents commerces et services (McDonald, coiffeur, boutiques diverses, commissariat de police, etc.). Les enfants y sont invités à jouer librement. Une querelle éclate entre deux filles dans le salon de coiffure sur la manière de jouer. Les deux garçons qui jouent les policiers interviennent en traitant la querelle comme si elle était interne au jeu et concernait la coiffeuse et sa cliente et ramènent la paix entre les deux joueuses en proposant une solution sous forme de scénario adapté. Ces séances sont suivies d'un moment de débriefing où l'enseignante invite les enfants à parler de ce qui s'est passé. C'est l'occasion pour les deux ex-policiers de décrire leur stratégie pour résoudre le conflit en le traitant de façon interne au jeu.

- Modifier le jeu à la marge pour le rendre compatible avec l'espace éducatif (par exemple pour augmenter le nombre de joueurs)

Créer un mixte entre jeu et activité éducative

- Créer un jeu en fonction d'un objectif pédagogique (ou utiliser un jeu conçu sur ce principe et distribué par des sociétés spécialisées dans le matériel scolaire). On entre

dans le domaine des hybrides, articulation entre jeu et exercice ou activité éducative. Il faut alors analyser chaque situation pour voir en quoi elle reste un jeu et à quelles conditions. On y trouve des situations qui restent très proches du jeu et d'autres qui s'en éloignent. Mais la question est moins ce que sont ces jeux que la façon dont on les utilise et si la pratique maintient ou non une dimension ludique, si les enfants ont ou non le sentiment de jouer.

La transformation en jeu peut-être minimale ou quasi inexistante

- On peut transformer un exercice pour lui donner une forme plus ou moins ludique selon le processus de la gamification.
- Le dernier degré est de simplement utiliser le terme « jeu » pour désigner un exercice.

On voit ainsi que l'usage du mot « jeu » renvoie, dans le cadre scolaire ou préscolaire, à une grande diversité de situations et vouloir généraliser la question de l'apprentissage devient difficile. De quel jeu parle-t-on quand on évoque ses relations avec l'apprentissage ?

Et l'apprentissage dans tout cela ?

Comme nous l'avons évoqué les différentes modalités renvoient à des visions différentes de l'apprentissage, on ne peut tenir le même discours pour l'ensemble de ce qui est dénommé « jeu ».

Des jeux peuvent être présents dans une logique récréative, de délasserment, d'occupation des temps libres sans qu'il y ait une dimension éducative sous-jacente. Le jeu n'a pas de lien avec l'apprentissage à ceci près qu'il prépare les enfants à être plus disponibles pour celui-ci. L'effet serait indirect même s'il peut être considéré comme important en justifiant par exemple une extension du temps de récréation. Ainsi il existe un débat aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne face à la décision de certaines écoles de supprimer les récréations considérées comme une perte de temps.

On peut selon une tradition ancienne mais moins présente en France, considérer que le jeu sous sa forme libre, produite par les enfants avec une intervention limitée des adultes, a des effets d'apprentissage, ce qui relèverait des apprentissages dits informels que je préfère dénommer apprentissages en situation informelle. Il s'agit alors de considérer que les apprentissages peuvent se faire à travers des situations qui n'ont pas été conçues pour apprendre. Si cela s'applique à l'ensemble des activités ludiques des enfants en dehors de l'école, cela peut s'appliquer à la cour de récréation perçue alors différemment, ainsi qu'aux coins jeu en usage libre. On fait confiance en l'enfant et à son initiative. Si l'enseignante est consciente de cela et cadre les activités ludiques libres par l'aménagement de l'espace et le choix du matériel on peut parler d'une stratégie d'éducation informelle qui consiste à n'utiliser que les moyens de l'apprentissage informel.

Certains évoquent l'idée que le jeu pourrait avoir des valeurs éducatives spécifiques. Quelles sont les caractéristiques générales du jeu (et non propres à un jeu en particulier) qui justifient une telle vision ? On ne peut dire que les choses soient évidentes pour la science qui se heurte ici à une rhétorique ancienne (Sutton-Smith, 1997) dont la justification est loin d'être évidente. On pourrait renvoyer aux critères que j'ai évoqués et souligner le potentiel éducatif du second degré ou de la fiction (largement utilisé selon d'autres modalités dans les écoles), de la décision, de la gestion de l'incertitude. On peut enfin, à la suite de Bruner (1983) mettre en avant l'absence de conséquence comme permettant d'essayer sans risque.

Dans les autres cas le jeu est choisi, voire modifié ou complété pour déboucher sur des apprentissages. Il y a stratégie et analyse pour apprendre, ce qui ne renvoie pas à l'idée que tout jeu peut permettre d'apprendre, mais certains jeux, dans certaines conditions et le débriefing ajoute l'idée d'un moment réflexif qui est le moment d'apprentissage ou qui rend conscient les apprentissages liés au jeu.

Voici un exemple qui nous sort de l'école matérielle, il s'agit d'une formation destinée à des responsables de ressources humaines. Cela consiste à jouer aux chaises musicales, sans autre consigne que jouer et, pour l'animateur, tout faire pour que chacun se prenne au jeu. Puis dans un 2^e temps un débriefing met l'accent sur ce que l'on ressent quand on n'a plus de chaise, avant que cela ne soit mis en relation avec le fait d'être licencié... par ces mêmes responsables du personnel (Wheatley, 1999)

Les objets hybrides (jeu éducatif, jeu sérieux) renvoient l'apprentissage à la mise en place d'un dispositif éducatif. La question est alors une question classique : est-ce que le dispositif est efficace pour apprendre ? A cela on peut ajouter une interrogation sur le rôle joué par le jeu, simplement décoratif, d'incitation ou de motivation ou bien plus central. Dans les deux premiers cas de figure c'est l'exercice qui importe, le jeu étant un élément superficiel destiné à capter l'intérêt de l'enfant. C'est encore plus vrai dans la dernière catégorie des exercices gamifiés ou simplement dénommés « jeux ».

On voit à travers les différentes perspectives des réponses pratiques très contrastées à la question peut-on apprendre en jouant ? La réponse est oui de façon générale dans le premier cas mais les fondements scientifiques sont loin d'être assurés, ensuite elle est oui mais sous condition de choisir le jeu adapté et/ou de compléter par un débriefing, ensuite elle est plutôt non à moins que le jeu ne soit conçu pour apprendre, enfin elle est non, le jeu intervenant plutôt comme un ruse pour attirer les enfants.

Derrière cette diversité on peut trouver une distinction entre deux façons de considérer les relations entre le jeu et l'apprentissage, le jeu comme vecteur ou le jeu comme contexte de l'apprentissage. Dire que le jeu est vecteur signifie que la dimension jeu est directement responsable de l'apprentissage qui passe par l'action ludique, dire que le jeu est contexte c'est dire qu'il est plus l'habillement ponctuel d'un contenu qui pourrait passer par un autre contexte que le jeu.

On voit donc que vision du jeu et vision de l'apprentissage varient de concert. Si l'on a une vision de l'apprentissage comme pouvant être largement informel le jeu peut avoir une place importante, si au contraire on est attaché à la forme scolaire comme indispensable à l'apprentissage on va être attaché au jeu « dirigé », à la construction de dispositifs hybrides ou superficiellement ludiques. Il s'agit moins d'une dichotomie que d'un continuum que l'on peut développer de façon symétrique du côté du jeu et du côté de l'apprentissage

pas uniquement sous forme de jeu mais où l'initiative enfantine est au centre. Dire jeu c'est dire initiative enfantine pour des élèves qui ont moins de 6 ans, pour les plus âgés ce seront d'autres dispositifs pédagogiques qui seront mis en avant pour le même objectif (cf. la pédagogie Freinet). Bien entendu cela n'interdit pas de proposer des activités, mais cela suppose que l'enfant a le choix.

Enfin comme nous l'avons déjà vu c'est la moyen de donner une place (explicite par exemple dans le programme norvégien) aux apprentissages en situation informelle ou à l'éducation informelle

Le jeu est un moyen de dire autre chose, mais adapté à l'âge des enfants. Derrière le jeu se cache également une grande diversité d'activités : exploration, découverte, fabrication, activités artistiques. Le point commun est qu'elles ne sont pas dirigées par l'enseignante, qu'elles ne s'appuient pas sur des consignes.

Retour à la situation française

Ainsi le jeu est un mot qui renvoie à des logiques fort différentes. Sa présence peut renvoyer à la volonté

- de développer l'initiative de l'enfant, l'exploration et la découverte
- de donner une place à l'éducation informelle
- de motiver l'enfant avec des activités ludiques ou proches du jeu
- d'utiliser des jeux pour leur intérêt éducatif spécifique
- de trouver un moyen adapté aux enfants pour faire passer des apprentissages au risque d'être dans une logique de ruse.

Mais d'autres éléments interviennent qui renvoient à la culture. Le jeu s'inscrit dans une culture nationale mais surtout scolaire et professionnelle. Or cette culture est caractérisée pour l'école maternelle :

- par la paradigme scolaire : formation commune, circulation au niveau des emplois, organisation administrative (Garnier, 2016)
- par une vision de l'apprentissage articulé à l'enseignement (refus de l'informel, visibilité et conscience de l'apprentissage)
- par le rôle de l'enseignante dirigeant, cadrant, ayant l'initiative
- par une individualisation de la relation pédagogique (enfant/adulte)

Ces différents éléments sont autant d'obstacles pour donner une place importante au jeu à moins de l'apprivoiser, de le scolariser, de le transformer. Il me semble que règnent les hybrides ou des stratégie d'habillage, et que quand le jeu correspond à la logique des cinq critères il est peu ou pas investi d'un point de vue pédagogique. Ou pour le dire autrement il ne suffit de dire en quelques mots l'importance du jeu à l'école maternelle si rien ne change par ailleurs. Mais peut-être vouloir traiter frontalement la question du jeu est une erreur. Témoin en est la pédagogie de Reggio considérée comme une des meilleures au monde et qui se caractérise plus par les notions de découverte et d'exploration que par celle de jeu.

On ne peut donc répondre à la question sans renvoyer à des situations précises qui devront permettre d'analyser s'il s'agit ou pas de jeu et de quel type de jeu (transformé ou non en fonction d'objectifs pédagogiques). En effet la présence du terme jeu ne suffit pas. Dans quelle situation le jeu est-il utilisé et est-il perçu comme tel par tous les acteurs ? Il importe en matière de jeu de recueillir la parole des enfants. Il ne peut être question de jeu que s'il y a des joueurs, des enfants qui ont le sentiment de jouer. Mais cela pourra fortement varier selon les enfants et leur culture ludique. On peut également regarder si l'intérêt du jeu renvoie au processus ludique lui-même ou simplement au contenu qui seul importerait, ce qui renvoie à la distinction évoquée entre jeu vecteur et jeu contexte de l'apprentissage.

Références bibliographiques

- Bateson G. (1977) « une théorie du jeu et du fantasme », in *Vers une écologie de l'esprit*, vol.1, Paris, Le Seuil
- Brougère G. (1995) *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- Brougère G. (2015) « Jeu et apprentissage à l'école maternelle : mythe ou réalité ? ». In Thérèse Anzou-Caillemet, Nadine Juhel et Marc Loret (dir.) *Jeu et temporalité dans les apprentissages*, Paris, Retz, pp. 139-156
- Brougère G. (2016) « La danse des “tout-petits” à l'école maternelle ». In P. Garnier, G. Brougère, S. Rayna, P. Rupin, *A 2 ans vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*, Toulouse, Erès, pp. 23-104.
- Bruner J. (1983) *Le développement de l'enfant – Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- Garnier P. (2016) *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, PUF
- Goffman E. (1991) *Les cadres de l'expérience*, Paris, Editions de Minuit
- Sutton-Smith B. (1997) *The Ambiguity of Play*, Cambridge, Harvard University Press.
- Tobin J., Hsueh Y et Karasawa M. (2009) *Preschool in three cultures revisited*, Chicago, University of Chicago Press.
- Wheatley W. J. (1999) « Enhancing the Effectiveness and Excitement of Management Education: A Collection of Experiential Exercises Derived from Children's Games » *Simulation & Gaming*, vol.30, n°2, pp. 181-198.