



Y a-t-il quelque chose de commun entre jeu loisir et jeu éducatif?

Gilles Brougère

► To cite this version:

Gilles Brougère. Y a-t-il quelque chose de commun entre jeu loisir et jeu éducatif?. Diversité : ville école intégration, 2016, 183, pp.146-150. hal-03590401

HAL Id: hal-03590401

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03590401>

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.

Y a-t-il quelque chose de commun entre jeu loisir et jeu éducatif ?

[Référence : Gilles Brougère, « Y a-t-il quelque chose de commun entre jeu loisir et jeu éducatif ? » *Diversité*, n°183, 1^{er} trimestre 2016, pp. 146-150]

Résumé

Le jeu semble être présent partout, en classe, au sein des structures vouées au loisir ou au soutien scolaire et dans le cadre familial. Mais sous le même vocable s'agit-il de la même chose et peut-on parler, tout au moins en France, de ludicisation de la société ? Cet article a pour but de souligner les différences entre ces formes de jeu et si certaines de ses caractéristiques passent d'un espace à l'autre, on ne peut pas pour autant dire que domine le jeu tel qu'il se développe dans les formes de loisir maîtrisées par l'enfant.

La question des relations entre jeu et éducation est loin d'être claire (Brougère, 1995, 2005) et ne tend pas à s'éclaircir avec les développements récents qui remettent en scène l'idée d'un jeu éducatif même si le vocabulaire change, dans la mesure où l'on parle aujourd'hui de jeu sérieux. Il peut être question de jeu aussi bien dans l'espace formel de la classe où l'on peut mobiliser un dispositif éducatif qui prend, à tort ou à raison, le nom de jeu, que dans le monde du loisir où l'on joue pour le plaisir de jouer, même si la tradition française ne tend pas comme d'autres à valoriser le jeu mais plutôt des activités organisées par des animatrices¹. Reste le temps libre que l'enfant peut consacrer au jeu. On pourrait alors se dire que le jeu est le lien, le pont entre les différents espaces d'éducation, qu'il s'agisse de l'école, de loisirs organisés (ce que l'on appelle parfois « éducation non formelle », ce qui être aveugle à la formalisation très forte des logiques éducatives à l'œuvre dans ce secteur), ou du temps libre de l'enfant où l'on peut parler, si l'on accepte l'idée à discuter d'une dimension éducative du jeu, d'apprentissage informel. Mais la continuité apparente est trompeuse, car on peut se demander si sous un vocable identique il s'agit bien de la même chose. Nous allons essayer d'explorer rapidement ces trois types de situation pour saisir le commun et le différent.

Le jeu comme activité de loisir par excellence

Il faut partir des formes ludiques les plus légitimes, celles qui sont créées par les joueuses et qui prennent sens pour elles, en nous limitant ici aux enfants, mais on pourrait dire la même chose en ce qui concerne les adultes, à ceci près que la concurrence avec d'autres formes de loisir croît au fur et à mesure que l'âge augmente (de l'enfance à l'adolescence puis l'âge adulte). Il s'agit de ce qu'une joueuse ou un groupe de joueuses produit de façon libre, en fonction de sa décision ou d'une négociation au sein d'un collectif. Le résultat est une activité de second degré, un « faire pour de faux » marqué par la frivolité ou la futilité (Brougère, 2005). Elle ne résulte d'aucune obligation et ne cherche pas à produire d'effet au-delà du plaisir de l'activité qui peut être *a minima* de lutter contre l'ennui ou *a maxima* de produire une expérience forte proche ou équivalente de l'expérience optimale analysée par Mihalyi Csikszentmihalyi (2004).

C'est ce que l'on appelle une activité autotélique, qui a sa fin en elle-même. Si le jeu a un but, il est interne au jeu et en définit la logique, pas la finalité. Il ne peut y avoir d'objectif éducatif quelle que soit la façon de l'évoquer. On ne joue pas pour apprendre, pas plus que l'on ne joue pour changer le monde. Le jeu conduit à utiliser les ressources disponibles (l'environnement,

¹ J'ai fait le choix dans ce texte d'utiliser systématiquement le féminin pour désigner les actrices qu'elles soit hommes ou femmes. Ce féminin englobe donc le masculin (comme on le dit usuellement du masculin de façon inversée). Une telle transformation, fréquente dans les textes anglais, n'est pas dénuée de ludicité et incite à réfléchir aux effets de l'usage systématique du masculin.

des objets dont certains sont des jeux ou des jouets, des dispositifs conçus pour rendre possible le jeu, les partenaires potentielles, ...) pour en tirer la possibilité d'une activité plaisante qui permet de passer ou d'enrichir le temps. Il s'inscrit dans les temps libres, non occupés par les activités contraintes de la vie, celles auxquelles on ne peut échapper.

Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'effets. Toute activité, y compris celle qui est menée pour elle-même, a des effets car toute nouvelle expérience peut transformer l'individu qui la vit. Parmi ces effets on peut repérer des apprentissages qui n'ont pas été cherchés et que pour cette raison on appelle informels, de façon un peu contestable dans la mesure où ce n'est pas l'apprentissage qui est informel, mais la situation (Brougère, Bezille, 2007) si elle n'a pas été conçue pour apprendre. En effet dans notre cas il s'agit d'occuper le temps, de produire du plaisir, une expérience forte ou encore de la sociabilité.

Le jeu apparaît alors comme une activité de loisir par excellence redoublant les critères de celui-ci (libre disposition du temps) par les siens, telle l'importance de la décision comme structurant l'activité ludique. Jouer n'est en effet rien d'autre que prendre des décisions selon des principes, des mécanismes (des règles par exemple) acceptés (Brougère, 2005).

Le jeu dans les espaces de loisir organisé

Mais l'enfant n'est pas toujours laissé libre d'organiser son temps de loisir. Des structures d'accueil, appelées naguère centres de loisir ou de vacances, offrent aux enfants la possibilité de vivre des expériences collectives de loisir. Ce qui caractérise de telles structures c'est qu'y domine (à l'exception d'expériences alternatives) une organisation du temps par les adultes à quelques moments près qui apparaissent comme du temps libre (le loisir dans le loisir) et qui permettent, si les règles ne sont pas trop contraignantes, aux enfants de se retrouver dans la configuration évoquée dans la section précédente. Pour le reste qu'il s'agisse d'activités, de jeux, de sports, le cadre s'impose aux enfants et limite leur décision, tout au moins celle de construire le dispositif. Si l'on met en relation le fait que ces structures doivent avoir un projet éducatif, on se trouve face à une autre configuration du jeu différente de la précédente. Il s'agit de jeux proposés et construits par les adultes qui doivent être pensés entre autres en relation avec un projet éducatif, donc avoir des effets identifiables : ils peuvent être relatifs à la sociabilité (ce que l'on appelle la socialisation des jeunes), à l'égalité des filles et des garçons, à la maîtrise de gestes physiques, etc.

Bien entendu il s'agit d'une relation souvent lâche entre jeu et éducation, le projet éducatif pouvant être oublié, mais il reste que le jeu n'est plus considéré comme totalement frivole, qu'il doit avoir des effets au-delà du plaisir qu'il peut apporter aux enfants. De plus la décision, l'analyse de ce qui convient ou non, n'est pas laissée aux enfants mais appartient aux adultes. Nous sommes sortis d'un jeu autotélique.

Dans certains cas le projet éducatif est plus prégnant, en particulier dans des accueils qui ont un objectif de soutien scolaire, et qui peuvent définir des finalités plus précises aux jeux, en particulier d'ordre cognitif.

La tradition française du loisir organisé, à la différence d'autres traditions, anglo-saxonnes par exemple, donne la prééminence à l'animatrice pourvoyeuse de situations et non facilitatrice du jeu comme la *playworker* (Brown, 2003). Ce faisant il peut définir des objectifs précis associés à tel ou tel jeu sans s'en remettre à l'idée d'un apprentissage informel lié à tout jeu quel qu'il soit. Symétriquement certaines formes de jeu peuvent être considérées comme sans intérêt, illégitimes et, de ce fait, récusées.

On peut dans le même cadre de référence inclure des jeux à finalité éducative que les parents peuvent acheter dans l'espoir que les enfants y apprendront quelque chose. Il s'agit là encore de chercher d'autres finalités au jeu sans pour autant oublier le plaisir qui doit lui être associé. Nous sommes ici dans un entre deux, un temps de loisir rentabilisé d'un point de vue éducatif, mais qui doit rester temps de loisir, équilibre souvent instable entre intérêt des enfants et

proposition adulte. Il s'agit bien de maintenir une expérience ludique mais de la conformer fortement pour différentes raisons dont la dimension éducative n'est que l'une d'entre elles. Est aussi pris en compte la dimension collective, la sécurité et peut-être la légitimité du rôle de l'animatrice qui peut dans ce cadrage justifier sa propre activité en lui apportant ce qui est considéré comme plus valorisant que ce que l'enfant pourrait faire de sa propre initiative sans apport extérieur (voir Besse-Patin, 2014).

Le jeu dans les espaces formels d'éducation

Quand on passe à l'école, au système éducatif, la rupture est forte, il ne s'agit plus de loisir mais de l'exercice d'une contrainte liée au faire apprendre comme nécessité institutionnelle. Cela peut ressembler au loisir pour l'enfant, mais pour l'enseignante, l'éducatrice il s'agit bien de maîtriser autant que faire se peut des objectifs éducatifs. Quelle que soit la forme mise en avant, la liberté laissée à l'enfant, *in fine* on doit pouvoir percevoir des effets, le jeu ne doit plus être frivole même si c'est au prix d'un guidage très fort de la décision de l'enfant. Derrière ce cadre général on trouve des activités d'une grande diversité même si l'utilisation du terme « jeu(x) » en est le dénominateur commun. On peut simplement déguiser un exercice en l'appelant jeu, le modifier à la marge pour le rendre plus ludique, utiliser un jeu en le transformant pour le rendre compatible avec des objectifs scolaires, utiliser des jeux dont l'analyse a pu montrer un effet éducatif ou enfin travailler l'expérience ludique pour en tirer des effets pédagogiques (Brougère, 2010).

Sous le même vocable on trouve quelque chose de tout différent dont la présence n'est justifiée que par des effets éducatifs et qui doit s'inscrire dans un projet éducatif formel qu'il s'agisse d'un jeu de construction en maternelle (Brougère, 2015), d'un jeu mathématique en élémentaire ou d'un jeu de rôle historique au secondaire.

Ceci dit à côté des objectifs centrés sur les apprentissages cognitifs, une école peut développer des objectifs éducatifs autres qui la rapprochent du centre de loisir et utiliser le jeu pour ses effets de sociabilité. Elle peut de même ouvrir des espaces à l'activité libre de l'enfant en s'appuyant sur l'idée d'une présence, particulièrement au préscolaire, de moments d'apprentissages informels. Mais cette vision est peu répandue dans la façon officielle de penser l'éducation en France et contrairement aux programmes préscolaires norvégiens on cherchera en vain dans le nouveau programme des écoles maternelles, qui certes fait une plus grande place au jeu, toute allusion à l'idée d'informalité en éducation. Le fait de penser l'éducation comme nécessairement formalisée, consciente voire réflexive invalide la présence d'un jeu loisir au profit au jeu structuré qui se rapproche d'un exercice dans la mesure où il est attendu de l'enseignante la maîtrise des conséquences de l'activité.

Si nous avons développé une relation entre type de jeu et espace-temps (la famille, les structures de loisir, l'école) on peut également trouver dans chaque situation les trois modalités du jeu évoquées :

- un jeu loisir libre auto-organisé par l'enfant sans objectifs éducatifs
- un jeu loisir organisé par des adultes qui associe des objectifs éducatifs assez généraux à une activité dont la finalité doit rester le plaisir que l'on en retire
- un jeu (sérieux) dont la finalité éducative est première mais qui peut (ou doit selon le cas) s'accommoder de plaisir

Bien entendu il s'agit plus de dimensions que de catégories et on trouvera des gradations complexes entre chacune. Reste que derrière la présence apparente du jeu il y a en fait une variété de dispositifs et de situations qui conduisent à rendre les analyses complexes. Il s'agit plus souvent d'une scolarisation du jeu que d'une ludicisation de l'école. C'est tout au moins ce que l'on peut constater en France, les choses pouvant être fort différentes selon les pays et la place que l'on accorde non pas tant au jeu, qu'à la décision de l'enfant. En effet l'élément le

plus soumis à modification dans cette diversité est la décision et nos dispositifs tant de loisir que d'éducation sont souvent caractérisés en France par la limitation de la décision de l'enfant. Ce qui diffère entre certains usages en famille et hors de la famille, mais aussi selon les cultures, les pays, les systèmes scolaires ou périscolaires est la place conférée à la décision de l'enfant. Là où la décision a plus de place elle permet de développer plus aisément du jeu reconnu comme tel par la joueuse. Comme nous l'avons montré (Brougère 2005), la décision est en effet au centre de l'action ludique avec l'idée que jouer c'est décider à commencer par décider de jouer.

Le jeu comme dispositif et expérience

En fait derrière le terme de jeu on trouve différents niveaux que l'on peut analyser comme suit :

- le jeu (ou le jouet) est un matériel, mais il est possible de faire autre chose que jouer avec un matériel de jeu, par exemple on peut faire un exercice de tris en rangeant des petites voitures selon leur taille et leur couleur. La présence d'un matériel de jeu ne garantit en rien la présence d'un jeu et, de même qu'un enfant peut détourner tout objet pour en faire un matériel de jeu, une enseignante ou une animatrice peut détourner un jeu pour en faire un matériel scolaire.
- le jeu est un dispositif ou une structure (*game* en anglais) qui définit des objectifs, des mécanismes pour l'atteindre (règles), des supports pour les représenter et agir, un thème pour cadrer l'action (avec éventuellement des éléments fictionnels).
- le jeu est une activité qui se déploie avec ou sans matériel, en utilisant un dispositif préexistant ou en produisant le dispositif qui n'en est plus tout à fait un dans l'action même du jeu. Elle dépend donc du rapport qu'entretient au dispositif, à la situation, la joueuse potentielle et suppose la présence d'une attitude (Henriot, 1989) ou expérience ludique.

Ce qui est commun à toutes les situations et qui implique l'usage du mot jeu est la présence d'un dispositif ludique ou de quelque chose de matériel ou d'immatériel considéré comme un jeu : ce peut être un jeu de société ou un dispositif qui y ressemble, un programme informatique, etc. Cela conduit à parler de jeu. La question est de savoir si l'expérience est vécue comme un jeu, si elle déclenche une attitude ludique. Plus la décision de la joueuse est contrainte plus le risque est fort qu'elle ne considère pas l'activité comme un jeu. Ainsi un loisir contraint, aussi intéressant soit-il, peut être vécu comme autre chose qu'un jeu, de même d'une activité scolaire. L'espace-temps, le contexte, la thématique contribuent tout autant à produire, ou non, une expérience ludique.

Pour analyser et distinguer les activités que l'on dénomme jeu il faut donc analyser la conjonction de deux dimensions qui en transforment le sens : la présence d'un objectif extérieur au jeu (en l'occurrence un effet éducatif) maîtrisé par une pourvoyeuse du jeu dans un contexte particulier et l'expérience vécue par la « joueuse » (qui peut ne pas en être une, qui reste alors une élève ou une pratiquante d'une activité de loisir), ces deux éléments n'étant pas indépendants l'un de l'autre. En effet c'est le fait de mettre en avant des objectifs, de limiter la décision de la joueuse, l'incertitude et la frivolité propres au jeu qui peut conduire à rendre impossible ou tout au moins difficile l'attitude ludique. On peut se demander si le simple fait de parler de « sérieux », terme qui s'oppose au frivole, ne met pas en péril l'investissement ludique dans la situation.

L'usage du même terme et la présence de dispositifs qui peuvent sembler proches tendent à éradiquer des différences profondes entre des activités nécessairement situées. Ce qui donne sens au jeu c'est la façon dont il est introduit, produit dans une situation donnée et la façon dont il est vécu par les participantes. L'expérience peut ne plus être ludique et la similitude apparente disparaît au profit du poids du contexte scolaire ou de loisir organisé qui confère sens à la situation. Bien entendu *a contrario* le fait qu'il y ait dispositif ludique peut permettre aux

actrices de se réapproprier l'expérience dans un sens ludique, quitte à passer à côté des objectifs visés par l'enseignante ou l'animatrice.

Il importe donc d'avoir une vision situationnelle du jeu, en partant du principe que la situation est essentielle pour produire une expérience ludique. Ou pour le dire autrement la chercheuse ne doit pas partager la naïveté de certaines actrices pour lesquelles l'emploi du mot jeu ou la mise en place d'un dispositif ludique ou reconnu par certains comme tel suffit à faire jeu. Si l'on prive la joueuse d'une partie de la décision, on ne peut pour autant faire comme si l'attitude ludique n'était pas liée à l'engagement de la joueuse, au sens qu'elle donne à son activité, en fait aux décisions qu'elle va prendre de configurer pour elle la situation comme un jeu ou comme une activité scolaire ou de loisir organisé. Cadrage de l'expérience et définition de la situation sont essentiels pour faire jeu. Seule une enquête auprès des pratiquantes permet de dire s'il y a effectivement ou non expériences et attitudes ludiques. Il faut donc être circonspect par rapport à l'idée de convergence des activités entre les différentes sphères. Il me semble qu'il reste des différences essentielles qui sont souvent méconnues faute d'une vision assez rapprochée de ce qui se passe.

Références bibliographiques

- Besse-Patin Baptiste (2014), « Du jeu dans la professionnalisation des animateurs », *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, n°6, pp. 93-104.
- Brogère Gilles (1995), *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- Brogère Gilles (2005), *Jouer/Apprendre* Paris, Economica.
- Brogère Gilles (2010), « Formes ludiques et formes éducatives », in J. Bédard et G. Brogère (dir.), *Jeu et apprentissage : quelles relations ?*, Sherbrooke, Editions du CRP, 2010, pp. 43-62.
- Brogère, Gilles (2015) « Jeu et apprentissage à l'école maternelle : mythe ou réalité ? », in T. Anzou-Caillet, N. Juhel et M. Loret (dir.), *Jeu et temporalité dans les apprentissages*, Paris, Retz, pp. 139-156.
- Brogère Gilles et Bezille Hélène (2007), « De l'usage de la notion d'informel dans la champ de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n°158, pp. 117-160.
- Brown Fraser (dir.) (2003), *Playwork. Theory and Practice*, Buckingham, Open University Press.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi (2004), *Vivre, La psychologie du bonheur*, tr. fr., Paris, Robert Laffont
- Henriot Jacques (1989), *Sous couleur de jouer*, Paris, José Corti.