

Seconde partie :
Le jeu et l'école

Les valeurs du jeu

Dire que le jeu a sa place à l'école, revient à affirmer que le jeu, pratique culturelle, facteur d'épanouissement de l'individu, de sa socialisation, a bien une utilité dans le développement de l'enfant et que la mise en oeuvre de ce type d'activité est possible dans le cadre de l'institution. Cette hypothèse posée en préalable implique qu'il peut y avoir, pendant le temps scolaire, des activités dont le bénéfice n'est pas directement évaluable par un contrôle des connaissances et des savoir-faire et que ces activités trouvent leur place en dehors des perspectives de rentabilité immédiate des progressions pédagogiques.

Soyons clairs et levons d'emblée une ambiguïté qui pointe. Nul ne doit comprendre au travers des phrases qui précèdent que le jeu tel qu'il va être défini supplantera les disciplines scolaires traditionnelles. Une vision guère rationnelle de l'école placerait le jeu au cœur de tous les apprentissages. Une extension démagogique de la notion de jeu le ferait voir partout : littérature, arts visuels, musique, E.P.S. et mathématiques, tout n'est que jeu... Et bien non ! Sans verser non plus dans un dogmatisme inverse où serait mis en exergue une pratique pure, voire mystique du jeu, il est possible de développer dans le cadre scolaire une pratique ludique, saine et équilibrée, qui suppose que soient prises quelques précautions.

En posant ici une définition du jeu, il s'agit de montrer que les approches philosophiques sociologiques et psychologiques, développées dans la première partie de cet ouvrage, permettent de fonder une pratique ludique hors, mais pourquoi pas dans, les disciplines scolaires traditionnelles. Un des défis à relever en postulant que cette approche est possible, réside dans le fait que le jeu à l'école ne doit pas devenir une discipline supplémentaire que l'enseignant imposerait à sa classe. Qu'il ne doit pas non plus devenir seulement l'instrument des apprentissages académiques. Apparaît ainsi une tension entre la nature du jeu en tant que pratique culturelle et les pratiques scolaires les plus ordinaires qui instrumentalisent les activités au profit d'apprentissages identifiés et contrôlés.

Cette dialectique entre nature du jeu et fondements de l'activité scolaire est l'objet de cette partie de l'ouvrage.

Tout d'abord une définition du jeu, sans doute l'une des définitions les plus répandues, celle de Roger Caillois. Le jeu y est décrit comme une activité :

- libre, à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussi sa nature de divertissement attirant et joyeux ;
- séparée, circonscrite dans les limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance ;
- incertaine, dont le déroulement ne saurait être déterminé d'avance, ni le résultat acquis préalablement ;
- improductive, ne créant ni bien, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte...
- réglée, soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle qui seule compte ;
- fictive, accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante."¹

¹ Roger Caillois, " Des jeux et des hommes ", Gallimard, 1958, page 42

Du travail de Caillois, quatre valeurs du jeu, la liberté, la gratuité, l'incertitude et la fiction, seront conservées. Valeurs fondamentales parce qu'elles permettent d'argumenter la présence du jeu à l'école comme activité éducative.

Le jeu, activité libre ?

Yann Barrère

2

Pour Roger Caillois, le jeu activité libre a directement trait à la notion de plaisir, ce que Caillois exprime lorsqu'il parle de divertissement attirant et joyeux. Dans ce sens, il semble effectivement difficile de vouloir associer le jeu à l'idée de contrainte ou d'obligation, comme si l'on pouvait dire à quelqu'un « mais amuse-toi, enfin ! ». Le plaisir, comme la liberté, ne se commande pas de l'extérieur. Il est possible d'aider, de favoriser son émergence, mais jamais de l'imposer en dehors du consentement de l'intéressé.

« Un jeu auquel on se trouverait forcé de participer cesserait aussitôt d'être un jeu : il deviendrait une contrainte, une corvée dont on aurait hâte d'être délivré. Obligatoire ou simplement recommandé, il perdrait un de ses caractères fondamentaux : le fait que le joueur s'y adonne spontanément, de son plein gré et pour son plaisir, ayant chaque fois entière licence de lui préférer la retraite, le silence, le recueillement, la solitude oisive ou une activité féconde ».

Ici, Roger Caillois présente la transformation d'un jeu en corvée dès lors qu'il revêt un caractère obligatoire et un moyen simple pour savoir s'il s'agit d'un jeu ou non par la liberté du joueur à ne pas jouer. En effet, jouer relève d'un choix libre, au milieu d'autres possibilités d'activités et si ce choix disparaît, le jeu aussi. Il existe de nombreux exemples qui montrent la transformation d'un jeu en corvée. Ainsi, la logique du tirage au sort, peut aussi bien être un jeu dans le cadre d'une tombola ou d'un loto et se transformer en tout autre chose lorsqu'il est question de conscription obligatoire, où cent soldats devront partir à la guerre sur deux cent « joueurs ». De même, les « jeux » de dés ou de hasard, telle la courte paille, qui permettent de désigner celui ou celle qui devra effectuer une tâche désagréable à tous.

Ce qui transforme le jeu en corvée dans ces exemples, c'est la disparition de la notion de plaisir par l'absence de libre adhésion des joueurs. On imagine difficilement, en effet, l'un des « joueurs » refuser de « jouer », un refus de participer au tirage au sort dans le cadre de la conscription induisant de facto le statut de déserteur. Le choix n'est plus et donc le jeu non plus, seule reste une technique pour désigner les malchanceux.

Ainsi, si le jeu peut éventuellement conserver sa structure, c'est à dire maintenir les mêmes règles, un jeu auquel une personne participe par obligation, n'est plus, à ses yeux, un jeu.

Avant de s'interroger plus avant sur cette relation particulière entre l'adhésion libre et le jeu, on peut d'ores et déjà admettre le principe qu'il n'y a de jeu que choisi ou, pour le moins, appréhendé comme tel par les joueurs.

² « La curiosité est une délicate petite plante, qui, en plus d'être stimulée, a surtout besoin de liberté. » Albert Einstein, cité par Les dossiers de la recherche n°19 « L'héritage Einstein », Société d'éditions scientifiques, Février 2005

L'idée du jeu

Au-delà des exemples précédents, **qui montre** explicitement la transformation d'un jeu en technique de désignation, la question se pose de savoir quel est le fil ténu et semble-t-il instable, qui peut faire d'un jeu, un jeu. Ainsi, de l'enfant plongé dans un monde imaginaire de chevaliers avec ses camarades d'école qui ne voudra soudainement plus jouer. Et à la question « pourquoi tu ne joues plus ? », répondra d'un air d'évidence « je n'en ai plus envie ».

Pourquoi l'enfant a-t-il voulu cesser de jouer et comment est-il passé de l'univers du jeu à celui de la réalité en si peu de temps et avec tant de naturel ? A la première question, nul ne pourra sans doute répondre, si ce n'est en s'aventurant dans les méandres des envies et du plaisir. Par contre, la seconde question, celle du **comment, semble ici révélatrice** d'une des spécificités du jeu, à savoir que le jeu n'est rien d'autre qu'une création de l'imaginaire, un état d'esprit plus qu'une réalité, **pourrait-on** dire. Une spécificité que l'enfant a parfaitement comprise ; il peut à tout instant et pour de multiples raisons, décider de sortir du jeu, c'est à dire du monde créé par le jeu dans son esprit.

C'est cette idée qu'exprime **Jacques Henriot**³ lorsqu'il écrit : « Le jeu, c'est avant tout l'idée du jeu. » ou « S'il est un fait, le jeu est donc en premier lieu un fait d'ordre mental, une façon de voir le monde, de le concevoir, de l'imaginer ». Le jeu est ainsi un tout qui n'est rien ! Il est un ailleurs, une création volontaire de l'imaginaire d'un joueur. Et si les règles définissent l'espace du jeu, elles ne peuvent en aucune manière imposer au joueur d'y croire. **C'est dans ce sens que le regard du joueur sur le jeu lui-même et sa capacité de ne pas, à ses yeux, considérer un jeu comme un jeu, ont une grande importance. Il y a dans le jeu une distance, un second degré, qui implique un choix libre du joueur pour se placer dans cette situation fictive. Le jeu est avant tout affaire de volonté. « La volonté de jouer, en effet, est volonté au sens plein et non velléité, elle est toujours mise en oeuvre de ce qu'elle veut et elle a pour caractéristique d'être volonté qui se maintient et qui, du coup, maintient le jeu qu'elle joue »⁴. Et ainsi de comparer la volonté de jouer à la volonté divine de certains philosophes, dans le sens qu'elle fait vivre ce qu'elle veut et peut, à tout instant, faire disparaître le monde créé.**

Comme l'enfant qui ne veut plus jouer, tout joueur est, à chaque instant, maître de sa présence dans le jeu. Au-delà des actions du joueur au cours du jeu, c'est l'existence même du jeu qui dépend du joueur, de sa capacité à rendre réel l'imaginaire. Il est, en effet, le seul à même de décider d'y entrer et de s'y maintenir en respectant les règles.

D'une liberté à l'autre

5

³Jacques Henriot, " Le jeu ", Synonyme-S.O.R. , 1983

⁴Jacques Henriot, " Le jeu ", Synonyme-S.O.R. , 1983. L'analyse de cette définition a été faite par Colas Duflo, " Jouer et philosopher ", PUF 1997

⁵ « L'avantage du football sur les échecs c'est qu'on est onze pour se défendre. L'inconvénient c'est

La capacité du jeu à « faire monde » est liée à la nécessaire « volonté » du joueur pour faire exister ce monde. Mais de quel monde s'agit-il exactement et comment le jeu peut-il créer cet ailleurs ?

Voici comment Lewis Carroll retranscrit l'incompréhension d'Alice au pays des merveilles face à une partie de croquet : « *Il me semble qu'ils ne jouent pas franc jeu. Et ils discutent avec tant de véhémence qu'il est impossible de s'entendre. Et puis on dirait qu'il n'y a pas de règles et s'il y en a, personne n'en tient vraiment compte.* » De fait, rien ne paraît très clair dans ce jeu : la reine joue quand bon lui semble et fait couper la tête de ses adversaires au gré de son humeur, les autres joueurs se bagarrent et se déplacent sans logique apparente et, enfin, les accessoires du jeu vivent leur propre vie indépendamment de la partie.

Cet exemple, quelque peu chaotique, montre une fois de plus l'importance d'un choix volontaire des joueurs pour permettre l'existence du jeu. En effet, les joueurs n'ont, semble-t-il, pas véritablement choisi de jouer et le rôle despotique de la reine ne leur en laisse de toute façon aucunement l'opportunité. Il en résulte une joyeuse cacophonie, du moins pour le lecteur, qui ressemble à tout sauf à un jeu. Mais, plus encore que l'absence de choix des joueurs, ce qui marque ici est l'absence totale de règles. Les éléments du croquet sont là, les « joueurs » aussi, mais nullement le jeu. Car, sans la présence de règles, respectées par tous, le jeu n'existe pas.

Le jeu a en effet ceci de particulier qu'il ne peut exister sans règles. A première vue, rien de nouveau et personne ne s'opposera au principe que les règles définissent le cadre, le but et les modalités de jeu. Mais au-delà de ce préambule logique, il faut aussi voir les règles comme ce qui définit la liberté du joueur dans le jeu. De fait, c'est dans le cadre déterminé par les règles et en fonction de ce qu'elles permettent que le joueur va pouvoir jouer, c'est à dire exercer sa liberté ludique. Dans et par cette légalité, il lui est donné d'agir et de choisir, bouger tel pion ou tel autre, adopter une stratégie d'attaque ou de défense et tout ce qu'il lui semblera nécessaire pour gagner la partie, mais cela uniquement dans l'espace défini par les règles.

Les règles, si elles déterminent le cadre du jeu, permettent donc avant tout la liberté du joueur dans le jeu. Une notion bien comprise par Lewis Carroll, qui, par la voix d'Alice, nous montre que l'absence de règles ne permet pas l'existence d'un espace ludique. Ainsi, l'activité imposée par la reine et le climat de terreur qui y règne en raison de l'absence même de règles, ne laissent à aucun moment place à l'exercice de la liberté pour ses sujets.

Un Contrat ludique

6

Cette spécificité du jeu d'être créateur d'une nouvelle liberté va bien au-delà de ce que Roger Caillois exprimait dans sa définition du jeu en tant qu'activité libre. En effet, il n'est pas question, ici, de renier les notions de divertissement et de plaisir du jeu. L'idée de liberté dans le jeu ne peut cependant se

que les adversaires sont onze aussi. » Philippe Geluck, "Le chat", Casterman, 2002

⁶ « La spécificité des règles du jeu, ce n'est pas tant d'être arbitraires, ce qui est le cas de bien d'autres règles, c'est d'être créatrices et, plus précisément, créatrices de liberté. » Graciela Scheines, " Entre l'ordre et le chaos ", Le jeu - Dossier, Courrier de l'Unesco, mai 1991

résumer à cela.

Le joueur et sa liberté ne préexistent pas au jeu, car seule la structure du jeu, c'est à dire ses règles, produit le joueur, le jouer et la liberté de ce jouer. Ainsi, la liberté créée par le jeu est une liberté « à part entière » et, en cela, totalement différente de la liberté de l'homme préalable au jeu. Pour cela, le joueur qui veut accéder au jeu et à sa liberté de joueur devra nier sa réalité et sa liberté d'avant le jeu et, en conséquence, faire acte de volonté, au sens plein du mot.

« En entrant dans le jeu, le joueur renonce à sa liberté d'individu et la troque provisoirement contre la liberté ludique. C'est pourquoi celui qui est forcé à jouer ne joue pas. Il faut un engagement volontaire de troquer sa liberté contre la liberté ludique »⁷. Sans avoir besoin de le théoriser, l'enfant comprend parfaitement que le jeu ne dépend que de lui et que l'adulte est dans l'incapacité à lui imposer d'y entrer. Le jeu relève de la propre volonté de l'enfant d'entrer dans un monde fictif, de passer d'une liberté à une autre. Plus tard, sans doute, apprendra-t-il à faire semblant, mais tout en sachant qu'il ne joue pas et qu'il fait « comme-si » pour faire plaisir aux adultes ou pour ne pas les fâcher.

Enfin, la spécificité de la liberté ludique amène, en extrapolant, comme Colas Duflo invite à le faire, à imaginer le jeu comme une forme réelle de l'hypothèse théorique du Contrat Social développé par Rousseau. Cette théorie du contrat développe l'idée que la société et l'Etat ne sont pas des phénomènes naturels mais le résultat d'une création humaine et volontaire. Le jeu correspond à cette idée. En effet, c'est une construction sociale dont le seul produit est une liberté. Cette production n'est rendue possible que par la volonté du joueur de renoncer à sa liberté naturelle pour accéder à la liberté ludique. Ainsi, pour accéder au jeu, le joueur passe un « Contrat Ludique ».

Jouer librement à l'école

En dehors d'une compréhension théorique jamais inutile, il serait possible, à ce stade de la réflexion, de se demander l'intérêt d'une telle analyse pour réfléchir sur la présence du jeu au sein de l'école. Avant toute autre particularité du jeu, c'est justement l'existence de la liberté ludique qui justifie l'importance du jeu, en général et à l'école en particulier.

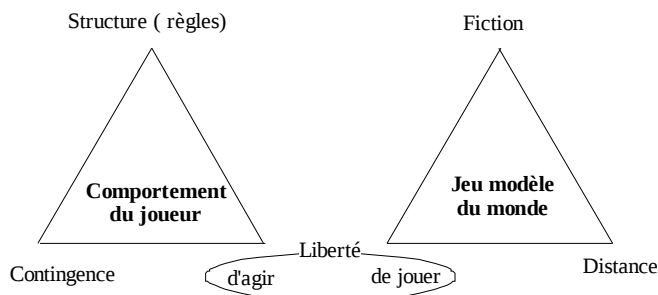
« Ce n'est pas parce qu'il manque de quelque chose que l'homme doit jouer mais parce qu'il doit devenir humain et apprendre, en quelque sorte, sa liberté »⁸. L'ouvrage de François Pingaud, « Le jeu-projet »⁹ permet de mieux comprendre en quoi le jeu permet à l'homme de devenir humain. Pour ce dernier, une fois que le joueur a accepté d'exercer sa liberté d'entrer dans le jeu, en se plaçant en conséquence au sein d'une situation fictive et distanciée, il se retrouve confronté alors à sa liberté d'agir, à sa liberté ludique. Et cette liberté d'agir est imbriquée dans un triangle où les deux autres sommets sont occupés d'un côté par la structure des règles et d'un autre côté par l'incertitude liée au déroulement du jeu et à son issue, qu'il nomme contingence.

⁷ Colas Duflo, " Jouer et philosopher ", PUF 1997

⁸ Colas Duflo, " Jouer et philosopher ", PUF 1997

⁹ François Pingaud, « Le jeu-projet », G.E.L., 2002

Ce triangle correspond, pour François Pingaud, à la notion de jeu comme projet, soit une dialectique continue entre intention et action. C'est, en effet, dans ce triangle du "comportement" que le joueur va devoir choisir et agir par la mise en oeuvre de compétences particulières, comme l'anticipation, le raisonnement ou la communication et ainsi, par l'exercice de l'autonomie, inventer sa liberté.



L'articulation spécifique des caractères du jeu

D'après F. Pingaud
« Le jeu-projet », G.E.L., 2002, p. 24

« Se confronter à une situation de projet, développer une activité projective au sens plein que nous donnons à ce terme, c'est précisément faire connaissance ou re-connaissance avec les notions de liberté et d'engagement, avec le triangle où s'inscrit toute activité projective réelle : exercice d'autonomie confrontée au déterminisme de la structure et à la contingence des événements. En cela, le jeu nous semble bien être une activité où s'inscrivent les interrogations philosophiques sur notre libre-arbitre, donc notre condition humaine »¹⁰.

Face à une société faisant chaque jour la part belle au déterminisme (lois, rationalité) et faible à la contingence (sécurité, assurance), entraînant, par là, la réduction de la liberté véritable, il serait sans doute important, grâce à l'instauration d'espace de jeu libre, que les écoles permettent aux enfants de se confronter à des situations de projet. Des situations au sein desquelles les enfants pourraient développer librement, c'est à dire dans des conditions pures d'exercice de l'ingéniosité, leur sens de l'autonomie et leur liberté.

¹⁰ Colas Duflo, " Le Jeu de Pascal à Schiller ", PUF 1997

Le jeu, activité gratuite ?

Yann Barrère

a - De l'improductivité à la gratuité

Pour Roger Caillois, le jeu est une activité improductive, c'est à dire une activité « ne créant ni biens, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte »¹¹. Si les auteurs ayant écrit sur le jeu se sont tous interrogés sur la nature et la portée de ce que Roger Caillois nomme l'improductivité du jeu, une majorité d'entre eux se sont accordés pour définir le jeu comme un espace possédant sa propre dimension, indépendant de toutes « productions » liées à la société dans laquelle il se pratique. Ainsi, au sortir d'une partie d'Échecs, le gagnant ne repart pas, en général, avec le roi du joueur adverse dans la poche. On joue, avant tout, pour jouer. **En d'autres termes, le jeu est une activité qui possède en soi sa propre fin : « la cause finale du jeu est le jeu lui-même »**¹².

Malgré un accord général de principe, **il semble pourtant** difficile d'être en adéquation avec le terme générique d'improductivité utilisé par Roger Caillois. En effet, reconnaître le jeu comme une activité improductive, serait ne pas tenir compte de toute une production « immatérielle » inhérente au jeu. **Contrairement à une opinion largement répandue,** on ne perd pas son temps en jouant. S'il n'y a pas grand chose de matériel à gagner, le bénéfice symbolique et éphémère de l'effort produit en vue du gain de la partie, un moment de plaisir ou le partage d'un temps de vie avec d'autres, **sont loin d'être insignifiants.** Des choses se passent dans le **jeu qui laissent des traces une fois la partie** terminée. Pour cela, la notion d'improductivité nous semble réductrice et nous lui préférerons celle de gratuité, plus **explicite en termes d'intention** et de résultat dans l'acte de jouer et sans pour autant préjuger des apports possibles, autres que matériels, du jeu.

Avant de poursuivre cette réflexion sur la question du jeu comme une activité gratuite dans notre société contemporaine et ses implications chez **les enfants et à l'école, il semble important de s'arrêter un instant sur des interrogations légitimes face à cette définition du jeu, à savoir ce qui concerne les jeux d'argent et le coût des jeux.**

b - La gratuité des jeux d'argent ?

La définition complète de Roger Caillois sur le jeu en tant qu'activité improductive mentionne qu'il peut y avoir « déplacement de propriété au sein du cercle des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie ».

Cette deuxième partie de la définition fait expressément référence aux jeux d'argent. En effet, pour Roger Caillois, les jeux d'argent ne produisent pas plus d'éléments nouveaux que tout autre jeu, il y a simplement un déplacement de propriété des mises initiales : « la somme des gains, dans le meilleur

¹¹ Roger Caillois, " Des jeux et des hommes ", Gallimard, 1958

¹² Colas Duflo, " Le Jeu de Pascal à Schiller ", PUF 1997

des cas, ne saurait être qu'équivalente à la somme des pertes des autres joueurs »¹³. Bien que les jeux d'argent puissent être extrêmement lucratifs ou ruineux, il n'y a pas production de biens au sein des jeux.

Dans les jeux d'argent, l'argent prend une autre dimension, il devient un des éléments du jeu, indépendant de sa signification courante dans la vie réelle (ce qui est sans doute la véritable critique faite aux jeux d'argent, à savoir de « dénigrer » la valeur de l'argent). L'argent est là ce qui permet d'entrer dans le jeu et d'y rester. Ainsi, au terme de plusieurs années de tiercé, un joueur, aussi bon soit-il, aura-t-il pu au mieux équilibrer ses pertes et ses gains : « Tel homme passe sa vie sans ennui en jouant tous les jours peu de chose »¹⁴.

. Et seul un fou qui vivrait dans un monde dénué de probabilités pourrait espérer en toute sincérité se rendre au casino dans l'objectif d'y faire fortune.

Pour cela, la vision du jeu comme une activité gratuite ne semble pas contredite par les jeux d'argent, dans le sens que les joueurs n'y viennent pas véritablement dans l'intention de gagner de l'argent mais surtout pour jouer. Hormis bien sûr pour les joueurs professionnels, qui « ne sont pas en ceci joueurs, mais hommes de métier »¹⁵.

c - Les jeux sont-ils gratuits ?

Si les jeux s'inscrivent dans une économie de marché où la gratuité a peu de place, alors la définition concerne le jeu dans son essence et non le secteur de la commercialisation des jeux. Malgré tout, face à une pensée de plus en plus répandue d'associer le jeu au marché des jeux, où il devient impossible de jouer sans accessoire prévu spécifiquement à cet effet et donc sans un apport financier souvent important, une gratuité dans la pratique des jeux est possible.

Les enfants en donnent par là le meilleur des exemples ; ils savent transformer le moindre bout de bois en épée, arc ou autres balais de sorcières, contrairement au fusil en plastique qui pourra difficilement prendre les traits d'un cheval fougueux. Et rappellent ainsi le rapport implicite du jeu avec l'imaginaire et la possible indépendance du jeu face aux objets ludiques proposés par le marché des jeux et des jouets. De la même manière et au-delà des jeux symboliques des enfants, les jeux traditionnels du monde avec, par exemple, quelques trous dans la terre et des graines pour l'Awélé ou un quadrillage sur une planche de bois et quelques cailloux pour le Go, montrent que la valeur d'un jeu et son intérêt ne sont pas non plus synonymes d'investissement financier.

Ecole et gratuité

a - La notion d'utilité

Il est courant de comparer le jeu à une perte de temps. De fait, le jeu, dans son caractère gratuit, se

¹³ Colas Duflo, " Le Jeu de Pascal à Schiller ", PUF 1997

¹⁴ Pascal, Pensées (L136 - Br139)

¹⁵ Pascal, Pensées (L136 - Br139)

donne souvent à voir comme une activité inutile dans la vie de tous les jours. Il ne produit rien de visible et même guère de connaissances mesurables. Il est là, quelle que soit la société ou l'époque et pourtant toujours sans résultat, impalpable tout autant qu'inclassable, « Tel la rose, il est sans pourquoi »¹⁶.

De tous temps, cette inutilité apparente a placé le jeu aux limites de l'acceptable, du moins pour les sociétés occidentales et force est de constater que cette pensée perdure, si tant est qu'elle ne se développe pas. « L'acte de jouer, comme l'activité de promenade, sont aujourd'hui des actions liées à la pure perte lorsque la société contemporaine recherche la gestion, la rentabilité, l'utilité »¹⁷. En effet, les qualificatifs sont nombreux : inutile comme déjà dit, mais aussi futile, voire ludique, comme les signes d'une activité sans importance ou, plus généralement, sans intérêt.

Comme l'exprime encore Alain Guy, le jeu « n'est pas asservi à des fonctions sociales repérées »¹⁸ et cette spécificité interroge, voire perturbe, ceux qui voudraient pouvoir assigner chaque temps de vie à une finalité « utile ». Loisirs « intelligents », activités culturelles « savantes » les exemples abondent qui inscrivent les hommes, les femmes et les enfants, dans un temps rentable, socialement ou économiquement, où un agenda chargé, même chez les enfants, devient le synonyme incontournable d'une vie « normale ».

En effet, le jeu, par son caractère gratuit, n'a que peu à voir avec cette volonté de rentabilisation de la vie et il s'agit là, sans doute, d'un des traits dominants de sa « valeur humaine ». Soustrait de la pression et des contraintes du monde, le jeu permet à l'homme de s'exprimer pleinement, d'imaginer, de créer, en toute liberté et de s'approcher peut-être, comme le dit Colas Duflo, « d'une sorte de sagesse gratuite »¹⁹.

b - Le joueur sérieux

Une autre interrogation concerne l'attitude du joueur pendant le jeu. Il est sérieux. Il pratique une activité futile d'apparence inutile et, pourtant, tout porte à croire qu'il la pratique avec sérieux et intérêt. Ainsi, l'enfant, distrait ou rétif à l'idée de se concentrer sur l'apprentissage de ses tables de multiplication, va devenir attentif et appliqué lorsqu'il s'agira de participer à un jeu. Là où il se trouvait l'instant d'avant bavard et chahuteur, le voilà la mine sérieuse et les yeux plissés pour déplacer un pion.

Ce comportement sérieux du joueur s'explique simplement par la spécificité du jeu à se créer un monde propre, un monde qui n'a d'autre fin que lui-même, où le joueur peut, en conséquence, s'exprimer pleinement²⁰. Et cela n'est pas en soi un problème hormis, à nouveau, pour ceux qui considèrent chaque instant dans une logique d'utilité. Mais cette attitude du joueur questionne plus

¹⁶ Colas Duflo, " Jouer et philosopher ", PUF 1997

¹⁷ Alain Guy, " Jouer est un acte gratuit ", L'école des parents, avril-mai 2002

¹⁸ Alain Guy, " Jouer est un acte gratuit ", L'école des parents, avril-mai 2002

¹⁹ Colas Duflo, Jouer et philosopher, PUF, 1997

²⁰ Voir « Le jeu, activité libre ? »

largement la distinction entre le jeu et le travail. En effet, pourquoi vient-on dans l'un par plaisir et dans l'autre, souvent, par obligation ? Et dans la continuité de cette première réflexion et d'une certaine vision jalouse de l'attrait naturel exercé par le jeu, pourquoi ne pourrait-on pas utiliser le jeu pour venir au travail par plaisir ?

c - Les jeux dits « éducatifs »

21

Dans les « jeux éducatifs », c'est la gratuité qui disparaît. Les deux points précédents - la difficulté des adultes à légitimer le jeu comme une activité en soi et la capacité d'attraction « sérieuse » qu'il exerce sur les enfants - sont sans doute pour une grande part dans la création des jeux dits « éducatifs ». En effet, quels parents ou enseignants ne verraient pas avec bonheur ses enfants se jeter sur leurs devoirs, le sourire aux lèvres, plutôt que d'aller faire une course de voitures sur l'ordinateur d'un copain ? Et pourtant, peut-on appeler Jeu, ces outils pédagogiques créés dans le but de favoriser des apprentissages scolaires ?

Dans le jeu "éducatif", le but du jeu n'est plus dans le jeu mais à l'extérieur du jeu. Les mots croisés apprennent la conjugaison et l'orthographe, les jeux de parcours se transforment en questions-réponses permettant de valider les connaissances et, ainsi de suite, jusqu'à ce que le jeu ne devienne qu'un moyen au service d'un résultat et perde ainsi sa qualité même de jeu. Si tant est que ces jeux dits éducatifs aient une incidence sur des apprentissages formels²² l'intention d'utilité assignée par un objectif hors-jeu fait de ces pratiques des apprentissages ludiques mais nullement des jeux. Le jeu est une fin en soi, où « l'enfant ne se soucie pas des conséquences de son comportement »²³ et où il peut, en toute confiance, dans un espace maîtrisable, exercer son imaginaire et son intelligence.

Si l'enfant joue, tout comme l'adulte, c'est pour éprouver une certaine satisfaction et cette satisfaction résulte, entre autres, de l'univers clos du jeu et de l'inconséquence des actes produits dans le jeu sur la vie réelle. Bien que cela ne s'oppose nullement au fait d'apprendre beaucoup en jouant, il s'agit rarement d'un apprentissage quantifiable à la fin du jeu.

C'est aussi parce qu'il est gratuit que l'effort réalisé dans le jeu peut être récompensé par un échec, la perte de la partie, contrairement au « jeu pédagogique » qui s'insère dans une progression pédagogique où l'échec est, à terme, sanctionné. Ainsi, la valeur éducative et pédagogique du jeu n'est pas dans son aboutissement mais dans son processus. Tout jeu est éducatif en soi, à condition, bien sûr, d'en respecter les fondements et notamment le caractère gratuit.

d - Ecole et gratuité ?

²¹ « Chaque jeu renforce, aiguise quelque pouvoir physique et intellectuel. Par le biais du plaisir et de l'obstination, il rend aisé ce qui fut d'abord difficile ou épuisant (...) Le jeu contribue à développer l'esprit constructif, l'imagination et même la faculté de systématisation. » Jean Chateau, " L'enfant et le jeu ", Scarabée, 1954

²² Voir à ce sujet : en deuxième partie « Apprendre en jouant : des objectifs pédagogiques » et en troisième partie « Choisir une situation de jeu »

²³ Monique Allies-Jardel, in Le journal des psychologues, décembre 1996

Ne pas assigner d'utilité au jeu, du moins directement rentable dans la société contemporaine, n'est pas condamner sa place dans l'école, bien au contraire. Quel enseignant souhaiterait en effet ne pas vouloir faire bénéficier ses élèves « d'une sagesse gratuite » ? Le jeu dans sa gratuité, à un autre niveau que les apprentissages formels, permet à l'enfant de se construire et de se développer. Ainsi, « il doit être étudié parce qu'il offre un lieu privilégié d'exercice de l'ingéniosité, où l'esprit, libéré de la contrainte du besoin, travaille librement et pour le seul plaisir »²⁴. Proposé à l'école, il est utile aux enfants et permet, éventuellement, à l'enseignant d'appréhender les comportements des enfants loin des contraintes de la réalité et de la nécessité de la réussite scolaire.

Dans cette perspective, le jeu doit s'être affranchi du cadre éducatif des apprentissages formels et d'une volonté pédagogique immédiate, sous peine de se dépouiller peu à peu de sa signification essentielle. Un mélange des genres, entre travail et jeu, risquant d'ailleurs, à terme, d'être néfaste à chacun d'eux²⁵. « Méfions-nous des effets pervers de l'enseignement par le jeu, car plus nous évitons aux enfants les occupations sérieuses, plus le passage à celles-ci sera difficile ensuite. Autre chose est de rendre intéressantes les occupations sérieuses, ce qui devrait être le but premier de l'éducation »²⁶.

²⁴ Colas Duflo, " Jouer et philosopher ", PUF 1997

²⁵ On verra dans « Un contrat ludo pédagogique ? » à quelles conditions le jeu pédagogique peut exister.

²⁶ Chalva Amonachvili, " La nature, maître du jeu ", *Le jeu - Dossier*, Courrier de l'Unesco, mai 1991

Le jeu, activité incertaine ?

Yann Barrère

Roger Caillois définit le jeu comme une activité incertaine, « dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement, une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur ».

L'incertitude dont parle ici Roger Caillois n'est pas circonscrite à l'unique notion de hasard, mais plus généralement à la particularité du jeu comme une activité dont on ne peut connaître ou prédéterminer l'issue sans en retirer son attrait et son fondement. Indépendamment du hasard, plus ou moins présent en fonction des jeux, l'incertitude ludique ou l'incertitude du résultat, est au cœur même de tous les jeux.

Le doute sur le dénouement doit, en effet, être présent de l'origine jusqu'au terme d'un jeu, comme le montre l'arrêt volontaire par les joueurs lorsque l'issue d'une partie devient inéluctable. De là, l'intérêt dans le jeu d'associer des joueurs de force plus ou moins équivalente, afin de favoriser le meilleur équilibre dans la possibilité de défendre ses « chances » et donc d'assurer l'incertitude du jeu, une trop grande différence de niveau entraînant invariablement un désintérêt pour le jeu.

Comme l'explique à nouveau Roger Caillois, « un déroulement connu d'avance, sans possibilité d'erreur ou de surprise, conduisant clairement à un résultat inéluctable, est incompatible avec la nature du jeu »

. Pour que le jeu reste jeu, il faut que tout au long de son déroulement survienne une évolution de la situation de manière imprévisible. Un imprévisible plus ou moins calculé cependant. Calcul envisagé a minima dans un jeu de hasard où l'issue de la partie peut dépendre d'un jet de dés ou envisagé de manière plus forte, dans un jeu comme les Echecs par exemple, dans lequel les joueurs vont devoir inventer des chemins, des stratégies, des ruses. La nécessité de comprendre et de s'adapter, mais aussi, à tout instant, d'inventer de façon libre des réponses aux situations présentes dans le cadre défini par les règles, est la nature même du jeu et sans doute à l'origine du plaisir des joueurs.

L'incertitude, **qui vient d'être abordée** succinctement comme inhérente et nécessaire au jeu et au plaisir qu'il procure, induit par là même un rapport et une posture particuliers des joueurs face au jeu. Tout d'abord, il s'agit pour le joueur d'accepter cette incertitude pour « entrer » dans le jeu et, ensuite, d'imaginer et de développer un comportement propre à inventer des réponses adaptées face aux situations évolutives du jeu. **Deux points qui vont être éclaircis par la suite.**

a - Accepter l'incertitude

Si la notion d'incertitude dans le jeu peut être comprise et acceptée de façon théorique, elle induit une attitude du joueur dans le jeu qui n'est, quant à elle, pas simplement théorique. Il est, en effet, nécessaire que le joueur l'accepte en lui-même, avant d'accepter d'entrer dans le jeu. Comme le dit J. Henriot, « le jeu introduit le peut-être dans la texture de l'être ». Or le peut-être, le doute, sont des éléments difficiles à appréhender (et avec lesquels l'homme entretient déjà des rapports complexes

dans la réalité).

Le rapport au fait de gagner ou de perdre dans le jeu prend ici valeur d'exemple. Faisons abstraction des personnes qui refuseront de jouer par peur de perdre, supposant par là un lien entre le résultat d'un jeu et un jugement dans la réalité ce qui signifierait mettre une « mauvaise » réalité dans le jeu. Le gagner/perdre induit alors l'inscription pour le joueur dans un avenir non pré-déterminé dans lequel il va devoir faire et assumer des choix²⁷. Assumer sa responsabilité dans un « peut-être » est sans doute le préalable incontournable au jeu et, par là même, l'origine d'une certaine tension inhérente au plaisir ludique.

Une fois acceptée cette responsabilité, celle-ci se décline dans le jeu par un rapport au risque. En effet, le joueur va devoir se confronter tout au long de la partie à des choix, déplacer tel pion ou prendre tel autre, adopter une attitude d'attente ou d'attaque, afin de réduire l'incertitude du jeu et permettre le gain de la partie. Si l'on considère que le joueur est un téméraire ou un poète, qui agirait de façon inconsidérée ou pour l'unique beauté d'un coup, il faut alors admettre que ce dernier va élaborer une stratégie en fonction d'un risque calculé. Colas Duflos voit dans ce risque calculé l'existence d'une prudence ludique spécifique, définie comme une économie du risque. Pour lui, si l'on fait correspondre la prudence à la non-prise de risque, celle-ci ne peut avoir cours dans le jeu. « Il n'est pas possible en effet de penser la prudence ludique comme une simple opération d'évitement du risque ». Cela signifierait ne pas jouer. Et, par là, la nécessité de favoriser une approche d'une prudence-risque spécifique, pensée « dans une véritable économie du risque, dans les deux sens du terme, celui d'une suppression de l'inutile et celui surtout d'une bonne organisation ».

Se pose alors la question de cette « bonne organisation » et des comportements du joueur qui lui sont liés.

b - Comportement du joueur face à l'incertitude

Il n'y a pas une manière de jouer préalable au jeu permettant la victoire, même s'il est possible de déterminer a posteriori, suite à une analyse de la partie « à froid », une manière de jouer qui aurait favorisé le gain de la partie (et encore pas de façon systématique). Le jeu est en effet indissociable d'un certain inconnu, d'une information incomplète qu'il va falloir chercher à déterminer, enrichir, pour estimer la situation présente et définir sa conduite à venir. Un coup joué est toujours le résultat de raisons multiples, fruit d'une compréhension du moment présent et d'une projection des évolutions possibles. Cette estimation de la situation et de ses devenirs relève de la « bonne gestion du risque », et donc d'un choix, d'une prise de risque, qui se ferait cependant de la façon la plus éclairée possible.

Dans ce choix du risque le plus adéquat à la situation, Colas Duflo détermine un certain nombre de « catégories de l'agir ludique » :

- le moment opportun et la compréhension du maintenant

²⁷ « Ce qui définit le jeu n'est pas le simple fait que la situation présente en elle-même une structure aléatoire, c'est le fait que le sujet qui s'y engage assume sa responsabilité en allant au-devant d'un avenir dont il n'est pas parvenu à supprimer le plus grand nombre possible d'aléas ».

JacquesHenriot, " Le jeu ", Synonyme-S.O.R., 1983

- la ruse et l'intelligence du contexte, d'une situation en devenir, du mouvement
- la volonté et l'entendement et la primauté de la première sur la deuxième (la connaissance formelle) dans un chemin, malgré tout, commun
- le jugement et le fait de juger sans loi absolue (mais pas pour autant sans méthode)
- la responsabilité ou le choix rend celui qui décide responsable de ce qui lui advient
- le soi ou l'économie du risque dont le joueur est entièrement responsable est pratique de l'autonomie (une sorte de sagesse ludique).

Dans la continuité de cette réflexion sur la particularité du choix et du risque dans le jeu, François Pingaud va s'attacher, quant à lui, à interroger les modes contingents de la décision. Pour ce dernier, lorsqu'il est question dans le jeu de « reconnaître, créer, reproduire du sens au sein de contextes flous, il ne s'agit plus d'appliquer des algorithmes mais des « heuristiques », c'est à dire des procédures jamais totalement sûres mais plus ou moins fécondes ». Par là, il cherche à découvrir les différents modes de pensées qui amènent à la décision dans un contexte d'incertitude et qui en progressant permettent de favoriser la décision dans une réalité de plus en plus complexe (à mesure qu'on multiplie l'ouverture et la prise de conscience de la multiplicité).

François Pingault détermine ainsi divers comportements du joueurs spécifiques à la contingence :

- Cognitif : tâtonnement et raisonnement conjoncturel
- Relationnel : Influence et négociation
- Projectif : Prise de risques et heuristiques

A travers ces différentes approches théoriques, l'incertitude apparaît comme une notion inhérente au jeu mais aussi à l'origine de comportements que les joueurs vont devoir appréhender et maîtriser. La spécificité de ces comportements relève de la multiplicité et de la complexité, car il ne s'agit pas d'appliquer une connaissance ou un savoir éternellement reproductible mais de faire appel à une diversité d'informations pour comprendre une situation et agir : savoirs sur soi, savoirs sociaux, savoirs formels.

On peut enfin considérer que seule l'acceptation de l'incertitude permettra de faire naître la tension ludique et donc le plaisir du jeu, et, parallèlement, induira la recherche et l'utilisation de savoirs multiples pour comprendre les situations, développer des stratégies et faire des choix de plus en plus pertinents.

c - L'incertitude, une valeur éducative ?

Il existe une correspondance entre l'espace du jeu et la réalité, entre l'incertitude présente dans le jeu et l'incertitude dans la vie réelle. Le postulat de cette correspondance n'a pas pour objet de penser l'utilisation de l'un pour l'autre ou d'envisager comment transférer, et à travers quelles techniques, les spécificités du jeu dans la vie de tous les jours. Il n'est ainsi pas question de rendre « utilitaire » le jeu afin de justifier sa place à l'école. Il est plus fécond de s'interroger sur les mécanismes et les particularités du jeu pour rendre explicite son importance dans le développement de l'individu et particulièrement chez l'enfant. Et, par là, justifier sa nécessaire présence à l'école. Ainsi, si une réflexion sur les moyens de « transfert » des bénéfices du jeu dans la vie ne semble pas souhaitable,

considérer le jeu comme un lieu factice d'expérimentation de certains éléments et comportements de la réalité paraît, en revanche, plus fondamental.

Par la suite, les notions d'acceptation de l'incertitude et des comportements liés à celle-ci, dans un lien plus direct avec l'enfant, vont être reprises pour conclure sur les liens avec la réalité et l'importance de l'incertitude du jeu à l'école.

* Doubter et choisir

L'enfant joue spontanément. Dans un premier temps, le jeu va lui permettre de se découvrir et de découvrir ce qui l'entoure. Puis, progressivement, en grandissant, il va se trouver confronté à des jeux de plus en plus complexes nécessitant la compréhension de règles et la mise en place de raisonnements et de comportements pour atteindre le but du jeu. C'est à ce moment-là que l'enfant va se trouver véritablement face à l'incertitude propre à un jeu de règles.

Dans l'incertitude, l'enfant va rencontrer le doute, le peut-être et la nécessité malgré tout de devoir faire des choix. Dans le jeu, il n'y a pas de certitude du résultat, il est impossible de supprimer l'aléa. Pourtant, il va falloir agir et assumer par la suite la portée de ses choix. L'enfant découvre ainsi la notion de responsabilité dans un contexte incertain. Accepter cette responsabilité dans l'incertain, c'est appréhender la notion de risque. Tout d'abord, de se mettre dans une situation où le risque existe, de se mettre en jeu et, ensuite, de rechercher la bonne gestion de ce risque.

Les enfants ont des rapports multiples au jeu : certains accepteront volontiers d'y participer, d'autres s'y trouveront mal à l'aise. Une fois encore, la confrontation à la notion de victoire ou de défaite, permettra de comprendre la relation de l'enfant face à l'incertitude et, indirectement, face à sa capacité à envisager et à gérer sa propre image de gagnant ou de perdant. Il est en effet difficile, pour un enfant comme pour un adulte, d'assumer une défaite, de reconnaître ses erreurs. D'autant plus que le fait de jouer avec d'autres, donc dans un contexte proche de la réalité, favorise un rapprochement d'une défaite dans le jeu à une défaite dans la vie (même si le résultat du jeu reste, en théorie, dans le jeu). Or tout le monde s'accordera sur la nécessité de ne pas « rester » sur une défaite, sur l'importance d'apprendre de ses erreurs afin de s'inscrire dans une logique de développement et de progression. Une logique essentielle tout au long de la vie, mais particulièrement chez les enfants qui vont se forger pendant le temps de l'enfance des habitudes de comportement et de pensée.

Ainsi, le jeu est un outil fondamental d'apprentissage de l'autonomie, dans le fait de s'engager, de se projeter et d'assumer sa responsabilité malgré un avenir incertain.

* Comprendre et agir

Il n'existe pas un savoir ou une connaissance spécifique, qui permette au joueur de répondre à une situation de jeu pour le mener simplement à la victoire. En effet, le joueur, dans le cas présent l'enfant, devra faire appel à une multitude de savoirs pour acquérir des informations et comprendre la situation de jeu dans un contexte où il n'y a pas d'information complète, absolue.

Afin d'obtenir cette compréhension, l'enfant aura besoin de maîtriser des savoirs formels, la probabilité par exemple. Mais ceux-ci devront être recherchés et utilisés de manière intelligente, c'est à dire en contexte, au sein même du déroulement de la partie qui se joue. Et c'est la confrontation de plusieurs savoirs formels, par « tâtonnement et raisonnement conjoncturel », qui produira alors une connaissance originale et utile.

De la même manière, des savoirs de types relationnels seront fondamentaux. En effet, dans la majorité des cas, les jeux se pratiquent de façon collective et le rapport entre les joueurs, les interactions des différentes stratégies et des comportements produiront à chaque fois des situations inédites. Ainsi, le même jeu peut se transformer de fond en comble, hormis les règles et le but du jeu, en fonction des joueurs présents. Suivant les joueurs, il sera préférable d'adopter une stratégie défensive ou au contraire agressive, se taire ou négocier, conclure des alliances ou mentir. L'exemple de l'opposition de l'homme contre un ordinateur dans une partie d'Échecs et la victoire, durant de nombreuses années, du premier sur le deuxième, est ici significatif de l'importance de la stratégie et de l'intuition purement « humaine » où la psychologie joue un rôle majeur.²⁸

L'acquisition de ces informations multiples va permettre de dresser un tableau de la situation présente. Mais ce tableau, évolutif tout au long de la partie, ne peut-être ni complet ni parfait puisqu'il repose sur une somme de conjectures et non de certitudes. Pourtant, l'enfant, à partir de cette compréhension de l'instant dans un contexte flou, va devoir se projeter dans l'avenir et agir, transposer ces réflexions en actions par le biais d'une « bonne gestion du risque » et de la maîtrise progressive des catégories de l'agir ludique énoncées par Colas Duflo.

Le jeu permet ainsi à l'enfant une appropriation de savoirs multiples, qu'ils soient formels, relationnels ou cognitifs, et favorise l'expérimentation de leur utilisation afin de répondre à des situations complexes et incertaines.

* Jouer pour maîtriser l'incertitude

Tout en conservant les limites exposées en préambule sur le danger d'une utilisation du jeu à des fins « réelles », un parallèle peut être fait entre réalité et jeu du point de vue de l'incertitude. Il est rare, en effet, dans la réalité de se retrouver dans des situations à information complète. Il faut pourtant s'y projeter et y agir. Chacun, dans sa vie professionnelle comme personnelle, va devoir s'engager dans des actions dont il ne peut, au préalable, estimer le résultat avec certitude. Même un scientifique, qui travaille dans un champ spécifique de connaissances, se projette lui aussi dans un devenir incertain, par le biais de ses hypothèses notamment. S'il s'agira, ensuite, de minimiser cette incertitude et de tout faire pour favoriser une issue favorable, soit « une bonne gestion du risque », on ne peut imaginer une personne attendant désespérément l'information complète pour agir. Dans le jeu, cela correspondrait à ne pas jouer, dans la réalité, cela signifierait sans doute ne pas vivre.

²⁸ "L'intelligence artificielle progresse. Elle a supplanté l'intelligence humaine, mais en matière de calculs seulement. l'intuition demeure le privilège de l'homme" Bernard Lenteric, "Vol avec effraction douce", Roman, Le livre de Poche, 1991

Or, force est de constater, que tout le monde ne dispose pas de la même aisance et compétence pour se projeter dans l'incertain. Le doute fait plus ou moins peur selon l'estimation de sa capacité à le gérer.

Ainsi, le jeu pratiqué de manière libre, c'est à dire en assumant pleinement sa présence et sa responsabilité, paraît particulièrement propice pour expérimenter les modes contingents de la décision. Dans l'acceptation de l'incertitude tout d'abord et dans l'expérimentation des comportements liés au fait de devoir choisir et agir.

Ainsi la gestion de l'incertitude du jeu est importante chez l'enfant afin de lui permettre d'acquérir des attitudes adaptées à la diversité et à la complexité des situations. Et l'on peut espérer une plus grande aisance face à l'incertitude de la vie chez l'enfant qui aura expérimenté et peu à peu maîtrisé les différents comportements liés à l'incertitude dans le jeu.

Le jeu, une fiction ?

Jean Pierre Sautot

« Remarquons aussi la nécessité de l'illusion, du voilement volontaire du joueur ; en effet le mot illusion provient du latin *in lusio*, qui signifie entrée dans le jeu. » Olivier Arifon

Pour l'enfant, tous les jeux où il dit « je serais », « je ferais » lui offrent la possibilité de se projeter dans toutes sortes de personnages, de s'inventer des rôles et, dans un « faire semblant », un « comme si », de prendre de la distance par rapport à sa réalité quotidienne. C'est une manière très individualisée de grandir en exprimant des désirs et, à défaut, de s'approprier le réel et d'en amadouer les aspérités. Au delà du jeu symbolique d'imitation, l'enfant apprend à se jouer d'une réalité contraignante, à s'en moquer et ainsi à s'en libérer car une fonction du jeu est de construire une distance d'avec la réalité. Le jeu prend là une autre dimension que celles déjà évoquées ci-dessus et l'on retrouve l'idée du jeu comme aire intermédiaire d'appréhension et comme l'un des outils de la compréhension du monde.

Pris dans son rôle social, l'adulte s'affranchit quelque peu de ce « comme si » dès lors qu'il est conscient de jouer le rôle qui lui est dévolu par sa fonction, son statut. Le « comme si » de l'adulte, à la différence de celui de l'enfant, ne devient réellement visible que dans des circonstances socialement définies, des moments ritualisés de la vie sociale, telles des fêtes joyeuses et masquées souvent ponctuées d'actes licencieux, parodiques ou provocateurs : on aura reconnu ici le Carnaval et autres charivaris. Plus sérieusement, les différents rôles sociaux que l'adulte endosse de manière plus ou moins consciente le font entrer dans des jeux institutionnels où les usages de fonctionnement interne s'appliquent comme autant de règles. Passées les limites de l'institution, les règles ne s'appliquent plus. On n'arbitre pas les conflits civils comme on arbitre un match de foot, fort heureusement. Finalement, on peut dire qu'un jeu est une forme d'institution et que savoir s'y mouvoir en assumant divers rôles apprend à vivre en société.

Les rôles que les joueurs endossent ne sont pas non plus ceux de leur vie quotidienne. On peut être tour à tour gendarmes et voleurs, papa et maman, docteur et malade, pauvre et riche... bref, autant de positions sociales variées et/ou antagonistes qui n'ont rien de commun avec la position réelle.

Chaque jeu est comme une histoire qu'on se raconte, il y a un début, une fin et des péripéties. Le schéma chronologique de chaque partie n'est cependant pas écrit d'avance. D'abord parce que certains jeux d'imitation chez les jeunes enfants supportent de n'avoir pas de fin : ils jouent à être quelqu'un qu'ils ne sont pas encore vraiment, à savoir un adulte. Ensuite et heureusement, parce que l'intérêt du jeu est dans son déroulement autant que dans son résultat. Ainsi, chaque jeu définit un espace et un temps, une situation initiale et une situation finale, des acteurs et des objets qui permettent leur action. Chaque joueur se raconte une histoire qui, nécessairement, se terminera comme celle de son adversaire, quand il y en a un. Le jeu est une histoire dont la fin est écrite en interaction.

Les histoires ont une morale. Ainsi transgresse-t-on parfois quelques interdits forts tandis que d'autres fois s'activent des règles de morale fondamentale. L'Awélé interdit d'affamer son adversaire. On jugera des contrastes par comparaison avec le Monopoly où, justement, le principe est d'affamer

l'adversaire. Les mondes fictifs que créent les jeux ne véhiculent pas tous les mêmes valeurs et la valeur symbolique d'un jeu vaut par l'image du monde qu'il renvoie aux joueurs. De même que la littérature véhicule des valeurs diverses et s'attache à traiter des problèmes moraux du monde par transposition dans des mondes imaginés, le jeu endosse une valeur métaphorique ²⁹ vis à vis de la réalité vécue par les joueurs dans leur quotidien réel et ordinaire.

Mais le joueur garde conscience du décalage entre réalité vécue et réalité seconde créée dans le jeu : jouer au football ce n'est pas la vraie vie même si certains jeunes aspirent justement à en faire leur vie ; il n'en reste pas moins vrai que pendant la partie, ce ne sont pas les valeurs de la vie ordinaire qui sont activées, mais d'autres qui ne sauraient s'y substituer. Il y a bien séparation. Cependant si le jeu transpose le système de valeurs morales dans une fiction, il convient de prendre quelques précautions dans l'acte de transposition.

Pour créer sa fiction, le jeu opère en trois dimensions. Il formalise les relations entre les actants et transpose un marché de valeurs symboliques dans l'univers fictif créé. Le tout est habillé par un thème : guerres des étoiles, combats meurtriers, construction de cités ou agriculture biologique. Si l'on dépouille le jeu d'un ou deux de ses attributs, on en fait autre chose. Enlevez le formalisme et vous racontez une histoire. Otez la morale et le thème et vous obtenez un problème de math. Notez cependant que les problèmes de math aiment bien raconter des histoires aux élèves ! Jacques Henriot indique que le faire semblant du jeu renforcé par la prise de distance que le joueur opère sur lui-même quand il joue, implique une prise de conscience qui oppose le jeu au rituel sacré. Ainsi le jeu place l'individu au-dessus du rituel, tandis que la religion opère le contraire. Faire jouer, c'est donc libérer l'individu du carcan du sacré. S'il est louable de vouloir libérer l'individu des dogmatismes, cette libération ne peut cependant s'exercer à l'encontre d'une certaine retenue morale et risquer d'excéder certaines limites éthiques comme le montre l'exemple ci-dessous, extrait d'un site internet consacré aux jeux pédagogiques en histoire et géographie : « Il s'agit de rappeler une évidence : toute situation historique et géographique n'est pas a priori simulable, pour des raisons éthiques. Chacun peut placer sa limite où il le souhaite; ainsi, certains [enseignants] se refusent à simuler toute situation de guerre. Mais même si ces choix relèvent de la morale personnelle, il est des faits qu'il ne faut en aucun cas chercher à faire jouer. Nous pensons en particulier à la Shoah. Cela peut paraître une évidence, mais le piège est réel [...]. Pourquoi [par exemple] ne pas simuler l'expansion coloniale aux 16^{ème} s-17^{ème} s ? C'est, a priori, une bonne idée. On se rend compte vite en réfléchissant aux mécanismes du jeu qu'il faudra que les élèves achètent et vendent... des esclaves. C'est pourquoi il faut réfléchir non seulement aux mécanismes de jeu mais aussi (pour ne pas dire surtout) à l'impact moral que le jeu peut avoir sur des élèves transformés en acteurs d'un passé ou d'un présent pas toujours tolérable »³⁰. La transposition d'une réalité présente ou passée dans le jeu n'est donc pas sans danger.

Le jeu mode de construction de la réalité

³¹

²⁹ Métaphore : procédé de langage qui consiste dans un transfert de sens par substitution analogique

³⁰ Ludus, <http://www.discip.crdp.ac-caen.fr/histgeo/ludus/>, Février 2004

³¹« L'opposé du jeu n'est pas le sérieux mais ... la réalité » Sigmund Freud, « Le créateur littéraire et la fantaisie », in *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Gallimard, 1988

Ainsi, l'approche développée jusqu'à présent souffre de deux maux : d'une part, elle s'intéresse peu aux analogies du jeu avec le monde qui l'entoure ; d'autre part, les critères définitoires de Caillois sont centrés sur le jeu lui-même ce qui tend à couper celui-ci de la réalité environnante. Or le joueur et le jeu ne sont guère dissociables. De même que ne sont guère dissociables le jeu, comme activité et le jouet, l'objet qui la permet. On voit ainsi que le rapport entre l'univers fictif construit dans le jeu et le monde qui lui sert de modèle ne saurait s'abstraire du troisième élément : le joueur. Ce schéma ternaire complexifie la vision qu'on peut avoir du jeu et oblige à le regarder au delà de ses caractéristiques intrinsèques, donc à prendre en compte les rapports qui se tissent entre le monde fictif du jeu et le monde réel.

Deux points de vue s'opposent, qui gardent cependant une base commune : en tant que facteur de culture, le jeu³² est primordial. Ce qui les sépare, c'est le rapport qui s'instaure entre réalité et culture, ainsi que le rôle du jeu dans ce rapport. **La position de Caillois** (c'est aussi celle de Huizinga), sépare le jeu du réel et pour aller plus loin, du monde sérieux. Ce qui entraîne d'autres oppositions : gratuité/utilité, jeu/vie ordinaire, imaginaire/réel etc. Selon ce point de vue rationaliste défendu par Huizinga, « les activités humaines relèveraient d'une part, du rêve, de la gratuité, de la noblesse (fair play), de l'imagination... de l'autre, de la conscience, de l'utilité, de l'instinct, de la réalité... »³³. Le jeu, comme fiction, permettrait d'expliquer le monde sans se confondre avec lui. La conséquence en est que le jeu est une représentation de la réalité et donc que la culture qui se construit par le jeu est une activité secondaire dans le processus de civilisation. Cette dichotomie place certes le jeu dans une catégorie plutôt valorisante, la culture, ce qui conviendrait plutôt à notre propos. Or cela pose problème car le jeu est alors une représentation du monde, mais pas un processus de sa construction dans l'imaginaire collectif, de son appropriation par le joueur. Or si le jeu n'a pas d'utilité avérée dans la construction d'une représentation du monde, alors il n'a guère sa place à l'école !

A cette vision rationaliste s'oppose une approche plus globale, dans laquelle le jeu est le principe de toute culture, position défendue notamment par Jacques Derrida. Ainsi, « les dualismes notés par les tenants du point de vue rationaliste perdent leur validité, car ce qui est contesté, c'est précisément cette division qui oppose le sérieux et le jeu, en situant le premier à l'origine de la culture et en faisant du second l'objet d'une découverte ultérieure ». Ce point de vue global affirme que la culture n'est pas un mode de représentation de la réalité mais un mode de construction de cette réalité par les individus. L'intérêt pour une approche didactique est ici majeur : ce n'est pas l'activité qui importe mais ce qu'elle construit chez l'individu, à savoir de la culture ! Une règle de jeu ne met donc pas les règles du monde entre parenthèses, elle permet de les construire.

Le jeu, futile éventuellement, mais pas si gratuit que ça. Les principes de gratuité et de séparation s'en trouvent dès lors un peu chamboulés. En effet si le joueur tire bénéfice (sur le plan symbolique) du jeu, la participation n'est pas totalement gratuite et, s'il y a interaction entre jeu et réalité environnante, la séparation n'est pas **avérée. Même si ces deux principes sont cependant conservés car ils sont fort sains sur le plan pédagogique, « les règles du jeu tracent, en même temps et dans un**

³² Le terme de jeu prend ici un sens large jusqu'à englober les arts.

³³ Pour un développement, voir l'article de l'Encyclopédia Universalis : Jeu et Rationalité, CD-ROM version 5

même mouvement, les limites d'un dedans et d'un dehors, d'un ici et d'un ailleurs, se définissant l'un par rapport à l'autre »³⁴.

Ainsi, le jeu construit dans la même dynamique fiction et culture. Comme le souligne Roger Caillois les activités imaginaires que le jeu permet de développer, offrent un espace potentiel qui devient ce qu'il appelle une réalité seconde. Seconde mais pas secondaire : le monde de la création et de la re-création s'entrouvre. Et la portée du jeu devient alors considérable. Ainsi, Boris Cyrulnik poursuivant la réflexion de Winnicott³⁵, s'est interrogé sur la réussite de ces enfants qui, fracassés par la vie, ont néanmoins pu se réparer et donner du sens à leur existence. Dans « Le murmure des fantômes », Boris Cyrulnik développe une fois de plus son argumentation à propos des conditions favorables à la résilience. A l'appui de sa démonstration, il défend l'idée selon laquelle Andersen, le célèbre auteur de contes, fut un enfant maltraité qui s'est reconstruit en racontant des histoires après avoir eu une expérience de vie où il fut totalement rejeté. La fiction serait ainsi un moyen de sublimer les malheurs subis. La pratique ludique offre de même une opportunité de résilience et de construction de lien avec d'autres humains quand bien même les liens parentaux originels auraient été mis à mal et seraient générateurs de déchirements pour l'enfant ou l'adolescent souffrant de carences affectives ou victimes de maltraitance. Ainsi l'exemple cité par Alain Bideau ³⁶ montre-t-il bien, lui aussi, la puissance réparatrice du jeu :

« J'ai le souvenir d'un garçon de C.M. 2, réputé cancre, qui avait battu toute sa classe lors d'un tournoi de Go qui faisait suite à deux séances d'initiation. Ce garçon avait ainsi représenté son école à la finale qui regroupait huit écoles d'un même quartier. Son instituteur avait manifesté sa surprise et j'avais voulu en savoir plus. J'ai appris que ses parents divorçaient et qu'il cachait son amertume dans une excessive dissipation et une totale absence de travail.

Ce tournoi l'avait intéressé au point « d'oublier » cette attitude peut-être inconsciente et, en le plaçant en tête de sa classe, l'avait amené à changer un peu son comportement négatif. Pas totalement hélas, mais déjà assez pour passer en 6ème. Il s'était dévoilé autant aux autres qu'à lui-même et son instituteur avait su l'amener à plus de travail, après avoir constaté ses capacités. »

L'entrée dans la fiction, littéraire ou ludique et plus généralement artistique ouvre donc un espace de (re)construction de l'individu ³⁷. La distanciation opérée par la fiction permet le travail sur soi et sur son rapport au monde, tissant bien un lien entre le dedans et le dehors du jeu. Cette interaction entre jeu et monde réel fait la puissance pédagogique du jeu.

Le jeu entre modèle et projet

Le jeu est projet. D'abord parce qu'est projet tout ce par quoi l'homme tend, dans un sens donné, à modifier le monde ou lui-même. L'appropriation du monde, son explication par quelque moyen que ce soit participe à sa modification future. Ensuite parce que le projet est aussi dans la manière dont on envisage de traiter, d'appréhender un problème. Le jeu, comme modélisation, est bien une manière de

³⁴ Jacques Ehrmann, "Jeu et rationalité", Encyclopédia Universalis, DVD-ROM Version 9

³⁵ Voir "La fonction psychologique du jeu"

³⁶ Alain Bideau, " Les jeux à l'école et hors de l'école ", Editions E.Robert, Lyon 1989

³⁷ Nous incitons nos lecteurs à la prudence. Le jeu a des valeurs psychothérapeutiques certaines qu'il convient de réserver aux spécialistes. N'est pas Boris Cyrulnik qui veut !

faire appréhender un problème au joueur. L'approche globale du jeu comme facteur de culture implique donc de considérer chaque jeu comme un projet à deux niveaux :

- projet éducatif inscrit par le créateur du jeu dans l'explication que le jeu donne du monde, qui permet techniquement son utilisation dans la pédagogie des disciplines scolaires ; le jeu a ici valeur de modèle.

- projet projectif (si l'on ose une telle tautologie) inscrit dans la distanciation du joueur impliqué dans une activité futile qui permet son utilisation dans la perspective du développement de l'individu.

Il existe donc deux valeurs pédagogiques à la fiction ludique : la transposition (construction d'une représentation du monde) et la distanciation (construction d'un rapport au monde). Le jeu entre ainsi fortement dans une logique didactique

On ne transpose pas tout du modèle mais seulement les caractéristiques que l'on pense saillante. Inventer un jeu, c'est donc inventer une fiction et un formalisme qui se nourrit de la réalité sans la reproduire exactement. Le savoir travaillé est ainsi transposé et rendu accessible au joueur et donc à l'élève. On entre objectivement dans le jeu pédagogique.

Mais si l'enseignant cherche à valoriser la fonction sociale du jeu, ce savoir transposé passe au second plan des préoccupations pédagogiques. Ce sont alors les valeurs de l'activité ludique qui font objectif. On est alors dans le jeu éducatif au sens le plus fort du terme car il ne s'agit pas ici des jeux pédagogiques commercialement distribués sous l'étiquette « Jeu éducatif ». Ainsi le contrat que l'enseignant passe avec ses élèves se doit d'être extrêmement clair. Le jeu est impliquant pour l'élève et celui-ci devra être informé de la fonction exacte que la fiction ludique prend dans la relation pédagogique. Sans quoi le jeu y perdrait sa valeur projective !

Typologies de jeux : les supports de l'action

Il n'est pas toujours évident pour un non spécialiste de choisir des jeux adaptés. Plus votre culture ludique sera grande, plus il vous sera facile de trouver des jeux adaptés à vos objectifs et à vos élèves. De même qu'il semble évident pour un professeur de français de lire beaucoup de livres afin d'enrichir sa culture littéraire, il est indispensable à l'enseignant qui souhaite utiliser des jeux dans sa classe de connaître plusieurs jeux, donc de jouer à de nombreux jeux et du moins de maîtriser les jeux qu'il propose à ses élèves. Vous trouverez ci-dessous différentes classifications de jeux qui vous permettront de vous guider dans vos choix et, si vous êtes totalement novice, dans vos premières expériences ludiques.

Une typologie est une classification sous-tendue par une approche théorique du jeu. Le jeu est certes un médiateur culturel puissant. Qu'on s'en serve pour développer des compétences transversales ou des compétences disciplinaires, ne signifie pas qu'on puisse tout faire par le jeu. Il est donc inutile de chercher ci-dessous la trace d'une quelconque progression pédagogique, il n'y en a pas ! Le but des typologies présentées ici est de fournir une base théorique pour :

- construire des milieux ludiques riches,
- objectiver l'offre de choix de jeux faite aux élèves,
- tracer les contours d'une culture ludique en terme de type de jeux.

1- L'approche historique de Jean- Marie Lhôte³⁸

Jean-Marie Lhôte classe les jeux de sociétés en 5 catégories.

- les jeux physiques

course, combat, force, vertige, habiletés, équilibre, ronde, tir, coordination

- les jeux intellectuels

jeux d'esprit, de logique, de mots, de pouvoir, solitaires

- les jeux de hasard

- hasard pur (de dé, de dominos, de parcours, de tableaux et de tirage)

- hasard raisonné (dés, dominos, affrontement, parcours, plateaux du commerce)

- paris (sur combinaison, sur tableaux)

- cartes (combinaisons, décompte, levées, séries)

- les jeux de stratégie

³⁸ Jean Marie LHOTE, « Histoire des jeux de société », Flammarion 1993

affrontement, arrangement, chasse, parcours, jeux de guerre, jeux de rôle,
jeux de simulation

- hors jeu

jeux divinatoires, jeux pédagogiques, jeux de tricherie, solitaires

Cette typologie a été réalisée par un historien et non par un pédagogue. Dans son domaine, elle permet de tisser des liens entre des jeux d'origines diverses ou de différencier des époques. Elle permet de construire une offre de jeux de règles diversifiée et de prendre conscience qu'à l'intérieur d'une même catégorie (ex : les jeux de stratégie), il existe une grande diversité de mécanismes de jeu (jeux d'affrontement, jeux de placements, jeux de chasse...). Elle présente l'inconvénient de ne pas distinguer clairement la compétence activée dans le jeu, la nature du support et le moteur de jeu. Les jeux de pouvoir (dont les bizutages sont un exemple) devraient être classés "hors-jeux" et qu'à l'inverse les jeux solitaires devraient sortir de cette catégorie pour une sous-catégorie de jeux de stratégie : « les jeux de stratégie solitaire ».

2 -L'approche sociologique de Roger Caillois³⁹

Caillois s'intéresse au jeu dans son ensemble et plus particulièrement au jeu de l'adulte et à sa fonction sociologique. Il décrit 4 familles de jeux :

Les jeux de compétition regroupés sous le terme de "**Agôn**" : Echecs, Dames , jeux sportifs...

Les jeux de chance, de hasard ou "**Alea**" : loteries, Jeu de l'oie...

Les jeux de simulacre ou "**Mimicry**" : jeux de faire semblant, de théâtre, de déguisement, de magie...

Les jeux de vertige ou "**Ilinx**" : balançoire, jeux de voltige, jeux d'attraction foraine...

Dans chacune des familles, Caillois détermine le degré de règles, d'organisation du jeu. Les jeux où la règle est moins contraignante constituent la Paidia par opposition au Ludus⁴⁰, jeu le plus réglé, marquant ainsi une limite relativement perméable entre un simple amusement et un vrai jeu.

³⁹ Roger Caillois, " Des jeux et des hommes ", Gallimard, 1958

⁴⁰ Paidia : Manifestations spontanées de l'instinct de jeu, puissance primaire d'improvisation, amusement.

Ludus : Manifestation du plaisir de résoudre un problème, discipline et enrichissement de la Paidia par la règle (Roger Caillois, , " Des jeux et des hommes ", Gallimard, 1958).

	<i>Compétition</i>	<i>Chance</i>	<i>Simulacre</i>	<i>Vertige</i>
PAIDIA	courses		imitations enfantines	manège balançoire
↑	luttons	pile ou face	jeux d'illusion	valse
↕	athlétisme	pari	poupées	attractions foraines
↓	boxe	roulette	panoplies	ski
LUDUS	escrime	loteries	théâtre	alpinisme
	football		arts du spectacle	voltige

Dans chaque colonne Caillois classe les jeux, de manière quelque peu arbitraire, dans un ordre tel que la prégnance de la règle croisse vers le bas du tableau et décroisse vers le haut. Bien que cette classification fasse référence dans le domaine sociologique, elle est en fait peu utilisable en pédagogie.

3- L'approche psychologique du système ESAR

Le système ESAR⁴¹ inventé par Denise Garon au Québec, puis enrichi par l'auteur et Rolande Filion et Robert Chiasson en 2002, se base principalement sur les travaux de recherche en psychologie cognitive de Jean Piaget qui a décrit 4 différentes familles de jeu et leur apparition chronologique dans le développement de l'enfant. C'est une approche intéressante du point de vue psychologique et pédagogique.

Dans ESAR, chaque jeu est classé de 6 manières différentes, correspondantes chacune à une facette.

La première facette (facette A) correspond au classement du jeu étudié dans une des quatre catégories de jeu proposée par Piaget :

Jeux d'Exercice

Jeux Symboliques

Jeux d'Assemblages (Piaget employait plutôt le terme construction)

Jeux de Règles

d'où le nom de système E.S.A.R. Dans chacune de ces catégories le jeu peut avoir de 1 à 3 indicateurs en fonction de ses particularités. Exemple pour les petits chevaux :

⁴¹ Le système ESAR est protégé par Copyright.

Garon Denise, Chiasson Robert, Filion Rolande, " Le système ESAR. Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets ", Cercle de la librairie, 2002

Jeu de règles, jeu de circuit, jeu de hasard

Dans ESAR, chaque jeu est ensuite étudié et classé sous cinq facettes distinctes, correspondantes aux différents aspects du développement de la personnalité et précisant les compétences requises pour le jeu étudié :

- Habiletés cognitives (facette B)
- Habiletés motrices (facette C)
- Habiletés langagières (facette D)
- Développement social (facette E)
- Développement affectif (facette F)

Dans chacune de ces facettes, on note le niveau de compétence requis par le jeu étudié. Chaque jeu est donc doté de cinq indices. Le système indiciel ainsi construit se veut un outil pour analyser des jeux hors contexte c'est à dire hors de leur utilisation par l'enfant. Son objectif essentiel est de décrire des jeux en fonction des compétences requises par tel ou tel objet ludique.

Ainsi il pourrait sembler être le système idéal pour des enseignants qui souhaiteraient développer telle ou telle compétence. Cependant les auteurs mettent en garde contre le fait qu'on ne peut forcer des enfants à jouer à tel jeu pour espérer développer telle compétence. Le jeu n'est en effet possible que si les compétences requises sont déjà suffisamment maîtrisées par l'enfant.

Cependant, même après la révision apportée en 2002 par les auteurs d'ESAR, ce système apparaît plus pertinent pour les jouets que pour les jeux de règles. De fait ESAR est un système de classification de jeux conçu pour classer et analyser des jeux, et pas une taxonomie d'objectifs pédagogiques.

Parallèlement à la révision du système ESAR, un groupe de ludothécaires français, dirigé par Odile Périno, propose un Classement des Objets Ludiques⁴². Ce classement se revendique comme un outil de travail, plus simple et plus rapide qu'ESAR, auquel il fait référence et qu'il ne prétend pas remplacer.

Le COL opte pour un classement selon un critère unique (et non multiples comme dans ESAR), le procédé ludique : « Nous nommons procédé ludique l'élément principal autour duquel sont construites les règles ou les modalités du jeu. C'est à dire la manière d'agir ou la méthode qui fonde le jeu ».

Le COL propose de classer les jeux uniquement selon les critères de la facette A d'ESAR, il remplace les indicateurs de chaque catégorie d'ESAR par des sous

⁴² Odile Périno (dir.), "Le C.O.L, Classement simplifié des jeux et jouets selon les procédés ludiques", Quai des Ludes - Formation , 2002

catégories plus larges

le jeu des Petits Chevaux devient alors un jeu de règle de parcours. Malgré l'intérêt de la démarche simplificatrice et la pertinence du critère retenu, il s'avère que les classements des jeux de règles de réflexion et de stratégie ou des jeux d'adresse et de sport sont encore trop généraliste.

Décrire ici les 4 catégories de jeu, issues des travaux de Piaget garde donc tout son intérêt pour comprendre comment les jeux de l'enfant évoluent au fur et à mesure qu'il grandit, pour comprendre en quoi les jeux soutiennent le développement de l'enfant.

les jeux d'Exercice

Ils correspondent à la première période du développement de l'enfant que Piaget a appelé la période sensori-motrice. Elle se situe de la naissance aux environs de 18 mois. Piaget a nommé ainsi les jeux de cette période car l'enfant y exerce ses capacités sensorielles et motrices, permettant de faire de nombreuses découvertes du monde, de son corps et de développer ses capacités d'action dans son environnement. Dans le langage courant, on parle plus volontiers de jeux d'éveil. Dans cette catégorie d'activité, tout objet est un support de jeu avec lequel l'enfant va essayer diverses actions qu'il tentera de reproduire, le plaisir naissant de la répétition de l'action. Il n'y a pas de règles préalables à l'action, et la fonction symbolique du jeu n'est pas construite.

Exemple : Un enfant d'un an jouera à lancer une vache en plastique, à la mettre dans une boîte à la ressortir sans se soucier de la signification de l'objet (vache) ni être capable d'imaginer que la boîte représente une étable. Il aura la même activité avec un cube et une boîte à chaussure.

A cette période la répétition est un plaisir, un enfant s'amusera à faire tomber un objet que l'adulte lui tend un nombre incalculable de fois. Ces jeux évoluent vers des actions de plus en plus complexes sur le plan moteur au fur et à mesure que l'enfant grandit. Ainsi, certains jeux d'exercice persistent encore bien plus tard (faire des bulles de savon), et même jusqu'à l'âge adulte (cerf-volant, jonglage...). On rejoint ainsi la catégorie des jeux d'Ilinx décrite par Roger Caillois.

Néanmoins, vers 2 ans ces jeux vont progressivement laisser place aux jeux symboliques.

les jeux Symboliques

Cette nouvelle famille de jeux apparaît aux alentours de 18 mois–2 ans, à l'âge où l'enfant entre dans le stade de l'intelligence représentative. Piaget a donné ce nom pour parler de la dimension symbolique de ces jeux sur le plan psychologique. Dans le langage courant on parle de jeux d'imitation.

Contrairement au statut des objets dans les jeux d'exercices, la fonction des objets est reconnue (une cuillère sert à manger), un chien fait : « ouah ! » et plus tard **un objet neutre (un carton...) peut prendre diverses significations (une maison, une voiture...).**

L'enfant lui même pourra jouer des rôles : jouer à la maman, au docteur...

Dans cette famille de jeux, l'enfant élaborera des jeux de plus en plus complexes au fur et à mesure de son développement. A deux ans, il fera semblant de manger avec une cuillère et une assiette. A 6 ans, il inventera une histoire beaucoup plus élaborée mettant en jeu d'autres personnages et dans laquelle il jouera avec d'autres camarades. Ces jeux persistent longtemps chez le préadolescent qui joue encore avec sa poupée mannequin, ses Playmobils®, ses soldats... ou qui chante en karaoké en imitant sa star préférée.

Cette famille de jeux est indispensable pour le développement affectif de l'enfant. Elle permet à l'enfant de maîtriser ses émotions et d'évacuer ses difficultés psychologiques du moment. Avec les jeux symboliques l'enfant développe sa capacité de raisonner, se construire ses propres images mentales et développe sa créativité. Il apprend également à tenir compte des autres dans le jeu. Ce sont donc des jeux essentiels à la socialisation. Cette famille de jeux se structure sous différents types :

- Les jeux de rôles : l'enfant joue à prendre le rôle de la maman, de la maîtresse, du chien, du bébé...
- Les jeux de mise en scène : l'enfant fait jouer des poupées mannequins, des animaux, des soldats...au travers d'histoires qu'il invente.
- Les jeux de production graphiques où l'enfant dessine sur une ardoise magique, peint sur une feuille, une histoire, un tableau auquel il donne une signification symbolique.
- Les jeux de production en 3 dimensions : la pâte à modeler...

Aujourd'hui pourtant, à l'école, ces jeux de rôles et de mise en scène se trouvent fréquemment délaissés et dévalorisés au détriment des jeux d'assemblages et surtout des jeux de règles. On trouve encore au cycle 1 des dinettes, des voitures et des garages, mais ces derniers commencent à disparaître en cycle II. S'il est difficile d'en comprendre l'intérêt pédagogique, il faut prendre en compte que le principal intérêt de ce type de jeu est dans l'opportunité d'un investissement affectif et d'un

réinvestissement du vécu qu'il propose aux élèves⁴³. De plus, le regard et l'oreille de l'adulte n'y est pas nécessaire et ces jeux se dérouleront hors de sa présence. Chez l'adulte, ces jeux évoluent vers les représentations artistiques de toutes sortes (peinture, sculpture, théâtre...) ou les jeux de règles à dimension symbolique (jeux de rôles : Grandeur nature, Killer, Murder party...). Les jeux symboliques rejoignent de ce fait la catégorie des jeux de Mimicry décrits par Caillois.

les jeux d'Assemblages

Piaget utilisait le terme de jeux de construction. Ils apparaissent discrètement vers 2 ans même si on les remarque beaucoup plus à partir de 3 ans. Ce sont tous les jeux où l'on empile, assemble, construit... Chez l'adulte cela devient la réalisation de maquettes.

Les premiers jeux de cette catégorie sont très simples mais si on prend le Lego technic[®] ou le Capsela[®], certains d'entre eux sont parfois difficilement accessibles aux enfants d'école primaire. Dans ces jeux, l'enfant intègre des contraintes extérieures à lui. Dans un jeu de dinette, s'il n'y arrive pas il change l'histoire, la règle, fait autre chose et, si le jeu continue, le plaisir persiste malgré ces fréquentes ruptures de scénario.

Dans un jeu d'assemblage de difficulté moyenne : Lego[®] par exemple, l'enfant va devoir respecter des lois physiques, un ordre de montage, une fiche de construction sous peine de courir à l'échec. Cela en fait une activité très exigeante tant au niveau des habiletés cognitives que motrices. Certains jeux comme le Kapla[®], favorisent la créativité, à partir du moment où les bases techniques sont acquises.

les jeux de Règles

Piaget décrivait l'apparition des jeux de règles vers l'âge de 6 ans. Aujourd'hui, on constate que les jeux de règles sont pratiqués par des enfants beaucoup plus jeunes (dès 3-4 ans) **exemple**. Cela est dû :

- d'une part, à l'évolution de l'offre de jeu pour les plus jeunes, un véritable marché de jeux de société et de jeux vidéos existant aujourd'hui et permettant de jouer à des jeux de règles avant 6 ans,
- d'autre part, à la forte pression des adultes pour faire rentrer le plus tôt possible l'enfant dans la famille des jeux de règles, espérant, souvent à tort, favoriser la socialisation précoce ou le développement cognitif.

Si le développement de l'offre est intéressante, l'empressement de l'adulte peut être nuisible à l'enfant. Si l'on prend un jeu de règles connu comme les Petits Chevaux :

⁴³ Voir en troisième partie : "Mettre en place un coin jeu"

Ce jeu n'est pas trop abstrait, l'idée de parcours et de course est facile à saisir. Néanmoins au niveau des contraintes cela demande déjà à l'enfant d'attendre son tour de jeu, de se déplacer sur les cases du nombre indiqué par le dé. D'attendre d'avoir fait un 6 pour démarrer... A 6 ans, l'enfant prendra plaisir à jouer à ce jeu. Auparavant cela est souvent trop contraignant pour lui⁴⁴.

Notons ici que le système ESAR ne permet pas de différencier entre eux les jeux de règles de manière satisfaisante. Les jeux de règles se retrouvent dans les catégories des jeux d'Agon et certains jeux d'Aléa décrites par Roger Caillois.

Dans la perspective du développement de l'enfant, chaque famille de jeu prépare la suivante. Les compétences acquises et exercées dans les jeux d'exercice (motricité fine, coordination...) permettront à l'enfant de jouer à faire semblant dans les jeux symboliques. Pour Piaget, on ne peut sauter de stade de développement, on ne peut donc se passer d'une famille de jeu. En effet, chaque enfant est unique et possède une « stratégie » de développement qui lui est propre. On peut difficilement contraindre ce développement même si on peut le faciliter par une offre de jeux adaptés. Ensuite, parce que lors de l'apparition d'un nouveau type de jeu dans l'activité d'un enfant, les types de jeux qui ont précédé le dernier apparu, ne disparaissent pas d'un coup. On veillera à ne pas supprimer les types de jeux qu'on peut juger, un peu hâtivement, simplistes compte tenu de l'âge de l'élève. La régression n'est pas seulement utile, elle est indispensable. Lorsqu'un enfant de 6 ans retourne vers un jeu auquel il jouait à 4 ou 5 ans, ce n'est pas grave. Il se contente de vérifier qu'il maîtrise certaines choses. Si on le laisse faire, il abandonnera vite ce jeu pour retourner spontanément vers un jeu plus difficile. La construction d'une progression pédagogique sur la base de ces stades de développement est donc douteuse parce que les types de jeu se cotoient chez un même enfant et parce que les repères d'âges sont très variables d'un enfant à l'autre.

⁴⁴ Voir en première partie "A quoi sert de jouer? "

Apprendre en jouant : des objectifs pédagogiques

Jouer à l'école, est ce vraiment sérieux ?

45

A l'école, le jeu est pris entre deux feux : le loisir et le travail. Les impératifs de rentabilité de l'école ne sont pas étrangers au monde productiviste qui nous entoure. Le jeu peut-il être rentable dans le cadre de l'école ? le doit-il ? Une des principales objections à une activité scolaire ludique est justement le manque de productivité apparente du jeu. Le jeu n'a pas de production scolaire : on n'écrit pas dans un cahier, on n'a pas de note, on ne sait même pas si on peut avouer aux parents qu'on joue ! Jouer, c'est un peu honteux à l'école, à l'école on y va pour travailler. Cette vision tayloriste de l'apprentissage est assez solidement ancrée dans les esprits, en France du moins. Sans prétendre ici que tout doit être traité par le jeu à l'école, l'émergence d'un projet éducatif permettant l'activité ludique ne peut se nourrir que du fait que le jeu permet d'apprendre. Est-il défendable de prétendre laisser les élèves jouer en dehors de la récréation ? Il est toujours possible de développer des projets de jeux à l'école dans le temps périscolaire. Il est aussi possible de prendre le parti de considérer l'activité ludique comme une activité de haut niveau sur le plan cognitif et social. Donc de l'intégrer à l'activité scolaire comme vecteur d'apprentissages. D'ailleurs, les Instructions Officielles du Ministère de l'Education mentionnent le jeu comme un outil pédagogique valide. Cependant, le principal obstacle rencontré dans la reconnaissance du jeu à l'école est d'ordre didactique : quels sont les apprentissages réellement réalisés et donc quels bénéfices l'élève en retire-t-il ? L'école est en effet soucieuse d'inscrire les activités des élèves dans un processus contrôlé d'apprentissage. Alors que jouer ne pose aucun problème lors d'animations socioculturelles, l'institution scolaire tend à opposer une résistance aux activités dont le produit n'est pas immédiatement évaluable. A l'opposé, se développe une tendance ludophile qui, sous prétexte de rendre plaisant et indolore le moindre apprentissage, met du jeu partout, et nomme « Jeu » ce qui n'en est pas toujours.

On considère souvent que l'enfant s'amuse suffisamment pour son équilibre en dehors du temps scolaire. Or certains enfants jouent rarement dans le cercle familial (parents moins disponibles, grands-parents souvent trop loin...), et utilisent peu les jeux de règles sur leurs temps de loisirs (télévision, activités de loisirs éducativement ou physiquement plus rentables, consoles vidéo...). Ainsi ces enfants n'ont peut être pas une structuration de leur personnalité suffisante pour profiter pleinement des enseignements. **Partant de ce constat**, le jeu a sa place à l'école, car il est un formidable support à la mise en place de compétences transversales...

En premier lieu, le système scolaire peut être considéré comme un espace d'acquisition de connaissances et d'apprentissages. Ces connaissances et ces compétences peuvent être assez formelles : français, mathématiques, histoire... ou plus pratiques, orientées vers un métier... Il s'agit en général pour l'acquisition de ces connaissances d'une pédagogie dite " descendante ", soit du maître vers l'élève, et l'objectif en est de permettre la reproduction de la situation apprise dans un contexte

⁴⁵ « L'enseignant n'a pas pour mission d'obtenir de ses élèves qu'ils apprennent, mais de faire en sorte qu'ils puissent apprendre. Il a pour tâche, non la prise en charge de l'apprentissage – ce qui demeure hors de son pouvoir – mais la prise en charge de la création des conditions de possibilité de son apprentissage. » Yves Chevallard, " La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné ", La Pensée Sauvage Editions, 1991

similaire ou proche.

En second lieu, on peut aussi considérer l'école comme un espace en interaction avec son environnement et notamment un espace privilégié d'appréhension d'un monde social et complexe. Là, il est moins question d'être capable de reproduire une équation abstraite de mathématique ou une expérience de chimie en laboratoire, que de pouvoir utiliser ses connaissances à bon escient, c'est à dire en fonction de la situation. Sans estimer que l'école devrait être la seule responsable de cette éducation plus générale, il est possible d'affirmer qu'elle y joue un rôle, et d'envisager ce rôle dans l'objectif de favoriser :

- **Une utilisation " intelligente " des connaissances acquises**, soit d'être capable, pour un enfant, de faire appel et d'utiliser au moment opportun ces connaissances. Ce qui pose la question de l'interdisciplinarité et de la transversalité de savoirs qui permettent de s'adapter et de trouver les éléments nécessaires à la recherche de solutions face à des situations complexes.

- **La prise en compte d'être dans un monde social**, c'est à dire un monde où ses choix et ses actions ont des implications sur les autres et réciproquement. En effet, l'enfant va découvrir à l'école, dans un espace non protégé, en dehors de sa famille, son interrelation avec les autres enfants. L'école a un rôle à jouer pour permettre une " bonne " découverte de cette sociabilité.

- **Une certaine connaissance de soi**, c'est à dire l'apprentissage progressif de la responsabilité de ses actes et de son autonomie, et les moyens d'appréhender au mieux les mécanismes et les comportements liés à cette autonomie.

Il ne s'agit là, bien sûr, que d'une vision partielle et partielle des missions de l'école, notre regard étant circonscrit par l'objet de cet ouvrage, le jeu. Notre parti pris est donc d'affirmer que le jeu permet de développer les capacités décrites ci-dessus, et ce faisant qu'il favorise pour l'élève la compréhension du monde, donc qu'il appartient à ce qu'on appelle la culture.

Les valeurs pédagogiques du jeu

⁴⁶

Il n'est pas ici question d'apprendre un jeu, comme le font les écoles d'Echecs ou de Go, mais d'apprendre à jouer ou d'apprendre par le jeu et au-delà de ne conserver que les valeurs fondamentales du jeu comme activité. **Peu importe que les jeux pratiqués dans ce cadre soient** oubliés au sortir du système scolaire. Apprendre à jouer, c'est d'abord avoir une position distanciée par rapport à l'enjeu de la partie, c'est donc relativiser ses succès et ses échecs à l'aune de la valeur de l'enjeu, bien souvent dérisoire. Apprendre par le jeu, c'est prendre un risque affectif et cognitif que la situation de jeu met à distance. Comme l'indique Jean Château⁴⁷ : « Le jeu est révélation. Révélation de soi à soi, révélation des autres à soi, révélation de soi aux autres ». Certes, mais cette révélation ne saurait suffire pour construire un projet pédagogique. Quels apprentissages et quel mode d'apprentissage, le jeu met-il donc en œuvre ?

Trois grandes finalités éducatives peuvent être assignés au jeu :

⁴⁶ « Le ludo éducatif vise le développement de l'autonomie, du raisonnement et de la mémoire de l'enfant. Il favorise l'interaction avec les autres, la réalité et l'information. Le jeu met en relief le fait que le groupe est en lui-même source d'apprentissage. » André Giordan, " Entretien avec André Giordan ", Jeux, médias, savoirs, B. Darras (Dir.), L'Harmattan 2003

⁴⁷ Jean Chateau, " L'enfant et le jeu ", Scarabée, 1954

- Favoriser le développement affectif et relationnel
- Favoriser le développement cognitif de l'enfant
- Favoriser l'accès à la culture

Ce programme somme toute ambitieux est-il en accord avec les Instructions Officielles (I.O.) ? Notre position est en léger décalage, mais pas en contradiction avec ces instructions, qui, sans interdire l'usage du jeu, lui assignent ou sous-entendent des rôles qui méritent d'être explicités.

Dans les I.O. de 2002 ⁴⁸

Le jeu un apprentissage DU scolaire

Identifier la place du jeu dans les programmes de l'école maternelle et de l'école élémentaire de février 2002, permet de s'interroger sur la signification de cette orientation pédagogique et sur quelques-uns de ses effets.

Pour l'école maternelle, c'est dans le « vivre ensemble » et « la sensibilité, l'imagination, la création » qu'il est question du jeu, accessoirement semble-t-il, puisqu'il s'agit de deux des « cinq domaines d'activité pour structurer les apprentissages ».

« Les apprentissages premiers [...] permettent [à l'élève] d'entrer dans cette articulation entre jeu et activité par laquelle il deviendra progressivement un écolier qui aime apprendre, qui a pris conscience qu'il existe des chemins qui mènent à des savoirs faire inédits, à des connaissances toujours neuves ». Toutefois, cette articulation annoncée dès l'introduction, n'est pas explicitement précisée par la suite. « Le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles ». Sont alors définies les différentes fonctions du jeu « point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. Il se prolonge vers des approches qui, pour être plus structurées ne demeurent pas moins ludiques ». Le jeu est ici synonyme d'une forme de désordre que Roger Caillois (1958) décrit comme "une puissance primaire d'improvisation et d'allégresse". Selon les I.O., il conviendrait de canaliser cette puissance créatrice vers plus de structure. Que devient alors le jeu pratiqué pour le seul plaisir de jouer ? un jeu qui contient sa propre finalité, sans projet d'apprentissage académique surajouté ?

Pourtant, « dans tous les cas, l'utilisation des situations réelles, avec des objets courants, du matériel spécifique de jeu, doit être préférée aux exercices formels proposés par écrit ». Il y a là une conception pédagogique qui s'appuie sur des méthodes inductives, sur des outils indirects. La pédagogisation des jeux y est explicite : le jeu est d'abord "pédagogique"⁴⁹. « Aux côtés des jouets, des jeux, des aménagements ludiques ou des livres, les supports numériques », est-il précisé, « ont tout à fait leur place en école maternelle ». L'exploration du monde peut donc emprunter plusieurs voix, dont celle du jeu. Celle ci devrait cependant être analysée au même titre que celles couvertes par l'ordinateur, instrument fécond dès lors que l'usage en est correctement guidé par l'adulte. Le jeu a les mêmes vertus (sinon plus) que l'ordinateur en matière d'exploration et d'imaginaire. L'interrogation porte donc à la fois sur la place de l'adulte dans cette dynamique, et sur l'outil : jeu, ordinateur ou autre médiateur de l'exploration. De ce point de vue, les I.O. n'apportent pas de réponse.

⁴⁸ Programmes d'enseignement de l'école primaire, Bulletin Officiel de l'Education Nationale, Hors série n°1 du 14 février 2002

⁴⁹ Voir en Troisième partie les trois définitions du jeu scolaire : "Choisir une situation de jeu"

Pour le « Vivre ensemble », « chaque enfant doit apprendre à éprouver sa liberté de construire des relations nouvelles avec ses camarades comme avec les adultes ». Quel rôle le jeu et sa pratique ont-ils dans cette démarche ? rien n'est dit non plus à ce sujet. Au chapitre « Agir avec son corps », il est indiqué que l'enfant « apprend aussi à partager avec ses camarades des moments de jeux collectifs, de jeux dansés et chantés ». Là encore, rien n'est dit sur le rôle attendu du jeu dans le développement de la sensibilité, l'imagination et la création, la dimension symbolique du jeu étant pourtant primordiale pour le développement de l'enfant et sa socialisation.

Dans ces I.O., les finalités du jeu apparaissent malgré tout : jouer, c'est apprendre son métier d'élève par le passage progressif d'une activité ludique encadrée (jeu pédagogique) à une activité d'entraînement systématique de la compétence (exercice). Cependant, le jeu y est reconnu comme aussi impliquant que l'exercice. Le jeu, l'action, la recherche autonome, l'expérience sensible sont autant d'activités qui permettront à l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, de construire des acquisitions fondamentales. **Si le jeu sert à apprendre à être bon élève au Cycle 1, que reste-il du jeu aux cycles suivants ?**

Le jeu : Une approche culturelle

Dans l'introduction des I.O. du cycle des Apprentissages Fondamentaux, il est indiqué que l'élève se construit comme sujet et peut comprendre « sa place dans le groupe à travers les apprentissages fondamentaux ». Dans ce positionnement sur et dans le monde qui l'entoure, comme sur lui-même, l'enfant est conduit à la recherche de connaissances nouvelles. Lui « apprendre une langue nouvelle et la culture qu'elle esquisse, se soumettre au raisonnement mathématique et aux résultats d'expérimentations » sont, parmi d'autres, des objectifs à atteindre. Par ailleurs, il « s'agit de faire découvrir à l'élève qu'il existe d'autres horizons, d'autres pays, d'autres manières de vivre ». Dans ce cas encore, la curiosité peut devenir connaissances. Pour cet éveil, le jeu est important, notamment le jeu traditionnel des différents pays où, sur tous les continents se retrouvent des jeux de même nature, expression d'un patrimoine commun de l'humanité. Le contact d'autres cultures, raisonner, expérimenter sont autant de valeurs éducatives que le jeu permet d'activer. On voit très clairement en quoi, ici, un projet pédagogique basé sur la découverte et la pratiques de jeux vient en soutien des objectifs assignés au Cycle 2.

De même, l'éducation civique est placée dans la perspective de l'apprentissage pratique d'un comportement. Ainsi, « participer à une chorale, faire partie d'une équipe de jeux collectifs, conduit à se soumettre à des règles et à agir en commun autour d'un projet ». Parmi d'autres activités, la pratique des jeux, sous différentes formes, favorise la socialisation et l'intériorisation d'un respect indispensable de la règle pour trouver sa place dans la vie sociale. L'incorporation de la règle par l'enfant passe possiblement par l'exercice d'une liberté encadrée par la loi, la règle. Cette autonomie qui est visée est l'un des objectifs que l'on peut assigner à une activité ludique. Celle-ci doit être libérée de la contrainte didactique que les disciplines scolaires font peser sur le jeu. C'est donc une activité ludique libre et gratuite qu'il convient de développer pour contribuer à atteindre cet objectif⁵⁰. Parallèlement aux compétences fondamentales travaillées, se dessine donc au cycle 2 une approche culturelle du monde proche ou lointain de l'enfant. Pour chacun des domaines cités ci-dessus, il

⁵⁰ Voir le développement opéré par Yann Barrère ci-dessus.

apparaît que le jeu concourt à apporter une réponse aux exigences des I.O.

Un apprentissage PAR le jeu

S'agissant enfin du cycle des Approfondissements, l'exemple de l'éducation physique et sportive est intéressant à analyser. « La découverte active du patrimoine culturel que représentent diverses activités physiques, sportives et artistiques mettant en jeu le corps, contribue à doter chaque élève d'une vision des pratiques sociales correspondant qui ne se limitent pas aux quelques caricatures souvent tracées ». Pour ce faire, **la pratique de jeux situés dans leur contexte historique et géographique, est culturellement porteuse de réflexions critiques, suscitant l'interrogation des pratiques ludiques et relativisant leur signification.**

Le jeu sportif est considéré comme :

- appartenant au patrimoine culturel de l'élève,
- participant à « la formation du citoyen, et du corps, à la responsabilité et à l'autonomie

Il offre en effet la possibilité de jouer avec la règle, de mieux la comprendre, de la faire vivre et d'accéder ainsi aux valeurs sociales morales ». Mais c'est aussi apprendre à s'affronter individuellement ou collectivement :

- « affronter un adversaire dans des jeux d'opposition duelle,
- coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif,
- mettre en oeuvre des jeux de balles, des jeux de raquettes, des jeux collectifs, traditionnels ou sportifs. »

Tout ce qui précède concernant les jeux sportifs est également valable pour les jeux de plateaux. Les valeurs pédagogiques y sont identiques. On voit donc mal pourquoi ce qui est prescrit dans un domaine deviendrait nuisible dans un autre, aussi proche. Le jeu comme acquisition des valeurs sociales morales est donc explicitement accepté dans les I.O., **seule la nature des jeux qui sont proposés ici diffère.**

Dans un autre domaine, celui des mathématiques, les I.O. précisent que « la résolution de problèmes est au centre des activités mathématiques »... Et indique que « les situations sur lesquelles portent les problèmes proposés peuvent être issues de la vie de la classe, de la vie courante, de jeux, d'autres domaines de connaissances, ou s'appuyer sur des objets mathématiques (figure, nombre, mesure...) ». C'est peu dire que le jeu est, dans ces conditions, instrumentalisé comme une situation réelle pouvant être formalisée. Des stratégies individuelles mais aussi collectives de résolution de problèmes peuvent, sous une forme ludique, faire l'objet d'apprentissage. Ici encore l'efficacité du jeu est reconnue dans ses valeurs éducatives.

Dans ces deux domaines, qu'il s'agisse de la formalisation mathématiques ou des valeurs morales, le jeu est fort bien accepté comme un vecteur d'apprentissages. On notera, cependant, et à juste titre, qu'il n'est pas suffisant pour accéder aux savoirs mathématiques.

Une vision mécaniste du jeu

S'agissant de la maîtrise de la langue, l'apprentissage est « centré sur les activités de communication »

[...] « Les jeux (déplacement, substitution, expansion, réduction) sur quelques expansions du verbe (adverbe, complément) permettent de développer une plus grande flexibilité lors de la mise en mots dans des projets d'écriture et de renforcer la compréhension des textes ». Se développe ici une conception toute mécaniste du jeu. Certes, il existe bien des jeux de construction, mais considérer la langue en ses termes apparaît quelque peu méprisant pour les qualités que nécessite la maîtrise des langages. En revanche, jouer avec les mots (devinettes, invention de mots croisés...), ré-inventer la réalité ou créer des fictions par le langage, bref faire vivre le langage (et non la langue) comme un jeu de construction, c'est développer une dimension culturelle forte. Bref cette forme de jeu avec les outils de la langue instaure la « fonction poétique » du langage⁵¹. Le jeu ne peut néanmoins se confondre avec une utilisation, serait-elle ludique, de matériaux linguistiques ?

Dans les arts plastiques, aussi, les I.O. font une place au jeu : « Il s'agit seulement, pour l'élève, de manipuler, de fabriquer, de construire. Des relations plastiques s'instaurent entre les parties de matérialité différente : jeux de superposition, de transparence, de contraste, de matières, etc. ». Ici, encore, c'est le sens mécaniste du jeu qui est activé. Produire une oeuvre ne relève pas de l'application mécanique d'une consigne plastique, mais de l'appropriation du monde au travers de sa représentation graphique. La contrainte plastique que l'artiste s'invente est alors une règle de fonctionnement qui va produire des effets de sens. Faut-il considérer pour autant que c'est un jeu ? Certes non. Arts plastiques et jeu sont des activités de même nature dans la mesure où toutes deux visent à une meilleure compréhension du monde. On ne peut cependant pas les confondre. Les I.O. commettent là un abus en inversant le rapport entre jeu et culture.

Ainsi, pourra-t-on observer que la notion de jeu apparaît assez systématiquement dès qu'il s'agit de culture et de tradition (E.P.S., littérature, arts plastiques) ou de relations formelles (mathématiques) ou encore de relations sociales (rapport à la règle, à la collaboration, en E.P.S.). En filigrane, se trace les places possibles du jeu dans une pédagogie à l'école élémentaire. Les I.O. indiquent donc que le jeu est un outil pédagogique parmi d'autres, ce qui n'est pas contestable. Mais le jeu est patrimoine et ne peut être uniquement outil, ce n'est pas une simple tâche, c'est une activité à part entière. Activité spontanée pour l'enfant, le jeu lui permet de se mobiliser en investissant son énergie disponible. Mais le jeu ne se contente pas d'être un moyen de défoulement, il tempère et règle le comportement, l'exubérance, pour provoquer au contraire la concentration, l'attention. Quand un enfant joue, tous les aspects de sa personne sont concernés, le jeu lui permet de se réaliser pleinement, de se construire. Il convient donc à présent de parcourir les finalités spécifiques que le jeu peut atteindre afin de voir en quoi il permet à l'enfant de se construire.

Les trois finalités du jeu à l'école

Première finalité : Favoriser le développement affectif et relationnel

Quand l'enfant joue il cherche à résoudre des problèmes, à s'adapter à des situations nouvelles, il prend en charge sa « destinée », dans le jeu, il affirme son autonomie.

⁵¹ Roman Jakobson, " Linguistique et poétique ", Essais de linguistique générale, Editions de minuit, 1963

A - Se distancier

⁵²

A l'école ce n'est pas l'activité qui importe mais l'acteur : le joueur, c'est l'élève. Que se construit-il chez le joueur quand il joue et qui va être bénéfique aux élèves ?

Le va et vient entre un dedans et un dehors du jeu oblige le joueur à adopter une posture spécifique de distanciation par rapport à sa propre action. Cette posture se définit « par un jeu intrasubjectif qui rend possible une certaine situation du sujet par rapport à lui même. (...) Sans cette relation à soi impliquant distance à l'égard de soi, le sujet ne saurait se prendre pour objet de sa réflexion. (...) C'est parce qu'il est capable de s'imaginer et de se juger, (...) qu'il est en même temps capable d'exercer la fonction de sujet » de ses actions⁵³. C'est cette distance de l'individu à lui même qui permet le jeu. C'est ce retour sur soi que le jeu permet et favorise. A la faveur du jeu, « le sujet se découvre comme auteur et acteur de son acte » (Ibid.). Le joueur entrant dans le jeu accepte donc de se placer dans une situation complexe, à la fois acteur du jeu, il en est aussi le premier spectateur.

Cette capacité est fondamentale pour établir un rapport à l'apprentissage et au savoir efficient. Etre capable d'appréhender la situation scolaire d'apprentissage, c'est être capable de comprendre que l'école est un faire semblant, une forme de jeu institutionnel dont l'objectif fondamental est l'apprentissage. Cette capacité de distanciation est l'apanage des élèves en réussite. Le jeu aide les élèves en difficulté à opérer ce retour sur soi et sur la situation vécue.

B - Apprendre à être libre.

⁵⁴

Ce retour métacognitif, certes implicite, est particulièrement intéressant sur le plan de la socialisation de l'enfant et sur la formation du citoyen. En effet, la notion de liberté afférente à l'activité ludique ne s'applique pas qu'à l'entrée dans l'activité. « En entrant dans le jeu, le joueur renonce à sa liberté d'individu et la troque provisoirement contre la liberté ludique. Sa liberté de joueur, qui lui échoit en entrant dans le jeu, est nouvelle et n'est pas du tout, en son fait comme en son essence, la même »⁵⁵. Le jeu est ainsi instauré en une forme d'institution démocratique où les manières d'être et de faire sont codifiées et où le non respect des règles disqualifie. Jouer signifie donc qu'on peut assumer dans le jeu une responsabilité de même nature que celle qui échoit au citoyen dans la vie.

Un projet « jeu » peut donc viser le comportement et la socialisation d'un groupe d'enfants (classe ou école) ou viser l'intégration d'enfants exclus au groupe-classe.

Ces deux premiers objectifs sont extrêmement intéressants dans l'apport qu'ils constituent au niveau

⁵² « La réponse à la question : "Que faut-il pour jouer ?" tient dans l'hypothèse suivant laquelle l'être posé comme capable de jouer doit être par lui même capable de prendre ses distances à l'égard de l'être qu'il est. » Jacques Henriot, " Le jeu ", Synonyme-S.O.R. , 1983

⁵³ d'après Jacques Henriot, " Le jeu ", Synonyme-S.O.R. , 1983

⁵⁴ " La liberté du joueur, c'est cette capacité de mouvement, de choix, que le jeu, lorsque le joueur perd, va restreignant. Quand il n'en a plus, il a perdu. " Colas Duflo, " Jouer et philosopher ", PUF 1997

⁵⁵ Colas Duflo, " Jouer et philosopher ", PUF 1997

du groupe tant dans la relation entre élèves que dans la relation entre maître et élèves. Dès lors, il est évident que ce ne sont pas tant les jeux auxquels on joue qui sont importants que la situation de jeu qui permet cela.

L'offre de jeux se doit alors d'être ouverte afin que chaque enfant y trouve son compte et les conditions faites au jeu, doivent respecter la liberté de jouer de l'élève.

Deuxième finalité : Favoriser le développement cognitif de l'élève

Le jeu de règles favorise les mécanismes intellectuels, mais assez peu l'acquisition de connaissances encyclopédiques sur le monde. Le jeu⁵⁶ développe plus les stratégies que les contenus, plus le savoir-être que les connaissances, et agit essentiellement par renforcement positif : erreur possible, nouvel essai, prise de risques. Ainsi un des apprentissages du jeu siège dans le développement de capacités de raisonnement : déduction, tactique, stratégie... Comment cela est-il rendu possible ? Le jeu est une activité projective pour le joueur, qui génère des comportements et donc des raisonnements variés. Définissons le jeu d'une manière « projectiviste »⁵⁷ : le jeu revient à donner au joueur le pouvoir de créer, dans un cadre fictif imposé. Le joueur a un but. Quand il s'agit d'un jeu d'imitation ou d'un jeu de construction, c'est le joueur qui invente le but. Quand il s'agit d'un jeu de stratégie, c'est la règle qui indique son but au joueur. Pour atteindre cet objectif le joueur s'invente un projet, qu'il développe grâce à la liberté que le jeu lui concède. On définit ainsi une forme de créativité. Cette créativité, assez libre dans les jeux solitaires, est vite bridée dans les jeux d'opposition. En effet, l'adversaire jouit lui aussi du pouvoir de modifier le déroulement de l'histoire. Il contraint ainsi le joueur à évaluer la situation et à adapter son projet. L'activité du joueur est ainsi doublement encadré par la fiction (l'histoire qui est racontée par le jeu) et par les règles de comportement dans ce monde fictif. Cette double contrainte incite le joueur à la créativité et induit deux activités cognitives : raisonner et conceptualiser, qui sont des objectifs pédagogiques.

A - Raisonner : Mettre en oeuvre des tactiques

Le jeu contient toujours une fiction : il raconte une histoire. Cependant, avec le temps, certains jeux perdent ce rapport concret au monde et l'histoire racontée se dilue dans une abstraction toujours plus grande⁵⁸. C'est pourquoi certains jeux ne sont pas accessibles à des enfants jeunes.

Que l'histoire soit explicite ou que le joueur doive la réinventer, le joueur doit gérer sa projection dans ce qui est raconté. L'activité projective du joueur gère le déroulement de l'histoire, de la partie, au travers de raisonnements divers qui impliquent eux-mêmes de prendre nombre de décisions.

⁵⁶ Concernant le développement cognitif de l'élève, **sont évoqués ici** essentiellement les jeux de règle.

⁵⁷ « Le jeu est à la fois et indissociablement : 1) un système artifice conçu dans l'unique objectif de permettre l'exercice d'une activité projective - 2) l'exercice même de ce comportement finalisé et finalisant, pratiqué dans une attitude consciente de fiction » François Pingaud, « Le jeu-projet », G.E.L., 2002. (Les notions développées dans cette partie doivent beaucoup à cet ouvrage).

⁵⁸ Le jeu d'Awélé (Jeu de semilles : famille de jeux d'origine africaine et asiatique où l'on sème des graines dans des trous) peut s'expliquer à des joueurs novices au moyen de règles très formelles, mais il peut aussi se raconter en terme de graines qu'on sème, de croissance d'une plante, et de récoltes à venir. La seconde méthode est généralement plus efficace !

L'acte de prise de décision est l'expression de l'autonomie du joueur qui s'inscrit dans un processus où prospection, action et évaluation interagissent en permanence. La décision est : irréversible ; risquée ; conflictuelle. La décision qui s'appuie sur la structure du jeu (règle, matériel...) est avant tout rationnelle et suppose la mise en œuvre d'algorithmes. Mais la part d'incertitude du jeu conduit le joueur à des décisions confinant à la prise de risque et qui revient à spéculer sur la contingence⁵⁹ des événements survenant dans la partie. Enfin, la liberté du joueur s'exprime dans sa capacité de décision autonome. Celle-ci est liée à la planification et à la révision de son projet. Les décisions sont aussi liées à sa stratégie car un ensemble de décisions coordonnées entre elles sont une stratégie. Il y a bien là une dimension prospective à l'acte de décision.

La décision du joueur s'appuie sur deux types de raisonnements :

- Le raisonnement structurel : Il porte sur les connaissances préalables requises pour le jeu. (pour un jeu de hasard se jouant avec deux dés, les connaissances préalables porteront notamment sur la suite des nombres jusqu'à 12), des connaissances déclaratives et procédurales au jeu lui-même (ce qu'on a le droit de faire, la nature des pièces, l'espace de jeu...) ou encore à la structuration de l'information (comme au Mastermind©)
- Le raisonnement conjoncturel : Il est lié à la gestion de l'information et met en cause, d'une part, le tri et la sélection des informations pertinentes, et d'autre part la conservation ou la perte en mémoire de ces informations. Ce type de raisonnement implique des logiques déductives dont la base varie : construire de l'information avec les informations existantes, inférer de l'information du comportement des autres joueurs, spéculer sur l'information disponible, ou sur les coups des joueurs, donc anticiper.

On le voit, le traitement de l'information est une capacité indispensable au joueur comme à l'élève. « La procédure de recherche d'informations se déroule en trois étapes : évaluation, sélection et traitement. Dans la première, il s'agit d'évaluer les informations qui manquent afin de se construire une représentation puis de comparer les informations immédiatement disponibles. Puis il y a production de critères qui permettent de passer à l'étape deux. La sélection d'informations repose sur deux points :

- calcul de l'intérêt des informations trouvées (celles-ci étant dépendantes les unes des autres)
- mise à jour des critères de sélection ; en d'autres termes, ce qui reste à trouver.

Ceci conduit à la troisième étape : le traitement des informations en trois phases :

- utilité de l'information recueillie
- filtrage
- intégration

Le joueur fait donc des déductions puis des liens entre les éléments qui, isolés, ne font pas sens, ce qui le conduit d'une part à résoudre les énigmes présentées, d'autre part, à se construire une représentation de l'univers [modélisé]. [...] Le joueur devient un acteur qui participe au contexte, toutes ses actions modifiant par conséquent celui-ci »⁶⁰.

Cet ensemble d'opérations permet au joueur de construire des tactiques par activation de raisonnements hypothético-déductifs.

Exemple : Jouer aux Petits Chevaux, ne nécessite pas des capacités démesurées de raisonnement.

⁵⁹ Qui peut se produire ou non, et donc qui n'est ni obligatoire ni essentiel.

⁶⁰ Olivier Arifon, " Les postures du joueur et les paradoxes de l'illusion au travers du jeu vidéo l'Amerzone ", <http://hypermedia.univ-paris8.fr>, Février 2004

Les Petits Chevaux sont un jeu de hasard raisonné. Même un joueur de haut niveau peut perdre contre un débutant car le hasard peut rester le plus fort. Cependant grâce à l'analyse des quatre possibilités théoriques que le jeu offre, on augmente ses chances de gagner par rapport au joueur qui jouerait sans y réfléchir. Les contraintes de ce jeu ouvrent de une à quatre décisions possibles à chaque coup, en fonction du tirage du dé et de la position des quatre pions du joueur ou de ceux de ses adversaires :

- 1 - sortir un pion,
- 2 - avancer un pion,
- 3 - écarter un pion d'un danger potentiel (c'est à dire se mettre à plus de 6 cases d'un pion adverse situé derrière soi),
- 4 - renvoyer un pion adverse au départ ou se mettre en position de le menacer.

Ces quatre opérations exigent analyse de la situation et prise de décision. Jouer sans réfléchir au meilleur coup ou se précipiter sur une solution après n'avoir étudié qu'une seule des quatre possibilités amène - sauf chance extraordinaire dans les coups de dé - à la perte de la partie. Il n'en demeure pas moins vrai que bien jouer aux Petits chevaux exige de savoir maîtriser une forme de raisonnement complexe, fait d'hypothèses et de déductions.

Jouer implique donc une capacité de rationalisation que l'on retrouve, à des degrés divers, dans toute activité. Chaque jeu met plus particulièrement l'accent sur une modalité du raisonnement ... Et l'on pourrait s'imaginer créant des progressions pédagogiques à la fois savantes et ludiques qui permettent de les développer toutes... Le faut-il ? A notre avis non ! Ce serait tuer le jeu en le transformant en exercice formel. C'est plus dans la variété des jeux proposés que réside la richesse que dans une recherche d'exhaustivité.

B - Conceptualiser : fabriquer des stratégies

La reproduction de situations analogues dans un jeu permet de construire des schèmes d'action. La compétence du joueur se construit alors dans le repérage et la gestion de situations reproductibles qui appellent des réactions adaptées et permettent de gérer. La stratégie à long terme se nourrit de ces schèmes de situations qui permettent au joueur d'anticiper sur ses actions propres comme sur les actions adverses.

Jouer c'est donc inventer en permanence une stratégie, au fur et à mesure que se développe la partie. Ainsi est favorisée une faculté de construire dans l'anticipation. Le modèle formel sous jacent à un jeu impose une illustration : le thème du jeu. Le joueur jouit par ailleurs de liberté dans le cadre des contraintes imposées par les obligations et les contingences intrinsèques au jeu en cours. Ainsi, la créativité du joueur se construit-elle dans un univers métaphorique plus ou moins concret. La diversité des situations induites l'oblige à réinventer en permanence des réponses sensiblement variantes pour des situations proches. La conceptualisation par le jeu implique donc de pouvoir réitérer les parties d'un même jeu. Si l'on veut que l'élève profite des apports cognitifs que le jeu est susceptible de favoriser, il convient d'installer le jeu dans une pratique suivie, et pas seulement dans un moment sympathique, une fois de temps en temps. De plus, la conceptualisation est favorisée par des verbalisations. Si l'adulte compétent est capable d'intérioriser ses raisonnements, la pensée de l'enfant fait rarement l'économie du langage oralisé. Parler de ce qu'on peut faire, de ce que l'on a fait, parler

de ses hypothèses et de l'effet des actions développe efficacement la conceptualisation dans le jeu.

Troisième finalité : Favoriser l'accès à la culture

Comme pour toute approche socioculturelle, trois domaines se révèlent être des lieux d'apprentissages :

- l'objet jeu en tant qu'objet de médiation entre les individus jouant et entre la culture et le joueur ;
- le joueur en tant qu'acteur lors de l'opération de médiation culturelle ;
- les contenus sémantiques véhiculés par l'objet jeu, en tant que connaissances sur le monde.

Chacun de ces trois domaines constitue un champ d'apprentissages possibles.

A - Connaitre les objets de jeux

Le jeu est une forme artistique dans la mesure où sa fonction de modèle sert à porter un regard sur le monde. Les jeux sont créés par des civilisations, à des époques données, bref par des cultures. La nature du jeu, son moteur ludique, est un révélateur de la vision du monde à un moment donné⁶¹.

Quatre exemples :

- Les jeux de pur hasard : les jeux de dés. Le joueur remet sa liberté dans les mains d'une instance supérieure qu'on nommera « bonne fortune », destin ou chance, bref un dieu. Il y a là une vision fataliste d'un monde géré par une instance supérieure à l'homme.
- Les jeux de hasard raisonné : le jeu des Petits chevaux. Le joueur, dépendant très fortement du hasard, vise à accéder à un monde meilleur, qui est le but du jeu. Le jeu est un parcours de vie qui donne accès à un paradis sous l'égide de l'instance supérieure déjà citée.
- Le jeu de Dames. Deux camps symétriques s'affrontent jusqu'à extinction de l'adversaire. C'est une guerre.
- Le jeu d'Échecs. Deux sociétés se livrent un combat dont le but n'est pas l'extermination de l'autre mais la destitution de son chef, donc la prise du pouvoir.

La valeur symbolique du jeu est donc forte et constitue une entrée pédagogique à deux titres au moins :

- Faire jouer à des jeux variés, c'est faire accéder à différents modes de pensées.
- Faire jouer à des jeux d'origines variées, c'est favoriser la découverte de cultures différenciées.

Le jeu est ainsi susceptible de s'inscrire dans des approches qui permettent de travailler des objectifs de développement personnel, mais qui mettent en évidence un objectif à caractère culturel. Connaitre les jeux est alors un objectif qui se subdivise en deux :

- connaître les différents types de jeu et accéder à leur valeur symbolique (par exemple : l'Awélé et les différents jeux de semailles) : le projet se situe alors dans le cadre d'un « apprendre à jouer ».
- connaître les jeux d'une partie du monde ou d'une époque ou d'une culture (par exemple : l'Awélé et les différents jeux du continent africain) : le projet se situe dans le cadre d'une « découverte du monde ».

⁶¹ D'après Jean Marie Lhote, Conférence au CRDP de Grenoble, 4 Février 2004

B – Savoir jouer avec les autres

Favoriser la relation sociale

La culture est avant tout acte(s) de communication. Ainsi, si le jeu est culture, cela signifie qu'il se partage, qu'il se communique. La pratique ludique s'acquiert donc dans la médiation : médiation familiale, médiation scolaire, mais aussi médiation par les pairs (les camarades de classe par exemple ...). Cette médiation ne se réduit pas à un enseignement de la technique de jeu mais elle est également, et surtout d'ordre social.

Apparaît alors un objectif de socialisation de la pratique ludique. Ainsi, le projet pédagogique peut s'articuler autour de la rencontre. Le jeu est rencontre et les différents jeux sont des contenus possibles de cette rencontre. Cela signifie que le projet doit avoir pour finalité pragmatique un lieu et un temps de jeu(x). Les objectifs se déclinent alors à deux niveaux : les objectifs visant le développement affectifs et cognitifs de l'élève par le jeu, et les objectifs de socialisation et de communication.

Véhiculer une pratique

Les projets de diffusion de jeux peuvent impliquer leur fabrication par les élèves. L'acquisition et la mise en œuvre d'une culture ludique passe alors par la connaissance des différents moteurs de jeux, la reproduction ou la modification de jeux existants voire même l'invention de jeux⁶². Diffusion ne signifie cependant pas commercialisation. La diffusion d'un jeu inventé ou fabriqué par les élèves s'opère dans des rencontres entre classes ou entre générations. Dans ce cas, c'est la rencontre qui est le but pragmatique du projet, les objectifs pédagogiques étant ceux cités ci-dessus. On met alors en place un projet pluridisciplinaire fondé sur une interaction sociale réelle.

C - Savoir être joueur

Comme le savoir lire implique de savoir quel lecteur on est, le savoir jouer suppose d'être capable de dire quel joueur on est. Sans consacrer autant de temps à l'objet jeu qu'à l'objet livre, cela suppose un retour sur les pratiques ludiques de chacun et implique une prise de conscience du traitement de l'objet jeu : choix du jeu, types de jeux utilisés et/ou appréciés, appropriation par emprunt ou par achat par exemple, modes de rangement et de classement, temps consacré au jeu, postures de joueur.

De même, la verbalisation des stratégies de jeu par les joueurs. Comme les autres activités scolaires, le jeu, qu'il soit sportif ou non, s'offre aux analyses métacognitives. Si faire est bien, savoir comment on fait soi-même est mieux pour la construction de la personnalité et de l'intelligence. Dans ce domaine, le jeu ne déroge pas à cette règle pédagogique. Il appartient à chacun dans sa classe de déterminer si ce volet doit être travaillé ou non avec les élèves. On peut en effet se satisfaire d'une pratique ludique saine dans les murs de l'école sans vouloir la faire analyser à toute force par les élèves.

D - Acquérir des connaissances par le jeu

Acquérir des connaissances par le jeu implique une réflexion approfondie du transfert de connaissances ou de l'acquisition de compétences que l'enseignant veut obtenir. Cela suppose une

⁶² Voir le projet "Invention de jeux" en troisième partie.

réflexion au niveau de la didactique de la discipline travaillée (math, français, EPS ...) et n'exonère nullement l'enseignant de conserver, pour ce type de jeu qualifié ici de « pédagogique »⁶³, les valeurs de liberté et de gratuité. Dans la mesure où le jeu fabrique une fiction, raconte une histoire, il est susceptible de mettre en oeuvre des savoirs sur le monde. Le rapport instauré entre fiction ludique et réalité suppose une modélisation. Le jeu n'étant pas la réalité, son concepteur opère des choix dans ce qu'il faut transcrire de la réalité dans le jeu. Le jeu peut donc avoir une valeur explicative du fonctionnement du réel. Cela peut porter sur :

- le déroulement d'une suite d'évènement (une guerre par exemple) ou d'un mode de fonctionnement (système économique) : il s'agit de jeux de simulation⁶⁴.
- les informations à propos d'un champ de connaissance plus ou moins large : il s'agit de jeux d'émulation, tels Questions pour un champion© ou dans un domaine plus étroit, les mots croisés thématiques de revues spécialisées.

On atteint ici les limites du jeu à l'école tel qu'il a été défini plus haut⁶⁵. Un jeu pédagogique pour être développé réclame une approche de spécialiste de la discipline. Il convient de même de se méfier du terme de « jeu » qu'on accomode un peu facilement à toutes sortes d'activités. Introduire une part d'émulation ou de compétition dans une forme d'exercice rend celui-ci plus amusant, plus attrayant. Cela n'en fait pas un jeu pour autant, même s'il motive un peu plus les élèves...

⁶³ Voir en Troisième partie « Choisir une situation de jeu »

⁶⁴ On trouvera de nombreux exemples sur le site « Ludus », <http://www.discip.crdp.ac-caen.fr/histgeo/ludus/>

⁶⁵ Voir « Valeurs du jeu »

Outils de programmation

Finalités, objectifs et actions

Attention ! Les objectifs ci-dessous sont spécifiques au jeu et ne citent pas ce que permet une pédagogie active, sur le plan de l'autonomie par exemple.

Finalités	Objectifs	Actions possibles
Développement cognitif de l'enfant (Jeu libre)	Dynamiser le besoin d'apprendre Développer la créativité Développer sa réflexion et son esprit d'analyse (logique, déduction, concentration)	Toutes
Développement cognitif de l'enfant (Jeu pédagogique)	Permettre un apprentissage précis Acquérir des connaissances Entraîner des compétences disciplinaires Développer sa réflexion et son esprit d'analyse (logique, déduction, concentration)	Créer un jeu (se reporter aux didactiques des disciplines)
Développement affectif de l'enfant	Permettre au sujet de mieux se connaître Aider à maîtriser ses émotions Réguler son comportement (être "bon joueur", différencier jeu et réalité...) Respecter le sujet en tant qu'individu Donner de l'autonomie	Toutes
Acquisition de l'autonomie	Développer ses capacités d'initiatives, Favoriser l'indépendance de l'enfant dans ses choix (jeux, partenaires, autres...) Aider à résoudre des problèmes Permettre à l'enfant de s'adapter à des situations nouvelles	Rendre l'élève animateur Jouer à la récréation Jouer en soutien scolaire
Apprentissage de la vie sociale, de la citoyenneté	Respecter les règles Respecter les autres Respecter le bien collectif Développer une meilleure socialisation Atténuer les comportements stéréotypés Apprendre à régler les conflits Communiquer	Se rencontrer autour du jeu Rendre l'élève animateur Jouer à la récréation Mettre en place un coin jeu
Découverte d'autres cultures	Découvrir une culture par ses jeux Acquérir de nouveaux repères culturels Comprendre des modes de pensées différentes	Permettre une découverte culturelle Se rencontrer autour du jeu Fabriquer des jeux
Développement d'une culture du jeu	Découvrir le patrimoine ludique, Connaitre et acquérir d'autres moteurs et supports de jeu Fabriquer un jeu Inventer un jeu	Permettre une découverte culturelle Créer de nouveaux jeux

Évaluation : des objectifs spécifiques et des critères

Favoriser le développement affectif et cognitif de l'enfant

Objectifs	Critères d'évaluation	Indicateurs ⁱ
- développer ses capacités d'attention, de réflexion	choix des jeux utilisés par les enfants : règles simples à règles complexes nombre de consignes à intégrer pour pouvoir jouer)	joue à tous types de jeux préfère un type simple préfère les jeux d'adresse préfère les jeux " petite enfance "
- développer son esprit d'analyse	choisir les "bons coups" dans une partie progresser dans son niveau de jeu	nombre de parties gagnées par type de jeu et par enfant
- maîtriser ses émotions	manifestations d'agressivité envers l'adversaire signes d'exaltation	termine une partie quelque soit le résultat termine une partie mais montre des signes de déconcentration
- réguler son comportement	capacité à rester dans le jeu jusqu'au bout (être bon joueur, différencier jeu et réalité)	interrompt la partie en cas de défaite proche ne termine pas ses parties

Acquisition de l'autonomie

Objectifs	Critères d'évaluation	Indicateurs
- développer ses capacités d'initiatives	- être capable de choisir ses partenaires, ses jeux, sans attendre d'être interpellé	- choix des jeux par les enfants : a été invité invite à est attiré par les nouveaux jeux préfère rester sur des jeux connus
- indépendance de l'enfant / à l'adulte	- capacité des enfants à vivre l'activité sans avoir besoin de repères donnés par l'adulte	- sollicitations autres qu'une présentation de jeux

Communication

Objectifs	Critères d'évaluation	Indicateurs
- expliquer un jeu	- choix du jeu expliqué	<ul style="list-style-type: none"> • les jeux les plus simples seulement • les jeux d'adresse seulement • des jeux à règle complexe
- communiquer un jeu	- interlocuteurs	<ul style="list-style-type: none"> • tous, adultes ou enfants • une catégorie (copains, adultes connus...) • seulement sous sollicitation
- faire jouer les autres	- qualité de l'explication	<ul style="list-style-type: none"> • permet la mise en jeu • oublie des éléments • ne permet pas de jouer • n'explique pas

Apprentissage de la vie sociale, de la citoyenneté

Objectifs	Critères d'évaluation	Indicateurs
- respecter les règles	- appliquer les règles connues	- litiges avec intervention de l'adulte - interprétation douteuse de la règle (en dehors des jeux nouveaux)
- respecter les autres	- accepter tous les joueurs, quelque soit leur niveau de jeu et leur "histoire"	- évolution de la dynamique du groupe : <ul style="list-style-type: none"> • joueurs mis à l'écart • sous groupes
- respecter le bien collectif et participer à sa gestion	- respect du matériel (jeux, pions), participation à l'installation, au rangement	- état du matériel: <ul style="list-style-type: none"> • jeux dégradés • pions perdus - participation spontanée dans la gestion de la séance : <ul style="list-style-type: none"> • installe • range en vérifiant l'état • range sans vérifier • ne participe pas

ⁱ à observer en terme d'évolution