

Mémoire

*En vue de l'obtention du master « Métiers de l'éducation, de l'enseignement
et de la formation »*

Spécialité Parcours M2 Expertise des processus Enseigner/Apprendre

Université de Caen Basse-Normandie
Institut universitaire de formation des maîtres

L'enseignant et le jeu,
la dimension expérientielle et son « influence » dans la
pratique de situation ludique en classe élémentaire
DESVAGES-VASSELIN, Vanessa

Année universitaire 2011-2012

Pablo Buznic-Bourgeacq

«Le jeu est la forme la plus élevée de la recherche.»

Attribuée à A. Einstein

REMERCIEMENTS

A :

- Alain Le Bas qui m'a offert son soutien quand le besoin s'en est fait sentir il y a deux ans et l'opportunité de retourner sur les bancs de la réflexion ;

- Pablo Buznic pour avoir encadré ce mémoire. Son enthousiasme et sa confiance m'ont permis de croire en ce travail, sa rigueur et son exigence m'ont poussée à toujours plus de réflexion. Grâce à son soutien, j'ai emprunté un chemin dont il serait difficile maintenant de se détourner ;

- Les enseignants qui ont accepté de prendre du temps pour répondre au questionnaire, le faire circuler, qui m'ont accordé du temps pour répondre à mes questions quel que soit l'heure de la journée, qui m'ont ouvert leur classe. Sans eux, ce travail était tout simplement impossible ;

- Jean Pierre Sautot, Yvan Hochet du groupe Ludus et Nicole De Grandmont qui ont accepté de répondre avec la plus grande gentillesse à mes questions, de partager avec moi leur réflexion ou leur travaux de recherche sur le jeu, qui ont fait circuler mon questionnaire ;

- A ma famille et mes amies qui m'ont soutenue et supportée. A Jessi pour sa relecture et son soutien permanent ;

- A mes deux petits amours qui ont supporté d'avoir une maman repartie sur les bancs de l'école, A mon grand amour, soutien sans faille, « retranscripteur », relecteur, supporter officiel.

TABLE DES MATIERES

<i>Partie 1 : D'un questionnement et ses origines</i>	9
<i>à une orientation théorique</i>	9
<i>1 Un questionnement professionnel et ses origines</i>	10
1.1 Un vécu personnel, une appétence pour le jeu.....	10
1.2 De questionnements enseignants à des questionnements de recherche	11
<i>2 Le cadre théorique</i>	14
2.1 Le jeu : une activité aux contours flous	14
2.1.1 L'apport des chercheurs : sociologues, pédagogues, psychologues	14
2.1.2 Des caractéristiques incompatibles à la classe ?	25
2.1.3 Un essai de définition.....	30
2.2 Légitimité sociale et scolaire du jeu.....	32
2.2.1 Le jeu, objet culturel ?	32
2.2.2 Les pratiques sociales de référence ?	36
2.2.3 Savoir et jeu	41
2.2.4 Le jeu a-t-il sa place en classe ? Le point de vue de l'institution	52
2.3 Le rapport des sujets au jeu.....	53
2.3.1 La problématique du rapport à	54
2.3.2 Le jeu et l'enseignant	54
2.4 Conclusion théorique : Un cadre d'analyse pour observer le jeu	55
<i>Partie 2 : Cadre méthodologique</i>	57
<i>1 Une problématique de recherche</i>	58
<i>2 Contexte de la recherche</i>	59
2.1 Choix du terrain	59
2.1.1 Une pré-enquête	59
2.1.2 Des études de cas	61
2.1.3 Des comparaisons	62
2.1.4 Des observations de séances	63
2.2 Enseignants, école, classe	63
2.2.1 Professeur 1 (P1).....	64
2.2.2 Professeur 2 (P2).....	64

2.2.3	Professeur 3 (P3).....	64
3	<i>Méthodologie du recueil de données</i>	65
3.1	Identification empirique des données à recueillir	65
3.1.1	Le lexique du vécu et de l'expérience dans le discours du sujet	65
3.1.2	Des pratiques effectives :	67
3.1.3	Tableau synthétique des éléments empiriques à identifier :	68
3.2	Le protocole	69
3.2.1	Méthodologie du questionnaire.....	69
3.2.2	Méthodologie d'entretiens : Les entretiens de « déjà-là » et les entretiens de post-séance	72
3.2.3	Méthodologie des observations.....	73
3.2.4	Synthèse du protocole de recueil de données	74
4	<i>Méthodologie d'exploitation des données</i>	75
4.1	Un questionnaire : des profils d'enseignants plus ou moins joueurs	76
4.2	Construction des cas, analyse des discours et pratiques	77
4.2.1	Analyse du discours	78
4.2.2	Analyse de la pratique effective.....	78
4.2.3	Le rapport au jeu du sujet.....	78
4.3	Des comparaisons : le poids de l'expérience dans les pratiques effectives	79
	<i>Partie 3 : Résultats et interprétation pour une production de connaissances</i>	81
1	<i>Le questionnaire : une première typologie du sujet enseignant-joueur</i>	82
1.1	Les enseignants et leur rapport au jeu.....	82
1.2	Interprétations	85
2	<i>La construction des cas</i>	85
2.1	P1	86
2.1.1	Analyse du contenu didactique et ludique dans la situation de pratique scolaire	86
2.1.2	Une première interprétation : le jeu au service d'un savoir mathématique	91
2.1.3	Analyse du discours	92
2.1.4	Interprétation : un rapport au jeu conflictuel	94
2.2	P2	95
2.2.1	Analyse du contenu didactique et ludique dans la situation de pratique scolaire.	96

2.2.2	Une première interprétation : le jeu, un habillage ludique ?.....	102
2.2.3	Analyse du discours	103
2.2.4	Interprétation : un rapport au jeu dépréciatif?.....	110
2.3	P3	112
2.3.1	Analyse du contenu didactique et ludique dans la situation de pratique scolaire.	112
2.3.2	Une première interprétation	117
2.3.3	Analyse du discours	118
2.3.4	Interprétation : un rapport au jeu conciliant ?.....	122
2.4	Conclusion : une pratique effective en tension entre l’histoire personnelle et la position du sujet enseignant	124
3	<i>La situation ludique effective face au poids de l’expérience</i>	125
3.1.1	Comparaison des rapports et des pratiques	126
3.1.2	L’enseignant-joueur dans son positionnement symbolique.....	128
	<i>Partie 4 : Conclusions</i>	131
1	<i>Des enseignants, des jeux</i>	132
1.1	Le poids de l’expérience personnelle.....	132
1.2	Le rapport au jeu/ le rapport au savoir : positionnement symbolique du sujet	134
2	<i>Limites à la recherche</i>	136
2.1	Limites méthodologiques.....	136
2.2	Limites épistémologiques : Un concept de jeu à réfléchir.....	137
3	<i>Perspectives</i>	138
	<i>Bibliographie</i>	140
1	<i>Articles et ouvrages</i>	141
2	<i>Sitographie</i>	145
3	<i>Ludographie</i>	145
	<i>Annexes</i>	146

TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figures :

Figure 1: Le jeu, des pratiques sociales de références ?	41
Figure 2: Contraintes et conditions du « fonctionnement » du système didactique, Alain Le Bas, IUFM de Basse-Normandie, 2008.	50
Figure 3: Un modèle de conception et d'analyse du projet d'enseignement, Alain Le Bas, Université de Caen Basse-Normandie, IUFM, 2009.	51
Figure 4: La construction de profils de joueurs par un questionnaire	61
Figure 5: Du protocole à la constitution du document.	74
Figure 6 : 3 étapes d'analyse pour constituer des résultats.	75
Figure 7: Répartition des enseignants sondés selon leur profil de joueur.	84
Figure 8 : L'enseignante, le poids de son vécu et les tensions qui la tiraillent.	95
Figure 9 : Le clivage du sujet dans et hors classe.....	109
Figure 10 : Le poids du quotidien et des obligations sur les mises en œuvre du jeu chez P3.....	123
Figure 11 : L'enseignant joueur entre sujet didactique et non didactique.....	130
Figure 12 : Positionnement du sujet dans son rapport au jeu et son influence sur la pratique effective.....	135

Tableaux :

Tableau 1: Classification des jeux, de la paidia au ludus (Caillois, 1958).....	18
Tableau 2 : les différents types de savoirs en jeu dans la pratique ludique.....	49
Tableau 3: Les indicateurs empiriques de la dimension épistémologique dans le discours de l'enseignant.....	66
Tableau 4: Les indicateurs empiriques de la subjectivité dans le discours de l'enseignant.....	66
Tableau 5: Synthèse des indicateurs empiriques à observer.....	69
Tableau 6 : Liste de jeux proposés aux sujets interrogés	73
Tableau 7: Croisement de données pour la constitution de profils.....	77
Tableau 8: Synthèse des caractérisations des cas en vue d'une analyse comparative.....	80
Tableau 9 : Profils sujets enseignants et de leur rapport au jeu.....	83
Tableau 10: Synthèse des éléments indicateurs du rapport au jeu de P1.....	92
Tableau 11: Synthèse des éléments indicateurs du rapport au jeu de P2.....	103
Tableau 12: Synthèse des éléments indicateurs du rapport au jeu de P3.....	119
Tableau 13 : Rapport au jeu et pratique ludique des sujets mis en comparaison.....	135

**Partie 1 : D'un questionnement et ses origines
à une orientation théorique**

1 Un questionnement professionnel et ses origines

1.1 Un vécu personnel, une appétence pour le jeu

J'ai eu la chance d'appartenir à une famille où les vacances étaient l'occasion de se retrouver autour d'un jeu de société : *Scrabble* et surtout *Mille Bornes*, que de souvenirs... En grandissant, j'ai été entourée de joueurs de jeux de rôle (un frère initié à ce jeu mystérieux par son professeur d'Histoire lors des ateliers du midi lorsqu'il était en 5^e). J'ai moi-même eu l'occasion de découvrir ce jeu tant médiatisé pour les dangers et les risques qui l'entouraient. J'y ai pris goût et ai découvert par ce cercle d'amis, d'autres jeux, des jeux de société peu communs vendus dans des magasins spécialisés. Par goût, j'ai participé ces dernières années aux activités d'une jeune association caennaise : Jouons Ensemble. En tant que personne et en tant qu'enseignante, je me retrouve dans les idées véhiculées par cette association d'éducation populaire qui vise à promouvoir les vertus éducatives, sociales et ludiques du jeu sous toutes ses formes.

Par ma pratique personnelle mais avec mon regard d'enseignante, je me suis rendue compte des compétences mises en œuvre pour jouer et du formidable outil que le jeu pourrait être pour le professeur que je suis. Ceci amène alors une réflexion sur ma manière d'enseigner, sur la possible utilisation en classe de jeux. Mais puis-je sérieusement jouer et faire jouer dans le cadre de la classe ?

Je me suis donc mise donc à lire, à chercher sur le des informations concernant les pratiques existantes dans le domaine du jeu. J'essaye le jeu en classe et ce avec beaucoup de satisfaction. J'ai ainsi débuté par un concours de jeu les deux derniers jours de classe avant les vacances d'été dans une classe de CM1/CM2. L'objectif est purement culturel. Habituellement, les enfants apportent de la maison leurs jeux, ceux qu'ils connaissent et maîtrisent. Je souhaite leur montrer qu'il existe autres choses que le Monopoly. J'ai donc proposé des jeux d'affrontement à deux tel que *Oh ! les nains*, des jeux de mémoire et de concentration tel que *Du balai*, des jeux d'ambiance tel que *Les loups garous de Thiercelieux* ou encore *Il était une fois*, des jeux d'adresse comme *Pitch Car*. L'enthousiasme des élèves, leur implication m'ont confortée dans mon idée.

J'ai ensuite osé organiser des ateliers jeux sur des temps de classe ou d'aide personnalisée avec cette fois des objectifs pédagogiques plus détaillés. Par exemple, à partir du jeu *Il était une fois*, j'ai travaillé la maîtrise de langue orale. Le but est de prendre la parole en petit groupe de manière construite, de développer une histoire en respectant un schéma narratif cohérent et ce, tout en respectant les règles de temps et un vocabulaire adapté. L'idéal dans une telle activité serait d'enregistrer l'histoire développée par les élèves, afin de réaliser un recueil. On pourrait alors travailler l'écriture du récit narratif et continuer de développer de nombreuses compétences autour de ce jeu. Cet atelier a été l'occasion de voir des élèves peu actifs en classe participer avec enthousiasme et intelligence à ce jeu.

Cependant, je me heurte aux regards de certains collègues et à leurs telle que « nous sommes là pour faire apprendre nos élèves, pas pour jouer... ». Enseignante remplaçante ces dernières années, j'ai souhaité mettre à profit ma présence dans mon école de rattachement en proposant des ateliers de jeux en mettant en évidence des compétences qui pourraient être travaillées différemment qu'en groupe classe. Là encore, je me suis heurtés à de l'incompréhension voire du mépris. La remarque d'une conseillère pédagogique a été l'élément déclencheur de ma réflexion actuelle. Alors que je lui faisais part de mon goût pour le jeu, de son absence dans les salles de classe en élémentaire *a contrario* de l'école maternelle et de la rupture lors du passage au CP pour l'élève, elle a répondu : « *même en maternelle, on ne joue plus tant que ça !* »

1.2 De questionnements enseignants à des questionnements de recherche

Mais pourquoi ne joue-t-on pas plus dans « ce monde qui a pour cœur l'enfant » ? Est-ce un manque de temps, d'argent, des programmes trop lourds ou tout simplement le choix pédagogique d'un enseignement différent ? Est-ce quelque chose de « plus profond », d'inhérent à l'enseignant en tant que sujet ?

Pourtant certains jouent : ici aux jeux de rôle, lors de l'atelier d'aide personnalisée, là aux jeux vidéo sur ordinateur... Certains réfléchissent sur la mise en œuvre du jeu dans les

classes. Entre les travaux d'un groupe d'enseignants du secondaire dans le Calvados, le réseau Ludus né en 1999 à la suite du stage de formation continue intitulé "Apprendre l'histoire géographie par le jeu", animé par Yvan Hochet et Denis Sestier et mis en place grâce au soutien de l'I.P.R. d'histoire géographie et les travaux de recherche tels que ceux entrepris sous la direction de Jean Pierre Sautot par exemple, l'utilisation du jeu en classe semble avoir été légitimée (choix ministériel sur financement du jeu numérique, choix d'accord avec la Fédération Française des Echecs,) et pourtant hormis la récréation, nous avons souvent constaté que le jeu n'a plus sa place une fois arrivé en élémentaire... On n'a pas de ludothèque comme on peut avoir de bibliothèque, on n'utilise pas les jeux vidéo ou les jeux de rôles en classe, les jeux de société sont rares ou alors dénaturés et très pédagogiques ou dits éducatifs. Pourquoi le jeu ne trouve-t-il pas sa place dans la salle de classe ? Si ce n'est dans les pratiques d'APSA¹ en EPS, le jeu se fait rare ou alors n'est qu'un semblant de jeu, un ersatz : jouer à trouver les verbes, jouer à... Car *a contrario*, tout est jeu. Cet ersatz dessert l'apprentissage du savoir, ne valorise pas ce qu'est le jeu et ne trompe personne et surtout pas l'élève. Il dessert l'apprentissage car il le dilue dans une forme pseudo ludique au risque d'y perdre tout son sérieux et tout son sens. D'un côté on n'a plus vraiment un savoir tel que le définit Astolfi (2008). Ainsi il évoque les jeux comme *Questions pour un champion* et autres *jeux des mille euros*. «En réalité, ce n'est pas du savoir, c'est de l'information ! Ce n'est pas de la saveur, c'est de la performance ! » (Astolfi, 2008, p.10). Le savoir n'est plus alors qu'un savoir ordinaire « suffisant pour la vie quotidienne », une accumulation de connaissances encyclopédiques qui ne permettent en rien de voir le monde avec les yeux du découvreur.

De l'autre côté, on n'a pas non plus de jeu. L'activité pédagogique vue comme un jeu par l'enseignant peut reproduire le système scolaire et remettre l'élève en difficulté à sa place de perdant comme dans bons nombres de jeu à la façon *Trivial Pursuit* : celui qui gagne c'est celui qui sait mieux un savoir sans transposition possible, ce qu'Astolfi appelle de l'information. Comme l'expriment Musset et Thibert, « *le risque est grand qu'on transforme le jeu en exercice. Il faut faire la différence entre attitude ludique et situation ludique : les deux sont nécessaires pour qu'il y ait jeu. On ne peut qualifier de jeu une attitude ludique sans situation ludique. L'inverse est vrai aussi. En d'autres termes, il faut qu'il y ait un joueur et un jeu.* » (Musset, Thibert, 2009, p.2-3).

¹ A.P.S.A : Activités physique, sportive et artistique

Pourtant les savoirs mis en œuvre dans le jeu sont riches, nous aurons l'occasion de nous y attarder plus longuement. Pour jouer, on use de ses savoirs, on permet à tous de prendre une place dans la classe et non systématiquement la dernière. Malgré cela, le jeu dans toute sa spécificité n'est pas un outil dont on use et abuse en classe. Pour quelles raisons ?

Si on convient qu'on peut jouer et apprendre, et jouer pour apprendre, ne peut-on penser qu'il faut aussi apprendre à jouer et apprendre pour jouer ? Pour découvrir le plaisir d'un livre, on ne dira pas « tiens, lis ! » Difficile d'aimer la littérature si on ne nous a pas fait découvrir sa richesse, si on n'a pas trouvé celle qui nous convient. Il en est de même dans le monde du ludique.

Pour apprendre à jouer aux enfants, faut-il un enseignant joueur comme pour apprendre à lire il faut un enseignant lecteur ? Qu'en est-il du regard de l'enseignant sur le jeu ? Certains diront qu'ils n'ont pas le temps de jouer mais n'est-ce pas un choix moins didactique que personnel que de décider de faire une place au jeu dans sa classe ? Qu'est-ce qui amène à penser qu'un des freins majeurs à l'utilisation du jeu en classe est l'enseignant lui-même ?

L'essai de Deru, responsable d'un magasin de jouets et de jeux à Bruxelles, formateur dans le domaine du jeu (école, ludothèque, entreprise du jeu...) et journaliste, mène au constat que l'homme est plein de préjugés face au jeu. Quels sont-ils ? Dépendent-ils des origines de l'homme, de son éducation, de sa génération ? De son sexe ? L'enseignant, homme baignant dans l'enfance ne devrait-il pas baigner naturellement dans le ludique ? La nécessité du jeu au développement de l'enfant a été évoquée et démontrée par différents auteurs, de Montaigne à Piaget en passant par Epstein. Au-delà d'aspects pratiques tout à fait évidents tels que la course contre le temps, y a-t-il des raisons plus profondes qui empêchent l'enseignant de jouer en classe ? Son regard sur le jeu, ses préjugés ou une méconnaissance de ce qu'est le jeu soulignent peut être un besoin de formation. Le regard de la société, de la hiérarchie peut être un frein comme le rapport personnel de chaque enseignant au jeu, à l'enfance, à la liberté, à la productivité, etc.

Cette réflexion sur la relation de l'adulte au jeu, puis de l'enseignant au jeu amène alors un certain nombre de questions. Notre démarche vise la compréhension des causes et

raisons de l'usage ou non du jeu dans les pratiques enseignantes. Aussi nos questions de recherches sont les suivantes :

En quoi le vécu du jeu, le rapport au savoir de l'enseignant, ses conceptions épistémologiques sur le jeu, le savoir, le poids de la représentation du jeu de la société influent sur la pratique enseignante ?

Quelles sont les pratiques du jeu en classe ? Peut-on considérer au regard de la définition du jeu établie que l'élève joue dans ces différentes pratiques ?

Qu'est-ce que le jeu et qu'apporte-t-il comme savoir : quel savoir peut-on attendre de l'utilisation du jeu ? Quelles sont les pratiques sociales de référence relatives au jeu et les savoirs qui y sont développés par les joueurs ?

En quoi ces différents points pèsent sur le positionnement du sujet enseignant dans le cadre d'une pratique ludique, dans la classe ?

L'ensemble de ce questionnement amène nécessairement une réflexion théorique afin d'élaborer un cadre d'analyse sur ce qu'est le jeu.

2 Le cadre théorique

2.1 Le jeu : une activité aux contours flous

Avant d'aller plus loin dans cette réflexion, il est nécessaire de s'accorder sur le sens mis derrière chaque mot. Qu'entend-on par jeu ? Quelle est sa relation au savoir ? Pour ce faire, nous allons dans un premier temps, reprendre les diverses définitions et typologies apportées par les chercheurs et essayer de comprendre si par définition, le jeu n'est pas antinomique à l'espace classe. Nous tenterons alors de définir ce que peut être le jeu en classe.

2.1.1 L'apport des chercheurs : sociologues, pédagogues, psychologues

Il est nécessaire de s'arrêter un temps sur le jeu à proprement parler. De quel jeu parlons-nous ? Quel jeu trouve sa place en classe ? Un certain nombre d'auteurs ont tenté de définir, de classifier le jeu afin de mieux l'analyser. Nous allons nous attarder sur les travaux de Caillois, travaux qui ont une orientation plutôt sociologique, sur les travaux

plus psychologiques de l'Equipe du système ESAR² rapportés par Glangeaud dans l'ouvrage *Jouer à L'école, Socialisation, culture et apprentissages* et ceux de De Grandmont dans son ouvrage *Pédagogie du Jeu* où elle prend un large temps pour essayer de définir ce qu'est le jeu. Il est nécessaire de s'attarder sur cette définition, cette compréhension de l'objet car il apparait aux yeux de beaucoup comme un élément inimaginable au sein de la classe, de l'institution scolaire. Notre objectif ici n'est pas de démontrer que tout doit devenir jeu en classe, ce serait une démarche hypocrite qui dénaturerait ce qu'est le jeu. Comme l'explique Barrère « *il est possible de développer dans le cadre scolaire une pratique ludique, saine et équilibrée qui suppose quelques précautions.* » Pour apporter sa richesse, « *le jeu ne doit pas devenir un simple instrument des apprentissages académiques* » (Barrère, 2006, p 57-58).

Une approche sociologique

La définition certainement la plus répandue est celle apportée par Caillois. Il reprend dans un premier temps la définition de Huizinga pour ensuite la défaire et reconstruire sa définition. Dans son essai *Homo Ludens* (1938), Huizinga, fondateur de l'Histoire Culturelle, étudie l'influence du jeu dans la culture européenne. Il étudie le jeu non pas avec le regard d'un biologiste ou d'un psychologue mais avec celui d'un historien de la culture, car le jeu selon lui participe au développement de la culture. Pour Huizinga, « *le jeu est une tâche sérieuse.* ». Selon Caillois, si la définition apportée par Huizinga est discutable, elle a le mérite d'avoir ouvert un champ de réflexion sur l'apport du jeu dans la civilisation. Pour Huizinga (*Homo Ludens*, 1951, pp 34-35), « *le jeu est une action libre, sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données et suscite dans la vie des relations de groupe s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel* ». Selon Caillois, on trouve là une définition « *trop large et trop étroite* » (Caillois, 1967, p 33). Par exemple, la partie de la définition qui donne le jeu comme une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité exclue tout simplement les jeux de pari, de hasard, les loteries, les jeux d'argent qui

² ESAR : le système E.S.A.R. tient son nom des 4 catégories de jeu de Piaget sur lesquelles s'appuie leur classification : jeux d'Exercice ; jeux Symboliques ; jeux d'Assemblage (Piaget parlait de construction), jeux de Règles.

occupent pourtant une part importante dans l'économie et la vie quotidienne des hommes. Caillois regrette le parti pris de Huizinga mais le comprend : « *Il est plus difficile d'établir la fécondité culturelle des jeux de hasard que celles des jeux de compétition.* » Dans la classification exhaustive de Caillois, les types de jeu n'ont pas le même intérêt selon qu'on les observe d'un point de vue sociologique, psychologique ou pédagogique. Si Caillois regrette l'absence de la place des jeux d'argent et de hasard dans la réflexion de Huizinga, il nous paraît évident que c'est pourtant un type de jeu qui ne trouvera pas sa place dans une réflexion pédagogique, si ce n'est dans le cadre de la typologie des jeux ou encore dans une réflexion autour de l'étude des probabilités, encore que le jeu ne serait alors que l'objet de l'observation et d'expérimentation, comme la souris du laboratoire et non pas un apport de savoir en tant que tel.

Ainsi, dans un cadre sociologique, Caillois a défini l'activité du jeu comme telle :

« - *libre, à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussi sa nature de divertissement attirant et joyeux.* » Nous reviendrons sur les différents aspects de cette définition, mais d'ores et déjà, il semble difficile d'associer le jeu à l'idée de contrainte et donc d'activité scolaire, ou du moins, il y a un certain paradoxe.

« - *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.* » Là encore, on s'y attardera plus longuement, mais on voit bien que pour avoir du sens, le jeu ne doit pas être fait d'avance. Un enfant qui sait qu'il n'aura aucune chance, puisque la réussite dépend d'une connaissance encyclopédique qu'il maîtrise moins que tel ou tel camarade n'entrera pas dans le jeu ou fera semblant d'entrer dans le jeu pour faire plaisir à l'enseignant ou à ses camarades et non pour son plaisir. On sera alors dans un tout autre jeu défini par Caillois, le simulacre ! On n'entre pas dans le jeu pour le plaisir des autres, comme on n'entre pas dans le savoir pour le plaisir des autres. Le jeu, comme le savoir, doit être porteur d'enrichissement, de transformations personnelles pour prendre du sens. Et donc *a fortiori* le savoir du jeu.

- *improductive, ne créant ni bien, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte...* ;

- *réglée, soumise à des conventions qui suspendent 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.* » (Caillois, 1967, p 42.)

Comme le souligne Brougère, derrière le mot jeu et la définition qu'en apporte Caillois, il y a encore une grande diversité de jeux. « *Que peut-il y avoir de commun entre les Jeux Olympiques, les jeux de casino, les jeux des enfants, les jeux vidéo et quelques autres ?* » (Brougère, 2005). Ainsi, il s'appuie sur Wittgenstein pour expliquer la difficulté d'identifier ce qu'est le jeu. « *Ne supposons pas que parce qu'il y a un nom identique, il y a nécessairement quelque chose de commun entre tout ce qui porte le même nom. [...] Il n'est pas besoin de supposer quelque chose de commun à toutes les choses qui répondent au nom de « jeu ». Il suffit que l'un ait quelque chose de commun avec un autre et cet autre avec un troisième, sans qu'il y ait nécessairement quelque chose de commun entre le premier et le troisième. Il suffit que s'entremêlent les ressemblances sur le modèle de l'air de famille. L'oncle Léon ressemble au cousin Fernand qui ressemble lui-même à ma sœur Olive, mais il n'y a pas de trait communs entre Léon et Olive. Restent qu'ils sont enserrés dans un ensemble de ressemblances familiales* ». En partant du même principe, il est difficile d'imaginer un concept sous jacent au mot jeu. D'ailleurs, si en France nous n'avons que le mot « jeu » pour désigner l'activité, quelque soit le type d'activité, l'objet etc., il existe des pays où une distinction existe. Ainsi, en anglais par exemple *game* est utilisé pour les jeux de règles et *Play* plus pour le jeu libre. Il en va de même dans de nombreux pays comme l'Allemagne, le Portugal... Selon Brougère (2005), l'usage du mot renvoie plutôt à une logique sociale, logique qui varie selon les langues et les époques.

Ainsi il tente d'identifier ce qu'est le jeu. « *Le jeu peut tout d'abord être un objet qui n'est justement pas un jouet en ce qu'il est directement lié à une activité ludique qu'il rend possible de façon parfois stricte et unidimensionnelle, comme le jeu vidéo, le jeu de société, le jeu de cartes, le jeu de construction ou le jeu d'adresse. Le jeu peut également être un ensemble de règles et de principes, un objet immatériel en quelque sorte, comme le jeu d'Echecs (distinct de l'ensemble des objets nécessaires pour jouer). Le jeu est enfin (et sans doute le plus souvent) une activité liée au fait de jouer* »

Caillois propose une typologie qui s'appuie sur la fonction sociologique du jeu. Il distingue ainsi 4 grandes familles :

- les jeux de compétition ou *Agon* (lutte) ; Echecs, Dames, jeux sportifs... Il s'agit d'une opposition entre des individus ou groupes d'individus reposant sur une qualité (la force, la rapidité, l'adresse l'ingéniosité...) Comme il l'explique, le ressort du jeu est alors pour chaque concurrent le désir de se voir reconnu comme excellent dans un domaine donné et suppose une attention soutenue, un entrainement approprié, des efforts assidus et la volonté de vaincre. (Caillois,1958)

- les jeux de chance, de hasard ou *Alea* (jeu de dés) : loterie, jeu de l'oie.... C'est ici l'exact opposé de l'Agon où le ressort du jeu repose sur une décision qui ne dépend pas du joueur, sur laquelle il ne saurait avoir la moindre prise. Quand il y a rivalité, la victoire signifie exclusivement que le vainqueur a été plus favorisé par le sort.

- les jeux de simulacre ou *Mimicry* (mimétisme) : jeux de faire semblant, de théâtre... Le jeu consiste à devenir un personnage illusoire et se conduire en conséquence. Le sujet joue à croire, à se faire croire ou à faire croire aux autres qu'il est un autre.

- les jeux de vertiges ou *Ilinx* : balançoire, jeux de voltige, attractions foraines. Il s'agit dans ce cas d'accéder à une sorte de transe qui anéantit la réalité.

Dans chacune de ses familles, Callois classe les jeux selon le degré de règles, d'organisation... Là où la règle est peu présente, il parle de *Paidia* (manifestation spontanée de l'instinct de jeu, amusement). Lorsque le jeu est plus réglé, Caillois parle de *Ludus* (manifestation du plaisir de résoudre un problème). Il pose ainsi une limite entre ce qui est du simple amusement et du vrai jeu.

	Compétition	Chance	Simulacre	Vertige
PAIDIA	Courses/luttes... (non réglées)	Pile ou face	Imitations enfantines	« tournis » enfantin, manège,...
	Athlétisme	Pari, roulette	Poupées, masques....	
	Boxe, escrime, football, dames,	Loteries simples	Théâtre Arts du spectacle en général	Ski Alpinisme
LUDUS	Echecs....	composées ou à report		Voltige

Tableau 2: Classification des jeux, de la *paidia* au *ludus* (Caillois, 1958)

Cependant, cette classification ne permet pas d'analyser tous les jeux. Comment placer le jeu de rôle ? Il repose sur le *Mimicry*, jouant un personnage, se conduisant comme il le ferait mais plus encore qu'au théâtre où le texte, fil conducteur, fait agir le joueur. Là, le joueur est le personnage, il doit analyser une situation comme si, bien souvent, sa vie en dépendait... En stratège, il doit faire les bons choix. Il affronte un personnage fictif et sa réussite est tant due à la qualité de ses réflexions, sa perspicacité (on serait alors dans *l'Agon*) que sa réussite aux dés (on est alors dans *l'Alea*). Certains jeux vidéo entrent dans ce cadre aussi. On voit dans ce cas la limite de la classification de Caillois. De plus, bien que cette classification soit une référence du point de vue sociologique, elle est peu utilisable dans le domaine pédagogique. Il est en tout cas bien insuffisant pour un enseignant de savoir si le ressort du jeu tient plus de *l'Agon*, de *l'Alea*, du *Mimicry* ou de *l'Ilinx*. Par contre, sa distinction entre *Paidia* et *Ludus* est intéressante. On peut l'envisager dans l'habillage ludique que donne l'enseignant à certaines activités. Cherche-t-il à faire jouer ses élèves avant tout ou veut-il donner un aspect « amusant » à une activité qui semble de prime abord quelque peu rébarbative comme un exercice de conjugaison ?

Une approche pédagogique

D'autres auteurs ont tenté une typologie. Il en est ainsi pour De Grandmont. Sur son blog, *Pédagogie et Philosophie du jeu*³, elle tente d'abord d'expliquer ce qu'est le jeu. Pour qu'il y ait jeu, selon De Grandmont, il faut une activité dont la fin poursuivie est le jeu lui-même. Peut-on parler de jeu lorsqu'un enseignant construit sa « marelle de la numération » puisque la fin n'est pas le jeu mais l'apprentissage par l'élève d'un savoir mathématique en l'occurrence la compréhension du système des unités, dizaines et centaines, et de la base 10 ? D'ailleurs, Bettelheim considère qu'un jeu trop défini perd de sa saveur et que l'apprentissage s'en ressent... Ainsi quand on fait semblant de jouer, on n'apprend pas. Aussi, elle met en avant le paradoxe de vouloir jouer en classe : « *C'est du plaisir intrinsèque venant de l'apaisement d'une tension. Le joueur joue par plaisir intrinsèque à son rythme et selon ses tensions et non pas parce qu'on le lui commande... peut-on obliger quelqu'un au plaisir? C'est la prétention de ceux qui maquille un test ou un apprentissage précis et pointu en soi disant jeu pédagogique!* »

³ <http://ndegrandmont.webatu.com/>, dernière visite le 10/06/12

Puis elle distingue dans son ouvrage *Pédagogie du jeu* (2005), ce que devrait être le jeu et deux types d'application du point de vue du pédagogue : jeu ludique, jeu éducatif et jeu pédagogique.

Elle décrit tout d'abord le jeu ludique où règnent le plaisir, la gratuité et la créativité. La règle évolue selon les caprices du joueur. Le jeu permet à tout sujet de comprendre et d'appivoiser le monde dans lequel il vit et selon ses propres perceptions. Il diffère du travail car il est l'expression du moment et du plaisir.

Ce type de jeu peut poser des difficultés dans le cadre de la classe. L'enseignant est pressé de rentabiliser ses actes de jouer d'applications pratiques comme le souligne Tourtet (1972). Tant que le jeu reste associé à son sens premier *jocus* (divertissement), il faut qu'il entraîne un comportement observable, mesurable et quantifiable pour être légitime. Or, comme le montre De Grandmont, d'une part en orientant le jeu, on limite aussi l'expérimentation. C'est cependant dans la diversité qu'on développe la divergence, l'ouverture d'idées et le développement des facultés physiques, intellectuelles et morales. D'autre part, pour qu'une expérience porte ses fruits elle doit être appropriée à l'âge mental et chronologique du sujet. Cela entraîne dès lors des ambiguïtés difficilement mesurables et ce qui n'est pas codifiable et évaluable ne peut pas prétendre pour la société à être scolaire. (De Grandmont, 1995).

De cette redéfinition du jeu, elle met en avant alors deux applications du jeu en classe. Tout d'abord, le jeu éducatif. Elle explique que peu d'auteurs dans le cadre de la recherche en éducation se sont penchés sur les approches pédagogiques utilisant le jeu, de peur selon elle de paraître futile ou peu sérieux ! Là encore, le vocabulaire utilisé pour désigner ce type de jeu est divers et varié, plus ou moins cohérent : jeu d'instruction, jeu d'apprentissage, jeu pédagogique, jeu scolaire... Elle tente une définition du jeu éducatif en s'appuyant sur diverses définitions trouvées dans les écrits ou les encyclopédies. Elle cite Vial⁴(1981) qui a une réflexion intéressante, distinguant deux choses :

- le jeu didactique, qu'il définit comme un jeu univoque (alors que le jeu doit être le sujet d'une métacommunication entre les différents joueurs, un élément partagé orienté essentiellement vers une fonction pédagogique précise, visant à instruire

⁴ Vial

tout en amusant et qu'il définit comme de l'anti-jeu (et que De Grandmont désigne comme jeu pédagogique).

- le jeu éducatif qu'il perçoit comme « un jeu sans libre choix et axé sur l'instruction de l'élève » et qui doit contribuer à son éducation.

Pour De Grandmont le jeu ludique permet de développer du plaisir intrinsèque. Dans le jeu éducatif, cette notion deviendrait un plaisir extrinsèque, « *plaisir qui est associé à la motivation d'apprendre de nouvelles choses, de les contrôler de telles sortes qu'elles puissent se généraliser dans de multiples autres circonstances. C'est le plaisir de se soumettre à des règles et aux limites de cet objet.* » (De Grandmont, 1995, p127) Selon elle, le jeu éducatif est le premier pas vers le jeu structuré que l'adulte impose à l'enfant. L'adulte d'ailleurs en est venu à analyser et classer les jeux afin d'identifier et contrôler les « appris ». Or, le jeu perd sa finalité propre dans cette démarche. De Grandmont et Vial insistent sur le fait que dans le jeu tout éducatif qu'il soit (mais quel jeu ne l'est pas !), la valeur éducative doit rester une valeur « de surcroît ». L'aspect éducatif du jeu, « *qui n'est pas répréhensible en soit, s'associe au jeu comme étant un objet imperceptible pour le sujet même s'il est très présent dans l'esprit de l'éducateur.* » Elle met en avant le nœud du problème : l'écart entre le besoin de mettre de l'évaluable, du quantifiable dans le jeu et ce qu'est le jeu.

« *Le pédagogue a tendance à utiliser le jeu éducatif comme une fin en soi avec un but bien défini, c'est-à-dire : motiver certains sujets, faire des synthèses de certains apprentissages, vérifier les appris ou les acquis... C'est ainsi que le jeu perd son pouvoir ludique au profit d'un matériel didactique ; il n'y a pas plus de plaisir à jouer au loto des additions [...] qu'à additionner des colonnes de chiffres.* » La pédagogie du jeu nécessite une posture spécifique de l'enseignant. Il doit faire un effort pour saisir les élèves dans leur environnement et s'habiliter afin de faire évoluer dans un deuxième temps l'environnement de telle sorte qu'il favorise l'évolution sujet.

Cependant, recourir à une pédagogie ouverte telle que la pédagogie du jeu n'exclut pas de recourir à une pédagogie plus directive quand cela est nécessaire. C'est l'alternance entre ces différentes pédagogies qui permet d'être au plus près des besoins de chacun dans le groupe classe.

On retrouve cette réflexion sur le jeu éducatif dans le compte rendu d'un atelier intitulé « *Educatif, vous avez dit Educatif ?* » qui s'est tenu lors des Rencontres Ludiques en

2004 sur le thème « Le Jeu : entre objet culturel, outil éducatif et produit de consommation... quelles rencontres possibles ? », à Monestier de Clermont (38) auxquelles été présents entre autre Sautot et Brougère.

Ainsi concernant les vertus éducatives du jeu, différentes remarques apparaissent :

« Il est bon de le rappeler, le jeu est libre, gratuit, hédoniste, non productif et détaché de la réalité. Il est donc dans la nature même du jeu de ne pas être forcément utile, [...] De même la recherche par des éducateurs (parents, enseignants ...) « du bon jeu pour apprendre ça » doit conduire le professionnel du jeu à rappeler le principe fort simple : tous les jeux sont éducatifs ou aucun ne l'est, au même titre que tout livre est un support de lecture acceptable et qu'il n'y a pas de bons et de mauvais livres. »

Ces différents propos mettent tous en avant une caractéristique essentielle du jeu : sa gratuité. Le jeu n'a qu'une seule fin : la sienne. Comme le dit Epstein, on ne joue pas pour apprendre mais on apprend en jouant. Le jeu éducatif comme outil pédagogique perd son pouvoir de subversion. Il apparaît comme un élément de bonne conscience pour l'enseignant qui éprouvera moins de difficulté à en justifier l'usage que le jeu libre.

Enfin, dernier type de jeu pour De Grandmont : le jeu pédagogique. Pour l'enseignant, il est nécessaire que l'élève intègre les apprentissages souhaités de sorte qu'il puisse les réinvestir autrement, les transférer à d'autres situations. Pour s'assurer de cette intégration par l'élève et de sa capacité à utiliser son nouveau savoir des diverses manières possibles, il faut vérifier par exemple par un jeu qui puisse tester les apprentissages. Nous sommes alors dans le jeu défini comme pédagogique par De Grandmont. C'est un jeu qui vient après le savoir et non pour construire le savoir. Selon Vial (1981), cité par De Grandmont, on peut appeler ce jeu aussi jeu didactique, et de manière claire pour lui, anti-jeu. *« Il y a tant de sérieux, d'attention et d'effort que certains ont rapproché le jeu du travail : c'est méconnaître une fois de plus les traits de liberté et de gratuité, les chances d'une affectivité qui valorise et mobilise »* (De Grandmont, 1995, p.141) *« Le créateur du jeu didactique est sommé de choisir entre le didactique qui tue le plaisir et le jeu qui interdit l'appropriation systématique et rentabilisée »*. Comme l'explique De Gandmont, pour Vial le jeu pédagogique est une *« réplique de la pédagogie scolaire habituelle. Une pédagogie axée sur la reproduction univoque d'un cheminement intellectuel agencé de telle sorte que les conséquences, les réponses et les données sont toutes orientées vers une seule réponse triomphante. »* Ce type de jeu ainsi

défini nous renvoie à la définition du jeu de Caillois et pose un nouveau paradoxe. Le jeu est une activité incertaine et le doute doit demeurer jusqu'à la fin de la partie. Un jeu qui a pour but d'instruire est à ce point reconstruit en vue de cet apprentissage qu'il perd son caractère incertain. Selon De Grandmont, pour qu'il y ait pédagogie « *il faut pouvoir définir l'acte d'enseignement et l'inscrire dans un art, celui d'instruire ou d'apprendre.* » Pour elle, le jeu pédagogique serait l'art d'instruire au moyen d'actions libres et fictives. Dans le jeu pédagogique, tout plaisir intrinsèque disparaît. Elle ne remet pas en doute que le jeu puisse être plaisant car il est agréable de relever des défis, se dépasser mais c'est un plaisir différent car commandé. Pour elle, dans le jeu pédagogique, le « travail = plaisir ». Certains parlent même de travail/jeu. Il apparaît en tout cas au regard de ces propos que le jeu pédagogique est un moyen pour évaluer les connaissances acquises du sujet. Le risque alors pour l'enseignant dans son usage des jeux et de confondre les types de jeux et de les présenter aux élèves au mauvais moment. « *Si l'enseignant utilise chaque jeu pour ses fins particulières dans des formes variées, il amène l'élève à percevoir une progression dans ses apprentissages* ». Ainsi par un usage raisonné et équilibré des différents jeux définis par De Grandmont, l'enseignant permettrait à l'élève de faire des apprentissages efficaces sans pour autant avoir nécessité des « efforts nécessaires et indispensables, comprendre un effort nécessaire obligatoirement DOULOUREUX » (De Grandmont, 1995, p. 152). En effet pour certains, il ne peut y avoir apprentissage sans effort. « *La différence entre la pédagogie du jeu et une pédagogie plus traditionnelle vient du fait que les efforts demandés dans les approches conventionnelles sont exigés de façon extrinsèque* » alors que dans le cas du jeu, l'effort vient directement de l'élève, ce qui explique sa motivation et sa « surimplication ».

Cependant, dans cette définition intéressante portée par De Grandmont, le jeu est toujours un outil au service de l'apprentissage. Est-ce à dire que le jeu ne peut être un objet d'apprentissage ?

Une approche psychologique

Une autre approche plus psychologique a été mise en œuvre pour analyser le jeu, avec le système ESAR inventé par Garon, qu'elle a ensuite enrichi avec l'aide de Filion et Chiasson en 2002. Glangeaud en rend compte dans l'ouvrage *Jouer à l'école*. Ce système s'appuie sur les travaux de recherche en psychologie cognitive de Piaget. Cette approche permet selon Glangeaud de comprendre comment les jeux de l'enfant évoluent

au fur et à mesure qu'il grandit et de comprendre en quoi ils soutiennent le développement de l'enfant. L'objectif essentiel est de décrire des jeux en fonction des compétences qu'ils requièrent. Il y a tout d'abord une typologie des jeux correspondant au classement des jeux proposés par Piaget : jeux d'exercice, jeux symbolique, jeux d'assemblage (Piaget parle de construction) et jeux de règles. Puis chaque jeu est étudié selon les compétences requises : habilités cognitives, motrices, langagières, développement social ou affectif... 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. De plus, il apparaît très vite que ce système quoique révisé en 2002 est plus pertinent pour le jouet que pour le jeu. Les classements des jeux de règles, de réflexion et de stratégie ou des jeux d'adresse et de sport restent trop généralistes.

Le dernier auteur que nous évoquerons ici apporte des distinctions intéressantes dans sa tentative de repérer différentes catégories d'activités ludiques, d'autant plus intéressante qu'elle distingue une catégorie qui sera celle sur laquelle nous centrerons nos observations. Ainsi, comme l'explique Brougère (2005,), Hutt met en évidence trois sous catégories internes à l'usage du mot jeu *play* qui renvoient à trois types d'activités : les comportements relatifs à la connaissance *epistemic behaviour*, les comportements ludiques *ludic behaviour* et les jeux avec règles *games with rules*.

« La première catégorie comprend les jeux de résolution de problème : puzzle, casse-tête,... d'exploration et de production (tant matérielle que relative à l'acquisition de compétences) : construire un château de sable ou diriger une planche à roulette [...] Les comportements ludiques sont quant à eux tournés vers leurs propres développements et marqués par les sentiments ressentis ou partagés par les enfants [...] Enfin, de façon plus classique, les jeux avec règles comprennent des jeux de coopération, de hasard, d'adresse et de compétition. » (Brougère, 2005, p.10) De ces différentes dénominations, on comprend que les rapports supposés à l'apprentissage ne seront *a priori* pas les mêmes s'il s'agit de comportement épistémiques ou ludiques.

Il existe ainsi différents essais de définition de ce qu'est le jeu, diverses typologies, mais n'est-ce pas sa nature même, ce qui le caractérise qui pourrait être antinomique à l'espace classe ?

2.1.2 Des caractéristiques incompatibles à la classe ?

En effet, on peut se demander comment une activité libre, fixée dans un temps et un espace, incertaine, improductive, réglée et fictive trouve sa place dans la classe. Peut-on aller plus loin même et considérer que le jeu pourrait trouver sa place en tant que discipline à part entière ? Si cette idée est improbable pour Barrère (2006), certains pédagogues du groupe Ludus par exemple se posent la question.

Si certains aspects, peuvent s'envisager sans grande difficulté (une activité réglée, une activité fixée dans un temps et un espace), comment permettre une activité libre, fictive, incertaine et improductive alors que l'activité scolaire est une activité faite de contraintes et d'obligations et qu'elle doit avoir une issue certaine : l'acquisition de compétences visibles et évaluables. De ce fait et surtout du point de vue de la société, l'activité scolaire doit être productive, engendrer des effets visibles, mesurables, quantifiables, au risque d'en oublier la construction de l'élève, du petit homme, du futur citoyen qui s'y joue. Un enseignant dont le fruit de ses enseignements n'apparaît pas explicitement dans le cadre d'un livret de compétences peut-il être un bon enseignant ? Barrère et Sautot ont repris ces caractéristiques semble-t-il incompatibles afin d'explicitier plus clairement ce qui peut être envisageable dans le milieu scolaire.

Une activité libre

Si on se place du point de vue de Caillois, le jeu activité libre a directement trait à la notion de plaisir, ce plaisir intrinsèque dont parlait De Grandmont dans le cadre du jeu « ludique ». « *Le plaisir comme la liberté ne se commande pas de l'extérieur* » (Sautot, 2006, p. 59). Dès lors, un jeu imposé et contraint fait perdre toute notion de plaisir. On peut donc admettre l'idée qu'il n'y a de jeu que « *choisi ou, pour le moins, appréhendé comme tel par les joueurs.* » Comme l'exprime Henriot (1983), « *le jeu, c'est avant tout l'idée du jeu* ». Le jeu est donc une création de l'imaginaire du joueur. Le jeu comme « *contrainte (...) 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 (...)* Il faut en outre que [les joueurs] aient licence de s'en aller quand il leur plaît, en disant « *je ne joue plus.* » » Cet aspect est un aspect complexe si on l'envisage du point de vue scolaire. Si le jeu est envisagé dans le cadre d'un apprentissage et qu'on laisse liberté à l'élève de s'en exclure, l'élève s'exclut

alors de ce pourquoi il est là : pour apprendre. Il n'accomplit plus dès lors son métier d'élève et l'enseignant de ce fait ne remplit pas sa mission vis-à-vis de cet élève. Pour qu'il y ait jeu, il doit y avoir un libre choix de participer ou non et du plaisir. Entrer dans le jeu, c'est entrer dans un autre monde. *« Si les règles définissent l'espace de jeu, elles ne peuvent en aucune manière imposer au joueur d'y croire. [...] 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. »* (Barrère, 2006, p 60-61).

Le joueur doit être libre d'adhérer aux règles mais sans les règles, la liberté du joueur ne peut s'exprimer. Les auteurs de *Jouer à L'école, Socialisation, culture et apprentissages* citent pour exemple la partie de croquet à laquelle participe Alice dans le roman de Lewis Carroll, *Alice aux Pays des Merveilles* (1987, p 117). C'est un exemple frappant de la nécessité de règles à l'existence du jeu et à l'expression de la liberté du joueur.

« - Comment vas-tu ? dit le Chat (...) Alice attendit l'apparition de ses yeux pour le saluer d'un signe de tête.

- Je trouve qu'ils ne jouent pas du tout honnêtement, commença-t-elle d'un ton assez mécontent ; et ils se disputent d'une façon si épouvantable qu'on ne peut pas s'entendre parler ; et on dirait qu'il n'y a aucune règle du jeu (en tout cas, s'il y en a, personne ne les suit... »

Dans cette partie de croquet, les joueurs sont contraints et forcés de participer à un jeu imposé par la Reine sous peine d'avoir la tête coupée. La Reine joue quand elle le souhaite, fait couper des têtes, les joueurs se bagarrent et les accessoires même du jeu vivent leur vie sans se soucier du jeu. Les joueurs n'ont pas choisi de participer au jeu, encore moins d'adhérer à des règles qui semblent inexistantes. Comme l'explique Barrère (2006, p 61), *« les éléments du croquet sont là, les « joueurs » aussi, mais nullement le jeu. Car sans la présence de règles, respectées par tour, le jeu n'existe pas. »* Les règles sont un cadre au jeu mais aussi le terrain de l'expression de la liberté du joueur. Le joueur est libre de construire sa stratégie, d'avancer les pions, de passer la balle, il fait des choix qui le déterminent en tant que joueur. Les règles du jeu favorisent l'expression de l'identité et de la liberté du joueur. *« 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. »* (Scheines Graciela, *Entre l'ordre et le chaos*, courrier

de l'Unesco mai 1991). Comme en Art, c'est la contrainte qui est source de créativité dans le jeu, la créativité étant par nature l'expression de liberté. Duflo parle de liberté ludique et amène à imaginer le jeu comme une forme du « Contrat Social » de Rousseau où le jeu comme la société est une création humaine et volontaire dont le seul produit est la liberté. « *Ainsi, pour accéder au jeu, le joueur passe un « Contrat Ludique »* ».

Peut-on donc voir le jeu comme une activité libre en classe ?

Selon Duflo (2006) « *ce n'est pas parce qu'il manque de quelque chose que l'homme doit jouer mais parce qu'il doit devenir un humain et apprendre, en quelque sorte sa liberté* ». Le joueur, dans un premier temps, va exercer sa liberté en acceptant d'entrer ou non dans le jeu. En acceptant d'entrer dans le jeu, il accepte de se placer dans une situation fictive et distanciée. Dans cet espace, il pourra exercer sa liberté d'agir, de faire des choix, d'entreprendre. Dans ce cadre, outre la caractéristique du libre agir, le joueur se confronte à deux autres aspects : la structure des règles et l'incertitude liée au déroulement du jeu et à son issue que Pingaud (2002) nomme contingence. Le jeu est l'expression de la dialectique entre intention et action. « *Le joueur va devoir choisir et agir par la mise en œuvre de compétences particulières, comme l'anticipation, le raisonnement ou la communication et ainsi, par l'exercice de l'autonomie, inventer sa liberté.* » Pingaud parle de l'exercice d'autonomie confrontée au déterminisme de la structure et à la contingence des événements.

Le jeu n'ayant pas d'impact sur le réel, il permet au joueur de s'entraîner à exercer son libre arbitre et ce sans conséquence autre que sur le déroulement du jeu, qui n'est qu'un jeu. Comme le souligne Barrère, « *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 important [...] que les écoles permettent aux enfants de se confronter à des situations [...] au sein desquelles [ils] pourraient développer librement, c'est-à-dire dans des conditions pures d'exercice de l'ingéniosité, leur sens de l'autonomie et donc de leur liberté.* » De plus, nous supposons que si le rôle de l'école est de préparer l'élève à assurer et assumer son devoir de citoyen, apprendre à l'élève à exercer son libre arbitre est donc une nécessité scolaire à laquelle le jeu peut répondre.

Une activité improductive

Le jeu a sa propre dimension, indépendamment de toute production. Après une partie de Monopoly, en général, vous ne repartez pas avec la maison ou le chéquier de l'adversaire. On joue pour jouer. « *La cause finale du jeu est le jeu lui-même.* » (Duflo, 1997).

Cependant, si on ne s'enrichit pas matériellement, on peut d'une part convenir que l'on s'enrichit intérieurement des échanges avec l'autre, de l'expression de son libre arbitre... Comme l'expriment Pastré, Mayen et Vergnaud en citant Samurçay et Rabardel, l'activité est constructive dès lors que le sujet se transforme lui-même, en enrichissant son répertoire de ressources. (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p.154). A défaut d'être productif, et encore que d'une certaine manière, les joueurs produisent : une construction, une stratégie, une histoire, et même fondamentalement du plaisir..., on peut donc considérer que le jeu a le mérite d'être une activité constructive. Ainsi, Sautot explique que « les sciences humaines s'intéressent aux pratiques ludiques comme support d'une analyse du social. Elles considèrent ainsi le jeu comme :

- Un facteur d'apprentissage et de réalisation de soi ;
- Un facteur de sociabilité spécifique ;
- Un facteur de formes culturelles nouvelles partagées à tous les âges, entre amis, en famille, dans les associations, sur les plateaux de télévision ou les stades. » (2006, p33)

Plutôt que de décrire le jeu comme improductif, Barrère préfère parler de la gratuité du jeu. Le caractère gratuit et constructif du jeu en fait une activité qui a tout son sens dans l'espace classe. En effet, comme il le précise par la suite, Barrère estime que « *par son caractère gratuit, le jeu n'a que peu à voir avec cette volonté de rentabilisation de la vie [...] 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 Duflo, « *d'une sorte de sagesse gratuite* ». Aussi selon lui, le jeu 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.* »

Activité incertaine et fictive

Selon Caillois, le jeu est une activité incertaine, une « *certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur. [...] Un déroulement connu d'avance est incompatible avec la nature du jeu.* ». Ainsi pour qu'un jeu reste jeu, et pas seulement dans le cadre des jeux de hasard mais aussi de compétition,

il est nécessaire que l'incertitude de l'issue du jeu perdure jusqu'à la fin. C'est cette incertitude qui procure un certain plaisir et qui oblige le joueur à inventer des réponses adéquates à la solution de jeu et de s'adapter au coup suivant à la réponse de son adversaire. Pour cette raison, il est nécessaire d'associer des joueurs de niveau similaire, au risque de voir le plus faible se sentir écraser par le poids de la fatalité du jeu et de voir le plus fort ne prendre aucun plaisir puisqu'il sait et sent que la partie est gagnée. Le plaisir du jeu est alors fortement édulcoré. Etre capable d'appréhender l'incertitude apparaît alors comme une compétence essentielle du joueur et une compétence nécessaire au-delà de toute pratique ludique. Nous y reviendrons ultérieurement mais ce point apparaît dès lors comme une chose à ne pas négliger.

Le jeu est indissociable de l'inconnu. Il est nécessaire d'appréhender les possibles afin d'être le plus efficace dans sa stratégie. Comme l'explique Barrère, « *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 »* ». Selon lui, c'est de cette incertitude que naît la tension ludique et donc le plaisir intrinsèque du jeu. Et c'est aussi cette incertitude qui nécessite de développer un certain nombre de compétences et de savoirs pour bien jouer. Mais nous y reviendrons.

Autre aspect du jeu, avant d'envisager le regard de l'institution sur le jeu et la place qu'elle lui accorde, le caractère fictif du jeu. Peut-on envisager une pratique fictive en classe? Si on observe ce que fait l'enfant qui joue, quand il joue à faire semblant, à faire comme si, on comprend clairement que le jeu lui permet de s'approprier le réel en construisant une distance avec la réalité. Il peut être tour à tour Papa ou Maman, docteur ou malade. Cela ne renvoie en rien à sa position réelle mais lui permet d'appréhender le monde qui l'entoure. Dans son jeu, le joueur se raconte une histoire. Il y a un début, une fin, des événements mais rien qui détermine précisément la fin. Et parfois même la fin n'existe pas à proprement parler. L'enfant dans son jeu d'imitation peut très bien tout laisser en l'état à un moment donné et cela ne pose aucun souci. En effet, le jeu vaut pour son déroulement tout autant si ce n'est plus que par son résultat.

Pour être fictif, le jeu opère en trois dimensions. C'est ce qu'explique Sautot en ces termes : « *Le jeu formalise les relations entre les actants (un héros, un méchant...) et transpose un marché de valeurs symboliques dans l'univers créé. Le tout est habillé par*

un thème : guerre des étoiles, combats meurtriers, constructions de cités.... » Si l'une de ces dimensions est retirée, le jeu n'est plus jeu. Ainsi, Sautot donne l'exemple d'un jeu où il n'y aurait ni moral ni thème. Le « joueur » se trouve confronté à un problème de mathématique.

La morale du jeu n'est d'ailleurs pas quelque chose de peu d'importance, loin de là. Les jeux sont porteurs d'une morale et de valeurs éthiques. Ils transposent des problèmes moraux du monde dans un espace et un temps imaginés. Sautot parle de la valeur métaphorique du jeu et donne l'exemple de deux jeux aux valeurs diamétralement opposées : l'Awalé, qui interdit d'affamer son adversaire, au Monopoly dont le principe est justement la ruine des autres. Parfois, quand on joue on s'autorise à transgresser quelques interdits, en trichant par exemple. Cependant, jouer nécessite tout de même une certaine retenue morale. Ainsi, le groupe Ludus, évoqué par Sautot, exprime à quel point l'aspect moral est essentiel quand bien même le jeu est fictif. Si le joueur est bien conscient qu'il joue et que la réalité est mise à distance, peut-on pour autant le faire jouer n'importe quel rôle principalement dans un cadre scolaire ? *« Toute situation historique et géographique n'est pas a priori simulable, pour des raisons éthiques. [...] Pourquoi ne pas simuler l'expansion coloniale aux XVI^e – XVII^e siècles ? C'est, a priori, une bonne idée. On se rend vite compte 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 tolérables. »*

2.1.3 Un essai de définition

A travers ces différentes tentatives de définitions, de typologies, on se heurte clairement à un constat évoqué par Brougère. Il est impossible de définir le concept de jeu tant le jeu est multiple et complexe ! *« Acceptons qu'un travail de définition sur le jeu, comme sur d'autres réalités, ne puisse tracer des barrières mais se contenter de déterminer les caractéristiques d'une activité aux frontières floues. »* (2005, p 41) Selon une formule de Reynolds que cite Brougère, *« le caractère ludique d'un acte ne provient donc pas de la nature de ce qui est fait mais de la manière dont c'est fait... »* Le constat qui s'impose est donc bien l'impossibilité de définir de manière objective ce qui est jeu.

« Jouer ne relève pas de caractéristiques objectives de l'activité qui ne sont pas spécifiques, mais de la façon dont cette activité prend sens pour un individu ou dans la communication entre deux ou plusieurs individus. [...] Ce qui est un jeu pour l'un peut ne pas l'être pour l'autre, les modalités d'interprétation de l'activité variant selon les individus... » Ce constat implique deux choses. D'une part, les sujets doivent partager un langage commun, se livrer à un certain degré de métacommunication (Brougère, 2005, p 43) afin d'échanger des signaux véhiculant le message « c'est un jeu », « c'est pour de faux » comme disent les enfants ! D'autre part, cela mérite donc lorsqu'on parle de jeu éducatif, de jeu pédagogique, lorsque les enseignants disent qu'ils font jouer les élèves de s'assurer que l'élève joue ! L'élève est-il un joueur ou un élève à ce moment donné du jeu ?

Ainsi il semble très difficile de définir le jeu et ce qu'il devrait être en classe. Il nous faut cependant une définition claire de ce que nous souhaitons observer. A défaut de le définir, on pourrait du moins définir ce qui est du jeu et ce qui n'en n'est pas. Il nous faut du jeu qui procure du plaisir, apporte des connaissances, du savoir et soutient le développement personnel.

Ainsi en s'attachant au caractère ludique, gratuit, improductif, fictif, on peut considérer que le jeu doit exister pour lui-même. On doit jouer pour jouer. S'il y a un savoir disciplinaire visé, il doit être secondaire, du moins suffisamment subtil pour permettre à l'élève d'être joueur, de jouer pour jouer avec plaisir et non jouer pour apprendre, auquel cas le jeu aurait une finalité autre que lui-même. Sautot donne l'exemple des ludothèques auxquelles on demande de plus en plus des « jeux pour apprendre ». Cela peut sembler positif d'un côté car cela signifie qu'il y a intégration de la ludothèque dans la vie de la cité et de ses enjeux politiques. D'un autre côté, il est manifeste qu'il y a là de façon flagrante une « utilisation » du jeu ; *« le jeu n'est plus qu'un outil au service d'une formation et la finalité ludique disparaît. Ce qui signifie non seulement qu'il y a confusion entre la fin du jeu, qui est le plaisir du jeu lui-même et pour lui-même, et les bénéfices secondaires indéniables de certains jeux »* (2005, p28). Il s'interroge sur ce que vaut le jeu s'il ne trouve sa place à l'école qu'à condition de produire des progrès scolaires clairement identifiables.

Quand on joue, on est hors du temps et de l'espace classe, dans un univers parallèle où les choix sont sans conséquence sur le réel. Cela pose le problème de l'enseignant dans son attitude et son rôle. Il accompagne le jeu et le joueur. S'il est là pour rappeler le savoir disciplinaire en jeu, il casse le caractère fictif du jeu.

Dans le cadre de ce travail, si les différents types de jeu (jeu d'imitation, jeu de hasard...) sont observés, nous centrerons notre attention sur les jeux dits de règle par Hutt, (compétition, coopération, hasard...). Jeux de société, quel que soit l'objet (jeu de cartes, jeu de plateau...), jeux vidéo, jeux de rôle, sont les jeux qui pourraient trouver leur place en élémentaire (voire même un peu avant) pour diverses raisons mais entre autre parce que l'entrée en élémentaire coïncide avec la période de latence décrite par Piaget, période où culmine les jeux de règles.

Ainsi, on a pu voir que les caractères libres, gratuits, incertains et fictifs du jeu n'étaient pas des obstacles à l'usage du jeu en classe. On pourrait même dire que c'est justement parce que le jeu est libre, gratuit, incertain et fictif qu'il trouve toute sa légitimation dans le cadre scolaire. Cependant, il est nécessaire de voir si du point de vue de l'institution, le jeu se légitime, car pour pouvoir envisager le jeu comme objet d'enseignement il faut qu'il existe institutionnellement.

2.2 Légitimité sociale et scolaire du jeu

2.2.1 Le jeu, objet culturel ?

Le jeu est objet de société. De Caillois à Brougère, on tend peu à peu à regarder le jeu, non dans une dimension psychologique mais sociale, à prendre en compte le jeu « comme une activité sociale, construction collective historiquement déterminée ». De cette construction historique et sociale, on peut dès lors envisager le jeu comme un lien essentiel à la cité, qui évolue parallèlement à celle-ci, qui participe à son identité, sa culture. Peut-on pour autant dire qu'il est objet culturel ?

Au regard de la définition de l'Unesco, il semble y avoir deux types de culture : la culture individuelle et la culture collective.

La culture individuelle concernerait ce qu'une personne sait et ce qu'elle a acquis par son éducation ou de manière personnelle. Le savoir est soit transmis soit acquis et participe donc à la culture individuelle d'une personne et influe activement sur sa "personnalité". Les principaux objets de culture reconnus sont les suivants : la musique, les arts, l'histoire, la littérature, le cinéma, le sport... Chacun pouvant être décliné en sous partie. Ex, la littérature peut se décliner sous la forme de la bande dessinée, des albums, du roman policier etc... Peut-on considérer que le jeu participe à la culture individuelle ? Le jeu permet bel et bien d'acquérir des savoirs sur soi, sur l'autre... On reviendra plus loin sur les différents types de savoirs qu'on peut attendre du jeu quand bien même on place l'acquisition du savoir au second plan dans la pratique du jeu.

La culture collective est quant à elle directement liée à l'Histoire et à la vie de la cité, ses us et coutumes, ses croyances... Dès lors on comprend que selon les cités, les traditions, le jeu tient une place différente et véhicule des valeurs propres à la civilisation dont il est le témoin. Découvrir les jeux traditionnels d'un pays permet d'en découvrir sa culture et ses valeurs. « *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.* » (2006, p98) De même, il suffit de d'observer les jeux de cour des élèves lors de la récréation, jeux transmis de génération en génération, qui participent à une culture commune héritée tels les contes traditionnels. On connaît autant Le Petit Chaperon rouge que la corde à sauter ou la marelle.

On peut donc considérer que le jeu est objet de culture. Cela est confirmé par certains auteurs. Ainsi, pour Sautot, le jeu a déployé plus qu'une richesse ludique, une culture ludique. Il craint d'ailleurs que l'ère contemporaine et la massification du divertissement pour viser le plus grand nombre en réduisant au plus petit dénominateur commun spirituel le jeu viennent réduire le jeu au strict minimum ludique en faisant mine d'en mettre partout et fassent disparaître le jeu comme culture. Pourtant il y a selon lui une authentique richesse du jeu ! Cette richesse se trouve dans un certain nombre de jeux récents, elles se trouvent également dans les jeux traditionnels de tous pays dont les mécanismes fécondent souvent les jeux nouveaux, « *comme les livres classiques fécondent les œuvres d'aujourd'hui* ». (2005, p 24) Il existe des gens qui considèrent le jeu moins comme marchandises que comme des objets culturels affirmant le caractère social, culturel et éducatif du jeu et qui tentent de préserver la mémoire du jeu... C'est le

cas de la Maison des Jeux de Grenoble, mais plus proche de nous c'est le cas des associations de jeu comme Jouons ensemble qui tendent à faire connaître le jeu comme élément de cohésion sociale et de culture. « *C'est parce que le jeu participe à la culture qu'il peut créer du lien. Et c'est aussi pour cela qu'il a sa place dans la formation de l'individu.* » (2005, p 27)

Selon lui, il existe différentes conceptions du jeu, deux en l'occurrence, mais qui convergent vers la même idée : le jeu est essentiel comme facteur de culture. Cependant, ces représentations interrogent sur la place du jeu en classe. Ainsi, la première conception, celle qu'on retrouve chez Callois, Huizinga, envisage le jeu comme une représentation de la réalité. « *Le jeu, comme fiction, permet d'expliquer le monde sans se confondre avec lui. [...] La culture qui se construit par le jeu est une activité secondaire dans le processus de civilisation.* » Cette vision rationaliste oppose le sérieux et le jeu. De ce point de vue, le jeu n'ayant pas d'utilité dans la construction d'une représentation du monde, il n'a pas sa place en classe selon Sautot. Il préfère de ce fait la conception défendue par Derrida qui envisage le jeu comme un mode de construction de la 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 du jeu ne met pas les règles du monde entre parenthèses, elle permet de les construire.* » (2005, p80) Les activités imaginaires que le jeu permet de développer offrent un espace qui devient selon Caillois une réalité seconde. Pour Sautot, cette réalité seconde c'est le monde de la création et de la re-création. Il s'appuie sur les écrits de Boris Cyrulnik dans le murmure des fantômes pour démontrer que le jeu est élément favorable à la résilience. « *L'entrée dans la fiction, littéraire ou ludique et plus généralement artistique ouvre donc un espace de (re)construction de l'individu.* » (Sautot, p 82)

Le jeu permet dans un temps et univers second d'explorer et d'expérimenter les diverses dimensions du jeu social selon Gaussot (2002). Par expérimentation, il entend une manière d'éprouver et de construire le réel, de l'inventer. « *Les concepts, principes, règles qui organisent la vie sociale dans une société de plus en plus abstraite et virtuelle ne sont pas assimilables en bloc ; ils doivent être déconstruits mentalement, décomposés en unités plus simples, recombinaés, réagencés, reconstruits, et, cela, l'activité ludique semble le permettre. [...] Par exemple, on peut se demander si, comme leur nom l'indique, les jeux de société (qu'on joue en famille, entre amis) ne permettent pas de*

décomposer conceptuellement, de se familiariser, de jouer avec un certain nombre de valeurs, de principes, de règles au cœur de la vie sociale : règles de la vie collective, régulation des sentiments et des attitudes, savoir-vivre, système de rôles, distance au rôle (bonne distance à soi qui permet le lien aux autres), mais aussi les compétences (habiletés et savoir-faire, sens du jeu, coopération, compétition, compétition-coopérative, stratégie, négociation) à mobiliser et à investir dans les jeux sociaux ultérieurs. »

Le jeu participe donc à la construction de soi et du monde et en tant que tel apparaît comme un élément de culture essentiel. Est-il réellement reconnu comme tel ? Sautot concède à regret, que si le jeu dans sa dimension « Education Populaire » est reconnu et valorisé, on ne peut guère en dire autant quand on parle de culture à l'égal du théâtre ou de l'Opéra. Cette difficulté s'exprime d'ailleurs dans la thématique choisie pour Les Rencontres Ludiques 2012. Comme on peut le lire sur le site des Rencontres Ludiques⁵, « le jeu bénéficie aujourd'hui d'une certaine reconnaissance, mais une reconnaissance paradoxale. Non pour lui-même, par des alliances mitoyennes (le jeu et l'action sociale, le jeu et l'éducation, les apprentissages, le jeu et culture...). Nous sommes constamment confrontés dans nos relations avec les professionnels avec lesquels nous travaillons, le public, ou les institutionnels, au problème de la légitimité du jeu. Ces Rencontres auront pour objet d'élaborer collectivement la reconnaissance pleine du jeu (pour le jeu !) et de permettre à chacun d'affirmer au quotidien sa légitimité. Ce thème sera développé notamment à partir d'un travail sur le langage : pour parler du jeu, quels sont les mots, quels sont **nos** mots ? « Le jeu, une pratique culturelle *d'utilité publique*. Des mots pour le dire » ».

L'atout du jeu cependant, sur lequel nous reviendrons ultérieurement est sa dimension de média qui permet de développer des compétences psycho-sociales permettant au sujet en construction qui les maîtrise de « mieux vivre » et « mieux s'adapter » au monde qu'il continue de construire par sa pratique ludique.

Avant d'aller plus loin dans les savoirs du jeu, nous allons identifier ce qu'est la pratique du jeu pour un joueur. Essayer de déterminer des pratiques sociales de référence du jeu et comprendre comment elle s'articule, permettent plus aisément de comprendre ce

⁵ <http://www.rencontresludiques.org/index.php/le-programme>

que c'est que jouer. De cette compréhension, nous pourrions alors identifier les différents savoirs mis en jeu dans une pratique ludique et la transposition didactique qui peut en découler.

2.2.2 Les pratiques sociales de référence ?

La notion de *pratique sociale de référence* a été définie par Martinand. Il pose le principe que « *des pratiques sociales peuvent servir de référence à des activités scolaires* » (Reuter, 2007, p181). « *Les trois aspects du concept se retrouvent dans le choix des termes : les pratiques renvoient aux activités « réelles » d'un groupe social identifié, qui peut servir de référence pour la conception ou l'analyse d'activités scolaires.* » Envisager la conception d'activités ludiques scolaires passe donc par l'identification des activités de joueurs. De plus, interroger les pratiques du jeu en classe au regard de cette notion de pratiques sociales permet d'observer comme l'explique Martinand les ressemblances et les différences entre les pratiques de référence et les activités scolaires.

Nous postulons que le jeu est porteur de savoirs experts tels que les définit Samuel Joshua (in Reuter, 2007 p 184). Le savoir expert est selon lui un savoir élaboré et pratiqué dans « *des institutions jouissant d'une moindre reconnaissance sociale (dans notre cas, les ludothèques, Maisons des Jeux et autres associations de jeux), auxquelles n'est accordé ni le label de « savante », ni le droit de juger « absolument » du bien, du vrai, des frontières d'un domaine.* » (in Reuter, 2007, p184) L'analyse des pratiques sociales de joueurs doit nous permettre d'identifier ces savoirs experts.

Le groupe « joueur » dont nous cherchons à comprendre l'activité est un groupe qui joue à des jeux tels que celui défini précédemment. En cela, nous cherchons donc à comprendre ce que fait un joueur qui joue à des jeux dits de règles définis par Corinne Hutt, (compétition, coopération, hasard...). Jeux de société, jeux vidéo, jeux de rôle, sont les jeux qui pourraient trouver leur place en élémentaire et sont donc les jeux pratiqués par le groupe joueur dont nous voulons analyser la pratique.

Utiliser comme cadre d'analyse la notion de pratique sociale de référence pour analyser la pratique des joueurs revient à interroger leur pratique en questionnant l'objet

jeu (« à quoi jouent-ils ? »), le problème lié à cet objet (« comment bien jouer ? »), les compétences nécessaires pour bien jouer et les savoirs à maîtriser pour résoudre le problème (« que faut-il mobiliser pour résoudre le problème ? »), les attitudes et rôles sociaux des acteurs (« quelle image véhicule-t-on ? »), les instruments matériels et intellectuels. (« De quoi a-t-on besoin pour jouer ? Sur quoi s'appuie-t-on pour jouer ? ») (Martinand, 1986)

Pour cette analyse, nous nous appuyerons sur notre vécu personnel de joueur ainsi que sur l'observation de différents groupes joueurs venus participer à une soirée jeux organisée par l'association caennaise Jouons Ensemble.

Le joueur joue à des jeux divers et variés dans le matériel utilisé (jeux de cartes, de plateau, jeux de dés, jeux de figurine...), dans les mécanismes (jeu de hasard, de tactique, d'adresse, de stratégie, de bluff, d'ambiance...) ou encore dans sa durée de jeu. En effet, certaines parties de jeux simples peuvent durer une dizaine de minutes, tel que le jeu Dobble, un jeu d'observation et de rapidité qui se joue en dix minutes, d'autres jeux plus complexes tels qu'Horreur à Arkham, jeu inspiré du monde de Chtulhu, le monstre imaginé par l'écrivain H.P. Lovecraft en 1926, peuvent durer plusieurs heures. Pour décrire le profil de ces joueurs, on peut faire le constat que les diverses classes d'âges jouent : un groupe de retraités participant aux activités de la ludothèque, des étudiants aux soirées jeux, des familles aux après-midi ludiques, leur participation dépend plus du moment le plus opportun à leur mode de vie et obligations. Ces joueurs se retrouvent autour du jeu avant tout pour le plaisir de passer un moment. Comme l'exprime Deru (2006, p 15) « *Cartes volées, dés qui roulent, soulèvement de bonheur, excitation joyeuse, passage du bandit, trahisons, stratégies, cris de dépit, cris de victoire : pour ces adultes, le monde s'est arrêté et la table de jeu estompe la vie et les soucis de chacun. Ceux-là ne jouent pas pour faire plaisir. Ils ne manqueraient pour rien au monde ce rendez-vous qui les aère et les nourrit* ». Les joueurs pratiquent donc le jeu pour le plaisir, la convivialité d'un moment partagé avec d'autres, mais pas seulement. Jouer c'est l'occasion de vivre des émotions diverses, de les maîtriser plus ou moins : la joie, la déception, la colère, l'excitation... C'est aussi l'occasion pour eux de découvrir ou redécouvrir un jeu, de se défier en défiant l'autre, de se mettre à l'épreuve sans conséquence dramatique.

Pour jouer, il existe des lieux formels tels que la ludothèque ou la salle de jeu de l'association mais on peut jouer chez soi tout aussi bien. Le joueur peut n'utiliser qu'une table et les chaises ou créer pour un temps, un espace-jeu exceptionnel. Il est d'autant plus facile de se glisser dans la peau de son personnage de chasseur de loup garou, la lumière éteinte, les bougies allumées et une bande son en arrière plan adaptée. Le lieu du jeu est de ce fait soit imaginaire, le joueur oubliant pour un temps les 4 murs qui l'entourent et cette simple table et s'imaginant sur le pont de son trois mats ou plus réel, reconstruit, pour créer l'ambiance. Le lieu importe peu tant qu'il permet aux joueurs de s'exprimer, d'exprimer leurs émotions en toute liberté sans nécessité de se contraindre. Les jeux pratiqués dans ces situations ne sont pas des jeux solitaires. Ils se pratiquent à au moins deux joueurs mais peuvent se pratiquer pour certains jeux jusqu'à plus d'une vingtaine de joueurs. En règle générale, le nombre de joueurs tournent autour de moins d'une dizaine.

Est plus essentiel, selon nous : le moment de jeu. Le temps de jeu est un temps où le reste s'arrête afin que le joueur soit disponible intellectuellement, physiquement, émotionnellement pour l'aventure que sera le jeu. C'est dans ce temps que les profils de joueurs se différencient : on trouvera plus facilement une famille pour un jeu un dimanche après-midi, car en semaine il n'y a que le temps des leçons, des obligations et que cet après-midi est un moment où le joueur met en pause cette vie si rapide. Ce moment sera plus facilement le soir pour des étudiants, des couples sans enfants ou qui ont laissé pour un temps les enfants à garder, tout simplement parce que le soir, les enfants doivent se coucher. Le temps des retraités participant aux activités de la ludothèque est généralement celui de la semaine, le week-end étant réservé à la famille voire aux jeux avec les petits enfants. Quel que soit le moment choisi, les joueurs ont fait le choix de s'arrêter un instant pour une activité apparemment peu rentable pour « *partager selon le cas, de la curiosité, du rire, de l'humour, de l'espièglerie, des défis de l'intelligence.* » (Deru, p 62).

Pour utiliser le cadre d'analyse de Martinand, dans l'observation des pratiques ludiques, il est nécessaire de s'intéresser aux instruments matériels et intellectuels nécessaires au jeu.

Les instruments matériels dépendent du jeu pratiqué. Parfois le matériel sera standard parfois spécifique au jeu joué. Pour un jeu de rôles, les joueurs ont besoin d'une fiche de personnage, de dés et le maître du jeu cache derrière son paravent les règles, le scénario élaboré et des dés. Dans le cadre d'un jeu vidéo, il faudra un ordinateur ou une console de jeu, les manettes, un logiciel de jeu. Le type de matériel qu'on peut trouver dans un jeu de société est le suivant (liste non exhaustive):

- « - Dés : Ils permettent d'intégrer le hasard dans un jeu ou de mémoriser des valeurs. Ils peuvent être lancés ou positionnés sur une face choisie. Les dés permettent par exemple de compter des "Points de vie" lorsqu'ils sont positionnés sur une face, ou permettent de visualiser l'échec ou la réussite d'une action. Outre le courant dé à 6 faces, on distingue des dés à 3, 4, 8, 10, 12, 20, 30, ... faces. Les combinaisons de plusieurs dés équivalent à d'autres possibilités, par exemple un dé de 100 est souvent composé de deux dés de 10 de couleur différentes (de façon à distinguer les unités des dizaines). Les dés ne sont pas obligatoirement équiprobables, sur certains jeux on peut distinguer plusieurs faces de dé avec le même nombre ou motif, voire plusieurs résultats par face.
- Pions, pièces ou figurines : Ils correspondent généralement à un ou plusieurs avatars ou à l'*équipe* d'un joueur. Ils peuvent être cependant dits *neutres* et n'appartenir à aucun joueur et parfois être considérés comme appartenant au mécanisme du jeu contre lequel on se bat. Ils ont souvent des formes qui permettent de rappeler leur rôle (exemple : pions à l'effigie d'un personnage, en forme de voiture ou de train) ou leurs déplacements (Echecs, ...)
- Tuiles : Ce sont des sortes de pions, en général en carton épais, avec des valeurs (dominos, mah-jong).
- Jetons : Ils permettent de quantifier et de jauger des points par leur quantité (5 jetons = 5 points par exemple).
- Billets/Pièces : quantifient la richesse d'un joueur, ils lui permettent de pouvoir exécuter des actions valorisées.
- Tablier ou Plateau : c'est le terrain, en bois, en tissu et plus généralement en carton, qui va accueillir les pièces et/ou les cartes des joueurs, ainsi que leurs éventuels mouvements. Des tuiles peuvent permettre de reconstituer au fur et à mesure du jeu, un plateau de jeu.

- Cases : ce sont les divisions du tablier. Lorsque les cases sont carrées, le déplacement en diagonale ne correspond pas à la même longueur qu'un déplacement sur le côté. Lorsqu'il s'agit d'hexagones, les cases sont souvent utilisées pour permettre des déplacements de pions sur 6 directions et ainsi régulariser les notions de distance.
- Piste de score : placée sur une partie du tablier, et parfois en périphérie de celui-ci, une piste de score permet de tenir la marque des joueurs visible en permanence. Parfois elle est un élément intégré au jeu et a une influence sur le déroulement de la partie et les actions des joueurs.
- Marqueurs : ils ont souvent un rôle similaire aux jetons, ils permettent de jauger des points par leur position sur une table, une ligne, une colonne ou la piste de score.
- Cartes : il existe des jeux qui n'ont comme matériel que des cartes. Pour d'autres, les cartes sont des compléments et des variations du déroulement du jeu. Elles permettent notamment d'informer (un peu dans le rôle d'une fiche) ou de quantifier une valeur (qui peut être transmise à un autre joueur). Le dos des cartes est souvent un motif uniforme afin de ne pas les différencier. On parle de cartes *faces cachées* quand elles sont tenues ou posées de sorte que le dos soit seul visible.
- Fiches : ce sont des éléments de règles qui permettent d'informer le joueur (caractéristiques de personnages, règles spéciales, ...)
- Écran : il permet à un joueur de garder secrets certains éléments de son matériel. Ils peuvent introduire une part de mémoire dans un jeu, lorsque ces éléments sont connus des autres joueurs avant d'être cachés.
- Sablier : il permet de fixer des limites d'actions ou de réflexion. »⁶

On peut ajouter le Buzzer qui permet de notifier la fin d'un tour, qui permet au plus rapide de se signaler.

Ainsi, on peut tenter de modéliser les pratiques sociales de référence.

⁶ Article Wikipédia, Jeu de société, http://fr.wikipedia.org/wiki/Jeu_de_soci%C3%A9t%C3%A9 (dernière visite le 10/06/2012)

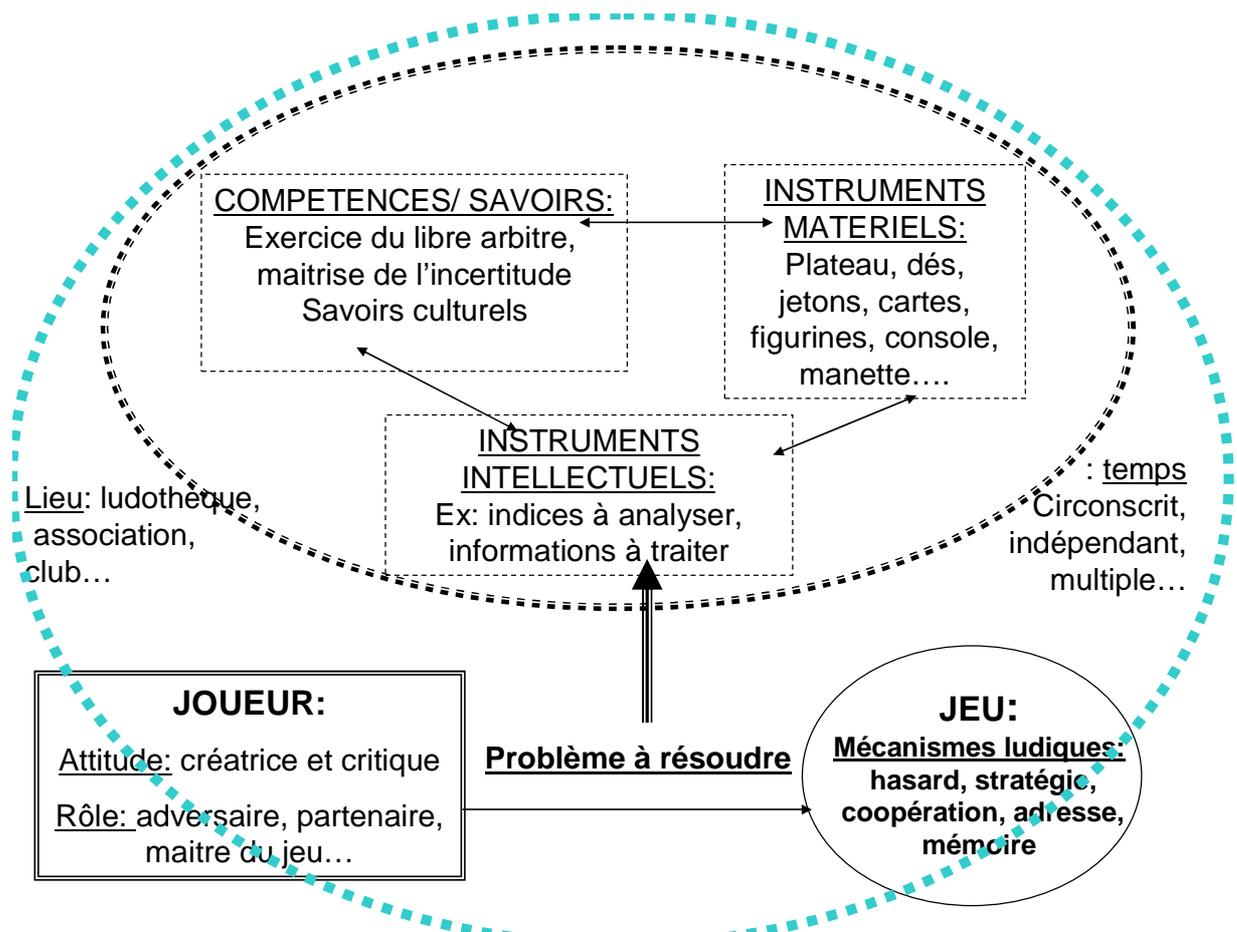


Figure 1: Le jeu, des pratiques sociales de références ?

Ainsi, le sujet joueur en s'engageant dans le jeu s'inscrit dans une relation entre sujets autour de l'objet jeu. (Desvages, Buznic, 2012)

2.2.3 Savoir et jeu

Comme on l'a dit précédemment, le jeu comme le savoir doivent être porteur d'enrichissement, de transformations personnelles pour prendre du sens. Et donc a fortiori le savoir du jeu. La question qui se pose dès lors est bien la suivante : quels sont les savoirs en jeu ? Y a-t-il des savoirs propres au jeu qui mériteraient l'enseignement du jeu en tant que tel ? Où le jeu n'est-il qu'un outil au service du savoir mais alors au service de quel savoir ?

« *L'éducation a pour objet non seulement le développement intellectuel (- Instruction), mais encore la formation physique et morale, l'adaptation sociale... »* (Dictionnaire Le Robert)

Ainsi, affirmer que le jeu a une potentialité éducative c'est donc être capable de montrer que le jeu est susceptible d'intervenir positivement dans l'un des quatre domaines au moins que donne la définition :

- le développement intellectuel du joueur
- la formation physique du joueur
- la formation morale du joueur
- l'adaptation sociale du joueur.

Cependant, jouer dans la classe c'est se préparer à devoir se justifier. Pour beaucoup jouer n'est pas sérieux. Comme le souligne Epstein dans sa préface de l'ouvrage *Le jeu vous va si bien* de Deru, « *le jeu, c'est surtout l'affaire des petits, ce n'est pas vraiment sérieux ! Lorsque l'enfant grandit, il doit avant tout travailler (en classe, à la maison, et même pendant les vacances scolaires.) Quand à l'adulte qui aimerait jouer [...], il est à la limite de la fainéantise et de l'immaturité. [...] On joue quand on n'a plus rien d'important à faire* ». Paradoxalement, des formations ont lieu (le groupe Ludus, « Apprendre l'histoire géographie par le jeu », Master Education, Loisirs, Jeux,...), des décisions institutionnelles peuvent surprendre : choix ministériel de financer le jeu numérique, accord de l'Education Nationale avec la Fédération Française des Echecs... A contrario, une inspectrice de l'Education Nationale l'an passé, suite au projet en 10 séances d'enseignants d'apprendre aux élèves à jouer aux Echecs, a déclaré que ce serait « *la dernière fois qu'on perdrait du temps alors que la semaine ne compte que 4 jours pour suivre le programme.* » Pour comprendre la relation entretenue par l'individu avec le jeu, il est nécessaire de s'arrêter sur son rapport au savoir et sur les savoirs dont le jeu peut être porteur.

Ce qui légitime le jeu en classe est qu'on y apprend quelque chose. Selon Sautot, « la notion de "ludique" est l'habillage d'un exercice plus ou moins intéressant. C'est donc la nature de l'exercice qui valide sa valeur cognitive, pas son habillage ludique... Il faut donc poser le jeu proposé aux élèves non pas comme une valeur en soi, mais montrer que CE jeu proposé tel jour et pour tel motif a une valeur didactique, donc qu'il contribue à un apprentissage académique donné. Dans cette perspective, le jeu est une situation-problème comme une autre, mais comme disent les collègues de chez Ludus, en classe

quand on joue, on joue ! » De ce point de vue, le jeu est un outil au service de savoirs disciplinaires ou transversaux mais pas un outil à son propre service. N'est-ce réellement que cela ?

a. Savoirs transversaux et développement de l'enfant

Selon Sautot, « 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. 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, entre autres, de compétences transversales. » En effet, on trouve beaucoup d'enfants happés par la rentabilisation du temps, un temps de plus en plus « éducatif » au détriment d'une liberté de jeu, de création et d'imagination. Entre le cours de solfège, de piano, l'entraînement de judo, les devoirs et les sorties culturelles, il reste peu de place à l'ennui. A l'inverse, un certain nombre d'enfants n'ont pas accès au jeu, car le jeu ne fait pas partie de l'héritage culturel, encore moins l'accompagnement au jeu. Il est dès lors plus simple d'allumer la télévision.

De ce constat, quelle sorte de savoirs transversaux peut-on espérer développer par l'usage du jeu en classe ?

«Le ludoéducatif 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 »⁷ Jouer nécessite d'utiliser de manière intelligente des connaissances déjà acquises, de prendre en compte l'autre ou les autres dans son choix d'action et permet aussi de se connaître, d'appréhender ce qu'on est, ce qu'on pense et comment on peut réagir à telle ou telle situation. Ainsi, apprendre par le jeu oblige l'élève à une prise de risque affective et cognitive, c'est « une révélation à soi, des autres à soi et de soi aux autres » selon Jean Château (1954).

⁷ André Giordan, Entretien avec A Giorand, Jeux, Médias, Savoirs, Darras (B) (Dir.), in Jouer à l'Ecole, Socialisation, Culture, Apprentissage, coord. J.P Sautot (2006)

Comme l'exprime aussi Krings, interviewée dans le cadre de l'article Les jeux à l'école : chimère culturelle ou réalité (2009), quand on utilise les jeux dans le cadre scolaire, c'est parce qu'ils contribuent au développement de compétences transversales instrumentales (résolution de problème, perception de l'espace, mémorisation....) et de compétences transversales relationnelles (se mettre en projet, coopérer, s'affirmer).

Cependant, Brougère considère que le jeu ne permet pas de nouveaux apprentissages mais que sa contribution au développement paraît essentielle en ce qu'il aide à enraciner ceux-ci. « *Le jeu est un levier de l'apprentissage chez l'enfant.* »⁸ N. De Grandmont va quelque peu dans ce sens lorsqu'elle dit : « *il peut jouer lorsqu'il est en capacité de faire des choix, de prendre des décisions, et d'infléchir sur son environnement* ». Elle fait référence à des pré-requis en termes de compétences.

Pour illustrer notre propos, nous nous arrêterons sur le jeu *Gagne ton papa* afin d'identifier les savoirs transversaux sous-jacents à sa pratique. C'est un jeu qui permet plusieurs jeux avec le matériel proposé. En effet, le jeu se compose de 10 Pentaminis et 6 Pentaminos colorés, 2 réglettes, 1 plateau de jeu, 18 cartes « Penta », 6 cartes construction, des planches puzzles. Un Pentamino est une figure formée de 5 carrés juxtaposés ayant au moins un côté commun qui couvrent chacun 5 cases du plateau de jeu. Un Pentamini est une figure formée par 1, 2, 3 ou 4 carrés seulement. Un Penta est un ensemble de plusieurs Pentaminis ou Pentaminos qui remplit parfaitement la surface délimitée par le placement de la réglette. Les Cartes Penta sont réparties sur trois niveaux de difficulté : jaune, facile ; bleu, moyen ; rouge, difficile.

Toutes les cartes Penta vont par deux, même fond, même contour, même numéro afin de permettre de jouer à deux l'un contre l'autre.

⁸ Piaget « Les méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques » (1935) in Brougère (2005, p. 23)



Image 1 : visuel général du jeu Gagne ton papa !

Le premier jeu possible est un puzzle. Le joueur doit observer les pièces et les reconnaître selon leur forme et leur couleur afin de réaliser soit sur la fiche soit à côté de la fiche, afin de réaliser les figures à plat représentant des animaux.

Le second jeu possible part du même principe si ce n'est que les figures à réaliser sont en volume. Il faut donc construire celles-ci en posant les pièces en équilibre. Cette version peut servir à un jeu d'opposition, le but étant d'être le premier joueur à poser ses pièces sans faire tomber l'édifice.

Autre jeu possible, la version casse-tête : il faut réaliser un penta, c'est-à-dire disposer les pièces aux formes diverses et les imbriquer afin de remplir la surface du plateau délimitée par la règlette. Ce jeu peut se jouer à deux, en opposition, le but étant d'être le plus rapide à réaliser son penta.

Au regard de la catégorisation de Caillois, on se pose clairement dans un jeu de compétition : compétition avec soi, où le joueur s'impose un défi à réaliser, compétition avec l'autre afin d'être le plus rapide ou le plus habile. Du point de vue de l'activité pratiquée par les joueurs mise en évidence dans les catégories de Hutt, ce jeu renvoie à l'*epistemic behaviour play*. Gagne ton Papa est un jeu de résolution de problème (puzzle, casse-tête,...) d'exploration et de production (construire une figure, un assemblage...) Si l'activité est productive, elle n'en est pas moins constructive. Afin de réaliser sa figure ou son assemblage, l'élève doit se construire des repères dans l'espace, assimiler les encastresments possibles, intégrer les diverses visions d'une même figure. Afin de réaliser la figure en volume, il est nécessaire d'assimiler les principes de la répartition des masses afin de permettre la mise en équilibre des pièces. Ce jeu n'est pas explicitement un jeu

pour apprendre tel qu'on en voit dans le commerce ou tel qu'on peut en concevoir en classe. Il n'en demeure pas moins que parce qu'on y joue, on apprend.

b. Savoirs disciplinaires

« *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 possibilités de son apprentissage.* » (Chevallard, 1985) Pour ce faire, un certain nombre d'enseignants vont faire usage du jeu comme outil didactique car la dimension ludique semble faciliter l'adhésion de l'élève à l'apprentissage. Mais on parle d'apprentissage, qu'il adhère à l'acte d'apprendre ne signifie pas qu'il adhérera au savoir en jeu et qu'il se l'appropriera. Pire, on peut craindre qu'à déguiser le savoir pour mieux le faire passer, l'enfant le perde de vue en route. L'autre risque est une vision mécaniste et utilitaire du jeu.

Il est nécessaire de différencier deux types d'utilisation du jeu à des fins didactiques. D'une part, on trouvera le jeu didactisé par l'enseignant, jeu qui n'est qu'outil pédagogique au service du savoir. D'autre part, on trouvera des jeux qui servent la didactique disciplinaire sans qu'elle en soit la finalité. On y joue pour jouer et l'air de rien on a mis en œuvre du savoir, des processus de réinvestissement du savoir pour pouvoir jouer. Pour illustrer ce propos, nous nous attacherons à l'analyse de deux jeux vus en classe.

Ainsi, on trouve *la marelle des nombres* mise en œuvre dans certaines classes. Ce jeu, inspiré du jeu traditionnel de la marelle, n'a de point commun avec l'original que le nom et le lancer de palet dans une case. Ces cases comportent des nombres ainsi écrit : 3 unités, 700, 5 dizaines... L'élève doit lancer ses palets et comptabiliser ses points. L'objectif didactique est la compréhension de notre système de numération en base 10. C'est une situation qui rend les élèves actifs, la manipulation des palets rappelle la situation du jeu de Marelle. Si l'élève trouve la situation ludique, il n'en demeure pas moins qu'il a bien conscience d'être en situation d'apprentissage mathématiques. Les savoirs disciplinaires en jeu ne sont pas discrets car il est rare que dans une situation autre que mathématique on trouve les écritures telles que 5 dizaines. L'élève n'est pas réellement un joueur.

D'autre part, on trouve aussi des jeux qui servent une didactique disciplinaire sans qu'elle en soit la finalité. On y joue pour jouer et l'air de rien on a mis en œuvre du savoir, des processus de réinvestissement du savoir pour pouvoir jouer. C'est le cas d'un jeu comme *Il était une fois*. Ce jeu de cartes vise à raconter une histoire en utilisant les cartes en main : personnage, objet magique, évènement et épilogue. On ne peut se débarrasser d'une carte que si elle apporte un élément à l'histoire, le but étant de se débarrasser de toutes ses cartes en terminant par sa carte «dénouement».

Si le conteur hésite trop longtemps ou si son histoire manque de cohérence, il doit piocher une carte et son voisin reprend la narration où il s'était arrêté. C'est un jeu constitué de cartes illustrées par des auteurs reconnus dans l'univers du jeu de société mais aussi de la littérature, Florence Magnin et Sophie Mounier. Il y a bel et bien un matériel propre au jeu. Contrairement au jeu de *la marelle des nombres*, la mise en œuvre de ce jeu emmène le joueur dans un autre lieu et un autre temps le temps du jeu, l'univers de la fantaisie et du conte.

Pour autant, ce jeu permet de travailler un certains nombres de compétences disciplinaires : prendre la parole en respectant un registre adapté, écouter autrui, ... (BOEN, 2008).

Les élèves sont actifs, prennent part au jeu. Des élèves discrets en classe vont se révéler être de vrais conteurs. Le plaisir de ce jeu n'est d'ailleurs pas tant dans la victoire que dans l'histoire inventée ensemble.



Image 2: Matériel du jeu *Il était une fois*.

c. Savoirs propres au jeu

Pour Sautot « *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.* »

On a dit précédemment que le jeu devait être source de transformation personnelle pour être porteur de sens. Or selon Paré (1979), c'est le propre du jeu que d'être porteur de transformations. Il parle d'une progression vers la transformation.

Le joueur se construit en tant qu'individu dans la pratique du jeu. « *L'homme doit jouer pour apprendre en quelque sorte sa liberté* » (Duflo, 1997). Le jeu est un lieu « *privilegié d'exercice de l'ingéniosité, où l'esprit, libéré de la contrainte du besoin, travaille librement et pour le seul plaisir* » (Duflo, 1997). Il est porteur de savoirs qui préparent le sujet en construction à mieux vivre et mieux s'adapter au monde qu'il continue de construire par sa pratique ludique. Il permet d'exercer sa citoyenneté en reconstruisant un certain patrimoine culturel, facteur de développement. Les compétences mises en œuvre dans la pratique du jeu de règle sont alors en grande partie des compétences psychosociales, c'est-à-dire des compétences qui permettent au sujet de « *maintenir un état de bien-être mental, en adaptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement.* » (OMS, 1994)

LES SAVOIRS EN JEU DANS LA PRATIQUE LUDIQUE	
DES SAVOIRS TRANSVERSAUX	DES SAVOIRS DISCIPLINAIRES
Ex: l'autonomie, Raisonnement, analyse et déduction, mémoire. Interaction avec les autres, la réalité et l'information	Ex: <i>Pickomino</i> → calculer mentalement <i>Il était une fois</i> → écouter autrui, prendre la parole en respectant le registre de langue adapté, <i>Le jeu du portrait</i> → reconnaître, décrire et nommer les figures et solides usuels et connaître quelques unes de leurs propriétés
DES SAVOIRS PROPRES AU JEU	
SAVOIRS GENERAUX DU JEU Exercer son libre arbitre Maîtriser l'incertitude Se distancier Conceptualiser : élaborer des stratégies Savoirs culturels (culture commune traditionnelle partagée...) S'adapter et coopérer Se repérer dans le temps et dans l'espace ludique Respecter des règles Assumer des rôles variés Garder une attitude distanciée	SAVOIRS SPECIFIQUES D'UN JEU: Ex : <i>Echecs</i> → connaître le déplacement des pièces, connaître l'ouverture Gambit dame, adapter son ouverture à la situation, identifier les possibles de l'adversaire afin d'envisager diverses solutions...

Tableau 3 : les différents types de savoirs en jeu dans la pratique ludique

Nous proposons ici une formalisation des savoirs du jeu. Notre travail de recherche permettra notamment d'identifier quelles formes ils prennent effectivement dans des pratiques d'enseignement.

Pour cela nous observerons les situations mises en œuvre par les sujets. Nous nous appuierons sur l'analyse de la situation didactique pour déterminer ce qui tient d'une situation purement didactique ou adidactique et ce qui est propre à une situation ludique porteuse de savoirs propre au jeu.

d. Situation didactique, adidactique, non didactique...

Ainsi pour observer les séances mises en œuvre par les enseignants, nous nous appuyons sur le concept de situation didactique. Une situation didactique est une situation d'enseignement. Plus précisément, on dira qu'une situation didactique est l'environnement tout entier de l'élève, l'enseignant et le système éducatif lui-même y compris (Brousseau, 1998). Pour analyser cette situation, nous nous appuyons sur les cadres conceptuels élaborés par Alain Le Bas.

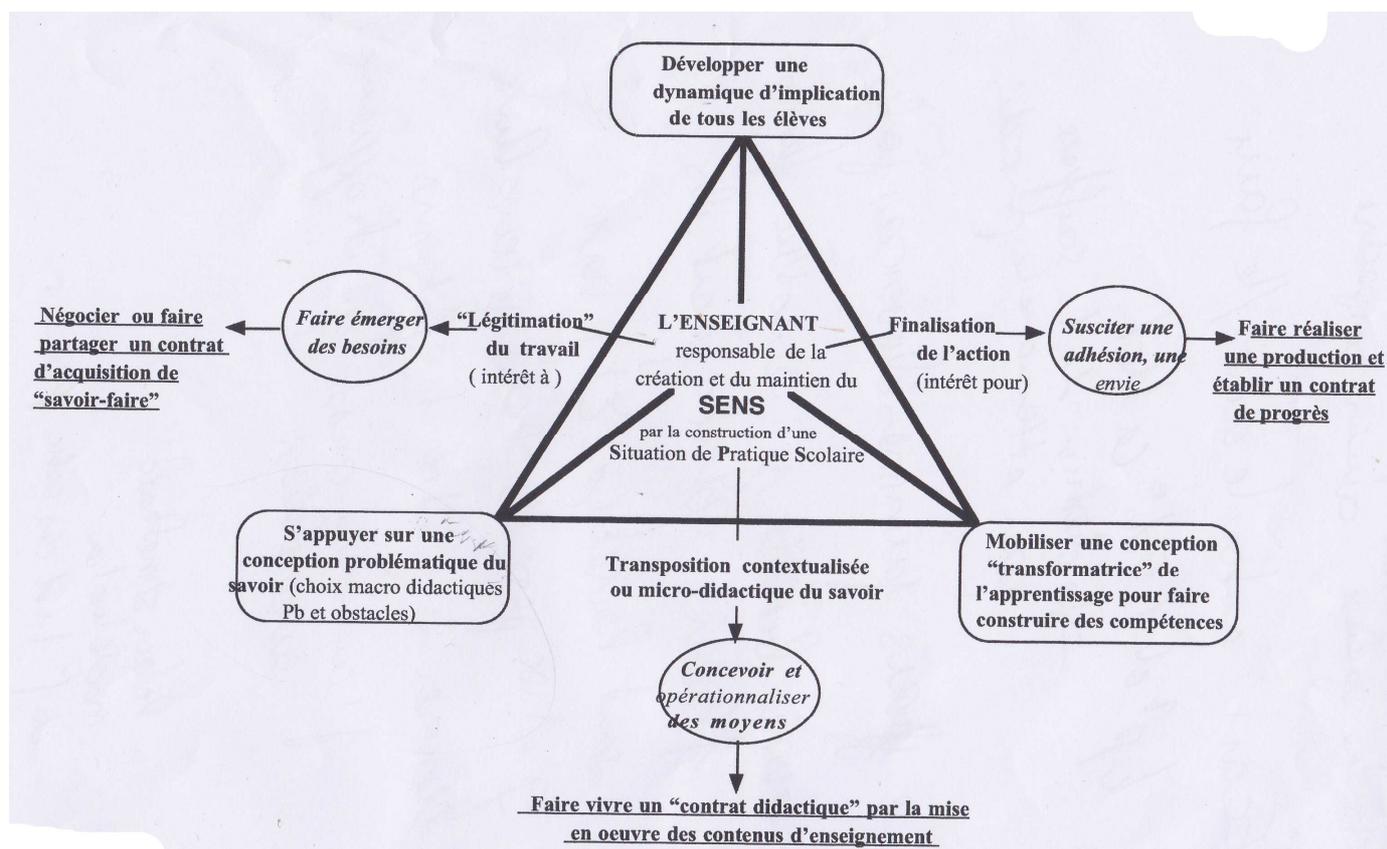


Figure 2: Contraintes et conditions du « fonctionnement » du système didactique, Alain Le Bas, IUFM de Basse-Normandie, 2008.

A partir de l'analyse des contraintes et des conditions nécessaires au fonctionnement du système didactique, système qui met en avant la nécessité de mobiliser un enseignement problématisant, il élabore un modèle d'analyse du projet d'enseignement qui nous servira de cadre à l'observation des situations didactiques. En effet, ce cadre nous permet d'identifier le savoir en jeu et la gestion du couple enseigner/apprendre par l'enseignant. Par quel moyen donne-t-il du sens à l'apprentissage ? Comment fait-il émerger le besoin d'apprendre ? Quel problème se pose à l'élève dans la situation et quels sont les obstacles à surmonter par l'élève ? Ce cadre permet d'identifier alors le

statut du jeu : outil d'évaluation d'un savoir disciplinaire, élément motivant, problème propre à résoudre si le savoir en jeu est un savoir ludique....

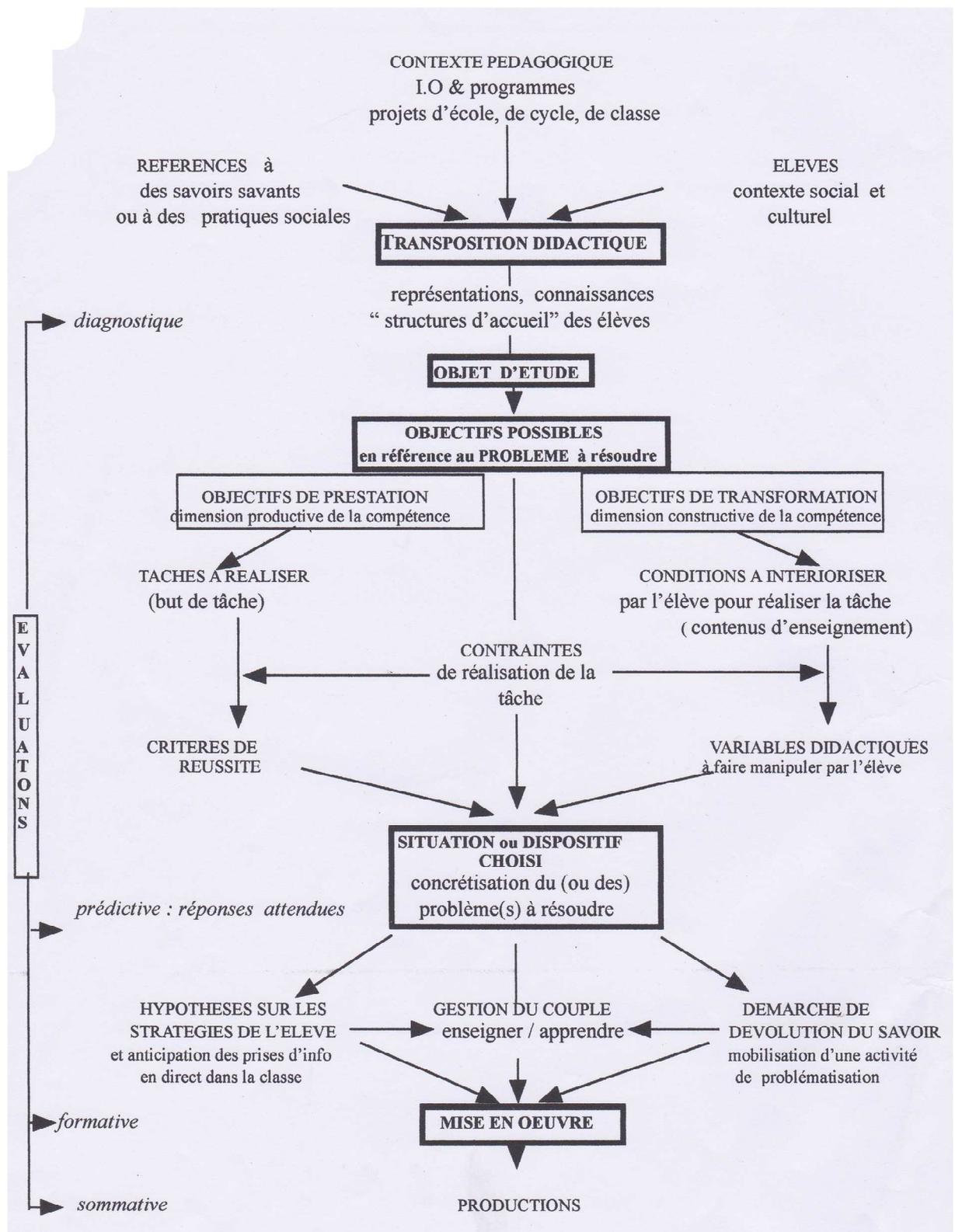


Figure 3: Un modèle de conception et d'analyse du projet d'enseignement, Alain Le Bas, Université de Caen Basse-Normandie, IUFM, 2009.

La situation, intégrée dans un projet d'enseignement, est construite au regard d'un problème à résoudre. La construction du projet d'enseignement passe par la transposition didactique d'un savoir et de sa confrontation aux représentations des élèves pour faire émerger un problème à résoudre. Le savoir n'est en effet pas accessible à l'élève, certaines représentations lui font obstacle. Il va donc falloir mettre en œuvre une situation de pratique scolaire qui vise à transformer les représentations de l'élève en vue d'accéder au savoir visé.

Il est donc nécessaire pour l'enseignant d'identifier lors de la construction de sa situation le problème à résoudre par les élèves, d'émettre des hypothèses sur les stratégies des élèves pour dévoluer le savoir dans une activité de problématisation.

Est à noter qu'une situation peut être adidactique, c'est-à-dire que la logique de la situation permet à l'élève d'accéder aux connaissances sans que le maître ait à intervenir si ce n'est par l'intermédiaire du milieu qu'il met en place. L'enseignant va avoir conçu et mis en œuvre les conditions nécessaires à l'apprentissage de l'élève. C'est bien souvent le cas avec une situation de jeu. La situation ludique est non didactique lorsque le temps de jeu est un temps de jeu libre où l'élève n'est plus élève. Dans une situation adidactique, l'enseignant va avoir choisi les jeux qu'il va proposer en vue de faire apprendre : faire apprendre un savoir transversal, disciplinaire ou de jeu. Il va mettre en place la situation de sorte que l'élève devienne joueur et puisse apprendre sans que l'enseignant n'intervienne en tant qu'enseignant, afin de respecter les caractéristiques du jeu et sa finalité propre. L'intention de l'enseignant diffère selon que la situation est adidactique ou non didactique.

2.2.4 Le jeu a-t-il sa place en classe ? Le point de vue de l'institution

Selon Sautot, il est possible de considérer l'activité ludique comme une activité de haut niveau sur le plan cognitif et social et « *donc de l'intégrer à l'activité scolaire comme vecteur d'apprentissage* ». Pour voir si les Instructions Officielles du Ministère de l'Éducation citent le jeu comme un outil pédagogique valide, nous avons observé les occurrences des termes tels que jeu, jouer ou encore ludique dans les programmes officiels 2008 (Annexe 3.1).

Cette observation est assez rapide car les occurrences des termes précédemment cités sont assez peu nombreux, une trentaine, et ne renvoient pas tous au jeu tel que nous l'avons défini jusqu'à présent. Pour une bonne part, le terme « jeu » est employé à la place du terme exercice : jeux vocaux, jeux de sons, jeux de rythme... Il ne renvoie pas à une pratique réglée, gratuite et incertaine car visent un but précis : exercer l'oreille de l'élève pour entendre les sons en vue de se préparer à apprendre à lire, ou à pratiquer la musique. En tant que jeu tel qu'on l'a défini, les occurrences réfèrent quasiment systématiquement à un enseignement en maternelle et si ce n'est pas le cas, c'est pour référer aux pratiques d'E.P.S. En maternelle, le jeu sert au développement de l'enfant, aux apprentissages mathématiques et physiques et sportifs. Pour la plupart, le jeu est un outil au service des apprentissages, mais un outil légitimé car porteur de sens pour l'élève. En EPS, par contre, le jeu est envisagé pour ce qu'il est enseigné en tant que tel. L'élève doit être « capable de s'engager dans un jeu collectif ».

Hormis ces quelques cas, le jeu n'apparaît pas dans les pratiques en élémentaire. Est-ce à dire que le jeu n'est pas légitime en classe ?

Une circulaire de mars 2011, est venue redonner au jeu ses lettres de noblesse mais il n'est pas certain que cette circulaire soit bien connue car elle encourage très vivement l'utilisation du jeu en classe et pas seulement comme outil motivant :

*« Les jeux traditionnels comme les échecs, les jeux à règles comme les jeux de cartes, les jeux de construction permettent de développer la motivation et la concentration des élèves, d'encourager leur esprit **d'autonomie** et **d'initiative** et de travailler les fondamentaux par une approche différente »* (BO, 2011, Annexe 3.2)

Ayant donné forme aux savoirs du jeu et envisagé sa légitimité du point de vue social ou scolaire, il nous faut maintenant intégrer à notre réflexion la question du sujet enseignant et de son rapport au jeu, comme facteur déterminant des usages du jeu en classe.

2.3 Le rapport des sujets au jeu

En dernier ressort, c'est l'enseignant qui fait le choix d'utiliser ou non le jeu en classe. Si les usages du jeu dépendent de contraintes sociales, institutionnelles, didactiques voire même ludiques, il n'en demeure pas moins que c'est l'enseignant qui fait le choix au final de cette pratique. Il nous semble donc nécessaire d'identifier ces réseaux de contraintes à partir de l'enseignant, c'est-à-dire d'un sujet en position d'enseignant (Buznic, 2010), organisé par « une histoire de joueur singulière et des enjeux subjectifs déterminant son activité didactique en classe » (Desvages, Buznic, 2012).

2.3.1 La problématique du rapport à

Avant de définir ce que nous entendons par rapport au jeu, nous nous attarderons sur le concept de « rapport à » et tout particulièrement au « rapport au savoir » tel que définit par Charlot (1997). « *Le concept de « rapport à » désigne en didactique la relation (cognitive mais aussi socio-psycho-affective) qu'entretient l'individu aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers.* » (Reuter, 2007). Ce concept se centre sur le sujet sans pour autant l'isoler de la dimension sociale, d'une dimension spécifique aux disciplines envisagées etc... Ainsi, « *le sujet est rapport au savoir* » (Charlot, 1997), rapport fusionnel, distancié, le sujet est organisé par les « *relations qu'il entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir.* »

2.3.2 Le jeu et l'enseignant

Considérant dans notre étude le jeu comme une « pratique épistémique », c'est-à-dire le jeu en tant que porteur de « savoir », nous envisageons ici que le sujet joueur *est* rapport au jeu. De plus, selon que le sujet envisage le jeu comme porteur de savoir, selon son propre rapport au savoir, son rapport au jeu se spécifie.

Le rapport au jeu du sujet enseignant constitue donc le cœur de notre analyse. Nous l'envisageons sous trois angles (Buznic, 2005) : expérientiel (vécu de joueur), épistémologique (conception du jeu) et didactique (conception de l'enseignement du jeu).

A partir de son histoire, de sa pratique ou non du jeu de manière personnelle, le sujet a construit une relation sociale mais aussi affective et psychologique avec le jeu. Ces relations conditionnent la définition épistémologique qu'il a du jeu et les pratiques scolaires qu'il peut en faire. Rapport utilitaire au jeu où le jeu n'est qu'un habillage

motivant, rapport dépréciatif ou enthousiaste, le rapport au jeu est spécifique à un sujet, mais il est aussi le produit de contraintes sociales, institutionnelles qui s'imposent au sujet.

Nous nous attachons à identifier la logique singulière qui définit ce rapport, à partir du discours du sujet enseignant sur sa propre histoire de joueur et sur les positions qu'il adopte lors des mises en œuvre du jeu en classe.

2.4 Conclusion théorique : Un cadre d'analyse pour observer le jeu

Il est ainsi nécessaire de définir clairement ce qu'on attend du jeu afin qu'il trouve sa place en classe sans se dénaturer. Selon Arnaud (1989), on peut reconnaître une activité comme discipline si elle a des finalités éducatives, une représentativité culturelle et une existence institutionnelle scolaire. On l'a vu, si le jeu n'a pas de finalité éducative, il est en soi éducatif. On apprend parce que l'on joue, explique Epstein. On a vu aussi qu'on peut reconnaître le jeu comme objet culturel. Et nous verrons par la suite que la pratique du joueur est une pratique spécifique à la pratique du jeu tel qu'on l'a défini précédemment. On pourra ainsi s'attacher par la suite à la pratique sociale de référence du joueur. Enfin, à la lecture du Bulletin Officiel actuel et des précédents, si la place du jeu évolue, si le jeu se fait plus ou moins présent, il n'en demeure pas moins qu'il semble légitime comme outil pédagogique dans le cadre de certaines disciplines. Peut-il être plus qu'un outil ? Le jeu doit cependant garder sa finalité propre, développer un plaisir intrinsèque à sa pratique, garder son caractère libre en ce que le joueur assume « *pleinement sa présence et ses responsabilités* » (2006, p76), son caractère gratuit, incertain et fictif. On doit jouer pour jouer et permettre aussi de développer des savoirs propres au jeu

Du questionnement initial aux lectures et analyses de pratiques observées, on entrevoit que la réflexion doit se centrer sur l'enseignant en tant que sujet et en tant qu'enseignant. Si comme les auteurs le laissent entendre, le jeu est légitime en classe tant du point de vue de la société que du point de vue des savoirs et de l'élève, on peut penser que c'est la relation qu'entretient l'enseignant avec le jeu qui permet ou non l'usage de celui-ci dans les pratiques d'enseignement. Il est donc nécessaire de s'intéresser au sujet enseignant en tant que sujet (Terrisse, Carnus, 2009) et en tant qu'enseignant pour

comprendre ses pratiques. On peut se demander en quoi et comment le rapport au jeu de l'enseignant influe sur ses usages de cette pratique dans le cadre de sa classe ?

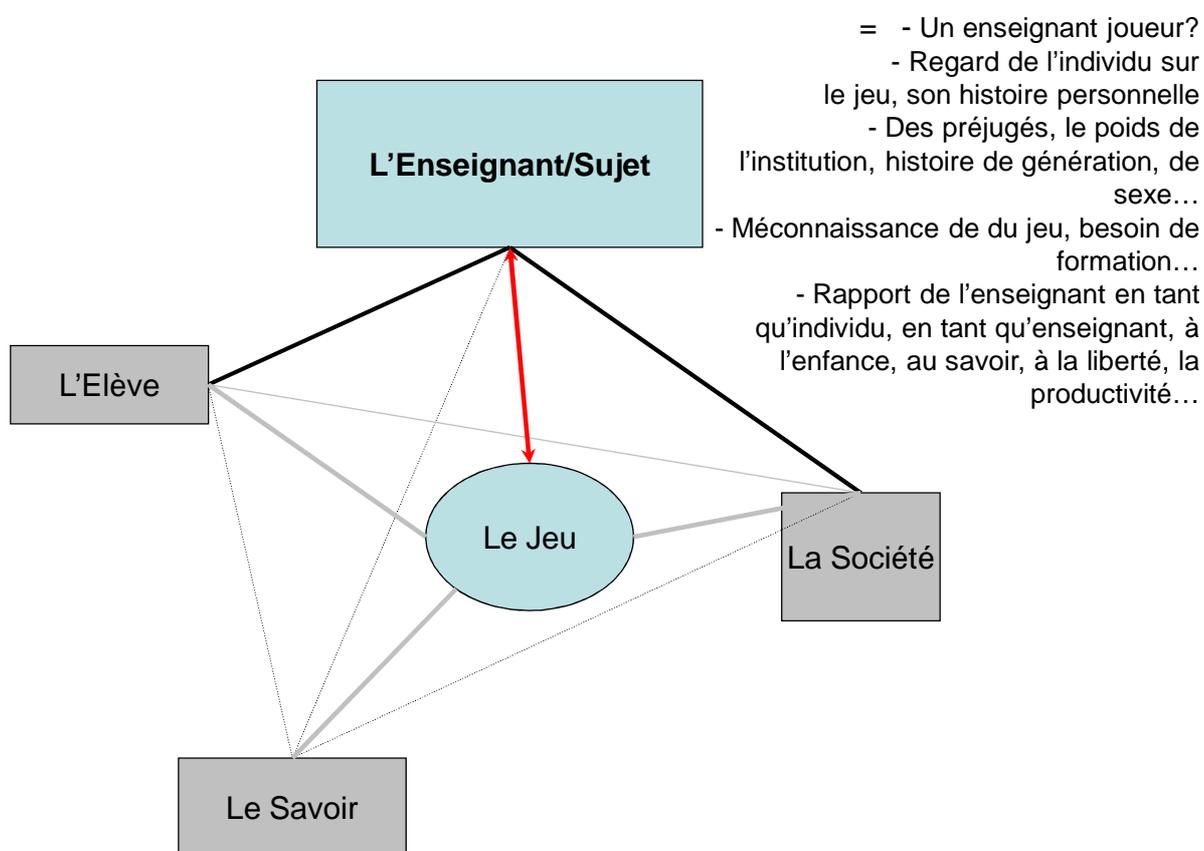


Figure 3 : En quoi le rapport de l'enseignant au jeu influe sur l'usage de celui-ci en classe?

Le système qui a été construit par Le Bas (2008) permet d'envisager la classe dans sa globalité mais selon différents points de vue et comprendre les relations qui s'instaurent entre les différents pôles. Si on part du principe qu'en théorie le jeu à sa place dans l'espace classe, il est nécessaire de s'interroger sur la relation entre enseignant/jeu. Nous postulons que cette relation impacte sur l'usage ou non du jeu et nous nous interrogeons sur le comment de cette influence.

Partie 2 : Cadre méthodologique

1 Une problématique de recherche

Le travail théorique précédemment mené permet de proposer un cadre d'analyse en vue d'observer et de comprendre les pratiques du jeu de l'enseignant. Notre objectif est d'identifier en quoi la pratique personnelle, le rapport au jeu et le rapport au savoir de l'enseignant agissent sur la pratique ludique effective dans le cadre de la classe. La conceptualisation menée permet d'envisager l'usage du jeu en classe sous trois aspects différents parfois exclusifs parfois complémentaires.

Nous pouvons envisager ainsi la problématique de notre travail de recherche de la manière suivante : **en quoi le rapport qu'entretient le sujet enseignant avec le savoir, le jeu et même le poids de l'institution oriente le choix d'un usage du jeu de manière pédagogique (orienté vers le développement de l'enfant et les savoirs transversaux), de manière disciplinaire (le jeu comme outil didactisé au service de l'enseignement disciplinaire) ou tel un objet de savoir (le jeu est alors envisagé comme objet à enseigner pour lui-même.) ? Au regard de la définition retenue du jeu, peut-on considérer qu'il y a jeu dans les pratiques ludiques menées par les enseignants et auquel cas sous quelles formes ?**

Pour répondre à cette problématique, nous avons mis en œuvre une démarche de recherche. L'objectif de cette recherche est de constater les divers usages ludiques et d'interpréter ces diverses pratiques en mettant à jour les causes et raisons de celles-ci. Notre recherche ne vise en rien la proposition de solutions en vue de pratiquer le jeu en classe mais la compréhension du fonctionnement du jeu au sein de la classe à travers ses divers usages afin d'alimenter notre réflexion sur le pourquoi de cette pratique ou non pratique. Pour ce faire, nous avons mis en œuvre une démarche de recherche en deux temps. Tout d'abord, nous avons proposé un questionnaire en vue de catégoriser les différentes pratiques personnelles et professionnelles du jeu. De cette catégorisation, notre recherche peut aboutir à identifier différents profils à observer. Notre démarche se situe ainsi dans l'analyse de pratique effective d'enseignant : aucune situation imposée par le chercheur, mais un usage de jeu des enseignants à l'image de leurs habitudes (Venturini, Amade-Escot, Terrisse, 2002). Ainsi, la démarche méthodologique s'appuiera notamment sur la comparaison de pratiques d'enseignement ludique contrastées menées par 3 sujets et appuyées par des expériences personnelles elles aussi plus ou moins

contrastées. Cependant, comparer des pratiques trouve sa limite dans le fait d'observer un sujet dans toute sa singularité, son vécu, ses représentations. Nous nous inscrivons dans une démarche de construction de cas (Terrisse, Buznic, 2011), analyse didactique clinique. (Terrisse, Carnus, 2009) Cela nous mène au deuxième temps de la recherche, temps où nous nous sommes arrêtés sur le discours de l'enseignant sur sa pratique, ses conceptions sur le jeu et son vécu. Ainsi, nos entretiens s'orienteront vers trois axes : un axe expérientiel, un axe épistémologique et un axe didactique. (Buznic, 2005)

Nous présenterons dans cette partie la méthodologie que nous adoptons pour analyser le poids du rapport au jeu sur la pratique enseignante. Tout d'abord, nous présenterons le contexte de la recherche et une première analyse. Puis nous exposerons la méthodologie du recueil de données et enfin celle d'exploitation des résultats.

2 Contexte de la recherche

2.1 Choix du terrain

Afin de « répondre » à notre problématique de recherche, il est nécessaire de sélectionner des sujets. Une des premières conditions était de trouver des sujets intéressés par la démarche de réflexion qui est la nôtre et qui acceptaient de donner du temps pour s'inscrire dans notre protocole. Cependant, ce n'est pas là la seule condition qui a déterminé le choix de nos sujets.

2.1.1 Une pré-enquête

Généralement, l'objectif d'une enquête par questionnaire est d'apporter des données quantitatives afin d'avoir accès à une connaissance empirique et systématique de la réalité sur un sujet donné, les données quantitatives, comme l'explique De Singly étant un moyen privilégié pour appréhender des faits sociaux. (De Singly, 2001)

L'objectif de notre questionnaire est tout autre initialement. Nous avons mis en œuvre un questionnaire afin de trouver des personnes qui accepteraient d'entrer dans notre démarche de réflexion concernant le jeu. Tout en nous permettant d'avoir une vue globale des rapports qu'entretiennent les enseignants avec le jeu, cette pré-enquête nous

permettait d'une part de trouver des enseignants qui accepteraient de nous accueillir et d'autre part de catégoriser les relations jeu/enseignant et de mettre en avant ce qui pouvait être objet de tension et mériterait d'être approfondi dans une démarche clinique d'étude de cas. L'objectif par cette catégorisation était de trouver des enseignants dont le rapport au jeu était différent. Comprendre en quoi l'expérience et le vécu ont une influence sur nos pratiques en tant que sujet puis en tant qu'enseignant, nécessite d'entendre, d'observer et d'analyser des sujets au comportement différent : du non joueur au joueur, de l'usage du jeu ou non en classe, etc... Tel que le questionnaire a été constitué, il laissait la possibilité à l'enseignant qui répondait de s'engager plus loin dans notre protocole en laissant ses coordonnées.

En adressant un questionnaire de manière « large », le questionnaire nous a offert différentes catégories de relations jeu/enseignant, relations qui par la suite ont pu être approfondies, observées, analysées afin de répondre à nos questions de recherche. Une limite cependant nous a posé quelques difficultés. Au regard du thème du questionnaire, il est fort probable qu'un certain nombre d'enseignants aient craint d'être jugés dans leur pratique. Ainsi, sur le petit nombre de sujet non-joueur au quotidien et non-joueur en classe, aucun n'a laissé ses coordonnées pour une suite. Il était plus aisé de répondre à un questionnaire portant sur le jeu par « je suis un joueur » que « je ne vois pas l'intérêt du jeu en classe » par exemple. Pourtant, à l'occasion de discussions impromptues avec différents collègues, j'ai rencontré ce dernier discours. Discours peu présent dans les résultats du questionnaire.

Le questionnaire a été élaboré en quatre temps. La première phase avait pour but de caractériser le sujet : âge, ancienneté dans le métier, zone d'enseignement... L'essentiel était dans les phases suivantes : le vécu du sujet en tant que joueur, l'aspect épistémologique et l'aspect didactique. L'objectif du questionnaire était d'identifier si le sujet jouait, aimait jouer, avait des souvenirs agréables liés au jeu qui expliqueraient son goût pour le jeu ou au contraire, si le jeu ne faisait pas partie des pratiques du sujet. Ensuite, l'aspect épistémologique permettait au sujet de définir ce qu'est selon lui le jeu, ce qui le caractérise et ce qu'il mobilise chez le sujet joueur. Enfin, la partie didactique visait à identifier dans quelle mesure et pour quelle raison le sujet usait ou non du jeu en classe. (Annexe 1.1)

Pour mettre en œuvre cette démarche, nous avons usé d'outils mis à disposition par internet, en l'occurrence le service Document de Google qui permet de générer des questionnaires en ligne et de les faire partager à un plus grand nombre via nos réseaux. Ce questionnaire ne nécessitant aucune impression, pas d'envoi par courrier, s'avère être peu contraignant pour un enseignant qui utilise un minimum l'outil internet.

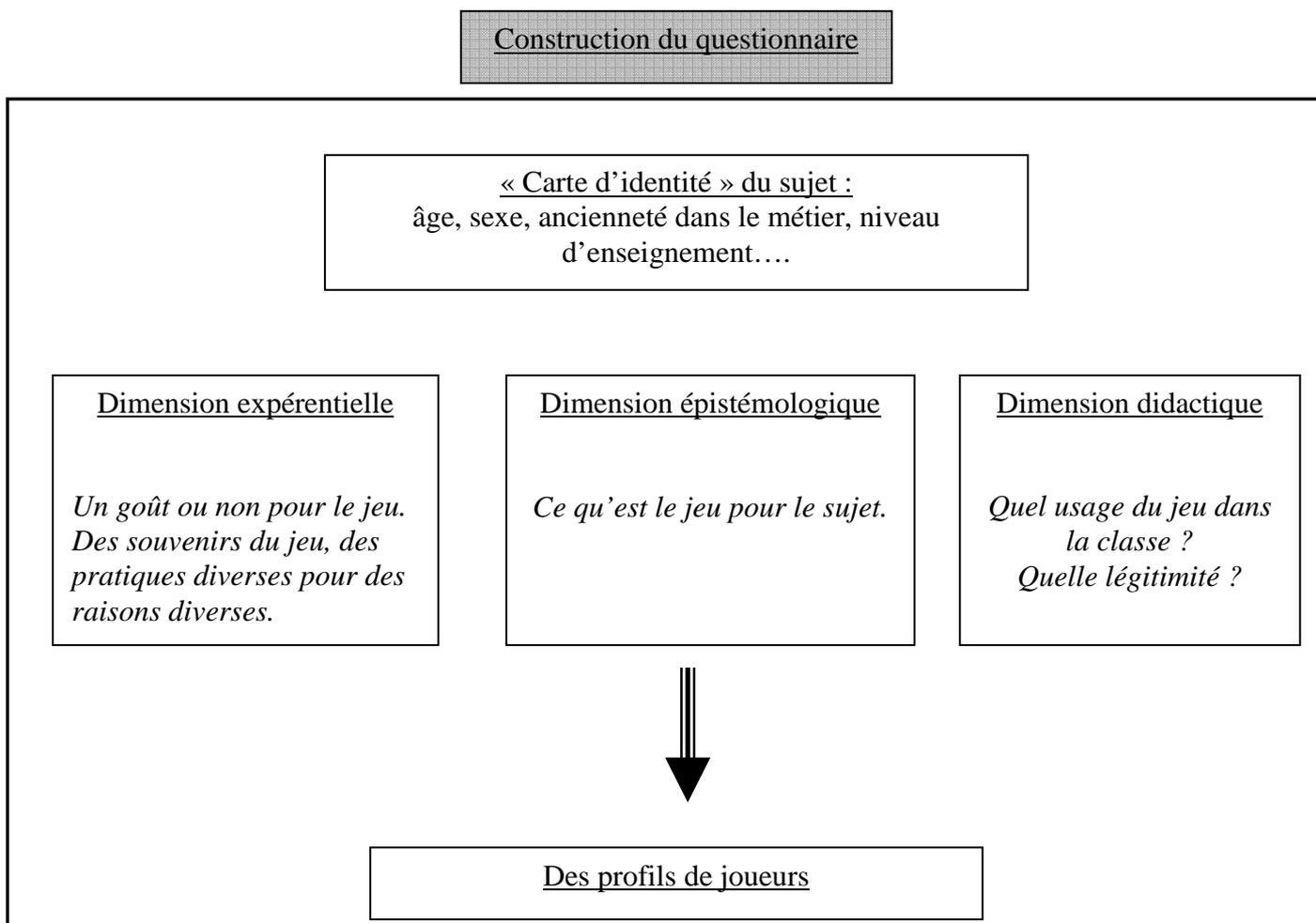


Figure 4: La construction de profils de joueurs par un questionnaire

A partir du questionnaire réalisé, nous avons pu repérer des enseignants plus ou moins joueurs en tant que sujet et plus ou moins joueurs en tant qu'enseignant. Leur définition du jeu diverge. Il est essentiel de partir d'enseignants aux mots et aux pratiques personnelles différents pour mesurer l'impact de l'expérience personnelle sur la pratique enseignante du jeu. De plus, affiner ces définitions diverses sur le jeu permet de mettre en avant les difficultés conceptuelles qui entourent le jeu. En effet, elles révèlent qu'il est difficile de s'accorder sur une définition du jeu, sur la finalité du jeu, voire même sur les finalités de l'école. Est-ce le rôle de l'école de faire jouer ? Est-ce le rôle de l'école d'apprendre à jouer ? Ainsi pour certains, le jeu est une émotion, «c'est prendre un

moment de plaisir, en solitaire, en équipe ou en affrontant quelqu'un » ou encore « retrouver le sourire », pour d'autre c'est un moment de partage : « Jouer c'est partager, prendre du bon temps en famille ou entre amis », « partager et parfois se fâcher ». D'autres encore parlent de défi intellectuel, « jouer c'est relever des défis, chercher, se concentrer, mettre en place des stratégies. C'est le plaisir de gagner, de mettre la pâtée... ou de voir l'autre gagner » et ce pour la plupart sans conséquence sur le réel.

De même, un certain nombre de personnes interrogées distinguent dans leur définition le jeu de l'adulte du jeu de l'enfant. Ils définissent le jeu de l'adulte comme un moment de plaisir, de détente et celui de l'enfant comme un moment d'apprentissage, évoquant peu leur plaisir. « Jouer quand on est enfant, c'est une manière détournée de se construire intellectuellement, et de devenir citoyen en apprenant à respecter des règles. »

Enfin, pour certains apparait essentiel que le jeu est un monde imaginaire régit par des règles partagées.

2.1.3 Des comparaisons

Afin de mesurer le poids spécifique de l'expérience personnelle du jeu dans les pratiques enseignantes, il est nécessaire de mettre en parallèle ces différentes histoires et ces différents usages scolaires. Cette démarche vise à comparer des rapports au jeu différents et dans la mesure du possible des pratiques effectives au regard de ces rapports au jeu divergents.

Au regard de la typologie obtenue à la suite de la pré-enquête, nous avons donc travaillé avec trois sujets et avons choisi de comparer :

- Le rapport au jeu des différents sujets enseignants afin de voir en quoi il impacte le point de vue épistémologique et didactique de l'enseignant sur le jeu.
- La mise en œuvre de séances de jeu chez ces différents sujets enseignants à travers les caractéristiques ludiques et didactiques des séances, les savoirs du jeu et les attitudes du sujet enseignants et des élèves face au jeu et au savoir en jeu.

Ces comparaisons doivent nous permettre d'identifier le poids de l'expérience personnelle dans les choix du sujet-enseignant de mettre en œuvre ou non le jeu en classe et de quelle manière.

2.1.4 Des observations de séances

Nous avons demandé aux enseignants volontaires de présenter une séance où ils jouent en classe. L'enseignant est libre de choisir la situation ludique : situation outil au service d'une discipline, utilisation d'un jeu éducatif, mise en œuvre d'un jeu didactisé ou authentique. Ne souhaitant pas influencer la mise en œuvre, nous avons essayé de ne rien imposer : pas de contrainte de temps, ni de matériel, choix par l'enseignant de la séance dans la séquence... En effet pour l'une la séance ludique est la première séance d'une séquence sur un nouveau jeu proposé aux enfants, pour une autre, une première séance a déjà eu lieu afin de présenter les règles...

3 enseignantes ont accepté d'entrer dans cette démarche proposant des jeux dans le cadre de l'enseignement de savoirs mathématiques, c'est-à-dire systématiquement axés sur un savoir disciplinaire. Ces observations de séance ont permis de voir s'il y a ou non écart entre leur définition du jeu, le point de vue épistémologique et didactique sur le jeu des enseignants et leurs mises en œuvre du jeu et dans quelle mesure cette mise en œuvre est influencée par le rapport au jeu du sujet.

2.2 Enseignants, école, classe

Ainsi afin de trouver des professeurs volontaires pour participer à notre recherche, nous sommes partis de la pré enquête visant à identifier des profils de sujet enseignant plus ou moins joueurs. Nous avons ensuite contacté les volontaires pour les rencontrer dans un premier temps pour un entretien. Ceux qui le souhaitent pouvaient ensuite continuer leur collaboration en acceptant de nous accueillir dans leur classe afin de nous montrer une situation qu'ils estimaient particulièrement ludique. Nous présentons ici les différents sujets, le cadre de leur expérience personnelle et professionnelle s'il y a.

Notons que les entretiens mis en œuvre par la suite, les observations faites en classe, ont fait évoluer la typologie initiale issue du questionnaire.

2.2.1 Professeur 1 (P1)

P1 est une enseignante qui ne joue pas au quotidien. Elle a entre 40 et 50 ans et enseigne depuis une quinzaine d'années. Chez elle, elle n'aime pas jouer car elle a le sentiment de perdre son temps et pour ces mêmes raisons, elle n'utilise quasiment pas le jeu en classe. Pourtant, notre recherche l'intéresse et l'interroge. Elle a donc souhaité mettre en œuvre une situation ludique afin d'élargir sa réflexion et de nous aider dans notre démarche. Elle nous a accueillis lors de sa deuxième séance sur le jeu *La table de Pythagore*.

2.2.2 Professeur 2 (P2)

P2 est une enseignante qui apprécie de jouer avec sa famille. Elle a entre 40 et 50 ans, enseigne depuis plus d'une vingtaine d'années et depuis 20 ans dans un cycle 2 (GS/CP cette année). Elle est maître formateur et accompagne les jeunes enseignants dans leur formation depuis quelques années. Elle utilise le jeu dans sa classe, essentiellement en mathématiques. Le jeu a sa place en classe comme outil au service des savoirs disciplinaires comme élément de motivation. Elle a donc accepté de nous accueillir lors de sa première séance, dite évaluation diagnostique, sur le jeu du Robot.

2.2.3 Professeur 3 (P3)

P3 est une enseignante âgée entre 40 et 50 ans, enseignant depuis une quinzaine d'années en milieu rural. Elle enseigne à des CE2 depuis 5 ans. P3 considère que le jeu est essentiel aux enfants. Elle joue donc avec ses enfants chez elle mais aussi avec ses élèves en classe. Elle utilise essentiellement le jeu dans le cadre d'apprentissages mathématiques mais aimerait organiser des ateliers ludiques (jeu de plateau, jeu de cartes,...) visant des savoirs plus généraux. Elle nous a accueillis pour une séance de jeu appelé le Cache tampon.

3 Méthodologie du recueil de données

Nous allons présenter dans cette partie tout d'abord les éléments empiriques indicateurs des données à recueillir pour notre recherche. En nous appuyant sur notre cadre théorique, nous présentons les éléments « concrets » observés, relevés qui nous permettent de construire nos données à analyser. Ensuite, nous décrivons précisément le protocole mis en œuvre pour collecter ces indicateurs empiriques.

3.1 Identification empirique des données à recueillir

Nous relevons des indicateurs empiriques dans deux contextes : le discours du sujet, discours de « déjà là » et discours de post séance, et sa pratique ludique effective. Nous allons donc décrire ces différents éléments.

3.1.1 Le lexique du vécu et de l'expérience dans le discours du sujet

Dans le cadre des entretiens tout particulièrement, il s'agit d'identifier le lexique du vécu, du ressenti, des sentiments dans les réflexions épistémologique et didactiques du sujet. Il s'agit de mesurer en quoi les conceptions épistémologiques du sujet sont profondément orientées.

Lors de la situation de pratique scolaire (Le Bas, 2008), il est aussi nécessaire d'identifier dans les interventions de l'enseignant le lexique spécifique à sa conception épistémologique et didactique du jeu. Ainsi, l'emploi à répétition du mot règle peut renvoyer par exemple à l'idée qu'il y a jeu parce qu'il y a règle. Ce qui au demeurant n'est pas suffisant pour parler de situation ludique.

Ainsi, dans l'entretien, un certain nombre de questions visaient à permettre à l'enseignant de définir le jeu :

Questions du questionnaire	Indicateurs empiriques
Q1. Comment définiriez-vous le jeu ?	Répétition d'un lexique permettant de faire émerger une thématique : ex, la règle, imaginaire...
Q2. Que fait-on selon vous quand on joue ?	Lexique des actions du jeu
Q1. Selon vous, faut-il maîtriser des compétences particulières pour jouer ?	Lexique appréciatif, dépréciatif sur le jeu Lexique du savoir (...), des attitudes
Q2. Peut-on parler des savoirs du jeu ?	Lexique du savoir, des compétences

Tableau 3: Les indicateurs empiriques de la dimension épistémologique dans le discours de l'enseignant.

Mais l'entretien visait aussi à lui permettre de s'exprimer sur ses souvenirs, les émotions que suscite le jeu, marqueurs de sa subjectivité.

Question du questionnaire	Indicateurs empiriques
Q11. Vous arrive-t-il de vous forcer à jouer ? Pourquoi ? Pour qui ? Qu'est-ce qui freine à ce moment votre envie de jouer ?	- Lexique appréciatif, dépréciatif - Marque de subjectivité : émotion, anecdotes du sujet en référence aux questions.
Q12. Avec qui jouez-vous et pourquoi jouez-vous avec eux ?	
Q13. Dans votre enfance, jouiez-vous avec vos parents ?	
Q17. Quand votre enfant joue, quelle posture adoptez-vous ? Jouer avec/faire jouer/laisser jouer/donner à jouer...	

Tableau 4: Les indicateurs empiriques de la subjectivité dans le discours de l'enseignant.

L'objectif est ici d'identifier la marque de la subjectivité dans le discours épistémologique et didactique: un rejet du jeu par manque d'intérêt engage-t-il la non pratique ludique en classe ? Un joueur qui aime jouer, passer du bon temps valide-t-il pour autant l'usage du jeu pour le jeu en classe?

3.1.2 Des pratiques effectives :

a. Les caractéristiques de la situation ludique

Pour identifier le type de jeu présenté par l'enseignant et comprendre en quoi le vécu du sujet influe sur cette situation, il est nécessaire de s'appuyer sur le cadre conceptuel présenté précédemment et les caractéristiques du jeu. Pour ce faire, il nous faut identifier :

- le but du jeu,
- le matériel mis en œuvre,
- les mécanismes ludiques,
- les problèmes ludiques à résoudre
- les savoirs propres au jeu ou non mise en œuvre dans cette situation ludique.

Ainsi, pour identifier le but du jeu et le matériel mis en œuvre, nous nous appuyons sur la description du jeu faite par l'enseignant et la règle du jeu donnée qui explicite généralement le pourquoi du jeu. Pour le reste, nous référons notre observation au cadre d'analyse du système didactique (A. Le Bas, 2008) présenté en amont.

b. Des rôles et des attitudes

Dans le cadre des observations de pratiques ludiques, il est aussi nécessaire d'identifier les attitudes et le rôle de l'enseignant dans la transmission de savoirs par cette pratique. Est-il joueur ou enseignant ? Est-il accompagnant, observateur, interventionniste ? Quelle liberté laisse-t-il au joueur ? Le rôle qu'il tient, les attitudes qu'il prend sont révélateurs de son rapport au jeu, de ses conceptions épistémologiques parfois différentes de ce que peut laisser penser son discours. Il y a bien souvent un écart entre « ce que je dis faire », « ce que je fais » et « ce que je pense avoir fait ». L'enseignant peut avoir le sentiment d'avoir mis en place une situation de jeu, d'être resté dans un rôle d'observateur et dans les faits être intervenu à maintes reprises. Dans le discours, l'enseignant peut chercher à dire ce qu'il pense que le chercheur veut entendre. En situation de classe, il peut oublier très vite le chercheur et agir de manière plus spontanée, plus habituelle.

Il est nécessaire aussi d'observer les attitudes des élèves dans leur rôle de joueurs. Sont-ils d'ailleurs joueurs ou élèves ? Cherchent-ils à gagner à tout prix, à tricher, à prendre du

plaisir ? Sont-ils en train de jouer ou d'apprendre ? En ce sens, il est nécessaire de recueillir le ressenti de quelques élèves sur la situation en cours.

Pour jouer, il faut avoir envie de jouer, il faut avoir compris qu'on joue et partager cette métacommunication du jeu entre joueurs. (Brougère, 2005)

3.1.3 Tableau synthétique des éléments empiriques à identifier :

Eléments empiriques à identifier		
Nature	Discours	Pratique
Dimension expérientielle, marque de la subjectivité	- Identifier les thématiques émergentes suite aux répétitions de certains mots. - Lexique du sentiment, des émotions - Les anecdotes	
Dimension épistémologique du jeu	- Dans le discours de « déjà-là », récurrence d'un lexique mettant à jour une thématique - Dans le discours de post-séance, l'explicitation de la situation d'un point de vue ludique : en quoi la situation proposée est-elle un jeu selon le sujet ? Utilisation du champ lexical du jeu	- Dans la mise en œuvre de la situation de pratique scolaire : forme de la situation, intervention enseignante, activité de l'élève-joueur, dans le lexique employé pour décrire l'activité.
Dimension didactique du jeu	- Dans le discours du discours de « déjà là » par le champ lexical du savoir	- La mise en œuvre du jeu dans la situation, Quelles sont les caractéristiques propres au jeu identifiable dans la situation ?
But du jeu Ex, <i>être le premier à recouvrir le robot</i>	- Dans le discours de post-séance	- Enoncé dans la consigne de l'enseignant
Rôle de l'enseignant Ex, <i>Arbitre, joueur, enseignant...</i>	- Dans le discours de déjà là, - dans le discours de post-séance, ce qu'elle dit de son rôle	- Observation des interactions langagières professeur/élèves autour du jeu ou des savoirs en œuvre ; - Les modifications des règles et contraintes du jeu pour introduire du didactique dans la situation ludique.
Attitude de l'enseignant	- Dans le discours de	- Observation des interactions

Ex, <i>en retrait, accompagnante...</i>	déjà là, - dans le discours de post-séance, ce qu'elle dit de son comportement	langagières professeur/élèves autour du jeu ou des savoirs en œuvre
Rôle de l'élève Ex, <i>adversaire, coéquipier, ...</i>	- Dans le discours de post-séance, ce qu'elle dit du rôle des élèves	- Observation des interactions langagières professeur/élèves, élève/élève autour du jeu ou des savoirs en œuvre - Dans le discours des élèves, le lexique qu'ils emploient sur ce qu'ils ont à faire (travailler // apprendre // jouer)
Attitude de l'élève Ex, <i>Active, passive...</i>		- Observation des interactions langagières professeur/élèves, élève/élève autour du jeu ou des savoirs en œuvre - Activité de l'élève, - Posture de l'élève

Tableau 5: Synthèse des indicateurs empiriques à observer

3.2 Le protocole

Nous présentons ici le protocole de recherche mis en place pour recueillir les données. Nous allons décrire précisément comment nous avons procédé afin de construire notre document de recherche.

3.2.1 Méthodologie du questionnaire

Le questionnaire a été élaboré en quatre temps : le contexte, l'aspect du vécu du sujet, une dimension épistémologique et une dimension didactique. Nous avons fait passer le questionnaire en utilisant les Documents de Google qui permet de générer des questionnaires en ligne. Le croisement des données recueillies nous permet de dégager 6 profils.

La première étape visait à construire la « carte d'identité » de l'enseignant interrogé : âge, sexe, ancienneté dans le métier, dans le niveau d'enseignement, partant du principe que peut-être une différence d'âge, de milieu d'enseignement, le contexte social pourrait expliquer des écarts de pratiques. Comme pour le rapport au savoir (Charlot & Al, 1992), on peut émettre l'hypothèse que le rapport au jeu s'il est celui du

sujet individuel, reste socialement différencié. Cependant, le nombre de réponses obtenues ne permet pas d'émettre autre chose que des hypothèses.

Les étapes suivantes visaient à appréhender un début de rapport au jeu des différents sujets en vue de catégoriser les types de profils de joueurs, comme explicité en amont. Elles visaient aussi à avoir une idée des connaissances des sujets du monde du jeu en questionnant les enseignants sur leur pratique. Nous demandions ainsi aux enseignants de dire quels jeux ils connaissaient parmi une liste de jeux proposés.

Les jeux proposés sont de natures différentes : jeux dit de société, jeux de rôle, jeux vidéo et ont une reconnaissance sociale différente. Les jeux comme le loto, la pétanque, les Echecs sont des jeux appartenant à un patrimoine culturel plus ou moins partagé. Les jeux comme le Monopoly ou la Bonne Paye sont des jeux de la grande consommation pour lesquels la publicité est fréquente. Un certain nombre de jeux sont des jeux de public avertis ou intéressés au monde du jeu. Le Verger, jeu pour petits, n'est pas distribué dans les grands hypermarchés mais plutôt dans des boutiques spécialisées. Il en est de même pour Quarto ou encore les Colons de Catanes. Certains jeux comme Times Up ou Les loups garous de Thiercelieux sont des jeux qui se sont démocratisés et ouverts à un plus large public. Vendus initialement uniquement en boutique spécialisée, on les trouve depuis quelques temps dans les grands magasins de jouets. Ainsi on pouvait émettre l'hypothèse qu'une grande connaissance des jeux spécialisés et récents était un indicateur d'intérêt pour le jeu.

Connaissez-vous les jeux suivants?					
		Pas du tout	De nom seulement	oui mais sans y avoir joué	oui, très bien
Scrabble	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La bonne paye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SoulCalibur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Times Up	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jungle Speed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le verger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SuperMario Kart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pique Plume	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Halli Galli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Loto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les Lapins crétiens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donjons&Dragons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Molky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pétanque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les Colons de Catanes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les Loups-Garous de Thiercelieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Warhammer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quarto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Echecs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tableau 6 : Liste de jeux proposés aux sujets interrogés.(Annexe.)

3.2.2 Méthodologie d'entretiens : Les entretiens de « déjà-là » et les entretiens de post-séance

Afin de comprendre quel rapport entretient le sujet étudié avec le jeu, nous avons mené deux types d'entretiens.

a. Les entretiens de « déjà-là »

Dans un premier temps, nous avons organisé un entretien de « déjà-là » (Terrisse, Carnus, 2009) avec chacun des trois sujets. C'était donc un entretien oral et individuel enregistré sur dictaphone. Les trois entretiens ont été menés en aparté, dans le calme en face à face. Cet entretien était mené de manière semi-directive c'est-à-dire qu'une grille de questions ouvertes avait été préparée pour guider le sujet dans les trois dimensions explicitées en amont car l'entretien visait à approfondir les thèmes évoqués dans le questionnaire. La conversation partant d'une question initiale, la suite de l'entretien était relancée, orientée en cas de besoin à l'aide des questions préparées afin de nous permettre d'obtenir les informations que nous recherchions. Mais pour autant, le sujet avait tout loisir de digresser, de s'attarder, de revenir sur certaines questions... Nous avons veillé à le laisser le plus parler, évitant de l'interrompre quand bien même *a priori* son discours ne correspondait pas à nos besoins.

Les trois thèmes de la grille de l'entretien étaient donc à orientation «*expérientielle, épistémologique et didactique*» (Buznic, 2005) afin d'identifier les indicateurs empiriques présentés en amont.

b. Les entretiens de post-séance

Les séances d'observation ont été suivies d'un second entretien d'une quinzaine de minutes environ. L'entretien faisait presque immédiatement suite à la séance observée, le temps à l'enseignant d'accompagner ses élèves en récréation ou à la sortie. Cet entretien visait à interroger l'enseignant sur ses intentions didactiques, les raisons de l'usage du jeu dans cette situation et le bilan qu'il faisait de ce qu'il attendait et de ce qu'il a obtenu. Il était en possession de sa fiche de préparation. L'entretien était guidé par la grille des indicateurs empiriques identifiés ainsi que par le cadre du système didactique.

c. La rédaction du document

A partir de ces bandes audio, tous les enregistrements sont retranscrits mot pour mot. La grammaire orale est globalement respectée, mais pour plus de lisibilité les négations ont été corrigées. Les rires, soupirs et hésitations, sont précisés en italique entre parenthèses, les silences par des points de suspension. Le texte est paragraphé selon l'auteur avec un tiret et l'initial C pour chercheur et S pour sujet à chaque changement d'interlocuteur.

A partir des différents textes obtenus, nous pourrions ensuite identifier les indicateurs empiriques décrits précédemment.

3.2.3 Méthodologie des observations

Dans un deuxième temps, une séance d'usage du jeu en classe a été entièrement filmée. Le film débute dès le début de la séance (présentation du jeu, rappel des règles...) et se termine lors de la fin de la séance (heure de fin du cours, changement d'activité, fin de la situation ludique pour passer à une situation d'exercices...). La caméra est posée dans un coin de la pièce lorsque l'enseignant est face à la classe. Lorsque la situation est mise en place, la caméra suit les déplacements de l'enseignant en zoomant sur l'activité des élèves afin de pouvoir avoir autant que faire ce peut les attitudes et rôles de l'enseignants et des élèves. Pour pouvoir filmer dans les classes, il a été nécessaire d'obtenir des autorisations en trois temps. D'une part, il fallait l'autorisation de notre Inspecteur de l'Education Nationale afin d'être autorisée à sortir de l'école de rattachement, voire de l'Inspecteur d'Académie lors d'un changement de département. Ensuite, il fallait l'autorisation de l'Inspecteur de l'Education Nationale responsable de la circonscription du collègue nous accueillant afin d'être autorisée à entrer dans l'établissement. Enfin, les collègues avaient au préalable des autorisations parentales nous permettant de filmer les élèves dans le cadre d'un travail de recherche.

Les enregistrements audio ont permis de retranscrire toutes les interactions verbales, mot à mot. Le discours de l'enseignant, celui des élèves avec lesquels il interagit sont retranscrit textuellement. La grammaire orale est globalement respectée, mais pour plus de lisibilité les négations ont été corrigées. Les rires, soupirs et hésitations, les silences sont précisés en italique entre parenthèses. Les interactions non

verbales rendant compte de l'attitude et du rôle de l'enseignant, des attitudes et du rôle des élèves ont été décrites. Nous décrivons dans la synthèse de la situation le milieu matériel s'il n'est pas décrit oralement par l'enseignant ou les élèves.

Ce travail de transcription permet de constituer pour chaque séance observée un texte qui permet de relever par la suite les indicateurs empiriques décrits précédemment.

3.2.4 Synthèse du protocole de recueil de données

Nous présentons ici une synthèse du protocole mis en œuvre pour recueillir l'ensemble des données nécessaires à la construction de notre document.

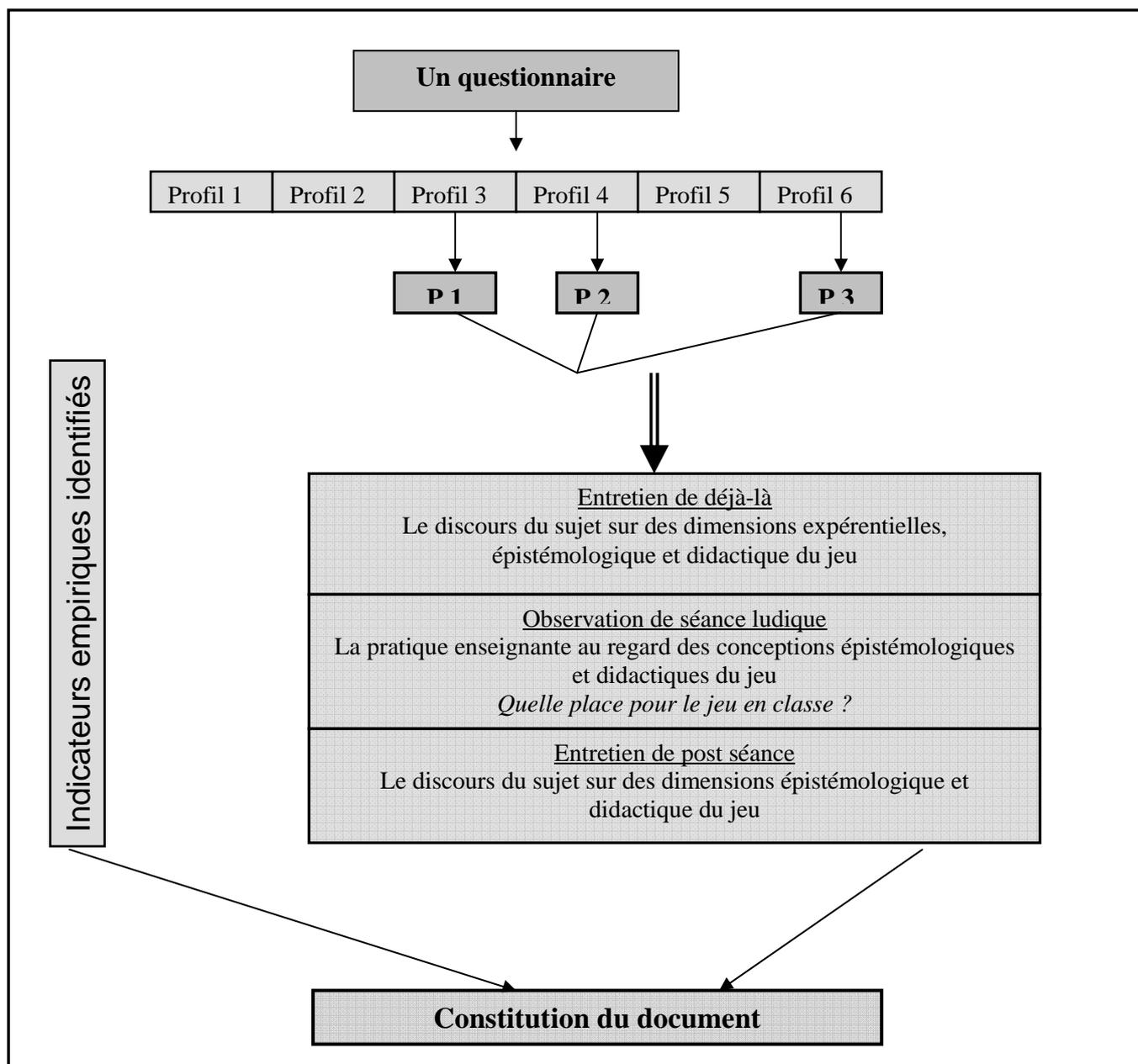


Figure 5: Du protocole à la constitution du document.

Ainsi, nous avons pu constituer un document de recherche. A partir de celui-ci nous pouvons identifier les indicateurs empiriques en lien avec le vécu du sujet et avec le contenu ludique de sa pratique enseignante.

Nous allons maintenant pouvoir présenter la démarche mise en œuvre pour analyser ces données, analyses qui nous permettent de faire ressortir un certain nombre de résultats.

4 Méthodologie d'exploitation des données

Après avoir analysé les réponses aux questionnaires et élaboré une typologie de profil, nous avons étudié les données recueillis auprès de nos trois sujets en trois temps.

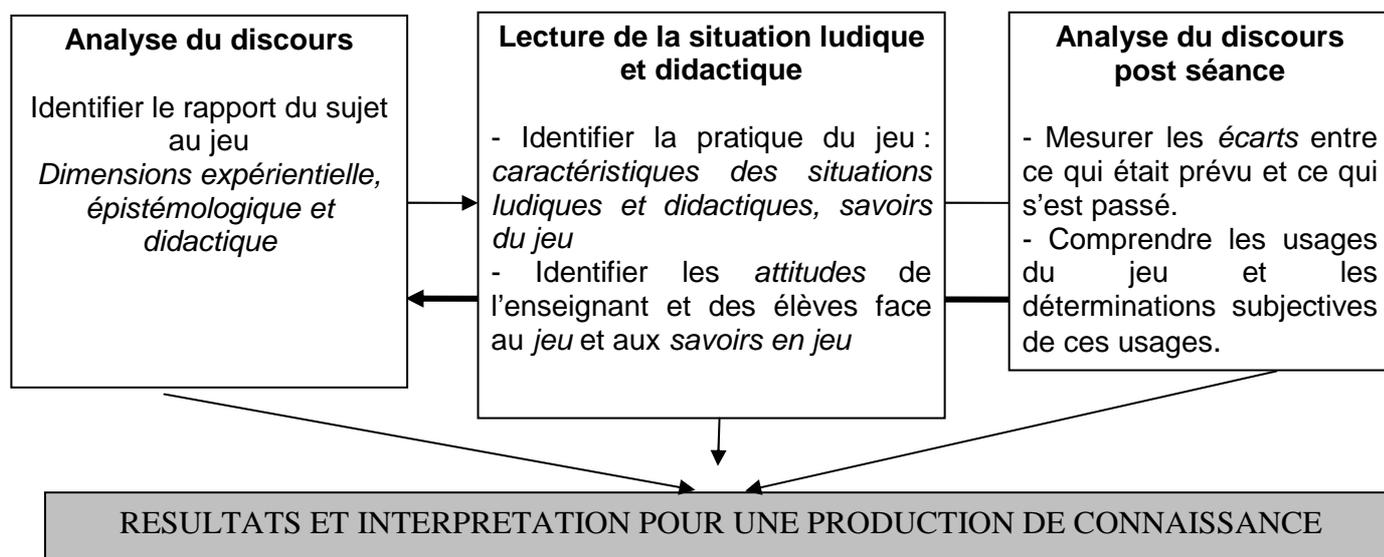


Figure 6 : 3 étapes d'analyse pour constituer des résultats.

Ces trois étapes nous permettent d'identifier le poids de l'expérience personnelle dans le choix de la pratique ludique en classe. La présentation va suivre chronologiquement la démarche mise en œuvre pour exploiter les données.

Dans un premier temps nous présenterons la construction de la typologie des profils de joueurs, issue de l'analyse des questionnaires auxquels ont répondu 43 enseignants.

Ensuite, dans un deuxième temps, nous présenterons la construction des trois cas à partir de l'analyse de leur discours et de leur pratique effectivement observée.

Enfin, nous présenterons le cadre de comparaison nous permettant d'identifier le poids de l'expérience personnelle sur le contenu ludique des pratiques.

4.1 Un questionnaire : des profils d'enseignants plus ou moins joueurs

Cette première étape d'analyse vise à identifier des profils de joueurs différents. L'élaboration d'une typologie des sujets enseignants joueurs permet de choisir les sujets pour la suite de la recherche en fonction de leur divergence de pratique personnelle ou professionnelle.

L'outil Google document permet de récupérer sous forme de tableau l'ensemble des réponses au questionnaire. 43 enseignants se sont prêtés au jeu.

Nous avons réalisé un tableau (Annexe 1.2) synthétisant les réponses par thématique : une première colonne pour la carte d'identité (sexe, âge, ancienneté, niveau) puis des colonnes synthétisant les réponses aux questions de dimension expérientielle, des colonnes synthétisant les réponses aux questions de dimension épistémologiques et enfin des colonnes synthétisant les réponses aux questions de dimension didactiques et évoquant les pratiques de jeu en classe. Nous avons aussi pris en compte le niveau de connaissances des jeux pour affiner la catégorisation Expérience personnelle du joueur. Nous considérons que connaître uniquement un type de jeux ne suffit pas à identifier le sujet comme joueur.

A partir de cette synthèse, nous pouvons dresser un tableau de croisement des données qui permet de faire émerger des profils.

Les profils (O= oui, N=Non)	Expérience personnelle du jeu	Expérience professionnelle du jeu	Le jeu envisagé comme une possible discipline
Profil 1	N	N	N
Profil 2	N	Seulement utilitaire	N
Profil 3	N	Seulement utilitaire	O
Profil 4	O	Seulement utilitaire	N
Profil 5	O	Le jeu, plus qu'un outil	N
Profil 6	O	Le jeu, plus qu'un outil	O

Tableau 7: Croisement de données pour la constitution de profils.

Cette première analyse nous a permis de constituer une première typologie nécessaire pour choisir des sujets enseignants aux expériences différentes.

Nous allons maintenant présenter la construction des cas à partir de l'analyse des pratiques et des discours des sujets.

4.2 Construction des cas, analyse des discours et pratiques

Notre travail de recherche vise à comprendre la place qui peut être accordée au jeu en classe et tout particulièrement en quoi le rapport au jeu de l'enseignant permet de comprendre l'usage qui est fait du jeu dans les salles de classes élémentaires. Notre travail passe donc par l'analyse de la singularité de l'enseignant dans son rapport au jeu, c'est-à-dire par l'étude au cas par cas de ce qui mobilise les enseignants dans leur pratique du jeu en classe. En ce sens, il est nécessaire d'analyser discours et pratique de chacun des trois sujets.

4.2.1 Analyse du discours

Cette étape d'analyse se fait en plusieurs temps. Tout d'abord une lecture du discours de l'entretien de « déjà –là » vise à identifier le vécu du sujet avec le jeu mais aussi la définition qu'il donne du jeu et ses considérations didactiques. Nous allons donc reprendre les éléments identifiés dans le discours et les classer selon les trois dimensions explicitées précédemment. Nous faisons alors émerger des mots-clefs, des récurrences en vue d'identifier ce par quoi le sujet est mobilisé.

Dans un deuxième temps, nous mettons ce discours en parallèle à la pratique effective et analysons les divergences et les convergences entre discours et pratique.

Dans un troisième temps, nous analysons la pratique effective à l'aune des discours post séance. En effet, il est nécessaire de clarifier les attentes de l'enseignant dans le choix de sa situation, le chercheur n'étant pas l'enseignant, le risque serait grand de prêter à ce dernier des intentions qu'il n'a pas. Ce dernier temps vient donc après l'analyse de la pratique effective du sujet.

4.2.2 Analyse de la pratique effective

Dans cette étape de la « construction du cas » (Bertaux, 1997 ; Terrisse, Buznic, 2011), nous allons reprendre l'ensemble des éléments identifiés dans la pratique ludique et les synthétiser afin de comprendre l'organisation propre à chacun des sujets. A partir de l'analyse de la situation didactique appuyée sur le cadre de la pratique scolaire (Le Bas, 2008), nous mettrons en évidence le statut du jeu dans la pratique scolaire et la forme que prend le jeu à travers les savoirs mis en jeu dans sa pratique. Cette analyse, mise en parallèle avec le discours de l'enseignant, permettra de mettre en avant ce qui mobilise l'enseignant dans la menée de cette activité. Les cohérences et incohérences du sujet, la mise en évidence de ce qu'il dit faire et ce qu'il fait effectivement éclaireront le rapport au jeu du sujet.

4.2.3 Le rapport au jeu du sujet

La dernière étape passe par un regard croisé sur l'ensemble des documents. Le discours de post séance est mis en parallèle au discours de « déjà-là » et à la pratique.

Nous mettons en évidence ce que le sujet dit faire mais ne fait pas ou au contraire ce qu'il ne dit pas faire mais fait et surtout ce qu'il ne peut pas s'empêcher de faire (Terrisse, Carnus, 2009). Ainsi, ces analyses croisées des discours de l'entretien de déjà-là, de l'entretien de post séance et des pratiques vont permettre de révéler les tensions qui animent le sujet.

Nous proposons alors, dans une démarche interprétative, une présentation du cas de chaque enseignant à partir d'une articulation des tensions qui l'animent, tensions d'origine historique et structurelle révélatrices du rapport au jeu de l'enseignant. En ce sens, nous modéliserons le poids de l'expérience sur les pratiques de chacun des sujets.

Si chaque cas est évidemment singulier, il est nécessaire de mesurer quelles sont les différences et proximités entre les sujets en vue de mesurer si la dimension expérientielle influe sur la pratique effective du jeu. Aussi mènerons-nous enfin une comparaison entre les trois sujets.

4.3 Des comparaisons : le poids de l'expérience dans les pratiques effectives

Ainsi dans cette étape de l'analyse, nous comparons les pratiques effectives des enseignants à l'aune de leur rapport au jeu. Dans cette analyse, la pratique personnelle ou non du jeu, le statut du jeu dans la pratique scolaire ludique sont des variables qui doivent permettre de mesurer le poids du rapport au jeu du sujet sur sa pratique effective.

Pour ce faire, nous synthétisons les données sous la forme d'un tableau.

	Rapport au jeu			Pratique ludique effective		Quelle influence de la dimension expérientielle sur la pratique effective ?
		Conception Epistémologique		Savoirs : - Savoirs Transversaux - Savoirs disciplinaires - Savoirs du jeu	Statut du jeu : Outil/Objet	
P1						
P2						
P3						

Tableau 8: Synthèse des caractérisations des cas en vue d'une analyse comparative.

Notre analyse comparative s'appuie sur les analyses et interprétations précédentes, par un jeu d'aller-retour permanents afin d'affiner autant que faire ce peut notre interprétation.

L'ensemble des conclusions de chacune des étapes nous permettra enfin d'avancer des éléments de réponse sur le poids de la dimension expérientielle sur la pratique ludique scolaire. Ainsi, nous essaierons de situer les enseignants les uns par rapport aux autres dans leur dimension synchronique. Nous chercherons à établir les convergences et les divergences entre les trois cas du point de vue de leur rapport au jeu et des impacts sur leur pratique effective du ludique dans l'espace classe.

Partie 3 : Résultats et interprétation pour une production de connaissances

Dans cette partie, nous rendons compte de l'ensemble des résultats de la recherche. A partir de l'analyse du questionnaire, nous proposerons des profils type d'enseignants plus ou moins joueurs. Cette typologie nous a permis de choisir des sujets aux pratiques a priori différentes. Par la construction des cas et les comparaisons menées ensuite, nous présenterons des interprétations concernant le poids de l'expérience personnelle du sujet dans sa pratique du jeu sur ses pratiques professionnelles, sur le contenu ludique de ses pratiques de jeu dans le cadre de la classe.

Cette partie se scindera en trois temps. Dans un premier temps nous présenterons les résultats de la pré-enquête et les profils enseignants issus de l'analyse de ces résultats. Dans un second temps, nous présenterons le cas de chacun des enseignants au regard de leurs discours et leurs pratiques. Dans un troisième temps, nous tenterons d'identifier, à travers une comparaison des sujets de leur rapport au jeu et de leurs pratiques ludiques professionnelles, le poids de la dimension expérientielle dans les choix et les contenus ludiques mis en œuvre par l'enseignant

1 Le questionnaire : une première typologie du sujet enseignant-joueur

Nous présentons ici la typologie résultant de l'étude des données de la pré-enquête menée sur internet auprès de 43 enseignants. Les résultats statistiques alimentant peu notre propos, nous les présenterons dans la partie Annexe du mémoire (Annexe 1.3).

1.1 Les enseignants et leur rapport au jeu

A partir des différentes données recueillies dans le cadre de la pré-enquête, nous avons dressé une typologie du sujet enseignant- joueur en établissant 6 profils.

Profils des rapports au jeu enseignants						
	PROFIL 1	PROFIL 2	PROFIL 3	PROFIL 4	PROFIL 5	PROFIL 6
Le sujet	Non joueur	Non joueur	Non joueur	Joueur	Joueur	Joueur
Le sujet enseignant	- Pas de jeu car perte de temps et pas nécessaire pour les élèves	-Un peu de jeu pour les élèves si ce n'est pas une perte de temps. -Jeu surtout utilitaire « <i>jeu dit éducatif</i> », - pas de jouer pour jouer	-très peu de jeu - Jeu surtout utilitaire « <i>jeu dit éducatif</i> », - pas de jouer pour jouer <i>pourant</i> envisage le jeu comme une discipline.	-des Jeux – jeu surtout utilitaire « <i>jeu dit éducatif</i> », - pas de jouer pour jouer	-Différents types de jeux : ludique, éducatif et pédagogique. -Joue pour jouer mais centré sur des savoirs transversaux, - pas de jeu comme discipline	-Vision ludique du jeu, l'objectif pour apprentissage didactique ou savoirs transversaux est le plus subtile possible, - Jouer pour jouer, -Enseigner le jeu comme discipline

Tableau 9 : Profils de sujets enseignants et de leur rapport au jeu

Parmi les enseignants ayant répondu à cette enquête, deux se positionnent dans le profil 1. Ces enseignants ne jouent pas. La première préfère consacrer son temps à autre chose : « *par manque de temps et la volonté de consacrer le peu de temps qu'il me reste à la pratique d'un sport avec mes enfants* » et elle estime que si elle ne joue pas c'est par héritage familial : « *Maman détestait jouer aux jeux de société et elle me l'a transmis certainement...* »

Dans le profil suivant, nous trouvons 4 enseignants, qui tous évoquent le manque de temps pour jouer : « *je voudrais avoir le temps de l'utiliser beaucoup plus souvent pour les apprentissages* ». Pour eux, le jeu se justifie pour apprendre, réinvestir une notion ou automatiser un savoir-faire. Ils l'utilisent principalement en anglais, en E.P.S et un peu en mathématiques.

Dans le profil 3, nous trouvons 5 enseignants qui semblent utiliser le jeu comme un outil, pour réinvestir des notions disciplinaires mais qui pourtant acceptent d'envisager le jeu comme un objet d'enseignement car en plus d'être un outil motivant pour l'enseignement des disciplines, le jeu semble à leur yeux avoir ses caractéristiques propres légitimes en classe : « *On apprend aussi à perdre et cela "forge" le caractère.* »

14 enseignants correspondent aux caractéristiques du profil 4. Ils aiment jouer à titre personnel mais estiment jouer assez peu en classe. Le jeu en classe a pour eux un intérêt essentiellement utilitaire : son caractère ludique rend les situations d'apprentissages plus motivantes : « *notamment pour faciliter l'investissement de certains élèves qui vont plus facilement participer si la situation proposée ressemble à un jeu* ».

Nous trouvons 5 enseignants dans le profil 5, des joueurs qui aiment pratiquer le jeu pour le plaisir du jeu en classe mais qui n'envisagent pas pour autant le jeu comme objet d'enseignement. Dans l'ensemble, ils tendent à montrer cependant que le jeu est plus qu'un habillage ludique, il est porteur de savoirs propres : « *Jouer, c'est accepter des règles et des contraintes de jeu. C'est grandir en élaborant des stratégies et en acceptant de perdre.* »

Enfin dans le dernier profil, nous trouvons 13 enseignants qui aiment jouer, semblent utiliser le jeu autrement que comme un outil au service des disciplines et envisagent le jeu comme possible objet d'enseignement. Ainsi à la question « pourquoi jouez-vous ? » ils ne répondent pas que le jeu sert à motiver les élèves ou encore que c'est pour faire passer plus facilement les apprentissages mathématiques par exemple mais plutôt qu'ils jouent « *pour développer chez eux des compétences telles que la stratégie, la concentration, la réflexion* »

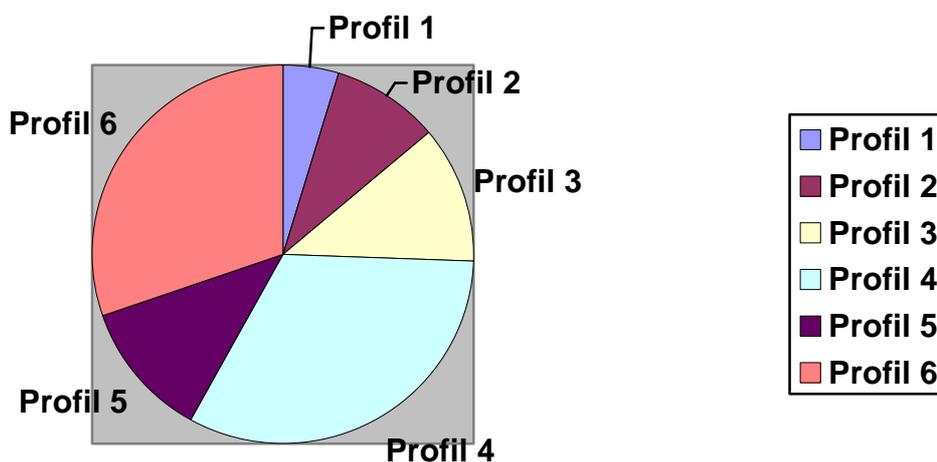


Figure 7: Répartition des enseignants sondés selon leur profil de joueur.

Ainsi, près des deux tiers des enseignants semblent avoir une pratique inexistante ou utilitaire du jeu dans leur classe et ce, quelque soit leur goût sur le plan personnel. Ce constat résonne donc avec nos premières interrogations : le jeu, pour ce qu'il représente comme source de savoirs propres, de valeur, trouve peu sa place dans les salles de classe, pour quelles raisons ?

1.2 Interprétations

Un constat, à la lecture des résultats de l'enquête. Il existe un écart entre la pratique personnelle et la pratique scolaire, parfois même un écart entre la représentation du jeu pour les adultes et l'usage qu'il en est fait. Certains ont par exemple une vision utilitaire et purement didactisée du jeu et n'exclut pas paradoxalement une didactique du jeu. On voit des enseignants qui personnellement n'aiment pas trop jouer mais qui font jouer pour jouer ! Il y a aussi un écart entre le jeu pour l'adulte et le jeu pour enfant. Le jeu pour adulte est là pour le plaisir, les rires, la convivialité, les jeux pour les enfants sont essentiellement là pour les apprentissages (des apprentissages très précis même à la maison : pour la numération, stratégie, mémoire...)

Un autre point révélateur est la place de l'enseignant lors des pratiques ludiques en classe: peu sont joueurs, quand ils sont joueurs souvent cela va de paire avec une représentation ludique du jeu et moins didactisée.

Ces premiers constats sont à modérer cependant car il y a aussi un écart entre ce qu'on fait, ce qu'on pense faire et ce qu'on dit qu'on pense avoir fait. Ce questionnaire visait à élaborer l'esquisse des portraits des sujets enseignants joueurs. Pour affiner ces portraits, il est nécessaire de rencontrer les enseignants et de les voir mettre en œuvre.

2 La construction des cas

Nous allons aborder maintenant l'analyse des sujets dans leur singularité à travers l'étude de leur discours et des contenus ludiques et didactiques de leur situation d'apprentissages. Chaque cas sera analysé en quatre temps. Dans un premier temps, nous présenterons le contenu d'enseignement de la situation présentée par l'enseignant. Cette étape nous permettra de mesurer ce qui répond aux caractéristiques du jeu, en quoi le jeu

sert la situation d'apprentissage. Dans un deuxième temps, nous amorcerons un début d'interprétation. Ensuite, dans un troisième temps, nous analyserons le discours du sujet au regard des indicateurs empiriques identifiés. Ces trois étapes nous permettront dans un quatrième temps de définir le rapport au jeu du sujet.

2.1 P1¹⁰

Dans cette partie, nous allons présenter la situation didactique utilisant le jeu mise en œuvre par l'enseignant P1. P1 a été identifié comme un joueur du profil 3. Dans ce qu'elle laisse transparaître par ses réponses au questionnaire, elle ne semble pas vraiment jouer mais estime que le jeu mériterait d'être enseigné. Son cas est donc tout particulièrement intéressant car assez surprenant. Dans un deuxième temps, nous étudierons son discours et, à partir des données recueillies, nous tenterons d'identifier son rapport singulier au jeu et de mesurer en quoi il impact sa pratique.

2.1.1 Analyse du contenu didactique et ludique dans la situation de pratique scolaire

Nous présentons ici en deux temps le contenu de la pratique effective de l'enseignant P1 au prisme des cadres présentés dans le cadre théorique.

TABLEAU 1 : la situation didactique	
<p><u>Situation didactique :</u> Les élèves s'affrontent par deux ou trois sur un jeu appelé le jeu de la table de Pythagore Deuxième séance</p>	
<p>Thème d'étude : La multiplication</p>	<p>Objet d'étude : La table de Pythagore. Oralement, l'enseignante souhaite que les élèves mobilisent les multiples d'un nombre pour</p>

¹⁰ Cette étude de cas a été l'objet d'un article, [Jeu et pratique scolaire : le cas de d'un sujet enseignant à l'école élémentaire](#) in *Les Cahiers de L'Iufm de Basse-Normandie*. (Desvages, Buznic, 2012)

compléter la table de Pythagore. Mais en donnant aux élèves une table déjà complétée, les élèves n'ont plus qu'à repérer le nombre dans la table et le repositionner au même endroit sur leur table vierge.

Problème :

Comment placer plusieurs jetons 36 ou 40 dans la table de Pythagore ?

Les élèves peuvent sans difficulté placer une première fois le jeton 40, dans la colonne 4 et la rangée 10. Cependant, s'ils tirent une seconde fois 40, ils peuvent mettre du temps à trouver les autres emplacements possibles.



Obstacle :

$3 \times 8 = 24$ mais pas seulement, $24 = 8 \times 3$ mais aussi 4×6 et 6×4 , c'est-à-dire le principe de commutativité.



Consignes :

« Vous allez jouer en suivant la règle du jeu »
Relecture de la règle collectivement

Tache productive de l'élève :

Se repérer sur la table de Pythagore

Tache constructive de l'élève :

Construire les tables de multiplication en mobilisant les différents multiples d'un nombre

Contrainte :

- Les trois premiers jetons posés ne doivent pas être au bord
 - Chaque jeton doit toucher un déjà mis
 - Jouer vite : contrainte de temps qui n'est pas dans la règle mais justifiant la métacognition.
- Lors de la phase collective, l'objectif de l'enseignante est de faire formuler aux élèves comment gagner plus rapidement.

Critère de réussite énoncé :

Gagner *rapidement*.
Ce critère de réussite a été ajouté par l'enseignante oralement. Dans la règle du jeu, pour gagner il faut « être celui qui pose le premier tous ses jetons. »

TABLEAU 2 : les interventions didactiques

Présentation de la séance

Durée : 14 minutes

Utilise 15 fois le mot *règle*

Utilise 10 fois le mot *jeu*

Utilise 4 fois *table de Pythagore*

Utilise 4 fois des termes évoquant la vitesse : vite, rapide, 2xrapidement

Situation Ludique

Durée : 25 minutes

Deux interruptions durant la partie pour faire un rappel collectivement :

- « *Essayez de le faire de tête hein, parce qu'on la supprimera après la table de Pythagore !* »
- « *Je suis désolée, j'ai oublié d'écrire une règle dans la règle, vous vous rappelez, la jeton doit toucher une case qui est déjà là hein ?* »

Passage de groupe en groupe pour aider les élèves en difficulté ou rappeler la règle :

- elle accompagne l'élève pour formuler les possibilités : « *36 c'est 4x9 ?... Oui et donc ça peut être quoi d'autre.... Regarde sur la table....* »

Phase de métacognition

Durée : 10 minutes

Utilise 3 fois des termes évoquant la vitesse : vite, rapide, rapidement

Pilote le débat sur comment jouer plus vite.

- Il faut connaître ses tables
- Les élèves abordent le cas des jetons gris qui permettent de jeter un jeton. La discussion porte sur quand utiliser ces jetons et quels types de jetons jeter.

TABLEAU 3 : L'activité d'apprentissage des élèves
Présentation de la séance
Lecture de la règle par un élève Questions de compréhension par les élèves sur le tableau de temps, la durée

Situation Ludique
Les élèves semblent jouer et adhérer à la situation. Mais certains expriment que « <i>ça sert juste à apprendre les tables</i> ».

Phase de métacognition
Certains élèves participent oralement de manière très active. Quelques élèves ont décroché et font autre chose : coloriage, dessin, petits mots, plan de travail

Si les élèves sont impliqués de par la dimension ludique de l'activité dans la situation, tous ne sont pas dans la pratique attendue. La métacognition visait à exprimer comment « *gagner de plus en plus rapidement* » ce qui n'était pas réellement le problème posé par ce jeu.

Nous allons étudier à proprement parler le statut de la situation ludique afin de comprendre quel est le statut du jeu dans la mise en œuvre de l'enseignant.

TABLEAU 1 : la situation ludique		
<u>But du jeu « La table de Pythagore » :</u>		
Les élèves s'affrontent par deux ou trois. le gagnant est celui qui a réussi à poser tous ses jetons en premier/ se débarrasser le plus rapidement possible de ses jetons pour gagner (le but évolue au fur et à mesure de la séance)		
<u>Matériel :</u>	<u>Mécanisme ludique en œuvre:</u>	<u>Lieu, temps :</u>
- Un plateau « table de Pythagore »,	- Le hasard	- Dans la classe, -Le critère temps pose

<ul style="list-style-type: none"> - Des jetons représentant des nombres (6, 24, 56...) - Une règle du jeu, - Une table de Pythagore complétée 	<ul style="list-style-type: none"> - Une part de stratégie quand il est possible de jouer un jeton gris sur une case grise ce qui autorise à se débarrasser d'un de ses jetons. 	interrogation : le temps du jeu <i>ou</i> le temps le plus rapide ?
<p><u>Problème :</u></p> <p>Comment se débarrasser le premier de tous ses jetons ? (problème ludique) Comment se débarrasser le plus vite possible de tous ses jetons ? (problème mathématique)</p>		
<p><u>Type de savoirs à mobiliser pour résoudre le problème</u></p> <p><u>Savoirs disciplinaires :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - table de multiplication, - connaissance des multiples d'un nombre, - repérage sur la table de Pythagore <p><u>Savoirs du jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - respecter une règle - coopérer ou s'affronter 		

TABLEAU 2 : les interactions à propos du jeu	
L'ENSEIGNANT	
<p><u>Rôle :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - maintient des règles - aide à la formulation, l'observation. 	<p><u>Attitudes</u></p> <p>L'enseignante n'est pas en retrait, bienveillante et enthousiaste.</p>
LES ELEVES	
<p><u>Rôle :</u></p> <p>adversaires MAIS pour gagner vite doivent coopérer.</p>	<p><u>Attitudes :</u></p> <p>Les élèves actifs, expressifs, mobilisé par : gagner ou placer des jetons ou apprendre les tables.</p>

Une situation ludique tend à être adidactique. En effet, la logique de la situation permet à l'élève d'accéder aux connaissances sans que le maître ait à intervenir. (Brousseau, 1998) Pourtant, elle ne peut s'empêcher d'intervenir car sans cela elle a le sentiment que les élèves

n'apprennent pas, sentiment lié au manque peut-être de légitimité du jeu à ses yeux. Elle dit : « moi je suis là pour m'assurer que d'une part ils jouent, donc qu'ils respectent les règles du jeu, et d'autre part qu'ils apprennent quelque chose. ». L'enseignant rompt ici avec le contrat ludique.(Sautot, 2006)

2.1.2 Une première interprétation : le jeu au service d'un savoir mathématique

L'enseignante met en œuvre une situation ludique qui dès sa présentation ne leurre pas les élèves puisqu'ils reconnaissent la table de Pythagore sur le plateau de jeu. Ils savent donc qu'ils sont là pour apprendre un savoir mathématique sous la forme d'un jeu. « *C'est pour apprendre en s'amusant.* » (Annexe 2.2.2.) Les savoirs du jeu mis en œuvre ici se limitent au respect de la règle, ce qui est cohérent avec ce qu'est jouer pour l'enseignante. Jouer c'est respecter une règle, donc dès lors qu'il y a une règle dans la situation proposée, on est dans le jeu quoiqu'en pensent les élèves/joueurs.

L'enseignante modifie la situation, introduit des ambiguïtés dans les rôles de chacun, dans le but à atteindre : les élèves doivent s'affronter mais aussi coopérer pour gagner vite. Ce sont pourtant deux mécanismes assez différents dans lesquels les joueurs ne mettront pas en œuvre la même stratégie, si stratégie il y a.

Pour pouvoir jouer, il est nécessaire de maîtriser ses tables. Cependant, ce jeu garde son essence une fois le savoir mathématique acquis puisque c'est en partie un jeu de hasard au tirage des jetons et qu'il reste des choix à opérer de la part du joueur, des décisions à prendre : quel jeton poser en priorité ?

Par cette pratique, l'enseignante cherche à mettre en place des savoirs mathématiques. La situation ne vient pas évaluer les connaissances sur les tables de multiplication mais vise à faire prendre conscience de manière automatique du principe de la commutativité. La situation ne sert pas à proprement parler à évaluer mais plutôt à manipuler, à exercer un savoir. Au regard de notre cadre théorique, comment définir alors le jeu mis en œuvre ici ? De Grandmont parle d'un jeu pédagogique quand il permet d'évaluer un savoir et non de le construire. On pourrait alors considérer le jeu présenté ici plus comme un jeu éducatif où le plaisir est extrinsèque, « *associé à la motivation d'apprendre de nouvelles choses.* »

Le jeu présenté dans la situation n'est pas mis en œuvre comme objet d'enseignement. Ce ne sont pas ses savoirs propres qui intéressent l'enseignante, mais le

plaisir qui en découle pour une situation mathématique plus agréable, plus motivante. Les mécanismes ludiques à proprement parler sont relativement limités et centrés sur le hasard essentiellement (avec une part de compétition puisqu'il faut être le premier à poser les jetons tirés au sort.) Le jeu est ici un outil au service d'un savoir mathématique.

Afin de construire notre cas, nous allons maintenant nous intéresser à son discours et ce, en vu d'identifier dans sa structure ou son histoire ce qui motive le choix ou non de jouer en classe.

2.1.3 Analyse du discours

LE RAPPORT AU JEU DE L'ENSEIGNANT		
DIMENSION EXPERIENTIELLE	DIMENSION EPISTEMOLOGIQUE	DIMENSION DIDACTIQUE
<p><u>L'effort pour les autres, Souffrance</u> « je me force parce que je sais que l'enjeu de convivialité c'est un moment qui est important donc voilà mais je me force... Comme d'ailleurs avec mes élèves.»</p> <p><u>La perte de temps, la futilité/ Le travail</u> « Le jeu est associé à la futilité, le jardin a une utilité. Tu jardines aussi pour produire des légumes, pour le plaisir des yeux»</p> <p><u>Perdre : une mise en difficulté déstabilisante</u> « tu sentais qu'ils avaient euh de la stratégie, ils étaient capables de gagner, de ruser et moi je sentais bien que j'étais un peu naïve.»</p> <p><u>Héritage familial et culturel</u> « le jeu on jouait le dimanche, parce que ça c'est de l'ordre de la culture, comment, catho... donc, le dimanche on ne travaille pas. »</p>	<p><u>Jouer=respecter des règles</u> « Savoir du jeu quoi, jouer ensemble,...c'est respecter les règles de jeu euhhhhh, quand même, euhh.... Oui respecter les règles, ne pas tricher »</p> <p><u>Jouer ≠ travail</u> « Bah le jeu ce n'est pas du travail, c'est pas du tout ça, ...c'est du plaisir, et je m'interdis ce plaisir »</p> <p><u>Jouer= manipuler</u> « - Quel est le mécanisme ludique ? - manipuler les jetons, un peu de manipulation - parce que tu manipules c'est du jeu ? Obligatoirement ? - bah....un élément, un élément hein ? Quand t'as la</p>	<p>Doit être légitimé par une <u>autorité reconnue</u> (institutions, chercheurs...) « Voilà, c'est pas moi qui vais, j'vais pas... » Sentiment d'incapacité à pouvoir mettre en œuvre le jeu → « moi j'suis là pour m'assurer que d'une part ils jouent, donc ils respectent les règles du jeu, et d'autre part ils apprennent quelque chose » → Modifie le jeu pour être au plus près d'une situation didactique reconnue comme valide</p>

	<i>feuille écrite c'est moins drôle que quand t'as des pièces, un élément donc la manipulation »</i>	
--	--	--

Tableau 10: Synthèse des éléments indicateurs du rapport au jeu de P1.

Ce tableau nous permet de faire émerger des thématiques récurrentes dans le discours enseignant.

Le plaisir pour les autres, la valeur de l'effort : un héritage familial.

L'enseignante est dans un rapport au **plaisir complexe**. En parlant de la peinture, elle dit « *c'est un travail pour moi qui me procure beaucoup de plaisir mais c'est du travail, c'est de la souffrance* ». Elle **se force à jouer** pour les autres car c'est quelque chose qui lui coûte. Le travail, le plaisir à condition d'effort, on retrouve là une dimension propre à son éducation familiale. « *On jouait le dimanche, parce que ça c'est de l'ordre de la culture, comment, catho etc, mes parents catho et tout...* »

Le jeu, des règles et de la manipulation.

L'enseignante définit le jeu par la règle. Jouer c'est respecter une règle. Sa mise en œuvre du jeu focalise sur ce point : « *j'suis là pour m'assurer que d'une part ils jouent, donc ils respectent les règles du jeu* ».

Elle reconnaît le caractère fictif du jeu mais intervient auprès des groupes pour les accompagner dans l'acquisition d'un savoir. De plus, elle réduit la pratique ludique à la manipulation de jetons.

La futilité du jeu en opposition au travail.

Opposant le jeu au travail, elle peine à utiliser le jeu en classe. Elle est dans un rapport au jeu complexe. Convaincue qu'il est bénéfique, elle se l'interdit car la priorité doit être donnée au travail. Elle le mettra en œuvre si une autorité vient légitimer l'usage du jeu. Elle est tiraillée entre l'envie de faire plaisir à ses élèves : « *je suis contente qu'ils jouent car je sais que c'est bien, pour eux.* » et l'obligation d'assurer sa mission : faire apprendre, faire travailler.

Elle est mobilisée par la règle : la règle du jeu, la règle de l'institution à travers les programmes.... Elle n'estime pas pouvoir s'autoriser à innover : « *Ça pourrait mais là faut être novateur, comme ce n'est pas encouragé, personne ne va se donner la peine* ».

Un besoin de maîtrise, dans le jeu, dans sa pratique professionnelle.

Cependant sa méconnaissance du ludique la place dans une situation déstabilisante : « *moi j'ai fait le choix, comme je ne peux pas tout enseigner, j'enseigne plutôt ce que je maîtrise... les jeux... je maîtrise pas* ».

2.1.4 Interprétation : un rapport au jeu conflictuel

A lecture des différentes données, il apparaît d'une part que l'analyse dialectique de l'activité didactique et de l'activité ludique de l'enseignante et des élèves révèle une tension intrinsèque à l'usage du jeu en classe. Si le jeu en tant que tel peut être envisagé dans la mise en place de situations ludiques, l'activité de régulation de l'enseignante modifie de manière régulière le contrat ludique. Si on réfère alors à la classification de Caillois concernant le degré de ludicité, on peut alors se demander si le jeu présenté ici tient plus du registre de la Paidia ou du Ludus.

P1 semble ainsi divisée entre plusieurs déterminations qui organisent son activité didactique et son pilotage de l'activité ludique des élèves. Ainsi, elle considère le jeu comme constructif mais se l'interdit. Elle estime que jouer c'est être dans un autre temps, un autre monde et pourtant elle ne cesse d'intervenir auprès des enfants pour réguler, aider. Elle veut faire jouer ses élèves mais apporte des modifications à la règle qui dénaturent le jeu (gagner en étant le premier/gagner vite, s'affronter /jouer en équipe contre le temps), remettant en avant les savoir disciplinaires en jeu, le jeu n'est plus alors qu'un habillage ludique réduit à sa plus simple expression : s'opposer en tirant des jetons au hasard.

. Le travail et les règles, l'autorité et l'interdit semblent être organisateurs d'un rapport singulier au jeu qui structure son activité didactique dans la situation ludique. Elle ne peut s'empêcher d'intervenir dans la situation ludique et de la modifier au point de rompre le contrat ludique. Quand bien même les élèves apprécient l'habillage ludique, ils savent qu'ils sont là pour apprendre à maîtriser les tables de multiplication.

Elle est tiraillée entre le bien des autres et la responsabilité, la représentation de sa mission qu'elle se fait mais elle est pleinement consciente de ce tiraillement. C'est

pourquoi elle se force à jouer, elle se force à mettre du jeu en classe. Elle tente de résister à sa position symbolique (Buznic, 2007, 2008, 2009, 2010)

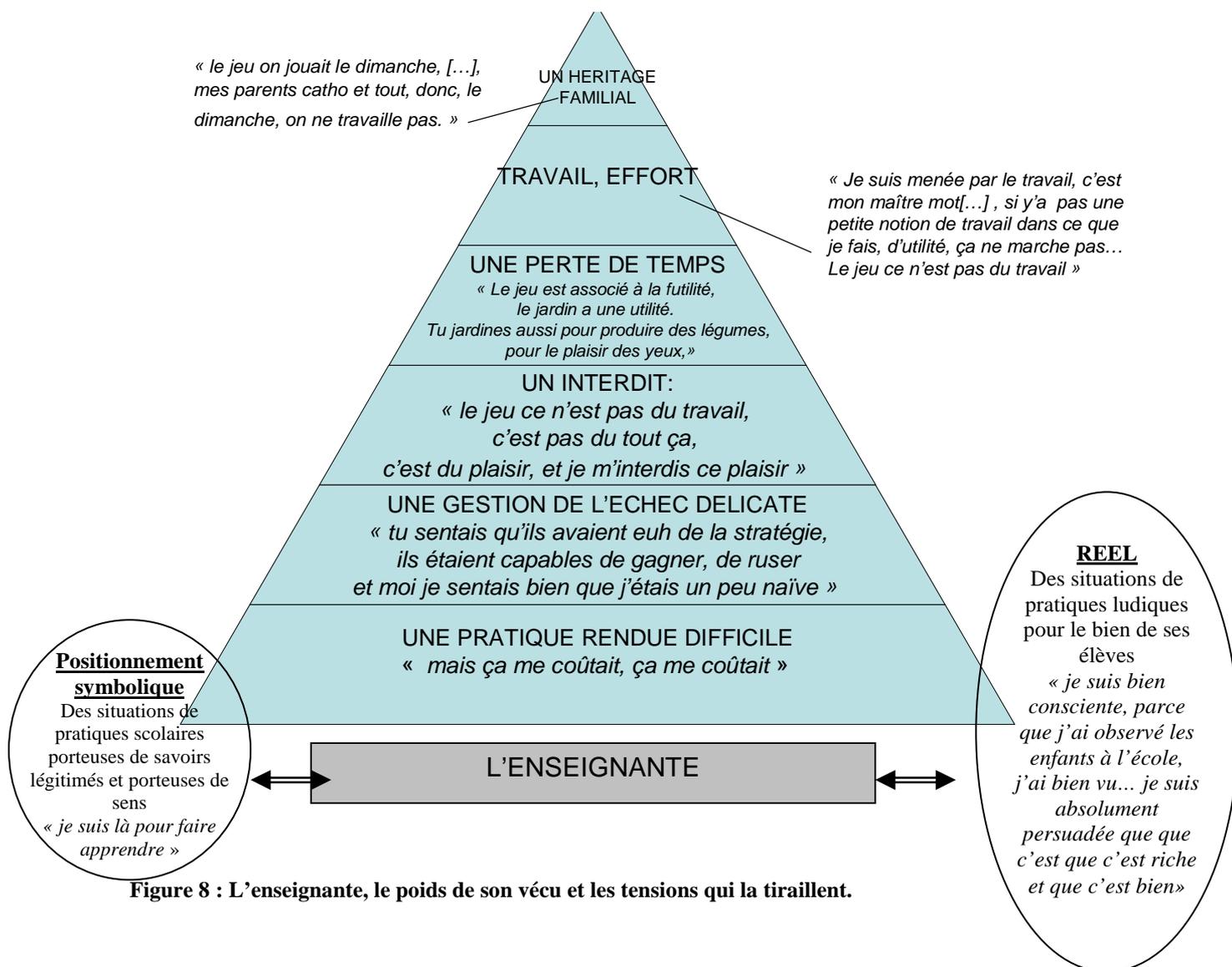


Figure 8 : L'enseignante, le poids de son vécu et les tensions qui la tiraillent.

Les éléments du discours du sujet ont été regroupés par champs thématiques. Lors des entretiens, certains sont plus présents que d'autres, d'autres apparaissent comment des contradictions ou des « formules » clés du cas. Au sommet de la pyramide, apparaît ce qui semble faire le plus poids dans le discours du sujet sur ses pratiques tant personnelles que professionnelles et à la base, sa pratique ludique. Ainsi, l'héritage familial semble amener le sujet à s'imposer effort et travail. Aussi, toute activité qui n'est pas source d'effort est une perte de temps.

2.2 P2

Nous allons maintenant présenter le cas de P2. P2 a été identifié comme un joueur du profil 4 : elle semble avoir une pratique régulière du jeu, des souvenirs du jeu très agréables. Pour autant, elle semble n'utiliser le jeu dans sa classe que comme outil au service des disciplines. A travers la situation didactique qu'elle met en œuvre puis son discours et, à partir des données recueillies, nous tenterons là encore d'identifier son rapport au jeu et de mesurer en quoi il impacte sa pratique.

2.2.1 Analyse du contenu didactique et ludique dans la situation de pratique scolaire.

TABLEAU 1 : la situation didactique	
<p><u>Situation didactique :</u> Les élèves s'affrontent selon l'enseignant, mais dans les faits c'est une course contre le temps (2 minutes) et non une course contre l'adversaire. Pour remplir les cases vides d'un robot de jetons de couleurs diverses selon la partie du corps à couvrir.</p>	
<p>Thème d'étude : La numération décimale</p>	<p>Objet d'étude : Désignation orale et écrite des nombres <30</p>
<p><u>Problème :</u> Comment faire correspondre les quantités désirées avec les quantités demandées alors que j'ai plusieurs quantités à mémoriser, que je ne sais pas les écrire et que je ne fais pas correspondre la comptine avec le dénombrement ?</p>	
↓	
<p><u>Obstacle :</u> Pour aller vite, l'élève part chercher des jetons au hasard sans avoir préalablement compté le nombre nécessaire de jeton, l'élève ne transfère pas un savoir (le dénombrement) appris en classe en mathématiques à une situation de vie courante.</p>	
↓	
<p style="text-align: center;"><u>Consignes :</u></p> <p><i>« Je vais vous expliquer ce jeu, c'est un jeu de rapidité... Je vous les redis une fois ses règles : on va chercher les jetons dans les boîtes, il nous en faut autant que de cases blanches, on n'a pas le droit à la fin quand on dit j'ai fini, d'avoir encore des petits jetons, des petits papiers de couleurs à côté qui ne peuvent pas recouvrir en trop, on n'a pas le droit d'en avoir en trop, on n'a pas le droit de rapporter les jetons dans les boîtes du fond... »</i></p> <p><i>« je vais vous faire venir pour que moi je vois si vous savez jouer à ce jeu là, »</i></p> <p><i>« On joue pour savoir si vous savez jouer ».</i></p>	

<p><u>Tache productive de l'élève :</u></p> <p>Dénombrer en utilisant efficacement les nombres dans une constitution de collections équipotentes (<30)</p>	<p><u>Tache constructive de l'élève :</u></p> <p>Passer d'un comptage inorganisé à un comptage efficace</p>
<p><u>Contrainte :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il ne doit pas rester de cases vides, ni de papiers de couleurs inutilisés sur la table → ce qui oblige à prendre le compte juste. - Il faut aller chercher les papiers de couleur à un autre point dans la classe → ce qui oblige à compter au préalable pour limiter les trajets, ce qui n'aurait pas été nécessaire si les jetons étaient à côté de l'élève. - Il faut recouvrir les cases blanches le plus vite possible → l'habillage ludique pour les élèves mais aussi ce qui oblige à mettre en œuvre une stratégie efficace. Habillage ludique ou situation problème pertinente pour faire émerger des savoirs du jeu alors ? - On ne peut pas rapporter de papier → papier/jeton, le vocabulaire du jeu est plus ou moins présent ??, cette contrainte oblige à prendre le compte juste pour répondre à la première contrainte. 	<p><u>Critère de réussite énoncé :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Toutes les cases blanches du robot sont recouvertes - Il ne reste pas de papiers de couleurs en trop - On recouvre son robot en 2min <p>Le critère de réussite n'est donc pas d'aller plus vite que son adversaire mais d'avoir fait moins d'erreur que son camarade peut être. L'élève ne prend donc pas en compte l'autre dans cette tâche.</p>

TABLEAU 2 : les interventions didactiques

Présentation de la séance

Durée : 15 minutes

Le but du jeu : la rapidité, 5x ; vite x10

La règle (x9) du jeu (x33): les couleurs des jetons selon la partie du corps

Le but de la séance : savoir si on sait jouer pour aller jouer avec les autres (savoir, sait, sache x9 ; apprendre)

Situation Ludique

Durée : 3 minutes par groupe, 6 groupes

Très peu d'intervention de l'enseignante, qui observe et note dans un tableau les stratégies des élèves

Elle intervient pour rappeler le temps et les encourager à aller plus vite :

- « Dépêchez vous, hein, moi, je regarde l'heure, quand la grande aiguille est sur le deux, vous arrêtez, c'est fini le jeu ! »

Elle intervient en fin de jeu pour faire valider la réussite ou non de la tâche :

- « Est-ce que tu as réussi à recouvrir que la tête ? non pourquoi, qu'est-ce qu'il se passe, regarde... qu'est-ce qu'il se passe là, est-ce que c'est bon de garder des jetons à côté, est-ce que tu as pu recouvrir le tronc et la tête, toi est-ce que tu as des jetons en trop, des jetons qu'on n'a pas le droit d'avoir ? »
- « oui, tu as des jetons en trop, tes jetons ne sont pas très bien posés, est-ce que tu as réussi à recouvrir le tronc et la tête ? »
- « c'est presque c'est réussi ? Non, je ne crois pas ! Et toi quel est le problème ? Laisse le jeu toi, c'est quoi le problème Adèle ? »

« Oui tu as réussi ? Déjà la tête est-ce qu'elle est bien faite, est-ce qu'il t'en reste à côté. .. Est-ce qu'il peut t'en rester à côté non !- bah nan mais il était sur ma main et moi, je les avais pas vu...- Oui mais moi je regarde tout ça, et là est-ce que ça marche ça... ? »

TABLEAU 3 : L'activité d'apprentissage des élèves
Présentation de la séance
<u>Ecoute de la règle du jeu expliquée par l'enseignante</u> <u>Compréhension du but du jeu : un jeu de rapidité</u> <u>du but de la situation : on joue pour savoir si on sait jouer avant d'aller jouer avec les copains</u> <u>Reformulation, des contraintes, de la règle du jeu</u>
Situation Ludique
<u>Course, aller vite</u>
<p>Les élèves courent, c'est un jeu de course. Ils ne s'affrontent pas mais apprécient d'avoir à courir. « on a fait une course » ; « - <i>Qu'est-ce que tu as aimé ?- fallait être rapide !</i> »</p> <p style="text-align: center;"><u>Travail de classe, apprentissage</u></p> <p>Certains sont conscients que c'est un jeu pour travailler, pour apprendre : « on a joué mais on a quand même travaillé ! » « et vous, qu'est-ce que vous avez fait avec maitresse ?- on vient de travailler...- vous avez travaillé avec maitresse ?- oui ! - vous avez travaillé à quoi ?- alors euh à la rapidité... »</p> <p style="text-align: center;"><u>Valider ou non la réussite de la tâche</u></p> <p style="text-align: center;">Ils doivent en fin de partie dire s'ils ont réussi ou non.</p>

Les élèves apprécient le jeu parce qu'il faut aller vite. Cependant, mais ils ne sont pas dans un jeu d'opposition tel que nous l'avons défini en amont. La situation est amusante : courir vite entre dans la catégorie de l'Agon définie par Caillois, mais comme la course est non réglée, on fait face à une situation que Caillois met dans la paidia. Mais les élèves ne sont pas non plus pour l'instant dans une activité mathématique. Ils savent qu'ils sont là pour apprendre, apprendre à jouer à un jeu ou apprendre quelque chose d'autre, cela n'est pas clair pour les enfants. Ils disent qu'ils doivent apprendre pour réussir et non pour gagner.

Comme précédemment, nous allons maintenant analyser la situation ludique à proprement parler pour comprendre quel statut est accordé au jeu dans cette situation.

TABLEAU 1 : la situation ludique

But du jeu:

Recouvrir toutes les cases blanches du robot, avec des « papiers » de couleur en essayant d’aller le plus vite possible et sans en avoir en trop.

Matériel :

Une feuille « Robot » par élève constitué de cases, grises ou blanches et des jetons en papier de couleur jaune pour la tête, vert pour le tronc, rouge pour le bras, bleu pour les jambes.

Mécanisme ludique en œuvre:

La rapidité :
 Dans la situation proposée, les élèves ont deux minutes puis trois pour recouvrir les cases du robot avec les bons jetons, sans qu’il en reste ensuite.
 L’enseignante considère que c’est un jeu d’opposition, cependant les élèves jouent côte à côte mais pas réellement les uns contre les autres puisque pour dire qu’ils ont gagné, ils n’ont pas à aller plus vite que l’autre mais finir avant le temps imparti..

Lieu, temps :

Dans la classe,
 Le critère temps pose interrogation : 2 minutes de jeu puis trois. C’est un temps très limité. Les élèves ne peuvent pas rejouer pour le moment.

Problème :

- Comment être le premier à couvrir le robot de ses jetons ? transformé en Comment couvrir le robot dans le temps imparti ?

Type de savoirs à mobiliser pour résoudre le problème

Savoirs disciplinaires :- comprendre le concept de AUTANT et dénombrer efficacement une quantité <30.

Savoirs du jeu :

- respecter les règles du jeu
- courir vite (pratique du jeu plus proche de la paidia de Caillois que du ludus)
- Gérer l’effort et ses émotions, rapidité et motricité fine

N.b :On pourrait parler de gestion temps si les joueurs avaient les moyens de le gérer, c'est-à-dire de visualiser le temps qui s'écoule (sablier, chronomètre...) mais ce n'est pas le cas. Ils ne peuvent pas anticiper la fin du jeu.

De même, on pourrait évoquer la stratégie puisqu'il est nécessaire de comprendre qu'il vaut mieux compter pour être efficace. Cependant, cette stratégie est une stratégie de savoir mathématique. Une fois la compétence mathématique acquise, c'est-à-dire dénombrer une quantité inférieure à 30, une fois que les joueurs maîtrisent cette compétence mathématique, elle n'apparaît plus comme un élément stratégique du jeu. Le jeu n'est alors plus qu'un jeu de rapidité. C'est une des différences majeures avec un jeu de stratégie. Un jeu de stratégie peut être rejoué à l'infini sans perdre sa dimension stratégique et la nécessité de s'adapter. Le jeu du Robot, une fois acquise la compétence mathématique visée par la situation ne peut plus être rejoué comme un jeu de stratégie.

TABLEAU 2 : les interactions à propos du jeu

L'ENSEIGNANT	
<u>Rôle :</u>	<u>Attitudes</u>
- maintient des règles - aide à la formulation, l'observation.	L'enseignante est en retrait, elle encourage ponctuellement.
LES ELEVES	
<u>Rôle :</u>	<u>Attitudes :</u>
- Ils sont censés être adversaire mais dans les faits, ils jouent seuls contre le temps.	Les élèves actifs, expressifs, mobilisés par l'idée d'aller vite, de bien placer des jetons. D'ailleurs le matériel leur rend la tâche difficile car les jetons leur colle au doigt, glisse sur la feuille du robot

L'enseignante mobilise les enfants sur le fait qu'ils doivent savoir jouer au jeu pour pouvoir jouer avec les autres. Est-ce que savoir jouer à un jeu c'est gagner à ce jeu ou pouvoir le pratiquer en espérant gagner, en essayant de gagner ? La finalité est différente. Je sais jouer aux échecs quand je maîtrise les règles, pour autant je ne gagne pas systématiquement car les stratégies à mettre en œuvre évoluent selon les parties, selon les adversaires. Je dois m'adapter. C'est la richesse même du jeu. Dans le cas

présent, savoir jouer au jeu devrait donc être avoir compris les règles et non pas avoir réussi à recouvrir le robot en un temps imparti.

2.2.2 Une première interprétation : le jeu, un habillage ludique ?

L'enseignante met en œuvre une situation apparemment ludique : les enfants s'amuse, ils courent, il y a un matériel qui s'apparente à un matériel de jeu : une feuille comme plateau, des papiers pour jetons. Elle considère que le jeu didactisé n'est pas du jeu et cependant elle présente l'activité comme un jeu (en employant le terme jeu une trentaine de fois lors de la présentation de la séance).

Pour l'enseignante une des finalités du jeu est de gagner or en situation de jeu, elle n'emploie le terme qu'une fois mais utilise plutôt le terme réussir (8 fois), elle évite le vocabulaire ludique (papier pour jeton, réussir pour gagner)

La situation ludique n'est qu'un prétexte pour montrer aux élèves qui n'ont pas des stratégies mathématiques adaptés, la situation est conçue pour qu'ils échouent. Au regard des définitions évoqués dans notre cadre théorique, ce jeu de rapidité n'entre pas dans la définition retenue. De plus, elle manipule le jeu au service de l'apprentissage. Le jeu pur est assez pauvre, biaisé car ils doivent obligatoirement perdre pour montrer qu'ils ne savent pas faire.

Le temps imposé et la manipulation de petits carrés sur une feuille plastifiée laissent peu de chance à la réussite :

« -le but de l'évaluation diagnostique c'est de montrer qu'ils ne réussissent pas donc il faut pas non plus que je mette... Il faut que je mette en place la situation pour qu'elle leur pose problème. » (Annexe 2.3.3)

On constate ainsi dans cette première partie d'analyse, que la situation ludique mise en œuvre est proche des jeux pédagogiques décrits par De Grandmont, jeux pour évaluer les connaissances acquise du sujet. Dans le cas présent, il sert de situation problématisante. Il faut préciser que cette situation s'intègre à une séquence de neuf séances. *« Ils ont joué en fin de séance 3 pour mettre à l'épreuve une procédure qui semblait plus appropriée que celles qu'ils avaient utilisées et faire le point sur ce qui leur restait à apprendre; puis à la séance 9 pour l'évaluation finale »* Le jeu est un outil d'évaluation diagnostique, formative et sommative. Ce jeu n'entre donc pas dans la

définition retenu du jeu porteur de savoirs propres, c'est-à-dire un jeu objet d'enseignement. De plus, une fois le savoir mathématique acquis (c'est-à-dire dénombrer une quantité), le jeu perd de son essence, il n'offre plus de résistance, il n'y a plus de stratégies à mettre en œuvre, le jeu ne pose plus de problème que dans la rapidité qu'il faut mettre en œuvre pour aller chercher les jetons.

Pour construire notre cas, nous allons maintenant étudier le discours de l'enseignant afin d'identifier ce par quoi l'enseignant est orienté, ce qui fait poids dans son histoire ou ce qui le structure pour choisir tel ou tel type de jeux en classe.

2.2.3 Analyse du discours

LE RAPPORT AU JEU DE L'ENSEIGNANT		
DIMENSION EXPERIENTIELLE	DIMENSION EPISTEMOLOGIQUE	DIMENSION DIDACTIQUE
<p>Ensemble :</p> <p>« c'est le moment de faire quelque chose <u>en commun, collectivement</u> et puis faire quelque chose <u>ensemble</u>, je trouve ça important de faire la même chose en même temps qui ne soit pas euh... c'est plutôt des moments agréables qu'on recherche quand on fait des jeux <u>ensemble</u> »</p> <p>« je joue pour leur montrer qu'un adulte peut jouer avec un enfant, [...] de leur montrer que un adulte continue à jouer et <u>qu'il peut jouer avec des enfants que ça ne lui pose pas de problème,</u> »</p> <p>Pour transmettre :</p> <p>«...que c'est quelque chose qui <u>relie justement les différentes générations de jeu</u> »</p> <p>« mes deux grands-mères étaient très fan de domino, euh batailles, elles m'ont appris essentiellement les jeux qu'elles faisaient elles, quand elles étaient petites.»</p>	<p>Le jeu, des valeurs :</p> <p>Difficulté à définir le jeu, typologie dans l'ordre décroissant de valeur) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sudoku, mots fléchés, échecs - jeux de stratégie - jeux d'imitation, de construction - jeux de société, pauvre intellectuellement : <p>« quand il y a des réunions de famille et là ce sont des jeux de cartes, des jeux de société... <u>ça se limite à ça</u> »</p> <p>« les échecs on doit réfléchir à ce qu'on va faire, on imagine la stratégie de l'autre, il faut euh... C'est un petit peu... mince... <u>ça demande du temps, de l'investissement intellectuel</u> tandis que quand on joue aux cartes, au tarot en famille le soir, <u>ça demande pas d'effort particulier, c'est pas très compliqué</u> comme règle du jeu, y a pas besoin d'avoir une stratégie très développée pour pouvoir arriver à jouer à mettre une carte sur la table »</p>	<p>Jeu comme outil didactique, c'est-à-dire non jouable à la maison (soit autre chose que du jeu)</p> <p>« -les jeux qu'on met en classe sont des jeux qui ont été détourné pour pouvoir coller à un apprentissage bien précis.</p> <p>- donc tu n'aurais pas envie de jouer à ça (des situations Ermel dites de jeu) le soir ?</p> <p>- euh non je ne joue pas à Ermel, ah non, là <u>c'est didactisé</u> pour moi là <u>c'est autre chose.</u> »</p> <p>« (concernant l'opposition jeu/travail).... tu la pose à quelqu'un qui <u>utilise le jeu pour travailler</u>, dans ma classe j'utilise le jeu pour travailler, pour faire mon travail.»</p> <p>Et pourtant :</p> <p>Déni du jeu qui n'est pas purement didactique, trop hédoniste</p>

<p>« ...- tu les as transmis à tes enfants ? - oui, ils ont chacun un exemplaire dans leur chambre, un jeu de domino, de mikado, les osselets (rire) »</p> <p><u>Maitriser :</u></p> <p>« c'est pas facile les questions que tu me poses...rire... pourquoi on jouait ? On s'est pas vraiment posé de question et avec le recul <u>j'arrive plus trop à analyser pourquoi je jouais à ce moment là... alors ça me demande un petit temps de réflexion.</u> »</p> <p>« les jeux vidéo, ça ne me donne pas très envie, parce que je ne <u>maitrise peut être pas assez bien</u> »</p> <p>« ça me paraît tellement technique, je ne <u>me sens pas capable de manipuler aussi vite les manettes</u> »</p> <p>D'où le besoin de :</p> <p><u>s'améliorer, s'entraîner, faire un effort :</u></p> <p>« les échecs on doit réfléchir à ce qu'on va faire, on imagine la stratégie de l'autre, il faut euh.... C'est un petit peu... mince... <u>ça demande du temps, de l'investissement intellectuel</u> tandis que quand on joue aux cartes, au tarot en famille le soir, ça demande pas <u>d'effort</u> particulier, c'est pas très compliqué comme règle du jeu, y a pas besoin d'avoir une stratégie très développée pour pouvoir arriver à jouer à mettre une carte sur la table »</p> <p>« <u>j'ai du souvent arrêter de jouer parce que j'étais trop souvent en échec</u> »</p> <p>Et entraîne :</p>	<p>« <u>c'est plus à la portée... faire des sudokus, des mots fléchés, des mots croisés ou jouer aux échecs, c'est un investissement intellectuel plus fort que quand on joue à un jeu de société</u> »</p> <p><u>Nécessité de classer, ranger, catégoriser le jeu :</u></p> <p>Elle a des difficultés à distinguer matériel/type de jeux etc :</p> <p>ex du jeu de cartes :</p> <p>« bah écoute les types de jeux, je te dis, les jeux qui demandent une certaine réflexion, des jeux à règles, j'aime bien les jeux de cartes parce que... - dans les jeux de cartes tu vas avoir des jeux de cartes d'ambiance, - pictionary tu le mets dans les jeux de cartes, parce qu'il y a des cartes ? Non moi je le mettais plutôt dans les jeux de société plutôt que dans un jeu de cartes - un jeu de carte n'est pas un jeu de société ? -.... Bah jeu de carte, bah pour moi un jeu de carte si... <u>quand tu joues au tarot ça devient un jeu de société, le jeu de carte devient un jeu de société....</u> Maintenant si tu fais un jeu de carte où tu fais des réussites, tu joues tout seul, c'est plus un jeu de société »</p> <p><u>Ne peut définir le jeu, sans savoir construit préalablement :</u></p> <p>« je ne sais pas, je crois que ça demanderait que j'aie vu ce que c'est comment le jeu est apparu, comment est-ce que... je crois que ça voudrait le coup <u>que je me construis mon savoir justement par rapport à ça parce que je ne sais pas...</u> »</p> <p>« Je pense que j'aimerais bien savoir comment le jeu est né, comment il est apparu... ça <u>m'intéresserait de savoir...</u> »</p> <p>➔ Difficulté à définir le jeu/</p>	<p>« si c'est un jeu de ballon euh va y avoir des compétences liées au défenseur, des compétences liées à l'attaquant, il va y avoir la maîtrise du ballon, la maîtrise de l'espace - compétence transversale ou des compétences de jeu ? - <u>ce sont des compétences de sport, d'eps (rire) »</u></p> <p>« -... les sports sont des jeux bah c'est à dire que ça c'est un abus de langage aussi, c'est pareil, c'est la polysémie du mot jeu... <u>pour moi ce ne sont pas des jeux (les jeux collectifs), ce sont des sports.</u> »</p> <p>« la Balle au Prisonnier, il doit y avoir quand même <u>un travail</u> en sport de maîtrise de la balle pour pouvoir lancer la balle sur une cible... »</p> <p>« - c'est un sport le gendarme et le voleur ? - (silence) oui (tout petit oui, suivi de rires), je le fais en EPS pour moi c'est du sport (silence) eh bien écoute, je ne sais.... Je ne sais pas »</p> <p><u>Les missions de l'Ecole, porteuse de valeurs qui ne sont pas celles du jeu</u></p> <p>« alors le jeu pour le plaisir dans la cour d'école, oui, ils peuvent jouer tant qu'ils veulent, <u>y a pas d'apprentissage là, hein ils jouent comme ils veulent.</u> »</p> <p>« je veux dire, <u>pas d'apprentissage travaillé dans ma classe et que c'est la maitresse qui donne du sens</u> »</p> <p>« Est-ce qu'on apprend quand même dans les jeux de cours ? - ils sont certainement en train d'apprendre, mais <u>c'est pas un</u></p>
---	--	--

<p><u>une pratique ludique réfléchie, adaptative</u></p> <p>« en tant qu'adulte, le sport cérébrale Si je joue avec mes nièces qui sont beaucoup plus jeunes, je vais jouer aux petits chevaux, je vais jouer... - avec tes nièces, sur quel critère tu choisis les jeux ? - <u>c'est plus à leur portée, j'essaie de trouver les jeux qui correspondent à l'âge...</u> »</p>	<p>besoin de maîtriser, de faire des choses d'un niveau cognitif élevé/ oppose au jeu de société (péjoratif pour elle)</p>	<p><u>apprentissage scolaire.</u> »</p>
--	--	---

Tableau 11 : Synthèse des éléments indicateurs du rapport au jeu de P2.

Cette synthèse nous permet d'envisager le discours du sujet de manière thématique en vue de comprendre les tensions qui l'animent.

Ensemble pour transmettre

Dans sa pratique personnelle, le sujet envisage le jeu comme un élément indispensable. Si elle joue par défaut avec les autres, elle estime que c'est un moment essentiel de **partage**, de convivialité, Elle est une des rares enseignantes dans la pré enquête à parler du plaisir même quand elle parle de ses enfants (alors que la plupart distingue le jeu de l'adulte source de plaisir et ce lui des enfant source d'apprentissage avant le plaisir) C'est aussi l'occasion de **transmettre un héritage culturel familial** (les osselets, le mikado etc, les jeux appris avec ses grand-mères qu'elle tient à partager avec ses enfants), désir inhérent à sa pratique professionnelle.

Cette conception du jeu l'amène à avoir une pratique ludique réfléchie, adaptative. Ainsi, elle alterne les points de vue se plaçant un moment en tant qu'adulte, un autre en tant qu'enseignante : « je pense que **c'est mon métier qui doit déteindre** beaucoup par exemple avec ma nièce qui a des difficultés euh de qui est un petit peu dyslexique, j'aime bien jouer au scrabble avec elle. », un temps même enfant. Elle considère que le jeu est essentiel à sa construction, son épanouissement : « je pense que ça les structurerait, déjà socialement tu travail/tu joues avec d'autres personnes donc tu tiens tu tu composes avec eux tu tu tiens comptes de ce qu'il font de ce qu'ils disent de leur façon d'être, je pense que le jeu te structure, de toute façon, c'est un élément tu ne peux pas **apprendre la vie** sans jouer. Jouer euh jouer à la marchande, jouer à la poupée, jouer euh... je crois que **c'est ce qui structure** quand on le jeu jouer à la marchande jouer à la poupée c'est essayer de faire comme les grands... »

De plus, elle cherche à montrer aux enfants, en jouant avec eux, que l'adulte peut ne pas être sérieux. Elle ne joue pas parce que ça l'amuse de jouer avec les enfants mais parce qu'il faut montrer aux enfants qu'un adulte peut jouer avec un enfant. En ce sens, sa pratique est véritablement réfléchie.

Effort, s'améliorer, s'entraîner pour maîtriser

Dans sa pratique ludique, comme dans sa façon de vivre cet entretien, il apparaît qu'elle a besoin de maîtriser.

Ainsi, dans l'entretien, le besoin de réfléchir, de donner une réponse juste est assez révélateur. D'une part, le jeu « *cérébral* » est placé au dessus des autres jeux, d'autre par les jeux de société, les jeux libres c'est-à-dire les jeux gratuits n'apparaissent pas dans son discours comme des jeux maîtrisables. De ce fait, ils ne rentrent pas dans le cadre institutionnel.

Contrairement à certaines idées, P2 se singularise dans l'opposition qu'elle crée non pas entre le jeu et le travail, le futile et le sérieux, mais entre le jeu et le sport, le plaisir sans effort et l'effort pour le plaisir. D'ailleurs, elle distingue les jeux de société aux « *sports cérébraux* » : Echecs, sudokus... Le jeu apparaît alors bien plus comme un outil d'apprentissage pour progresser, se renforcer, s'améliorer que comme un objet de plaisir intrinsèque. Comme le distingue De Grandmont quand elle différencie le jeu ludique du jeu éducatif, le jeu ludique est source de plaisir intrinsèque, le jeu éducatif est source de plaisir extrinsèque, c'est-à-dire que le désir d'apprendre que le jeu offre qui est source de plaisir.

P2 est un sujet tiraillé mais contrairement à P1 sans réellement en avoir conscience. Elle parle du plaisir du jeu mais trouve le plaisir dans l'effort plus que dans le jeu. Elle préfère les « *sports cérébraux* » et très attirée par le jeu d'Echecs et pourtant explique qu'elle n'aime pas les jeux trop compliqué : « *par contre j'abandonne assez vite quand le jeu est trop compliqué, quand y a trop de règle, quand y a trop de règle quand il faut tenir compte quand il y a trop de contraintes dans le jeu, ça me fatigue en fait je trouve ça moins, ... pas... pas assez ludique* » Cette dernière remarque raisonne avec son besoin de maîtrise.

L'enseignante a besoin de maîtriser, maîtriser le jeu, maîtriser la classe mais le jeu dans sa mise en œuvre ne permet pas une maîtrise totale. Elle fait donc le choix de jeux libres qui entrent dans ses critères : des jeux calmes et silencieux, « *ils ont le droit de*

venir faire des jeux calmes, silencieux mais bon c'est vrai qu'ils ont tous... les jeux c'est soit un jeu... c'est reconstituer quelque chose ou alors c'est respecter un graphique... c'est des jeux très scolaire quand même et puis donc là y a pas, je je y a pas d'enseignement » C'est du jeu parce qu'il n'y a pas d'enseignement, parce qu'il n'y a pas de cadre. Ce besoin de maîtrise révèle le rapport singulier du sujet à la contingence (Buznic, 2008, 2009, 2010). Ce n'est pas tant qu'elle semble craindre la contingence mais plutôt qu'elle la refuse. Elle s'interdit cette part d'inconnu de non maîtrise car elle est la maîtresse, celle qui donne du sens, celle qui transmet et c'est ce que, selon elle, l'institution attend d'elle.

Des valeurs éducatives aux valeurs ludiques : la place du jeu en classe

Elle différencie les jeux, leur donne plus ou moins de **valeur** selon leur nature : jeu « cérébral », jeu de société... Ainsi, elle distingue l'apport du jeu selon sa nature : « *C'est pas comme jouer au jeu d'échecs ou même nan ce n'est pas le bon exemple euh au petit chevaux ou jouer au jeu de l'oie* », mettant une fois encore au dessus de tout le jeu dit **stratégique**. La notion de **plaisir** même si elle apparaît dans ses mots ne semble pas essentielle à la pratique ludique de l'enfant.

D'un côté, elle offre ce que l'enfant désire « *En général j'achète les jeux qu'elles veulent avoir, je leur demande les jeux qu'elles veulent* », mais dans les moments de partages avec l'enfant, elle ne choisit pas indifféremment le jeu : « *je pense que c'est mon métier qui doit déteindre beaucoup par exemple avec ma nièce qui a des difficultés euh de qui est un petit peu dyslexique, j'aime bien jouer au scrabble avec elle... (rire)... donc on joue, on joue et elle fait, elle fait, elle travaille avec les sons sans vraiment avoir conscience qu'elle joue avec les sons mais... »*

Ce qui transparait ici dans sa pratique personnelle, est d'autant plus flagrant dans sa pratique professionnelle. Le jeu hédoniste n'est pas source d'apprentissage scolaire car ce n'est pas la maîtresse selon elle qui donne du sens. Elle offre à ses élèves des jeux pour le plaisir quand ce ne sont pas des apprentissages qu'elle va maîtriser, c'est-à-dire dans le cadre de jeu libre.

Dès lors que le sujet se place en tant qu'enseignante, des paradoxes s'affichent toujours plus. Elle fait jouer aux élèves des jeux didactisés, qu'elle considère ne pas être des jeux mais propose comme tel. Cherche-t-elle à tromper les enfants ? Met-elle en œuvre un contrat ludique ? Il semble que pour l'enseignante il existe différentes types de

jeu : **le vrai jeu et le jeu pour la classe**, jeu qui n'est qu'un outil aux services d'apprentissages mathématiques en général. Elle dit que ce n'est pas du jeu et paradoxalement estime faire partie de ces enseignants qui jouent en classe. Plus paradoxalement, quand elle met en œuvre une situation ludique riche telle qu'*un gendarme et un voleur* ou *une balle au prisonnier*, elle nie jouer, catégoriquement. Ce n'est pas du jeu, c'est de l'EPS, du sport, mais pas du jeu.

Elle dit que le jeu a sa place, en classe mais elle ne l'assume pas ou le réduit à sa plus simple expression : un habillage ludique qui va motiver les élèves. Pour elle, le jeu en classe ne peut être que cet habillage ludique, contrairement à P1 par exemple qui cherchait à mettre en œuvre du jeu aussi pour faire plaisir à ses élèves. Elle tente le jeu mais ne se laisse pas la possibilité de faire réellement jouer, voire le dévalue:

« récemment le dernier jeu que j'ai acheté, c'était les briques qu'ils vendent dans Eveil & Jeux, c'est 24 briques en cartons que les enfants utilisent pour fabriquer bah ce qu'ils veulent , des chaises, des châteaux, tout ce qu'ils veulent... mes enfants en ont eu quand ils étaient petits et c'est le jeu que j'offre à tous mes neveux et nièces (rire)

- cadeau incontournable ?

- incontournable parce que c'est quelque chose qui éveille leur imagination, ils travaillent ils s'inventent des histoires avec ça »

« La configuration des classes n'est pas du tout celle de la maternelle du jeu libre, on essaie de faire en sorte qu'ils en aient quand même au maximum, parce qu'ils décroissent et ils vont en GS justement pour pouvoir avoir ces moments de jeu

- les cp aussi ?

- non, plus les CP parce qu'on a les contrainte horaire d'enseignement qui font qu'il n'y a pas de place et puis... par exemple on ne peut pas avoir de jeux d'eau dans les classes, on peut pas... y a pas de coin, l'espace est utilisé au maximum, moi je n'ai pas de place pour mettre en endroit où il y aurait des poupées où il y aurait des voitures avec un petit circuit... c'est vrai que les... et puis en plus, je crois qu'institutionnellement, c'est vrai que c'est pérennisé, CP on arrête de jouer... ».

Elle dit que jouer au mikado ou à la poupée en classe ne serait pas une perte de temps et que si elle ne le fait pas c'est par pure contrainte spatiale, ou contrainte du double-niveau. Cependant elle ne veut pas n'importe quel jeu en classe. Elle cherche des **justifications**. Et d'ailleurs, elle justifie sa posture institutionnellement en parlant de compétences, de savoirs disciplinaires, de l'institution.

Pour autant, la position que prend l'enseignante vis-à-vis du jeu interroge les missions qu'elle incombe à l'école : faire apprendre des savoirs disciplinaires.

« *Est-ce qu'on apprend quand même dans les jeux de cours ?*

- *ils sont certainement en train d'apprendre, mais ce n'est pas un apprentissage scolaire*

- *ils apprennent quoi quand ils jouent ?*

- *ils apprennent à se construire, mais euh... indiv... c'est très très, c'est plus social... »*

Pour elle, l'apprentissage scolaire se distingue d'un apprentissage social par ce qu'il doit être cadré : « *des apprentissages qu'ils font dans la cours où là c'est plus des apprentissages citoyen...*

- *Est-ce que ces apprentissages là pourraient devenir des apprentissages scolaires ?*

- *Je ne crois pas, je ne crois pas, je crois que c'est quelque chose qui est vraiment, qui doit pas être forcément cadré.*» c'est-à-dire cadré par elle, la maitresse (qui maîtrise) : « *le jeu pour le plaisir, oui... y a pas d'apprentissage... pas d'apprentissage travaillé dans ma classe et que c'est la maitresse qui donne du sens* »

On trouve ici clairement la position symbolique du sujet, il est le représentant du savoir dans l'institution classe, c'est lui qui donne du sens à l'apprentissage, c'est ce qui assure sa légitimité. (Buznic, 2005, 2009 ; Buznic, Terrise, Margne, 2010) Accepter que l'apprentissage scolaire puisse se faire sans le cadrage de l'enseignant est impossible pour P2, et associer le concept de jeu au concept de cadre est tout autant impossible. De ce fait, jouer *aux gendarmes et aux voleurs*, ce n'est pas jouer. C'est là qu'apparaît une tension inextricable entre son positionnement symbolique de « *la maitresse qui donne du sens* » et son positionnement réel où elle dit jouer mais le jeu est impossible en classe puisqu'il n'est pas source d'apprentissage scolaire. Sa mission en tant qu'enseignante est d'enseigner. C'est pour cette raison qu'elle relègue la place du jeu à la cour de récréation ou **qu'elle le nie** comme lors des situations de jeux collectifs.

Aussi le jeu apparaît comme **un simple outil**. « *ils le perçoivent vraiment comme du jeu, moi je le perçois comme un outil entre le jeu et le pédagogique parce que je ne leur donne pas n'importe quoi non plus à faire, ils jouent pas au mikado ou ils jouent pas à la poupée, ils jouent pas, ils jouent pas, c'est des jeux particuliers que je leur donne quand même* ».

Le jeu est un outil de travail, elle n'oppose pas le jeu au travail car l'habillage ludique qu'elle met en œuvre **est** un outil de travail : « *ta question est certainement une bonne question, mais je pense que elle euh elle est euh tu la pose à quelqu'un qui utilise le*

jeu pour travailler, dans ma classe j'utilise le jeu pour travailler, pour faire mon travail. »

2.2.4 Interprétation : un rapport au jeu dépréciatif?

Son usage du jeu est marqué par son rapport au savoir enseignable en classe. Le jeu n'est pas une demande institutionnelle, l'habillage ludique est motivant et est suffisant pour les élèves, le jeu trouve sa place à l'extérieur de la classe. Elle déprécie le jeu en tant que source de plaisir intrinsèque. D'ailleurs, les jeux comme les Echecs ne devraient pas être appelés jeu selon elle, « *c'est un abus de langage* », elle recherche l'effort, le défi personnel, l'investissement intellectuel et ne reconnaît que difficilement ces caractéristiques au jeu. De ce fait, la salle de classe est le lieu de savoirs institutionnels et les savoirs plus sociaux, le développement de l'individu, son épanouissement, trouvent leur place à l'extérieur. Elle n'envisage pas le jeu comme porteur de savoirs experts nécessaires tel qu'on les a caractérisés en amont. Elle se trouve donc tiraillée entre son besoin de maîtriser, son « rapport à la contingence » (Buznic, 2007), la justification institutionnelle lui permettant d'expliquer pourquoi elle ne peut pas mettre en place du jeu en classe alors que paradoxalement elle dit jouer et le fait que le jeu est par nature empli de contingences parce qu'il est libre et incertain comme nous l'avons défini en amont.

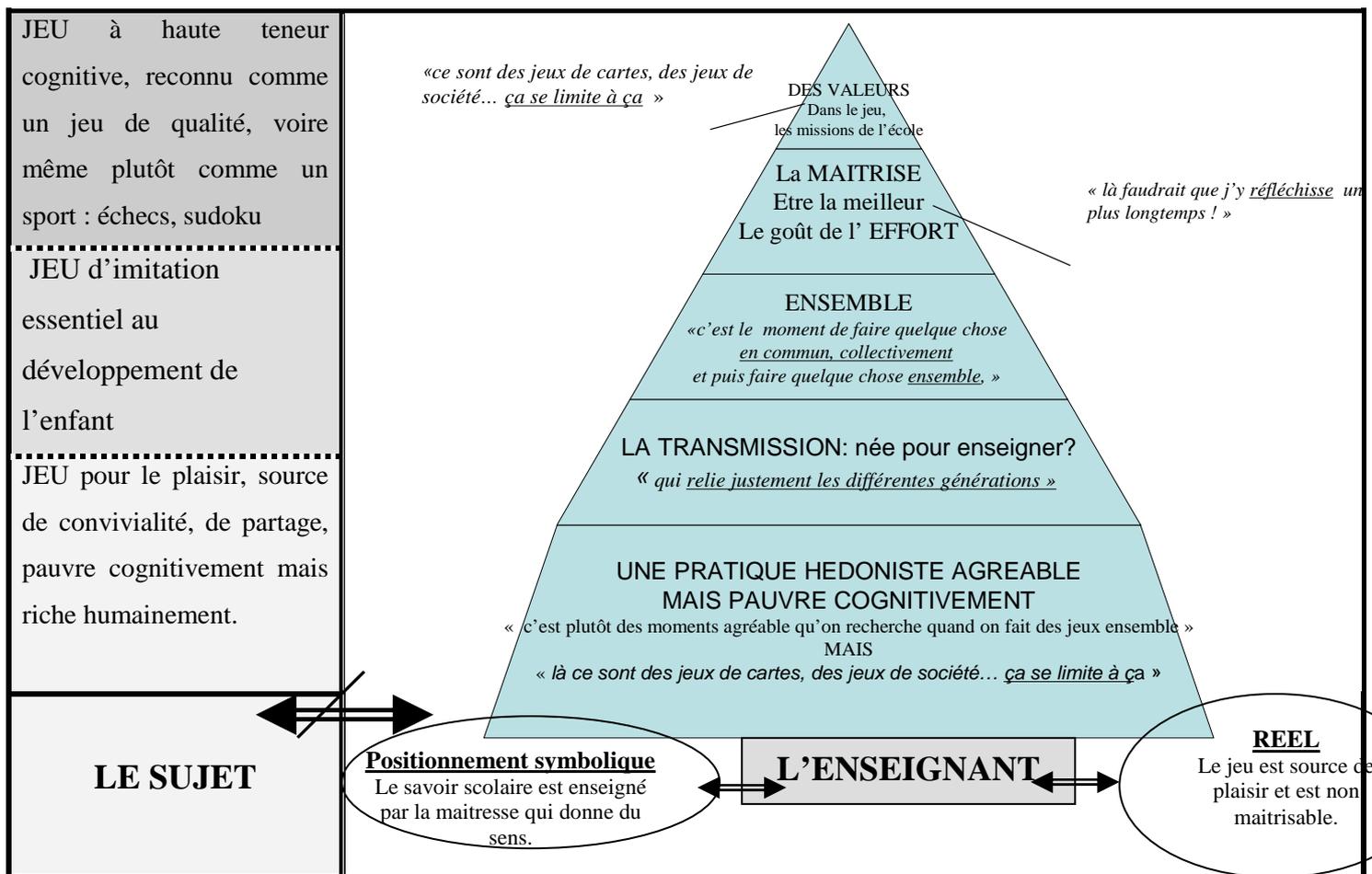


Figure 9 : le clivage du sujet dans et hors classe

Comme dans le cas de P1, nous avons regroupés les éléments du discours du sujet par champs thématiques. Nous avons identifiés ce qui semble être des contradictions ou au contraire des éléments clés du discours. Au sommet de la pyramide, apparaît ce qui semble faire le plus poids dans le discours du sujet sur ses pratiques tant personnelles que professionnelles et à la base, sa pratique ludique. P2 accorde une place essentielle aux valeurs, valeur d'effort, de dépassement de soi ou encore les valeurs incarnées par le sujet enseignant. Dans son discours, il apparaît aussi que le besoin de maîtrise tient une grande place, ce qui explique sa présence en haut de la pyramide. En toute logique, La pratique ludique se place en bas, car c'est une pratique qu'elle décrit sans grande valeur du moins sur le plan intellectuel. Ce n'est que « ça ».

Pour modéliser P2, nous nous sommes sentis tenus de procéder sous une forme quelque peu différente que pour P1 ou pour P3, que nous présenterons plus loin. En effet, dans le discours de P2, nous avons le sentiment de faire face à un sujet extrêmement

divisé, presque deux sujets distincts : le sujet-enseignant et le sujet, une fois sorti de sa classe. Contrairement à P1, où l'on trouve des tensions similaires sur le plan personnel que professionnel, chez P2, ce qui peut avoir sa place du point de vue du sujet « personnel » ne peut l'avoir du point de vue du sujet « professionnel », du sujet didactique et vice versa. Ainsi par exemple, ce qui est du jeu pour le sujet P2 enseignant, n'a pas sa place à la maison comme jeu. « *euh non je ne joue pas à Ermel, ah non, là c'est didactisé pour moi là c'est autre chose* »

2.3 P3

Nous allons étudier notre dernier cas, l'enseignant P3 et son rapport au jeu. Nous avons identifié P3 comme un enseignant du profil 6 : très joueuse tant dans sa pratique personnelle que professionnelle. Là encore, nous analyserons son cas en deux temps : d'une part, nous analyserons sa pratique effective au regard des cadres conceptuels définis en amont puis nous analyserons son discours.

2.3.1 Analyse du contenu didactique et ludique dans la situation de pratique scolaire.

TABLEAU 1 : la situation didactique

TABLEAU 1 : la situation didactique	
Situation didactique : Les élèves affrontent l'enseignante pour trouver le nombre pensé par celui-ci.	
Thème d'étude : Calcul réfléchi	Objet d'étude : La soustraction, l'addition
Problème de la séance : Comment trouver le nombre pensé lors des essais successifs le plus efficacement possible ?	
Obstacle : L'élève fait des propositions sans prendre en compte les essais successifs qui permettraient de formuler une réponse plus adéquate.	
<u>CONSIGNES</u>	
<p>« on va faire un jeu, mais c'est un jeu de mathématiques hein ! c'est pas un jeu... on va pas jouer aux petits chevaux. Est-ce qu'on en a déjà fait des jeux en maths ? »</p> <p>« Donc on va faire un jeu comme ça. Donc ce jeu, euhhh, j'vous explique comment ça se passe et puis après j'veis vous donner des petites feuilles pour pouvoir écrire des choses dessus pour vous aider parce que c'est vraiment un jeu de calcul et quelques fois on n'arrive pas à tout faire dans sa tête on a besoin d'écrire »</p> <p>« Alors je vais choisir un nombre, dans ma tête, sans vous le dire bien sûr et ce sera un nombre qui sera entre 20 et 60, et vous votre travail, ça va être votre travail, le jeu ça va consister à ? -Trouver/chercher le bon nombre ! - Le trouver d'accord ? »</p> <p>« Pas de nombre avant 20 et pas après 60 ça c'est sûr, tous les nombres qui seront dans ma tête, ce sera des nombres choisis entre les deux, d'accord ? » « vous pouvez vous aider de la bande numérique »</p>	
<u>Tache productive de l'élève :</u> Proposer des nombres en prenant en compte les écarts avec les autres nombres proposés en vue de tomber sur le nombre juste.	<u>Tache constructive de l'élève :</u> Passer de propositions approximatives et hasardeuses à des propositions réfléchies sur la base de la prise en compte des écarts.
<u>Contrainte :</u> - un nombre compris entre 20 et 60	<u>Critère de réussite énoncé :</u> - trouver le bon nombre - puis trouver le bon nombre en 5 essais maximum.

TABLEAU 2 : les interventions didactiques
Présentation de la séance Durée : 4 minutes
<ul style="list-style-type: none"> - rappel de ce qu'est un jeu en mathématiques : « <i>ce n'est pas un jeu</i> » (jeu x 35, travail x5, exercice x 6, règle x 6) - énonce les rôles de chacun : « <i>on joue avec moi, c'est moi le meneur de jeu, c'est moi le chef</i> » - donne la règle, les consignes, le matériel : « <i>bah, déjà vous avez la bande numérique qui est au dessus ça peut vous aider bien sûr</i> » ; « <i>Je vous réponds pas oui ou non je vous réponds ça : la règle du jeu</i> »
Situation d'entraînement Durée : 9 minutes
<p>Elle propose diverses situations en vue de saisir la notion « écart », de comprendre quel écart correspond à quel terme ludique « ça brûle », « c'est tiède »... :</p> <p>« <i>avant pour que tout le monde comprenne bien, on va faire juste des p'tits exercices pour voir pour s'entraîner déjà dans notre tête. Alors, par exemple, euhh quel écart il y a entre 26 et 30.</i> »</p> <p>Elle donne des conseils, des pistes pour utiliser noter les informations :</p> <p>« <i>Par exemple si dans ma tête j'ai choisi 25, et puis que vous vous me dites 59 je vais dire que ça gèle alors il faudra pas me proposer autour de par ici parce que si c'est là et que je vous réponds ça gèle c'est que c'est sûr que c'est pas à côté</i> »</p>
Situation ludique Durée : 10 minutes
<p>Elle joue avec les élèves, anime le jeu en répondant « <i>ça brûle</i> », « <i>c'est tiède</i> », « <i>ça gèle</i> », « <i>touché</i> » mais les élèves vont vite au départ : « <i>oh trop facile, vous trouvez trop vite</i> ». Elle quitte son rôle de joueur pour aider les élèves durant la partie: « <i>C'est dans l'autre sens</i> » ;</p> <p>Elle ajoute une nouvelle contrainte pour les obliger à être plus efficace dans leurs propositions et donc à tenir compte des informations : les enfants ont droit à 5 propositions s'ils n'ont pas trouvé les 5 propositions, c'est la maîtresse qui gagne.</p>
Situation de métacognition
<p>La métacognition a lieu brièvement entre les parties : « <i>c'est ça ah bah oui pourquoi vous avez un problème ? qu'est ce qui s'est passé quand vous avez proposé 50 ? j'ai dit que c'était, que ça brûlait, mais si vous proposiez 51 j'ai dit quoi ? j'ai dit que ça brûlait aussi donc non après c'était 53, à 53 j'ai dit ça veut dire que vous étiez en train de vous éloigner parce que vous n'étiez pas du bon côté</i> »</p> <p>elle ramasse les feuilles pour voir ce qu'ont noté les élèves, s'ils ont ou non pris des indices pour proposer des nombres de manière plus efficace.</p>
Situation d'entraînement
<p>Elle distribue 2 exercices à faire sur le cahier en autonomie, répliques des parties de jeux.</p> <p>Elle lit la consigne et les élèves travaillent en autonomie puis vont jouer à des jeux de société au fond de la classe.</p>

TABLEAU 3 : L'activité des élèves
Présentation de la séance
<p><u>Ecoute de la présentation du jeu par l'enseignante et des règles : ce n'est pas un jeu mais un jeu mathématique, donner un exemple de jeu mathématique déjà pratiqué.</u></p> <p><u>Entraînement afin d'assurer la compréhension des contraintes du jeu : ça gèle, c'est tiède...</u></p> <p><u>Compréhension du but du jeu : trouver le nombre pensé</u></p> <p><u>Reformulation, des contraintes, de la « règle du jeu »</u></p>
Situation Ludique
<p>Participer au jeu :</p> <p><u>Chercher à trouver le nombre juste</u></p> <p>Certains essaient de retenir les nombres précédents et d'en tenir compte</p> <p><u>Donner un nombre quelconque au hasard</u></p> <p>Certains élèves proposent des nombres pour proposer, pour participer au jeu mais sans tenir compte de ce qui a été avant. Ils ne sont pas dans l'activité mathématique</p> <p>En attente :</p> <p>Certains ne semblent pas dans le jeu : ils ne font pas de proposition, ne notent rien</p> <p>Travail de classe</p> <p>Pour certains élèves, l'activité n'était pas un jeu mais un travail.</p> <p><i>« C'était pour voir comment on travaillait »</i></p>

Une partie des élèves jouent le jeu en proposant différents nombres mais rares sont ceux qui prennent en compte les propositions précédentes. Les mains sont levées, tout le temps sans attendre les propositions des autres joueurs. Ils proposent pour proposer mais ne sont pas dans l'activité mathématique. Ils ne savent pas quoi faire de la feuille donnée par l'enseignante. Les enfants qui notent quelque chose, notent les nombres donnés par la maitresse mais pas des indices pour pouvoir trouver le bon nombre ensuite. Le jeu apparait essentiellement comme un jeu de hasard. Le niveau sonore monte très rapidement, les élèves décrochent : jouent avec leur matériel, griffonnent sur leur feuille...

Pour comprendre quel statut est accordé au jeu dans cette situation, nous allons maintenant analyser la situation ludique à proprement parler.

TABLEAU 1 : la situation ludique

But du jeu:

. Trouver le nombre auquel l'enseignant pense.

Matériel :

- 1 feuille et un crayon s'ils veulent
 - une frise numérique
 - Matériel intellectuel : les indices :
 si l'écart entre le nombre pensé et celui proposé est 1 ou 2, l'enseignant dit « *ça brûle* », si l'écart est de 3 à 6 l'enseignant dit « *c'est tiède* », si l'écart est supérieur à 6, l'enseignant dit « *ça gèle* », si le nombre est trouvé, l'enseignant dit « *touché* ».

Mécanisme ludique en œuvre:

- chance : les élèves doivent trouver le nombre auquel l'enseignant pense, les indices « *ça gèle, c'est chaud...* » permettent de resserrer le tâtonnement.

Lieu, temps :

- salle de classe
 - une séance 30 minutes incluant la présentation du jeu, des exercices, le jeu, une mise en commun et de nouveaux exercices.
 Le jeu dure 7 minutes.

Problème :

- Comment trouver le nombre auquel pense l'adversaire ?

Type de savoirs à mobiliser pour résoudre le problème

Savoirs disciplinaires : construire l'équivalence a pour aller à $b = b-a$. Calculer un écart et d'après cet écart être en mesure d'en déduire le nombre pensé par l'adversaire.

Savoirs du jeu : - respecter une règle de jeu

- traiter des informations pour adapter ses propositions (peu d'élèves cependant prennent en compte effectivement les nombres donnés précédemment, leur main est levée sans cesse, le temps de réflexion entre les propositions précédentes et la leur lorsqu'ils sont interrogés est très court, révélateur du peu de prise en compte des informations précédentes.)

<u>TABLEAU 2 : les interactions à propos du jeu</u>	
<u>L'ENSEIGNANT</u>	
<u>Rôle :</u>	<u>Attitudes</u>
- joueur, adversaire, chef, meneur de jeu -enseignant lors des phases de métacognition	- magistrale : au tableau, face aux élèves, valide ou invalide leur proposition
LES ELEVES	
<u>Rôle :</u>	<u>Attitudes :</u>
- les adversaires de la maitresse	Les élèves sont plus ou moins joueur et plus ou moins élèves. Certains décrochent rapidement du jeu.

L'enseignante souhaite mettre en œuvre des jeux en classe, convaincue que c'est nécessaire pour les élèves. La situation qu'elle présente là est issue du manuel Ermel. Cependant, elle éprouve des difficultés à rester dans le jeu, alternant sans cesse entre jeu et métacognition, entre son rôle de meneur de jeu et d'enseignante. La situation n'offre pas de matériel ludique à proprement parler si ce n'est le vocabulaire employé moins « scolaire » : « ça gèle », « ça brûle »... Elle considère d'ailleurs que ce vocabulaire est la règle du jeu. Cependant, est-ce que ce qu'elle appelle une règle du jeu n'est pas plutôt un matériel intellectuel qui permet de jouer ? Les règles d'un jeu sont les possibilités et contraintes qui doivent être respectées par les joueurs. Or dans le cas présent, « ça brûle » ou « ça gèle » ne sont pas des contraintes mais des indices pour le joueur à traiter pour atteindre le but du jeu. Dans le jeu présenté, le seul élément qui apparaît de l'ordre de la règle du jeu est de dire que les nombres pensés et proposés doivent se situer entre 20 et 60.

2.3.2 Une première interprétation

L'enseignante suit pas à pas une situation « jeu » du manuel Ermel. Comme elle ne se sent pas capable d'inventer des jeux, elle s'appuie sur des valeurs sûres : « *j'étais pas du tout capable d'inventer des jeux pour faire... alors ça je suis incapable d'inventer des choses mais d'avoir trouvé des gens qui avaient réfléchi, qui en avaient trouvé des jeux pour mettre en place plein de situations mathématiques, je trouve ça très intéressant.* »

Cependant, elle ne s'interroge pas sur la dimension « jeu » de la situation, la prenant pour ce qu'elle est. La situation « jeu » est légitime en classe car issue d'un manuel de mathématiques, les auteurs ayant réfléchi, s'ils disent que c'est du jeu, c'est du jeu.

Il est nécessaire de préciser que cette séance s'intègre à une séquence qui vise la technique opératoire de la soustraction. La séquence cherche à mettre en évidence l'équivalence entre les calculs de « a pour aller vers b » et « b – a » quelles que soient les valeurs de « a » et de « b ». Le jeu du cache tampon n'apparaît que dans la première séance, tel qu'il a été présenté ici. Ainsi, la situation ludique mise en œuvre est là aussi proche des jeux pédagogiques décrits par De Grandmont, jeux pour évaluer les connaissances acquises du sujet. Cette fois encore, il sert de situation problématisante. Le jeu est un outil d'évaluation diagnostique pour l'enseignant. La difficulté cependant est que l'enseignant s'appuie sur la trace écrite laissée par l'élève pour savoir ce qu'il sait faire. Or, il est tout à fait probable que certains élèves aient intégré le fait de devoir prendre en compte les indices sans pour autant savoir quoi noter sur la feuille. La frontière entre jeu et exercice est mince et peu claire pour les élèves ce qui fait perdre du sens au savoir mathématique en jeu mais aussi au jeu lui-même. Comme nous l'avons déjà cité, De Grandmont explique : « *Le créateur du jeu didactique est sommé de choisir entre le didactique qui tue le plaisir et le jeu qui interdit l'appropriation systématique et rentabilisée* ».

L'enseignante elle-même distingue la situation de jeu de la situation d'exercice parce qu'il y a une règle de jeu : « *c'était du jeu celui là ... parce qu'il y a une règle du jeu déjà, au départ* ». Or comme nous l'avons expliqué en amont, on est en droit de s'interroger sur le terme « règle de jeu » employé dans cette situation.

Au regard de la définition du jeu retenue pour le cadre de la classe, nous pouvons donc dire que ce jeu n'est pas un jeu porteur de savoirs propres, c'est-à-dire un jeu objet d'enseignement mais plutôt un jeu outil de motivation.

Afin de construire notre troisième cas, nous allons maintenant nous intéresser au contenu de son discours afin de mieux comprendre en quoi son histoire, ce qu'elle est influe sur ses choix didactiques ludiques.

2.3.3 Analyse du discours

LE RAPPORT AU JEU DE L'ENSEIGNANT

DIMENSION EXPERIENTIELLE	DIMENSION EPISTEMOLOGIQUE	DIMENSION DIDACTIQUE
<p><u>Ancrée dans les obligations du quotidien :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - obligation professionnelle « un <u>boulot</u> à plein temps » ; « Je pense que si j'avais un travail manuel, je voudrais peut être plus jouer mais là non, là je crois que... je pense que <u>j'ai ma charge</u> pour avoir besoin de faire autre chose ! » - obligation dans le foyer : « mais ça ne mérite pas de prendre le temps pour ça ? - bah, euh si, ça mériterait mais y a des obligations » « je passe plus de temps à la lessive qu'à jouer » - obligation vis-à-vis des enfants : jouer avec les enfants : « on trouve un petit temps pour jouer, je l'ai fait pour les trois » <p><u>Comme son père :</u> « j'ai aucun souvenir de jouer avec mon père » ; « je crois qu'il avait quand même <u>pas trop l temps</u>. Mais quand les adultes étaient là à la veillée, il jouait aux cartes, je jouais aux cartes avec lui quand <u>j'étais plus adulte</u> » Son père n'avait pas le temps de jouer et s'il prenait le temps c'était pour jouer avec les adultes.</p> <p><u>Loisirs, seule, hors du quotidien</u> « vu que j'ai trois enfants, un boulot à plein temps, c'est plus quand je sors de la maison, je vais me détendre quand je suis sortie de ça »</p> <p>Jouer n'est donc pas un plaisir en soi.</p> <p><u>Le jeu a deux statuts :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - obligatoire, nécessaire pour le bien de ses enfants, mais dans 	<p><u>Le jeu c'est avant tout une règle du jeu :</u></p> <p>« pourquoi c'était du jeu celui là ... parce qu'il y a une règle du jeu »</p> <p><u>Le jeu c'est aussi : un but à atteindre, un vocabulaire, du matériel</u></p> <p>« c'est plutôt <u>la mise en œuvre</u>, le fait de dire que ça gèle plutôt que d'être comment dire, de dire que ça gèle, ça brûle, euhh là on était plus dans le jeu, <u>le vocabulaire</u> »</p> <p>« quand on joue aux cartes c'est tous les supports qui font vraiment penser au jeu »</p> <p>« « y a un but à atteindre même si ce n'est pas gagner, mais quand on joue à la poupée non ?! »</p> <p><u>Le jeu c'est un monde imaginaire, il faut entrer dedans :</u></p> <p>« je pense qu'on est pas dans le réel quand même »</p> <p>« faut vraiment être <u>impliqué</u>, y a une histoire d'ambiance, d'être <u>embarqué</u> quoi et je me laisse p't'être pas facilement <u>embarqué</u> »</p> <p>« c'est plus mon mari qui s'en occupe... c'est plus son domaine, on s'est partagé, je sais pas, c'est plus son domaine, lui il est plus <u>dans le jeu</u> »</p>	<p><u>Le jeu est nécessaire en classe pour :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - le développement de l'enfant, pour son épanouissement, <p>« je pense que les enfants si tu les empêche de jouer y a un développement qui se fait pas, y a quand même quelque chose qui est de <u>la nature de la construction</u> »</p> <p>« un enfant qui joue pas c'est pas un enfant »</p> <p>« c'est un besoin, comme de manger, hein, c'est pas, c'est un besoin, c'est complètement nécessaire »</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour des raisons culturelles « ça fait partie des loisirs, c'est des loisirs mais on va bien au cinéma à 'école, on va bien au théâtre, on pense bien que ça fait parti de.... l'éducation ! » <p><u>On devrait pouvoir jouer en classe, le jeu est légitime :</u></p> <p>« mais je pense qu'il y a des collègues qui font le choix de jouer, je pense, <u>donc on pourrait faire ce choix à aussi...</u> »</p> <p>« je serais même pour avoir des moments pour faire des jeux de société »</p> <p>Mais, elle se justifie auprès de ses collègues :</p> <p><u>Il y a jeu et le jeu en classe qui n'est pas un jeu mais un jeu de :</u></p> <p>« on va faire un jeu, mais c'est un jeu <u>de mathématiques</u> hein ! »</p>

<p>une certaine limite de temps car dans ce cas il est une perte de temps (leitmotiv de P3, le terme temps est employé 60x)</p> <p>« On trouve un moment pour jouer... fait juste une partie de dame ou on joue au uno à deux alors, c'est un super jeu, <u>faut pas qu'ça prenne trop d'temps</u> »</p> <p>« <u>je m'arrange pour que ça finisse que je perde</u>, je ne sais pas quoi mais... Ah oui je m'arrange »</p> <p>Agréable, conviviale, entre amis hors du quotidien :</p> <p>« passer un bon moment, on rigole », d'ailleurs n'apprécie pas les jeux solitaires : mots fléchés etc... Elle ne joue pas pour elle.</p> <p><u>Pour le plaisir des autres :</u></p> <p>Sa sœur autrefois, sa maman, ses enfants, son mari :</p> <p>« oh on était ensemble, je crois que c'est le fait d'être ensemble, » ; « je pense qu'elle(maman), <u>elle aimait bien aussi, elle aimait bien le théâtre, tout ça,...</u> donc c'est des choses <u>qu'elle nous a bien communiqué et puis peut être que ça venait plus de ma sœur, qui était plus la dedans, qui m'entraînait, pourtant elle est plus jeune, qui m'entraînait dans des jeux comme ça</u> »</p> <p><u>avec une limite :</u> refuse l'implication émotionnelle trop forte, refuse de jouer un rôle, d'être autre chose.</p> <p>« faire le guignol là non » ; « on met trop de soi, on met trop d'soi la d'dans quand on joue avec des pions on est quand même derrière des pions »</p> <p><u>Une connaissance de nombreux jeux spécialisés :</u> elle cite Risk, Carcassonne, Majong, Manille, Colons de Catane...</p>	<p>« ça venait plus de ma sœur, qui était plus la <u>dedans</u> »</p> <p><u>Les jeux des adultes ne sont pas les jeux des enfants :</u></p> <p>« mais y a que les enfants qui jouent, les adultes y jouent plus, bah je pense que jouer à la marchande, jouer à la poupée, <u>les adultes ils jouent plus</u> à ça, si ? Bah j'en connais pas qui jouent à ça moi !(rire), avec leur enfants, ah non je vois pas.... Y a quand même quelque chose qui est <u>liée à l'enfance</u> ça »</p> <p>« un adulte qui ne joue pas, ça ne va peut être pas jouer sur son développement... »</p> <p><u>D'ailleurs les jeux vidéo sont pour les enfants :</u></p> <p>« peut être que j'aurais eu l'âge... »</p> <p><u>Le jeu porteur de savoirs propres :</u></p> <p>« je pense qu'un bon joueur il a <u>l'ambition</u> quand même, l'ambition de gagner ou <u>d'arriver au but</u> »</p> <p>« ça a rapport à l'intelligence quand même, parce que il faut <u>inventer des stratégies</u> pour bien jouer quand même,... »</p> <p>« le jeu est jamais pareil d'une fois à l'autre, donc faut <u>s'adapter</u> »</p>	<p>« Donc on va faire un jeu comme ça... un jeu <u>de calcul</u> »</p> <p>« il faudrait inventer des jeux qui ont à voir avec des savoirs scolaires »</p> <p>En parlant de jeu comme Catane « ça l'aurait été (légitime) si c'était possible, mais après, l'école c'est découpé en matière, dans quelle matière on mettrait ça ? »</p> <p><u>Le jeu en classe ce n'est pas un jeu</u></p> <p>« c'est pas un jeu... on va pas jouer aux petits chevaux . »</p> <p>« vous votre travail, ça va être votre travail, le jeu ça va consister à ? »</p> <p>Ce n'est pas un jeu mais cherche à le faire passer pour un jeu :</p> <p>(x23 c'est un jeu, c'est pas un jeu...), en remplaçant le mot <u>exercice</u> (exercice x3 ; travail x 5 par la maitresse, x4 par les élèves ; entraîner x 2) par le mot <u>jeu</u> de temps à autre et avec quelques mots tels que règle du jeu (x 3) gagner (x 2)</p>
--	---	---

Tableau 12 : Synthèse des éléments indicateurs du rapport au jeu de P3.

A partir de cette synthèse, nous pouvons émerger des thématiques dans le discours du sujet qui permettent de comprendre les tensions qui l'animent.

Le poids du quotidien, des obligations :

P3 est une enseignante ancrée dans le réel, dans les obligations, tout comme l'était son père. Or comme elle le dit elle-même, le jeu n'est pas le. Il faut donc entrer dans un monde parallèle, imaginaire, ce qui lui coûte particulièrement quand le poids du quotidien est présent. Ainsi, en vacances, lors d'une soirée entre amis, elle accepte plus aisément de perdre du temps à jouer.

Jouer est nécessaire à l'enfant :

Elle est convaincue que le jeu est essentiel voire vitale à l'enfant, comme la nourriture : « *c'est un besoin, comme de manger, hein, c'est pas, c'est un besoin, c'est complètement nécessaire* » Comme toute bonne maman, elle s'oblige donc à jouer, elle intègre à ses obligations celle de jouer avec ses enfants. Cependant, ses concessions sont limitées par deux choses : la durée du jeu, « *je m'arrange pour que ça finisse que je perde* », quitte à rompre le contrat ludique ; et la nature de son implication dans le jeu. Elle accepte de réfléchir mais ne veut pas s'investir émotionnellement : elle refuse donc les jeux de rôle, jeux d'enfants où elle devrait s'exposer, « *quand on joue avec des pions on est quand même (caché) derrière des pions* ».

Etre ensemble, faire plaisir à l'autre :

Elle joue donc pour les autres, pour faire plaisir à ses enfants, à son mari, à sa sœur plus jeune car très ancrée dans le quotidien elle a du mal à se laisser embarquer. Mais lors des moments de jeu déconnectés du quotidien (en soirée, en vacances), elle éprouve un certain plaisir : non pas celui de jouer mais celui d'être avec les autres. « *gagner ne m'intéresse pas beaucoup, c'est pas... je joue pour le plaisir d'être avec les autres* »

Contrairement à P1, elle n'est pas dans l'interdit du plaisir, elle n'éprouve pas réellement de plaisir à jouer. Cependant, tout comme P1, elle cherche à faire plaisir aux autres et surtout elle est fortement convaincue de la nécessité de jouer pour les enfants, d'apprendre à jouer.

2.3.4 Interprétation : un rapport au jeu conciliant ?

P3 cherche donc à jouer en classe car c'est une nécessité. Elle veut faire plaisir aux élèves et elle est convaincue que c'est, d'une part, une démarche plus naturelle pour accéder aux savoirs disciplinaires et, surtout, que le jeu est inhérent à l'élève, nécessaire à son développement, son épanouissement.

Elle met donc en œuvre des jeux trouvés dans des manuels. En effet, elle ne s'estime pas capable d'inventer des jeux et trouve le temps de préparation particulièrement chronophage. De ce fait, elle fait confiance aux auteurs des manuels « *des gens qui avaient réfléchi, qui en avaient trouvé des jeux* » et n'interroge pas à proprement parler la situation ludique. Dès lors, le jeu présenté ne demande pas d'investissement cognitif pour le jeu. Quand elle parle des savoirs du jeu, elle dit qu' « *il faut inventer des stratégies pour bien jouer quand même* », qu' « *il faut s'adapter* ». Cependant, les élèves ne sont pas pour autant tous dans une situation mathématique : un certain nombre d'élèves proposent des nombres au hasard, sans prendre en compte les indices, « *ils proposaient des nombre au hasard, ils tenaient pas compte du tout de ce qui s'était passé avant* » voire ne participent pas du tout comme le constate P3 : « *parce qu'il y a des élèves qui d'emblée se sont mis en retrait et ont pas cherché du tout en se disant les autres vont y arriver à ma place* »

C'est du jeu pour faire plaisir aux élèves, un habillage mais qui comme l'enseignante le dit ne les leurre pas. « *mais je pense qu'ils ne sont pas dupes non plus quand tu leur proposes un jeu avec des cartes et des je sais pas moi des adjectifs, ils savent bien que c'est un jeu pour l'école et c'est le jeu par rapport à ce qu'on est en train de travailler en classe, je pense qu'ils sont pas dupes* » Ils savent qu'ils ne jouent pas et tous n'ont pas saisi qu'ils faisaient des mathématiques. Comme nous l'avons déjà cité « le risque est grand qu'on transforme le jeu en exercice Il faut faire la différence entre attitude ludique et situation ludique : les deux sont nécessaires pour qu'il y ait jeu. » ((Musset & Thibert, 2009, p.2-3). Un vocabulaire plus ludique, une contrainte qui ressemble à une règle ne suffisent pas à ce qu'il y ait jeu. Contrairement aux précédents cas, c'est la conviction de la nécessité de jouer qui fait qu'on tombe dans un travers de la situation ludique, la perte de sens : le sens du jeu et le sens du savoir D'ailleurs, l'enseignant explique elle-même que le lien entre le jeu et le savoir mathématiques n'est pas évident pour tous les élèves, « *à un moment donné, on parle plus du jeu, on fait que les maths et bah il y a certains élèves, tout à coup s'il y a eu 3 jours, ils se rappellent pas que ça a rapport avec le jeu qu'on a fait, donc c'est ça c'est un peu embêtant* »

Elle est dans un rapport extrême au jeu du point de vue des enfants, mais n'ayant ni le temps, ni le goût de se former aux tenants et aux aboutissants du jeu, elle se trouve limitée dans la pratique ludique qu'elle met en œuvre. Elle ne se retrouve pas complètement dans les missions que lui donne la Société, elle voudrait faire autre chose : *« enfin si on pensait , si la société pensait euh on doit, la société doit s'occuper des enfants, il faudrait penser l'école mais penser un peu plus large que l'école et ça pourrait rentrer dedans »* Elle est tenue par le cadre disciplinaire, la forme scolaire et ne voit pas comment faire entrer le jeu dedans autrement que par le jeu de, *« l'école c'est découpé en matière, dans quelle matière on mettrait ça »* Emplie, par la volonté de bien faire, de tout faire, comme dans son quotidien, elle est obligée de faire des concessions, des choix et de s'appuyer sur ce qui est fait par d'autres. Elle a un rapport conciliant au jeu : elle joue un peu parce qu'il le faut, mais sur un temps mesuré, chronométré : elle tente de concilier le nécessaire des uns et ses obligations à elle.

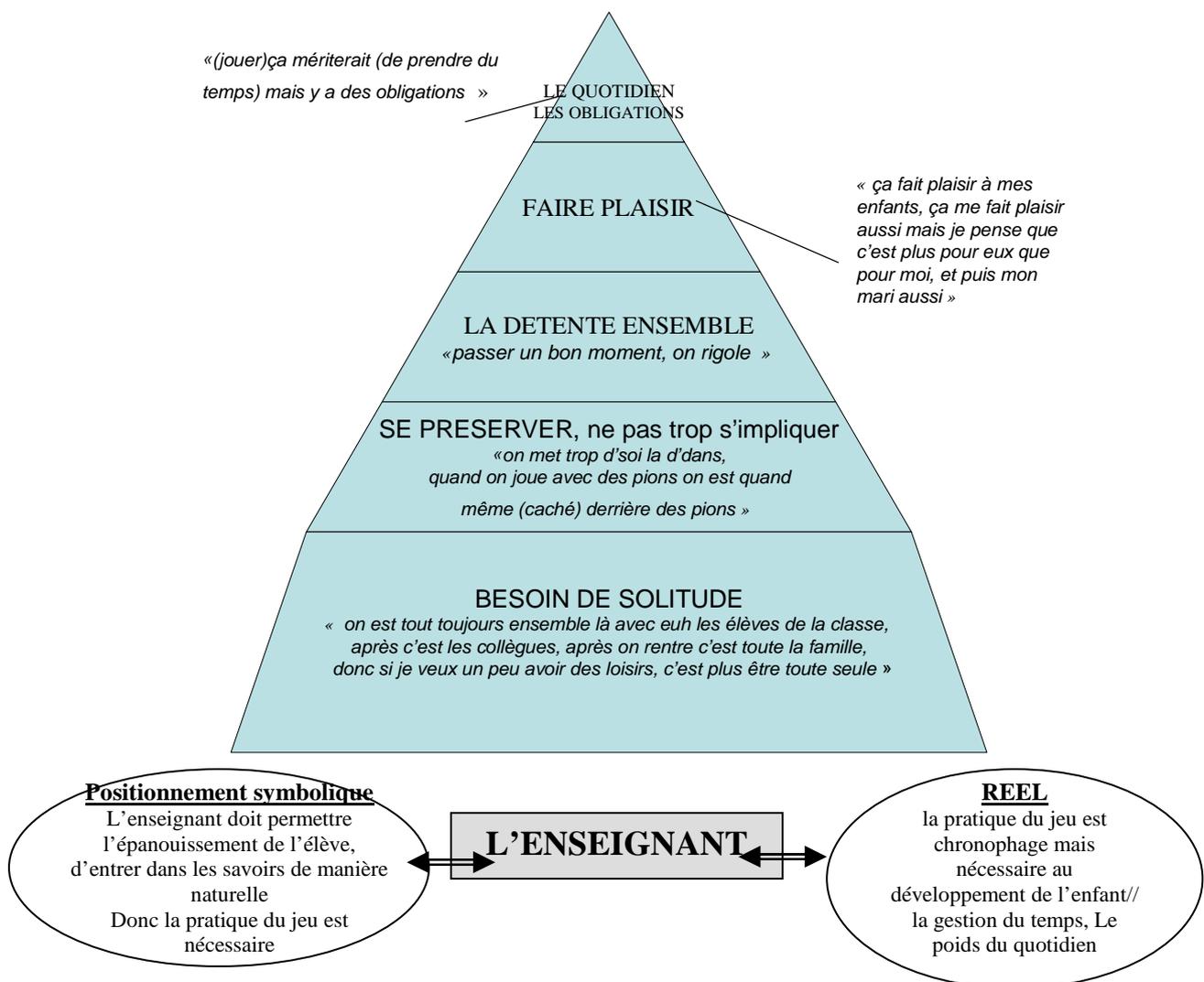


Figure 10 : Le poids du quotidien et des obligations sur les mises en œuvre du jeu chez P3.

Comme nous l'avons fait précédemment pour les deux autres cas,, nous avons regroupés les éléments du discours du sujet par champs thématiques. A partir des récurrences, nous avons identifié les contradictions, les convergences, les tensions. Là encore, nous plaçons en haut de la pyramide ce qui, dans le discours, semble faire le plus de poids sur les pratiques de P3. Ainsi, elle est ancrée dans le « *réel* », c'est-à-dire la vie de tous les jours avec ses obligations. C'est sa priorité : faire ce qu'il y a à faire. Mais e même temps, elle souhaite faire plaisir aux autres. En bas de la pyramide, un des aspects qui explique que le jeu de société ne répond pas à ses besoins, c'est son besoin de solitude (difficile à savourer dans un jeu dit de « société » !). Cependant ce n'est pas ce qui influe le plus sur sa pratique enseignante puisqu'il n'est pas question en classe d'assouvir ce besoin.

2.4 Conclusion : une pratique effective en tension entre l'histoire personnelle et la position du sujet enseignant

La construction des trois cas ici présentés permet de mettre en avant la singularité du sujet dans ses pratiques. A la lecture de ses cas, on constate que l'histoire de chacun implique des pratiques ludiques personnelles différentes. Ces constats font émerger le besoin de s'appuyer sur la théorie du sujet pour comprendre ce qui structure l'enseignant. Ainsi, nous avons dû mettre en tension l'histoire personnelle de chacun des trois sujets et les contraintes internes qui les animent afin de comprendre ce par quoi le sujet enseignant est mobilisé. Dans le cas présent, nous nous sommes appuyés sur le « rapport à » d'une part, c'est-à-dire la relation qu'entretient le sujet avec le jeu et ce qui le caractérise. Cette relation conditionne selon nous en partie l'usage personnel et professionnel que le sujet en fait (Charlot,1997). D'autre part, nous appuyons nos interprétations sur les éléments d'une théorie du sujet didactique élaborés en didactique clinique. Plus particulièrement ce qui renvoie au *positionnement du sujet enseignant dans le didactique* (Buznic, 2009, 2010) élaborée en référence aux registres lacaniens – Réel, symbolique, imaginaire – pour situer le sujet.

On utilise ici essentiellement le concept de position symbolique en tension avec le positionnement réel. Ainsi, on parle de positionnement symbolique quand on réfère le sujet à sa fonction intériorisée de « sujet supposé savoir », à la place qui le définit, à l'ordre dans lequel il s'inscrit (Buznic, 2012) . L'enseignant se met sur les épaules une

responsabilité, une image de ce qu'il devrait être au regard de la Société « L'institution, l'Autre ; ce qui le précède, dont il est, en tant qu'être, extérieur et qui pourtant le définit ; dont il ne peut alors que se situer en tant que place dans un ordre, en tant que *fonction de* ». (Buznic, 2012) « *Je suis là pour faire apprendre.* » ou encore « *c'est la maitresse qui donne du sens* » sont des expressions révélatrices de la position symbolique des sujets étudiés ici.

Afin d'étudier le sujet dans une dimension synchronique, nous mettons en tension ce positionnement avec le positionnement réel du sujet. Dans le positionnement réel, le sujet demeure, de ce qu'il reste de lui en dehors de son assujettissement à sa fonction (Buznic, 2012) ; c'est un « *sujet non didactique* » (Buznic, 2011)¹¹ qui lutte contre l'assujettissement qui le constitue lorsqu'il s'inscrit dans le didactique. « *Cette position peut alors le conduire à rejeter les formes canoniques de l'enseignement institutionnel, en ouvrant les portes de l'institution classe, en didactisant peu les situations qu'il met en place.* » (Buznic, 2009, p352) C'est alors qu'il doit supporter l'impossible: la culpabilité,, la contingence... Ainsi, quand l'enseignant maîtrise peu les pratiques ludiques, le jeu devient « effrayant » : la salle est bruyante, les élèves s'animent, l'enseignant ne peut pas maîtriser. Dans le cas de P1, les interventions se multiplient alors et elle rompt le contrat ludique trop lourd à accepter car elle sent l'enseignement lui échapper.

Positionnement symbolique et réel nous permettent de réfléchir le sujet dans sa dimension synchronique, comprendre les tensions structurelles qui le traversent sous le poids de la dimension expérientielle, c'est-à-dire diachronique. C'est donc le croisement entre les deux qui permet d'identifier le rapport au jeu du sujet enseignant et de mesurer l'influence de celui-ci sur la pratique effective ludique.

Nous allons mobiliser ces concepts dans le cadre d'une comparaison entre les trois cas au regard de leur pratique effective mais surtout de la tension relative à la dimension expérientielle et la dimension logique du positionnement.

3 La situation ludique effective face au poids de l'expérience

Nous avons analysé les pratiques effectives d'enseignants au regard des cadres conceptuels explicités en amont. Nous avons ensuite analysé les tensions émanant des

¹¹ Ces concepts ont été explicités à l'occasion des enseignements de Master sous le titre *Le sujet enseignant en question, approche clinique en didactique.* (Buznic, 2011)

discours du sujet et de la dialectique discours/pratique effective. Nous avons alors mobilisé les concepts de positionnement symbolique et réel pour comprendre les tensions qui animent le sujet dans sa dimension synchronique. Nous allons maintenant comparer les rapports au jeu des différents sujet et l'impact sur leur pratique effective au regard de leur histoire personnelle et des tensions qui les structurent.

3.1.1 Comparaison des rapports et des pratiques

Comme explicité dans le cadre méthodologique, nous allons dans cette partie, comparer les pratiques effectives des enseignants à l'aune de leur rapport au jeu. Nous considérons que la pratique personnelle ou non du jeu, le statut du jeu dans la pratique scolaire ludique sont des variables qui doivent permettre de mesurer le poids du rapport au jeu du sujet sur sa pratique effective.

Pour ce faire, nous synthétisons les données sous la forme du tableau présenté en amont.

	Rapport au jeu			Pratique ludique effective		Quelle influence de la dimension expérientielle sur la pratique effective ?
	Dimension expérientielle	Conception Epistémologique	Dimension didactique	Savoirs : - Savoirs Transversaux - Savoirs disciplinaires - Savoirs du jeu	Statut du jeu : Outil/Objet et	
P1	Conflictuel			Essentiellement des savoirs mathématiques. Les savoirs propres au jeu : respecter une règle, s'affronter ou coopérer (une des ambiguïtés de la situation)	Le jeu est un outil de motivation	P1 estime que jouer est une perte de temps car trop futile. Ce n'est pas du travail. Elle doit faire travailler ses élèves pour les faire apprendre Institutionnellement, on ne dit pas que le jeu peut remplacer le travail pour
	- le jeu est une souffrance, elle s'efforce de jouer pour les autres - c'est une perte de temps -Perdre est trop déstabilisant -Un héritage familial et culturel pesant	-Le jeu c'est la règle et la manipulation -Le jeu s'inscrit dans un espace fictif - Le jeu ce n'est pas du travail	Le jeu pour le jeu est légitime en classe s'il est validé par une autorité reconnue (institution, chercheurs...)			

	qui engage un rapport au plaisir complexe					apprendre, alors le jeu a proprement parlé n'a pas sa place en classe, si ce n'est pour faire plaisir à ses élèves.
P2	Dépréciatif			Essentiellement des savoirs mathématiques Les savoirs propres au jeu : respecter une règle, aller vite	Le jeu est un outil d'évaluation	P2 a un vécu hédoniste du jeu, source de rire et de convivialité mais pas d'effort. On joue pour passer un bon moment. Mais l'Ecole n'a pas comme mission de faire passer un bon moment mais de faire apprendre. Donc seul le jeu très didactisé peut se légitimer en classe.
	- Le jeu est source de convivialité, un lien entre les générations par la transmission d'une culture - Le jeu est une pratique difficile car P2 a besoin de maîtriser, de se défier, de s'améliorer - La pratique personnelle ludique est réfléchie et empreinte du sceau de l'enseignant.	Le jeu s'inscrit dans un système de valeur et n'a pas la valeur du sport - Le jeu doit être catégorisé pour montrer qu'il existe une échelle de valeur	Le jeu en classe n'est pas jouable hors de la classe car il n'est pas un vrai jeu : le jeu de classe est didactisé.			
P3	Conciliant			Essentiellement de savoirs	Le jeu est un outil	Le jeu est une nécessité pour

	<p>-Le quotidien une charge, un jeu chronophage</p> <p>- un besoin de solitude</p> <p>- deux jeux : celui de l'adulte et celui de l'enfant</p> <p>Jouer pour le plaisir des autres mais en limitant l'implication émotionnelle</p>	<p>- Le jeu c'est un ensemble de règles, il y a un but à atteindre, un vocabulaire et du matériel spécifique</p> <p>- Le jeu de l'adulte n'est pas et ne peut pas être le même que celui de l'enfant</p> <p>- Le jeu se situe dans un ailleurs, un monde imaginaire dans lequel il faut réussir à entrer</p> <p>- Le jeu est porteur de savoirs propres</p>	<p>- le jeu est nécessaire en classe, on DEVRAIT jouer</p> <p>- mais le jeu est au service des disciplines car sans cela dans quoi le rangerait-on ?</p>	<p>mathématiques visés par l'enseignant mais édulcorés par la pratique ludique</p> <p>Savoirs propres au jeu : traiter des informations pour adapter ses propositions, cependant peu d'élèves entrent dans ce savoir, ils proposent au hasard.</p>	<p>au service de l'apprentissage des mathématiques</p>	<p>l'enfant. Mais comme P3 n'éprouve pas particulièrement de plaisir à jouer et surtout comme elle a le sentiment de ne pas être capable de mettre en œuvre des jeux adaptés</p> <p>Elle veut bien jouer en classe si elle ne perd pas de temps c'est-à-dire s'il répond au besoin disciplinaire.</p>
--	--	---	--	--	--	---

Tableau 12 : Rapport au jeu et pratique ludique des sujets mis en comparaison.

Considérant que l'expérience personnelle de l'enseignant constitue la référence du savoir transposé en classe (Buznic, 2010 ; Heuser, 2009 ; Touboul, 2011), nous avons alors interrogé le cas de trois enseignantes dans leur rapport subjectif au jeu et à son enseignement. Il apparaît alors que leur expérience face au jeu semble impacter la transposition qu'elles font du jeu dans sa classe mais plus encore leur positionnement symbolique de sujet.

3.1.2 L'enseignant-joueur dans son positionnement symbolique

Ainsi, dans le cadre de notre analyse, nous constatons que la pratique effective ludique des enseignants est déterminée d'une part par le rapport au jeu du sujet mais aussi d'autre part par le positionnement du sujet didactique et non didactique. Le rapport au savoir et au savoir supposé être enseigné par l'enseignant implique un positionnement par rapport au jeu plus ou moins valorisant.

Pour P2, si elle joue et partage le jeu avec ses enfants, elle ne le considère pas suffisamment riche cognitivement pour être légitime en classe en tant que tel. Le jeu doit être porteur de savoirs disciplinaires identifiés au regard des attentes institutionnelles et elle doit être là pour donner du sens au savoir mis en œuvre. De la même manière, P3 qui joue régulièrement, qui a une bonne connaissance de jeux quelques peu spécifique, éprouve des difficultés à mettre le jeu en place dans sa classe car quand bien même est-elle convaincue de l'aspect « vital » du jeu, elle attend qu'on lui dise explicitement qu'elle peut le faire. Elle est par l'aspect cloisonnement des disciplines et au final, contrairement à ce que pouvait laisser transparaître le questionnaire, si elle voit bien le jeu comme objet d'apprentissage, elle ne voit pas dans quelle discipline il peut être rangé. Au final, P1, qui semblait le plus tiraillé par ses choix, les interdits qu'elle s'impose ou que son éducation lui impose, apparaît comme celle qui met en œuvre une situation ludique où le ludus (Caillois, 1958) l'emporte, c'est-à-dire que les élèves sont un peu plus joueur qu'élève. Si les savoirs ne sont pas des savoirs de jeu, il n'empêche que les enfants jouent à un jeu, plus que dans les autres situations.

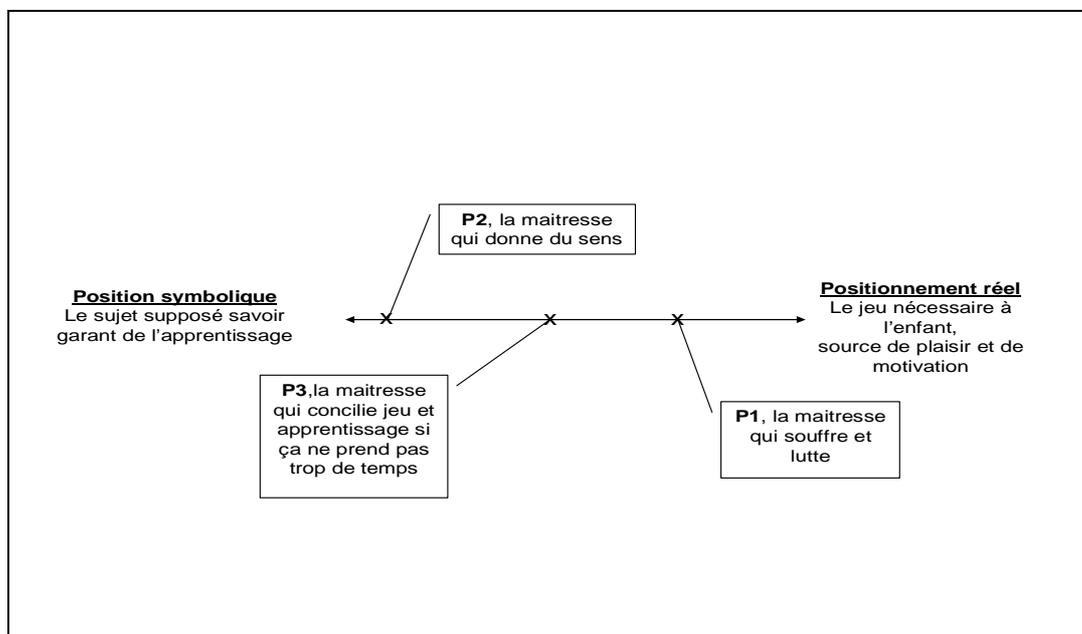


Figure 11 : L'enseignant joueur entre sujet didactique et non didactique.

Il apparaît ainsi que la dimension symbolique de l'enseignant supposé savoir est une dimension importante à prendre en compte dans l'analyse de la situation ludique mise en œuvre. Le cas le plus flagrant est P2, maître formateur, mobilisé par le fait de

transmettre, de donner du sens qui éprouve des difficultés à envisager une situation d'apprentissage où elle serait plus effacée. A l'inverse, P1 semble lutter contre ce positionnement dans sa volonté de faire plaisir aux élèves tout en ayant le sentiment qu'elle ne devrait pas, cependant elle se fait rattraper par ce positionnement symbolique : « *moi j'suis là pour m'assurer qu' (...) ils apprennent quelque chose* ». Quant à P3, elle concilie le nécessaire pour l'élève aux obligations institutionnelles. En utilisant des situations ludiques créées par des auteurs légitimes, elle a le sentiment de bien faire jouer tout en assurant sa responsabilité, référée à une autorité extérieure.

Partie 4 : Conclusions

Le jeu dans la cité contemporaine oscille selon Sautot entre deux misères : le jeu « marchandise » et le jeu « éducatif ». Huizinga soulignait qu'une des caractéristiques de l'activité de jeu est qu'elle est « *en dehors de la vie courante* ». L'idée de ce travail était donc de voir dans quelle mesure le jeu comme jeu pouvait intégrer l'espace classe sans y être dénaturé et ce, en s'attachant à analyser le rapport au jeu d'une enseignante. Cette partie se décomposera en trois temps. D'une part, nous reviendrons sur notre problématique et sur les conclusions les plus prégnantes de notre recherche. Dans un deuxième temps, nous nous attarderons sur les limites de ce travail de recherche tant méthodologiques qu'épistémologique. Enfin, nous réfléchirons aux perspectives qu'offre cette analyse.

1 Des enseignants, des jeux

Dans cette première partie de notre conclusion, nous reviendrons sur le poids spécifique de l'expérience personnelle sur la pratique effective et singulière de jeu des sujets. Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur la dialectique entre le positionnement du sujet et son rapport au jeu dans la mise en œuvre ludique.

1.1 Le poids de l'expérience personnelle

Nous centrons l'objet de notre recherche sur la compréhension du rapport entre le sujet enseignant et son rapport au jeu et l'usage didactique du jeu. Nous souhaitons comprendre quelle forme le jeu prenait dans les pratiques pédagogiques au regard de la définition retenue dans notre cadre théorique.

Notre constat premier était de mettre en avant le peu de pratiques ludiques dans les classes élémentaires. Notre enquête auprès des 43 enseignants semble confirmer ce constat. La pratique ludique évoquée par les enseignants est une pratique indéniablement liée au disciplinaire en tant qu'élément moteur de la motivation chez l'élève.

Nous avons identifié les pratiques singulières de trois enseignants. Cela nous a permis de repérer des logiques propres à chacun et le poids spécifique de l'expérience chez eux. Les trois pratiques convergeaient vers l'utilisation du jeu au service des disciplines et plus

spécialement de la discipline des mathématiques. Cependant, malgré une utilisation qui semble similaire, on constate d'une part que les logiques internes au sujet divergent d'un sujet à l'autre et que cela a des effets certains sur la pratique effective, bien au-delà de la simple « utilisation » du jeu.

Ainsi, le jeu n'a pas la même valeur aux yeux des unes et des autres. Les pratiques personnelles sont différentes : l'une refuse de jouer pour son plaisir car le jeu est futile mais encourage la pratique ludique chez les autres, la seconde distingue les jeux à fortes valeurs cognitives des « jeux de sociétés qui permettent de partager un bon moment mais qui tout logiquement n'ont pas leur place à l'école pour elle. La troisième joue pour faire plaisir aux autres mais y trouve du plaisir. Elle est convaincue de la richesse du jeu et l'estime même vitale pour les enfants.

Avec un rapport au jeu divergent, elles mettent cependant en œuvre un jeu qui semble similaire dans son statut : un jeu-outil au service de la discipline. Cependant, quoiqu'ayant un statut identique, la mise en œuvre et le but diffèrent selon le sujet. P2 et P3 utilisent le jeu comme élément d'évaluation d'un savoir mathématique (Jeu dit pédagogique par De Grandmont). Cependant P2 propose une situation ludique forte en amusement mais pauvre en problème ludique à proprement parler. De fait, une fois le savoir mathématique acquis, le jeu perd de sa consistance. P3 aurait un jeu qui pourrait permettre une mise en œuvre de stratégies mais le peu de temps accordé au jeu dans la séquence ne permet pas aux élèves de développer le « ludus » du jeu. Ils vont donc se contenter d'un jeu-amusement, où l'on fait au hasard des propositions. Tel que le jeu est proposé dans cette séquence, les élèves passent à côté de la consistance du jeu. Quant à P1, elle veut faire apprendre ses élèves mais choisit une situation ludique pour faire plaisir à ses élèves. Le jeu mis en œuvre repose de beaucoup sur la chance au tirage des jetons, elle introduit des confusions dans les rôles des joueurs, mais au final, les élèves semblent jouer et chercher des stratégies pour gagner (utilisation de certains types de jetons en priorité). Ainsi, ses élèves tentent de résoudre un problème ludique qui n'apparaît pourtant pas évident à la première lecture de la situation.

Ces résultats sont surprenants puisqu'on s'attendait à trouver des pratiques ludiques au plus près du jeu, c'est-à-dire mettant en œuvre des mécanismes ludiques riches cognitivement, porteurs de savoirs propres du jeu plus chez les enseignants à la pratique ludique développée.

Ce constat nous permet de comprendre qu'au-delà de l'expérience personnelle du jeu, c'est ce qui structure le sujet didactique dans le rapport au jeu et au savoir, principalement au savoir qu'il est supposé enseigner et sur la façon dont il devrait l'enseigner qui permettrait de comprendre les tensions qui animent les sujets dans leur usage du jeu.

1.2 Le rapport au jeu/ le rapport au savoir : positionnement symbolique du sujet

Les tensions immanentes à la rencontre ludique/didactique en classe à l'école élémentaire amènent à envisager les tensions qui animent le sujet autrement que du point de vue seul de la dimension expérientielle. Le sujet enseignant, en tant qu'il est didactique, c'est-à-dire assujetti au didactique, à sa position symbolique, (Buznic, 2012), doit gérer son rapport au jeu et son rapport au savoir. Plus précisément, c'est dans son rapport avec ce qu'il estime enseignable à l'école élémentaire, ce qu'il estime que l'Institution et la société attend de lui qu'il va construire son rapport didactique au jeu. Au-delà de sa pratique personnelle, il va construire son rapport épistémologique au jeu et son rapport didactique au jeu au regard de son rapport au savoir. Ainsi, c'est bien dans le positionnement symbolique du sujet qu'on comprend sa pratique ludique.

Rien n'interdit institutionnellement à l'enseignant de jouer et de faire jouer. L'enseignant qui fait le choix de jouer en classe et de mettre en œuvre le jeu pour ce qu'il apporte de richesse tant du point de vue culturel que du point de vue épistémique n'envisage pas la mission enseignante de la même manière que le sujet qui estime que jouer ne permet pas d'accéder à des savoirs scolaires. Par le jeu, l'enseignant accepte la contingence dans sa classe, il accepte de ne pas être seulement le maître qui donne du sens mais surtout celui qui parce qu'il fait jouer fait apprendre.

Les sujets rencontrés dans le cadre de notre analyse sont des sujets fortement mobilisés par leur positionnement symbolique. Cependant, on constate que P1 a une certaine « conscience » de ce positionnement et lutte contre. Pour expliciter les tensions qui animent le sujet, tensions structurelles et tensions épistémologique et didactiques,

nous avons schématisé le rapport au jeu du sujet, la situation ludique effective mise en œuvre et le comportement ludique des élèves lors de cette mise en œuvre.

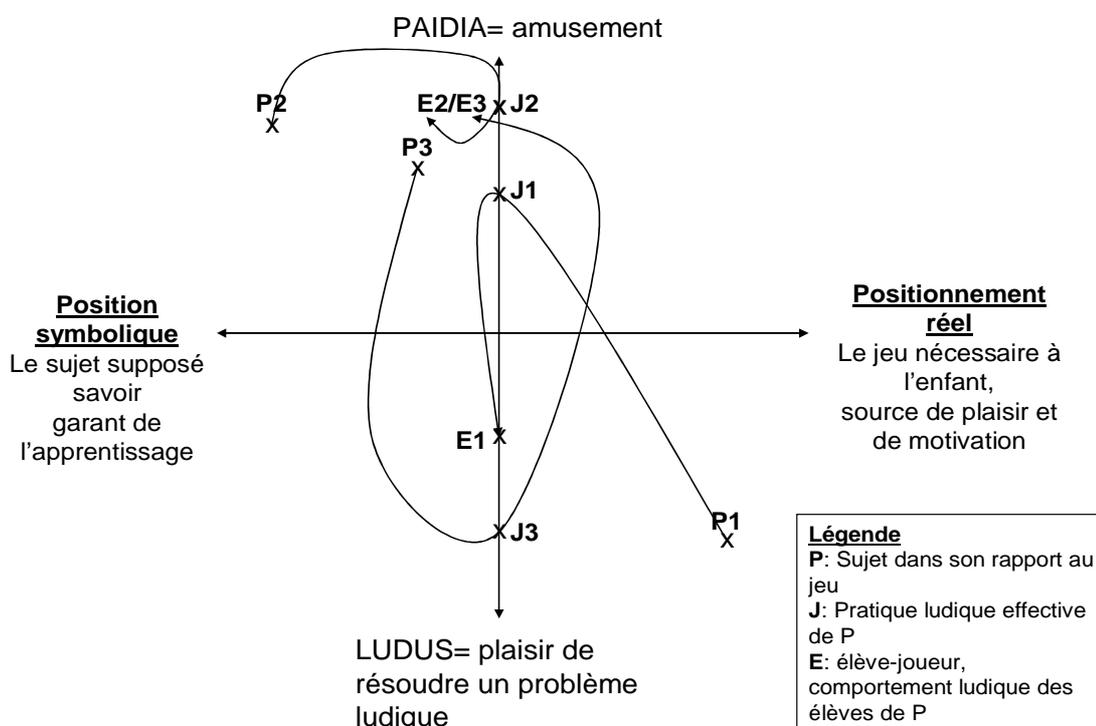


Figure 12 : Positionnement du sujet dans son rapport au jeu et son influence sur la pratique effective

Le schéma présenté ici positionne le sujet dans la dialectique positionnement symbolique/réel au regard de son rapport au jeu. De son rapport au jeu et de son positionnement ressort une pratique effective qui lui est singulière plus ou moins conforme à son discours épistémologique et didactique. Ainsi, P1 estime que le jeu fortement orienté vers le ludus aurait sa place en classe, elle lutte contre son positionnement symbolique. Cependant, le jeu (J1) proposé tient plus de l'habillage ludique que du problème ludique à résoudre. Pourtant, les élèves de P1 (E1) ont un comportement de joueurs. Quand bien même ils savent qu'ils font des mathématiques, ils réfléchissent aux stratégies qu'ils pourraient mettre en œuvre pour accroître leur chance de victoire. La mise en œuvre ludique (J2) de P2, fortement marquée par son positionnement symbolique, est plus en adéquation avec son discours par comparaison à P1. De fait, les élèves (E2) entrent dans une pratique amusante, il faut courir vite. Dans ce cas, c'est la Paidia qui prédomine (Callois, 1958) Enfin, P3, assez marquée par son positionnement symbolique envisage en classe du jeu pour les disciplines. Cependant, le

jeu (J3) qu'elle propose, s'il était mis en œuvre à plusieurs reprises, pourrait permettre aux joueurs de construire des stratégies, de s'adapter selon les propositions des autres joueurs. Cependant, le temps trop court et la forme magistrale du face à face ne permet pas aux élèves de s'appropriier le mécanisme ludique, l'amusement prend le pas sur la résolution d'un problème ludique.

Ainsi, plus le positionnement du sujet tend vers un positionnement symbolique moins le jeu tel qu'on l'a défini dans notre cadre conceptuel peut trouver sa place en classe.

Ce premier constat mériterait d'être affiné, des données recueillies de manière plus vaste permettrait de le confirmer ou de l'infirmer. On se heurte ici aux limites de notre recherche. C'est ce que nous allons évoquer dans la partie qui suit.

2 Limites à la recherche

Nous revenons dans cette partie sur quelques points qui nous semblent révélateurs des limites de notre recherche. En effet, quand bien même nous souhaitons présenter un travail de qualité, il s'avère que tant du point de vue méthodologique qu'épistémologique, un certain nombre de points sont à prendre en compte pour nuancer nos analyses.

2.1 Limites méthodologiques

Nous avons présenté ici trois cas. La construction de cas vise à identifier des singularités et non à faire des généralités. Ainsi, nos analyses ne permettent que de conclure du point de vue de ces trois cas. Pour pouvoir proposer des pistes de réflexion plus affinées, il faudrait avoir un échantillonnage plus large et la représentation des six profils identifiés lors de la pré-enquête. D'ailleurs, si cette pré-enquête nous a permis d'identifier des profils et de repérer des sujets en lien avec ces profils, on constate que rien n'est cloisonné ni définitif. Ainsi, P3 a été identifiée comme un sujet joueur et pratiquant le jeu dans sa classe. On a pu constater cependant que sa mise en œuvre ludique ne permettait pas l'expression de toute la potentialité du jeu. On constate aussi

qu'elle n'est pas vraiment joueuse mais qu'elle aime jouer pour faire plaisir aux autres. Serait-elle donc toujours identifiée comme un sujet relevant du profil 6 ?

Autre difficulté rencontrée, celle des enseignants à participer à ce genre de travail. Nous cherchions des enseignants plutôt d'école élémentaire puisque c'est là que le jeu disparaît clairement. Nous avons eu 43 enseignants qui ont répondu au questionnaire. Au regard de la communication faite et des réseaux utilisés, cela apparaît au final assez peu. Sur ces 43 enseignants, plus d'un tiers enseignaient en maternelle. 3 enseignants sont à la retraite. Sur les 25 enseignants restants, près de la moitié ne souhaitait pas poursuivre la réflexion ou ont donné une adresse erronée. Ensuite, bien que volontaires initialement, 5 n'ont pas souhaité donner suite. Au final, nous avons 2 enseignants pour chacun des profils 2, 3, 5 et 6. Nous avons réussi ensuite à trouver des sujets pour les profils 1 et 4 par le plus grand des hasards.

Chaque profil a donc été représenté par un sujet, des entretiens se sont fait de visu ou par téléphone. Cependant, des difficultés de temps et de matériel nous ont obligé à ne garder que 3 sujets : des bandes sonores défectueuses et un entretien qui a été mené de manière collective et qui nous a posé des difficultés à analyser nous ont forcé à mettre de côté les autres sujets.

Des nuances sont à apporter dans les analyses : ma perception de la pratique effective de l'enseignant évolue par comparaison aux autres pratiques et dans le temps. Ce qui explique des nuances apportées en fin d'analyse par rapport à des débuts d'analyse plus tranchés.

2.2 Limites épistémologiques : Un concept de jeu à réfléchir

Dans le cadre de ce travail, nous avons essayé dans le cadre conceptuel d'identifier le type de jeu, porteur de savoir et légitime en classe. Nous disions : « *Le jeu doit cependant garder sa finalité propre, développer un plaisir intrinsèque à sa pratique, garder son caractère libre en ce que le joueur assume « pleinement sa présence et ses responsabilités » (Sautot, 2006, p76), son caractère gratuit, incertain et fictif. On doit jouer pour jouer* » Il est certain qu'aucune des enseignantes n'a mis en œuvre de jeu pour le jeu. Doit-on s'arrêter là et considérer que le jeu était donc absent des situations ?

Certes, le jeu porteur de savoir propre n'était pas particulièrement visé mais nous pouvons nuancer la pratique ludique au regard des comportements des joueurs/élèves. Le jeu de P1 a suscité beaucoup d'engouement lors de la pratique (bien moins lors de la phase de métacognition). Le jeu de P3 aurait pu permettre de mobiliser des capacités de traitement de données, d'adaptation à la situation. Seule la situation de P2 montrait un jeu prétexte, qui ne servait qu'en phase d'évaluation et qui une fois les savoirs acquis en mathématiques, n'avait plus de raison d'être.

On peut faire deux distinctions dans la pratique ludique au regard des pratiques des sujets P1,P2 et P3. On peut envisager un jeu-objet d'enseignement répondant aux différents critères retenus en amont et on doit envisager un jeu-outil au service des didactiques. Mais ce n'est pas parce qu'il est au service des didactiques qu'il doit n'être qu'un habillage ludique pauvre en mécanisme ludique. S'il y a jeu, on devrait pouvoir trouver un jeu qui peut résister au-delà d'un apprentissage didactique acquis pour garder son sens. Nous avons retenu comme élément à observer le jeu à règle (Hutt, 1979) : jeu de coopération, de compétition, de hasard. Il semble que la règle n'est pas tout, mais qu'il faudrait mesurer la part de ludus (Caillois,1958) dans la pratique pour ne pas s'en tenir à un simple amusement.

Autre concept à réfléchir auquel nous faisons régulièrement référence mais qui n'a pas été clairement cerné : le concept de *Plaisir*. Le jeu semble indéniablement lié à cette notion mais dans quelle mesure ?

Ainsi, il apparaît que certains concepts seraient à réinterroger ou interroger. Ce travail sur le jeu ouvre sur un grand nombre de pistes de réflexions nouvelles qui sont autant de perspectives de poursuite de ce travail de recherche.

3 Perspectives

Le jeu à l'école est un vaste sujet, aussi était-il nécessaire de faire des choix dans les analyses menées.

Nous avons fait émerger en fin d'analyse la force du positionnement symbolique du sujet dans sa pratique effective et dans les choix qu'il opérait. Il serait intéressant d'approfondir cet axe en essayant de comprendre la différence dans ce positionnement

entre des enseignants qui font le choix de jouer et utilisent des jeux fort en ludus et des enseignants qui ne voient dans le jeu qu'un habillage ludique, source d'amusement et donc de motivation. Il faudrait peut-être dès lors envisager une réflexion sur les valeurs de l'école, les missions qui incombent à l'enseignant et ce qu'il s'impose, la façon dont il interprète les instructions officielles. La dialectique entre institutions et liberté pédagogique est donc à envisager : est-on un moins bon enseignant lorsque l'on fait jouer en classe ? Cela nécessite d'interroger aussi plus profondément la tension jeu/travail et de réfléchir le concept de liberté à l'école : la liberté enseignante, celle de l'élève,... Le fait d'être à l'école dénature-t-il par essence la pratique de jeu ? « *L'obligation scolaire fait-elle perdre de sa saveur aux savoirs ?* » (Astolfi, 2008)

Dans une perspective professionnelle à visée formatrice, il faudrait réfléchir sur les différentes dimensions à intégrer pour favoriser l'usage du jeu en classe : un travail sur la légitimité du jeu aux yeux des enseignants, les former sur ce qu'est le jeu, sur ses savoirs, savoirs qui ne sont pas nécessairement à renvoyer dans la cours de récréation... Là encore, on questionne les missions de l'école. En s'appuyant sur les propos d'Astolfi concernant la nécessité de rompre avec la forme scolaire, « *Retrouver la saveur des savoirs nécessite une rupture avec ce que Guy Vincent (1994) a nommé la « forme scolaire », laquelle définit davantage des contenus d'enseignements que de véritables savoirs.* » (Astolfi, 2008, p 228-229), il faudrait envisager la transformation du rapport au jeu de l'enseignant en lui laissant entrevoir le jeu non plus comme une situation motivante pour l'élève, mais comme un engagement situationnel dont la quête du savoir, du défi, du comprendre devient le moteur essentiel de la séquence d'enseignement.

Bibliographie

1 Articles et ouvrages

- ASTOLFI, J.P. (1992). *L'Ecole pour Apprendre*. Paris :ESF
- ASTOLFI, J.P. (2008). *La Saveur des Savoirs*. Paris :ESF
- BARDIN, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris, PUF.
- BEILLEROT, J. (1996). Les savoirs, leurs conceptions, leur nature. In Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.
- BERGERON, R. et DE KONINCK, G. (2001) Le texte authentique dans tous ses états, *Erudit*, Québec français, n° 121, 2001, p. 45-50, disponible sur internet, <http://id.erudit.org/iderudit/55963ac>, (consulté le 16 juin 2012)
- BIDEAU, A. (1989), *Les jeux à l'école et hors de l'école*, Lyon, E. Robert.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF.
- BROUGERE, G. (2005), *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica, Anthropos.
- BROUGERE, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire, *Revue Française de Pédagogie*, 1997, n° 119, p 47- 56.
- Brossais, Jourdan, 2011 site Recherche et Formation
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BUZNIC-BOURGEACQ P, TERRISSE A. (2005). *L'expérience de l'enseignant et ses implications didactiques : une étude de cas en EPS*. 5ème colloque international Recherche et Formation, IUFM des pays de la Loire.
- BUZNIC-BOURGEACQ P, TERRISSE A, MARGNES (2007). *L'expérience personnelle du professeur d'EPS, approche clinique et implications didactiques: une étude de cas d'une enseignante débutante*. eJRIEPS (11), Besançon.
- BUZNIC-BOURGEACQ P., TERRISSE A., LESTEL G. (2008). - Le poids de l'expérience professionnelle en didactique clinique de l'EPS: analyse comparée de deux enseignantes «contrastées». In Carnus M.-F., Garcia-Debanc C., Terrisse A. (dir.), *Analyse des pratiques des enseignants débutants*. Grenoble, La Pensée Sauvage, pp. 193-211
- BUZNIC-BOURGEACQ, P. (2009), *La transmission du savoir expérientiel. Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS*. Thèse de doctorat, en

Didactique des disciplines scientifiques et technologiques, université de Toulouse, Toulouse.

BUZNIC-BOURGEACQ P., TERRISSE A., MARGNES E. (2010). – La transmission du savoir expérientiel en EPS. Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique. *eJRIEPS* (20), Besançon.

BUZNIC-BOURGEACQ, P. (2012), Le positionnement du sujet enseignant dans le didactique. Congrès mondial de l'AMSE. Juin 2012, Reims.

CAILLOIS, R. (1958). *Les Jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.

CAROLL, L. (1865). *Les Aventures d'Alice au pays des merveilles*, Paris: Gallimard, 2009.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Economica, Anthropos.

CHATEAU, J. (1954). *L'enfant et le jeu*, Scarabée.

CHEVALLARD, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*. Vol 12/1.

CHEVALLARD Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques* (19/2). La Pensée Sauvage.

DE GRANDMONT, N. (1995). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*. Paris–Bruxelles : De Boeck & Larcier.

DERU, P. (2006). *Le jeu vous va si bien*. Barret-sur-Méouge : Le souffle d'Or.

DE SINGLY, F. (2001). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire* ; Paris, Nathan Université

DESVAGES-VASSELIN, V., BUZNIC-BOURGEACQ P. (2012).- Jeu et pratique scolaire : étude de cas d'un sujet et de son rapport au jeu, *Les Cahiers de l'IUFM de Basse Normandie*, (1). Caen, p.44-68.

DIUZET, F. (1998). *Jeu et Travail, des représentations sociales*. Disponible sur Internet : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/maternelle/Pages/2008/93_Contributionsurlejeu.aspx (consulté le 01 février 2012)

DUFLO, C. (1997), *Jouer et Philosopher*. Paris : PUF.

EPSTEIN, J. (2006), préface de *Le jeu vous va si bien*. Barret-sur-Méouge : Le souffle d'Or.

- GAUSSOT, L. (2002). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité, *Spirale*, n° 24, p. 39-51. Disponible sur Internet : <http://www.cairn.info/revue-spirale-2002-4-page-39.htm>. (consulté le 16 juin 2012)
- GIORDAN, A. (2003), Entretien avec A Giordan, in B. Darras, *Jeux, Médias, Savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- HEUSER, F. (2009), « Du savoir enseigné et évalué à la référence de l'enseignant d'EPS : étude didactique clinique en karaté », . Thèse de doctorat, en Didactique des disciplines scientifiques et technologiques, université de Toulouse, Toulouse.
- HUIZINGUA, J. (1938/1988). *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard
- HUTT, C. (1979). Exploration and Play. In B. Sutton-Smith (ed.) *Play and Learning*, New York: Gardner Press, p. 175-194.
- JOHSUA S. (1996). – Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In Raisky, Caillot, *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour des concepts fédérateurs*. Bruxelles, De Boëck, p.64-73.
- LE BAS, Alain (2007)
- LE BAS, A. (2008). « La situation de pratique scolaire en EPS ». *Actes du colloque international « Recherches et formation des maîtres »*. IUFM Grenoble
- MARTINAND J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°2, p. 23-29.
- MERCIER, A. (2002). La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques. *Revue française de pédagogie*, (141). INRP
- MUSSET, M. & THIBERT. R (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. *Dossier d'actualité de la VST*, n° 48, octobre, disponible sur internet, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=48&lang=fr> (consulté le 16 juin 2012)
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (1994), *Les compétences psychosociales*, Programme sur la santé mentale. Life Skills Education in School. Genève, Suisse.
- PIAGET, J. (1935) Les Méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques in Encyclopédie Française, *Psychologie et pédagogie*, Paris : Denoel, réed. 1969, p.211.
- PIAGET, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé

- PINGAUD, F. (2002), *Le jeu-projet*, G.E.L.
- REUTER Y., COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I., (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boëck.
- ROUSSEAU, J.J. (1762/1964). *Emile ou de l'Education*. Paris : Garnier
- SAUTOT, J.-P. (dir.) (2006). *Jouer à l'école. Socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble
- SEARA Johnny. (2007). *Le jeu pédagogique est-il un leurre ? L'exemple d'un jeu de rôle dans l'enseignement de l'histoire au gymnase*, Mémoire professionnel HEP, Vaud.
- TERRISSE A., CARNUS M.-F. (2009). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?* Bruxelles : De Boëck.
- TOUBOUL A., CARNUS M.-F., TERRISSE A. (2011). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en EPS. Analyse de deux profils asymétriques en savate boxe française. *Recherches en didactiques*, (12). Presses Universitaires du Septentrion
- TOURTET, L. (1972). *Jouer, Rêver, Créer*. Paris : Armand Colin.
- VENTURINI P., AMADE-ESCOT C., TERRISSE A. (2002) *Etude des pratiques effectives: l'approche des didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, Travaux et thèses de didactique.
- VIAL, J. (1981) *Jeu et Education : les ludothèques*. Paris : Presse Universitaire de France.

2 Sitographie

LUDUS, <http://www.discip.crdp.ac-caen.fr/histgeo/ludus/index.htm>, (consulté le 16 juin 2012) ; <http://lewebpedagogique.com/reseauludus>, (consulté le 16 juin 2012).

Centre d'Etudes et de Recherches sur le Jeu, <http://www.cerj.fr>, (consulté le 16 juin 2012).

N. De Grandmont, *La pédagogie du jeu* ; <http://ndegrandmont.webatu.com/>, (consulté le 16 juin 2012)

3 Ludographie

DES PALLIERES, P. (1997) *Oh ! Les nains*, ill. F. Moret, F. Dion, éd. Asmodée, France.

CATHALA B, LAGET S. (2006). *Du balai !*, ill. S. Poinso, éd. Asmodée, France.

DES PALLIERES P., MARLY H. (2001). *Les loups garou de Thiercelieux*, ill. A. Tjoyas, éd. Lui-même, France.

DU POËL J. (2003) *Pitch Car*, éd. Ferti, France.

BLONDEL J. (2006) *Le Magicien d'Oz*, ill. E. Fernandez, éd NekoCorp, France.

LAMBERT, R., RILSTONE,A., WALLIS, J.(1995), *Il était une fois*, ill. F. Magnin, Sophie Mounier, éd. Halloween Concept, Atlas Games, Etats Unis

BAUZA, A. (2005), *Les contes Ensorcelées*, ill. Arnü West , Albertine Ralenti, éd. NekoCorp, France.

PERRIOLAT,A. (2006), *Gagne ton papa*, ill. Marjorie Noël, éd. DJ Games, France.