

**JEU ET PRATIQUE SCOLAIRE :
LE CAS D'UN SUJET ENSEIGNANT A L'ECOLE ELEMENTAIRE**

Vanessa DESVAGES-VASSELIN⁵³

Pablo BUZNIC-BOURGEACQ⁵⁴

Résumé : Le jeu apparaît à l'école élémentaire comme une pratique assez marginale. S'interroger sur la place de l'activité ludique et sur son authenticité revient à s'interroger sur les raisons de l'enseignant à faire ou non jouer. Nous nous appuyons dans cet article sur les premiers éléments d'une recherche visant à identifier les usages du jeu par les enseignants à l'école élémentaire. Nous avons tout d'abord cherché à connaître quelle légitimité scolaire et sociale peut avoir le jeu en passant par sa caractérisation. Puis nous avons tenté d'identifier les tensions qui s'instaurent dans la mise en œuvre du jeu dans un cadre scolaire. Considérant que l'enseignant constitue le dernier ressort de ces tensions, nous avons centré notre analyse sur celui-ci et sur sa position adoptée en classe quant au choix de jouer et aux usages spécifiques du jeu. Nous rendons compte ici d'une étude de cas, interrogeant le rapport au jeu du sujet et son influence sur la pratique ludique en classe.

Mots-Clefs : Jeu, Savoir, Sujet, Enseignant, Rapport à, Scolaire

Introduction

Il semble exister un clivage maternelle/élémentaire dans les pratiques pédagogiques et particulièrement dans la place faite au jeu. De ce fait, nous nous sommes interrogés sur les raisons qui poussent l'enseignant à jouer et faire jouer ou non ses élèves à l'école élémentaire.

Dans le cadre de cet article, nous rendons compte des premiers éléments d'une recherche ayant pour intention d'identifier les usages du jeu par les enseignants à l'école élémentaire.

Nous nous sommes attachés dans un premier temps à comprendre si le jeu trouve sa place dans le cadre scolaire, particulièrement en élémentaire. Pour cela, nous avons caractérisé ce que peut être le jeu au sein d'une profonde polysémie, d'une variété de pratiques, soutenues par une diversité d'auteurs et de champs d'étude (Brougère, 2005 ; Sautot, 2006 ; De Grandmont, 1995). Nous avons réfléchi sur la légitimité scolaire et sociale du jeu. Postulant des pratiques

⁵³ Étudiante en Master 2, Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, spécialité Éducation et encadrement, parcours EPEA

⁵⁴ Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Directeur des études - Recherche

sociales de référence au jeu, et des rapports étroits entre les finalités et les usages de l'institution scolaire ; une transposition didactique du jeu en classe paraît envisageable et mérite d'être étudiée.

Dès lors, il est nécessaire d'identifier les tensions qui s'instaurent dans la mise en œuvre du jeu dans un cadre scolaire. Considérant que l'enseignant constitue le dernier ressort de ces tensions transpositives (Buznic, 2008), nous avons centré notre analyse sur celui-ci et sur sa position adoptée en classe quant au choix de jouer et aux usages spécifiques du jeu. Cette réflexion théorique, au croisement de la « ludologie » (Huizinga, 1938, Caillois, 1958) des sciences de l'éducation axées sur le jeu (Brougère 2005, De Grandmont, 1995) et de la didactique clinique (Terrisse, Carnus, 2009), nous a amené à questionner le terrain en plusieurs temps. D'abord, nous avons élaboré un questionnaire auprès d'enseignants afin d'identifier leurs représentations sur le savoir, sur le jeu, leur rapport au jeu pour comprendre ce qui organisait leurs choix d'utiliser le jeu. Cette première enquête nous a permis de dégager des profils ; puis de choisir des sujets enseignants à partir de ces profils pour mener autant d'études de cas. Nous rendons compte ici d'une étude de cas.

Cette étude sera menée au travers du questionnement sur les rapports entre le jeu, le sujet enseignant et l'enseignement scolaire.

- Le jeu peut-il être plus qu'un outil dans le cadre scolaire ?

- Qu'est-ce que le jeu pour l'enseignant ?
En quoi son rapport au jeu influe sur sa manière de transmettre, de transposer le jeu dans le cadre scolaire ?

1. Cadre théorique

1. DEFINITION DU JEU :

1.1. L'apport des chercheurs : ludologues et pédagogues...

A partir des diverses définitions et typologies apportées par les chercheurs, ludologues ou pédagogues intéressés par le jeu (Caillois, 1958. Brougère, 2005 ; Sautot, 2006) nous pouvons identifier les caractéristiques du jeu et voir si par définition, le jeu n'est pas antinomique avec l'espace classe.

Huizinga (1938) le premier, définit le jeu comme une « *action libre* », « *fictive* » et située en « *dehors de la vie courante* » ; 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* ». Cette définition a été un point de départ à une réflexion toujours plus intense sur le sujet. De Caillois à Brougère, en passant par De Grandmont ou Hutt, on constate qu'il n'est pas aisé de s'accorder sur une définition.

Brougère (2005) souligne la grande diversité de jeux derrière le même mot : Jeux Olympiques, jeux de casino,... Certains auteurs ont tenté une typologie pour identifier les caractéristiques du jeu. De Grandmont (1995) explique que pour qu'il y ait jeu, il faut une activité

dont la fin poursuivie est le jeu lui-même. Elle met en évidence le paradoxe de vouloir jouer en classe puisque jouer vise à développer un plaisir intrinsèque. Elle distingue deux types d'application du point de vue du pédagogique. Il y a le jeu ludique où règnent le plaisir, la gratuité et la créativité. La règle évolue selon les caprices du joueur. Le jeu ludique permet de développer du plaisir intrinsèque. Elle envisage ensuite le jeu éducatif qui 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 (1981) insistent sur le fait que dans le jeu tout éducatif qu'il soit ; la valeur éducative doit rester une valeur « *de surcroît* ». Le jeu dit éducatif pose paradoxe car il détourne ce qu'est le jeu à d'autres fins que le jeu. Enfin, elle parle du jeu pédagogique qui vient après le savoir et non pour construire le savoir. Certains, comme Vial, parlent d'anti-jeu car la finalité n'est plus le jeu pour lui-même.

Hutt (1979) 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* : ex jeux de résolution de problème, d'exploration et de production. Les comportements ludiques *ludic behaviour* sont tournés vers leurs propres développements et marqués par les sentiments ressentis ou partagés par les enfants. Enfin dans les jeux avec règles *games with rules*, les joueurs s'affrontent ou coopèrent pour mener à bien leur stratégie.

1.2. Un essai de définition

On se heurte ici à un constat évoqué par Brougère (2005). Il est difficile de définir le concept de jeu tant le jeu est multiple et complexe. D'une part, les sujets doivent partager un langage commun, (op. cit.) afin d'échanger des signaux véhiculant le message « *c'est un jeu !* » D'autre part, cela mérite lorsqu'on parle de jeux didactiques, lorsque les enseignants disent qu'ils font jouer les élèves, de s'assurer que l'élève joue !

On retiendra dans un premier temps les critères sur lesquels s'accordent Huizinga, Caillois ou Brougère. Le jeu est une activité libre, circonscrite dans les limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance, incertaine, improductive, réglée et fictive. Cependant, le jeu n'existe bien que lorsque les joueurs reconnaissent jouer.

Ainsi, on déduit 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 assez 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.

Quand on joue, on est hors du temps et de l'espace de la classe, dans un univers parallèle où les choix sont sans conséquence sur le réel. L'enseignant n'est plus là, à cet instant pour rappeler le fonctionnement du savoir disciplinaire en jeu auquel cas il briserait l'aspect fictif de la situation. Il est donc du ressort de l'enseignant de trouver sa place.

Dans le cadre de ce travail, si différents types de jeux sont observés, nous centrerons notre attention sur les jeux dits de règle par Hutt (1979).

2. LÉGITIMITÉ SOCIALE ET SCOLAIRE DU JEU ?

2.1. Un objet culturel

Le jeu et ses composantes sont placés en opposition au sérieux (Sautot, 2006; Diuzet, 1998) : futilité/sérieux, gratuité/utilité, imaginaire/réel... Cette représentation du jeu dans notre société fait poids sur les choix individuels. Est coupable l'adulte qui joue puisqu'il n'en a plus l'âge. Comme le souligne Epstein, « *l'adulte qui aimerait jouer [...] est à la limite de la fainéantise et de l'immaturité !* » (in Deru, 2006, p 10)

Pourtant le jeu est objet de société. De Caillois à Brougère, on tend 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* ». Le jeu semble alors être un lien essentiel à la cité, évoluant parallèlement à celle-ci, participant à son identité, sa culture. Peut-on pour autant dire qu'il est objet culturel ?

Le jeu permet bel et bien d'acquérir des savoirs sur soi (Sautot, 2006 ; Bideau 1989)...De plus, il tient une place différente selon les sociétés et véhicule des valeurs propres à la **société** dont il

est le témoin. Découvrir les jeux traditionnels d'un pays permet d'en découvrir sa culture et ses valeurs (Sautot, 2006). De même, il suffit d'observer les jeux de cours des élèves, jeux qui participent à une culture commune héritée tels les contes traditionnels. On connaît autant Cendrillon que la marelle.

On peut donc considérer que le jeu est objet de culture. Pour Sautot, le jeu a déployé une culture ludique. Sa 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* » (Sautot, 2006). Certaines associations défendent le jeu comme un objet culturel affirmant le caractère social, culturel et éducatif du jeu et qui tendent à faire connaître le jeu comme élément de cohésion sociale et de culture (Sautot, 2006).

Pour J.-P. Sautot, il existe différentes conceptions du jeu mais qui convergent vers la même idée : le jeu est essentiel comme facteur de culture. Il retient particulièrement la conception 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* » (Sautot, 2006, p 80). 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.

Le jeu participe donc à la construction de soi et du monde et en tant que tel apparaît comme un élément de culture essentiel. Et cette dimension culturelle du jeu spécifie sa place dans un cadre scolaire. « *Les finalités mêmes de l'école, celles d'acculturation et d'intégration sociale, révèlent la nature du savoir scolaire. Il s'agit d'un savoir sélectionné, par la noosphère, dans l'univers des « savoirs sociaux », considéré comme valant la peine d'être enseigné aux élèves, afin qu'ils s'approprient un certain patrimoine culturel, qu'ils se développent et s'insèrent harmonieusement dans la société* » (Buznic, 2009). Nous pouvons considérer que le jeu permet à l'élève de s'approprier un patrimoine culturel et de développer des compétences qui permettent 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.

2.2. Des pratiques sociales de références ?

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, p 181). Envisager la conception d'activités ludiques scolaires passe donc par l'identification des activités de joueurs.

Nous postulons que le jeu est porteur de savoirs experts tels que les définit Joshua (1996).

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.* » (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 ces jeux dits de règle définis par Hutt, (compétition, coopération, hasard...).

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)

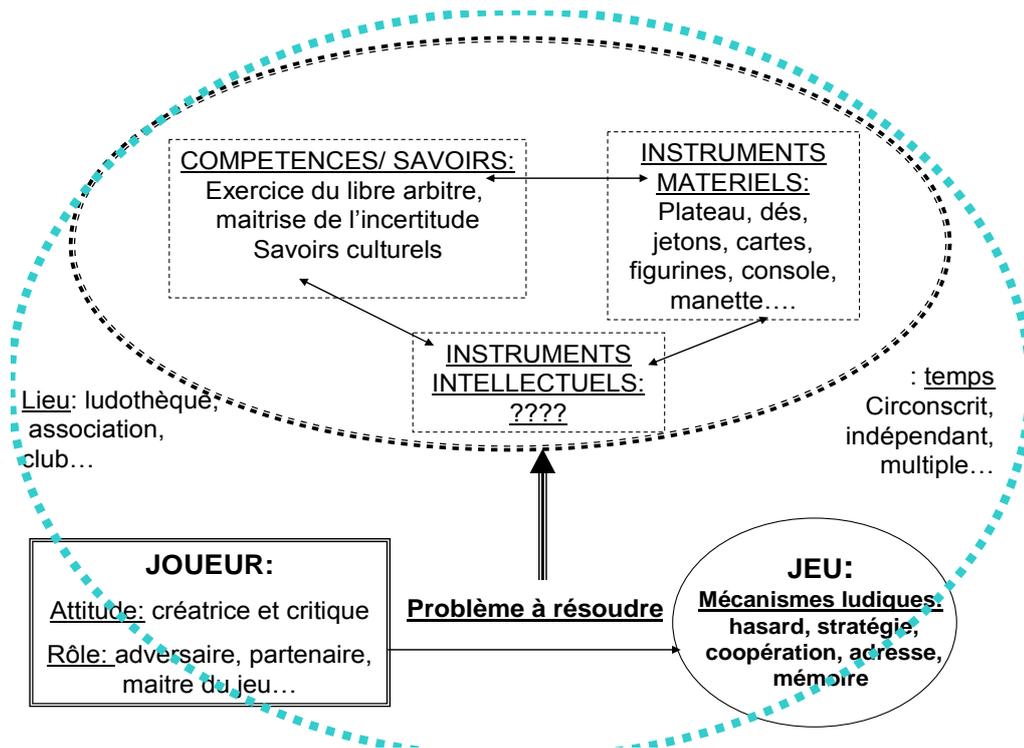


Figure 1 : Le jeu, des pratiques sociales de références ? (Desvages-Vasselín, 2012)

Les finalités de l'engagement ludique sont multiples et non exclusives (gagner, s'amuser, apprendre ?!), mais engagent en permanence le sujet joueur dans une relation entre sujets autour de l'objet jeu.

2.3. Les Savoirs du jeu : savoirs transversaux, savoirs disciplinaires, savoirs experts ?

Pour comprendre la relation entretenue par le sujet avec le jeu, il est nécessaire de s'arrêter sur son rapport au savoir et sur les savoirs dont le jeu peut être porteur, en fait son rapport au jeu.

Ce qui légitime le jeu en classe est qu'on y apprenne 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 ». 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.

a. Les savoirs transversaux et le développement de l'enfant

Notre société laisse peu de place au jeu pour l'enfant, sous prétexte du tout éducatif,

malgré une offre toujours plus grande (Epstein in Deru, 2006). 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. « *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.* » (Sautot, 2006, p.94)

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.* » (Giordan, 2003, in Sautot, 2005, p 95). Par exemple, en observant un enfant jouer à *Gagne ton papa*, un casse-tête, on constate que pour 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.

Pour Château (1954), le jeu est « *une révélation à soi, des autres à soi et de soi aux autres* ». Ainsi, le joueur *s'apprend*, apprend les

autres et le monde qui l'entoure en mobilisant des connaissances déjà acquises. Dans le jeu de rôle *Les Contes Ensorcelés*, en jouant un personnage, l'enfant devra se distancier de ce qu'il est pour raisonner, vivre une aventure en étant quelqu'un d'autre.

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.* » (Piaget, 1935)

b. Les savoirs disciplinaires

On parle de savoirs propres à une discipline d'enseignement, c'est-à-dire des contenus d'enseignement propres à la classe et qui d'une certaine façon donnent à l'esprit « *des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art.* » (Chervel, 1988, p 64).

Il est nécessaire de différencier deux types d'utilisation du jeu à des fins didactiques. D'une part, on trouve le jeu didactisé par l'enseignant, jeu qui n'est qu'un outil pédagogique au service du savoir. En ce sens, 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. Si l'élève trouve la situation ludique, il n'en demeure pas moins qu'il a bien conscience d'être en situation d'apprentissage.

D'autre part, on trouve 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. Ce jeu permet de travailler un certain nombre de compétences disciplinaires : prendre la parole en respectant un registre adapté, écouter autrui, ... (BOEN, 2008)

c. Les savoirs propres au jeu

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* ».

Le jeu dans sa pratique construit le joueur. Duflo (1997) dit que « *l'homme doit jouer pour apprendre en quelque sorte sa liberté* ». Le jeu 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. C'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, in Sautot, 2005, p 69). 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
<p>Ex : l'autonomie, raisonnement, analyse et déduction, mémoire. interaction avec les autres, la réalité et l'information</p>	<p>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</p>
DES SAVOIRS PROPRES AU JEU	
SAVOIRS GENERAUX DU JEU	SAVOIRS SPECIFIQUES D'UN JEU:
<p>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</p>	<p><i>Echecs</i> : connaître le déplacement des pièces, connaître l'ouverture <i>Gambit dame</i>, adapter son ouverture à la situation, identifier les possibles de l'adversaire afin d'envisager diverses solutions...</p>

Tableau 1 : les différents types de savoirs en jeu dans la pratique ludique (Desvages-Vasselín, 2012)

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.

Ayant donné forme à ces savoirs, il nous faut maintenant intégrer à notre réflexion la question du sujet enseignant, de son rapport au jeu, comme facteur déterminant des usages du jeu en classe.

3. LE JEU ET L'ENSEIGNANT : DU RAPPORT AU JEU EN CLASSE

Les usages du jeu en classe s'instaurent en dernier ressort sous la responsabilité de l'enseignant. Si ces usages s'inscrivent au sein de contraintes sociales, institutionnelles, didactiques et, pourrait-on dire, ludiques, ils demeurent initiés par l'enseignant. Il nous semble alors pertinent 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.

Pour prendre en compte cette dimension subjective de la transposition didactique du jeu, nous nous appuyons sur ce que Charlot (2002) nomme « la problématique du rapport au savoir ». Signifiant ainsi que le rapport au savoir ne doit pas être conçu comme un simple ajout conceptuel, mais bien comme un renversement épistémologique permettant un nouveau regard,

par exemple pour lui, sur l'échec scolaire. Charlot place ainsi au cœur du renversement la question du sujet confronté au savoir et postule alors qu'« il n'y a de savoir que dans un rapport au savoir » et « qu'il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet » (Charlot, 1997). Ce sujet « indissociablement humain, social et singulier » (op. cit.) est rapport au savoir. Rapport distancié, fusionnel, craintif, jubilatoire, contradictoire, passé au filtre de l'antériorité de la société et de l'école, des activités et des trajectoires sociales, de son histoire singulière, le sujet s'instaure singulièrement face à chaque pratique et discours de savoir. 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.

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). Nous nous attachons alors 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. **Méthodologie**

Cette partie montre les diverses étapes nécessaires à la construction du cas présenté ici.

1. UN QUESTIONNAIRE

L'étude de cas est le centre de notre travail. Cependant, pour observer des comportements différents, comparer des représentations au jeu divergentes, il a fallu construire une typologie des relations enseignant/jeu pour recruter des enseignants volontaires aux profils variés. Le questionnaire apparaissait alors comme l'outil le plus adapté. A partir de ce questionnaire, on aborde ensuite le travail de didactique clinique, les profils émergés permettant de construire des études de cas et des analyses comparatives

Le questionnaire aborde quatre thématiques : le contexte, le vécu du sujet, une dimension épistémologique et une dimension didactique. Nous avons fait passer le questionnaire en utilisant les *Documents de Google* qui permettent de générer des questionnaires en ligne. Le croisement des données recueillies nous permet de dégager 6 profils.

2. LE CAS D'UNE ENSEIGNANTE

L'enseignante est une enseignante du 3^e profil qui ne joue pas personnellement. Elle enseigne dans une école rurale, un CE2-CM1 depuis 6 ans. Notre analyse a porté sur son vécu personnel de joueuse, le sens qu'elle donne au jeu. Il porte aussi sur l'usage qu'elle fait du jeu

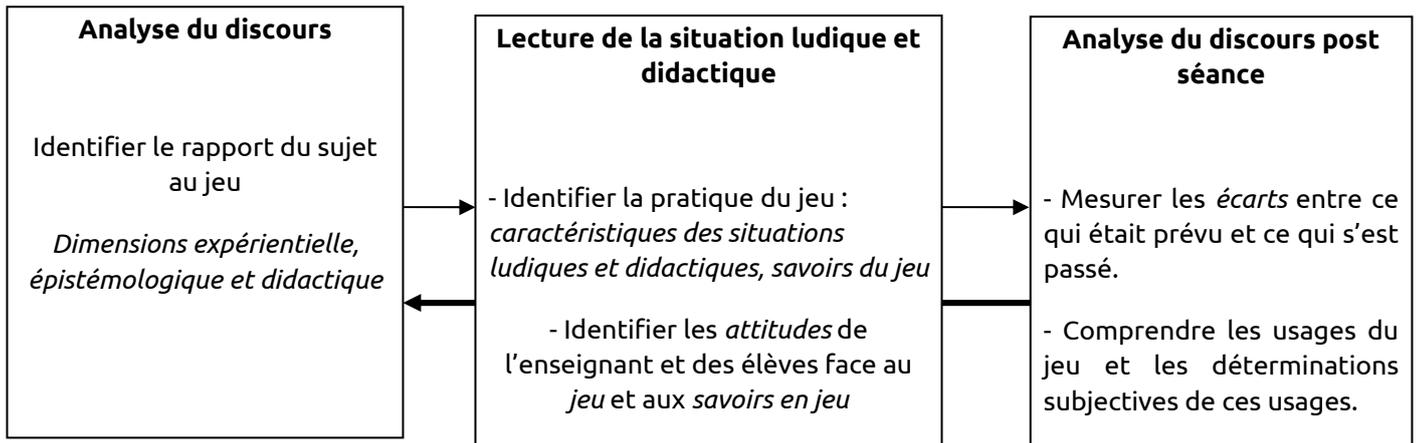
dans sa classe et les raisons de cette pratique. Cela nous a permis d'identifier l'influence de sa pratique personnelle et du regard qu'elle porte sur le jeu sur les choix didactiques qu'elle met en œuvre dans sa pratique scolaire ludique.

3. RECUEIL DE DONNEES : DISCOURS ET PRATIQUE

Pour comprendre quel rapport entretient le sujet avec le jeu, nous avons d'abord organisé un entretien de « *déjà-là* » (Terrisse, Carnus, 2009). Cet entretien visait à approfondir les thèmes évoqués dans le questionnaire. Les trois thèmes abordés étaient donc à orientation « *expérientielle, épistémologique et didactique* » (Buznic, 2008). Cet entretien a été retranscrit. Puis, une séance d'usage du jeu en classe a été entièrement filmée. L'ensemble des interactions verbales a été retranscrit. Les interactions non verbales rendant compte des attitudes et des rôles de l'enseignant et des élèves ont été décrites. Cette séance a été suivie d'un second entretien pour interroger l'enseignant sur ses intentions didactiques, les raisons de l'usage du jeu dans cette situation et le bilan qu'il fait de ce qu'il attendait et de ce qu'il a obtenu.

4. EXPLOITATION DES DONNEES

Les données recueillies ont été analysées en trois étapes.



Ces trois étapes nous permettent d'identifier le poids de l'expérience personnelle dans le choix de la pratique ludique en classe.

3. Résultats et interprétations

Nous présentons d'abord les profils identifiés des sujets enseignants dans leur rapport au jeu puis nous nous attacherons à présenter le cas d'une enseignante (voir tableau ci-dessous)

3.1 Le sujet enseignant et son rapport au jeu

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>pourtant</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 subtil possible, - jouer pour jouer, - enseigner le jeu comme discipline scolaire

Tableau 2 : Profils sujets enseignants et de leur rapport au jeu

3.2 Etude d'un cas

1. Analyse du contenu didactique et ludique :

TABLEAU 1 : la situation didactique

<p>Situation adidactique : 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 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.</p>
<p>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.</p>	
↓	
<p>Obstacle : 3x8= 24 mais pas seulement, 24= 8x3 mais aussi 4x6 et 6x4</p>	
↓	
<p>Consignes : « Vous allez jouer en suivant la règle du jeu » Relecture de la règle collectivement</p>	
<p>Tâche productive de l'élève : Se repérer sur la table de Pythagore</p>	<p>Tâche constructive de l'élève : Construire les tables de multiplication en mobilisant les différents multiples d'un nombre</p>
<p>Contraintes : - 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 de collective, l'objectif de l'enseignante est de faire formuler aux élèves comment gagner plus rapidement.</p>	<p>Critère de réussite énoncé : Gagner <i>rapidement</i>. 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. »</p>

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, 2 x rapidement

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 décrochés et font autre chose : coloriage, dessin, petits mots, plan de travail

Si les élèves semblent adhérer à la dimension ludique de l'activité (« *on fait un jeu en math, c'est pour apprendre en s'amusant ! ... C'est plus rigolo !* »), 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.

TABLEAU 1 : la situation ludique

But du jeu « La table de Pythagore »:		
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)		
<p style="text-align: center;"><u>Matériel :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Un plateau « table de Pythagore », - des jetons représentants des nombres (6, 24, 56...) - une règle du jeu, - une table de Pythagore complétée 	<p style="text-align: center;"><u>Mécanisme ludique en œuvre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le hasard - 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. 	<p style="text-align: center;"><u>Lieu, temps :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans la classe, -Le critère temps pose interrogation : le temps du jeu <i>ou</i> le temps le plus rapide ?
<u>Problème :</u>		
Comment se débarrasser le premier de tous ses jetons ? (problème ludique) Comment se débarrasser le plus vite possible de tous ses jetons ? (problème mathématique)		
<u>Type de savoirs à mobiliser pour résoudre le problème</u>		
<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 style="text-align: center;"><u>Rôle :</u></p> <p>- maintient des règles - aide à la formulation, l'observation.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Attitudes</u></p> <p>L'enseignante n'est pas en retrait, bienveillante et enthousiaste.</p>
LES ELEVES	
<p style="text-align: center;"><u>Rôle :</u></p> <p>adversaires MAIS pour gagner vite doivent coopérer.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Attitudes :</u></p> <p>Les élèves actifs, expressifs, mobilisés par : gagner ou placer des jetons ou apprendre les tables.</p>

La situation ludique de l'enseignante visait un savoir mathématique. En ce sens, elle a apporté des modifications à la règle initiale. La contrainte de temps a été ajoutée pour qu'en coopérant l'équipe aille le plus vite possible. Le but du jeu est alors de jouer rapidement. Le jeu n'est pas clair pour les enfants car ne ils savent plus s'ils sont dans un jeu de coopération ou d'opposition. Sur le plan ludique, cette contrainte ne fait pas sens, mais elle fait sens pour l'apprentissage mathématique : mobiliser les tables de plus en plus vite.

Une autre modification est apportée : énoncer à voix haute pour permettre à l'adversaire de vérifier. La part du savoir disciplinaire est ici moins subtile.

Ces modifications et le matériel explicite quant aux objectifs de la situation, montrent que la

priorité est donnée au savoir mathématique au détriment de la situation ludique.

a. Du didactique dans une situation ludique

La situation ludique tend ici 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 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. Interprétations: un rapport au jeu conflictuel

LE RAPPORT AU JEU DE L'ENSEIGNANT		
DIMENSION EXPERENTIELLE	DIMENSION EPISTEMOLOGIQUE	DIMENSION DIDACTIQUE
<p>L'effort pour les autres, Souffrance</p> <p><i>« 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.»</i></p> <p>La perte de temps, la futilité/ Le travail</p> <p><i>« Le jeu est associé à la futilité, le jardin a une utilité. Tu jardines aussi pour produire des légumes, pour le plaisir des yeux»</i></p> <p>Perdre : une mise en difficulté déstabilisante</p> <p><i>« 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.»</i></p> <p>Héritage familial et culturel</p> <p><i>« 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. »</i></p>	<p>Jouer=respecter des règles</p> <p><i>« Savoir du jeu quoi, jouer ensemble,...c'est respecter les règles de jeu euhhhhh, quand même, euh.... Oui respecter les règles, ne pas tricher »</i></p> <p>Jouer ≠ travail</p> <p><i>« le jeu ce n'est pas du travail, c'est pas du tout ça, ...c'est du plaisir, et je m'interdis ce plaisir »</i></p> <p>Jouer= manipuler</p>	<p>Doit être légitimé par une autorité reconnue (institutions, chercheurs...)</p> <p><i>« Voilà, c'est pas moi qui vais, j'veis pas... »</i></p> <p>Sentiment d'incapacité à pouvoir mettre en œuvre le jeu</p> <p>→ <i>« 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 »</i></p> <p>→ Modifie le jeu pour être au plus près d'une situation didactique reconnue comme valide</p>

Nous avons envisagé le rapport du sujet sous les trois angles que sont le vécu de joueur, les conceptions du jeu et les conceptions de l'enseignement du jeu (Buznic, 2005). A travers une analyse thématique de contenu (Bardin, 2007) les éléments du discours sont classés dans chacune des trois dimensions. Des catégories sont alors construites a posteriori, puis intitulées, dans la perspective de dégager une cohérence interne au cas, à partir des « formules qui traduisent le mieux sa position de sujet » (Terrisse, Buznic, 2011).

Le rapport au plaisir de l'enseignante est complexe, ambivalent. 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...* »

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. Opposant le jeu au travail, elle peine à utiliser le jeu en classe.

Son rapport au jeu est complexe. Convaincue qu'il est bénéfique, elle se l'interdit

car la priorité doit être donnée au travail malgré sa satisfaction à faire plaisir à ses élèves : « *je suis contente qu'ils jouent car je sais que c'est bien, pour eu.* ». Elle le mettra en œuvre si une autorité vient légitimer l'usage du jeu.

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* ». 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* ».

Elle semble ainsi divisée entre plusieurs déterminations qui organisent son activité didactique et son pilotage de l'activité ludique des élèves :

- 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 savoirs 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.

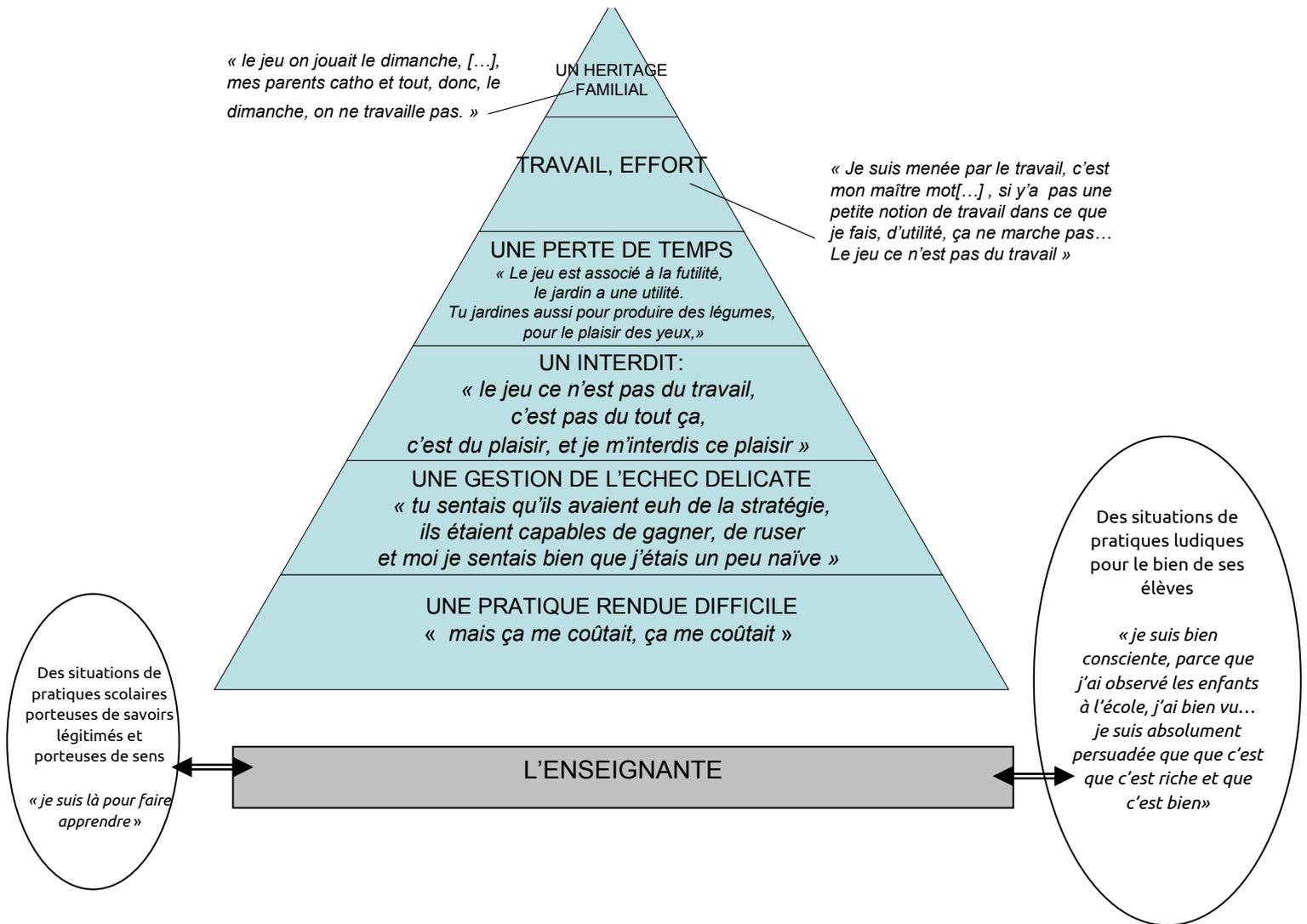


Figure 2 : Archéologie d'une pratique ludique enseignante interdite.

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.

4. Conclusion

Ce travail visait à voir comment le jeu peut être intégré en classe sans y être dénaturé et ce, en s'attachant à analyser le rapport au jeu d'une enseignante.

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.

D'autre part, considérant qu'en dernier ressort, l'expérience personnelle de l'enseignant constitue la référence du savoir transposé en classe (Buznic et al., 2010 ; Heuser, 2009 ; Touboul et al., 2011 ; Ben-Jomaa, Terrisse, 2011), nous avons alors interrogé le cas d'une enseignante, son rapport subjectif au jeu et à son enseignement. Son expérience face au jeu semble influencer la transposition qu'elle fait du jeu dans sa classe. Le travail et les règles, l'autorité et l'interdit semblent être organisateurs d'un rapport singulier au jeu, un rapport d'envie et de rejet vis-à-vis du jeu, fait de tensions inextricables. Ce rapport au jeu ambivalent 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. Même si les élèves apprécient l'habillage ludique, ils savent qu'ils sont là pour apprendre à maîtriser les tables de multiplication.

A travers ce cas, on constate que si le jeu semble légitime dans le cadre de la classe pour l'enseignante, il reste assujéti aux tensions qui animent le sujet. Le jeu étant source de plaisir, il ne répond pas à cette nécessité d'effort et de travail que s'impose l'enseignante. La pratique ludique

scolaire constitue une *épreuve* (Terrisse, 1994) pour l'enseignante.

Ainsi, au travers de l'étude des différents cas menés par la suite, notre recherche permettra d'identifier d'une part les tensions immanentes à la rencontre ludique/didactique en classe à l'école élémentaire et d'autre part, les déterminations subjectives qui organisent autant de pratiques didactiques du jeu en classe.

REFERENCES

Articles et ouvrages

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.

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.

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. (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.

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

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.

- 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 01 février 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 Raïsky, Caillot, *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour des concepts fédérateurs*. Bruxelles, De Boeck, p.64-73.
- 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
- 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.
- SAUTOT, J.-P. (dir.) (2006). *Jouer à l'école. Socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble
- TERRISSE A., CARNUS M.-F. (2009). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?* Bruxelles : De Boeck.

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

VIAL, J. (1981) *Jeu et Education : les ludothèques*. Paris : Presse Universitaire de France.

Sitographie

LUDUS, <http://www.discip.crdp.ac-caen.fr/histgeo/ludus/index.htm>, (consulté le 02 février 2012) ;
<http://lewebpedagogique.com/reseauludus>, (consulté le 02 février 2012).

Centre d'Etudes et de Recherches sur le Jeu, <http://www.cerj.fr>, (consulté le 02 février 2012).

N. De Grandmont, *La pédagogie du jeu* ; <http://ndegrandmont.webatu.com/>, (consulté le 02 février 2012)

Ludographie

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

BAUZA, A. (2005), *Les contes Ensorcelés*, ill. Arnü West, Albertine Ralenti, éd. NekoCorp, dist. : 7ème cercle.

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