

**Troisième partie :**  
**Faire jouer à l'école**

## Jeu et contrat didactique

Il convient d'expliciter ici le « comment faire » du jeu en classe. Un parallèle avec la poésie peut être tissé qui est assez significatif. La poésie est un jeu langagier de haut niveau où des règles formelles plus ou moins contraignantes tendent à permettre l'expression esthétique d'un sentiment, d'une expérience sensible. La fonction pragmatique de la poésie n'est pas évidente. On pourrait dire (mais on ne devrait pas !) que la poésie ne sert à rien. Et pourtant le bénéfice éducatif de la fréquentation des textes poétiques est admis, d'autant mieux que la poésie est reconnue comme faisant partie intégrante du patrimoine culturel. Cependant certaines pratiques pédagogiques peuvent être nuisibles à la poésie : mémorisation arbitraire du poème, évaluation trop normative de la récitation, instrumentalisation de la poésie au profit des apprentissages grammaticaux ou lexicaux... Les mêmes remarques sont valables dans l'approche scolaire des récits littéraires, des activités sportives artistiques comme la danse, de la musique ou des arts plastiques. Le développement du jeu à l'école se heurte aux mêmes difficultés. Il convient donc de ne pas gâcher les bénéfices éducatifs d'une pratique culturelle riche avec des pratiques pédagogiques inadaptées. Comme pour la poésie, l'activité ludique doit être développée d'abord pour elle-même. Qu'elle contribue à l'acquisition d'une connaissance académique déclarée n'est qu'une conséquence intéressante, éventuellement exploitable. Ici, l'enjeu est de montrer que les apprentissages réalisés dans le jeu supportent d'être menés et évalués sans contrôle sommatif très formel. Ainsi la perspective du développement, dans la classe ou l'école, d'une activité gratuite, mais non dénuée d'intérêts éducatifs, est aussi de permettre l'essor d'une pédagogie moins normative. Ce n'est donc pas le sérieux de l'activité ludique qui est en cause, mais plutôt la modification du rapport au savoir qu'elle entraîne qui pourrait poser problème aux enseignants comme aux élèves. La culture du carnet de notes, encore bien représentée dans l'école française, est quelque peu incompatible avec le jeu. Etablir le jeu dans sa classe, c'est accepter pour un moment de rompre avec cette forme de l'évaluation scolaire. Pour que ce rapport au travail scolaire soit sain, il nous semble primordial que le contrat passé entre l'enseignant et ses élèves soit clarifié.

La notion de contrat à l'école est un ensemble de poupées gigognes. L'institution scolaire est un cadre global dans lequel chaque classe (chaque enseignant, le plus souvent) définit des règles inhérentes au fonctionnement quotidien de la dite institution. Dans ce cadre, l'enseignant va définir les limites à l'intérieur desquelles le jeu sera institué. Ce contrat généralement instauré par l'enseignant et accepté, parfois subi, par les élèves organise le contexte pédagogique dans lequel l'autonomie de l'élève va s'exercer. Le jeu ne pose pas plus de problèmes que la mise en place d'ateliers autogérés, ou de fichiers autocorrectifs de travail. La difficulté réside dans le caractère moins académique - quoiqu'il existe des académies de billard ! - de l'activité qui semble rendre moins lisibles les objectifs.

Un contrat, qu'est ce donc ? L'exercice de la liberté d'un individu sous-entend que celui-ci ait un projet. La notion de projet implique de l'individu une intention motivée par son environnement qui l'oblige à une prise de décision(s) et conduit l'avancée du projet. Cet exercice de la liberté est vite bridé par la vie en société où de nombreuses règles sociales, implicites ou explicites, s'imposent à l'individu et contrarient ou favorisent son projet. Le contrat est un cadre d'action favorisant le projet :

« Le contrat est un accord de volontés entre deux ou plusieurs personnes en vue de créer des obligations. Pour être valablement formé, le consentement de chacune des parties doit avoir été libre et éclairé : il ne doit pas avoir été vicié par une erreur, un dol (c'est-à-dire une fraude) ou une violence. L'engagement doit en outre avoir :

- un « objet », une certaine consistance,
- une contrepartie, une « cause » qui est l'origine même du contrat
- une légitimité qui implique qu'il soit licite dans son objet et dans ses mobiles.

Une fois le contrat formé, il devient obligatoire pour les parties, qui ne peuvent le révoquer que par leur consentement mutuel »<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Muriel Fabre Magnan, « Civil (Droit) », Encyclopaedia Universalis Electronique, Version 9

Cette définition très juridique du contrat recèle des éléments extrêmement intéressants. Si nous les transposons à la didactique et plus particulièrement au jeu, nous toucherons aux difficultés de mise en œuvre du jeu à l'école.

### **- Contrat et rapport à l'institution**

Le contrat a un objet, une finalité : l'apprentissage. Il crée des obligations mutuelles. La mission de l'école étant de faire apprendre, la mise en place de moments de jeux ne peut rompre cet engagement. L'enseignant se trouve face à l'obligation de mener à bien sa mission, y compris pendant des moments de jeux libres. Il doit donc pouvoir justifier à ses élèves, et au-delà, à leurs parents, ses décisions dans ce domaine. Le jeu est donc un moyen d'honorer le contrat, encore faut-il assumer cet outil éducatif sur le plan pédagogique et pas seulement comme un moment *sympa* qui met entre parenthèses l'obligation éducative de l'enseignant.

Le contrat a une cause. Comme il devrait en être pour tout projet pédagogique, l'instauration d'un temps de jeu, quel qu'il soit, s'appuie sur un constat d'échec ou de besoin et, par conséquence, sur une volonté d'amélioration des pratiques et des apprentissages, ou de leurs conditions d'exercice. Ces présupposés à la construction du projet doivent être rendus accessibles aux diverses parties prenantes du projet. Ils conditionnent notamment les moyens du contrat, ici, le jeu.

La clarté du contrat passé avec les élèves est aussi importante que ses termes. Le contrat ne peut reposer sur une duperie. Quelque soit l'objectif du jeu, libre ou pédagogique, l'enfant doit absolument en être informé. Son adhésion au processus mis en route est indispensable pour qu'il y ait apprentissage. Si on le trompe sur l'objectif réel du jeu, le contrat est de fait rompu. Le moment de jeu suivant sera entaché d'une légitime suspicion quant à la liberté effective de l'élève. Comme le dit Cola Duflo, " le jeu est l'invention d'une liberté dans et par une légalité ". La dynamique entre liberté et légalité ne peut s'appuyer ni sur une fausse autonomie d'action, ni sur des règles qui ne sont pas clairement établies. Le contrat doit garantir l'exercice de l'autonomie dans le cadre des règles du jeu. Les objectifs d'enseignement peuvent être inclus dans le jeu mais ne peuvent influencer sur le cours du jeu. Autrement dit, le contrat garantit la liberté du joueur même si celle-ci dérange la progression pédagogique envisagée par l'enseignant.

Le contrat est obligatoire pour les deux parties. On l'aura compris, la rupture du contrat par l'une des deux parties suspend l'exercice de sa liberté. Si un élève profite de cette liberté nouvellement acquise pour perturber le bon déroulement de la classe, l'enseignant quitte son habit de joueur ou d'animateur du temps de jeu et enfile prestement celui de l'autorité.

### **- Un contrat ludo-pédagogique ?**

Le jeu est donc une « léga-liberté », au même titre que toute autre institution. Il convient donc d'instituer le jeu dans la classe et de lui donner une légitimité. Quelles sont les conditions de cette légitimité ?

L'école est une institution établie. La classe aussi, mais chaque enseignant adapte un peu l'institution scolaire à son identité professionnelle. Dans cette institution particulière, l'élève est doté d'une liberté qui fluctue d'un niveau de classe à un autre, d'un enseignant à l'autre. Le concept de léga-liberté est donc à l'œuvre de fait dans les classes. L'institution du jeu met entre parenthèses les règles de la classe dans l'espace et le temps du jeu. Ce sont alors les règles du jeu qui s'appliquent.

Exemple : Les brutalités physiques sont interdites dans l'enceinte scolaire. Il est cependant possible d'organiser des cycles de sports de combat (lutte, rugby, escrime...). Il y a une contradiction entre le fait d'autoriser des "bagarres" dans le cadre du cours d'E.P.S. et de les interdire dans la cour de récréation.

Il est clair que le contrat ludique dans la classe oblige à distinguer la liberté interne au jeu de celle qui lui est externe. Il y a donc deux niveaux de liberté dans la classe, que le contrat ludo-

pédagogique organise :

- Une liberté inhérente à la vie scolaire qui organise le fonctionnement de la classe, et favorise le respect des règles de vie de la classe, donc le temps où jouer est possible.
- Une liberté inhérente au jeu qui favorise le choix de jouer, le choix du jeu, le respect des règles du jeu, et organise l'espace temps interne de jeu.

Ainsi défini, le contrat ludo-pédagogique est bien l'exercice d'une liberté et le temps et les conditions du jeu devront être définis préalablement au jeu lui-même. Il est douteux de vouloir tout remettre à la négociation et il nous semble sain que ce soit l'enseignant qui détermine ces conditions spatio-temporelles, même si cela exige parfois quelque souplesse. Le contrat ouvert durant le temps du jeu, ne suspend nullement le contrat initial de l'institution scolaire, il s'y ajoute comme une clause particulière. Le maître se retrouve donc dans une position ambiguë où il doit endosser deux rôles au moins : celui de l'autorité, et celui du joueur qu'il peut être, d'animateur, d'arbitre aussi... La gestion de ces différents rôles est potentiellement déstabilisante. De même ouvrir un espace de plus grande liberté dans la classe rompt-il avec certaines pratiques pédagogiques où l'autonomie de l'élève n'est pas toujours assurée. Et donner de la liberté à l'élève engendre parfois certains désordres. Ni plus ni moins cependant que des travaux de groupe... Ce désordre fructueux mais très limité fait partie du contrat ludique, l'enseignant ne peut s'y soustraire, ce qui n'autorise pas n'importe quel débordement. Tout est dans le dosage !

Le contrat passé avec les élèves doit donc organiser le rapport que la classe, et en son sein l'élève, va construire avec le jeu. Ce rapport est sain dès lors que sont claires les diverses conditions de sa construction.

#### - Les (bonnes) conditions du jeu en classe

*Parole d'instit*

*Apprendre c'est d'abord rencontrer des limites et des règles, c'est pouvoir se confronter avec ses insuffisances, c'est accepter d'abandonner ses certitudes, c'est être capable d'intégrer un groupe sans en être le leader, c'est accepter d'être comparé, d'être jugé et de se soumettre. Autant de données qui ne sont pas évidentes à admettre*

**Sylviane Boterro - Maîtresse G**

Eduquer ou instruire au moyen du jeu, n'est pas acquis d'emblée. Ainsi Gilles Brougère indique-t-il que « non seulement, les enfants ne jouent pas pour apprendre, mais [qu'] ils peuvent transformer le jeu pour maintenir le plaisir contre toute émergence de problèmes qui impliquerait un apprentissage »<sup>2</sup>. On le voit, le jeu comporte ses propres dérives. Il convient donc de définir dans quelles conditions les objectifs que nous définissons en seconde partie de cet ouvrage sont susceptibles d'être atteints. Au premier plan de ces conditions, le positionnement de l'enseignant nous semble important.

Les situations scolaires mettent en scène de nombreuses fictions. Problèmes de math, situation d'écriture sans destinataire réel... nombreuses sont les situations où un faire-semblant est exigé de l'élève. De même les questionnements de l'enseignant qui étayent la pensée de l'élève ne sont pas de réels aveux d'ignorance. L'enseignant feint d'ignorer la réponse pour en stimuler la production par l'élève. Le jeu, avec sa dimension fictionnelle, est un faire-semblant de plus. Cette valeur fictive, modélisante, entre autres, lui donne sa valeur pédagogique. Il est prudent de ne pas ajouter une seconde couche de faire-semblant en ne mettant en oeuvre qu'un simulacre de jeu. Donc quand on joue, on joue vraiment. Même si le jeu a une visée pédagogique disciplinaire, pendant le temps de jeu, on ne fait pas semblant de jouer. L'espace-temps du jeu met entre parenthèses le contrat habituel de l'école et l'enseignant voit son rôle changer. L'activité qu'il a mise en route lui échappe en partie, dans son déroulement notamment.

De ce point de vue, faire jouer ses élèves active des paramètres qui, s'ils sont maîtrisés, permettent

<sup>2</sup> Gilles Brougère, " Le jeu entre éducation et divertissement ", Jeux, médias, savoirs, Médiation & Information n°18, 2003, pp. 43-52

l'instauration d'un contrat ludique et éducatif clair. Pour l'enseignant, il convient de savoir effectuer des choix. Trois domaines requièrent une attention particulière :

- Choisir une situation de jeu
- Choisir une posture d'enseignement
- Choisir des supports de jeu

C'est à rendre ses choix plus faciles qu'est consacrée la suite de ce chapitre.

### **- Choisir une posture d'enseignement**

Selon la situation que l'enseignant choisit, il est aisé de comprendre que la posture de l'enseignant ne peut pas être la même. Le contrat ludo-pédagogique impose d'informer l'élève de la situation dans laquelle il se trouve. Non pas que l'élève ne puisse pas jouer dans toutes les situations, mais simplement pour que les valeurs des diverses situations de jeux soient bien identifiées. Le même jeu peut donc apparaître dans les trois situations, mais sa valeur éducative va se modifier en fonction de son contexte d'apparition, et les savoirs construits ne seront pas les mêmes. Dès lors que l'enseignant et l'élève savent dans quelle situation ils opèrent et pourquoi ils le font, la mission éducative de l'école n'est pas malmenée, le contrat ludique non-plus.

Il est donc possible de « passer » un contrat ludique avec ses élèves et d'en assurer le contenu éducatif. Deux paramètres sont à prendre en compte : le rendement et la nature de la méthode pédagogique que peut être le jeu. On pourrait penser que le jeu est une perte de temps. Il convient mieux de dire que c'est un outil pédagogique indirect. Comme pour tout outil, il n'est pas stupide de s'interroger sur ce qu'il permet de construire et avec quelle réussite. Ce qui revient à se demander si son « rendement pédagogique » est bon.

### **- Choisir une situation de jeu**

La valeur éducative du jeu se mesure à l'aune des intentions que porte la situation de jeu. Nous distinguons trois situations où le contrat ludo-pédagogique diffère sensiblement :

- le jeu pédagogique
- le jeu contraint
- le jeu libre

<i>Travail sur le savoir</i>	←-----→	<i>Travail sur l'individu</i>
Situation de jeu pédagogique	Situation de jeu contraint	Situation de jeu libre
Jouer pour apprendre (à)...	Apprendre à jouer à ...	Jouer à ...
Connaissances scientifiques	Connaissance des jeux	Connaissance de soi
Développement de compétences "scientifiques"	Développement de connaissances et de compétences dans et sur le jeu	Développement de connaissances et de compétences sociales

## Comprendre certains comportements d'enfants face au jeu

Béatrice Bossé

A partir de questions que les adultes se posent en situation de jeu. Nous essayons d'éclairer ici les situations au regard de la théorie. (\*) [(\*) [Consulter en première partie « Jeu\(x\) de l'enfant et développement de l'individu » , page \]](#)

### - Il triche

Plusieurs situations se présentent. On s'interrogera sur l'âge de l'enfant.

Un tout petit est encore dans l'omnipotence et ne supporte pas encore la réalité qui lui est imposée de l'extérieur. Dans ce cas, la triche lui permet d'arranger la réalité pour qu'elle soit acceptable. L'enfant dans ce cas n'est pas encore mûr pour accepter des jeux de règles. Mieux vaut le laisser y venir doucement afin de ne pas fragiliser un sentiment de mauvaise estime de soi.

Avec un enfant plus grand (âge élémentaire), avec un objectif éducatif, cette situation peut permettre de lui rappeler qu'on ne fait pas toujours ce qu'on veut ! L'adulte aide alors l'enfant à accepter progressivement les règles en passant éventuellement par des négociations. Il faut toujours vérifier que l'enjeu n'est pas trop fort. Perdre la face, être dévalorisé aux yeux de l'autre peut être très mal vécu. Dans ce cas, respecter l'enfant et éviter une situation qui le mette à mal peut se révéler plus productif que de se « braquer » sur le respect de la règle. Une solution consiste à proposer des jeux où la règle inclut l'idée de « bluffer ».

### - Il refuse de jouer

Un enfant qui refuse de jouer est libre de le faire. Mais de quelle situation de jeu s'agit-il ?

-  **dans une situation de jeu libre (dans le sens où l'on attend rien de l'enfant) :** La situation de jeu libre est une situation qui engage l'individu affectivement, elle est exigeante du point de vue de l'énergie psychique. Un enfant (ou un adulte) ne se sent pas toujours en état, en capacité de jouer, de se mettre en danger. Il n'accepte pas de se placer dans cette aire intermédiaire entre la réalité externe et son monde interne. Il y a des moments où nous n'avons pas envie d'être en contact avec notre monde interne, dans ce cas, les jeux pédagogiques, éducatifs beaucoup moins engageants sur le plan affectif peuvent permettre des compromis.

-  **dans une situation de jeu pédagogique :** L'enfant refuse la contrainte externe. Il convient de s'interroger sur la manière dont l'adulte a présenté la situation de jeu. Le cadre de la situation de jeu a-t-il été présenté ? Quand l'adulte dit : « Viens nous allons nous amuser ! » et que l'enfant voit apparaître un jeu dont il découvre intuitivement les objectifs pédagogiques (apprendre à lire ou à écrire ou à compter...), il a le sentiment d'avoir été dupé. On lui avait annoncé du plaisir, il est dans la contrainte et l'apprentissage. Si cet enfant est en difficulté à cet endroit des apprentissages (ce qui parfois justifie pour qu'on lui ait proposé une telle situation éducative), on comprendra sa résistance à jouer.

Par contre, si l'adulte lui annonce clairement ses objectifs : « Tu as du mal à lire, je vais t'aider et pour cela nous utiliserons un jeu de lecture », les règles sont claires et l'enfant peut entrer dans le jeu.

Nous retrouvons ici la nécessaire confiance de l'enfant à l'égard de l'adulte pour se lancer dans un jeu.

### - Il ne supporte pas de perdre

Pour cet enfant, on peut supposer que l'enjeu est trop grand. Perdre la face lui est insupportable. Quand une personne perd, elle fait l'expérience aux yeux des autres de ne pas être « la meilleure », son image d'elle-même est forcément touchée. Suivant la confiance en soi que chacun entretient, cette situation est plus ou moins acceptable. Ce n'est pas grave de perdre quand on sait qu'on peut gagner d'autres fois, on peut relativiser. Par contre, quand cette situation se répète trop souvent ou quand elle intervient dans une période de fragilité affective, cette situation devient inacceptable.

Il est alors important de mesurer ceci afin de ne pas aggraver la situation de l'enfant au regard de son narcissisme et alors de lui proposer des jeux où il est certain de gagner, où il pourra restaurer une image positive de lui-même.

Encore une fois, il ne s'agit pas que l'adulte fasse semblant de perdre - il y aurait alors duperie - mais bien de trouver un jeu plus simple pour l'enfant.

### - Il veut interrompre le jeu avant la fin

Certains enfants se rendent compte qu'ils ont perdu et plutôt que d'accepter cette situation, ils anticipent en arrêtant le jeu avant que l'on annonce leur défaite. Là encore, ils sauvent la face !

Pour d'autres qui imaginent qu'ils vont perdre de toutes façons, ils « capitulent » plus tôt. Est-ce un manque de confiance en eux ou un manque de confiance en leur possibilité de relever le défi ? Ou est-ce comme dans la situation précédente, ne pas prendre le risque de perdre ?

Laisser le jeu aller à la fin, c'est accepter l'inconnu. Nul ne peut dire comment sera cette fin. Il y a donc une part de risque dans l'acceptation d'aller au bout. De plus, la fin implique la séparation. Certains enfants sont particulièrement sensibles aux situations de séparation. Il leur est donc plus facile de décider eux-mêmes du moment où elle aura lieu. Ils peuvent ainsi la provoquer, et donc, la maîtriser. C'est une manière de contrôler son angoisse, de s'en protéger.

L'aire intermédiaire, cet espace d'expérience de jeu, est située dans le temps. L'enfant contrairement à l'adulte ne maîtrise pas toujours bien cette durée fréquemment définie par l'adulte. Nous avons vu à quel point cette situation est affective. Il nous semble donc essentiel lorsqu'un adulte joue avec un enfant que le temps de jeu soit clairement défini. Et que quelques minutes avant que ce temps se soit écoulé, l'adulte rappelle à l'enfant que bientôt « on va s'arrêter » cela lui laisse le temps « d'atterrir » de revenir à la réalité. Et donc de ne pas lui faire violence alors qu'il est dans un

espace de rêve. Nous n'aimons pas la sonnerie du réveil au milieu d'un rêve agréable ! Nous n'aimons pas être interrompu lors d'une lecture passionnante ! De même, lorsque deux enfants jouent entre eux, il est essentiel de les prévenir quand il y a nécessité d'interrompre leur jeu et de leur donner le temps de s'y préparer.

#### **- Il veut toujours jouer au même jeu**

Au cours de son développement, l'enfant est à la recherche des réponses aux grandes questions existentielles, que la vie lui amène chaque jour : pourquoi la vie ? la mort ? la naissance ?...

Une histoire qu'on lui raconte peut à un moment être porteuse d'une réponse que l'enfant cherche... Pour cela, il va demander à l'adulte de la lui raconter 10 fois, 20 fois, 100 fois jusqu'au jour où il n'en aura plus besoin. Les psychologues et conteurs s'entendent pour dire que l'enfant, à travers un conte, cherche une réponse. Et tant que les informations extérieures n'ont pas permis de construire cette réponse, il va devoir ré-interroger, ré-écouter toujours la « même histoire ». Laissons lui le temps.

Il est important de considérer le jeu de la même manière. A un moment de la vie de l'enfant, ce jeu correspond à quelque chose de vital pour lui, dans son besoin de comprendre, d'expérimenter. Il peut aussi être un refuge dans lequel l'enfant sait qu'il va gagner, qu'il va occuper telle place, qu'il n'aura pas de surprises. Ce jeu lui offre la possibilité d'être dans un entre-deux supportable, entre réalité interne et contraintes externes.

Il est possible qu'à ce moment de la vie de l'enfant, il soit important pour lui de pouvoir trouver ce lieu refuge face à d'autres situations qui sont angoissantes ou plus dangereuses pour son économie et son équilibre psychiques. Ce qui peut expliquer qu'il veuille toujours jouer au même jeu pendant un certain temps. Faisons lui confiance, un jour il éprouvera le besoin d'en essayer un autre.

Nous sommes toute notre vie à la recherche d'un équilibre mais il suffit de peu de chose pour avoir le sentiment d'être perdu. Et chacun de nous va mettre en place des stratégies, des lieux refuges. Le jeu peut être de ceux là si on lui laisse cette place.

#### **- Il ne veut jouer qu'aux jeux faciles qui ne sont pas de son âge**

C'est une nécessité pour les êtres humains de vivre des alternances d'expériences critiques, déséquilibrantes et qui font grandir, avec des situations sécurisantes qui renforcent la confiance en soi et qui permettent d'affronter mieux l'adversité. Encore une fois, dans la vie d'un enfant, il existe des périodes plus ou moins faciles et le jeu peut être un moment sécurisé que l'enfant choisit parce qu'il sait qu'il ne comporte pas de risque.

Ces jeux « faciles » ont une fonction de consolidation, de prise d'assurance. Plus tard, lorsque l'enfant retrouve un peu de sérénité, il repart à la recherche de l'inconnu et donc de jeux plus difficiles pour lui. Il faut accepter l'idée que la notion de facilité est toute relative. Ce qui est facile pour l'un ne l'est pas forcément, et au même endroit, pour l'autre.

En observant des enfants face à un jeu de Memory, on constate que pour certains c'est un refuge, un lieu confortable, facile et, pour d'autres, c'est une épreuve insurmontable de concentration. De même jouer avec des poupées, des Playmobil® pour certains enfants à l'imaginaire développé, représente un espace de liberté et de jeu formidable. Pour d'autres, ce sont des situations qu'ils regardent sans savoir où se situer, comment jouer. Dans ce cas, une solution pour l'enfant est de reproduire des situations stéréotypées ou d'être spectateur en se nourrissant de l'imaginaire des autres. Il n'est pas rare que l'imaginaire débordant des uns censurent ou envahissent celui des autres. C'est là que l'adulte permet de redonner à chacun un espace, de protéger chaque enfant.

#### **- Il ne joue pas avec les enfants, il n'accepte de jouer qu'avec des adultes**

Les enfants entre eux sont souvent durs et sans pitié. Ils n'ont pas cette tolérance qu'un adulte peut avoir parce que, en tant qu'adulte, il ressent la nécessité de ne pas faire violence à l'enfant. Le fait d'essayer certains jeux avec des adultes permet à l'enfant de prendre moins de risques qu'avec les autres enfants. Ce peut être une étape indispensable qui lui permettra ensuite de rejoindre ses pairs.

#### **- Il ne parvient pas à se fixer sur un jeu**

Un enfant qui a du mal à se poser peut difficilement être contraint dans des jeux de société. Par contre il existe de nombreux jeux, dont des jeux d'extérieurs, qui sollicitent le mouvement et qui ont les mêmes « vertus » que les jeux de société. Certains enfants très actifs ont besoin de changer souvent d'activité. Il faudra donc veiller à ce que le temps où l'attention est mobilisée par le jeu ne soit pas trop long afin que la partie puisse être menée à terme.



## Les situations de « jeu pédagogique » : jouer pour apprendre (à)...

L'objectif d'une telle situation entre dans le cadre d'une discipline académique et est identifié explicitement par les Instructions Officielles de l'Education Nationale. « *Si le jeu trouve naturellement sa place dans des activités d'utilisation de savoir, dans les situations faisant problème, il s'agit plutôt pour l'élève, de surmonter des défis, de résoudre des énigmes. Cet habillage de la situation fait que le problème posé [est] pour l'enfant un problème concret dépendant directement de son contexte* »<sup>3</sup>. Le jeu est utilisé comme simulation d'une part de réalité. C'est la fonction modélisante du jeu qui est activée. La transposition du savoir relève ici d'un travail didactique. Le savoir savant est adapté au niveau conceptuel de l'enfant et l'enseignant choisit d'inventer ou de trouver un jeu qui organise cette adaptation. Les jeux mathématiques sont un bon exemple de cette situation.

### *Parole d'instit*

*En numération, rien de plus efficace qu'un jeu de parcours avec capital de départ, pertes et gains, variant au fil des parties, avec la capacité à effectuer les opérations mentalement, puis sur papier.*

*Serge Boimare - Rééducateur*

D'un point de vue ludique, la contrainte qui pèse sur le jeu est maximale. D'une part, le jeu est intégré dans une progression pédagogique qui vise à une abstraction et dont la maîtrise sera évaluée. D'autre part, le jeu n'est pas choisi par les joueurs. La liberté du joueur est garantie dans le cadre du jeu, et l'intervention de l'enseignant se limite aux respects des règles du jeu et des règles de vie de la classe. En toute rigueur, un élève préférant regarder jouer ses camarades plutôt que de jouer lui-même ne devrait pas être empêché de le faire. Dans la pratique, il semble difficile d'autoriser les élèves à décider du caractère facultatif des activités scolaires. Il y a donc une contradiction entre la nature du jeu et son utilisation didactique. Ce qui pose un premier problème de positionnement de l'enseignant.

Le jeu n'est pas une recette miracle pour enseigner l'accord du participe passé ou la technique de la soustraction avec retenue, juste une situation potentiellement fructueuse.

Situons-nous dans le cadre d'un apprentissage disciplinaire (mathématiques, histoire ...). « Est-il utile de jouer pour faire comprendre telle ou telle notion, pour faire "passer" telle ou telle connaissance ? Le jeu sera-t-il plus efficace qu'une autre méthode moins coûteuse en temps ? C'est la question que tout [enseignant] sensé (et nous avons la prétention d'en être !) doit se poser. En effet, si le jeu ne sert à rien d'autre qu'à amuser les élèves, il vaut mieux l'éviter »<sup>4</sup> dans le cadre d'un apprentissage disciplinaire. Si une autre méthode permet « d'atteindre plus facilement l'objectif, alors il vaut mieux ne pas jouer notamment parce que, à l'utilisation contrainte du jeu, s'ajoute une perte de finalité pédagogique dommageable à la fois au jeu et à l'apprentissage. Si au contraire, le jeu permet de faire comprendre au plus grand nombre (d'élèves) des notions obscures ou arides, s'il amène les élèves à travailler davantage et à se poser davantage de questions qu'une autre méthode »<sup>5</sup> alors, on peut l'utiliser. Le jeu est alors un détour pédagogique justifié par une plus grande efficacité. C'est objectivement une ruse pédagogique ! La question est de savoir si, dans le cadre scolaire, une telle pratique ne tue pas les principes fondateurs du jeu.

Ouvrir un espace de jeu, c'est ouvrir symboliquement un lieu et un temps, une « zone intermédiaire »<sup>6</sup> où l'élève peut accepter de s'aventurer sans risque excessif. Le contrat ludo-

<sup>3</sup> Alain Pierrard, "Faire des mathématiques à l'école maternelle", Projets pour l'école, CRDP de Grenoble, 2002. Voir aussi en Deuxième partie « Le jeu comme fiction »

<sup>4</sup> Site « Ludus », <http://www.discip.crdp.ac-caen.fr/histgeo/ludus/>, Février 2004

<sup>5</sup> Site « Ludus », <http://www.discip.crdp.ac-caen.fr/histgeo/ludus/>, Février 2004

<sup>6</sup> Cf. Donald Winnicott, "Jeu et réalité", Paris Gallimard, 1971, qui parle "d'espace transitionnel". Voir en première partie "A quoi sert de jouer ?"

pédagogique doit garantir l'intégrité de cet espace pour préserver la nature du jeu, et l'apprentissage qui va avec. Le temps de "jeu pédagogique" est une phase de contextualisation du savoir. Le processus d'abstraction ne vient qu'ensuite. Cette sécurité qu'il est nécessaire d'accorder à l'élève pendant le temps de jeu est d'autant plus facile à garantir qu'il n'y aura pas d'enjeux immédiats en terme d'évaluation. Le jeu libre est, de ce point de vue, plus facile à mettre en oeuvre. On le voit, cependant, rien dans ce qui précède n'interdit le jeu pédagogique : la condition en est que l'enseignant soit capable de refouler ses pulsions magistrales durant le temps du jeu. S'il choisit une pédagogie active comme le jeu, c'est justement pour laisser faire ses élèves ! Le jeu peut alors être conçu comme une situation-problème et être organisé autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié. Le jeu pédagogique conçu comme situation problématique répond donc à quelques exigences. « L'étude s'organise autour d'une situation à caractère concret, qui permet effectivement à l'élève de formuler hypothèses et conjectures. Il ne s'agit donc pas d'une étude épurée, ni d'un exemple ad hoc, à caractère illustratif. » Le jeu est alors « comme une véritable énigme à résoudre, dans laquelle ils sont en mesure de s'investir ». Comme pour tout autre jeu, « les élèves ne disposent pas, au départ, des moyens de la solution recherchée »<sup>7</sup>. Ils la construisent dans le jeu et par l'activité que celui-ci suscite.

Ainsi, en tant que problème à résoudre, le jeu pédagogique oblige à « comprendre le problème, se l'approprier, formuler des hypothèses, entreprendre différentes actions raisonnées afin de tester ses hypothèses, interpréter et évaluer les diverses solutions en fonction de critères relevant du contexte »<sup>8</sup>. Il reviendra à l'enseignant d'établir avec ses élèves une synthèse de l'activité sous forme de retour sur l'action et d'en tirer les conclusions utiles à la progression de l'apprentissage. Tout jeu pédagogique appelle donc un retour métacognitif sous peine de quoi il est parfaitement inutile voire nocif. En effet, ne tireront profit d'un jeu institué en situation problème que deux catégories d'élèves : ceux maîtrisant déjà intuitivement la compétence à acquérir et/ou ceux dont la culture ludique leur permet de gérer la situation de jeu. Dit autrement, le jeu pédagogique profite d'abord à celui qui sait déjà et à celui qui sait ce que jouer veut dire. A défaut le jeu pédagogique, facteur de motivation de l'élève, peut se révéler être une véritable tromperie, et ce faisant être totalement contreproductif. Pour cette raison, il est prudent de ne pas nommer « jeu » n'importe quelle activité d'apprentissage dans laquelle aurait été introduite un facteur de compétition<sup>9</sup>.

En situation de jeu pédagogique, la posture de l'enseignant évolue donc dans le temps de l'apprentissage. Plusieurs moments de jeux peuvent apparaître. La situation initiale de jeu est un moment de découverte du problème que pose le jeu et va servir de catalyseur à l'abstraction. Ce jeu contraint par la progression pédagogique de la classe doit voir l'enseignant adopter une posture de retrait attentif où il aide au bon déroulement du jeu sans y intervenir<sup>10</sup>. Le jeu sert bien de contexte à l'activité mentale. Un processus d'abstraction vise à rendre intelligible des notions et des procédures cachées dans un contexte complexe. Pour cela, une alternative s'offre alors à l'enseignant :

- faire évoluer le jeu en modifiant les règles pour rendre plus évidente la présence des savoirs travaillés<sup>11</sup> ;
- sortir du jeu et proposer des activités cohérentes pour faire émerger ces savoirs.

Fréquemment le fait de chercher qui est le vainqueur du jeu et la raison de cette victoire suffit à mettre en mot les savoirs et les procédures qui ont permis de gagner. Dès lors que le savoir a été institué dans la classe par des mots, le recours au jeu n'est plus indispensable, et on peut proposer aux élèves d'autres situations. Le recours à des parties simulées du jeu d'origine permet de construire des problèmes où l'élève n'aura à résoudre qu'une fraction du problème<sup>12</sup>. On est cependant plus dans le jeu mais bien dans l'exercice scolaire.

<sup>7</sup> Les passages entre guillemets sont empruntés à Jean-Pierre Astolfi, **Placer les élèves en "situation-problème" ?** PROBIO-REVUE, vol. 16, no 4, décembre 1993

<sup>8</sup> Marcel Lebrun ("Des technologies pour enseigner et apprendre", De Boeck, 2002) traitant de la résolution de problèmes.

<sup>9</sup> Par exemple : « On marque un point quand on a une réponse juste ! »

<sup>10</sup> voir dans « Les situations de jeu libre » la fiche « Laisser jouer »

<sup>11</sup> Une analyse de la structure des jeux est proposée dans « Choisir des jeux »

<sup>12</sup> On trouve, par exemple, dans de nombreux journaux des exercices d'Echecs où l'on ne joue pas toute la partie mais où l'on hérite d'une situation qu'il faut résoudre en deux ou trois cas.

Se pose enfin le problème du statut du jeu utilisé dans une situation de jeu pédagogique. Si le jeu est inventé pour les besoins de l'apprentissage il semble honnête d'en informer les élèves. Dans ces conditions le statut de ce jeu est clairement d'être un outil d'enseignement-apprentissage. En revanche, si l'enseignant choisit d'utiliser un jeu traditionnel, il est important de restaurer à ce jeu son statut d'origine. Pour ce faire, il suffit de proposer ce jeu dans une situation de jeu libre<sup>13</sup>. Les jeux de Bataille ou de Loto sont fréquemment instrumentalisés au profit des mathématiques. D'un point de vue culturel, il est douteux de ne faire jouer qu'à des jeux adaptés à la pédagogie d'une discipline. Tout jeu traditionnel détourné de ses finalités premières devraient donc faire aussi l'objet de séances de jeu libre.

---

<sup>13</sup> Pour gérer les situations de jeu libre voir en page ???

<b>Jeu pédagogique et processus d'abstraction<sup>14</sup></b>	
Contextualisation de la notion à travailler	Temps du jeu pédagogique
Décontextualisation de la notion	Temps de prise de conscience des informations et des procédures mis en oeuvre dans le jeu
Formalisation	Verbalisation sous forme de définitions et/ou de règles des informations et des procédures puis institution collective d'un savoir
Entrainement	Temps de fonctionnement en contexte adapté (exercice) des différentes composantes de la compétence (informations + procédures)
Recontextualisation	Temps de fonctionnement en contexte complexe autre que le jeu
Evaluation	Contrôle de la maîtrise de la compétence

---

<sup>14</sup> Concernant le processus d'absatraction : Britt-Mary Barth, "L'apprentissage de l'abstraction", Retz ,1997

## Les situations de « jeu contraint » : apprendre à jouer à...

L'objectif est soit d'apprendre à jouer à un jeu, soit d'apprendre à maîtriser une situation spécifique autour du jeu, comme par exemple expliquer une règle à d'autres élèves. L'objet de l'apprentissage porte sur la gestion de l'activité « jeu » et vise généralement l'acquisition de l'autonomie, que ce soit dans le jeu ou dans l'animation autour du jeu. L'enseignant place l'enfant dans une situation ambiguë. On pourrait dire qu'il s'agit d'obliger l'enfant à apprendre à être libre !

Le positionnement de l'enseignant va donc ressembler à celui qu'il adopte dans les situations de jeu pédagogique, mais en faisant comme si la discipline enseignée y était le jeu<sup>15</sup>.

L'introduction dans la classe d'un jeu nouveau peut appeler une intervention magistrale. La posture adoptée est alors celle d'enseigner la règle d'un nouveau jeu. Plusieurs dispositifs sont possibles :

- faire jouer toute la classe au tableau sur une même partie,
- initier un petit groupe dans une séance de jeux par ailleurs libres,
- jouer avec les élèves en simulant des parties...

Au cours de ces temps spécifiques, les règles, les stratégies sont verbalisées, comparées, analysées, transmises. L'enseignant n'éduque plus seulement par le détour ludique mais transmet de la culture ludique. Il se retrouve donc dans une position plus traditionnelle de transmission de savoir.

Apprendre à faire jouer revient à rendre les élèves capables d'adopter les postures que l'enseignant se doit de maîtriser. Cette transmission de culture ludique suppose :

- d'abord que l'enseignant en soit porteur, donc qu'il connaisse et pratique suffisamment les jeux qu'il présente,
- ensuite que la situation soit clairement explicitée aux élèves.

En effet, apprendre un jeu nouveau est une contrainte et demande l'adhésion des élèves. La futilité du jeu est susceptible d'annihiler la pertinence d'une telle activité. Les séances de découverte tirent alors leur motivation de la cohérence du projet construit à propos du jeu. Les temps de jeu contraint visent donc essentiellement à communiquer des modèles transposables (règles, tactiques, stratégies, mais aussi modalités de transmission des modèles). Leur rendement pédagogique se comprend à l'intérieur du projet de la classe.

A terme, l'animation des séances peut être dévolue aux élèves. Ainsi, les élèves eux-mêmes peuvent être animateurs de temps d'apprentissages autour de jeux nouveaux. Le but est de permettre la transmission de la culture entre pairs, donc de donner de l'autonomie aux élèves dans les jeux. Les élèves sont ici mis face au défi d'assumer eux-mêmes le lien social et la transmission culturelle que crée le jeu. On atteint là un sommet de la non intervention dans le jeu, où l'enseignant est garant du bon déroulement de l'activité, mais dévolue toute l'activité à ses élèves.

---

<sup>15</sup> Les techniques d'animation d'une situation de jeu contraint sont présentées dans « Des séances de jeux thématiques »  
Voir aussi « Rendre l'élève animateur »

## Les situations de « jeu libre » : jouer à...<sup>16</sup>

L'objectif immédiat est de jouer, les objectifs à moyen terme visent des compétences dites "transversales". Dans cette situation, la nature des jeux peut être variée. On peut y trouver des jeux éducatifs aussi bien que des jeux symboliques d'imitation. L'objet de l'apprentissage est social et psychologique. Le paramètre essentiel est la liberté donnée dans le choix des jeux. La finalité en est le développement d'une pratique socioculturelle dans et par le jeu. Les contraintes qui pèsent sur le jeu sont minimales. Le positionnement de l'enseignant va donc différer de la situation précédente. Les jeux proposés dans ce cadre sont variés : jeux d'assemblage (Kapla®, Lego®, Matériel de technologie comme boîtes d'engrenages...), jeu de règles (Dames, Petits Chevaux...), jeux symboliques (Dinette, Poupée ...)<sup>17</sup>

Les situations de jeu libre visent des apprentissages sociaux et affectifs. Ceux-ci s'opèrent par "sédimentation des expériences"<sup>18</sup>. Accepter de jouer à tel jeu avec tous les autres élèves, accepter de perdre, accepter d'entrer dans de nouveaux jeux ... sont autant de problèmes personnels que nombre d'élèves doivent résoudre. Pour l'élève à qui ce type de problèmes se posent, l'apprentissage socio-affectif exige du temps. Il convient de lui en donner dans une pratique ludique renouvelée et fréquente. De même, en ce qui concerne l'apprentissage de nouveaux jeux, l'élaboration de tactiques et de stratégies qui réclament du temps ... Le rendement pédagogique du jeu libre n'est donc pas bon à court terme et interrompre la pratique du jeu libre trop tôt c'est perdre le bénéfice visé. On acquiert pas une culture littéraire en allant une fois au théâtre ou en ne lisant qu'un poème par an !

Au delà du fait que la culture en général, et la culture ludique en particulier, ne se satisfait pas d'une pratique épisodique, les modalités du jeu libre en classe impliquent quelques positionnements fondamentaux de la part de l'enseignant. Pour que fonctionnent ces temps de jeu en classe, la non intervention pendant le temps de jeu est fondamentale. Dans le jeu libre, la dévolution des problèmes aux élèves est maximale et on peut légitimement s'interroger sur le positionnement de l'enseignant dans sa classe. L'attitude de retrait attentif préconisée ici ne doit pas masquer trois faits :

- L'enseignant décide du choix de jeux présents.
- L'enseignant décide de son degré d'implication dans le jeu.
- L'enseignant a toute latitude pour inciter les élèves à dépasser leurs comportements habituels.

L'action éducative reste alors pleine et entière, ce sont les contenus éducatifs qui sont changés. Le piège à éviter réside dans l'envie qu'on peut avoir d'utiliser une séance de jeu libre pour autre chose. Il convient alors de préparer soit une séance de jeu pédagogique, soit une séance de jeu contraint. L'enseignant doit savoir ce qu'il fait quand il fait jouer. Son attitude doit montrer :

- son rapport à l'activité en cours,
- son degré d'implication et la nature de cette implication dans l'activité.

Le rapport à l'activité ludique que l'enseignant développe se traduit par des postures éducatives précises. C'est l'adéquation de la posture de l'enseignant à la situation de jeu libre qui rend l'élève disponible pour se consacrer aux problèmes qu'il a à résoudre, soit dans sa relation aux autres, soit dans les parties qu'il dispute.

### ► Assurer la liberté du joueur

La première condition est d'assurer la liberté du joueur. Pour cela, le premier paramètre à maîtriser est l'offre de jeux. Cela semble une évidence, un projet de jeu à l'école ne saurait s'épanouir sans une offre ludique intéressant les enfants. Une offre intéressante comporte au moins deux choses : un espace et un temps de jeu suffisant et répété, une variété de jeux qui laissent à chaque enfant la

<sup>16</sup> Pour animer une situation de jeu libre voir dans « Techniques d'animation de séances de jeu libre »

<sup>17</sup> Pour un développement, voir « Aménager un coin jeu »

<sup>18</sup> La notion est empruntée à François Dubet, *La sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

capacité d'exercer des choix<sup>19</sup>. Que l'enseignant exerce lui aussi un choix est normal dans le cadre scolaire. N'importe quoi ne peut pas être installé dans cet espace-temps de jeu. L'offre ludique est un des critères où l'enseignant exerce son arbitrage et même son arbitraire en permanence. Faire jouer à l'école ne doit pas ressembler à ces moments de fin de trimestre, quand chacun apporte ses jeux familiaux à l'école et où le critère premier est d'occuper les élèves dans un temps scolaire très décontracté. Si on peut comprendre l'existence de ce phénomène, il n'a rien à voir avec une pratique ludique installée.

Une autre limite à ne pas franchir est celle de transformer un moment de jeu libre en autre chose. Si le contrat stipule que le jeu est libre, alors le jeu est libre et les degrés de liberté dont disposent les élèves doivent être aussi nombreux que possible. Donner à jouer dans ce cas signifie donc que l'offre de jeux doit être diversifiée et que la demande des élèves n'est justement contrainte que par les limites du raisonnable dans cette offre. Il convient alors de penser le jeu libre comme des temps institués<sup>20</sup> où s'exercera la liberté de choix et la liberté de jouer des élèves.

### ► Une pédagogie non directive

Donner de la liberté aux élèves, c'est s'engager dans une pédagogie moins directive. Les règles sont inhérentes à chaque jeu et les joueurs supportent généralement assez mal l'intrusion dans le jeu de personnes qui n'y ont pas été invitées. L'enseignant se doit donc de laisser jouer ses élèves qui seuls possèdent les réponses quant à l'attitude à adopter dans le jeu<sup>21</sup>. Si l'enseignant intervient pour diriger la partie ou imposer un choix de jeu, il contrevient au principe de liberté dans le jeu. Il fera donc confiance à ses élèves pour trouver les solutions adéquates à leurs problèmes, qu'il s'agisse de jeu libre comme de jeu pédagogique. L'enseignant peut intervenir pour expliciter une règle ou une situation mal comprise voire mal décrite par la règle. L'enseignant est donc capable de mettre en sommeil son pouvoir de direction des événements dans la classe, bref ne tente pas de vouloir récupérer le jeu afin d'accélérer un apprentissage. « On ne fait pas cours PUIS on joue (si on a le temps). On joue A LA PLACE d'une [séance] plus classique car on estime que le jeu est la meilleure situation d'apprentissage à un moment donné avec une classe donnée [...] Le jeu n'est pas une pierre philosophale, il est un moyen pédagogique parmi d'autres »<sup>22</sup>. L'enseignant doit savoir dans quelle modalité de travail il souhaite placer ses élèves. S'il choisit le jeu, les situations de jeu étant pédagogiquement contraintes par la liberté du joueur en action, l'enseignant est tenu d'adopter une réserve peu habituelle pour lui. L'enseignant abdique alors une part de son pouvoir de conseil et d'évaluation : une pédagogie empruntant au ludique est D'ABORD une pédagogie non-directive.

### ► Jouer avec les élèves ?

23

Dès lors, comment assumer une attitude éducative sans intervenir dans les situations de jeu ? Offrir à jouer à ses élèves est en soi un acte éducatif. Dans ce cadre, regarder jouer ses élèves n'est pas une attitude neutre, c'est une attitude éminemment évaluative, quelque soit la bienveillance avec laquelle elle est menée. L'élève ne s'y trompera pas ! De plus, conseiller, observer, arbitrer, commenter *a posteriori* une partie, sont loin d'être inutiles notamment quand la classe n'a pas encore développée une autonomie suffisante. Cette attitude de distance relative n'empêche pas de pouvoir choisir une autre solution : celle de la participation aux jeux. Faut-il jouer avec ses élèves ? Cela n'est ni obligatoire, ni indispensable, simplement possible, et à notre avis recommandé. Lorsque l'autonomie des élèves est établie, notamment dans l'installation et le fonctionnement du dispositif, rien n'interdit à l'enseignant de jouer avec ses élèves. La transmutation du professeur en joueur est d'autant plus intéressante que devenir joueur lui redonne l'opportunité et même le droit

<sup>19</sup> Dans le cas du jeu pédagogique, cette capacité de choix n'existe pas, d'où les réserves que nous émettons sur cette manière de faire jouer en classe.

<sup>20</sup> Ces temps ne sont pas nécessairement des plages fixes dans l'emploi du temps.

<sup>21</sup> Voir en première partie : Les fondements psychologiques du jeu

<sup>22</sup> Site « Ludus », <http://www.discip.crdp.ac-caen.fr/histgeo/ludus/>, Février 2004

<sup>23</sup> « Lorsqu'un adulte observe un enfant son regard est rarement neutre! C'est un regard teinté d'éducation, de pédagogie, de thérapie. » Nicole De Grandmont, "Pédagogie du jeu", <http://cf.geocities.com/ndegrandmont/index.htm>, juin 2005

de commenter la partie et les coups de son adversaire (quand il s'agit de jeux à règles). L'enseignant dispose des mêmes droits et des mêmes devoirs que le joueur qu'il affronte : un élève. La symétrie de la situation est extrêmement intéressante du point de vue relationnel. L'enseignant n'est plus le détenteur d'un savoir, mais un partenaire. Et il n'est pas exclu qu'il soit dominé dans le jeu, ce qui, pour l'élève, est une délicieuse manière de bafouer l'autorité du maître ou de la maîtresse.

*Parole d'institut*

*Le maxi-flizzer est un jeu d'adresse où il faut passer cinq palets dans le camp adverse, en passant par un petit trou dans une planche, et ce à l'aide d'un élastique. Etant moi-même adhérente de la Maison des Jeux, je connaissais ce jeu et avait un sérieux avantage sur les élèves, ce qui m'a donné pendant quelques temps un statut de « personne à battre ». Durant les récréations où je n'étais pas de service de surveillance, je passais un moment à relever les défis lancés par les enfants, de ma classe ou d'autres. Et je peux vous dire que le jour où un enfant a gagné, il a fait le tour de la cour les bras en l'air en hurlant ! Bien sûr, l'ambiance pendant les récréations avait complètement changé, si ce n'est quelques disputes pour savoir qui avait le prochain tour pour jouer...(et le foot n'était plus une priorité pour certains !)*

*Marie Do Noblet*

► Et l'autorité du maître ?

Pour autant, le jeu est-il susceptible de remettre fondamentalement en cause l'autorité de l'enseignant ? Le jeu suspend temporairement les statuts réels des protagonistes. Il convient de ne pas oublier que le jeu est, d'un certain point de vue, une activité futile et que la domination symbolique qu'il peut générer est du même ordre. Ce qui s'opère au niveau du jeu est fort intéressant mais n'est qu'une fiction. Il est alors facile de rappeler la fatuité de son attitude à un élève un peu trop prétentieux. Même si, dans le jeu, l'activité mentale s'exerce à un bon niveau, l'enjeu est suffisamment dérisoire pour empêcher des prises de pouvoir symbolique, que ce mini putsch ait pour cible l'enseignant ou les autres élèves. Le rôle de l'enseignant est alors de renvoyer au principe de gratuité du jeu, sans lequel le contrat ludique s'interrompt <sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Voir en deuxième partie « Les valeurs du jeu »



## SYNTHÈSE DE LA GESTION DES SÉANCES DE JEU LIBRE

Clarification du contrat	Position dans le projet pédagogique		
	Balisage de l'espace-temps de jeu		
	Identification de la situation de jeu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jeu libre " on joue "</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• jeu contraint " on apprend à jouer " ou " on apprend à faire jouer "</li> <li>• jeu pédagogique " on apprend quelque chose grâce au jeu "</li> </ul>			

Gestion de la séance	Gestion de l'environnement ludique	penser le milieu en fonction du public	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diversifier les types de jeu</li> <li>• diversifier les jeux d'un même type (jeux de règles, jeux d'adresse ...)</li> <li>• adapter les jeux à l'âge du public</li> </ul>
		adapter le milieu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• retirer des jeux qui ne fonctionnent pas pour en proposer d'autres</li> <li>• proposer plusieurs exemplaires d'un jeu qui marche ...</li> </ul>
	Gestion des comportements	inciter le public à investir le milieu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• présenter des jeux ou des types de jeux ...</li> </ul>
		faire entrer les élèves dans un milieu préconçu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer des situations de jeu adaptées                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• jeu pédagogique</li> <li>• coin jeu</li> <li>• espace aménagé</li> </ul> </li> </ul>
		gérer des comportements déviants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répondre à :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'agitation</li> <li>• l'isolement</li> <li>• l'absence d'activité</li> </ul> </li> </ul>

Gestion de la dynamique du jeu	Réponses aux sollicitations du public	Attente	
		Initiative (CF. Gestion l'environnement ludique)	
	<i>Positionnement de l'enseignant dans le jeu en cours</i>	<i>Mode d'implication</i>	<i>Degré d'implication</i>
		non joueur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• animateur de la séance</li> <li>• explicateur de la règle</li> <li>• animateur de la partie</li> <li>• conseiller en stratégie</li> </ul>
joueur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• joueur pour montrer</li> <li>• joueur pour gagner</li> </ul>		

## Choisir des jeux

L'approche présentée ici n'est pas une classification de plus. Elle propose une démarche pragmatique, acquise à la Maison des Jeux de Grenoble et basée sur l'expérience de l'utilisation de jeux en classe et ailleurs. L'objectif de cette approche est de permettre un choix de jeux en favorisant la diversité de façon à ce qu'il y ait des jeux pour tous les goûts et toutes les situations décrites plus loin.

### - Trier les jeux selon leur origine ?

Selon le lieu, le temps ou la civilisation dont ils sont issus, les jeux varient. Cette variation est un critère de choix important, que vous choisissiez de la neutraliser ou de la faire fonctionner. En tant qu'objet culturel, le jeu répond à peu près aux mêmes caractéristiques que le livre. Issus de la tradition populaire ou création contemporaine, les jeux peuvent être choisis en fonction de leur origine. Ainsi les critères de choix peuvent être l'origine historique ou ethnologique, mais aussi l'éditeur ou l'auteur. Comment s'opèrent les choix dans ces axes de variation ?

#### ► Variation ethnographique

La variation géographique et ethnographique décline les jeux traditionnels, c'est à dire ceux dont les auteurs ne sont pas connus et qui sont significatifs d'une civilisation, d'un pays ou d'une ethnie. Ils intéressent les projets pédagogiques grâce à la forte dimension culturelle qu'ils véhiculent. Le choix de jeu est fonction de la thématique du projet. Il est possible de lier un projet de découverte d'une région du monde avec la découverte de ses jeux. Il est tout aussi possible de balayer les jeux des cinq continents. Ainsi, des jeux similaires sont apparus sur les divers continents (Dames, Semailles, Echecs...) construisant ainsi une variation subtile des ressorts ludiques (voir ci-dessous).

#### ► Variation diachronique

Très rapidement, on est confronté à l'histoire des jeux. L'apparition des jeux est liée à l'histoire des civilisations. La découverte des jeux peut être liée à un programme d'histoire et prévoir des temps de jeux libres alimentés par les jeux de l'époque visitée. Les possibilités de motivation réciproque des activités académique et ludiques sont fort nombreuses.

La variation diachronique offre aussi l'opportunité d'approcher les jeux selon la variation de leur règle dans le temps. Les Echecs ont subi de nombreuses modifications, les jeux d'alignement aussi... Des projets de découverte de familles de jeux et/ou de création d'un jeu nouveau dans cette famille amènent les élèves à des activités intellectuelles de haut niveau. Ce faisant, vous travaillerez à une reconnaissance culturelle du jeu.

#### ► Variation éditoriale

On peut ainsi amener ses élèves à distinguer, comme dans le cinéma ou la littérature, les créations d'auteurs et les produits de consommation de masse. Retrouver un style d'auteur, une famille de jeux... bref, des genres. de même la production contemporaine de jeux est importante et la découverte des jeux peut, parfois, passer aussi par le truchement des marques et/ou des auteurs de jeux. Cependant cette approche exige de la part de l'enseignant une connaissance poussée du monde des jeux.

### - Trier les jeux selon la nature de la règle ?

Une réponse pédagogique possible et tentante au casse tête de la classification des jeux est de prendre la nature de la règle du jeu comme critère de tri. La réponse est cependant complexe. Certes, l'importance de la règle évolue au fur et à mesure que l'enfant grandit et varie selon les familles de jeux.

Dans les jeux d'éveils, les règles semblent absentes. Ce qui fait règle c'est l'intention plus ou moins forte que se donne l'enfant quand il manipule tel ou tel objet.

Dans les jeux symboliques, lorsque le langage de l'enfant est compréhensible, on remarque que des règles de jeu vont être énoncées par l'enfant de manière plus ou moins explicites : "On dirait que je serais ...". Ces règles-là sont peu contraignantes, elles changent au fil du jeu et au gré des envies de

l'enfant. Mais déjà lorsque ces jeux se pratiquent à plusieurs, les règles deviennent de véritables conventions entre joueurs. Dès lors qu'on ne veut plus les respecter, on ne peut plus jouer ensemble. Dans les jeux d'éveil et les jeux symboliques, il est cependant difficile de parler de but du jeu car rien ne dit au préalable quand le jeu sera terminé. Il n'y a pas non plus de gagnant ou de perdant. La règle fixe donc un cadre d'action mais pas de cadre temporel.

Dans les jeux d'assemblages, l'importance des contraintes externes est certaine. Plus le jeu se complexifie, plus il devient obligatoire de respecter des règles de construction et un ordre de réalisation. Un plan de montage, c'est déjà une forme de contrainte imposée par le jeu et non décidée par le joueur. Selon les jeux d'assemblage, l'importance des contraintes externes est variable mais on peut déjà parler de but du jeu atteint lorsque la construction est achevée. Dans certains jeux, le but est externe, déterminé à l'avance par le jeu (construire le modèle de fusée qui est sur la boîte en suivant un livret de montage) ou interne (construire sans modèle une maison avec des cubes). L'intégration par le joueur de ces contraintes externes et d'un objectif à atteindre dans les jeux d'assemblages prépare à l'acceptation des jeux de règles.

Dans les jeux de règles, il n'est possible de partager un jeu avec d'autres que s'il y a accord de chacun sur le respect d'une règle commune, préalablement déterminée. Si un joueur ne veut pas respecter la règle, soit il s'exclut ou se fait exclure du jeu, soit il peut proposer de nouvelles règles. Il devra alors obtenir l'accord de tous les autres joueurs. Contrairement aux jeux symboliques, la créativité des joueurs ne s'exerce pas sur l'histoire qu'ils s'inventent mais sur leur action à l'intérieur d'une histoire au cadre prédéfini.

Une progression pédagogique basée sur la nature de la règle épouserait donc le temps du développement psychologique de l'enfant. A l'école élémentaire, proposer des jeux de règles, c'est être en phase avec le niveau de développement généralement atteint par les enfants de six ans et plus. Proposer d'autres types de jeux c'est autoriser à la fois les régressions et la créativité. L'offre de jeux sera équilibrée si les jeux des divers types sont présents dans la classe.

Les critères ludiques qui suivent fondent une proposition qui s'appuie principalement sur des jeux de règles.

### **- Trier les jeux selon des critères ludiques ?**

Il existe différentes manières de se faire plaisir en jouant, on peut aimer varier les plaisirs ou être inconditionnel de tel type de jeu. Les classifications proposées sont construites sur une liste de paramètres dans lesquels on pioche afin de déterminer le choix le plus approprié au projet pédagogique. Chacun des paramètres présentés dans les tableaux ci-dessous est un facteur de choix de jeux. Vouloir les faire fonctionner tous ensemble semble illusoire. N'en faire fonctionner qu'un conduit, à terme, à des impasses. Il faut en effet se garder de quelques idées simplistes :

- Ne choisir que des jeux à la règle facilement accessible conduit à nier les capacités intellectuelles des élèves.
- Mettre à disposition des jeux du monde entier en ne choisissant que des jeux de stratégie par affrontement revient à réduire l'offre culturelle.
- Ne pas mettre des jeux qu'on apprécie guère soit même instaure de fait un "ludocentrisme" préjudiciable au développement des capacités de choix des élèves...

Cependant la mise en oeuvre dans la classe de jeux aux règles simples à comprendre peut se justifier par un bon fonctionnement de la séance. Il conviendra dans ces conditions de faire évoluer l'offre afin que ne s'installe pas l'ennui. De même certains critères font appel au bon sens pédagogique. Les jeux par équipe génèrent plus de bruit que les solitaires. Les jeux d'adresse plus d'agitation que les Echecs... L'offre de jeux peut donc souffrir des conditions matérielles de la situation pédagogique. Ainsi, chercher à mettre en place les conditions adéquates du jeu empêche de trop restreindre l'offre de jeux.

Finalement, le choix de jeux est surtout dicté par le projet pédagogique. Le jeu est un bon exemple d'apprentissage socialisé et ne supporte mal d'être instrumentalisé systématiquement dans un enseignement programmé. Si le choix des jeux s'avère impossible dans la planification du projet, cela signifie vraisemblablement que les objectifs réels du projet ne sont pas suffisamment objectivés. Dans ces conditions, il semble prudent de réviser cette étape du travail avant de décider

des jeux à offrir aux élèves.

## Critères de choix de jeux

© Maison des Jeux de Grenoble

Caractéristiques	Paramètres de la règle		Variations du paramètre
<b>Schéma</b>	But du jeu	Ce qui détermine la victoire	Temps de jeu (Football) Parcours achevé (Jeu de l'oie) Elimination de l'adversaire (Dames) Situation finale (Echecs) Score (Escrime, jeux d'adresse)
	Type de jeu	Mécanisme qui fonde le fonctionnement de base du jeu	Hasard Hasard raisonné Stratégie Adresse Assemblage Symbolique ...
	Ressort ludique	Mécanisme qui construit l'attrait du jeu	Enchères Réflexe Rapidité Calcul Logique ...
<b>Support</b>	Thème du jeu	Habillage : Monde fictionnel	Analogie modélisante (jeu concret : Le verger©) Abstraction poussée (les Dames)
	Matériel	Espace de jeu Objets du jeu	Terrain, Plateau (champ, damier, spirale...) Pièces (Dames, Echecs) Pièces de construction (Mikado...) Outil de jeu : Cartes, pions, dés ...
	Durée du jeu	Courte / longue	Selon les joueurs, les variantes et le niveau de jeu atteint par les joueurs
<b>Actants</b>	Pièces et outils du jeu	Nombre de pièces Nombre de types de pièces Nombre d'outils de jeu	Action(s) des pièces Contexte(s) d'action(s) des pièces Usage des pièces et des outils
	Nature de l'interaction	Course Affrontement Association Coopération	Solitaire Séparation (Tennis) Interpénétration (Football, Echecs) Alliances tactiques (
	Modalité d'interaction	Nombre de joueurs Différenciation des rôles Symétrie des rôles	Nombre : imposé/possible/souhaitable Seul, Deux joueurs (un contre un) Plusieurs joueurs : chacun pour soi Par équipe
<b>Difficulté de la règle</b>	Combinaison des trois autres caractéristiques du jeu	Nombre de paramètres à gérer Compétences requises Evolutions possibles	

## Analyse de la structure des jeux

La structure d'un jeu c'est sa description sur le fond. C'est l'ensemble des éléments que l'on doit connaître pour décrire le jeu. Pour comprendre la structure d'un jeu, il faut distinguer le fond de la forme.

La forme d'un jeu c'est "son habillage", ses caractéristiques physiques, c'est-à-dire ce que l'on peut connaître du jeu en observant le matériel.

Par exemple pour un jeu de Petits chevaux, c'est la taille, la matière, la forme et les particularités de son plateau (ou support) et de ses pions. D'une fabrication à l'autre d'un éditeur à l'autre, cette forme est très variable. Mais cela ne modifie pas le fond de ce jeu.

Le fond d'un jeu, c'est l'ensemble des éléments définis par la règle, donnant au jeu ses particularités et le différenciant d'un autre jeu. La description d'un jeu sur le fond doit pouvoir s'appliquer à toutes les formes de reproduction de ce jeu. La règle détermine :

### Le support

C'est l'espace attribué au jeu :

- Déterminé par le jeu (échiquier, parcours, cible..., ou tout autre décor spécifique),
- Variable et déterminé par les joueurs (table pour les cartes, terrain pour les boules...).

Ex. : Le support du jeu des Petits chevaux, c'est le nombre de cases, l'emplacement des cases de départ et d'arrivée de chaque joueur.

### Les actants

C'est ce qui fait le lien entre les joueurs et le jeu :

- les pions aux Dames
- les palets au Carom
- les cartes
- les fléchettes...

Ex. : Ce qui caractérise les actants du jeu des Petits chevaux, c'est leur nombre et leur répartition, avec 4 fois 4 sortes de pions distincts.

### Le moteur

C'est ce qui permet au jeu de "rouler" :

- le hasard (lancer de dés)
- l'adresse (lancer un objet dans une cible)
- la stratégie (la réflexion du joueur).

Il existe bien sûr des combinaisons possibles entre ces différents moteurs.

Ex. : Pour les Petits chevaux, c'est le lancé du dé qui régit le déplacement des pions mais c'est la réflexion du joueur qui lui permet de choisir parmi ses 4 pions, le meilleur déplacement à faire.

### Le schéma de la partie

- Le but du jeu.
- Le déroulement du jeu et l'action qui correspond à ce que l'on peut faire ou ne pas faire avec les acteurs à son tour de jeu (déplacement, placement, poser une carte, répondre à une question, lancer un palet...)
- La fin de la partie, les conditions de victoire, le comptage des points

Certains jeux ont en commun les mêmes supports, acteurs et moteurs mais qui sont différents parce que le schéma est différent. C'est le cas des jeux de semailles (Awélé, Pallankuli ...) ou de beaucoup de jeux de cartes. Avec un jeu de 32 cartes, seule la règle dira si on joue à la Belote ou au Barbu.

## 50 jeux utilisables en classe

Les tableaux ci-dessous présentent 50 jeux utilisables en classe. Connus et testés par les animateurs professionnels de la Maison des Jeux de Grenoble dans des milieux variés et notamment en milieu scolaire, il constituent le fruit d'un choix drastique, parfois douloureux, parmi les centaines de jeux existants. Ces 50 jeux constituent une base de travail réaliste pour commencer sereinement dans une classe ou une école. cela ne signifie cependant pas qu'il faille les posséder tous pour faire jouer ses élèves !

La séparation en 2 tableaux permet de distinguer rapidement les jeux traditionnels (donc fabricables) des jeux du commerce (avec copyright<sup>25</sup>) qu'il vous faudra acheter.

### Origine :

Cette colonne donne des informations diverses concernant l'origine. Selon les jeux, on y trouve le nom de l'auteur (quand il est connu), l'éditeur (quand il est édité). Les jeux traditionnels sont repérés par une origine géographique plus ou moins précise, en fonction des connaissances historiques disponibles.

### Type de jeu :

On distingue ici les jeux de règles en 4 grandes familles :

- Les jeux d'adresse : on n'y trouvera que des jeux d'adresse de table  
Il est cependant fort intéressant d'utiliser des jeux d'adresse traditionnels d'extérieur pendant les séances d'EPS.  
Il est évident que certains jeux d'adresse requièrent de la stratégie ou que le hasard permet parfois de réaliser des exploits mais ce n'est pas leur principale caractéristique.
- Les jeux de hasard sont classés en deux sous-catégories.
  - Les jeux de hasard pur : un pion par joueur donc pas de choix possible (Jeu de l'oie)
  - Les jeux de hasard raisonné : plusieurs pions par joueur : des choix sont possibles, certains coups sont meilleurs que d'autres. Le raisonnement contrebalance, plus ou moins selon les jeux, le hasard... (Petits chevaux)
- Les jeux de stratégie où la réflexion prime sur le hasard mais où il arrive que certains joueurs jouent leur coup... au hasard. Cependant face à un joueur qui réfléchit, celui qui joue au hasard perd à coup sûr.
- Les jeux de langage

### Caractéristique

Dans cette colonne sont regroupées des indications qui permettent de comprendre rapidement de quel type de jeu il s'agit, en référence aux jeux que vous connaissez déjà. Cette catégorie permet notamment de distinguer entre eux les jeux d'un même type.

### Compétences principales requises

Les jeux font appel à des compétences diverses qu'il faut avoir acquises pour trouver plaisir à y jouer ou tout simplement pour comprendre la règle du jeu. Pour les jeux de stratégie, certains sont jouables avec un raisonnement instinctif mais des capacités de raisonnement concret permettent d'accéder à un meilleur niveau de jeu.

### Nombre de joueurs

Le nombre de joueurs indique évidemment le nombre de places de joueurs. Pour certains jeux, il est intéressant de mettre les enfants en binôme ou par équipe. Mettre deux enfants à la place d'un joueur favorise notamment la métacognition. D'autres jeux prévus pour un nombre donné de joueurs supportent qu'on dépasse cette indication du créateur. Par exemple, Kaleidos Junior se joue très bien par équipe de 4 ou 6 joueurs même si l'éditeur l'a prévu pour 4 joueurs maximum.

### Durée du jeu

Cette durée est approximative. Elle varie considérablement d'une partie à l'autre et en fonction du temps de réflexion que les joueurs vont mettre à jouer chaque coup. Les enfants ont souvent tendance à jouer très rapidement.

### Niveau de règle

De 1 à 5 étoiles, cette catégorie reflète la difficulté d'intégration des règles pour une première partie ainsi que la difficulté d'explication.

### Niveau de jeu

Le niveau de jeu demandé pour une première partie est noté de 1 à 7. Le niveau de jeu est en corrélation avec le niveau de compétences requises. Cette catégorie indique aussi les potentialités du jeu. Plus le second chiffre est élevé et plus le jeu présente des développements intéressants pour les joueurs. Cela implique une pratique fréquente.

Il n'existe pas de colonne âge car le niveau des joueurs est très variable d'un élève à l'autre. On a des surprises avec tel élève en difficulté scolaire qui se révèle parfois être, lorsqu'il joue, le plus grand stratège de toute la classe ! Les colonnes compétences requises, temps de jeu, niveau de règles et de jeu sont suffisantes pour faire un choix.

---

<sup>25</sup> Les jeux classés "inédit" sont fabricables aussi.

Jeux traditionnels du monde  
© Maison des Jeux de Grenoble

Autres Jeux  
© Maison des Jeux de Grenoble



## Jeu et projets

Le jeu entre dans trois formes de la pédagogie « active » : la résolution de problèmes, la coopération entre élèves, la construction de projet. Elles ne sont nullement exclusives les unes des autres, mais plutôt complémentaires. Notre propos est de montrer ici comment le jeu peut s'insérer dans la classe et comment le projet pédagogique de l'enseignant va envisager la dévolution du « travail » à l'élève.

Le terme de projet recouvre deux réalités : le projet éducatif de l'adulte en terme d'objectifs pédagogiques à atteindre et la socialisation du travail scolaire de l'élève, en terme de but pragmatique assigné à l'activité de l'élève. L'entrée en projet de l'élève l'oblige à résoudre des problèmes qui ne sont pas que ludiques... Ne seront envisagés ici que ceux qui s'attachent directement au jeu.

Ces trois éléments de la pédagogie active font parties intégrantes d'une pédagogie PAR et, surtout, POUR le jeu.

### - Jouer et résoudre des problèmes

26

Le jeu génère une activité cognitive au cours d'une pratique culturelle : résoudre des problèmes. Un problème se caractérise :

- par un but à atteindre ;
- par un obstacle cognitif ;
- par une recherche pour surmonter l'obstacle ;
- par une signification à découvrir sous l'énigme que constitue le problème.<sup>27</sup>

Un jeu est un problème dans la mesure où la règle fixe un but à atteindre et où la confrontation à un adversaire génère un obstacle pour atteindre ce but. La signification réside essentiellement dans la stratégie de l'adversaire. L'énigme est constituée par une information incomplète que le joueur possède pour prendre ses décisions.<sup>28</sup>

Résoudre des problèmes au moyen du jeu peut se comprendre de deux manières :

- le jeu est une situation qui pose un ou des problèmes, un lieu où franchir des obstacles cognitifs
- le jeu est un temps où l'on se construit et se reconstruit.

Dans les deux cas, l'élève résout des problèmes : cognitifs d'un côté, sociaux et/ou affectifs de l'autre. Dans les deux cas, ces deux niveaux de résolution sont sollicités. C'est alors le choix de l'enseignant qui détermine ce qu'est le jeu, c'est le contrat passé dans la classe qui dit dans quelle situation on se trouve : résoudre un problème dans la confrontation au monde modélisé dans le jeu ou résoudre ses problèmes dans la confrontation à l'adversaire.

Pour qu'une pédagogie par le jeu (jeu libre comme jeu pédagogique) soit efficace, il convient de respecter deux principes forts : on est dans une pédagogie de l'indirect ; on est dans une pédagogie de la non-intervention<sup>29</sup>. Cela signifie qu'on laisse l'élève résoudre le problème qui se pose à lui, certainement pas que l'enseignant n'ait pas le droit d'agir.

La pédagogie de l'indirect agit sur les conditions du jeu. Elle sont autant de moyens détournés de permettre aux élèves de progresser.

- introduction de nouveaux jeux,
- incitation à changer de partenaire,
- réorganisation du lieu de jeu, du choix du jeu, voire même, dans le cas du jeu pédagogique, conception d'un jeu adapté ...

<sup>26</sup> "On résout les problèmes qu' **on** se pose et non les problèmes qui **se** posent" Raymond Poincaré

<sup>27</sup> Cette définition est reprise de la page « Situation – problème » de François Muller (<http://francois.muller.free.fr/diversifier/>, décembre 2005)

<sup>28</sup> Se reporter à la partie « Le jeu, une activité incertaine »

<sup>29</sup> D'après Nicole De Grandmont, " Pédagogie du jeu " Editions Logiques, 1995

Le principe de non intervention suppose :

- que l'on fasse confiance aux élèves pour mener à bien leur réflexion ;
- que l'on considère le jeu en cours comme une situation ouverte quant à sa résolution et close quant à son champ d'application ;
- que l'échec d'un joueur (perte de la partie, non compréhension des règles...) signifie :
  - ou un besoin de jouer encore ;
  - ou une mauvaise adaptation du jeu au besoin de l'élève , on revient alors à la pédagogie de l'indirect, où l'on change les conditions de jeux pour faire progresser l'élève.

Cependant, faire ne suffit pas toujours : dire et comprendre ce qu'on a fait, pourquoi on a réussi ou échoué, est tout aussi utile. Il suffit d'observer des joueurs pour constater que le commentaire d'une partie est parfois tout aussi important que la partie elle-même ! Ainsi

La fréquence de la pratique est elle aussi nécessaire dans ces deux types de situation de jeu. Il faut avoir joué suffisamment pour qu'une habitude s'installe, pour qu'un schéma de fonctionnement intellectuel se mette en place. Tout apprentissage nécessite maturation mais aussi exercice de la compétence.

Le retour sur l'action relève d'une prise de conscience métacognitive

Il convient ici de considérer le jeu selon ces deux perspectives :

1 - Le jeu est d'essence déductive. La règle du jeu précède l'activité ludique. L'activité est donc déduite de la règle qui contient en germe :

- des savoirs sur le monde
- des contraintes du comportement des joueurs (CF. la léga-liberté) et donc l'activation de compétences

On retrouve là les deux piliers de la valeur éducative d'un jeu. Mais le savoir précède bien l'activité et nul ne peut jouer s'il ne possède pas a minima une compétence utile à la pratique du jeu<sup>30</sup>.

2 – Le jeu pédagogique est d'essence inductive. Le jeu, pris comme activité d'apprentissage académique, offre des opportunités d'action aux joueurs. Ces actions conduisent les joueurs à mettre en oeuvre diverses opérations qui traitent les connaissances et activent les compétences. L'apprentissage pourra être définitivement installé selon deux modalités complémentaires l'une de l'autre :

- un retour sur l'action,
- une pratique renouvelée.

Conclure : sur exercice et problème. Inductif et déductif

### **- Jouer et coopérer**

L'apprentissage coopératif est « une source de décentration qui permet à chaque sujet de prendre conscience de l'existence de " réponses " possibles autres que la sienne » et « engage chaque sujet dans un rapport social spécifique avec autrui »<sup>31</sup>. Les divers problèmes résolus dans un cadre coopératif mettent en oeuvre un conflit à la fois social, parce qu'il confronte les opinions des individus, et cognitif, parce que les tâches à effectuer requièrent une réflexion spécifique que chacun tente de mener à bien. Une pédagogie coopérative permet donc de travailler dans une même dynamique la sociabilité de l'individu, ses capacités intellectuelles et l'image qu'il a de lui-même. La coopération confronte donc chaque élève à ses modes de pensée et à ceux de ses pairs. Jouer et réaliser des projets autour du jeu permettent ce travail.

<sup>30</sup> Comme dans toute situation d'apprentissage, le jeu construit sur un déjà acquis.

<sup>31</sup> Marcel Lebrun, " Des technologies pour enseigner et apprendre ", <http://www.ipm.ucl.ac.be/Marcell/TECHPED/MethTech.html>, juin 2005

### ► Coopérer DANS le jeu

Coopération ne signifie cependant pas « jeu coopératif ». L'appellation « jeu coopératif » est un type très particulier de jeu. Il est conçu sans gagnant ni perdant. Il propose aux joueurs à collaborer de manière coordonnée contre un adversaire virtuel. Les différents joueurs affrontent donc un problème qui se pose à la communauté qu'ils forment le temps d'une partie. Le « jeu coopératif » exige la maîtrise de « maîtrise de compétences sociales nécessaires à la vie de groupe : écoute active, communication non violente, respect, solidarité et capacité de gestion des conflits. Elle nécessite également de prendre le temps de l'évaluation, en termes d'efficacité, de respect des objectifs et de correctifs éventuels à apporter » (\*) [(\*)[Brigitte Cassette, http://perso.wanadoo.fr/alterneduc/outilpedagogique/article\\_nva.htm](http://perso.wanadoo.fr/alterneduc/outilpedagogique/article_nva.htm), décembre 2005 ]

Ce type de jeu relève cependant plutôt du jeu pédagogique dans la discipline « Education civique »<sup>32</sup>. En effet, le jeu est coopératif par essence dans la mesure où les adversaires admettent un même cadre d'action. L'acceptation par les joueurs de ce cadre réglementaire spécifique les contraints à collaborer. La règle du jeu induit une coopération implicite, la règle étant la même pour tous les joueurs. Cette coopération est symétrique quand tous les joueurs ont un but de même nature (jeu de Dames). La coopération est asymétrique quand les joueurs n'ont pas tous le même but, comme dans les jeux de chasse tels Tablut, Assaut ou Shapluk kon tseug kwan (\*) [(\*) [Ces jeux sont présentés en annexe, page \]](#). Les jeux dont le nombre de joueurs est supérieur à deux peuvent entraîner des collaborations conjoncturelles, c'est à dire des alliances objectives qui visent à éliminer un joueur avant de terminer l'affrontement. Il n'est donc pas indispensable d'inventer des jeux spécifiques pour mettre en oeuvre une coopération puisque chaque jeu induit des formes de coopération spécifiques.

### ► Coopérer POUR le jeu

Une pratique d'équipe permet l'accès à un autre mode de coopération . Les sports collectifs offrent de nombreux exemples de coopération où chaque joueur se voit assigner un ou plusieurs rôles dans le déroulement de la partie. Certains sports individuels ont permis de développer des pratiques collectives. Ainsi, les courses de relais en athlétisme ou les rencontres par équipe de sports de combat (escrime par exemple) voient s'affronter les joueurs dans un ordre prédéterminé. Chaque joueur occupe un rôle proche de celui ses coéquipiers et la coopération se réduit à établir une stratégie collective, assez limitée somme toute.

En revanche, susciter une pratique d'équipe dans un jeu réputé individuel offre quelques intérêts. Notamment celui de permettre la verbalisation des tactiques et des stratégies. Prenons l'exemple du Scrabble. A mi-chemin du jeu de lettres et du jeu de calcul, le Scrabble, joué par équipes de deux, fait apparaître une réelle négociation entre équipiers. En effet, ce jeu se développe à deux niveaux : on compose des mots correctement orthographiés ; on les dispose sur un plateau où certains emplacements procurent un bonus de points. La négociation se développe autant à propos de l'orthographe des mots, quand il s'agit d'élèves jeunes, qu'à propos des emplacements les plus intéressants au niveau du nombre de points à engranger. La concertation entre les équipiers les oblige à verbaliser le raisonnement que le joueur seul et compétent construit dans les méandres de son esprit. Une métacognition dans le jeu libre est ainsi rendue possible.

L'intérêt d'une pratique ludique semi -collective, notamment sur des jeux de règles se jouant généralement un contre un est donc d'intégrer la dimension métacognitive à la pratique ludique. Ainsi la métacognition s'opère en temps réel et la coopération existe explicitement entre partenaires mais éventuellement aussi entre adversaires.

« Voici, par exemple, des règles [qu'on peut proposer] :

- Quand une personne joue, les autres se taisent ; elle réfléchit et dit ce quelle pense faire.
- Les autres lui proposent d'autres façons de faire en expliquant pourquoi.

<sup>32</sup> Il existe cependant des « jeux coopératifs » dont le moteur ludique présente de l'intérêt tel « Le verger ©».

- La personne qui joue fait le choix final, qui n'est pas discuté pour l'instant, mais pourra l'être en fin de jeu.
- Si une personne ne sait pas quoi jouer, elle peut demander à quelqu'un de jouer à sa place par deux fois au cours du jeu. »<sup>33</sup>

Ce type de consignes peut être utilisé en situation de jeu contraint, c'est à dire pour apprendre collectivement à jouer à un nouveau jeu.

#### ► Coopérer VERS le jeu

Une dimension supplémentaire de la métacognition est cependant possible. Comme en EPS, où on peut être joueur ou arbitre, gardien de but ou avant-centre, ou en lecture, où on peut dire à haute voix ou écouter le texte, les rôles du joueur ne se limitent pas à un seul. L'élève peut être joueur mais là aussi arbitre, animateur d'un stand ...

Dire la règle, l'expliquer, la comprendre quand un autre l'explique sont autant de compétences langagières incluses dans le temps de jeu. Selon son statut (joueur, animateur ou arbitre), selon son rôle (dans les jeux par équipe), chaque élève sera confronté au problème de la transmission, de l'appropriation et de l'application de la règle du jeu. Ces diverses situations sont autant de situations de communication en lien très étroit avec le jeu pratiqué. Les différents rôles que les élèves ont à assumer supposent un objectif de socialisation de la pratique ludique. Les élèves jouent dans un premier temps pour eux mêmes. Dans une seconde période, le but est de partager la pratique ludique avec d'autres (autre classe, habitant du quartier, autre génération ...). Se surajoutent alors aux compétences liées aux jeux, des compétences langagières (explication, argumentation). Sans minimiser l'impact cognitif du jeu, la pratique ludique est alors prétexte à projet interdisciplinaire où la pédagogie de la coopération prend du sens.

Les principales finalités deviennent donc :

- « amener l'individu à donner du sens à ses actes en fonction d'un but à poursuivre ;
- amener l'individu à prendre conscience de son environnement (spatial, culturel, temporel ...) et à le gérer de façon responsable ;
- amener l'individu à développer ses capacités d'autonomie, de créativité, d'esprit critique et de socialisation. »<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Brigitte Cassette, "Du jeu coopératif aux pratiques coopératives ", juin 2005

<sup>34</sup> Marcel Lebrun, " Des technologies pour enseigner et apprendre ",  
<http://www.ipm.ucl.ac.be/Marcell/TECHPED/MethTech.html>, juin 2005

## - Jouer, un projet

### *Parole d'instiit*

*Le projet en lui-même était de « faire jouer toute l'école ». C'est ce que nous avons écrit avec les élèves, et qui était affiché dans la classe. Bien sûr, cela nous demandait d'apprendre des jeux afin de transmettre notre savoir. [...] Ensuite, nous avons fait une sélection de jeux, nous les avons emprunté [...], et nous avons joué en classe, pour connaître toutes les règles des jeux. Les enfants pouvaient aller jouer quand ils avaient terminé leur travail (nous avons une classe très spacieuse, avec des gradins sur lesquels les enfants s'installaient), et il y avait des temps de jeux pour tous.*

*Le travail qui a été mené avec cette classe portait surtout sur le fait de devenir animateur d'un espace de jeu : inviter des personnes étrangères à jouer, expliquer les règles clairement et dans le bon ordre, avec les petits « trucs » importants (commencer par le but du jeu, son origine, montrer physiquement le déplacement des pièces...), vérifier régulièrement le matériel et remettre à la fin d'une partie les pions en place. Bien sûr, cela a entraîné un travail pluridisciplinaire très intéressant.*

*Marie Do Noblet*

La mise en action de l'élève dans un projet impliquant le jeu favorise le développement d'une culture ludique. Les connaissances s'élaborent grâce aux projets d'action et de recherche, entre autres. Le projet permet de centrer les connaissances à acquérir sur un thème de travail :

- un jeu à inventer, c'est à dire une nouvelle manière de jouer, comme une variante inédite de jeu d'Echecs ;
- un champ de connaissances à parcourir, c'est à dire le traitement d'une information sous une forme ludique déjà connue, un jeu de parcours, comme le jeu de l'Oie, sur la Révolution Française, par exemple.

Le moteur du projet réside dans la motivation que procure la réalisation d'une production socialement utile. Cette production résulte d'actions individuelles et collectives. Le projet implique donc planification, coopération, et socialisation ou communication des résultats. « La démarche de projet oblige à un exercice d'équilibre entre deux logiques : le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage. En même temps, s'il a une visée sociale réelle, sa réussite devient un enjeu fort, et tous les acteurs, maitres et élèves, sont tentés de viser l'efficacité au détriment des occasions d'apprendre »<sup>35</sup>. La pédagogie de projet a deux conséquences :

1- L'élève est invité à se projeter :

- dans son avenir donc à planifier ses actions
- dans un monde fictif, quand il s'agit par exemple de créer un jeu, donc à activer sa créativité

2 - L'élève est invité à produire quelque chose.

Le projet de l'enseignant s'actualise alors dans celui de l'élève et il est important de ne pas confondre les deux niveaux projectifs.

Les projets résumés dans le document ci-dessous sont classés selon une dévolution croissante de la tâche aux élèves et selon une production plus complexe. Ce document propose une progression pédagogique à adapter aux besoins de la classe, du cycle ou de l'école. On y trouve trois grands principes :

- 1 - Une évolution importante du projet de l'enfant, de jouer à faire jouer les autres.
- 2 - Une appropriation des principes ludiques, d'une pratique des jeux à découvrir à une mise en oeuvre dans des jeux à inventer.

<sup>35</sup> Philippe PERRENOUD, " Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet ", Genève, 1998

3 - Une confrontation au principe modélisateur du jeu.

Chacun de ces principes suffit à construire un projet "Jeu". Les mettre en oeuvre tous les trois, c'est assurer au projet pédagogique une qualité remarquable.