



HAL
open science

Jeu et apprentissage à l'école maternelle : mythe ou réalité ?

Gilles Brougère

► **To cite this version:**

Gilles Brougère. Jeu et apprentissage à l'école maternelle : mythe ou réalité?. Thérèse Anzou-Caillemet, Nadine Juhel et Marc Loret (dir.). Jeu et temporalité dans les apprentissages, Retz, pp.139-156, 2015, 978-2-7256-3369-5. hal-03600774

HAL Id: hal-03600774

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03600774>

Submitted on 7 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Référence :

Gilles Brougère, « Jeu et apprentissage à l'école maternelle : mythe ou réalité ? ». In Thérèse Anzou-Caillet, Nadine Juhel et Marc Loret (dir.) *Jeu et temporalité dans les apprentissages*, Paris, Retz, 2015, pp. 139-156

Jeu et apprentissages à l'école maternelle : mythe ou réalité

Gilles Brougère, EXPERICE, Université Sorbonne Paris Nord

Cet article a pour objectif de penser les relations entre jeu et apprentissage, qui font plus souvent l'objet d'une vision magique que d'une analyse d'autant plus absente qu'elle est sans doute difficile à mener.

Nous traiterons cette question en commençant par penser les incohérences des pensées et pratiques qui accordent une dimension éducative au jeu, avant de repenser les relations entre jeu et apprentissage, pour finir par regarder du côté des pratiques qui tentent d'associer tant bien que mal les deux. Enfin, nous proposerons une autre approche de cette question.

Nous n'avons jamais cru que le jeu était éducatif

C'est à la fin du XVIII^e siècle et surtout au début du XIX^e siècle qu'apparaît une pensée associant jeu et éducation plus philosophique que fondée sur des preuves empiriques (Brougère, 1995). Jean-Paul Richter et E.T.A. Hoffmann, l'auteur des contes, sont parmi les auteurs romantiques qui popularisent cette conception. Ainsi le conte intitulé *L'Enfant étranger* d'Hoffmann développe un discours romantique et profondément anti-scolaire sur le jeu. Ce dernier permet aux deux héros d'apprendre mieux qu'à l'école ou dans un cadre formel, considéré comme délivrant un savoir stérile et inutile incarné par un méchant précepteur. Dans cette lignée, ceux qui accordent une dimension éducative au jeu le font d'abord dans une perspective alternative à l'école. Il s'agit d'une vision pour ainsi dire mythique qui valorise le fait d'apprendre spontanément de la nature. Il ne s'agit pas de faire entrer le jeu à l'école, mais plutôt de critiquer, voire de détruire l'école en référence au jeu qui se retrouve donc, dans les dichotomies construites par les romantiques, du côté de la nature, du primitif, du premier, du divin, de l'enfance.

C'est Fröbel qui donnera une dimension pédagogique concrète à cette pensée avec la naissance du jardin d'enfants qui renvoie également au mythe d'une éducation naturelle par opposition à celle donnée à l'école : le jeu est central jusqu'à ce qu'intervienne l'écriture. Le jeu (mais aussi, chez Fröbel, la conversation et le travail manuel) est un moyen d'expression essentiel pour l'enfant qui ne maîtrise pas encore celle-ci.

Cependant, la difficulté d'articuler dispositif éducatif et jeu apparaît déjà dans la pensée de Fröbel et plus encore dans les interprétations qui en ont été faites. Celles-ci sont prises en tension entre la vision du jeu comme moyen éducatif en lui-même marqué par la liberté de l'enfant (ce qui donnera la tradition libérale du jardin d'enfants tant aux États-Unis qu'en Allemagne ou en Angleterre, puis au Japon et dans bien d'autres pays) et la nécessité de concevoir un matériel qui encadre l'activité de l'enfant (les jeux éducatifs), qui organise son jeu et qui sera ce que l'on retiendra de Fröbel en France. Si l'on se focalise sur la France, le discours sur la valeur éducative du jeu est présent (Brougère, 1995), mais tout laisse à penser (autant dans le passé qu'aujourd'hui) que personne n'y a vraiment cru.

En effet, loin de laisser les enfants jouer, tout un ensemble de matériels ont été proposés à commencer par ce que Fröbel nomme les dons, ensemble d'objets de formes différentes permettant la manipulation et les constructions. Ces « jouets éducatifs ou instructifs » permettent d'assurer un effet d'apprentissage et, parallèlement, le développement des jeux

éducatifs souligne l'absence de confiance dans le jeu « ordinaire », de fait considéré comme pas assez sérieux pour permettre d'apprendre quelque chose¹.

Le paradoxe est bien là : si l'on avait vraiment confiance dans le jeu et dans l'enfant jouant, il serait tout à fait inutile de concevoir un matériel spécifique. Ce n'est pas le cas et des matériels à prétention éducative sont proposés dans divers contextes. On trouve ainsi :

- des matériels proposés au grand public (aux adultes pour l'offrir aux enfants) surtout pour les enfants les plus jeunes soumis au choix des adultes, qui prétendent permettre des apprentissages. En fait, il s'agit le plus souvent d'une mise en scène de thèmes liés à la vision commune de l'apprentissage tels les lettres, les chiffres ou les couleurs. Nombre de ces matériels essaient de produire des objets hybrides qui associent l'amusement et l'apprentissage. Il s'agit d'apprendre en jouant, en s'amusant mais tout en rendant visible (tout au moins pour l'adulte) l'apprentissage. Comme l'apprentissage ne se voit pas, ce qui est rendu visible est un ensemble de signes qui renvoient à l'apprentissage ou plutôt à l'éducation, voire à l'école (Brougère, 2013). Ainsi le fait d'apposer des lettres ou des chiffres, quel que soit l'usage qui en est fait, signale l'intention éducative de l'objet.

- des jeux éducatifs proposés aux maternelles du fait de l'association traditionnelle de ce niveau avec une approche ludique, mais également quoique de façon moins fréquente à d'autres niveaux (par exemple à travers les jeux dits mathématiques) qui cadrent l'activité ludique en relation avec l'objectif pédagogique recherché.

- des pratiques utilisant des jeux et jouets mais en cadrant l'usage dans une optique éducative précise (même si la valorisation de certains jeux comme les échecs peut conduire à limiter le cadrage) ;

- et plus récemment le développement des « jeux sérieux », qui reprennent les principes des jeux vidéo pour y greffer des objectifs pédagogiques.

Loin de laisser l'enfant jouer, il s'agit d'orienter étroitement son activité, avec, parfois, une logique plus proche de la ruse que du jeu lui-même (cela doit ressembler à du jeu sans en être pour autant...).

Tout cela conduit à un ensemble de questions : Où est le jeu ? Cela peut ressembler à du jeu, mais cela en est-il ? Va-t-on au-delà de l'usage du terme pour désigner un matériel, éventuellement un ensemble de principes ou de règles (*game*), mais l'activité de jeu est-elle au rendez-vous ? Y a-t-il un joueur pour jouer, du *jouer* quelque part ? Garder les principes et changer les contenus n'aurait-il aucune influence sur le rapport du joueur à son activité ? Qu'est-ce qui fait qu'un joueur est mobilisé ? Peut-on parler de *jeu* quand il n'y a pas de joueurs, mais des élèves qui suivent des consignes précises ?

La valeur éducative du jeu relève d'une rhétorique. On entend par là un discours de valorisation qui a pour but de convaincre sans pour autant s'appuyer sur des arguments scientifiques, par ailleurs introuvables (Sutton-Smith, 1997). S'est développée ainsi, selon les lieux et les cultures, une rhétorique du jeu pour valoriser le jeu libre dans certains systèmes ou, *a contrario*, pour faire passer pour du jeu ce qui n'est qu'exercice. Toute la complexité de la question du jeu est là, dans des logiques différentes (valoriser le jeu tel qu'il est ou le transformer en quelque chose de visiblement éducatif), mais pouvant s'accommoder d'un même discours de valorisation ou, pour le dire autrement, les termes « jeu » ou « jouer » ne permettent pas de saisir ce à quoi ils renvoient effectivement. Cela est d'autant plus vrai qu'il n'y a pas nécessairement cohérence entre les pratiques et les discours.

¹ On appelle aujourd'hui « *serious game* » ou « jeu sérieux » leurs derniers avatars s'inspirant des jeux vidéo et destinés, entre autres, à l'apprentissage.

Il importe d'aller plus en profondeur dans notre compréhension du jeu.

Pourquoi devrait-il y avoir des relations entre jeu et apprentissage ?

Cette rhétorique se déploie à différents niveaux.

Il s'agit d'abord d'un discours plus rhétorique que scientifique, que l'on trouve dans des ouvrages et articles de vulgarisation, mais aussi chez les fabricants de matériel, qui s'expose sur les emballages et de plus en plus les sites internet. Mais il faut aussi évoquer ce que l'on peut appeler la rhétorique propre aux objets, qui relaie concrètement la précédente en intégrant des images d'éducation, d'apprentissage dans les objets. Les objets eux-mêmes signifient leur relation avec l'éducation.

Il faut que l'apprentissage se voie (ce qui est impossible), d'où la production de signes, d'une rhétorique qui donne à voir non pas l'apprentissage, mais l'investissement éducatif, des éléments d'enseignement. Ce qui se donne comme jeu éducatif (ou jouet d'éveil pour les plus jeunes) est très souvent la mise en scène d'un apprentissage précoce dont rien ne peut attester l'effectivité.

Mais si l'on regarde du côté du jeu, les choses sont différentes.

Son univers n'est pas scolaire, le jeu est une activité qui prend sens dans la vie sociale et quotidienne de l'enfant et de l'adulte et que l'on peut caractériser comme un loisir, au sens où c'est une activité qui n'est pas imposée de l'extérieur, mais choisie et qui se développe dans une sphère de temps libérée des activités contraintes. Il faut se décentrer de l'école et accepter que le jeu est d'abord cela et que c'est sur cette base que l'école a pu l'utiliser. N'oublions pas que sa place se trouve d'abord dans la cour de récréation, et, pour les plus jeunes, dans des temps de jeux libres plus ou moins présents selon les sections et les choix pédagogiques de l'enseignante.

Au-delà de cela, qu'est-ce qui caractérise le jeu² ? Nous développons une analyse autour de cinq critères ou plutôt pour distinguer deux niveaux différents, 2 + 3 critères.

Il s'agit d'abord, et cela constitue le premier critère, d'une activité de second degré, ce qui renvoie au « faire semblant » ou au « pour de faux ». Le jeu n'est pas à prendre au premier degré, littéralement, mais, comme la fiction ou la simulation, il propose un monde autre. Celui-ci renvoie au monde réel, mais il n'est pas de même nature dans la mesure où il instaure un cadre différent, second par rapport aux cadres de l'expérience quotidienne (Goffman, 1991). Nous l'appelons de ce fait second degré comme on le dit de l'humour et cela constitue pour nous la première caractéristique du jeu.

Le deuxième critère, tout aussi essentiel, permettant de saisir le jeu au sein de la pluralité des activités de second degré, est celui de la décision, que nous distinguons fortement des critères habituels qui renvoient à l'idée de liberté. Celle-ci est trop difficile à manipuler, trop peu opérationnalisable : est-on libre de jouer, est-on libre quand on joue ? On pourra toujours remettre en question le sentiment de liberté : on croit être libre, mais en fait, on joue parce qu'il y a une détermination psychologique ou biologique qui pousse à jouer... On ne peut en sortir.

² Je reprends ici les analyses développées dans Brougère (2005, 2012)

La notion de *décision* est plus aisée à utiliser. Le jeu est profondément structuré par la décision : décision de jouer, peut-être, mais surtout décision de continuer à jouer ou plutôt il convient de dire que le jeu n'est qu'une succession de décisions. Il est tel parce qu'il n'est pas une activité de premier degré, de la vie quotidienne, mais, comme nous l'avons vu, une activité de second degré, qui n'existe que pour autant qu'on la maintient dans l'existence par un ensemble de décisions. Le monde réel continue à exister quand on arrête de décider. Ne faire plus rien n'a pas beaucoup d'incidences sur le monde réel. En revanche, si l'ensemble des joueurs arrête de prendre les décisions, le jeu s'arrête ; le jeu ne tient que par leurs décisions. Celui qui arrête de décider se retire du jeu tel l'enfant qui lève son pouce. On participe au jeu en décidant, on se retire du jeu quand on arrête de décider.

Ces deux critères suffisent pour saisir la dimension ludique (ou non) des situations. La présence d'une activité de second degré accompagnée de la décision (en particulier collective) nous conduit *de facto* dans l'univers potentiel du jeu (si tous les participants sont du côté des décideurs, contrairement au spectacle où une partie des participants ne décide pas).

À partir de ces deux éléments qui définissent l'espace du ludique, on trouve deux caractéristiques associées, l'existence de modalités de décision dont les règles sont un exemple et l'incertitude, l'absence de prédétermination de la fin, et une caractéristique conséquente, la frivolité ou minimisation des conséquences. Il s'agit là des trois autres critères selon nos analyses antérieures, mais que nous isolons aujourd'hui comme induites par les deux principaux critères. Jouer renvoie donc à la décision d'un joueur d'entrer dans un univers du second degré, très souvent de faire semblant, avec ce que cela suppose d'incertitude et de frivolité.

On peut considérer qu'il n'y a aucune raison pour que cela implique nécessairement un apprentissage. D'une part, la variété des jeux fait que ce qui est vrai pour l'un n'a pas de raison de l'être pour tous ; d'autre part, on risque toujours de confondre les effets d'apprentissage de l'activité de référence (balayer) et ceux de son imitation ludique (jouer à balayer). Mais, en changeant de perspective, on peut considérer que comme toute expérience humaine, le jeu a des effets d'apprentissage non recherchés, ce que l'on appelle les *apprentissages informels*. Cela signifie que le jeu peut avoir des effets d'apprentissage sans qu'il soit pour autant nécessaire de lui conférer des caractéristiques exceptionnelles qui seraient absentes d'autres activités (qu'elles relèvent du loisir ou du travail).

On joue pour le plaisir du jeu, non pour apprendre. Et, bien souvent, on n'apprend pas en jouant ; ceci étant un argument relativement faible puisque nombre d'enfants ne semblent pas apprendre en allant à l'école : mais il faut admettre que l'apprentissage ne relève pas du dispositif proposé, de la situation (éducative ou ludique) mais de l'effet qu'elle a sur l'enfant. C'est une évidence qu'il faut rappeler. Il n'est pas évident d'accepter, en particulier dans le contexte français, que l'apprentissage ne se voit pas, qu'enseigner n'est pas apprendre (tout au plus essayer de faire apprendre). Ainsi une enseignante française regardant un film sur un jardin d'enfant allemand où le jeu et les activités peu formalisées sur le plan éducatif dominant déclare : « On ne voit pas l'apprentissage. » (Brougère, 2010). Montrer l'apprentissage, c'est montrer des situations d'enseignement qui sont supposées être des situations d'apprentissage. En construisant une situation éducative, un enseignement on ne montre pas plus l'apprentissage ; on montre des dispositifs, pas leur efficacité. C'est là que gît la logique de transformation du jeu : le jeu ne montre pas l'apprentissage ; il renvoie aux apprentissages dit informels ou, plutôt, ce qui semble plus juste, en situation

informelle (Brougère, Bezille, 2007). Il faut formaliser, rendre visible l'apprentissage, ce qui est impossible : on ne rend visible que le « faire apprendre », la didactique.

Mais justement cette absence de croyance, évoquée au début de ce chapitre, se traduit par la formalisation, le refus d'accepter des effets d'apprentissage implicite ; il faut rendre visible l'apprentissage, donc construire un dispositif éducatif à partir ou autour du jeu.

Or le jeu est une situation où l'apprentissage, s'il a lieu, n'est pas lié à un « faire apprendre ». Scandale pour une vision du monde qui pense que seule la forme scolaire (voire une forme éducative) permet de garantir l'apprentissage. Il n'y a pas de didactique, tout au plus des prises, des *affordances* pour des activités qui se trouvent avoir un effet d'apprentissage.

La ligne de partage n'est pas entre jeu et non-jeu mais entre ceux qui pensent que l'éducation ne peut être que formelle et ceux qui pensent que des situations informelles peuvent avoir une place dans l'éducation, même si cela ne peut se faire qu'à travers des tensions. Il faut donc relativiser ce que nous avons évoqué dans la mesure où cette question n'est pas propre au jeu.

On peut évoquer tout un ensemble de pratiques qui conduisent à des interrogations semblables :

- Le loisir, la télévision, le cinéma, voire les livres ; il existe cependant une « miraculeuse » exception du livre dans la mesure où l'on accepte aujourd'hui que les lectures pour le plaisir, y compris les plus liées à la culture populaire de masse, peuvent contribuer à l'apprentissage. Cependant certains ouvrages, en particulier liés à cette culture populaire de masse, peuvent être refusés comme le fit une enseignante de maternelle récusant tout légitimité à un album sur *Le Roi Lion* apporté par un enfant dans le cadre d'une demande faite aux enfants d'apporter des livres de leur domicile.
- L'apprentissage sur le tas dans le travail (à commencer par celui du métier d'enseignant).
- Les échanges scolaires parfois considérés comme des vacances
- Les activités sportives libres.

Il ne s'agit pas de savoir quelle place on fait au jeu (débat souvent confus du fait de l'usage du terme pour désigner des activités de loisir comme des activités éducatives), mais quelle place on fait aux situations informelles du point de vue éducatif : celles qui n'ont pas d'objectif éducatif, qu'il s'agisse de jeu, de lecture d'une bande dessinée, de matchs de football en dehors du cadre officiel ou éducatif, de la réalisation d'une tâche pour laquelle on n'a pas été officiellement formé, d'une promenade en ville avec son correspondant (de préférence dans les centres commerciaux... plus intéressants que les musées), etc.

Les questions qui se posent sont les suivantes.

- Faut-il accepter ces situations informelles telles quelles ?
- Faut-il les intégrer sans les modifier mais les accompagner d'une activité éducative, tel un débriefing qui pourrait permettre d'en faire émerger par la réflexion après coup l'apport en termes d'apprentissage ?
- Faut-il les transformer à la marge pour leur donner un peu de poids éducatif ?
- Faut-il les transformer en profondeur pour en faire des situations formelles ?

La transformation du jeu pour lui donner l'allure qu'il convient à son entrée à l'école

De la même façon que l'on attend des enfants qu'ils se transforment en élèves, on attend du jeu qu'il se transforme en objet/pratique acceptable par l'école. Cette troisième section analysera certaines activités dites « ludiques » quand elles intègrent des objectifs éducatifs.

Dans cette transformation, le premier élément affecté est la frivolité, c'est-à-dire ce qui est sans conséquence. À l'opposé, le sérieux est défini comme ce qui a des conséquences.

Certes, rien n'est sans conséquence, et ce critère doit être considéré d'un point de vue relatif : il s'agit de minimiser les conséquences. L'enjeu est alors de voir s'il s'agit de proposer des activités qui minimisent les conséquences (en évitant, par exemple, les conséquences de type scolaire telles celles liées à l'évaluation de l'activité) ou, au contraire, d'introduire des conséquences « scolaires », donc d'apporter un élément de sérieux qui risque de changer le rapport au jeu, de transformer le joueur en élève. Car la question est bien là : veut-on, face au jeu, un joueur ou un élève (on dira peut-être un joueur-élève ou un élève-joueur, mais il faut accepter qu'il y ait une tension) ?

Un exemple qui provient d'une recherche sur les 2/3 ans dans différents lieux dont l'école maternelle permet de saisir ce processus de transformation³. En crèche, globalement, il n'y a pas d'élève ; les enfants peuvent être des joueurs sans problème. En petite section de maternelle (avec, dans notre cas, un tiers de « tout-petits ») il s'agit officiellement, dans le projet, non seulement de socialiser les enfants, mais de les transformer en élèves. Bien entendu, ils peuvent être des joueurs durant la récréation et, à de brefs moments, lorsque les « coins jeux » (garage, maison) sont accessibles. Mais le jeu prend vite une tonalité sérieuse.

Nous présentons ici sous forme de vignette une séquence ou plutôt une double séquence. Il s'agit de deux ateliers réalisés avec un groupe de tout-petits (autour de 3 ans au moment de l'observation), un le matin (suite à la consigne de faire la tour la plus haute possible avec le matériel de construction proposé), l'autre l'après midi (faire, avec le même matériel de construction, une tour monocolore chaque enfant se voyant attribué une couleur spécifique).

Atelier du matin

Corentin⁴ a construit une tour sans trop s'occuper de la consigne même si le résultat est compatible avec celle-ci.

Arrivée de Valérie, l'enseignante de la classe : « Est-ce que j'ai *mes*⁵ grandes tours, on peut les regarder les grandes tours ? »

La tournure employée par Valérie est significative d'une activité centrée sur l'enseignante. On doit faire *pour elle*, non pour soi. Les enfants sont invités à travailler pour les adultes alors qu'ils jouent pour eux. C'est ce qui va distinguer cette séance d'un moment de pur jeu avec le même matériel.

Cet atelier est repris sous une autre forme l'après-midi avec les mêmes tout-petits :

Atelier de l'après-midi

Valérie : « Je vais reprendre les tout-petits ici ; on va refaire les tours comme ce matin. » ; « On va refaire un essai d'une autre chose. »

Elle revient avec une caisse de jeux de construction : « Vous vous souvenez de ce matin : asseyez-vous là autour de la caisse. »

Les enfants sont autour de la caisse et ils commencent à prendre des pièces.

³ Il s'agit d'une recherche menée par EXPERICE sous la direction de Pascale Garnier et financée par la CNAF. Elle porte sur la comparaison de la vie des enfants de 2/3 ans dans quatre types de structures, dont une classe maternelle de petite section qui réunit huit tout-petits (2 à 3 ans, en fait autour de 3 ans au moment de la recherche) et 14 petits (3 à 4 ans). Seuls les résultats liés à ce terrain seront évoqués ici. Les prénoms des enfants et de l'enseignante ont été modifiés.

⁴ Tous les prénoms tant des enfants que des adultes ont été modifiés.

⁵ Souligné par nous.

Valérie : « Hey, j'ai dit quelque chose, j'ai dit : on s'assoit autour de la caisse, on touche pas, on laisse, Rachid laisse, on n'a pas encore fait. »
Corentin est le premier à ranger la pièce qu'il a touchée.
Il prend la pièce des mains d'une petite fille pour la remettre dans la caisse.
Valérie : « On lâche tout (en apportant une seconde caisse de briques), on lâche tout. Remets-moi ça là-dedans. »

Ce moment est emblématique de l'organisation de la classe : on ne peut rien faire avant d'avoir reçu une consigne, pas même jouer à un jeu de construction. Il faut attendre. La pratique légitime est celle qui ne se fait que sur l'ordre de l'enseignante. Si Corentin avait, comme les autres, commencé à jouer, il est le premier à remettre ses pièces dans la caisse et il impose cette consigne à une fille dont il prend la pièce pour la mettre lui-même dans la caisse. Cet exemple montre bien que la performance de l'enfant doit obéir à un script étroitement défini, même si les observations montrent comment les enfants développent des performances qui échappent à ces scripts. Tel était le cas, très brièvement, ici.

Va suivre la définition d'une nouvelle consigne différente de celle du matin et qui apparaît (verbe souligné) comme une demande explicite de l'enseignante.

- Valérie : « On va pas faire la même chose. Qu'est-ce qu'on a fait ce matin, vous vous souvenez ? »
- Corentin : « Une grande. »
- V. : « Une grande quoi ? »
- C. : « tour »
- V. : « *Je voudrais* cet après-midi qu'on fasse une tour, de la même couleur. Par exemple, c'est quelle couleur, rouge, tu saurais faire une tour rouge ? »
- Corentin opine de la tête.
- V. « Qui est ce qui veut bien *me* faire une tour toute verte ? »
- Malicia : « Moi ! »
- V. : « Vas-y, Malicia ! »
- Elias : « Bleue ! »
- Rachid : « Rouge aussi ! »
Une 3^e caisse arrive. Valérie distribue une couleur à chaque enfant.

Mais, pour beaucoup, l'activité va se développer en oubliant la consigne que Valérie va rappeler. Très rapidement, cette dernière met fin à la séance :

- Valérie : « On s'arrête ; on va regarder. »
- V. : « Qui est-ce qui *a réussi* ? »
- Corentin : « Moi »
Il montre un ensemble rouge.
- V. : « Bravo, Corentin ! »
Corentin collabore avec Valérie pour chercher les tours de la même couleur. Même s'il se trompe, il est prompt à répondre.
Corentin enlève ce qui n'est pas rouge dans la tour de Rachid.
- V. : « On va s'arrêter, vous pouvez jouer avec les briques. Maintenant vous faites une belle construction, comme vous avez envie, je viendrais regarder. »

On retrouve des traits essentiels du cadre spatio-temporel de l'école : l'évaluation est individuelle, il s'agit de savoir qui a réussi (en fait qui a respecté la consigne tant l'évaluation de l'activité se confond avec l'évaluation du respect de la consigne). Quant au jeu, il arrive toujours après, comme récompense, jamais avant comme exploration (*cf.* l'interruption du jeu au début de la séance).

Cet exemple est intéressant car il s'agit d'un matériel qui permet sans problème un jeu libre donc frivole, non-sérieux. Mais on le rend sérieux par une consigne (qui n'est pas une règle, celle-ci relevant de la négociation des joueurs ou du choix du joueur s'il joue seul) et une évaluation (même si celle-ci est souple et sympathique, le résultat est évalué en fonction du respect de la consigne donnée). On peut percevoir une intention pédagogique qui transforme le jeu en dispositif éducatif, le « jouer » en exercice et le joueur en élève. Ce n'est plus frivole même si l'observation montre que les enfants oublient la consigne, reviennent au jeu, oublient qu'ils sont ou qu'ils doivent devenir des élèves.

La tension est intéressante. Elle renvoie à une transformation qui, en s'appuyant sur un matériel ludique, essaie de maintenir un équilibre (profondément instable) entre exercice et jeu. Il est alors possible de parler d'un jeu sérieux (on a réduit le frivole qui n'a peut-être pas totalement disparu), mais c'est un oxymore qui pose la question de la légitimité de l'usage du terme « jeu ». Peu importe cependant que l'usage du terme soit légitime ou non ; il est plus important d'analyser la situation, sa complexité.

On pourrait imaginer que les enfants apprennent (y compris concernant les couleurs) en manipulant librement le jeu de construction. Ce serait un apprentissage informel compatible avec le jeu frivole, mais, dans notre exemple, il s'agit de faire apparaître l'apprentissage à travers un dispositif mis en place (consigne / une couleur par enfant / évaluation) qui relève d'une situation éducative devenue formelle.

Une autre dimension doit être soulignée : l'importance de la consigne et son évaluation (est-ce que l'on évalue autre chose ici ?). Quel est l'objectif de la transformation du jeu en exercice ? Savoir respecter les consignes ? Devenir élève, tout au moins dans une vision traditionnelle de l'école qui n'est pas partagée par tous les systèmes au niveau international⁶ ? Dans ces conditions, on découvre un curriculum caché. Il s'agit de transformer l'activité ludique en exercice pour transformer l'enfant joueur en élève travailleur.

Le jeu devient ici stratégique à plusieurs niveaux :

- il participe au travail de production de l'élève ;
- il attire l'enfant joueur pour lui permettre ce travail de transformation qui ne marche pas à tous les coups. Il y a là une ruse, qui consiste à utiliser le jeu pour attirer l'enfant mais sans que celui-là soit valorisé. Il doit devenir autre, il n'est qu'une étape, il n'a pas de valeur par lui-même
- il permet de produire des activités scolaires qui gardent un lien avec la culture ludique de l'enfant, avec des effets attendus de motivation.

Ce qui paraît intéressant est de voir (quel que soit le terme utilisé) le travail effectué sur le jeu pour en faire une activité d'apprentissage formel, qu'on l'appelle « jeu » ou pas. Dans notre exemple, l'enseignante préfère éviter le terme « jeu » au profit de la notion de « travail ».

Nous avons mis l'accent sur la frivolité, mais cela va de pair avec une transformation plus ou moins forte de deux autres critères. D'une part, il s'agit de lever l'incertitude propre au jeu car on ne sait jamais à quoi va aboutir le jeu libre avec un tel jeu de construction. D'autre part la décision de l'enfant disparaît dans ses deux dimensions d'entrée dans le jeu et de construction du jeu lui-même :

⁶ Nombre de systèmes préscolaires voire leur très grande majorité tout au moins pour les enfants avant 5 ans ne considèrent pas ceux-ci comme des élèves et n'estiment pas que préparer les enfants à l'école élémentaire consiste à les transformer en élèves. Il s'agit plutôt de les soutenir dans leur sociabilité et l'utilisation de différents outils qu'ils trouveront à l'école.

- l'enfant n'a pas décidé de jouer à ce jeu (tout au moins pas dans le cas observé où les enfants sont affectés d'office aux ateliers) ;
- sa décision est très encadrée par la consigne, la demande de l'enseignante. D'ailleurs, le vocabulaire utilisé est significatif : « *Je voudrais* cet après-midi qu'on fasse une tour, de la même couleur. » ; « Qui est ce qui veut bien *me* faire une tour toute verte ? », etc.
Certes, nous dit l'enseignante lors d'un entretien, les enfants ont pu, dans un premier temps, utiliser librement ce matériel (le jeu de construction) dans une logique d'exploration et de découverte, mais celui-ci doit au plus vite céder la place au type d'activité à consigne que nous avons observé.

À travers cet exemple, qui a le mérite de la simplicité, on voit le travail de transformation qui permet de faire entrer un jeu dans le cadre du répertoire des pratiques scolaires légitimes, affectant le jeu sur trois caractéristiques fondamentales qui sont modifiées : décision, frivolité et incertitude.

L'enseignante, ainsi que nous l'avons évoqué, ne prétend pas proposer un jeu, mais un travail comme il est de règle dans les ateliers qu'elle propose. En effet, on peut saisir ici, comme dans bien des classes maternelles, une rhétorique du travail qui s'oppose en tout point à ce qui serait une rhétorique du jeu. Il importe aux enseignantes que les enfants travaillent et qu'ils le sachent ainsi que leurs parents ou les collègues d'élémentaire : tout cela est sérieux, ils ne passent pas leur temps à jouer. Bien entendu, une telle rhétorique pose autant de problèmes que celle du jeu. La question n'est pas de savoir si l'on joue ou si l'on travaille, mais si et comment on apprend. Or, baptiser une activité « travail » ne garantit pas des effets d'apprentissage. On apprend tout autant (ou aussi peu...) en jouant qu'en travaillant.

On pourrait aller vers d'autres activités comme des jeux mathématiques, où l'on trouve des consignes, du sérieux, une certaine levée de l'incertitude. On peut comparer de tels jeux à l'usage des jeux de société dans le cadre du loisir où la recherche du divertissement peut conduire à prendre beaucoup de liberté avec les règles et les calculs mathématiques. Ainsi les joueurs de Monopoly respectent rarement les règles officielles du jeu et peuvent faire des erreurs mathématiques sans que cela ne modifie le plaisir retiré du jeu. Ou pour prendre un autre exemple utiliser un Memory avec des consignes précises et non selon la règle du jeu, c'est utiliser un jeu (matériel) pour un exercice : on voit encore le travail de transformation.

Ce qui peut conduire à parler de jeu, c'est le maintien du second degré, le « faire semblant » (la tour n'est qu'un jeu en plastique), mais c'est un trait que l'on trouve dans les exercices scolaires (d'où le terme « *ludus* » qui désigne, en latin, « jeu » et « école »). Le monde de l'école est un monde où l'on ne fait pas vraiment, mais où l'on s'exerce, se prépare à faire. La présence d'un second degré n'apparaît donc pas comme un trait maintenu du jeu, mais plutôt comme une caractéristique de l'univers de l'éducation formelle, de l'école qui, ce faisant, l'oppose au travail.

On peut relever la présence de règles mais avec, souvent, une modification profonde. Les règles d'un jeu sont les mécanismes qui permettent d'exercer la décision, les mécanismes qui organisent celle-ci (même si les règles relèvent d'une décision collective et donc d'une négociation). Les règles du jeu éducatif, du jeu devenu sérieux tendent à s'appliquer comme des consignes ou des lois qui doivent être respectées. Or les règles de jeu n'existent que si les joueurs l'acceptent et peuvent être modifiées avec l'accord des joueurs. C'est la logique profonde de la décision au cœur du jeu.

On se trouve souvent face à un jeu sans joueur : le sérieux ajouté au jeu risque avant tout de faire fuir le joueur pour se trouver face à un élève... qui n'a pas la liberté de fuir et peut trouver dans ce « jeu » hybride un moindre mal par rapport à tout ce à quoi il a échappé.

Nous avons voulu montrer le travail de transformation opéré quand le jeu devient sérieux ou veut aller à l'école (ce qui ne se produit jamais sans effet).

Bien entendu, on peut trouver des « pratiques de parenthèses » qui laissent une place à un jeu peu ou pas modifié.

On peut penser à l'apprentissage des langues. L'objectif étant de s'immerger dans une langue, cela peut se faire sans transformer le jeu et en acceptant que les élèves soient des joueurs. On pourrait trouver d'autres exemples en éducation physique ou dans l'utilisation non modifiée de jeux de société, suivis, ou non, d'un débriefing.

Reste que si l'on regarde les pratiques que nous avons évoquées, on se trouve face à un travail de transformation en profondeur dont on peut se demander si, au terme de celui-ci, il ne reste pas que le nom de jeu et tout au plus une vague ressemblance.

La conception de l'apprentissage comme obstacle principal à la présence du jeu à l'école maternelle

On découvre de multiples obstacles à l'usage du jeu à l'école maternelle en France. Tout d'abord, la mise en forme scolaire concerne aussi bien l'enfant que les activités dont le jeu. Cette mise en forme scolaire s'appuie beaucoup sur la consigne et, au-delà, le fait d'affecter un objectif précis pour chaque activité, ce qui est difficilement compatible avec le jeu. Cela renvoie à la non prise en compte de l'initiative de l'enfant et de l'activité entre enfants au profit d'une direction de l'adulte et d'une valorisation de la relation adulte/enfant.

On notera également l'absence de place pour des apprentissages informels avec une obsession pour le développement de la réflexivité. En effet, la conception dominante consiste à penser que pour apprendre, il faut être conscient que l'on apprend ; ce qui est faux, comme en témoigne l'existence d'apprentissages fortuits et, pour certains d'entre eux non-conscients (Schugurensky, 2007). Cela conduit à donner à chaque activité comme objectif très artificiel l'apprentissage et donc à supprimer tout jeu dont le but serait de simplement jouer. Les structures préscolaires municipales de Reggio Emilia en Italie, à travers ce qu'elles ont appelé la documentation, proposent une alternative à cela. Il s'agit non pas de transformer les activités pour les rendre *a priori* propices à l'apprentissage, mais de documenter, de garder des traces de ce qui se passe dans les différentes activités de l'enfant, y compris le jeu. Cela permet de traquer des traces d'apprentissages, mais aussi de développer des stratégies d'intervention indirecte pour soutenir les activités des enfants.

Le cadre de préparation et d'anticipation des enseignantes et le refus de l'improvisation constituent un autre obstacle. Tout se passe comme si les enseignantes reproduisaient vis-à-vis des enfants ce qu'elles vivent elles-mêmes, à travers la nécessité de définir avant chaque activité les objectifs. L'initiative de l'enfant, non prévisible, n'a pas de place, faute d'une place laissée à l'improvisation de l'enseignante, et donc globalement à l'initiative des acteurs, enfants comme adultes.

À notre sens, c'est moins le jeu en soi que la vision de l'apprentissage qui constitue le blocage principal. En effet, le jeu tel qu'il se développe comme activité de loisir est un espace parmi d'autres d'apprentissage informel. Il permet d'apprendre sans en avoir conscience, de façon tacite, de façon plus ou moins fortuite ou de développer une stratégie d'autoformation, d'autodidaxie.

On y apprend d'abord à jouer le jeu, une culture ludique et d'autres choses qui dépendent des jeux eux-mêmes, de ce qu'ils offrent à tel ou tel joueur et de l'engagement de celui-ci. On y apprend sans doute autre chose, mais cela dépend du déroulement réel du jeu, de l'expérience

vécue par chacun, des interactions entre enfants, tout ce qui ne peut être tout à fait prévu et qui se doit d'être, autant que faire se peut, documenté.

Mais il faut donc accepter des situations informelles du point de vue éducatif dans le cadre de l'école, ce qui semble difficilement se faire sans transformations. C'est ce que nous avons vu : le jeu se transforme « tout naturellement » en pénétrant dans l'école. Cette transformation qui vise à formaliser, à donner forme éducative peut mettre en péril ce que l'on peut appeler la forme ludique. L'hybride ainsi produit doit faire avec cette tension. C'est vrai du jeu sérieux (*serious game*) qui va se heurter aux mêmes questions dès lors qu'il s'agit de produire (et éventuellement vérifier) un effet.

Si l'on considère que le jeu se définit comme sans effet ou minimisant les effets (contrairement à un travail productif ou une activité artistique), la question devient : comment produire des effets avec ce qui est fait pour ne pas produire d'effets ?

Il y a deux solutions : soit introduire des effets en transformant l'activité, en limitant la zone d'incertitude propre au jeu, soit considérer que sont produits des effets qui dépendent des enfants, des situations (apprentissage informel) et que ce sont eux qui sont intéressants.

Si l'on veut traiter la question du jeu sans la mythologie qui l'accompagne, c'est du côté de l'apprentissage informel qu'il faut regarder. Il s'agit d'accepter qu'à l'école et tout particulièrement l'école maternelle – lieu de transition entre l'éducation familiale ou des lieux d'accueil largement informels du point de vue éducatif et l'éducation formelle de l'école élémentaire –, les apprentissages informels ou plutôt les environnements informels d'apprentissage aient une place. Cette notion est peu utilisée dans les programmes et théorisations concernant les systèmes préscolaires. On peut citer deux exemples, le cadre réglementaire allemand propose comme objectif du Kindergarten de « procurer des occasions d'apprentissage informel ». Plus explicite, le programme norvégien pour le préscolaire développe cette idée d'une façon intéressante qui mérite d'être citée : « Les kindergartens doivent favoriser la capacité des enfants d'apprendre dans des environnements formels et informels d'apprentissage. Les environnements formels sont organisés et guidés par le personnel. Les environnements informels d'apprentissage sont fortement liés aux activités quotidiennes, aux situations ponctuelles qui se produisent pendant le jeu et les différentes interactions avec les adultes ou les enfants⁷. »

Bien entendu, il s'agit là d'une situation qui n'est sans doute que partiellement informelle. Elle l'est pour les enfants mais pas tout à fait pour les enseignants. On peut alors parler d'éducation informelle, nouvel oxymore tant l'éducation suppose une formalisation. Par cette expression, nous évoquons, comme cela a été théorisé par des spécialistes anglais du travail social à propos des éducateurs de rue (Jeffs & Smith, 1996), une perspective éducative qui consiste à faire confiance aux environnements informels (marqués par une absence de dispositifs éducatifs), mais à considérer qu'il y a un potentiel éducatif, à documenter ce qui se passe en particulier en matière d'apprentissage, à enrichir l'environnement et à greffer des activités plus formelles en relation avec ce qui a été documenté. Il s'agit, d'une part, de considérer que l'apprentissage n'est pas lié à la visibilité de l'enseignement, des dispositifs, et de tenter de rendre visible, au moins dans un premier temps pour l'enseignant, certains apprentissages. Accepter que l'on ne voit que difficilement l'apprentissage et que, quels que soient les efforts, l'éducation est un jeu... de hasard jamais totalement maîtrisé.

⁷ Ministère norvégien de l'éducation et la recherche, 2012, p. 29.

Références bibliographiques

Brougère G. (1995) *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan

Brougère G. (2005) *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica

Brougère G. (2010) « Le bien-être des enfants à l'école maternelle – Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne » *Informations sociales*, n°160, pp. 46-53

Brougère G. (2012) « Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de *serious game* » ? *Australian Journal of French Studies*, Vol XLIX, N° 2, pp. 117-129

Brougère G. (2013) « Les jouets et la rhétorique de l'éducation », *Le Sociographe*, n°41, pp. 81-90

Brougère, G., Bezille H. (2007). “Des usages de la notion d'informel dans le champ de l'éducation”. *Revue Française de Pédagogie*, n° 158, 117-160

Goffman E. (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les Editions de Minuit

Jeffs T. & Smith M. (1996). *Informal Education : Conversation, Democracy, and Learning*. Derby : Education Now Books.

Ministère Norvégien de l'éducation et la recherche, 2011 *Framework plan for the Content and Tasks of Kindergartens*.

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/engelsk/Framework_Plan_for_the_Content_and_Tasks_of_Kindergartens_2011.pdf

Schugurensky D. (2007) « Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel », *Revue française de pédagogie*, n° 160, pp. 13-27

Sutton-Smith B. (1997) *The Ambiguity of Play*, Cambridge (Ms) : Harvard University Press