

Le jeu, les jeux à l'école : quelques repères théoriques

1. Jeu et psychologie

Outre les ouvrages cités en bibliographie, j'ai utilisé pour cette partie les conférences de Georges Redde, professeur de psychologie à l'université de Bordeaux.

1.1. Psychologie génétique, psychologie du développement

Henri Wallon, Jean Piaget, Jean Châteauneuf ont étudié les étapes suivant lesquelles se développe l'activité ludique de l'enfant.

Le jeu d'exercice, ou jeu fonctionnel

Au cours de ces activités se développent les fonctions bio-psychologiques.

Ce sont des exercices sensori-moteurs sans but apparent : tirer, secouer, taper, faire tourner, appuyer, soulever, transvaser... ces actions sont répétées pour le plaisir du résultat immédiat. Ce groupe ludique se diversifie avec le temps et s'étend à des contenus verbaux : mots et sonorités répétés, écholalies, lallations, jeux de rimes, formulettes sans significations logiques...

L'enfant évolue par tâtonnements, explorations, manipulations, déplacements successifs. Il exerce et coordonne peu à peu perceptions sensorielles, gestes, mouvements. Il découvre la réalité des formes d'actions sensori-motrices et se différencie peu à peu des objets et des personnes qui l'entourent.

Le jeu symbolique ou jeu de faire-semblant

Il se met en place quand se développe la fonction symbolique, c'est-à-dire à partir du moment où, selon les linguistes, les enfants distinguent le signifiant du signifié, le mot de la chose. Ils permettent de jouer des rôles, d'être autre. Typiquement humain, le jeu symbolique est un travail sur l'espace pensé, pas seulement sur l'espace perçu.

L'enfant se détache peu à peu de l'action et est capable de représentation mentale à l'aide de signes et de symboles. Il attribue toutes sortes de significations aux objets, simule des événements et des situations imaginaires, interprète des scènes vraisemblables ; il imite, représente, invente, reproduit.

Les jeux de faire-semblant incitent l'enfant à emprunter le langage de son personnage. Il y exprime ses sentiments et ses émotions. Il expérimente les différentes tâches spécifiques aux divers rôles sociaux.

Le jeu de règles ou jeu à règles

Ces jeux débutent très progressivement entre quatre et sept ans, se développent surtout entre sept et onze ans sous formes de jeux de règles concrètes liées à l'action. Ils subsistent et se développent encore chez l'adolescent et l'adulte, prenant alors une forme plus élaborée portant sur des raisonnements et des combinaisons purement logiques, des hypothèses, des stratégies interiorisées.

Les jeux à règle s'organisent en fonction d'une convention entre les joueurs, en fonction d'une règle acceptée : ce sont des jeux qui engagent des groupes et qui ont un rôle fondamental dans la socialisation. Ces groupes de jeu apparaissent en dernier car ils sont propres à l'activité de l'être socialisé.

Pour les psychologues généticiens, le rôle de l'activité ludique est dans la construction de l'individu. L'enfant se crée à travers son action et l'activité ludique qui met en ordre

l'activité spontanée permet au sujet de se construire. Selon Wallon, "le jeu est un moyen de se faire soi-même" (De l'acte à la pensée).

1.2. Perspective phénoménologique

D'origine philosophique, elle apporte l'idée que l'activité ludique est intentionnelle, correspond à une intention de la conscience.

L'activité ludique est une activité "de luxe" ; on ne se limite pas, quand on joue, à des nécessités purement biologiques. Ce luxe, pour les phénoménologues, est typiquement humain. C'est une activité intentionnelle, le joueur sort de ses orientations pulsionnelles et des orientations de ses besoins lorsqu'il joue.

Les phénoménologues insistent sur le fait que l'homme est pour lui-même un enjeu ou, selon la thèse de Sartre, un projet. L'homme se projette devant lui, se donne un idéal ; c'est parce que l'homme ne coïncide pas avec lui-même que l'homme joue.

Pour étudier l'activité ludique, il faut revenir au jeu, se demander ce qu'est le jeu ; on est alors amené à se demander quelle est l'attitude de la conscience du joueur. On se réfèrera aux ouvrages de nature psychologique et philosophique *Le jeu* (Synonyme S.O.R.) et *Sous couleur de jouer : la métaphore ludique* (José Corti, 1989) de Jacques Henriot ainsi qu'à *Les jeux et les hommes ; le masque et le vertige* (Gallimard, Folio-essais, 1967) de Roger Caillois.

Dans ce dernier ouvrage, Caillois propose une classification des jeux et six caractéristiques à cette activité qui guideront notre réflexion.

" Le jeu est une activité

1. **libre** : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature
2. **séparée** : circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance
3. **incertaine** : dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement, une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur
4. **improductive** : ne créant ni biens, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte et, sauf déplacement de propriété au sein du cercle des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle de début de partie.
5. **réglée** : soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte
6. **fictive** : accompagnée d'une conscience spécifique de cette réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante. "

Caillois classe les jeux en quatre catégories :

1. **Agôn : les jeux de compétition.** Jeux de compétition pure, jeux de réflexion dans lesquels on se fixe une tâche à accomplir, on recherche la performance, la victoire sur l'autre... ils correspondent à une élaboration de la violence, lui donnent des formes d'expression socialement acceptables, codifiées. La violence s'adresse alors à une représentation de l'autre, pas au corps de l'autre. Les jeux agônistiques utilisent l'énergie qu'utilise la violence mais en en codifiant les expressions. Pour la conscience du joueur, c'est gagner.
2. **Alea : les jeux de hasard.** Ils permettent de rêver à une autre condition : c'est le sort qui dirige, c'est lui le seul responsable d'un éventuel échec. On y corrige les données de la nature. Pour la conscience du joueur, c'est la négation du mérite, l'égalisation des chances.

3. **Mimicry : les jeux d'imitation.** Ce sont des jeux où le joueur se détache de l'autre, le copie à distance, en fait une analyse critique. Il y a dans ces jeux quelque chose de caricatural qui dégage l'essentiel d'une structure. Pour la conscience du joueur, c'est être autre.
4. **Ilinx : les jeux de vertige.** Jeux dans lesquels le joueur défie les contraintes qui lui sont imposées par sa condition, la nature, son environnement... jeux de défi, aux lois de la pesanteur, par exemple... jeux de débordements, jeux vertigineux, ils induisent une espèce de triomphe sur soi, sur les contraintes de la réalité. Pour la conscience du joueur, il s'agit de viser à dépasser les limites de la conscience humaine.

1.3. Perspectives psychanalytiques

Où l'on peut se référer à Sigmund et Anna Freud, Mélanie Klein, Philippe Gutton (*Le jeu chez l'enfant*, Larousse, 1973) D.W. Winnicott (*Jeu et réalité*, Gallimard, 1975)...

Dans le jeu, l'enfant se dépense et liquide de l'énergie psychique. Le jeu se situe dans un espace précis : il y a un en-deça du jeu lorsque l'énergie psychique est insuffisante et un au-delà du jeu lorsqu'il y a débordement par l'excitation. Le jeu de l'enfant est le lieu naturel de l'élaboration des conflits indispensables au développement : conflits intra-personnels (du "devenir grand"...) et conflits interpersonnels (avec les parents les pairs, les adultes...). Le jeu est un travail à partir des conflits psychiques (libération, expression, extériorisation) pour les assumer, un travail indispensable à la construction d'une personnalité. L'activité ludique au travers d'une transposition de la réalité, aide à la construction de l'être intime ; l'enfant, à travers l'activité ludique, arrive à assumer ses conflits, arrive à l'épanouissement.

Le jeu apporte à l'enfant la sécurité, il est indispensable à son équilibre. Il permet à l'enfant d'établir, de rétablir un équilibre dynamique. Dans le jeu s'élabore un compromis entre les désirs du "ça" et les défenses du "surmoi". Pour Erikson, le "moi" se développe en interaction constante entre les forces de la maturation et les influences de l'environnement vers la formation d'une identité propre. Selon Georges Reddé, les activités ludiques concrétisent l'harmonisation entre trois facteurs : les pressions instinctuelles, les expériences relationnelles et les compétences instrumentales et composent ainsi l'étoffe d'une histoire personnelle dans un cadre culturel.

2. Jeu et langage

Pour jouer, il faut partager des significations communes. On peut se référer aux travaux de Mina Verba sur le partage de signification dans les jeux de fiction (*Le jeu de fiction entre enfants de trois ans*, PUF, 1991), ou aux écrits de Jérôme Bruner (*Comment les enfants apprennent à parler*)

On parle si on comprend à quoi cela sert de parler, à quoi sert d'affiner la communication ; le jeu et notamment les jeux de fiction sont une situation expérimentale de la communication ; dans le jeu, on ne risque rien, il y a plaisir de la répétition, plaisir de la maîtrise.

Le jeu offre un espace à l'intérieur duquel le "dire" fait exister une réalité, le jeu donne un pouvoir considérable au langage. C'est le langage qui fait exister la fiction, l'imaginaire. Dans le jeu, le langage est utilisé dans sa dimension la plus performante... dans toute la puissance du "pan, t'es mort" par exemple.

Construire un jeu, c'est partager des significations communes car le jeu est une interprétation du réel, interprétation sur laquelle il faut un accord (moi, je serais et toi, tu ferais...). Dans l'activité ludique, l'enfant expérimente la communication avec

autrui, avec le monde et de soi à soi. L'accord de l'autre, l'accord du groupe est indispensable, l'acte de parole n'a d'efficacité que s'il est accepté : c'est l'expérience essentielle de la socialisation, de la relation sociale.

3. Jeu et culture

Pour Georges Redde, le jeu, les jeux et les jouets sont des instruments culturels (Le jouet : valeurs et paradoxe d'un petit objet secret, Autrement série mutations, n° 133, novembre 1992) ; dans l'activité ludique, la dimension culturelle de la communication est essentielle.

Selon lui, la culture est l'ensemble des représentations, des valeurs et des comportements propres à une société. Ensemble de sciences, de techniques, d'arts et de croyances, la culture est une structure dans laquelle se composent des manières de sentir, de faire, de penser et d'être propres à une société. Cette culture s'exprime dans le cadre concret de la vie, dans les conduites quotidiennes, dans les modes de communication, dans les relations qui s'instaurent entre les hommes et aussi dans les rapports qu'ils entretiennent avec les modes de construction, de distribution, de consommation.

Les jouets sont aux enfants ce que les objets sont aux adultes : ce sont des objets culturels. Ils sont porteurs de sens, porteurs de valeurs inscrites dans l'objet lui-même au travers des procédés de conception, de fabrication, de distribution, ils sont inducteurs de comportements. Comme la culture passe au travers de la pratique des objets, à travers la pratique des jouets peut s'assurer le développement culturel de l'enfant. Le "parc des jouets" de l'enfant à la maison et le stock de jeux dont dispose l'école composent autour de l'enfant un microcosme culturel.

La fonction de l'activité ludique est de maintenir et de diversifier la relation entre l'organisme et le milieu : le milieu, pour l'enfant, c'est son entourage social. Le jeu et le jouet sont un mode d'insertion dans la culture. Selon Georges Redde, mettre des jouets et des jeux à la disposition des enfants, c'est, de la part des adultes "montrer aux enfants qu'il les reconnaissent comme membres de la Culture et qu'ils leur offrent les expressions de cette Culture dans les produits qu'elle fabrique et dans les codes de communication qu'elle pratique."

4. Jeu et école ; jeu et pédagogie

Pour cette partie consacrée aux rapports qu'ont entretenus, entretiennent ou peuvent entretenir jeu, jeux et école, j'ai utilisé les conférences de Georges Redde, les articles et ouvrages de Gilles Brougère ("Que peut le jeu ?", Etudes et documents n°2, Villetaneuse, Université Paris- Nord, département des Sciences du Jeu, 1989-90 - Jeu et éducation, L'Harmattan, 1995)

4.1. Quelques manières de situer le jeu en éducation

Jeu et romantisme

Le romantisme exaltera les comportements naturels. L'enfant apparaît comme un être naturellement porteur de vérité, porteur de poésie. Le jeu, activité spontanée de l'enfant est bon parce que la nature pure représentée par l'enfant est bonne. L'enfant est comme en contact avec une vérité que le contact social risque de détruire.

Froebels fondera sur cette idée que "faire du jeu un support pédagogique, c'est suivre la bonne nature" un système préscolaire d'éducation, les Kindergärten allemands.

Claparède voit dans le jeu un modèle éducatif proposé par la nature et qu'il faut suivre parce que la nature est bonne et sait ce qui est bon pour le développement de l'enfant.

La valorisation du jeu ne peut s'appuyer aujourd'hui sur l'effacement de la dimension sociale de l'éducation du jeune enfant. Le jeu est perçu au contraire comme un espace social, les jouets comme des objets portant en eux-mêmes l'inscription du monde social. Il y a une culture ludique.

Le jeu ruse

Érasme, dans son ouvrage *De l'éducation des enfants*, écrivait : "en toute chose, la plus grande partie du désagrément vient de l'imagination, elle qui parfois fait éprouver le mal, là même où il n'y en a pas. Le rôle du précepteur sera d'exclure par tous les moyens cette imagination et de faire porter à l'étude la marque du jeu (...); Car à cet âge, il est nécessaire de les tromper avec des appâts séduisants."

Une activité d'apprentissage prend l'aspect ou le nom d'un jeu pour séduire, attirer, motiver l'enfant : c'est ce que l'on appelle couramment le "jeu pédagogique"... Il n'est pas question de nier l'importance de la motivation dans les apprentissages ou de critiquer les pratiques pédagogiques visant à motiver les élèves. Mais y a-t-il jeu... autrement que par analogie, ressemblance lointaine ? Qu'en est-il de la décision du joueur ?

D'un côté, le jeu qui respecte les contraintes d'un apprentissage défini socialement mais qui n'est peut-être plus un jeu... de l'autre côté, un jeu qui repose sur le mythe d'une bonne nature et efface la dimension sociale... Ni l'un ni l'autre ne peuvent être tout à fait satisfaisant en regard des théories sur le jeu de l'enfant précédemment exposées, des études menées sur l'activité ludique et/ou les objets de jeu, des objectifs d'enseignement.

4.2. Quelques caractéristiques du jeu humain

Le jeu suppose contexte social et culture.

Selon Gilles Brougère, le jeu est affaire de relations interindividuelles, donc de culture. Le jeu présuppose un apprentissage social ; le jeu, dans les formes qu'il prend chez l'homme n'est pas inné. L'enfant entre dans le jeu par une initiation sociale dont les "jeux de nourrice" sont une trace immémoriale. En dehors de cette initiation, il s'agit de comportements de découverte et c'est l'adulte, comme le soulignait Wallon, qui baptise par métaphore ces comportements du nom de jeu.

Georges Redde définit l'activité ludique comme une activité étayée -qui trouve ses supports à l'extérieur d'elle-même-, étayée socialement et matériellement dans un cadre culturel.

Le jeu suppose communication et interprétation

Dans le jeu, il y a nécessairement communication entre les joueurs et interprétation du réel. Il faut qu'il y ait accord et compréhension de certains signaux, implicites ou explicites, verbaux ou non-verbaux... "on dirait que". Le jeu suppose la capacité de considérer une action différemment parce que le partenaire potentiel lui aura donné une valeur de communication particulière. Cette communication entre les joueurs donne à certains actes un sens différent de celui qu'on pourrait percevoir au premier degré.

Le jeu est une situation particulière dans laquelle le comportement du joueur prend une signification spécifique, dans laquelle il y a mutation du sens, de la réalité.

Pour que le jeu naisse, il faut une décision, donc une possibilité de libre choix

Pour qu'il y ait jeu, il faut que le ou les joueurs choisissent d'entrer dans le jeu, de le construire selon des modalités particulières. Sans libre choix, il n'y a plus de jeu à proprement parler. Si le joueur d'échec n'est plus libre de décider de son prochain coup, ce n'est plus lui qui joue ; si l'enfant ne peut plus décider que sa poupée a faim ou sommeil, ce n'est plus lui qui joue. Le jeu apparaît comme une suite de décisions. Vygotsky montre que l'imaginaire est créé par la règle : pas de jeu sans règle, donc. Mais la règle n'est pas loi imposée de l'extérieur, elle ne vaut que pour le temps du jeu et que par l'adhésion des joueurs ou par leur accord sur sa modification. Le jeu est une activité non-contrainte (en cela Georges Redde apporte une modulation à la définition de Caillois) s'exerçant dans un champ social, occupant sa place parmi d'autres activités.

Le jeu est un espace d'expérience

La situation de jeu est comme mise entre parenthèses. À l'écart du monde quotidien, elle permet de tenter sans craindre la sanction du réel. C'est en conséquence un espace d'innovation, de création pour l'enfant ; dans le jeu, il essaie des comportements nouveaux pour lui (même s'ils ont été expérimentés par des milliers de personnes avant lui), ce qui est essentiel à la découverte de ses compétences.

En résumé, le jeu...

C'est un espace social, créé à la suite d'un apprentissage social. Il suppose des règles, un accord entre les joueurs, un système de communication. Il y a choix et décision de l'enfant, qui peut sans risque inventer, créer, essayer dans l'univers du jeu. C'est un lieu de socialisation, de maîtrise de la relation à l'autre, d'appropriation de la culture, d'exercice de la décision et de l'invention.

Mais c'est un espace peu maîtrisable de l'extérieur : on ne peut intervenir trop directement sur le jeu sans risque de le détruire. Si les contraintes internes peuvent enrichir le jeu, le faire rebondir, les contraintes externes risquent de le réduire, ou de le stopper.

4.3. Jeu et pédagogie : valeur et richesse du paradoxe

Pour Gilles Brougère, la situation ainsi décrite semble bien être lieu d'éducation de l'enfant... mais tout se fait selon le rythme de l'enfant et possède un aspect aléatoire et incertain. Il n'est pas possible de mettre directement et clairement en évidence les bénéfices réels de l'activité. Le joueur peut décider de jouer, de ne pas jouer, de jouer à autre chose ou de jouer autrement. "Si la liberté fait la valeur des apprentissages effectués dans le jeu, elle produit aussi l'incertitude quant aux résultats. D'où l'impossibilité d'asseoir de façon précise des apprentissages sur le jeu. C'est le paradoxe du jeu, espace d'apprentissage fabuleux et incertain."

Lorsqu'il parle de jeu et d'école ou de jeu à l'école, Georges Redde définit ce qu'il nomme "attitude ludique" : condition qui permet le jeu et qui est à la base de tout apprentissage.

L'attitude ludique consiste en un travail physique et psychique très individualisé, une manière d'élaboration joyeuse d'une expérience personnelle, une intégration éminemment personnelle, individuelle, originale, d'expériences subjectives émotionnelles, relationnelles et instrumentales.

L'attitude ludique implique le sentiment d'être authentiquement vivant, c'est-à-dire susceptible de ce que Winnicott appelle créativité : susceptible d'initiative, capable de réaliser des formes de structuration personnelle, de relations aux autres, de relations au monde.

Attitude et activité ludiques relèvent d'un processus d'apprentissage par appropriation (Vygotsky, Léontieff...) intégrant les rapports du sujet avec ses pairs et les autres générations, apprentissage qui s'effectue dans une culture, un contexte de cogestion des pratiques sociales (Bruner).

Dans l'activité ludique, outre la recherche de performance dans les acquisitions des compétences et des connaissances, il s'agit de maintenir et d'étoffer le plaisir pris à la variation de ces compétences et de ces connaissances.

Toujours selon Georges Redde, l'activité ludique permet la prise en compte des divers types de raisonnement (déductif, inductif, analogique) qui ne sont pas utilisés à égalité par l'enfant dans sa famille et à l'école. Chez l'enfant, la pensée divergente (qui procède d'une façon proche des associations libres) domine par rapport à la pensée convergente (organisation des différentes formes de raisonnement abstrait). Or, l'enseignement utilise surtout la pensée convergente : l'enfant doit donc l'apprendre. Le passage de l'une à l'autre se fait sans doute par l'activité ludique.

4.4. Jeu et jeux en classe

Ou reprenons quelques idées, ajoutons-en quelques unes... et glissons en douceur vers la pratique d'une classe. Il est impossible de parler de certitudes quant à la valeur finale quantifiable du jeu... mais certains apprentissages essentiels ont apparemment à gagner à sa mise en oeuvre.

Il apparaît possible de construire un environnement qui stimule le jeu en fonction des résultats souhaités, permettant des activités ludiques suscitant plaisir et acquisition de compétences et de connaissances.

Il n'est jamais certain que le matériel sera utilisé par l'élève comme on l'a prévu ou souhaité. Il importe d'analyser ses objectifs, d'analyser les conduites inscrites dans (dictées par) le jeu et de proposer en conséquence un matériel qui optimise les chances d'atteindre les objectifs... tout en gardant à l'esprit que le matériel seul ne fait pas la richesse du jeu...

En termes d'objectifs d'apprentissages, tout est prévu par les instructions officielles... en termes d'analyse de conduites inscrites dans tel ou tel jeu, on peut consulter les ludothécaires, se plonger dans la classification E.S.A.R. (GARON, Denise. - La classification des jeux et des jouets ; le système E.S.A.R., Québec, Documentor, 1985) ou même la survoler pour avoir une idée, et surtout JOUER et regarder jouer.

Différentes études ont mis en évidence l'importance de l'agencement du mobilier, de la diversification des rôles proposés, de la présence des pairs, de l'attitude de l'enseignant, de la façon dont l'enfant-élève se sent objet de l'intérêt d'autrui...

Selon Georges Redde, l'école maternelle propose un cadre qui a une double fonction : une fonction de "contenant" qui garantit l'unité de fonctionnement dans des conditions changeantes (cadre stabilité, secours et recours), une fonction dynamique qui tient à ce que le cadre entretient un rapport entre familiarité et nouveauté (trop de nouveauté peut introduire de l'angoisse, trop de familiarité introduit l'ennui). Des contextes aménagés et leur renouvellement suscitent des échanges verbaux et la production d'activités complexes. La diversité est cause d'enrichissement si elle est structurée : ces réflexions peuvent à mon avis soutenir toute réflexion quant à, l'utilisation de jeux, l'installation de coins-jeu permanents et évolutifs dans la classe ou dans l'école.