



**HAL**  
open science

## Jouer et apprendre

Gilles Brougère

► **To cite this version:**

Gilles Brougère. Jouer et apprendre. XXXIVe congrès de la Fnarem, “ Jouer, rejouer, déjouer, enjouer. Le jeu au cœur de l’aide rééducative/relationnelle à l’école ”, FNAREM, Jun 2019, Limoges, France. hal-03585076

**HAL Id: hal-03585076**

**<https://hal.science/hal-03585076>**

Submitted on 22 Feb 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.

## **Gilles Brougère - *Jouer et apprendre.***

Communication au congrès de la FNAREM

### **1. Trente ans après**

Il y a 30 ans sous le titre « Que peut le jeu ? » j'intervenais à l'occasion de du 5<sup>e</sup> congrès de la FNAREN, « les enjeux du jeu en rééducation », et le texte produit à cette occasion a toujours du sens. Mon intervention, traduite en portugais dans un petit ouvrage<sup>1</sup> qui regroupe un ensemble de textes, continue à se vendre et constitue mon best-seller. Merci donc à la FNAREN de m'avoir donné l'occasion de produire cet écrit.

J'y développais mes réserves vis-à-vis du discours (de la rhétorique écrivait en 1997 Brian Sutton-Smith<sup>2</sup>) de valorisation du jeu du point de vue éducatif : une origine philosophique avec le mouvement romantique allemand bien loin de toute preuve scientifique mais liée à l'idée d'une naturalité divine de l'enfant, une absence de preuve aussi bien pour le jeu animal (des recherches mettent en doute l'intérêt du jeu animal pour les apprentissages) qu'humain. J'y abordais aussi l'usage du jeu comme ruse pédagogique. Il s'agissait, pour les pédagogues, afin de séduire les enfants, de donner l'apparence du jeu à des activités qui n'étaient pas vraiment des jeux mais devaient donner le sentiment de jouer.<sup>3</sup>

Je proposais de sortir d'une vision naturaliste et spontanéiste du jeu et j'essayais de mettre en évidence sa potentielle spécificité à partir de différents critères auxquels je reste attaché même si la réflexion a été enrichie en 30 ans.

Pour rompre avec cette représentation d'un comportement naturel et spontané dans le jeu et tenter de mieux comprendre la complexité des relations entre jeu et apprentissage, je vais m'appuyer sur l'idée que le jeu n'est pas un comportement spécifique mais une situation dans laquelle un comportement prend une signification spécifique. Il n'y a pas un ensemble d'actions, une façon de dire les choses, ou une façon de se comporter physiquement dont on pourrait dire « c'est propre au jeu ». Le jeu emprunte des comportements qui existent déjà dans la réalité et c'est le sens qu'on leur donne qui change.

Pour illustrer mon propos, je vais utiliser l'image d'un pentagone. Il rassemble les cinq critères que je considère comme déterminants pour comprendre le jeu : *le second degré, la frivolité, la décision, les mécanismes de décision, l'incertitude*. En réalité, ce sont plutôt les critères d'utilisation du mot que des critères qui renverraient à la chose elle-même ou pour revenir sur l'assertion du paragraphe précédent, les critères qui conduisent à donner une signification de jeu à un comportement.

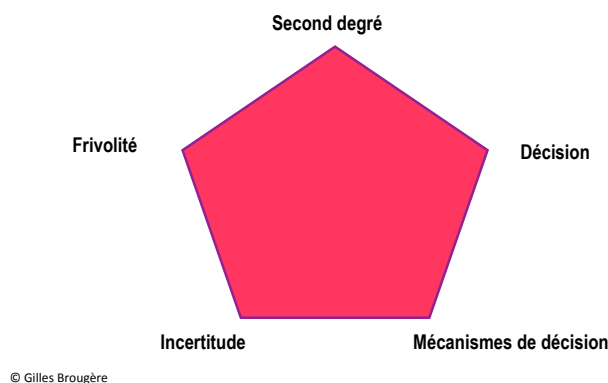
---

<sup>1</sup> Gilles Brougère, *Brinquedo e cultura*, São Paulo, Cortez 1994

<sup>2</sup> Brian Sutton-Smith, *The Ambiguity of Play*, Cambridge (Mass), Harvard University Press, 1997

<sup>3</sup> Ces questions sont traitées dans Gilles Brougère, *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995 et dans Gilles Brougère, *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica, 2005

# Le pentagone ludique



1

Le jeu est caractérisé par la présence d'un cadre second (bien illustré par la notion de faire-semblant) ou *second degré* qui implique de la frivolité (ou minimisation des conséquences) : lors d'un jeu, un comportement de la vie ordinaire, donc de premier degré, est transformé en comportement ludique et donc de second degré. Je fais, sans faire, tout en faisant. L'activité est privée de ses conséquences ou tout au moins celles-ci sont minimisées. Je reprends cette idée que l'on trouve aussi chez un psychologue comme Bruner et j'appelle cela *frivolité*. Une activité frivole est une activité sans conséquence ou qui minimise les conséquences. On fait en sorte que les conséquences du faire, par exemple un combat, ne se retrouvent pas dans le faire semblant, jouer à se battre.

Dans ce cadre, le jeu renvoie également à l'importance de la *décision*. Le joueur est un décideur et s'il n'y a pas de joueurs pour décider quelque chose, le jeu s'effondre. Il faut au moins, même si elle est limitée voire en partie illusoire, que le joueur ait le sentiment de décider.

En conséquence les règles peuvent être définies comme des *mécanismes de décision*. Ce sont elles qui permettent d'organiser la décision. Alors qu'il serait difficile de parler de règles dans un jeu symbolique ou de faire semblant, le terme mécanisme de décision permet d'évoquer l'idée de négociation que l'on peut trouver dans ce type de jeu. De même, le programme informatique n'est pas tout à fait une règle, mais il renvoie à des mécanismes de décision spécifiques. Ce sont ces mécanismes de décision, dans leur diversité, qui produisent la très grande variété des jeux. Si les jeux sont si différents c'est avant tout parce que les modalités qui organisent la décision (le jouer au sens pratique et concret) sont très différents les uns des autres. Ainsi la prise de décision d'un joueur de football n'est pas la même que celle d'un joueur de jeu vidéo quand bien même le jeu vidéo s'appuierait sur une simulation du football.

Il est à noter que cette vision de la décision revient à considérer comme relativement moins importante la question de l'entrée dans le jeu. Le moment initial n'a peut-être pas autant d'importance que certains ont voulu le dire. En effet, dès lors que l'on entre dans le jeu, obligé ou non à jouer, on se met en position de décideur, et cela signifie que l'on accepte de jouer.

Il convient enfin de souligner le caractère *incertain* du jeu qui renvoie à cette importance d'une décision dans un cadre de second degré. On ne connaît pas la fin d'un jeu, et si on la connaît, ce n'est plus un jeu. Il ne peut y avoir décision que si l'incertitude est maintenue.

## 2. Les changements en 30 ans

Il me semble qu'il y a 30 ans la réflexion était centrée sur l'enfance et donnait une place importante à la psychologie, aux psychologies dont la psychanalyse. Depuis, la psychologie du développement et plus encore la psychanalyse ont disparu du monde de la recherche sur le jeu au profit d'une approche plus large. Il ne s'agit pas tant des approches cognitives, qui me semblent ne s'intéresser que marginalement au jeu, que des recherches dans d'autres domaines (sciences de l'éducation, informatique, étude des médias voire sciences du

jeu ou *games studies*). Il y a plus de 30 ans nous développons avec Jacques Henriot une approche interdisciplinaire sous le terme de *sciences du jeu* qui est aujourd'hui devenu le terme du ralliement des recherches sur le jeu dans l'espace francophone<sup>4</sup>.

Quels sont les changements ? L'irruption du jeu vidéo, son succès grandissant et son adressage à tous les âges, ont sans doute été essentiels dans les changements constatés. Le jeu vidéo propose une grande variété d'activités ludiques qui ont comme caractéristique de passer par un support numérique qui produit une image animée. On en trouve de multiples formes à commencer par les réussites, même si les personnes qui y jouent n'ont pas l'impression de jouer à un jeu vidéo. Et il s'adresse à tous les âges. Il me semble que cela a en partie cassé la relation privilégiée entre jeu et enfance et a conduit à faire du jeu un loisir central dans notre société. Le renouveau du jeu de société avec une augmentation de la production (en quantité et en variété), mais aussi le développement des *escape games* ou jeux d'évasion, derniers avatars du jeu, contribuent aussi à rompre cette relation privilégiée entre jeu et enfance et montrent la dynamique du jeu aujourd'hui ; dynamique qui ne se réduit pas au jeu vidéo mais dont le jeu vidéo a peut-être conduit à changer l'image pour en faire une activité de loisir légitime pour tout âge.

Si le discours négatif sur le jeu vidéo était très présent il y a 30 ans, confondant souvent la critique de certains jeux et la critique de la catégorie dans son ensemble, il est aujourd'hui moins présent et doit faire avec des discours plus neutres voire positifs. La principale critique à laquelle il était soumis à cette époque-là était l'idée que le jeu isole. Or, la grande nouveauté est qu'aujourd'hui on peut jouer à plusieurs et que ce n'est en aucun cas une activité nécessairement solitaire. Beaucoup de recherches montrent au contraire qu'il est source de sociabilité. Le développement du jeu vidéo a aussi permis un élargissement des activités ludiques possibles et en a considérablement changé la représentation. D'autant plus que les générations nées avec les jeux vidéo ont vieilli et se trouvent aujourd'hui dans des postes à responsabilité ou dans des activités d'enseignement et de recherche tout en continuant à jouer. Ils peuvent difficilement accepter que leur loisir soit par essence mauvais.

Il me semble donc que, progressivement, le jeu vidéo en tant que loisir majeur a changé en profondeur notre vision du jeu, l'idée de ce qu'est un jeu, et cela d'autant plus que des jeux autres que les jeux vidéo peuvent avoir une dimension numérique plus ou moins visible. Mais bien sûr, pour faire cette analyse, il faut considérer que le jeu vidéo est un jeu. Un jour, une journaliste m'interrogeait et disait : « Qu'est-ce que vous pensez des enfants qui ne jouent plus à partir de 6 ou 7 ans ? » « Ah bon, ils ne jouent plus ? Et le jeu vidéo ? » « Mais je ne tiens pas compte du jeu vidéo ». Bien sûr, si on ne tient pas compte de l'activité ludique la plus importante, on peut dire que plus personne ne joue et ce n'est pas vrai. Au contraire, il semble plutôt, même si c'est très difficile de comparer, que le domaine du jeu se soit étendu grâce au jeu vidéo ou à d'autres formes de loisirs ludiques. Il est venu coloniser le monde du loisir et a sans doute remplacé d'autres formes de loisir qui existaient auparavant.

Tout ceci a conduit à un développement considérable des études sur le jeu, plus ou moins centrées sur la question du ludique en tant que telle car ces recherches peuvent porter davantage sur la dimension narrative ou technique, informatique du jeu vidéo.

Cela conduit à une vision renouvelée du jeu, moins centrée sur l'enfance, ce qui nous renvoie aux différentes époques de la pensée du jeu. Ainsi aux 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles la pensée sur le jeu est liée à la place du jeu d'argent, aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup>, le jeu de l'enfant est peut-être placé plus au centre (lié à une vision renouvelée et plus positive de l'enfance). Avec le 21<sup>e</sup> siècle, marqué par la centralité du jeu vidéo, on assiste à un changement de paradigme ou du moins de référent. Le jeu d'argent est toujours présent mais renvoie souvent au jeu en ligne et à des questions proches du jeu vidéo, et le jeu des enfants doit composer avec le primat du jeu vidéo et la place grandissante du numérique.

Il est intéressant de noter qu'en 1989 le jeu vidéo était vu comme une question marginale sur laquelle il n'y avait que peu de recherches et dont on ne pensait pas que le développement allait être aussi important.

---

<sup>4</sup> On se reportera à la revue *Sciences du jeu* : <https://journals.openedition.org/sdj/>

### 3. L'introduction d'une novlangue ou néo parler qui n'existait pas il y a 30 ans

Depuis une vingtaine d'année, on assiste à l'introduction d'une novlangue, pour parler comme George Orwell, d'un néo parler, (traduction de son « newspeaks »). Voici deux éléments de cette novlangue en lien avec le jeu :

- L'irruption du jeu sérieux ou *serious game*, non comme nouveauté mais comme nouveau discours sur la contribution du jeu à l'éducation. On les appelle des jeux sérieux parce qu'ils ne sont pas frivoles. Ils ont des conséquences, contrairement au jeu tel que nous l'avons évoqué.

Ils sont liés au jeu vidéo car c'est sous une forme numérique que ces jeux sérieux ont voulu apparaître comme novateurs. Pour créer ces jeux sérieux, on a utilisé des procédés propres aux jeux vidéo afin d'éveiller l'intérêt, la motivation des enfants, des jeunes puis peut-être des moins jeunes mais avec un objectif autre que le divertissement. C'est un jeu, mais ce n'est pas tout à fait un jeu puisqu'on n'y joue pas pour se divertir. On y joue pour une raison utile qui peut être l'apprentissage, la sensibilisation à certaines grandes causes, pour ne pas dire parfois la propagande. Ils peuvent être aussi une manière nouvelle de transmettre de l'information. Ces jeux sérieux sont aujourd'hui développés sur beaucoup de supports et dépassent le champ strict du numérique (par exemple sous forme de jeux de plateau destinés à des enfants d'âges très différents).

Mais le nom « jeu sérieux » semble présenter une contradiction dans les termes. Il y a une ambiguïté qui conduit souvent à utiliser en contrepartie le terme « jeu ludique » ce qui signifie littéralement « jeu jeu ». Il me semble que le terme ludique a changé de sens ou qu'il aurait aujourd'hui deux sens contradictoires. Parfois, ludique veut dire plus jeu que jeu : c'est ludique au sens où c'est vraiment du jeu. Mais parfois, ludique est utilisé pour dire que ça ressemble un peu à du jeu sans être tout à fait ludique, renvoyant peut-être au terme anglais « *fun* ». Cet usage étonnant du terme ludique montre combien il est difficile de penser ces questions. Le jeu sérieux, c'est-à-dire le fait d'avoir des conséquences (par exemple sous la forme d'une évaluation) ne conduit-il pas à détruire le jeu en ce qu'il minimise les conséquences ? N'est-ce pas refuser de considérer que le frivole offre un espace d'apprentissage (sans stress) spécifique qui disparaît quand le sérieux est (trop) au rendez-vous ? On retrouve là, à une autre échelle, tous les problèmes que pouvait poser la notion de jeu éducatif que j'étudiais à cette époque et qui est présente dans l'ouvrage *Jeu et éducation*, paru en 1995.

- L'irruption de la *gamification* : gamifier vient de l'anglais « *game* » et pourrait être traduit en français par ludifier. Mais, dans la gamification, on est plutôt du côté du « *game* », du jeu comme structure plutôt que du « *play* » qui renvoie au jeu comme activité. Ludifier, ne va pas rendre sensible cette différence. Donc, la gamification, c'est l'idée d'introduire dans une activité sérieuse des procédés à l'origine des jeux vidéo ; par exemple des points, des vies, des jauges, etc. Mais là encore on peut se poser des questions assez semblables : gamifier, utiliser les procédés qui ne sont souvent pas propres au jeu (cf les points, on a parlé de pointification dans une vision critique) est-ce produire du jeu ?

Ces procédés sont en train de gagner le monde de l'éducation : bientôt nous dirons « j'ai gamifié mon activité pédagogique ». Bien entendu ces dispositifs peuvent permettre de proposer des dispositifs éducatifs, mais est-ce encore du jeu ?

On voit donc apparaître un double mouvement: d'une part le développement du jeu comme loisir, ou divertissement, s'inscrivant clairement comme tel, et d'autre part, l'affirmation d'un jeu sérieux et la transformation ludique (à la marge) d'activités sérieuses, dont on peut se demander s'il s'agit encore de jeux. De ce fait, la question de la relation entre jeu et apprentissage est de nouveau au centre des recherches. Le jeu est devenu un objet plus visible, plus valorisé, plus présent dans les discours (tout le monde veut faire des jeux pour apprendre, les colloques ou les structures sur ce thème sont de plus en plus présents) sans que le niveau d'élucidation et de clarification ait progressé en 30 ans : il me semble que l'on se trouve toujours face aux mêmes difficultés.

### 4. Quels problèmes face aux relations entre jeu et éducation

La notion de jeu n'est pas définissable même si elle peut être analysée en essayant de comprendre ce qui justifie l'usage du terme de jeu, ce qui renvoie aux critères que j'ai évoqués, l'usage du terme ne nécessitant toute fois pas la présence des cinq critères : l'analogie, la présence d'un air de famille permet d'étendre son

usage. En effet il n'y a pas de frontières précises entre ce qui est jeu et ce qui n'est pas jeu, cela varie selon les langues, les usages, les contextes, les pratiques.

L'énoncé « le jeu a un effet éducatif » est dans ces conditions impossible. Comment cet énoncé peut-il avoir du sens si on ne sait pas comment on définit le premier terme et éventuellement le second ? Ce terme « jeu » est trop vague pour qu'on puisse énoncer quelque chose de général sur ses conséquences. A cela s'ajoute le fait qu'il existe une multitude de jeux, des jeux vidéo, des jeux symboliques, des jeux d'exercice, des jeux sportifs, des jeux de société, et cela rend impossible d'avoir des énoncés généraux valables pour toutes les pratiques considérées comme ludiques. En revanche, on pourrait dire que telle pratique ludique, dans tel contexte, a des effets d'apprentissage. Mais démontrer qu'un dispositif d'apprentissage a plus d'effet qu'un autre est très difficile. Pourrait-on dire que le jeu serait plus efficace qu'une pédagogie dite traditionnelle surtout si on prend la pire qu'on puisse imaginer ? Dans cette situation-là, ce ne serait peut-être pas étonnant que le jeu ait de meilleurs résultats. Mais quand on compare avec d'autres pratiques pédagogiques, des pédagogies actives par exemple, on s'aperçoit qu'on a du mal à trouver une différence. On considère, là, que quelque chose relève du jeu, mais ça n'en relève pas forcément. Cela peut relever d'une autre dimension, celle qui consiste à mettre l'enfant en activité. Et cette mise en activité peut avoir une efficacité pédagogique.

En conséquence tout énoncé général concernant les vertus éducatives du jeu est dénué de valeur scientifique (et ne peut être démontrable), on ne peut énoncer cela que sur des pratiques identifiées précisément en relation avec le contexte, les joueurs. Pour prendre un exemple: Peut-on imaginer d'apprendre la même chose au Monopoly selon l'âge (et les compétences arithmétiques acquises), le contexte du jeu (chez soi, avec ses enfants, à l'école), l'implication, etc.

Il faut donc casser la généralité des rapports entre jeu et apprentissage. Les recherches portent toujours sur des jeux spécifiques dont certains ne sont pas vraiment des jeux (ou dont on ne sait pas toujours s'ils ont été considérés comme des jeux par les participants). Lorsque l'on produit un jeu avec un projet pédagogique, ce n'est pas étonnant de découvrir après coup qu'il a des effets d'apprentissage puisqu'il a été conçu pour cela. On ne prouve rien sur le jeu de façon générale.

## **5. Repenser les relations entre jeu et apprentissage**

- Le jeu en tant que divertissement.

On peut se demander s'il n'y a pas eu une confusion liée au fait que toute pratique peut avoir des effets d'apprentissage, et on ne voit pas pourquoi le jeu y échapperait. C'est ce que l'on appelle les apprentissages informels ou ce que je préfère appeler les apprentissages en situation informelle (ce n'est pas l'apprentissage lui-même qui est informel, c'est la situation qui n'est pas éducative). Le jeu est une pratique et comme toutes les pratiques, elle s'apprend, en particulier, en la pratiquant. En jouant on apprend à jouer. En jouant on devient joueur. On peut également chercher à améliorer son jeu par un apprentissage extérieur au jeu, par exemple mieux connaître une période historique pour participer à un jeu de rôle.

Mais apprend-on autre chose qu'à jouer ? Question difficile car elle dépend de qui joue, comment, avec quelle implication. Sans pour autant refuser toute relation entre jeu et apprentissage, il s'agit de ne plus considérer le jeu comme permettant un apprentissage quasi miraculeux. Pour moi, le jeu est une pratique sociale qui permet d'apprendre la pratique et éventuellement, à l'occasion de la pratique, d'apprendre autre chose (par exemple, en pratiquant le tourisme on apprend à être touriste et en même temps, on peut faire des apprentissages relatifs à la géographie). Le jeu relève d'une logique non spécifique propre à toutes les pratiques sociales et en relation avec le fait que l'être humain est un être apprenant dans la mesure où il n'est pas entièrement programmé.

- Intégrer le jeu à une logique éducative.

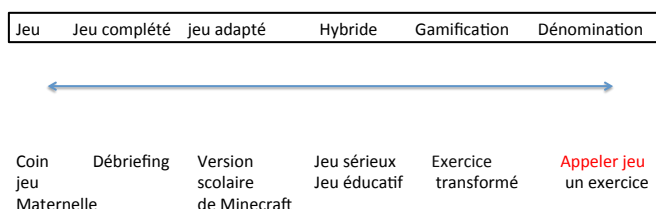
Mais qu'en est-il de l'utilisation du jeu dans un cadre éducatif ? Que fait l'école au jeu ?

Dans le cadre éducatif, disons à l'école en général, on trouve des pratiques d'une grande hétérogénéité dans la façon dont le jeu s'insère dans l'espace éducatif. Et on ne peut tenir le même discours sur toutes ces activités. On peut alors évoquer une gradation, un continuum, selon les types d'utilisation du jeu avec une formalisation plus ou moins importante de la dimension éducative et donc de la transformation du jeu en un objet pédagogique

- Laisser jouer en supposant que le jeu est éducatif, ce qui est le cas de la pédagogie préscolaire de type jardin d'enfant, dominante dans le monde. Mais il est à noter que ce jeu se développe dans une collectivité à finalité éducative avec des règles spécifiques et une construction de l'environnement proposée par les éducatrices et pensé d'un point de vue éducatif. Ainsi, le laisser jouer à l'école n'est pas tout à fait identique au fait de jouer dans un autre espace alors même que l'enfant serait libre de faire ce qu'il veut. C'est bien un contexte spécifique dans lequel il va se passer des choses qui ne vont pas se passer dans l'espace familial. Les effets éducatifs pourraient alors être liés à la situation elle-même (stimulation des éducatrices, interactions des enfants de même âge, ou avec les enfants plus âgés etc.). Tout jeu se développe dans un contexte spécifique. Il s'agit d'une activité *située*.
- Utiliser un jeu spécifique en fonction de valeurs éducatives qui ont été vérifiées ou qui sont supposées. Le contexte est scolaire, mais l'activité se développe librement. Ici, on choisit le jeu en fonction d'un projet éducatif. Il peut y avoir différentes stratégies : une qui consiste à être très attentif à ce que les enfants suivent les règles du jeu, et une autre qui va donner plus de liberté aux enfants quitte à détourner le jeu.
- Proposer la même activité que précédemment avec un débriefing. Après le jeu, on réunit les joueurs, des enfants, des adultes et on leur demande d'exprimer ce qui s'est passé pendant le jeu, l'idée étant d'essayer de les conduire à en faire une analyse. Peut-être que l'apprentissage ne se fait pas dans le jeu, mais dans le débriefing. Le jeu est là pour produire une expérience et c'est l'analyse de cette expérience qui pourrait conduire à un apprentissage.
- Modifier à la marge le jeu pour l'adapter à une situation (nombre de joueurs). Mais parfois, en fonction des éléments modifiés, on change le jeu en profondeur et l'effet sur le jeu peut-être important (petites causes, grands effets, cela ne fonctionne plus vraiment comme un jeu).
- Modifier profondément un jeu pour insérer un contenu éducatif (on rentre dans la logique des hybrides ou jeux sérieux). C'est un dispositif hybride qui mélange un dispositif éducatif et un dispositif ludique, il associe un objectif pédagogique et des mécanismes ludiques.
- Gamifier ou transformer un exercice ou tout autre dispositif éducatif pour qu'il ressemble un peu au jeu en y greffant des éléments ludiques. On s'approche ici de la ruse pédagogique. Ce n'est plus un hybride.
- Appeler jeu quelque chose qui a toutes les caractéristiques de l'exercice et qui n'est pas un jeu.

Le schéma ci-dessous permet d'illustrer ce continuum :

## Continuum jeu et éducation



On constate donc bien cette diversité de rapports entre jeu et espace d'apprentissage, entre jeu et éducation, et il est important de bien comprendre chaque dispositif pour savoir dans quelle mesure il mobilise le jeu. Chaque démarche a toute sa légitimité dans la mesure où on sait ce que l'on fait et dans quelle situation on se trouve.

La culture ludique des enfants ou des personnes qui sont conviées à jouer est également à considérer. Que connaissent-ils du jeu ? A quel jeu savent-ils jouer ? Quel jeu considèrent-ils comme intéressant ou inintéressant ? Il y a cette idée un peu trop naïve qui perdure que le jeu va motiver les joueurs. Mais cette motivation est fortement corrélée à la culture ludique du joueur qui voit ses goûts marqués par celle-ci. On peut ainsi proposer un jeu de l'oie à des habitués de jeux vidéo de combat ; un jeu trop complexe qui empêche ou retarde l'accès à la maîtrise du jeu et à ses règles. Or, dans une même classe, on peut se trouver face à une hétérogénéité importante de culture ludique. Sans parler des cultures ludiques très largement liées au genre, à l'âge, aux milieux sociaux ou culturels. Quand le jeu est encore très marqué par l'espace familial, notamment pour les jeunes enfants, on peut avoir des différences culturelles très fortes et rencontrer des enfants qui ne savent pas jouer à certains jeux ou n'ont pas d'intérêt pour ceux-ci tout simplement parce qu'ils ne les connaissent pas. Avant d'introduire un jeu pédagogique, il est nécessaire de s'assurer que les mécanismes qu'on a mis en place sont maîtrisés et connus de tous. Pour jouer sérieusement, il y a des prérequis et des éléments qui vont permettre ou non la motivation.

Enfin, au-delà de ces considérations, on peut se poser la question du rôle du jeu dans la démarche pédagogique. Est-il un simple contexte ou bien un vecteur de l'apprentissage ?

S'il est un contexte, il est utilisé parce qu'il peut créer de la motivation, qu'il peut intéresser et permettre l'engagement. Mais alors, il n'est pas central et on peut utiliser toute autre activité ou situation avec les mêmes objectifs. C'est un choix de pédagogue et c'est à lui de savoir ce qui est bien ou pas à mettre en place dans telle ou telle situation. Chaque démarche est justifiée. Le principal est de savoir avec précision ce que l'on fait exactement.

S'il est un vecteur de l'apprentissage, quelque chose, dans le jeu, est consubstantiel à l'objectif pédagogique.. Cela renvoie aux différentes caractéristiques du jeu et à leur potentiel éducatif :

- Le second degré mais il n'est pas propre au jeu (le jeu y ajoute une certaine frivolité). Le second degré est très présent à l'école. Le terme *ludus* en latin signifie à la fois jeu et école. L'école a souvent été vue comme un espace d'exercice. Elle est un lieu où, pour de nombreuses raisons, on ne fait pas pour de vrai, on s'exerce.

- La décision (selon des mécanismes variables selon les jeux) : Le jeu offre un espace où la décision est centrale et permet sans doute non seulement d'apprendre à décider mais également d'apprendre par la décision, c'est-à-dire en mettant au centre l'initiative de l'élève.

- Le frivole : Il permet de prendre de la distance avec l'activité et de tenter des choses que l'on ne tenterait pas. Trop souvent, il me semble, on veut le jeu sans la dimension de divertissement. Mais on oublie que c'est peut-être le divertissement qui permet d'apprendre. Mais qui est prêt à accepter qu'apprendre ne se fait pas nécessairement à travers des activités sérieuses.

- L'incertitude permet d'apprendre à maîtriser celle-ci.

Il importe parallèlement à se demander de quels apprentissages l'on parle. S'agit-il d'apprentissages transversaux (ex ; interagir/négocier ; décider/définir une tactique voir une stratégie ; apprendre à résoudre un problème ; être curieux/rechercher/découvrir/explore ; interagir et gérer ses relations aux autres) ou d'apprentissages scolaires avec des objectifs précis. C'est dans la premier cas que le jeu offre sans doute, sans créer un hybride, le plus de potentialités.

### **Le jeu pris entre frivole et sérieux**

On trouve des caractéristiques du jeu qui peuvent permettre de comprendre comment, parfois, dans certaines situations, le jeu peut être vecteur d'apprentissage. Mais il faut avoir conscience des très fortes tensions avec les modèles pédagogiques et en particulier les modèles pédagogiques français. Si le faire semblant ne pose



pas trop de problème, il peut y avoir une résistance assez sensible par rapport à la fiction. Des études sur l'école maternelle montrent parfois une volonté de recours au réel et une distance à la fiction.

En France, l'idée que l'enfant puisse décider, qu'il puisse savoir ce qui lui convient n'est absolument pas dans notre pédagogie, alors que c'est, par exemple, au centre de la pédagogie allemande. C'est donc peut-être moins contre le jeu que l'on en a que contre une activité qui donne l'initiative à l'enfant et lui permet de décider.

L'incertitude, quant à elle, peut être difficile à gérer pour un pédagogue. Ne pas savoir où l'on va peut être facteur d'inquiétude. D'autant plus qu'on lui demande de définir à l'avance ce à quoi telle ou telle activité doit aboutir. Ce cadrage semble difficilement compatible avec une pédagogie plus ouverte sur l'incertitude et l'exploration.

Je finirai par l'idée qu'il est peut-être important de penser qu'il n'y a rien de plus sérieux au monde que la frivolité. Il faut savoir être frivole et peut-être que la frivolité fondamentale caractérise l'humanité. L'autre leçon à tirer est qu'il importe peut-être de savoir si ce que l'on fait doit ou non se dénommer jeu, mais il importe de savoir ce que l'on fait et pourquoi on le fait.

Je vous remercie

**Questions :** *Je reprenais les gradations des modalités d'utilisation du jeu et dans cette gradation, il me semble qu'il manque peut-être le jeu que nous, rééducateurs, pratiquons à l'école. Et nous qui pensons à présenter notre pratique et qui avons du mal à la faire reconnaître, nous avons vraiment envie de poursuivre cette question. Donc le jeu est une activité sérieuse mais nous avons des enfants qui sont tout à fait absorbés dans leur jeu, qui se joue sur une scène fictive, une scène symbolique et dans laquelle ils rejouent, ils jouent leurs préoccupations. Ils y reconstruisent, ils construisent leur monde, ils l'organisent et c'est en ce sens-là que nous pratiquons un jeu sérieux qui peut être tout à fait frivole. Nous sommes des enseignants frivoles. Et dans le jeu que nous pratiquons avec les enfants, nous considérons surtout le play, le playing, même si on peut s'appuyer parfois sur le game. Et quand je pense sur le jeu, je pense apprendre à jouer mais aussi apprendre à mettre du jeu dans la vie. Notre travail consiste à mettre du jeu dans quelque chose qui fait difficulté pour l'enfant à apprendre.*

**Réponse :** Sérieux se dit en deux sens. Le sens que j'ai évoqué est exclusivement le sens qui l'oppose à frivole, au sens de ce qui a des conséquences. Mais il y a un autre sens au sérieux qui n'est pas du tout incompatible avec le jeu c'est l'implication. Je préfère parler d'engagement. Ce qui caractérise le jeu c'est une capacité d'engagement. Et là, on peut effectivement le traduire par l'idée qu'il y a quelque chose de sérieux dans la force de l'engagement qu'on peut avoir dans le jeu. Je n'ai pas pris votre exemple parce que je ne le connais pas assez. Je travaille sur l'école maternelle et donc automatiquement, j'ai pris des exemples sur l'école maternelle. Je pense que, en vous entendant et d'après ce que je sais, on serait assez proche de la modalité où l'on utilise le jeu parce qu'on pense que le jeu a des valeurs éducatives, rééducatives en relation avec des objectifs. Mais là encore, je suis sûr que l'enfant ne joue pas dans vos espaces comme il joue ailleurs. Le contexte vient déterminer ce jeu-là alors même que c'est un jeu, effectivement, où l'enfant est libre de décider. Il se trouve qu'il le fait dans un contexte particulier : quand on voit les comptes rendus que peuvent faire des psychanalystes de ce qui se passe dans leur cabinet, on sent bien que le jeu prend une forme, un poids particuliers. Contrairement à ce qu'on peut penser, l'enfant comprend beaucoup de choses sur les situations et va répondre dans son jeu en fonction de la situation. Il ne va pas jouer ici comme il jouerait là-bas. Cela me semble assez proche de ce que j'ai dit, à ceci près que c'est un autre contexte, d'autres personnes, d'autres objectifs et que l'on crée un espace de liberté. Ce qui ne veut pas dire non plus que c'est un espace indéterminé. Il y a une détermination du contexte que l'enfant est plus ou moins à même de sentir.

**Question :** *Est-ce que vous connaissez le jeu qui s'appelle le Taquin, ce jeu dans un carré où il faut reconstituer une image en faisant coulisser des pièces, grâce à un carré manquant ? Ça peut résumer l'espace de liberté que l'on peut se donner : s'il y a du jeu, s'il y a un espace quelque part, ça permet le mouvement. Si c'est trop serré, il y a contrainte et ça développe les résistances...*

**Réponse :** Je vais répondre par une anecdote. Il se trouve que ce que vous dites est très proche de la pensée qu'a développé Jacques Henriot qui a créé notre développé les sciences du jeu à Paris 13. Quand il a réédité

son premier livre sur le jeu dont le titre est tout simplement *Le jeu*, tout simplement, il a mis en couverture une image d'un taquin représentant Maryline Monroe mais l'image brouillée avant d'être reconstituée. Et il évoque souvent le métaphore du jeu dans un mécanisme pur illustrer sa pensée du jeu. Donc vous prêchez un convaincu.

**Question :** *En quoi le jeu peut-il parfois desservir les apprentissages ? (en lien avec les difficultés d'attention voire même de l'addiction à un jeu)*

**Réponse :** A cette question, la réponse est un peu complexe. D'abord, un certain nombre de penseurs considèrent que la notion d'addiction n'est pas adaptée à l'usage intensif ou trop intensif des jeux vidéo. Addiction veut dire qu'il y a quelque chose qui fait qu'on ne peut pas s'en détacher alors que bien des enquêtes montrent que, si vous changez le contexte de vie de la personne, celle-ci tout d'un coup peut s'arrêter de jouer. Ce sont des recherches<sup>5</sup> qui ont été faites sur *World of Warcraft* qui est considéré comme un jeu particulièrement addictif, et on s'aperçoit que certains en sortent du jour au lendemain. Ce n'est pas comme la cigarette ou l'alcool. Il n'y a pas de dépendance physique qui rendrait la sortie difficile. Il suffit que le contexte change. Il y a des passions ou des jeux qui peuvent avoir un aspect négatif sur les autres activités du fait du temps qui y est consacré. Cela ne signifie pas pour autant que le jeu excessif ne produit pas d'apprentissage. Là encore on a pu montrer les effets d'apprentissages multiples d'un jeu comme *World of Warcraft*. Effectivement, il ne s'agit pas de considérer que tout jeu a un effet d'apprentissage. Cela dépend du contexte, et, comme je l'ai dit, l'apprentissage peut se limiter au fait d'apprendre à jouer à ce jeu, sans forcément apprendre autre chose qui pourrait être transféré.

Sur la question de l'attention, je ne suis pas sûr qu'il faille le référer uniquement au jeu. Il faut, là encore, être attentif au contexte. On a un contexte qui change, avec des outils nouveaux, en particulier liés au numérique, dont le jeu vidéo est un exemple parmi d'autres et qui ont des effets sur notre patience, notre capacité à attendre, notre capacité à être attentif. La question me semble plutôt liée à un environnement technique nouveau dans lequel vient se greffer le jeu, environnement qui modifie considérablement notre rapport aux objets et aux autres, notre distribution ou économie de l'attention<sup>6</sup>. Si certains pensent qu'il faut utiliser le jeu vidéo sous une forme de jeu sérieux en cours, c'est justement pour dire que, face à une génération qui est habituée à ce type de relations, il faut développer des outils qui y correspondent. Je ne suis pas sûr que ce soit le bon raisonnement mais c'est un raisonnement possible.

---

<sup>5</sup> Voir en particulier Vincent Berry, *L'expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*. Rennes, PUR, 2012

<sup>6</sup> A ce sujet on peut se référer à Yves Citton, *Pour une écologie de l'attention*, Paris, Le Seuil, 2014