



**HAL**  
open science

## L'enseignant et le jeu : de l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu ?

Vanessa Desvages-vasselin, Pablo Buznic-Bourgeacq

### ► To cite this version:

Vanessa Desvages-vasselin, Pablo Buznic-Bourgeacq. L'enseignant et le jeu : de l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu ?. Recherches en éducation, 2016, École, citoyenneté, ethnicité, 26, [19 p.]. <10.4000/ree.6650>. <hal-03675603>

**HAL Id: hal-03675603**

**<https://hal.science/hal-03675603v1>**

Submitted on 24 May 2024

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

---

# L'enseignant et le jeu : de l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu ?

*Teacher and Game: player experience in teaching game*

Vanessa Desvages-Vasselin et Pablo Buznic-Bourgeacq

---



## Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6650>

DOI : [10.4000/ree.6650](https://doi.org/10.4000/ree.6650)

ISSN : 1954-3077

## Éditeur

Nantes Université

## Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2016

Ce document vous est offert par Université de Caen Normandie



## Référence électronique

Vanessa Desvages-Vasselin et Pablo Buznic-Bourgeacq, « L'enseignant et le jeu : de l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 26 | 2016, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 16 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6650> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6650>

---



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

## L'enseignant et le jeu : de l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu ?

Vanessa Desvages-Vasselin & Pablo Buznic-Bourgeacq<sup>1</sup>

### Résumé

*Nous nous interrogeons sur la place du jeu et de son authenticité sur le temps d'enseignement et plus spécifiquement sur les raisons de l'enseignant à faire ou non jouer. Cet article s'appuie sur une recherche visant à identifier les usages du jeu par les enseignants à l'école élémentaire. Nous nous sommes interrogés sur la légitimité du jeu à l'école dans un premier temps pour identifier ensuite les tensions inhérentes au « jouer » dans le cadre scolaire. Nous centrons notre analyse sur le sujet enseignant, celui-ci apparaissant comme le dernier ressort de ces tensions, et sur sa position subjective adoptée en classe quant aux pratiques ludiques. Pour cela nous analysons les pratiques de trois professeurs des écoles, confrontées à l'intégration de pratiques ludiques au cœur de leur enseignement.*

L'étude dont rend compte cet article interroge le poids spécifique de l'expérience personnelle de joueur du sujet enseignant sur sa pratique effective de jeu en classe élémentaire. Le jeu dans la cité contemporaine oscille entre deux misères : le jeu « *marchandise* » et le jeu « *éducatif* » (Duflo in Sautot & al., 2006, p.29). Johan Huizinga (1938) soulignait qu'une des caractéristiques de l'activité de jeu est qu'elle est « *en dehors de la vie courante* ». Ce travail cherche donc à identifier dans quelle mesure le jeu peut être intégré dans l'espace de la classe en conservant cette caractéristique, et ce, en s'attachant à analyser le rapport au jeu de professeurs des écoles. Notre réflexion interroge les rapports entre le jeu, le sujet enseignant et l'enseignement scolaire.

Nous présentons ici une recherche s'appuyant sur l'analyse des pratiques ludiques en classe de trois enseignantes. Afin de déterminer les caractéristiques du jeu en vue de questionner sa légitimité dans le cadre et les usages scolaires, tout particulièrement à l'école élémentaire, nous nous appuyons sur les travaux de sociologues du jeu (Cailliois, 1958 ; Brougère, 1995, 2005), des ludologues, philosophes (Duflo, 1997), des pédagogues (De Grandmont, 1995) ou encore des psychologues (Piaget, 1935 ; Houdé, 2004) qui apportent un regard complémentaire sur ce qu'est le jeu. Nous envisageons une transposition didactique du jeu en classe à partir des pratiques sociales de références au jeu (Martinand, 1989) et de ses rapports étroits avec les finalités et usages de l'institution scolaire.

Nous centrons notre réflexion sur l'enseignant et sur sa position subjective (Buznic & Terrisse, 2013) adoptée en classe car nous considérons que l'enseignant apparaît comme le dernier ressort des tensions transpositives qui émergent dans la mise en œuvre du jeu en classe. En ce sens, nous croisons les différents champs traitant du jeu (sociologie, psychologie, pédagogie...) et la didactique clinique (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013) afin d'appréhender le sujet dans sa spécificité et dans sa globalité (dans ses choix didactiques conscients et inconscients) car si l'on considère que le moi n'est pas « *totalelement maitre dans sa maison* » (Freud, 1921), il apparaît nécessaire de comprendre ce qui anime l'enseignant inconsciemment dans ses choix didactiques et ludiques (Carnus & Terrisse, 2013). Nous empruntons à la topologie lacanienne la structure RSI, « *structure susceptible de rendre compte de la division d'un sujet confronté à plusieurs déterminations... et à l'épreuve de la classe.* » (Terrisse, 2008) Nous nous attardons en particulier sur la position symbolique de l'enseignant. Représentant institutionnel du savoir, l'enseignant est inscrit dans un ordre symbolique qui le détermine.

<sup>1</sup> Vanessa Desvages-Vasselin, doctorante & Pablo Buznic-Bourgeacq, maître de conférences, Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (CERSE), Université de Caen Basse Normandie

(Buznic & Terrisse, 2013). Il a dès lors la responsabilité de la transmission du savoir et se trouve dans une position symbolique supposée, celle de « *sujet supposé savoir* », concept développé par Lacan (1966) et repris en didactique clinique pour mettre en évidence la position supposée de l'enseignant. « *Le sujet didactique est supposé savoir pour l'élève.* » (Buznic & Terrisse, 2013).

Cela nous amène aussi à envisager le sujet dans son rapport au jeu et dans son « rapport au savoir » (Charlot, 1997). Nous retenons que « *le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du savoir* » (Charlot, 1997, p. 94). Notre analyse se fonde sur le rapport au jeu de l'enseignant, c'est-à-dire le fait qu'il y ait une dimension « *identitaire* », « *épistémique* » et « *sociale* » dans la relation qu'il entretient avec le jeu et son rapport au savoir ludique<sup>2</sup>, de fait un enjeu de savoir dans sa relation avec le jeu (Charlot, 1997, p. 84-85). L'enseignant joue avec un certain nombre de contraintes internes inconscientes et externes. Il nous intéresse de comprendre comment l'enseignant tient ces fils de contraintes et parvient à tisser une pratique du jeu « *au sens plein du terme* » (Lhôte, 2006).

Ainsi, en quoi le rapport qu'entretient le sujet enseignant avec le savoir dans le champ du jeu oriente-t-il le choix d'un usage du jeu à l'école ? Au regard de l'essence du jeu, qui réside dans l'antinomie liberté/légalité (Duflo, 1997), peut-on considérer qu'il y a jeu dans les pratiques ludiques menées par les enseignants et auquel cas sous quelles formes ?

À partir de ce cadre théorique, nous avons élaboré un questionnaire pour des enseignants du premier degré nous permettant d'identifier leurs pratiques personnelles et professionnelles du jeu, leur définition de ce qu'est le jeu et nous permettant de comprendre ce qui organise leur choix d'utiliser le jeu dans l'espace de la classe. Nous avons dégagé de cette enquête des profils d'enseignants plus ou moins joueurs puis, à partir de ces profils, nous avons choisi trois sujets enseignants pour mener trois études de cas. Nous terminerons notre propos par une comparaison de ces trois cas en vue d'identifier le poids du rapport au jeu dans les pratiques effectives d'enseignement.

## 1. Le jeu à l'école : Une situation impossible ?

### ■ *Le jeu comme activité qui n'a d'autre finalité qu'elle-même*

Pour définir le jeu, on se heurte à un constat évoqué par Gilles Brougère (2005). Il est difficile de définir le concept de jeu tant il est multiple et complexe : jouer à la poupée, aux échecs, au loto, morpion et autres jeux à gratter, jouer au football, jouer au jeu vidéo, jouer du violon... Lors d'une pratique de jeu (en classe), il est « *nécessaire* » tout d'abord que les sujets partagent un langage commun, afin d'échanger des signaux véhiculant le message « *c'est un jeu !* » (p.43). D'autre part, cela mérite lorsqu'on parle de jeux didactiques, lorsque les enseignants disent qu'ils font jouer les élèves, de s'assurer que l'élève joue, c'est-à-dire qu'il met de côté pour un temps cet espace scolaire pour un espace imaginaire où ses actes n'auront que peu d'incidence sur le réel. Si l'enfant joue, il n'est pas en train de faire des mathématiques ou de la conjugaison.

À partir des différents critères relevés par Johan Huizinga, (1938) Roger Caillois (1958) ou Gilles Brougère (2005), nous définirons le jeu comme une activité libre, circonscrite dans les limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance, incertaine, improductive, réglée et fictive à condition que les joueurs reconnaissent jouer. Dans cette perspective, si le jeu vise un savoir disciplinaire, ce dernier n'est que secondaire. Il est donc du ressort de l'enseignant de trouver sa place dans cette situation. Le jeu est hors du temps et de l'espace de la classe, l'enseignant

<sup>2</sup> Nous définissons le savoir ludique comme un savoir propre au jeu. Le jeu apparaît comme le moyen permettant d'acquérir et d'exercer ces savoirs. Les savoirs ludiques peuvent être généraux, c'est-à-dire propres aux jeux (par exemple, exercer son libre arbitre, maîtriser l'incertitude...) ou spécifique, c'est-à-dire propres à un jeu (par exemple, pour le jeu d'échecs, connaître les déplacements propres à chaque pièce, connaître différents types d'ouverture...).

n'est plus là comme le maître qui sait, celui qui apporte le savoir. S'il intervient pour rappeler le fonctionnement du savoir disciplinaire en jeu, il risque de briser l'aspect fictif de la situation. C'est là tout le paradoxe d'une situation ludique dans un espace didactique.

À ces caractéristiques, nous pouvons aussi ajouter deux concepts développés par Roger Caillois (1958) qui nous permettent de mieux comprendre les tensions immanentes entre didactique et ludique dans l'analyse des pratiques enseignantes. Ainsi il définit la *paidia* « *comme les manifestations spontanées de l'instinct de jeu. [...] Elle intervient dans toute exubérance heureuse que traduit une agitation immédiate et désordonnée, une récréation primesautière et détendue, volontiers excessive, dont le caractère impromptu et déréglé demeure l'essentielle, sinon l'unique raison d'être* » (Caillois, 1967, p.77). Le *ludus* « *apparaît comme le complément et comme l'éducation de la paidia, qu'il discipline, qu'il enrichit. [...] dans le ludus, la tension et le talent du joueur s'exercent en dehors de tout sentiment explicité d'émulation ou de rivalité : on lutte contre l'obstacle* » (Caillois, 1967, p.80).

Ces deux concepts nous permettent de poser ainsi une limite entre ce qui est du simple amusement et du jeu plein qui mobilisera chez le joueur toutes ses capacités, son habilité, son adresse, son intelligence pour résoudre un problème (Caillois, 1967). Il est alors intéressant d'observer les choix faits par l'enseignant. Cherche-t-il à faire jouer ses élèves avant tout ? Veut-il plutôt motiver ses élèves à entrer dans une tâche pour laquelle certains d'entre eux ont construit un rapport conflictuel ? Ce choix induit le statut du jeu et plus encore la place du problème à résoudre, des savoirs en jeu : sont-ils des savoirs ludiques ou purement disciplinaires ? Cette dialectique nous semble essentielle pour comprendre la place du jeu dans un espace didactique, particulièrement lorsqu'il est piloté par un sujet plus ou moins joueur. Dans le cadre de cette recherche, nous centrons notre analyse sur les jeux dits de règle par Corinne Hutt (1979), *games with rules*, soit ceux qui « *comprennent des jeux de coopération, de hasard, d'adresse et de compétition.* » (Brougère, 2005, p.10)

## ■ **Savoirs et jeu**

Ce qui légitime le jeu en classe est qu'on y apprenne quelque chose mais pas seulement. Ainsi, « *Les jeux traditionnels comme les échecs, les jeux à règles comme les jeux de cartes, les jeux de construction permettent de développer la motivation et la concentration des élèves, d'encourager leur esprit d'autonomie et d'initiative et de travailler les fondamentaux par une approche différente* » (BOEN, 2011). Si le jeu est porteur de savoirs disciplinaires ou transversaux, il semble que le jeu puisse être porteur d'une autre chose, un savoir propre au jeu.

« *Certains enfants jouent rarement dans le cercle familial. Ainsi ces enfants n'ont peut-être pas une structuration de leur personnalité suffisante pour profiter pleinement des enseignements. Partant de ce constat, le jeu a sa place à l'école car il est un formidable support à la mise en place, entre autres, de compétences transversales.* » (Sautot, 2006, p.94). Des compétences transversales telles que l'autonomie, le raisonnement et la mémoire de l'enfant. Le jeu favorise les interactions avec les autres : « *Le jeu met en relief le fait que le groupe est en lui-même source d'apprentissage.* » (Giordan, 2003). Par exemple, en observant un enfant jouer à *Rush Hours*, un casse-tête, on constate que pour jouer, installer son jeu, l'enfant doit se construire des repères dans l'espace, puis anticiper une suite de déplacements logiques pour permettre à son véhicule de trouver la sortie. Dans le jeu *Gagne ton papa*, pour réaliser sa figure en volume, il est nécessaire d'assimiler les principes de la répartition des masses afin de permettre la mise en équilibre des pièces. Dans ces pratiques de jeu, le joueur va ainsi construire différents savoirs : des savoirs disciplinaires en géométrie, tels que différencier et classer des objets en fonction des caractéristiques liées à leur forme, reconnaître, reproduire un assemblage d'objets, partir d'un modèle, se repérer dans l'espace en intégrant les propriétés des objets manipulés... Pour Guy Brousseau (2000), la géométrie entraîne « *les élèves au raisonnement mathématique, c'est-à-dire à un mélange de raisonnement déductif et d'imagination inductive, activé par une manipulation familière des images. De ce fait elle prépare les élèves à aborder d'autres théories mathématiques.* » La pratique de ces jeux mobilise là un raisonnement mathématique tout à fait similaire.

On trouve dans les classes deux types de pratiques du jeu à des fins didactiques. Il y a tout d'abord le jeu didactisé par l'enseignant, outil pédagogique au service du savoir. *La marelle des nombres* fait partie de ce type de jeu. Le point commun avec le jeu traditionnel est le nom et le lancer de palet dans une case. Des nombres sont écrits dans chaque case : 3 dizaines, 80, 5 centaines... L'élève doit lancer ses palets et comptabiliser ses points. L'objectif didactique est la compréhension de notre système de numération en base 10. Si l'élève trouve la situation ludique, il n'en demeure pas moins qu'il peut aisément avoir conscience d'être en situation d'apprentissage.

On trouve par ailleurs, des jeux qui peuvent servir une discipline sans pour autant qu'elle en soit la finalité. *Il était une fois* est un de ces jeux. C'est un jeu de cartes dont le but est de raconter une histoire en utilisant les cartes en main : personnage, objet magique, événement et épilogue. On ne peut se débarrasser d'une carte que si elle apporte un élément à l'histoire. Ce jeu permet de travailler un certain nombre de compétences disciplinaires : respecter les marques d'accord, utiliser les temps verbaux de manière opportune en respectant la valeur des temps, en particulier les temps du passé... (BOEN, 2008). Enfin, on peut envisager que le jeu soit aussi un outil au service de lui-même, c'est-à-dire pas seulement un jeu pour apprendre les mathématiques mais un jeu pour apprendre à jouer. En ce sens, le jeu doit être source de transformation personnelle pour être porteur de sens. Or selon André Paré (1979), c'est le « *propre du jeu que d'être porteur de transformations* » car il amène le joueur à se construire, à se créer, créer sa liberté, apprendre son libre arbitre... Colas Duflo (1997) dit que « *l'homme doit jouer pour apprendre en quelque sorte sa liberté* ». Le jeu est porteur de savoirs qui préparent le sujet en construction. Il permet à l'esprit, à l'ingéniosité de s'exprimer librement et pour le plaisir, libre de toute contrainte de besoin (Duflo, 1997). Il permet d'exercer sa citoyenneté en reconstruisant un patrimoine culturel comme on le fait avec les contes traditionnels (exemple : la marelle, le jeu de paume, etc.). Le joueur joue, se forme, se transforme dans ce qu'il est, dans son regard sur le monde, dans son regard sur l'autre.

Pour que le jeu utilisé comme outil didactique ou pour lui-même trouve place en classe, il nous faut intégrer, comme facteur déterminant de son usage, la question du sujet enseignant et de son rapport au jeu.

### ■ **Le sujet en jeu**

C'est sous la responsabilité de l'enseignant en dernier ressort que s'instaurent les usages du jeu en classe. Bien qu'ils s'inscrivent au sein de contraintes sociales, institutionnelles, didactiques, voire même ludiques, il n'en demeure pas moins que c'est l'enseignant qui les initie. Il se doit donc avant tout de transposer les pratiques sociales du jeu dans le cadre scolaire. Nous avons postulé précédemment que le jeu était porteur de savoirs propres, on peut aussi parler de ce que Joshua appelle des savoirs experts (1996). Le savoir expert est selon lui un savoir élaboré et pratiqué dans « *des institutions jouissant d'une moindre reconnaissance sociale* » (comme les ludothèques, les associations de jeux...), « *auxquelles n'est accordé ni le label de "savante", ni le droit de juger "absolument" du bien, du vrai, des frontières d'un domaine.* » (Reuter, 2007, p.284). Envisager le jeu comme pratique sociale nécessite donc d'envisager la transposition didactique de ces pratiques. En effet, le mécanisme de la transposition consiste à transformer un objet de savoir savant ou expert, en un savoir à enseigner, puis effectivement enseigné face à des apprenants. Dans notre cas, l'objet du savoir peut être disciplinaire, auquel cas le jeu est le *moyen* permettant d'enseigner le savoir transformé ; ou l'objet peut être le jeu, auquel cas le jeu est *objet* de savoir expert et doit être transformé pour être enseigné en classe. Cependant, nous avons tenté d'identifier les réseaux de contraintes internes du sujet enseignant, « *c'est-à-dire d'un sujet en position d'enseignant* (Buznic & al., 2010 ; Buznic & Terrisse, 2013), *organisé par une histoire de joueur singulière et des enjeux subjectifs déterminant son activité didactique en classe.* » (Desvages & Buznic, 2012)

Nous nous appuyons sur ce que Bernard Charlot (2002) nomme « *la problématique du rapport au savoir* » afin de prendre en compte cette dimension subjective de la transposition didactique du jeu. Selon lui, le rapport au savoir doit être envisagé comme un renversement épistémologique et non comme un simple ajout conceptuel, permettant un regard heuristique sur les questions scolaires, éducatives et didactiques. La question du sujet confronté au savoir apparaît alors au cœur du renversement. Charlot (1997) postule qu'« *il n'y a de savoir que dans un rapport au savoir* » et « *qu'il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet* ». Ce sujet « *indissociablement humain, social et singulier* » (*Ibid.*) est rapport au savoir. Ce rapport est distancié, fusionnel, craintif, jubilatoire, contradictoire, car passé au filtre de l'antériorité de la société et de l'école, des activités et des trajectoires sociales, de son histoire singulière. Le sujet s'instaure singulièrement face à chaque pratique et discours de savoir. Il intègre des contraintes internes et externes pour construire un système qui lui permet de s'adapter et d'élaborer un contexte d'une manière qui lui est singulière.

Nous considérons dans notre étude le jeu comme porteur de savoir, aussi envisageons-nous alors le sujet joueur en tant que rapport au jeu.

Le rapport au jeu du sujet enseignant constituant le cœur de notre analyse, nous l'envisageons sous trois angles (Buznic & al., 2008) : expérientiel (vécu de joueur), épistémologique (conception du jeu) et didactique (conception de l'enseignement du jeu). En effet, nous cherchons à identifier si le sujet joue, aime jouer, ainsi qu'à connaître son histoire ludique ce qui expliquerait son goût pour le jeu ou au contraire, si le jeu ne fait pas partie de ses pratiques. Ensuite, l'angle épistémologique permet au sujet de définir ce qu'est selon lui le jeu, ce qui le caractérise et ce qu'il mobilise chez le sujet joueur. Enfin, l'angle didactique vise à identifier dans quelle mesure et pour quelle raison le sujet use ou non du jeu en classe. De plus, nous appuyons nos interprétations sur les éléments d'une théorie du sujet didactique élaborés en didactique clinique, plus particulièrement ce qui renvoie au *positionnement du sujet enseignant dans le didactique* (Buznic, 2009, 2013, 2015) élaborée en référence aux registres lacaniens – réel, symbolique, imaginaire – pour situer le sujet.

À partir du discours du sujet enseignant sur sa propre histoire de joueur et sur les postures qu'il adopte lors des usages du jeu en classe, nous visons à identifier la logique singulière qui définit ce rapport et plus précisément sa *logique didactique singulière* (Buznic & Terrisse, 2013).

Ainsi, « *La logique didactique singulière spécifie les pratiques de chaque enseignant constitue une "configuration problématique", un "agencement" (Passeron & Revel, 2005) qui signe (Blanchard-Laville, 2001) la singularité de chaque cas. Fondée sur une méthodologie de "construction de cas" (Terrisse & Buznic, 2011), la caractérisation de cette logique passe par la reconnaissance d'une cohérence interne dans l'activité et la parole du sujet.* » Il est à noter que l'effort de cohérence interne dans la construction de cas obéit ici « *à l'éthique du bien dire, soit celle de trouver la formule qui traduit le mieux la position du sujet* » (Terrisse & Buznic, 2011).

Nous allons dès lors nous attacher à identifier dans sa mise en œuvre par les enseignants la logique spécifique qui les anime.

## 2. Méthodologie : analyse des pratiques, études de cas et comparaisons

Les pratiques des enseignants sont analysées « *au cas par cas* » (Terrisse, 2000) afin d'identifier la logique singulière de chacun dans son rapport au jeu. Pour ce faire, diverses étapes sont nécessaires afin d'identifier dans l'analyse des pratiques des enseignants les éléments constitutifs de leur logique.

### ■ **Un questionnaire pour extraire des profils**

Nous avons élaboré dans un premier temps une typologie des relations jeu/enseignant afin d'observer des enseignants aux profils variés pour construire nos études de cas. Pour ce faire, nous avons mis en œuvre un questionnaire sur internet abordant quatre thématiques : le contexte, le vécu du sujet, une dimension épistémologique et une dimension didactique. Il est adressé par e-mail à l'ensemble des écoles du Calvados ainsi qu'à un certain nombre d'enseignants connus. Le croisement des données recueillies nous permet de dégager six profils que nous présentons plus loin.

### ■ **La construction de cas**

Trois enseignantes ont été choisies au regard de leur profil différent suite au questionnaire distribué et parmi les enseignants volontaires à un travail d'entretiens et d'observation en classe. Notre analyse repose sur le croisement des discours et des pratiques. Elle vise à identifier les rapports expérientiels, épistémologiques et didactiques de chacune avec le jeu. Le vécu personnel de joueuse de chacune, le sens qu'elles donnent au jeu ainsi que l'usage qu'elles font du jeu en classe et les raisons de cette pratique. Cela nous permet d'identifier l'influence de la pratique personnelle, du rapport au jeu, sur les choix didactiques mis en œuvre dans les pratiques de jeu à l'école. Pour ce faire, nous avons organisé dans un premier temps avec chacune un entretien de « *déjà-là* » (Terrisse & Carnus, 2009) oral et individuel, de manière semi-directive c'est-à-dire avec questions ouvertes pour guider le sujet dans les trois dimensions explicitées en amont.

Puis nous avons observé et filmé une séance ludique choisie par l'enseignante, demandant ponctuellement aux élèves ce qu'ils faisaient, afin de voir s'ils se sentaient joueur ou élève, s'ils jouaient ou s'ils étaient en train d'apprendre. Cela permet de savoir s'il y a un partage de la situation de jeu, « *des attitudes ludiques et des situations ludiques* » (Musset & Thibert, 2009). Ces séances ont été suivies d'un court entretien pour connaître les intentions didactiques et ludiques de l'enseignante et son bilan.

### ■ **L'exploitation des données**

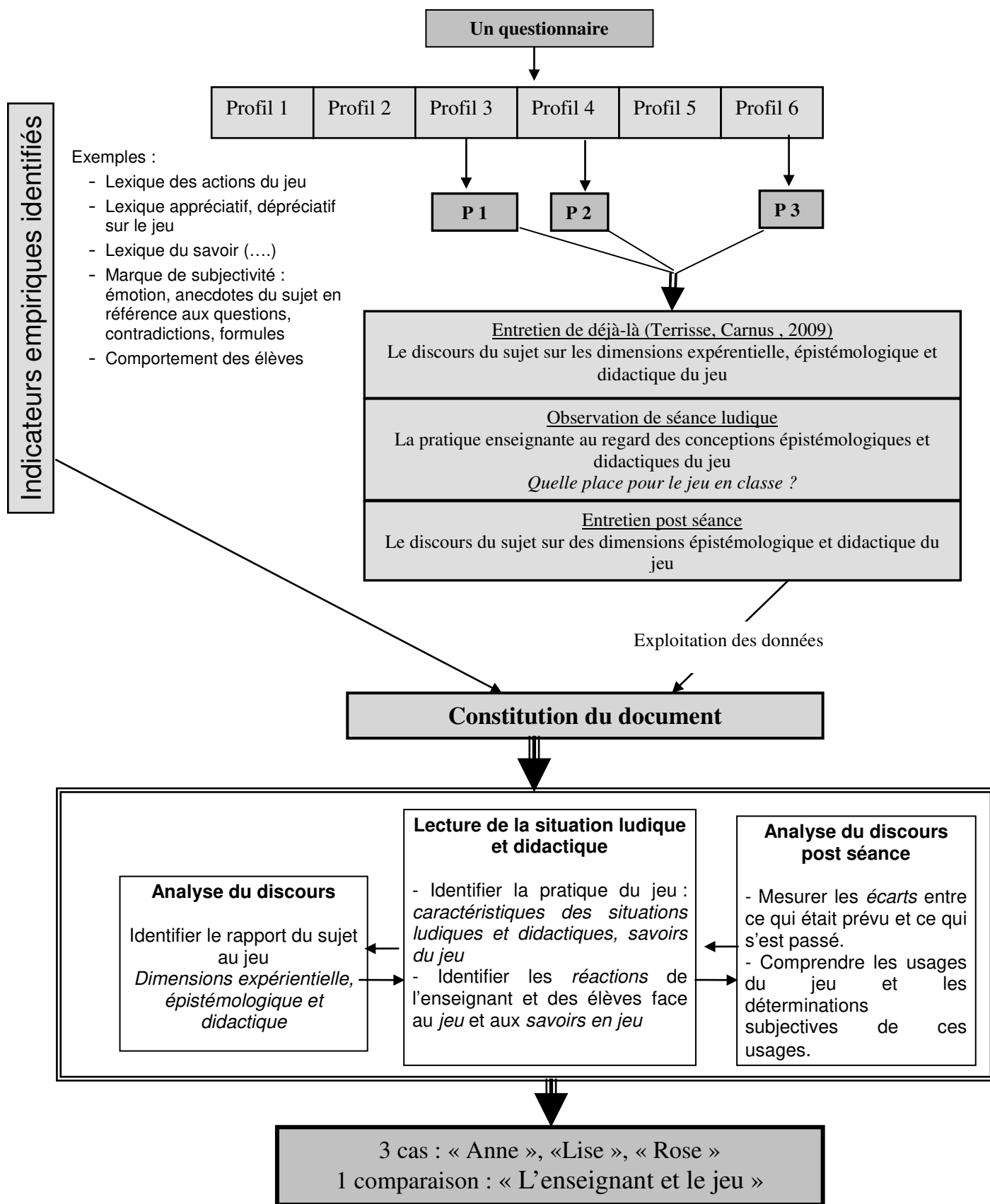
Nous présentons ici la démarche mise en œuvre pour construire nos études de cas, de la mise en œuvre du questionnaire à la constitution du document et la modélisation du rapport au jeu des enseignants.

Pour modéliser ce rapport, nous nous appuyons sur le discours du sujet. Les éléments des discours sont regroupés par champs thématiques. Lors des entretiens, certains sont plus présents que d'autres, d'autres apparaissent comme des contradictions (Kaufman, 2004) ou des « *formules* » clés témoignant de la position du sujet (Terrisse, 2012).

### ■ **Des comparaisons : le poids de l'expérience dans les pratiques effectives**

Nous comparons les pratiques effectives des enseignantes à l'aune de leur rapport au jeu. Dans cette analyse, la pratique personnelle du jeu et le statut du jeu dans la pratique scolaire ludique sont des variables qui doivent permettre d'identifier « le poids » du rapport au jeu du sujet. Pour ce faire, nous synthétisons les résultats afin de faire émerger l'influence de la dimension expérientielle sur la pratique effective. Notre analyse comparative s'appuie sur les analyses et interprétations précédentes, par un jeu permanent d'aller-retour afin d'affiner notre interprétation et respecter la singularité des cas tout en extrayant les éléments génériques les plus prégnants.

Figure 1- Synthèse de la démarche méthodologique



### 3. Résultats et interprétations : poids de l'expérience de joueur et positionnement enseignant à travers trois études de cas

Avant de présenter nos trois cas, dont un de manière détaillée, nous évoquerons d'abord les profils identifiés des enseignants dans leur rapport au jeu.

#### ■ Profil type et cadre d'analyse

Tableau 1 - Profils des enseignants et de leur rapport au jeu

		Profils des rapports au jeu enseignants					
		PROFIL 1	PROFIL 2	PROFIL 3	PROFIL 4	PROFIL 5	PROFIL 6
Le professionnel	Le personnel	Non joueur	Non joueur	Non joueur	Joueur	Joueur	Joueur
		- Pas de jeu car <b>perte de temps</b> et pas nécessaire pour les élèves	- Un peu de jeu pour les élèves si ce n'est pas une <b>perte de temps</b> - Jeu surtout <b>utilitaire</b> « <i>jeu dit éducatif</i> » - Pas de jouer pour jouer	- Très peu de jeu - Jeu surtout <b>utilitaire</b> « <i>jeu dit éducatif</i> » - Pas de jouer pour jouer <i>pourtant</i> - Envisage le jeu comme une <b>discipline</b>	- Des Jeux - Jeu surtout <b>utilitaire</b> « <i>jeu dit éducatif</i> » - Pas de jouer pour jouer	- Différents types de jeux : <b>ludique, éducatif et pédagogique</b> - Joue pour jouer, <b>plaisir</b> mais centré sur des savoirs transversaux - Pas de jeu comme discipline	- Vision ludique du jeu, l'objectif pour apprentissage didactique ou savoirs transversaux est le plus <b>subtil</b> possible - Jouer pour jouer, <b>plaisir</b> - <b>Enseigner le jeu</b> comme discipline <b>scolaire</b>

Source : Desvages-Vasselín, 2012

On peut noter d'une part l'écart entre pratique personnelle et pratique professionnelle, l'écart entre la fonction du jeu pour l'adulte et celle pour l'enfant et le fait que peu d'enseignants se placent comme joueur dans leurs pratiques de jeu en classe c'est-à-dire qu'ils préfèrent bien souvent rester extérieur au jeu, tout au plus arbitre. Cependant, ces premiers constats sont à modérer car il y a aussi un écart entre ce que le sujet fait, ce qu'il pense faire et ce qu'il dit qu'il pense avoir fait (Carnus & Terrisse, 2012).

À partir de ces profils émergés, nous avons choisi de travailler avec trois enseignantes dont les profils semblaient différents. Nous présenterons de manière plus détaillée le cas de Lise.

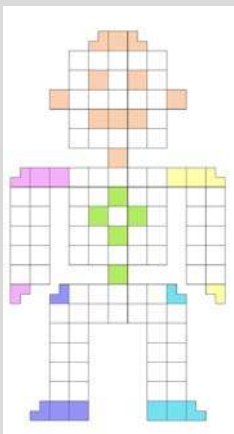
De l'analyse de la situation didactique appuyée sur le cadre de la pratique scolaire (Le Bas, 2008), nous mettrons en évidence le statut du jeu dans cette pratique et la forme que prend le jeu à travers les savoirs mis en jeu. Une situation de pratique scolaire permet de poser un problème à l'élève sur un savoir identifié par l'enseignant en faisant référence à une pratique sociale. Dans la mise en œuvre d'une telle situation, il identifie ce qui fait obstacle à l'élève pour accéder au savoir, ce que l'élève va faire (*tâche productive*) et ce qu'il va apprendre (*activité constructive*) (Samurçay & Rabardel, 2004).

■ **Lise : une enseignante expérimentée aux pratiques effectives singulières**

• **Expérience et analyse de la pratique effective**

Lise, enseignante depuis plus de vingt ans, apprécie de jouer en famille. Elle est PEMF<sup>3</sup>. Pour elle, le jeu a sa place en classe comme outil au service des savoirs disciplinaires comme élément de motivation. Elle a donc accepté de nous accueillir lors de sa première séance, dite d'évaluation diagnostique, sur le jeu du *Robot*, une situation-problème extraite du manuel Ermel. Nous présentons ici le contenu de sa pratique effective, le jeu du *Robot* au regard des cadres présentés précédemment.

Tableau 2 - Analyse de la pratique didactique et ludique de Lise

Analyse de la situation didactique/ludique : Le Robot		
	Situation didactique	Situation ludique
Objectifs	<p>Remplir en un temps limité les cases vides d'un robot de jetons en comptant le nombre de cases à remplir: numération décimale &lt; 30</p> <p>Séance 1, évaluation formative.</p> 	<p>Recouvrir toutes les cases blanches du robot, avec des « papiers » de couleur en essayant d'aller le plus vite possible et sans en avoir en trop.</p>
Problème	<p>Comment faire correspondre les quantités désirées avec les quantités demandées alors qu'il y a plusieurs quantités à mémoriser, que l'élève ne sait pas les écrire et qu'il ne fait pas correspondre la comptine avec le dénombrement ?</p>	<p>« Comment être le premier à couvrir le robot de ses jetons ? » transformé en « Comment couvrir le robot dans le temps imparti ? »</p>
Obstacle	<p>Pour aller vite, l'élève part chercher des jetons au hasard sans avoir préalablement compté le nombre nécessaire de jetons, l'élève ne transfère pas un savoir (le dénombrement) appris en classe en mathématiques à une situation de vie courante.</p>	<p>Les jetons sont petits et en papier souple, ils sont difficiles à placer.</p> <p>Le mobilier scolaire, les camarades font perdre de la vitesse.</p>
Activité générale de l'enseignant	<p>Observe les procédures des élèves et gère le chronomètre. Fait valider par les élèves le résultat de la situation.</p>	

<sup>3</sup> PEMF : Professeur des Ecoles Maître Formateur.

<p><i>Activité de l'élève</i></p>	<p><i>Tache productive de l'élève :</i> Dénombrer en utilisant efficacement les nombres dans une constitution de collections équipotentes.</p> <p><i>Activité constructive de l'élève :</i> Passer d'un comptage inorganisé à un comptage efficace.</p>	<p><i>Tache productive :</i> Les élèves courent, c'est un jeu de course. Ils ne s'affrontent pas mais apprécient d'avoir à courir : « <i>on a fait une course</i> » ; « - <i>Qu'est-ce que tu as aimé ?- fallait être rapide !</i> »</p> <p>Nb : On pourrait parler de gestion temps si les joueurs avaient les moyens de le gérer, c'est-à-dire de visualiser le temps qui s'écoule (sablier, chronomètre...).</p> <p><i>Activité constructive de l'élève :</i> la stratégie puisqu'il est nécessaire de comprendre qu'il vaut mieux compter pour être efficace. C'est une stratégie de savoir mathématique, c'est-à-dire dénombrer une quantité inférieure à 30. Une fois maîtrisée, elle n'apparaît plus comme un élément stratégique du jeu. Le jeu est alors un jeu de rapidité.</p>
-----------------------------------	---	---

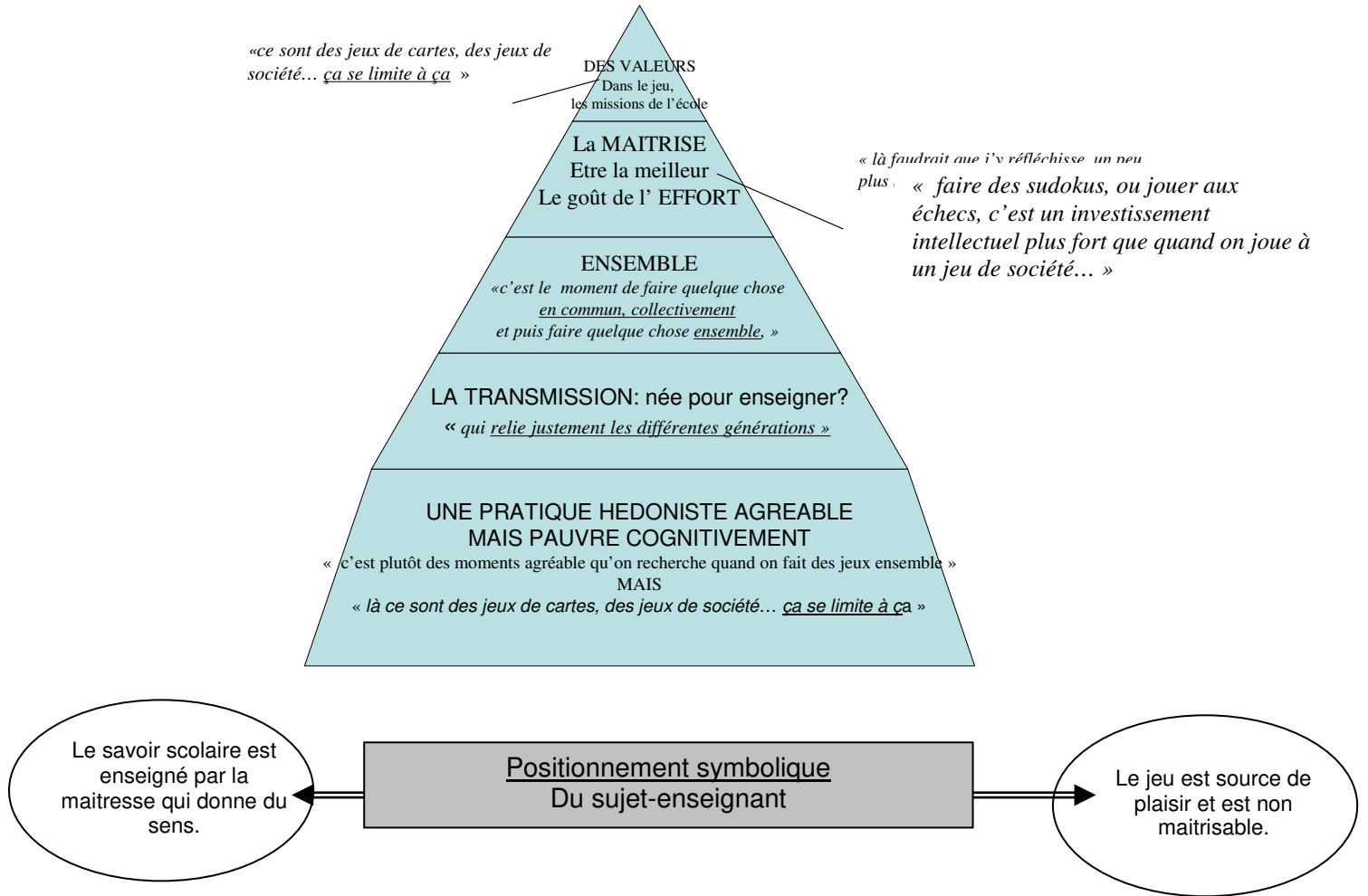
Dans le cadre de sa situation, le jeu est une mise en forme ludique, il tient de la paidia, de l'amusement et n'est pas porteur de sens pour lui-même, mais bien pour l'apprentissage d'un savoir mathématique. Il présente un problème à résoudre qui, une fois résolu, fait perdre au jeu son essence, il n'offre plus de résistance, il n'y a plus de problèmes ludiques à résoudre pour le transformer en jeu de course.

- *L'analyse du discours et le rapport au jeu de Lise : un rapport au jeu dépréciatif*

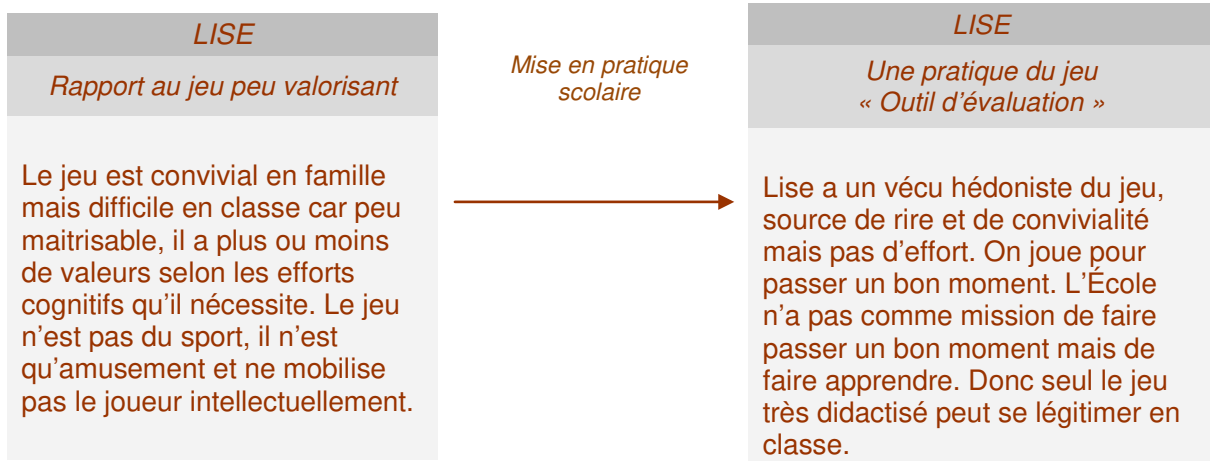
Lise dit jouer en classe mais paradoxalement le jeu ne semble pas avoir sa place car il n'est pas selon elle porteur de savoirs disciplinaires institutionnellement reconnus. Le jeu est un habillage ludique pour motiver ses élèves et, comme source de plaisir intrinsèque, n'a pas de valeur à ses yeux : « *ce sont des jeux de société... ça se limite à ça* ». Elle est tiraillée entre son besoin de maîtrise (maîtriser le jeu, maîtriser la classe en mettant en œuvre des « *des jeux calmes, silencieux...* ») mais le jeu dans sa mise en œuvre ne permet pas une maîtrise totale, l'impossibilité de jouer institutionnellement et le fait qu'elle dit jouer.

Nous allons présenter ici la modélisation des rapports au jeu de Lise. La pyramide ci-après organise les éléments du discours avec les éléments semblant être les plus essentiels dans l'organisation du sujet au sommet et les moins essentiels à sa base. On peut modéliser son rapport au jeu comme suit :

Figure 2 - Le clivage du sujet Lise ou positionnement du sujet, lecture diachronique et synchronique



Ainsi nous pouvons synthétiser le cas de Lise comme suit :



■ **Anne et Rose : des pratiques effectives singulières**

Anne et Rose sont aussi enseignantes à l'école élémentaire, expérimentées toutes les deux. Anne considère que le jeu est une perte de temps alors que Rose le considère essentiel aux enfants. Anne n'aime pas jouer alors que Rose apprécie les moments de jeu même si elle les écourte pour répondre aux nécessités du quotidien. Nous présentons ici le contenu de leur pratique effective au regard des cadres présentés précédemment.

• *Expérience et analyse de la pratique effective d'Anne*

Tableau 3 - La table de Pythagore d'Anne

<i>Analyse de la situation didactique/ludique</i> <i>La table de Pythagore</i>		
	<i>Situation didactique</i>	<i>Situation ludique</i>
<i>Objectifs</i>	Apprendre les tables de multiplication. Identifier les différents multiples d'un nombre. Séance 2, réinvestissement	Poser tous ses jetons (nombres de 0 à 81) en premier/ se débarrasser le plus rapidement possible de ses jetons pour gagner. → <i>le but évolue au fur et à mesure de la séance.</i>
<i>Problème</i>	Comment placer plusieurs jetons 36 ou 40 dans la table de Pythagore ?	Comment se débarrasser le premier de tous ses jetons ?
<i>Obstacle</i>	Accepter qu'un nombre puisse être dans plusieurs tables.	- le hasard <b>lors du tirage des cartes</b> → <i>obstacle difficilement surmontable.</i>
<i>Activité effective de l'enseignant</i>	- maintien des règles. - aide à la formulation, l'observation. - rappel du savoir mathématique en jeu.	
<i>Activité de l'élève</i>	<i>Tache productive :</i> Se repérer dans la table de Pythagore. <i>Activité constructive de l'élève :</i> Construire les tables de multiplication en mobilisant les différents multiples d'un nombre.	Les élèves sont adversaires mais pour gagner vite doivent coopérer → <i>paradoxe créé par l'enseignante.</i>

Le croisement des analyses de la situation didactique et de la situation ludique révèle une tension intrinsèque à l'usage du jeu en classe. Les régulations de l'enseignante modifient le « *contrat ludique* ». En effet, Colas Duflo (1997, 1998) dit que le « *jeu est l'invention d'une liberté dans et par une légalité* » qui ne peut s'appuyer ni sur une fausse autonomie d'action, ni sur des règles peu clairement établies. Ainsi « *Le contrat garantit la liberté du joueur même si celle-ci dérange la progression pédagogique envisagée par l'enseignant.* » (*Ibid.*) La situation, qui tient plus de la Paidia que du Ludus de Caillois, est tirée par les interventions de l'enseignante vers un jeu où il faut réfléchir. Ainsi, elle les y incite à de nombreuses reprises : « *Il faut réfléchir pour gagner vite* » ; « *vous réfléchissez à ce qu'il faut faire pour gagner un peu plus rapidement* ». Les élèves apprécient la dimension ludique de l'activité mais ils savent qu'ils sont là pour apprendre leurs tables de multiplication : « *Bah on fait un travail qui se joue à deux sur les tables de mathématiques* » ; « *Ça c'est un jeu qui apprend les multiplications* »...

• *Expérience et analyse de la pratique effective de Rose*

Tableau 4 - Le cache-tampon de Rose

<i>Analyse de la situation didactique/ludique Le cache-tampon</i>		
	<i>Situation didactique</i>	<i>Situation ludique</i>
<i>Objectifs</i>	Utiliser et calculer des écarts sur la droite numérique. Séance 1, introduction à une leçon future sur l'addition et la soustraction.	Trouver le nombre auquel l'enseignante pense.
<i>Problème</i>	Comment trouver le nombre pensé le plus efficacement possible lors d'essais successifs ?	- Comment trouver le nombre auquel pense l'adversaire ?
<i>Obstacle</i>	L'élève fait des propositions sans prendre en compte les essais successifs qui permettraient d'encadrer le nombre recherché.	Les propositions faites au hasard ne permettent pas de gagner.
<i>Activité de l'enseignant</i>	Elle joue, adversaire des élèves, en pensant au nombre et validant ou non les propositions.	
<i>Activité de l'élève</i>	<p><i>Tache productive de l'élève :</i></p> <p>Proposer des nombres en prenant en compte les écarts avec les autres nombres proposés en vue de tomber sur le nombre juste.</p> <p><i>Tache constructive de l'élève :</i></p> <p>Passer de propositions approximatives et hasardeuses à des propositions réfléchies sur la base des comparaisons.</p>	Ils jouent contre la maitresse mais certains décrochent rapidement.

Rose met en situation un jeu qui pourrait aller au-delà du simple amusement puisque pour trouver le nombre, une stratégie est possible à partir des propositions des autres. Cependant, les élèves n'ont pas le temps de s'approprier le jeu, les stratégies envisageables, ils vont entrer dans le jeu pour son côté amusant et passent à côté du savoir mathématique en jeu puisqu'ils donnent les nombres au hasard sans prendre en compte les propositions de leurs camarades. Ils cherchent à répondre vite, lèvent la main sans arrêt pour jouer. Dans ce cas, la situation ludique a dilué le savoir mathématique : les élèves n'ont pas réellement joué puisque jouer ici c'est donner le moins de nombres possibles, donc ne pas donner des nombres au hasard mais choisis stratégiquement et ils n'ont pas non plus fait réellement des mathématiques pour une bonne partie.

Ces trois cas montrent ainsi trois logiques singulières de sujets enseignants dans leurs pratiques du jeu.

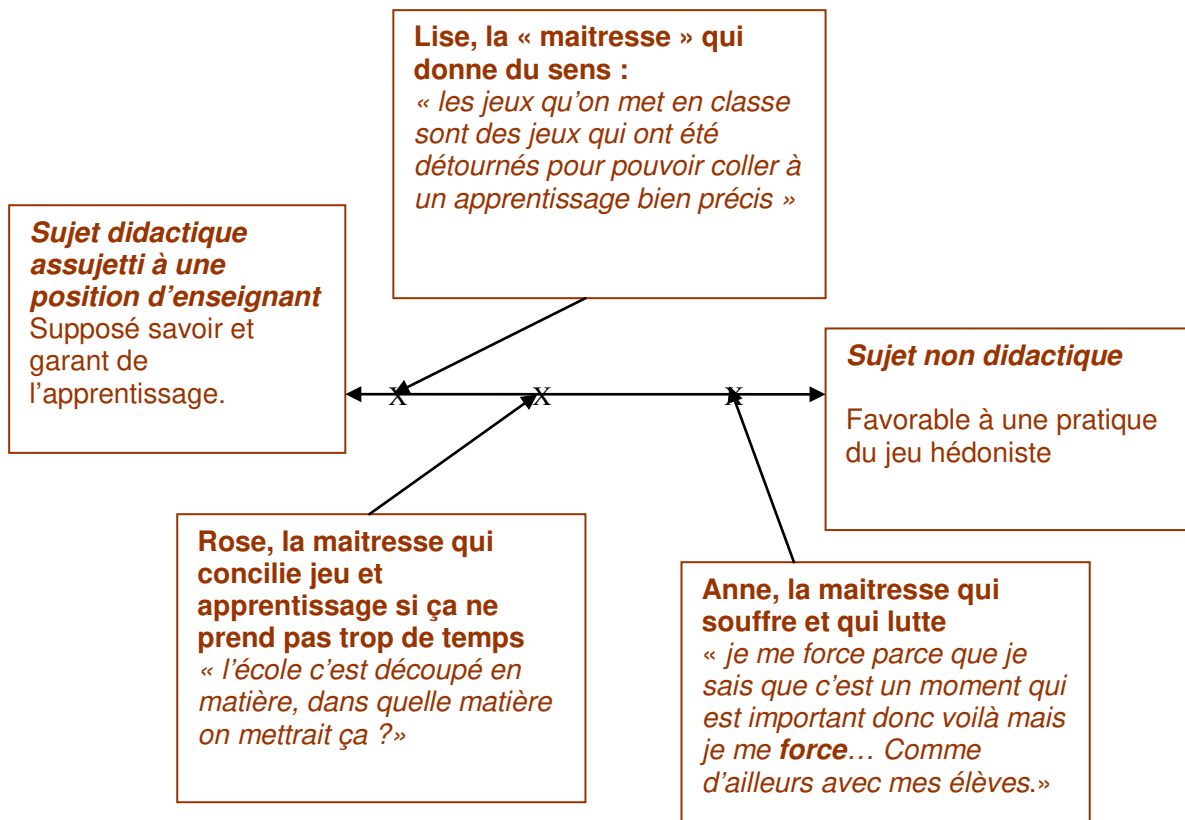
■ **La situation ludique effective face au poids de l'expérience**

Nous avons analysé le cas de trois enseignantes dans leur rapport au jeu et à leur enseignement, considérant que l'expérience personnelle de l'enseignant constitue la référence du savoir transposé en classe (Buznic & al., 2010 ; Heuser, 2009 ; Touboul & al., 2011). Ainsi, leur expérience face au jeu semble impacter la transposition qu'elles font du jeu dans leur classe mais plus encore leur positionnement symbolique de sujet enseignant.

Ainsi, deux éléments semblent déterminer la pratique effective des enseignants : d'une part, leur rapport au jeu et d'autre part leur positionnement de sujet didactique et non didactique (Buznic, 2009, 2010). Un positionnement du sujet plus ou moins valorisant vis-à-vis du jeu dépend du rapport au savoir et au savoir supposé être enseigné par l'enseignant.

Ainsi, Lise ne considère pas le jeu suffisamment riche cognitivement pour être légitime en classe en tant que tel et ce, bien qu'elle soit joueuse et qu'elle joue avec ses enfants. Bien que convaincue de l'aspect « vital » du jeu pour l'enfant, Rose, qui joue régulièrement et a une bonne connaissance des jeux, attend que l'institution lui dise explicitement qu'elle peut jouer en classe. Finalement, Anne apparaît comme celle qui met en œuvre une situation ludique où le ludus (Caillois, 1958) l'emporte, c'est-à-dire que les élèves sont un peu plus joueurs qu'élèves alors qu'elle semblait la plus tiraillée par ses choix.

Figure 3 - L'enseignant joueur entre sujet didactique et non didactique



Source : Desvages-Vasselin, 2012

Le positionnement du sujet enseignant entre ce qu'il est assujetti au didactique ou non est une dimension importante à prendre en compte dans l'analyse de la situation ludique mise en œuvre. Son assujettissement à une position d'enseignant le conduit à agir à partir de ce qu'il suppose

devoir être *en tant qu'enseignant, comme un enseignant, en fonction de* la place supposée de l'enseignant. L'enseignant agit donc en partie comme un sujet didactique, *assujetti* au didactique, mais pour autant, il demeure non didactique, c'est-à-dire un sujet fort d'une expérience personnelle en dehors de tout système didactique, et cela même lorsqu'il entre en classe. C'est cette tension qui apparaît ainsi dans les trois cas que nous avons étudiés, chacune la portant singulièrement. Lise en est un exemple parlant. Maître formateur, mobilisée par le fait de transmettre, de donner du sens, il lui est difficile d'envisager une situation d'apprentissage où elle serait plus effacée. Anne veut faire plaisir à ses élèves en jouant, tout en pensant qu'elle ne devrait pas. Elle semble ainsi lutter contre ce positionnement. Pour autant, elle peut se faire rattraper par ce positionnement « *moi j'suis là pour m'assurer qu'(...) ils apprennent quelque chose* ». Rose quant à elle semble jongler entre le nécessaire pour l'élève et les obligations institutionnelles. Elle assume sa responsabilité en utilisant des situations ludiques créées par des auteurs légitimes.

### **Conclusion : le sujet, le joueur et l'enseignant, des tensions inhérentes aux pratiques de jeu en classe**

Nous considérons le sujet dans la dialectique du positionnement didactique de l'enseignant au regard de son rapport au jeu. Sa pratique effective, singulière et plus ou moins conforme à son « discours épistémologique et didactique » ressort de son rapport au jeu et de son positionnement dans l'espace didactique. De son rapport au jeu et de son positionnement ressort une pratique effective qui lui est singulière plus ou moins conforme à son discours épistémologique et didactique.

Anne considère le jeu dans sa dimension de *ludus* scolarisable, elle « lutte » ainsi contre son positionnement symbolique. Pour autant, son jeu tient plus de la *paidia*, c'est-à-dire un habillage ludique, que d'un problème ludique à résoudre. Pourtant, ses élèves ont un comportement de joueurs. Ils savent qu'ils font des mathématiques, mais ils réfléchissent aux stratégies qu'ils pourraient mettre en œuvre pour accroître leur chance de victoire. Lise, fortement marquée par son positionnement symbolique, met en œuvre une pratique ludique plus en adéquation avec son discours par comparaison à Anne. Ses élèves entrent dans une pratique amusante, il faut courir vite. C'est la *Paidia* qui prédomine.

Quant à Rose, assez marquée par son positionnement symbolique, elle envisage le jeu en classe d'un point de vue disciplinaire. Cependant, le jeu qu'elle propose, s'il était mis en œuvre à plusieurs reprises, pourrait permettre aux joueurs de construire des stratégies, de s'adapter selon les propositions des autres joueurs. Pour autant, le temps trop court et la forme magistrale du face-à-face ne permettent pas aux élèves de s'approprier le mécanisme ludique, l'amusement prend le pas sur la résolution d'un problème ludique.

Le croisement des analyses didactiques et ludiques de situations mises en œuvre par les trois enseignantes permet de faire émerger les tensions inhérentes à l'usage du jeu en classe. Les situations ludiques révèlent des jeux tenant plus de l'amusement, la *paidia* que du véritable problème ludique, *ludus*. Ces deux concepts développés par Caillois ont pris du sens à nos yeux au fur et à mesure de l'avancée de notre travail. Ces concepts nous permettent de distinguer dans le jeu ce qui est du simple amusement, là où la règle est peu présente, la *paidia*, du *ludus* où se manifeste le plaisir de résoudre un problème ludique. Cette distinction éclaire le choix fait par l'enseignant et son rapport au jeu. Le jeu est-il un simple amusement, un habillage pour « travestir » un savoir disciplinaire peu motivant ? Le jeu est-il le lieu d'apprentissages informels riches propres à sa pratique ? Le jeu est-il un outil ou un objet d'enseignement pour l'enseignant ?

L'analyse des discours de sujets étaye l'analyse précédente dans la compréhension des tensions internes au sujet. Il apparaît qu'une analyse simplement du point de vue de son rapport au jeu, de la dimension historique du sujet était insuffisante. En effet, le sujet en tant que sujet

enseignant doit gérer son rapport au jeu et son rapport au savoir puisqu'il est didactique, c'est-à-dire assujéti au didactique. Il est le sujet supposé savoir, la « maitresse qui donne du sens » (Desvages-Vasselín, 2012), celle qui fait apprendre.

Ainsi, c'est ce qui structure le sujet didactique dans son rapport au jeu et au savoir qui permettrait de comprendre les tensions qui animent les sujets dans leur usage du jeu. Ces tensions transparaissent alors dans la dialectique didactique/ludique. Ainsi, *l'enseignement du jeu ou par le jeu* est contraint par le rapport qu'entretient le sujet enseignant avec ce qu'il a intériorisé des attentes institutionnelles et sociales, par son rapport au savoir, par l'idée qu'il se fait de ce qu'il devrait être comme enseignant.

Ainsi, envisager l'utilisation du jeu à l'école nous amène à questionner le développement de la professionnalité enseignante. L'enseignant est-il un professionnel lorsqu'il joue et fait jouer dans sa classe puisque jouer c'est accepter de ne plus être le maitre, donc de ne pas être le responsable de l'acquisition du savoir enseigné ?

## Bibliographie

BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses Universitaires de France.

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

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

BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

BUZNIC-BOURGEACQ P., TERRISSE A. & LESTEL G. (2008), « Le poids de l'expérience professionnelle en didactique clinique de l'EPS : analyse comparée de deux enseignantes « contrastées », M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc & A. Terrisse (dir.), *Analyse des pratiques des enseignants débutants*, Grenoble, La Pensée Sauvage, pp. 193-211.

BUZNIC-BOURGEACQ P. (2009), *La transmission du savoir expérientiel. Études de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS*, Thèse de doctorat en Didactique des disciplines scientifiques et technologiques, Université de Toulouse.

BUZNIC-BOURGEACQ P., TERRISSE A. & MARGNES, E. (2010), « La transmission du savoir expérientiel en EPS. Études de cas et analyses comparatives en didactique clinique », *eJRIEPS*, n°20.

BUZNIC-BOURGEACQ P. & TERRISSE A. (2013), « Le sujet en position d'enseignant. Pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée », *Revue française de pédagogie*, n°184, p.15-28.

BUZNIC-BOURGEACQ P. (2015), « Le sujet enseignant et la figure du professionnel. Regard didactique clinique sur la professionnalisation des enseignants », J.-Y. Bodergat & P. Buznic-Bourgeacq (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?*, Bruxelles, De Boeck.

CAILLOIS R. (1967), *Les Jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, édition revue et augmentée.

CARNUS M.-F. & TERRISSE A. (dir.) (2013), « Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question », *Revue EPS*, Collection Recherche et formation.

CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Economica, Anthropos.

DE GRANDMONT N. (1995), *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier.

DESVAGES V. (2012), *L'enseignant et le jeu, la dimension expérientielle et son « influence » dans la pratique de situation ludique en classe élémentaire*, Mémoire de Master 2 non publié, Spécialité Expertise des processus Enseigner/Apprendre, Université de Caen, IUFM.

DESVAGES V. & BUZNIC P. (2012), « Jeu et pratique scolaire. Le cas d'un sujet enseignant à l'école élémentaire », *Les cahiers de l'IUFM de Basse-Normandie*, n°1, p.28-38.

DUFLO C. (1997), *Jouer et Philosopher*, Paris, Presses Universitaires de France.

DUFLO C. (1997), *Le jeu : de Pascal à Schiller*, Paris, Presses Universitaires de France.

DUFLO C. & MONTEIL P.O. (1998), « Le jeu, invention d'une liberté dans et par une légalité », *Autres Temps, Cahiers d'éthique, sociale et politique*, n°58, p.98-105, [http://www.persee.fr/doc/chris\\_0753-2776\\_1998\\_num\\_58\\_1\\_2054](http://www.persee.fr/doc/chris_0753-2776_1998_num_58_1_2054)., consulté le 13 septembre 2015.

FREUD S. (1921), *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot.

GIORDAN A. (2003), « Entretien avec A Giordan », B. Darras, *Jeux, Médias, Savoirs*, Paris, L'Harmattan.

HEUSER F. (2009), *Du savoir enseigné et évalué à la référence de l'enseignant d'EPS : étude didactique clinique en karaté*, Thèse de doctorat en Didactique des disciplines scientifiques et technologiques, Université de Toulouse.

HOUDÉ O. (2004), *La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.

HUIZINGA J. (1938/1988), *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard

HUTT C. (1979), « Exploration and Play », B. Sutton-Smith (éd.) *Play and Learning*, New York, Gardner Press, p.175-194.

MARTINAND J.-L. (1989), « Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°2, p.23-29.

PARÉ A. (1979), *Créativité et pédagogie ouverte, tome1*, Ville de Laval (Québec), Edition NHP.

PIAGET J. (1935), « Les Méthodes nouvelles. Leurs bases psychologiques », *Encyclopédie Française, Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoel, réédition 1969, p.211.

REUTER Y., COHEN-AZRIA C., DAUNAY B. & DELCAMBRE I. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

SAMURÇAY R. & RABARDEL P. (2004), « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions », R. Samurçay & P. Pastré (éds.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, p.163-180.

SAUTOT J.P., DUFLO C., GONDONNEAU J., BARRÈRE Y., BOSSÉ B., CARRARA C., GLANGEAUD C. & GRANJON T. (2006), *Jouer à l'école. Socialisation, culture, apprentissages*, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble

TERRISSE A. (2008), « Le sujet en didactique clinique de l'EPS : conditions et conséquences pour la recherche », *eJRIEPS*, n°15, p.179-197.

TERRISSE A. & CARNUS M.-F. (2009), *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?* Bruxelles, De Boeck.

TERRISSE A. & BUZNIC-BOURGEACQ P. (2011), « La validation scientifique des recherches en didactique clinique : la construction de cas », *Estilos da clinica*, n°15, Instituto de Psychologia, Universidade de Sao Paulo.

TOUBOUL A., CARNUS M.-F. & TERRISSE A. (2011), « Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en EPS. Analyse de deux profils asymétriques en savate boxe française », *Recherches en didactiques*, n°12.

### Sitographie

BROUSSEAU G., <http://daest.pagesperso-orange.fr/guy-brousseau/textes/GeometrieElementaire.pdf>, consulté le 10 mai 2015.

DE GRANDMONT N., *La pédagogie du jeu*, <http://ndegrandmont.webatu.com/>, consulté le 10 mai 2015 et son blog ; <http://pdagogieetphilosophiedujeu.blogspot.fr/>, consulté le 10 mai 2015.

### **Ludographie**

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