

A l'école (,) du jeu

Viviane BOUYSSÉ
Inspectrice générale de l'éducation nationale
Cassis, 20 avril 2016

Le jeu avec la ponctuation dans le titre de cette conférence signale simplement le jeu dans les idées qui sera au cœur du propos : de manière générale, on peut dire (« à l'école, du jeu ») qu'à l'école dont on parle ici – l'école maternelle - les enfants peuvent jouer parce que cette école autorise qu'il y ait du jeu dans son fonctionnement (tout n'y est pas bloqué), mais aussi que le jeu fait école au sens où il fait apprendre (« à l'école du jeu »).

En guise d'introduction, il est sans doute utile de rappeler une problématique impossible à éluder qui sera affrontée par chaque intervenant et développée sans doute plus amplement d'un point de vue historique. Le jeu, activité enfantine à part entière mais activité entièrement à part à l'école, met en tension / interpelle la forme scolaire : marquerait-il une « forme pré-scolaire » propre à l'école maternelle ? C'est une hypothèse qu'autorise la lecture du programme de 2015 pour cette école. Mais même s'agissant de l'école maternelle, il existe un débat depuis toujours autour des relations entre jeu et travail, nourri notamment par celles et ceux qui ont une conception très scolaire de l'école maternelle. Il est possible de le résumer avec deux questions parmi les plus courantes : peut-on faire croire aux enfants qu'ils jouent alors qu'ils travaillent ? Doit-on ne garder du jeu que ce qui fait « travailler » les enfants ? Le point de vue que j'adopte ici est le suivant : l'école, c'est pour apprendre, et s'il y a différentes manières d'apprendre, le vrai sujet, c'est toujours celui du « faire apprendre » et des moyens que l'on choisit à cette fin.

Regardons pour commencer les significations de ce mot si plastique qu'est le nom « jeu ». Dans le langage usuel, le mot a des usages variés : c'est aussi bien un ensemble de..., un assortiment de... (« un jeu de clés ») qu'une marge d'indétermination dans... (« il y a du jeu dans tel mécanisme ») ou encore la technique d'un sportif, la stratégie d'une équipe, l'interprétation d'un artiste (musicien, comédien...). Et c'est aussi, cela nous concerne directement, une activité (divertissante), qui n'a pas d'autre but que le plaisir qu'elle donne (désintéressée), qui n'a pas d'effet irréversible. Le jeu comme « activité » des enfants renvoie donc à **un comportement : jouer** (aspect subjectif) mais le mot s'applique aussi à **des dispositifs : les jeux** (aspect objectif). Jouer/le jeu, produit des effets : tout joueur y gagne des compétences et des capacités qu'il acquiert et renforce par la pratique (l'exercice).

A l'école maternelle, des activités pour apprendre

A l'école maternelle, le jeu fait partie des « activités » pour apprendre ; le programme de 2015 lui réserve même un paragraphe spécial comme pour valider ce fait. Car l'école maternelle met en place, pour faire apprendre, des « activités » plutôt que des « leçons » : on y est dans la nécessité de se passer de « leçons » (au sens traditionnel) parce que le langage n'est pas encore assez riche (lexique et référents), son usage (réception/compréhension) pas assez performant et parce que l'activité mentale n'est pas assez structurée pour que les enfants puissent comprendre et apprendre du seul fait des leçons entendues.

Dans le texte même du programme, le mot « activité(s) » a au moins deux significations : c'est tantôt ce qui fait l'interaction d'un « sujet » avec les « objets » du monde qu'il apprend à connaître (on pourrait aussi bien parler de dispositif, de situation, de tâche...), tantôt le fonctionnement du sujet (activités cognitives ; activités motrices...), celui-ci étant encapsulé dans les activités telles qu'énoncées précédemment.

Des activités aux apprentissages, il y a deux voies au moins, peut-être davantage car on pourrait sophistiquer le raisonnement. D'une part, les activités peuvent induire des transformations

« spontanées » du sujet (on parle aujourd'hui d'« apprentissages adaptatifs » mais ce n'est pas loin de ce que Rousseau nommait « *éducation de la nature* ») : le sujet qui se livre à certaines activités apprend de lui-même au travers de ses expériences... ce qui n'exclut pas de la structuration et des perfectionnements ultérieurs, ni bien sûr la prise de conscience. D'autre part, pour certaines activités, les transformations des effets de l'activité en « traces durables » requièrent une médiation parce qu'il doit y avoir dé-contextualisation, reconfiguration sur le plan mental de ce qui a été réalisé matériellement. C'est en particulier très important pour tous les apprentissages de nature cognitive et/ou culturelle. Pour apprendre quelque chose, il faut agir, réussir et comprendre (comprendre la relation entre l'acte et le résultat pour pouvoir la reproduire) ; tout ne se réalise pas d'emblée mais les enseignants savent bien que les séquences ou unités d'apprentissage peuvent nécessiter un nombre de séances parfois important.

Le rôle fondamental de l'enseignant en école maternelle est de **gérer le passage entre activités et apprentissages**, car s'il ne s'agissait que de mettre les enfants en activité, d'autres pourraient aussi bien prétendre y réussir. Organiser la médiation entre faire et comprendre pour retenir (car apprendre, c'est toujours mettre en mémoire durable quelque chose que l'on n'y trouvait pas avant), c'est faire retour sur l'activité, son effectuation, ses produits, voire ses traces enregistrées avec/par le langage et d'autres modalités de symbolisation.

Le rôle de l'enseignant est déterminant pour effectuer ce retour sur... avec les plus jeunes ou pour conduire ce retour sur..., pour faire échanger (donc écouter, ajouter, contredire, préciser...) des propos qui se détachent du « faire » afin d'analyser et d'identifier ce qui mérite d'être retenu en matière d'attitudes, de gestes techniques, d'éléments observés, de relations entre ... et ..., de critères de réussite, etc. Les ressources mises en ligne sur le site Eduscol donnent des exemples des gestes professionnels déployés alors, notamment dans le domaine Explorer le monde.

Ces moments d'élucidation ne se terminent pas sans que l'on ait établi (sélectionné) des traces de ce qui a été appris, avec les enfants, et pour tous les domaines. L'organisation (catégorisation) pour la conservation de ces traces joue un rôle aussi dans la remémoration que pourront effectuer les enfants, et les solutions sont multiples : affichage mural, journal d'apprentissage de la classe, carnet expériences, cahier de bord, livre d'or, cahiers ou classeurs des enfants....

Les apprentissages effectués, encore faut-il les entretenir, autre geste professionnel spécifique à des enseignants. Les voies sont diverses selon l'objectif que l'on se donne :

- évoquer, quand l'occasion se présente et donc, de manière plus ou moins planifiée pour l'enseignant (exemples : activités ; actualités ; examen du « carnet de suivi des apprentissages » avant de l'emporter à la maison, etc.) ;
- consolider, quand les acquis sont remobilisés pour s'assurer qu'ils fonctionnent toujours, pour les ancrer solidement en mémoire (rôle des « rituels », d'activités ritualisées...)
- perfectionner, quand les acquis sont mobilisés et retravaillés pour aboutir à un niveau meilleur de compréhension, de conceptualisation, de réalisation (exemples : reprise d'albums connus ; reprise d'une activité sur un autre objet/support...)
- remobiliser pour transférer/intégrer à des tâches de plus en plus complexes, quand les acquis deviennent des composantes dans une autre activité de plus grande complexité (exemples : habiletés acquises en lancer reprises dans un jeu collectif ; gestes acquis dans des activités graphiques repris dans des activités de décoration plus amples ; savoir compter et résoudre de problèmes....)

Le programme de 2015 distingue **quatre familles d'« activités »** : jeu, résolution de problème, exercice, mémorisation / remémoration. Elles se différencient fortement si l'on prend en compte la part d'initiative laissée aux enfants : il y a de ce point de vue un éventail très ouvert entre l'initiative entière, la créativité, la spontanéité, l'expression de soi (jeu – résolution de problèmes) et la contrainte, la reproduction (exercice – remémoration).

Elles peuvent mobiliser, selon le choix qui est fait, les fonctions cognitives, motrices ou sensorielles, l'affectivité.... Les quatre familles peuvent ainsi prendre place dans les cinq domaines d'apprentissage.

Elles ne sont pas totalement indépendantes. Deux exemples significatifs peuvent être donnés : d'abord, il y a le caractère possiblement « englobant » du jeu (selon le jeu, il peut y avoir de la résolution de problèmes, de l'exercice et la mise en jeu de la mémoire) et, par ailleurs, le caractère transversal de la mémorisation – remémoration : aucune activité de l'enfant ne peut s'installer dans un « vide » total, il y a toujours un appui sur quelque chose (expérience, connaissance, savoir-faire...), donc sur des traces mnésiques, plus ou moins conscientes.

C'était un long développement dans lequel le jeu disparaît en tant que tel ; mais il y est toujours présent au même titre que toute autre activité de ce panel des quatre grandes familles identifiées par le programme. On va maintenant voir ce qui caractérise plus particulièrement le jeu dans l'école maternelle, pas le jeu en soi et en tout lieu.

Les jeux / Jouer

Les spécialistes de la question (et leurs spécialités de base sont très variées puisqu'on peut lire, sur le sujet, aussi bien des psychologues que des sociologues ou des anthropologues et des philosophes) ont établi des typologies ; leurs classements sont divers mais on y trouve des constantes dans ce que les jeux mettent en jeu : l'adresse/l'habileté, la force, « l'esprit »/la stratégie, la mémoire, le hasard, le vertige (l'argent pour les adultes).

S'agissant des jeux pour enfants, la catégorisation est plus fluctuante ; pour les ressources présentées sur Eduscol, on a retenu les jeux d'exploration, les jeux symboliques, les jeux de construction et les jeux à règles.

Les variations tiennent aussi à la dimension sociale : le joueur peut être solitaire mais certains jeux exigent des partenaires et- ou des adversaires. Le paradoxe, c'est que jouer avec... , ce peut être jouer contre... et jouer contre..., c'est toujours jouer avec ... : le temps du jeu est « hors temps », l'adversaire n'est pas l'ennemi.

Des propriétés presque constantes sont identifiées :

- la présence conjointe de règles ET de liberté : la liberté ludique est spécifique, des philosophes parlant de *légaliberté* ;
- la fermeture : le jeu occupe un moment, un espace, *hors monde* ;
- l'issue incertaine ;
- la génération d'un plaisir.

Une proposition du programme 2015 a beaucoup interpellé les concepteurs des ressources mises en ligne : l'idée que l'on passe du « jeu libre » au « jeu structuré ». Si le jeu libre existe sous de nombreuses plumes, il n'en va pas de même du « jeu structuré ». Existe-t-il un « jeu libre » ? Là-dessus, les spécialistes ont des doutes.... car même si l'enfant choisit, invente, c'est toujours dans un environnement qui offre des opportunités, dans un cadre aménagé (temps, espace).

Du jeu libre au jeu structuré, sans doute est-ce là que se dessine la scolarisation d'un processus pour faire apprendre : le jeu est alors mis au service d'un objectif d'apprentissage (lien avec le programme) et une médiation ad hoc est alors organisée pour qu'il y ait apprentissage (au sens où cela été évoqué plus haut).

Mais où sont passés les « jeux éducatifs » ? Ils sont partout... serait-on tenté de dire. Création concomitante de la période où la vulgarisation de la psychologie de l'enfant donne une représentation de l'éducation du jeune enfant comme stimulation de son intelligence, les jeux éducatifs sont parmi les jeux les plus présents dans les écoles maternelles où ils ont trouvé un débouché déterminant pour leur succès.

Les jeux entretiennent des liens avec les stratégies et objectifs pédagogiques

- parce qu'ils comportent des structures toujours à la fois répétitives et neuves (ils se situent entre situation-repère et situation-problème, selon O.Périno - *Des espaces pour jouer*. ERES, 2014, 2ème édition) : la prise d'appuis sur le répétitif (sorte d'exercice) s'accompagne de tâtonnements et recherches pour affronter le neuf ;
- et s'il y a des variations / de la progressivité dans la complexité même du jeu ou/et dans la forme d'échafaudage d'un « expert » (PE, ATSEM, enfant plus grand ou plus avancé...).

Le **jeu symbolique** a une place particulière et essentielle dans la vie des jeunes enfants et dans l'école maternelle où il est la figure emblématique du jeu. Le jeu symbolique produit une représentation, mobilise la simulation. C'est le monde du faire semblant, (« *make- believe* ») ; on y joue à croire..., à faire croire... , à se faire croire... Mais toute simulation est à la fois imitation et transposition, reproduction et invention. De ce fait, le joueur est alors à la fois acteur et auteur, déployant une véritable activité de pensée car imaginer, c'est aussi penser.

Deux dimensions importantes sont signalées par les analystes de ces « jeux symboliques » vécus par les enfants :

- l'existence d'un « contrat ludique » : les joueurs posent des règles (« on dirait que... ») quand ils sont devenus conscients de leur rôle dans la réussite du moment de jeu et, avant, savent repérer quand leurs partenaires de jeu ne sont pas dans la règle qui n'a jamais été dite mais qu'ils mobilisent implicitement ;
- le monde imaginaire créé est pris au sérieux sans être confondu avec la réalité.

Les jeux symboliques peuvent prendre deux formes : les « jeux de rôles » mis en scène par les joueurs eux-mêmes qui investissent des rôles (docteur ; pompier ; indien...) ; les « jeux de mise en scène » moins souvent pratiqués à l'école et qui ont pourtant une richesse phénoménale (à partir de la section de grands) : les joueurs inventent un cadre, créent des personnages (figurines, marottes...) qu'ils vont alors animer eux-mêmes, seuls ou à plusieurs selon un scénario qui suppose un accord préalable, parfois dans un décor qui a aussi été inventé pour l'occasion.

Dans ces jeux, ce que produisent les enfants est de l'ordre des récits, des histoires inventées qu'ils pourraient aussi bien développer dans des activités de « dictée à l'adulte ». L'expérimentation de rôles, de pouvoirs n'est pas sans lien avec la « théorie de l'esprit » (représentations des pensées, émotions, sentiments d'autrui que l'on peut s'amuser à produire, à revivre...) et l'activité cognitive informellement développée alors n'est pas loin de celle qui sera mobilisée en lecture. Jouer à des jeux symboliques est aussi une forme de préparation aux activités de lecture et d'écriture, une mise en acte de ces mécanismes de participation et de distanciation qu'il faudra articuler dans ces activités cognitives et culturelles si complexes.

Et si l'on veut rechercher les bienfaits du jeu au travers de la variété des jeux que l'école propose aux enfants, des acquis « transversaux » importants sont aussi à prendre en considération :

- le rapport aux règles : qu'elles soient externes et constitutives des jeux ou créées par les joueurs, le jeu suppose le respect de règles et les fait vivre comme une contrainte créatrice ;
- des habiletés mentales transférables, telles que l'attention, la concentration, la mémorisation, l'anticipation voire la planification ;
- une certaine forme de rapport à soi et aux autres (au sort parfois) : dans de nombreux jeux, jouer, c'est s'exposer à gagner ou à perdre. Mais gagner / perdre, ce n'est pas (ce ne doit pas être) comme réussir / échouer dans le travail scolaire ; c'est à cette condition que le jeu reste le jeu (un monde à part), une activité sans le poids des conséquences, une activité non irréversible. Le jeu en lui-même n'a pas à être évalué même si l'on peut évaluer des compétences au travers des jeux.

Pour conclure, revenons à la problématique évoquée en ouverture. « *Le contraire du jeu n'est pas le sérieux, mais la réalité* », disait Freud. L'état ludique authentique est fait d'engagement, de sérieux et, en même temps, le joueur a pourtant la conscience du caractère fictif, « hors réel » et/ou désintéressé de l'activité. Mais l'école est-elle plus « la réalité » que le jeu ? Si l'on apprenait dans la réalité (sur le tas), certaines erreurs coûteraient beaucoup...

« On ne s'arrête pas de jouer parce que l'on grandit mais on vieillit parce que l'on s'arrête de jouer. » - G.B. Shaw, cité par Odile PERINO.

Compte tenu du temps limité de cette conférence, des dimensions n'ont pas été abordées qui mériteraient d'être travaillées dans et autour de l'école maternelle :

- le jeu comme lien entre l'école et les familles, au moins autant que le livre/la lecture ;
- le jeu comme lien entre le temps de la classe et le temps périscolaire ;
- le jeu et le numérique : l'école peut-elle ignorer (voire disqualifier) les jeux que pratiquent les enfants hors de l'école ? ;
- les jeux d'extérieur, et ce moment particulier pour jouer qu'est la récréation.