

Que penser...

...du jeu à l'école ?

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2016

La série « Que penser... ? » s'adresse à des personnes intéressées par les questions pédagogiques hors du cercle des professionnels. Chaque thème est traité à l'occasion d'une demande formulée par un.e journaliste ou un autre relais d'opinion, et sous la forme d'un texte bref répondant à quelques questions clefs. L'intention de la série est de résumer les résultats de la recherche en conciliant complexité des enjeux et simplicité du propos.

Homo ludens

Les animaux ne jouent pas vraiment : ils s'amuse, éventuellement. Le jeu est une activité proprement humaine, qui nous apporte du plaisir ou de l'excitation, mais qui répond à des règles plus ou moins contraignantes et plus ou moins explicites, établies culturellement et socialement. Pour l'historien Huizinga, l'expression *Homo ludens* désigne la capacité réservée à notre espèce de créer des mondes virtuels, dont les jeux vidéo sont la dernière manifestation. Le jeu se définit anthropologiquement comme « une action libre sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante, capable d'absorber néanmoins totalement le joueur, se déroulant avec ordre dans des règles données ». L'académicien Roger Caillois distingue sur cette base quatre types de jeux : ceux de compétition (le go, la lutte), ceux de hasard (la roulette, le loto), ceux de simulacre (la poupée, le théâtre) et ceux de vertige (la balançoire, le ski). À quoi s'ajoutent les jeux de coopération (constructions, *serious games*). Jouer à la marelle, aux plots, aux dés ou au rugby sont toutes des occupations ludiques, qui n'ont pas d'autre but qu'elles-mêmes : elles sont intrinsèquement gratifiantes et se distinguent ainsi du travail, astreignant et calculé, orienté vers un profit différé. On peut certes jouer au poker en espérant gagner de l'argent, ou devenir golfeur professionnel pour vivre de sa passion : cela n'empêche pas ces sources de revenu d'être des jeux avant de devenir des contraintes, parce que réussir un *put* ou un *full* n'a de sens qu'à l'intérieur d'un système fermé de règles, fixant arbitrairement ses propres enjeux. Prenons deux enfants qui se battent dans le préau, et qu'un surveillant de passage veut séparer de force : « Mais on joue ! » se défendent-ils d'une seule voix : c'est que le conflit, selon eux, n'est pas sérieux, qu'il ne vise pas un gain extérieur et à venir, mais qu'il est volontairement simulé, que les bagarreurs « font semblant » pour la seule joie, à les en croire, de s'affronter. Si l'on attribue des vertus pédagogiques au jeu, c'est parce que rien, *a priori*, n'a besoin de le motiver du dehors : il trouve immédiatement et directement son sens, dans un *amour* ou un *goût du jeu* qui le distinguent d'un pur et dur appât du gain.

Apprendre à jouer, apprendre en jouant

Le jeu est ainsi source d'activité pour celles et ceux qui « se prennent au jeu ». Pauline Kergomard, première inspectrice française des écoles maternelles, disait que « le jeu, c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie... ». Voilà un paradoxe apparent, mais qui montre que ce qui peut sembler gratuit, futile ou candide à l'observateur extérieur est tout ce qu'il y a de plus sérieux et significatif dans l'esprit des joueurs, qu'ils soient mineurs ou majeurs, au demeurant. Jouer, c'est se créer provisoirement un monde à soi, à l'écart du monde ordinaire : un monde où règnent des règles à part, mais où s'expriment aussi des aspirations et des compétences profondément humaines. Si le jeu est une pratique valorisée socialement, elle mérite d'abord d'être expérimentée pour elle-même. Apprendre à jouer aux échecs ou au basketball peut ainsi faire partie des programmes scolaires autant qu'apprendre à lire, à écrire ou à calculer. Les jeux sportifs sont par exemple à l'éducation physique ce que la géométrie ou l'algèbre sont aux mathématiques : des constituants de cette discipline. Mais pour le reste, l'enjeu pédagogique majeur est peut-être moins d'apprendre à jouer que d'apprendre *en jouant*, c'est-à-dire de profiter de l'attrait intrinsèque du jeu pour placer les élèves dans des situations stimulant leur intelligence et suscitant chez eux le *besoin de savoir* dont Claparède (après Rousseau) faisait la condition d'une éducation active et libératrice. Jouer impliquerait en effet d'agir et d'interagir, de chercher, d'inventer, de raisonner, de penser, de poser et de résoudre des problèmes. Cette dynamique entraînerait quasi naturellement des apprentissages vecteurs de compétence et de confiance en soi, ces ressources devenant à leur tour sources d'activité, de jeu et d'apprentissages dans un processus de développement sans fin. Selon Jean-Marc Haller, secrétaire général du Syndicat des enseignants romands, « les jeux éducatifs sont de plus en plus utilisés à l'école et permettent aux élèves d'acquérir des compétences de façon ludique ; l'aspect 'jeu' augmente la motivation et conduit l'élève à être intéressé en classe à réfléchir et à intégrer des notions plus facilement ». Le plan d'études romand identifie cinq capacités transversales à construire au cours de la scolarité obligatoire : la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive. Pour ses partisans, le jeu serait un tremplin pour atteindre de tels objectifs en particulier. La recherche montre par exemple que les enfants qui s'engagent souvent et avec persévérance dans les jeux collectifs régulent mieux leur comportement dans les phases d'apprentissages structurés. Pour le Ministère français de l'éducation nationale, il est du coup « nécessaire de pratiquer quotidiennement des jeux d'exploration, symboliques, de construction et à règles, pour le bon développement physiologique, neurologique, psycho-socio-affectif et cognitif de l'enfant ». Mais par ailleurs, les jeux de langage peuvent spécifiquement développer le langage, les jeux mathématiques la connaissance des nombres et des opérations, les jeux de société les deux choses en même temps... Jouer au Scrabble® est bon pour l'orthographe, les briques Lego® font manipuler des volumes, le support de la bataille navale est un graphique orthonormé... Dans les disciplines scolaires ou à travers elles, apprendre en s'amusant pourrait être à la fois motivant et efficace, finalement.

Attention aux savoirs cachés !

Mais attention : le jeu ne peut pas tout. Mal employé, il risque même de nous abuser. À l'école comme ailleurs, l'apprentissage n'est d'abord pas qu'un jeu : il demande aussi étude, arrêt sur image, leçons, travail, exercices plus ou moins répétés. L'activité ludique est au mieux un moyen auxiliaire, dont l'école et les enseignants doivent en outre connaître les limites : pour apprendre par le jeu, il faut jouer, et pour jouer, il faut *savoir* des choses qui ne sont pas données aux enfants à égalité. Si prendre part à un jeu demande des prérequis, et si ces prérequis ne sont pas enseignés, seuls les élèves *déjà formés* profiteront de l'activité. Leurs camarades moins habiles les regarderont faire, ils chercheront peut-être à les imiter, éventuellement donneront-ils l'impression de réfléchir et de s'amuser, mais en contournant les vrais obstacles, ceux que les joueurs experts sont seuls à savoir affronter et dépasser. L'observation attentive des interactions montre par exemple que, lors d'une partie de Memory[®] (jeu où des images similaires doivent être découvertes puis appariées), certains enfants organisent mentalement les cartes-images dans un quadrillage virtuel qu'ils utilisent pour organiser leur recherche, là où d'autres opèrent aléatoirement, sans stratégie fondée sur une telle représentation. Les experts utilisent les concepts de lignes, de colonnes et de croisement pour agir rationnellement (certains peuvent même verbaliser cette construction). Les joueurs moins réflexifs vont non seulement perdre davantage de parties, mais aussi s'habituer à le faire, se convaincre qu'ils sont moins « doués » ou moins « intelligents », alors qu'ils ont en réalité besoin du savoir qui leur manque, donc d'un enseignement. Seul le guidage du maître peut briser cet enfermement : par une explication directe de la bonne méthode, ou – version plus participative – par un questionnement forçant l'élève à se demander « comment mieux se souvenir des cartes déjà retournées » ou « sur quelle ligne de la deuxième colonne se concentrer »... Jouer n'a pas de sens, en d'autres termes, si le jeu n'est jamais interrompu pour être pensé. Ce principe interventionniste vaut pour tout le travail scolaire, qu'il soit ludique ou non : travailler ne fait progresser que les enfants qui s'y efforcent intelligemment, donc qui ont acquis *en amont* les ressources requises par l'activité du moment. Tout ce qui serait nécessaire pour réussir la tâche, mais qui reste implicite et n'est ainsi pas saisi par les élèves en difficulté, relève de ce que l'on appelle – justement pour expliciter son rôle occulte dans la production des inégalités – le *curriculum caché*. Il peut être stimulant et même formateur de jouer à l'école (comme au dehors) : encore faut-il en avoir les compétences ou, à défaut, pouvoir compter sur la présence du maître pour prendre conscience des buts à atteindre et des stratégies se donner. Sinon, apprendre en s'amusant est un privilège, réservé aux élèves pour qui l'école est un jeu d'enfant.

L'école : un jeu d'enfant ?

Ce dernier point élargit le sujet, mais volontairement. Certains enfants vivent l'école entière comme un jeu : « une action libre située en dehors de la vie courante, absorbant totalement le joueur, se déroulant avec ordre dans des règles données ». Pour d'autres, c'est plutôt un travail rébarbatif, voire menaçant. Trier des images, compter des plots, dessiner des lettres, écrire des phrases, calculer des aires, conjuguer des verbes irréguliers, préparer un exposé sur

Osiris ou une dissertation sur Bérénice, étudier le latin, la trigonométrie, la vie des tétrapodes ou le tableau de Mendeleïev : autant de tâches qu'un bon élève assume souvent sans rechigner, et même avec joie s'il leur trouve du sens, qu'elles l'intéressent et/ou qu'il les réussit sans peine et s'en trouve gratifié ; mais autant d'expériences déplaisantes pour son camarade qui échoue en permanence, qui vit moins l'école comme un jeu d'enfant que comme un monde étranger, un espace hermétique dont les règles, les codes et les finalités ne cessent de lui échapper et qu'il finit parfois lui-même par rejeter. La forme scolaire d'apprentissage a certes été inventée pour mettre le temps des études à l'abri des urgences et des aléas de la vie ordinaire, mais si la clôture provisoire se transforme en rempart définitif, l'institution se coupe du monde, chaque degré du programme (de la maternelle aux grandes écoles) prépare au degré suivant, la pédagogie dominante vise moins la formation de citoyens éclairés que la sélection progressive d'une élite de futurs lettrés. Au jeu de la réussite scolaire s'imposent d'abord et massivement les enfants d'enseignants et/ou de parents hautement qualifiés, parce qu'ils connaissent et apprécient les règles d'un jeu artificiellement créé. D'un côté, il est logique que les bon joueurs tirent leur épingle de ce jeu et en soient récompensés. C'est le principe méritocratique. D'un autre côté, on peut se demander si les règles sont idéalement formulées, ou s'il ne faudrait pas (un peu) les modifier. Car plus les savoirs scolaires se reproduisent et se légitiment en vase clos, plus un double risque augmente pour leur environnement : *primo*, celui de mépriser les savoirs et la culture populaires, au motif que plus un apprentissage est gratuit et éthéré, plus il est noble et à respecter ; *secundo*, et en retour, celui de ringardiser la culture et les savoirs savants, parce que leur prestige serait politiquement subordonné à une condition chère payée : qu'ils ne se mêlent pas de la marche du monde et ne donnent pas aux acteurs faibles l'envie de la contester. La boucle du pouvoir ludique se referme ici : tout jeu possède un potentiel de formation, mais seulement pour les personnes qui le trouvent divertissant. Attention donc à ne pas prendre nos intérêts pour ceux des autres, sous peine de confondre leurs urgences et nos passe-temps.

En savoir plus :



Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Paris : Anthropos.

Musset, M. & Thibert, R. (2009). *Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée* (Dossier d'actualité n°48). Lyon : Institut français de l'éducation. URL : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/48-octobre-2009.pdf>