

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	8 (1986)
Heft:	3
Artikel:	À quoi joue-t-on à l'école ?
Autor:	Allal, Linda
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786422

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 28.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

A quoi joue-t-on à l'école?¹

Linda Allal

Etant donné l'importance accordée au jeu dans les récentes rénovations du curriculum scolaire en Suisse romande et ailleurs, il convient de clarifier les conceptions et les pratiques dont il est question lorsqu'on parle du jeu comme situation d'apprentissage à l'école. Une telle clarification est tentée dans cet article à travers deux approches complémentaires. La première est une analyse conceptuelle des deux dimensions du jeu (play, game), de leurs manifestations dans le développement de l'enfant, et de leur mise en valeur comme situation d'apprentissage dans le contexte scolaire. Cette analyse conduit à la formulation d'un schéma de classification qui tient compte des deux dimensions play et game et de leurs modes d'insertion dans les activités entreprises plus généralement en classe. La deuxième partie de l'article, basée sur des interviews avec 44 enseignants primaires, fournit des indications concernant le point de vue du praticien. Les résultats montrent que chez des enseignants qui sont globalement acquis aux principes des méthodes actives, et qui utilisent assez souvent des jeux (au sens game) en classe, il existe une grande diversité de conceptions de ce qui peut constituer un jeu, et une attitude d'ambivalence assez répandue face à l'exploitation des potentialités du jeu afin d'atteindre des buts didactiques.

- Lorsqu'on parle de jeux à l'école, de quelles conceptions de jeu s'agit-il?
- En quoi des situations de jeu sont-elles semblables ou différentes d'autres situations d'apprentissage en classe?
- Quels sont les rôles actuels ou potentiels du jeu dans le contexte de la pédagogie scolaire? Quels sont les obstacles à la mise en oeuvre de situations de jeu à l'école?

Ce sont quelques-unes des questions que des enseignants et des chercheurs se posent à l'heure actuelle face aux utilisations pédagogiques des jeux dans le domaine de l'enseignement primaire et secondaire.

¹ Cet article a été préparé dans le cadre d'un projet de recherche bénéficiant de la subvention N° 1.242.0.80 du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique. Je remercie vivement l'assistante, Asha VON DER WEID, qui a effectué le dépouillement et une première analyse des données présentées dans la deuxième partie de l'article.

Dans cet article, le thème des jeux à l'école est abordé par deux approches complémentaires. La première partie de l'article est consacrée à une analyse de références théoriques permettant de situer les jeux pédagogiques pratiqués à l'école par rapport aux dimensions plus générales du jeu, d'une part, et de l'activité scolaire, d'autre part. La deuxième partie de l'article présente les conceptions et les pratiques de jeux mises en évidence lors d'un sondage auprès de 44 enseignants primaires. La confrontation de ces deux approches nous amènera à proposer, à la fin de l'article, quelques pistes de recherche prioritaires pour l'étude du jeu dans le contexte scolaire.

I. Conceptions du jeu et de son rôle à l'école

Dimensions du domaine du jeu

Notre analyse conceptuelle fera référence à la distinction faite en anglais entre deux dimensions du domaine du jeu:

1. *PLAY*: mot désignant des *conduites de jeu* spontanées, imprégnées d'exubérance, d'improvisation, d'invention; référence à un espace fictif façonné par l'action et l'imagination des individus jouant;
2. *GAME*: mot désignant des *dispositifs et situations de jeu* structurés par des règles préalablement définies, mais volontairement consenties; référence à un cadre investi de buts et de modes de fonctionnement propres, dissociables de ceux de la réalité extérieure au jeu.

Le terme *play* recouvre un éventail de conduites de jeu désignées par diverses expressions en français: «jeu libre», «jeu symbolique», «jeu d'imagination», «jeu de fiction», «jeu de fantaisie»... Le terme *game* s'applique aux modalités de jeu désignées habituellement en français par les étiquettes «jeu de règles», «jeu de stratégie», «jeu de société»... L'une des différences fondamentales entre ces deux dimensions est que le *play* n'existe pas en dehors des conduites des individus qui jouent, alors que le *game* existe en tant que dispositif social et culturel, indépendamment des conduites des individus impliqués. Si le jeu-*play* renvoie toujours à un *processus d'invention* ou de création de la part des joueurs, le jeu-*game* implique plutôt un *processus de transposition* d'un dispositif (défini par le matériel et les règles du jeu) en situation (partie du jeu mise en oeuvre par des joueurs).

Le *play* peut se dérouler avec des objets: soit des objets spécifiques de jeu («jouets», tels que la poupée, le cerf-volant), soit avec des objets quelconques (un carton de lait qui devient une voiture). Mais un support matériel n'est pas nécessaire: un enfant peut bercer un bébé imaginaire dans ses bras ou devenir lui-même une voiture qui parcourt le jardin. Des

séquences de *play* se reproduisent parfois selon les scénarios typiques («jouer à papa-maman»), mais leur déroulement n'est jamais entièrement prévisible car elles relèvent d'un processus d'improvisation de la part des individus qui jouent.

Des jeux au sens *game* s'appuient le plus souvent sur des dispositifs (matériel + règles) pré-établis, par exemple, jeux de cartes, de dames, d'échecs, etc., mais parfois des individus inventent des dispositifs nouveaux ou décident de modifier les règles d'un dispositif existant. C'est une convention générale du *game* que les joueurs doivent respecter les règles convenues au départ. Lors de la mise en oeuvre d'une partie de jeu, il existe, toutefois, la possibilité d'une transformation implicite ou d'une transgression délibérée des règles de la part des joueurs concernés. Par ailleurs, n'importe quel dispositif de jeu peut se transposer en un éventail de situations de jeu qui varient sur le plan des stratégies des joueurs, des modalités d'interaction interpersonnelle, des attitudes face aux contraintes provenant des règles du jeu (par exemple, prendre des risques ou éviter d'en prendre).

Plutôt que de présenter une classification des théories du jeu selon les dimensions *play* et *game*, telle que proposée dans un article récent de Saegesser (1980), notre analyse sera orientée vers les deux questions suivantes:

- a) dans les études relatives au domaine du jeu, quel est le statut des dimensions *play* et *game*: constituent-elles un moyen d'investigation d'autres phénomènes, ou sont-elles l'objet d'étude central?
- b) dans l'étude de l'évolution des manifestations du jeu depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte, comment faut-il concevoir les rapports entre les dimensions *play* et *game*?

a) Approches adoptées dans l'étude du jeu

Il existe un grand nombre d'études centrées sur un aspect du jeu qui, dans l'optique théorique de l'auteur, constitue un lieu privilégié, voire un prétexte, pour l'investigation d'une problématique plus générale. C'est le cas, d'une part, des études centrées sur les activités de *play* de l'enfant en tant que révélateur de processus généraux du développement psychique, affectif, intellectuel ou social (voir, à cet égard, le recueil de textes édités par Brunner, Jolly & Silva, 1976). C'est également le cas des études centrées sur des dispositifs de jeu au sens *game* ayant pour but de mettre en évidence les processus de prise de décision (Luce & Raiffa, 1957) ou de résolution de problèmes (Newell & Simon, 1972) chez l'adulte.

D'autres ouvrages ont une approche du jeu plus large, soit sur le plan des caractéristiques des sujets, soit sur celui des dimensions de jeu prises en compte. Winnicott (1971) a analysé le rôle du *play* non seulement dans la

relation mère-enfant mais aussi dans le cadre des relations entre adultes en situation de thérapie. Les recherches de Piaget (1945) ont abordé aussi bien des formes du *game* que celles du *play* chez l'enfant. Dans les deux cas, cependant, l'objet d'étude principal n'est pas le jeu en tant que tel: pour Winnicott, c'est la «quête de soi» révélée par des conduites de jeu; pour Piaget, c'est la dynamique du développement cognitif illustrée par l'évolution des formes du jeu.

A côté des travaux fournissant des éclairages partiels - mais souvent pénétrants - de divers aspects du domaine du jeu, il existe des ouvrages qui approchent le jeu comme objet d'étude central, en tenant compte des multiples manifestations du *play* et du *game* chez l'enfant et chez l'adulte. L'un des meilleurs exemples est le livre de Caillois (1967), *Les jeux et les hommes*. Dans ce livre le domaine du jeu est abordé à travers les intersections de quatre principes de jeu (compétition, chance, simulacre, vertige) avec deux manières de jouer: *plaidia* (la libre expression de la turbulence et de la fantaisie) et *ludus* (le goût de la difficulté gratuite, du défi provenant de contraintes réglées). Les schémas de classification proposés par Caillois mettent en évidence pour chaque principe de jeu (ex., compétition) ses diverses manifestations directes sous forme de *play* (ex., jeu de poursuite) et sous forme de *game* (ex., compétition sportive), ainsi que ses formes institutionnalisées (ex., concurrence commerciale) et ses corruptions (ex., violence). L'apport principal de cet ouvrage réside dans son analyse à la fois des continuités et des particularités qui caractérisent le domaine du jeu vu dans sa globalité.

b) Manifestations du jeu chez l'enfant et chez l'adulte

Etant donné l'importance accordée par les éducateurs aux analyses de l'évolution du jeu chez l'enfant, il convient d'examiner de plus près certains aspects de ces analyses, et notamment leur tendance à situer les manifestations du *play* et du *game* sur une même dimension unidirectionnelle du développement. Cette tendance est surtout évidente dans les ouvrages de Piaget relatifs au jeu. Selon la classification génétique proposée par Piaget (1945, pp. 110-153), le jeu passe par trois niveaux successifs d'élaboration qui sont étroitement liés aux mécanismes généraux du développement cognitif. Les deux premiers niveaux sont caractérisés par des formes de *play* non réglé: le «jeu d'exercice», permettant la consolidation et l'extension des schèmes sensori-moteurs; le «jeu-symbolique», reflétant le pôle assimilateur et égocentrique de la pensée pré-opératoire. Le troisième et dernier palier est défini par l'émergence du «jeu de règles», qui devient le mode de jeu dominant de l'enfant vers sept ans. Alors que le jeu d'exercice et le jeu symbolique tendent, selon Piaget, à disparaître, les jeux de règles subsistent et se développent durant toute la vie. En tant qu'«activité ludique de l'être socialisé» (p. 149), ils constituent, chez l'adulte, les «seuls résidus de

l'immense foisonnement du jeu enfantin» (p. 153). Selon cette analyse, le *game* se situe à l'aboutissement d'un processus de développement cognitif comme transformation socialisée du *play* plus primitif: «De même... que le symbole remplace l'exercice simple dès que surgit la pensée, de même la règle remplace le symbole et encadre l'exercice dès que certaines relations sociales se constituent...» (p. 149).

Les approches psychanalytiques proposent des interprétations du jeu en fonction d'autres mécanismes psychiques: accomplissement du désir, mise en acte de fantasmes, déplacement de l'agression, quête d'identité (voir Herron & Sutton-Smith, 1971, ch. IV). Ces approches considèrent en général le domaine du *play* comme le lieu privilégié de la création et de l'épanouissement de soi. Ainsi, leur interprétation du jeu diverge de celle de Piaget tout en gardant le plus souvent un même type d'unidimensionalité. Seulement, au lieu d'envisager le jeu réglé comme une transformation plus évoluée du *play* enfantin, on le considère plutôt comme un «travestissement codifié, organisé» - et donc appauvri - du *play* créateur (Lecoultr-Cifali, 1977, p. 58).

Deux types de critiques peuvent être formulées à l'égard de ces interprétations classiques. Le premier porte sur l'idée d'une inévitable disparition - ou répression - du *play* au profit du jeu réglé. Lecoultr-Cifali (1977) a formulé à ce propos une excellente critique des thèses piagétienues, et a également écarté une interprétation psychanalytique selon laquelle l'apparition de la règle conduirait forcément à la répression de la potentialité de *play* de l'être humain. Dans l'optique qu'elle propose, le «JOUER créateur», dont l'essence «réside dans la production de l'imprévu, de l'insolite...» (p. 48), ne relève pas d'un stade de développement mais plutôt «d'une langue de désir qui n'a pas d'âge» (p. 61). Ainsi, malgré le risque non négligeable d'une répression du JOUER créateur («tout un ensemble institutionnel et culturel y pousse...», p. 61), cette dimension du jeu peut toujours se manifester sous des formes diverses et avec des objets divers tout au long de la vie. Une position similaire est soutenue par Caillois (1967) lorsqu'il souligne la continuité du principe du simulacre - le plaisir «d'être autre ou de se faire passer pour un autre» - entre les formes de jeu créatif de l'enfance (jeux de fiction, jeux d'illusion) et celles du monde adulte (théâtre, déguisement, carnaval...). Des études psycho-biographiques (par exemple, Hadamard, 1945) montrent, par ailleurs, le rôle central d'une attitude de *playfulness* dans les actes de création et d'invention des mathématiciens et des hommes de science.

On peut formuler un deuxième type de critique, parallèle au premier, à l'égard de l'idée que le jeu réglé se constitue relativement tardivement dans l'enfance par un processus de transformation - ou de travestissement - du *play* antérieur. Plusieurs chercheurs ont mis en évidence l'émergence très précoce de conduites de jeu social où le plaisir de jouer provient du respect

mutuel des contraintes imposées par certaines «règles de jeu». En analysant le déroulement des jeux de «peekaboo» entre mère et enfant (de 7 à 17 mois), Bruner et Sherwood (1976) ont montré comment les régularités de procédure suivies par la mère peuvent se constituer en conventions qui structurent les conduites de jeu de l'enfant, lui permettant d'anticiper les démarches de sa partenaire et, par conséquence, de manifester son étonnement ou sa déception lorsque celle-ci s'écarte des patterns prévus et, implicitement, convenus.

Selon les observations de Garvey (1976, 1977) des conduites de jeu spontané entre enfants d'âge préscolaire (2 à 6 ans), il existe de multiples exemples de jeux ritualisés où les échanges verbaux et gestuels sont structurés selon des codes implicites mais très précis. De tels jeux impliquent le respect mutuel d'un pattern d'interaction: synchronisation des paroles et des gestes, alternance des tours, réplication ou variation systématique des séquences. Les observations de Garvey montrent également que les conduites des enfants dans des situations de jeu symbolique relèvent non seulement de leur imagination - assimilatrice ou fantasmique - mais aussi de leur adhésion à un certain nombre de règles: soit des règles générales de procédure (alternance de tours et de rôles), soit des conventions provisoires liées à l'interprétation des rôles (ex., Il faut mettre le tablier pour être la maman). Les frontières entre le jeu et la réalité sont souvent explicitement signalées par des markers d'entrée en jeu (ex., «*Pretend you called me on the telephone*») et de fin de jeu (ex., «*I'm not playing any more*»), ainsi que par l'utilisation contrastée des termes «*pretend*» et «*really*» en cours de jeu (Garvey, 1976, p. 576). Les études de Stambak et al. (1983) montrent l'émergence vers deux ans d'éléments de structuration des interactions entre enfants dans le cadre du jeu symbolique.

Ces résultats de recherches récentes rejoignent les observations, plus anciennes, de Vygotsky (1933) lorsqu'il affirmait que toute situation de jeu imaginaire est investie de règles de conduite auxquelles les joueurs se conforment. Pour Caillois (1967, pp. 40-41 & 67) également, les jeux de fiction ne sont pas des jeux «sans règles» mais plutôt des jeux avec leurs propres règles. En décidant de jouer «comme si...», l'enfant s'impose des règles de conduite qui, sans être codifiées au sens des règles d'un *game*, s'appuient néanmoins sur des conventions sociales et culturelles ne relevant pas de l'égocentrisme ou de la fantaisie purement individuelle.

En résumé, il paraît nécessaire, d'une part, d'envisager des prolongements du *play* bien au-delà de la période préscolaire et, d'autre part, de rechercher les antécédents du *game* dans les premières interactions sociales de l'enfant. Au lieu de postuler un processus de développement unidimensionnel où le *play* se transforme en *game*, il faudrait postuler *deux directions de développement parallèles* des dimensions *play* et *game*, ayant chacune ses manifestations propres. Une telle conception du domaine du jeu impliquerait un double

élargissement des possibilités de jeu à l'école: tout en offrant des occasions de *play* créateur aux élèves des grands degrés, on peut initier les enfants aux formes les plus simples du *game* dès les classes enfantines.

Le jeu à l'école

Trois aspects du jeu à l'école seront examinés: a) la dichotomie «jeu-travail» qui a longtemps conduit à une exclusion du jeu des activités d'apprentissage en classe; b) le mouvement d'officialisation du rôle du jeu à l'école, et en particulier ses manifestations récentes en Suisse romande; c) les positions véhiculées dans les ouvrages sur le jeu destinés au corps enseignant et leurs incidences potentielles.

Nous n'aborderons pas dans cet article les recherches relatives aux utilisations pédagogiques du jeu car une revue systématique des apports et limites des études empiriques conduites dans ce domaine sera l'objet d'un article ultérieur.

a) *l'opposition jeu-travail*

De façon générale, pour les enseignants, comme pour les parents, l'école est le lieu où l'enfant apprend à travailler. Cette attitude se retrouve également chez les élèves eux-mêmes: à 6-7 ans l'enfant est le plus souvent fier de quitter sa classe enfantine - avec ses «coins de jeu» et ses grandes tables - et d'accéder à une «vraie» salle de classe avec un «coin lecture» et des pupitres individuels où chacun peut garder ses «affaires de travail». Boocock et Schild (1968, p. 18) attribuent cette attitude au «puritanisme» qui a marqué très profondément le milieu scolaire aux Etats-Unis. En terre helvétique, une telle attitude a des racines encore plus anciennes; comme le dit Roller (1980, p. 13): «dans notre pays de labeur on joue après le travail, au yass, aux boules, aux échecs; parce que le travail n'est pas un jeu». Ainsi, selon la conception habituelle, on joue à l'école pendant les périodes prévues de «récréation», admises comme intervalles de détente nécessaire afin que les élèves puissent mieux travailler en classe; on joue aussi quelques heures par semaine pendant les leçons de gymnastique ou de rythmique, mais le jeu n'a pas de place dans l'enseignement des disciplines principales. L'enfant joue donc surtout après et en dehors de l'école.

Une modification de cette attitude s'est amorcée dans le cadre des mouvements éducatifs inspirés des conceptions de Dewey et de Claparède, visant une école mieux adaptée aux besoins et aux intérêts de l'enfant. L'idée d'accorder une place privilégiée au jeu dans les activités d'apprentissage scolaire a été concrétisée dans les écrits de Montessori et de Decroly, entre autres, mais - et il est important de le noter - elle n'a pas été acceptée par certains partisans influents des méthodes actives. C'est le cas notamment

de Freinet qui a écrit, dans un livre publié en 1945, que «cette pédagogie du jeu est une erreur bien à l'image, hélas! de notre civilisation aujourd'hui dominée par le haschich...» (3e éd., 1967, p. 192). Pour lui, au lieu de développer une pédagogie du «jeu-travail» (où l'enfant serait amené à apprendre à travers des jeux), il faut fonder une pédagogie du «travail-jeu», c'est-à-dire amener les enfants à se mouvoir avec autant de satisfaction et de plaisir dans le travail que dans le jeu. L'utilisation de l'imprimerie par les élèves pour la production de leurs textes est proposée comme un modèle d'activité à promouvoir dans une optique du «travail-jeu». Dans les écrits de Freinet, l'opposition entre travail et jeu s'appuie sur une moralité où le travail est synonyme d'effort socialement productif et le jeu synonyme de délassement, voire de perversion, socialement nuisible. Malgré la reconnaissance progressive du jeu comme moyen pédagogique officiellement admis dans l'enseignement public, l'attitude exprimée par Freinet reste sans doute très répandue, surtout chez les enseignants et parents qui, par ailleurs, ne partagent nullement les idées du mouvement pédagogique fondé par Freinet.

b) L'officialisation du rôle du jeu à l'école

La reconnaissance de la valeur pédagogique du jeu par l'autorité scolaire a eu lieu d'abord dans les secteurs relativement «marginaux» de l'enseignement officiel, à savoir, l'éducation préscolaire et spécialisée. Dans un article traçant l'histoire du matériel utilisé dans l'enseignement préscolaire et spécialisé en France, Michelet (1981) cite des textes législatifs et des décrets qui, dès 1887, reconnaissaient l'intérêt des jeux et des jouets comme outils pédagogiques. Cette reconnaissance s'est accompagnée, toutefois, d'une codification précise et limitative du matériel de jeu qui, selon la théorie pédagogique en vogue à chaque époque, pouvait être considéré comme «éducatif».

C'est beaucoup plus récemment, et notamment dans le cadre des rénovations du curriculum des années 50 à 70, que les jeux ont acquis un statut didactique officiel dans l'enseignement des branches principales - mathématique, langues, sciences - à l'école primaire et secondaire. En Suisse romande, comme dans d'autres pays, la mise en place du programme de «mathématique moderne» s'est très largement appuyée sur l'idée, avancée par Dienes et Golding (1966, 1967, 1969) entre autres, du rôle pédagogique du jeu dans la découverte et la structuration des connaissances mathématiques. L'adhésion à cette idée s'est traduite, lors de la publication de la première édition des brochures romandes en 1972, par l'attribution de l'étiquette «jeu» à toutes les activités didactiques proposées aux maîtres. Or, si ces activités comportaient en général des manipulations de matériel concret et des échanges entre élèves, elles ne s'inscrivaient le plus souvent pas dans une optique véritable de jeu-game, et certainement pas dans une perspective de jeu-play.

Au moment de la réédition des brochures, en commençant par celle du degré 1P en 1979, on a abandonné cette généralisation abusive du terme «jeu». Les scénarios d'animation proposés aux maîtres sont désignés par le terme «activité», mais, à la suite de chaque activité, on trouve une série de «suggestions» de divers jeux (de cartes, de dés, de dominos, de constructions géométriques...) authentiquement «jouables» par des groupes d'élèves en classe. Par ailleurs, presque chaque numéro de la revue Math-Ecole propose au corps enseignant des dispositifs de jeu, anciens (échecs, YAT...) et nouveaux («Le compte est bon...»), qui se prêtent à plusieurs niveaux d'exploitation sur le plan des contenus mathématiques et des interactions entre élèves.

Dans la rénovation plus récente de l'enseignement du français en Suisse romande (cf. Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979), le rôle pédagogique des jeux est moins accentué. On trouve, cependant, des éléments de jeu (jeu de rôles, jeu de communication, jeu dramatique) mentionnés dans les propositions d'activités-cadre centrées sur l'expression, et donc potentiellement ouvertes au *play* créateur. Par ailleurs, de nombreux jeux au sens *game* ont été fabriqués par les méthodologues et le corps enseignant, notamment pour les domaines de la lecture et de l'analyse grammaticale.

La mise en valeur du jeu à travers les réformes du curriculum a conduit un certain nombre d'enseignants primaires à élargir les occasions de jeu en classe au-delà des exploitations spécifiques prévues dans telle ou telle matière. Ainsi, on a introduit dans certaines classes des «coins-jeu» où les élèves peuvent se rendre lorsqu'ils terminent leurs travaux et, parfois, l'enseignant réserve une plage de temps pendant la semaine où tous les élèves peuvent utiliser les jeux à disposition.

Si les réformes de l'enseignement de la mathématique et de la langue ont favorisé l'insertion scolaire de jeux inspirés des modèles classiques des «jeux de société» (utilisant des cartes, dés, dominos, damiers, etc.), les rénovations dans le domaine des sciences sociales et naturelles ont accordé une place privilégiée surtout aux «jeux de simulation». Taylor et Walford (1976) présentent une esquisse historique de l'introduction des jeux de simulation à l'école, notamment à travers les projets de curriculum formulés pendant les années 60 aux Etats-Unis et en Angleterre. Leur livre contient aussi des exemples de jeux de simulation utilisables dans les domaines de l'histoire, la géographie et la biologie à l'école secondaire. En Suisse romande, le Centre de recherches psychopédagogiques, rattaché au Cycle d'orientation de Genève, a entrepris des travaux théoriques sur les exploitations pédagogiques des jeux de simulation (Saegesser, 1980 & 1984), et a développé plusieurs jeux adaptés au contexte suisse et destinés à l'enseignement des sciences sociales (géographie, histoire, éducation civique...) au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire (p. ex., le jeu de l'«Assemblée législative», Saegesser & Warczyk, 1984).

c) Positions face au jeu à l'école

Dans les ouvrages destinés au corps enseignant, on trouve deux positions contrastées face à l'utilisation pédagogique du jeu à l'école. D'un côté, on trouve *les partisans sans réserve* d'une extension maximale des situations de jeu dans le contexte scolaire. Un exemple est le livre de Kamii & Devries (1980) consacré aux jeux de groupe (au sens *game*) dans le cadre de l'éducation préscolaire et dans les premières années de l'enseignement primaire. Outre la description - très riche et bien documentée - d'un grand nombre de dispositifs de jeu, les auteurs de ce livre présentent une argumentation théorique selon laquelle l'exploitation pédagogique des jeux de groupe serait une sorte de conséquence directe de la théorie du développement cognitif et social de Piaget. Il s'ensuit, selon Kamii (1983), que des jeux pourraient remplacer l'ensemble des moyens didactiques classiques (leçons, exercices, fiches) utilisés dans l'enseignement de la mathématique en première année primaire.

Pour les enseignants qui adopteraient une telle approche, il existe, à notre avis, un risque réel de déception car le jeu, comme toute autre situation d'apprentissage, comporte des limites et des conséquences inattendues, surtout lorsqu'il s'agit de l'intégrer au contexte scolaire. Par ailleurs, pour des raisons déjà exposées, il faut éviter de justifier le rôle du jeu-*game* à l'école par l'idée qu'une telle pratique peut garantir une «pédagogie piagétienne» compatible avec le développement «naturel» de l'enfant, telle qu'envisagée par Kamii & Devries (1980, p. 33, p. 245).

En contraste à cette première position, d'autres ouvrages destinés aux enseignants se caractérisent surtout par leur *ambivalence* face au jeu à l'école. Dans le livre *Le jeu pour le jeu*, de Leif & Brunelle (1976), ainsi que dans l'article de Cifali-Lecoultrre (1977), le jeu est considéré comme une facette essentielle des potentialités humaines, et on regrette que l'école ait si longtemps négligé ou banni cet aspect du développement de la personne. Mais, en même temps, ces auteurs expriment une crainte persistante de «récupération» du jeu ou de «déformation» du jeu par l'école, ainsi qu'une tendance à considérer le *play créateur* comme la manifestation la plus authentique des potentialités de jeu de l'individu.

Bien que ces craintes soient partiellement justifiées (le jeu à l'école est toujours une utilisation du jeu pour mieux atteindre les buts éducatifs visés par l'adulte), leurs implications sont ambiguës au niveau de la pratique pédagogique: faut-il éviter toute forme de jeu au sens *game* qui imposerait à l'élève un dispositif pré-établi? Faut-il préférer un régime strict de travail classique (leçons, exercices) à une intrusion de l'adulte dans le domaine de jeu de l'enfant? Peut-on favoriser le jeu en classe mais échapper au «didactisme» et au «dogmatisme» dont parle Leif & Brunelle (1976, p. 123)?

Peut-on créer un espace pour l'expression du jeu à l'école sans tomber dans le réductionnisme et la codification «répressive» condamnés par Cifali-Lecoultrre (1977, p. 78, p. 80)?

Nous verrons dans la deuxième partie de cet article plusieurs reflets des deux positions esquissées ici dans les propos des enseignants interrogés. Mais, avant d'exposer les résultats du sondage, nous essayerons de définir un cadre un peu plus structuré pour l'analyse des manifestations du jeu - au sens *game* et au sens *play* - dans le contexte scolaire.

Vers une classification des jeux pédagogiques

En abordant le jeu comme moyen de formation ou comme objet de recherche, il faut des points de repère nous permettant, d'une part, de distinguer le jeu d'autres outils didactiques et, d'autre part, de préciser les articulations entre situations de jeu et autres activités entreprises en classe. De tels points de repère sont nécessaires pour éviter, soit une extension abusive du terme jeu à toute activité qui diffère tant soit peu d'une leçon magistrale classique, soit une restriction étroite de l'idée de jeu aux «jeux en boîtes» disponibles sur une étagère de la salle de classe.

Nous utiliserons le terme «jeu pédagogique» pour désigner les situations de *game* ou de *play* instaurées à l'école dans le but de développer les compétences cognitives et interpersonnelles des élèves. Un jeu pédagogique relève de la dimension *game* lorsqu'il est défini par un ensemble de règles ayant un statut propre, en tant que dispositif, dissociable des conduites des individus qui y jouent. Ce dispositif est constitué de deux types de règles:

1. règles définissant le cadre (frame) du jeu:
 - la disposition du matériel,
 - les limites (début, fin) d'une partie,
 - l'agencement des tours à l'intérieur d'une partie,
 - les démarches de jeu requises, permises et interdites à chaque tour,
2. règles définissant la structure d'interdépendance entre joueurs:
 - les rapports de compétition et/ou de coopération en cours de jeu,
 - les critères de réussite (individuelle, collective) en fin de partie, ou sur une succession de parties.

Un *dispositif* de jeu donné peut se transposer en diverses *situations* de jeu. Par exemple, les conduites des joueurs peuvent être plus ou moins conformes à la structure d'interdépendance prévue par les règles du dispositif de jeu. En jouant aux échecs, certains élèves chercheront par tous les moyens

(«bluff», voire tricherie) à battre leur adversaire, alors que d'autres donneront à leur adversaire des suggestions susceptibles de l'aider à améliorer sa stratégie.

Le jeu-game a plusieurs points en commun avec d'autres activités scolaires (ateliers, situations de recherche ou de résolution de problèmes) qui accordent un rôle central à la manipulation d'un matériel concret et aux processus d'interaction entre élèves. Plusieurs caractéristiques du jeu-game le distinguent, cependant, de ces activités:

1. Des *conventions explicites* (ex., notion d'alternance des tours) structurent le déroulement d'une partie de jeu. Ces conventions peuvent faciliter la mise en oeuvre d'interactions constructives entre élèves, surtout chez des élèves très jeunes ou peu autonomes qui ont de la peine à gérer des situations de travail de groupe plus ouvertes et plus complexes (ex., recherches menées en petits groupes).
2. Beaucoup de jeux comportent des *éléments aléatoires* (lancement de dés, tirage de cartes, etc.). A cause de ces éléments, l'issue d'une partie de jeu n'est jamais entièrement prévisible, et la relation habituelle entre la réussite d'un élève et son niveau de compétence est ainsi atténuée. Dans la plupart des activités scolaires, l'élève faible a inévitablement moins de chances de réussite que ses camarades; dans une situation de jeu qui comporte des éléments aléatoires, l'élève faible peut parfois gagner une partie face à un adversaire plus fort.
3. Le résultat d'une partie de jeu s'inscrit toujours dans une *suite (potentiellement illimitée) de parties*. Quel que soit le résultat d'une partie, l'élève sait qu'il peut toujours essayer de le modifier - c'est-à-dire, améliorer son score, gagner au lieu de perdre, trouver une nouvelle stratégie - en jouant une nouvelle partie.

Une situation de jeu pédagogique relève de la dimension du *play*, plutôt que de celle du *game*, lorsque les élèves s'engagent dans un processus d'exploration ou d'expression leur permettant de donner libre cours à leur imagination et créativité. Une situation de *play* est toujours caractérisée par son ouverture (absence d'un dispositif pré-établi) et par sa fluidité (le déroulement est improvisé par les individus concernés). Dans le contexte scolaire, des conduites de *play* peuvent se manifester notamment dans trois situations: a) les périodes de «jeu libre», aménagées surtout dans les petits degrés, pendant lesquelles l'enfant peut se rendre au «coin pouponnées», jouer avec des legos, dessiner, etc., b) les activités d'expression corporelle, artistique et musicale (pour autant qu'elles gardent un véritable but d'expression), et c) les activités de recherche qui comportent une phase de «tâtonnement» ou de manipulation d'un matériel sans consigne contraignante de la part de l'enseignant.

Bien que les situations du *game* et du *play* se distinguent l'une de l'autre par leur référence plus ou moins marquée, soit à des règles pré-établies, soit à la fantaisie personnelle des joueurs, l'interpénétration des deux dimensions est néanmoins possible. Dans une situation de *game* authentique, des conduites de *play* insolites - non prévues par les règles - peuvent toujours surgir. Dans une situation de *play*, les conduites de joueurs peuvent progressivement se structurer en patterns d'interaction relevant des conventions typiques du *game*.

En se référant aux jeux pratiqués actuellement à l'école, on constate qu'ils relèvent le plus souvent de la dimension *game*. C'est le cas non seulement des jeux développés dans le cadre des rénovations du curriculum, mais aussi de la plupart des exploitations du jeu imaginées par les enseignants. Cette priorité accordée au jeu-*game* est probablement inévitable dans le contexte de l'enseignement scolaire. L'essentiel de la sphère du *play* échapperait sans doute de toute manière à une tentative de prise en charge institutionnalisée par l'école.

L'enseignant ne peut pas «instaurer» des situations de *play* de la même manière qu'il peut inciter des élèves à utiliser tel ou tel dispositif de jeu-*game*. Mais il peut créer des conditions d'apprentissage en classe qui offrent une ouverture plus ou moins grande à l'expression par les élèves des potentialités créatrices du *play*.

Le schéma de la Figure 1 a été conçu dans le but de situer diverses situations de jeu pratiquées à l'école par rapport à d'autres activités scolaires. Dans ce schéma, nous distinguons trois catégories d'activités scolaires qui varient selon le degré de direction fournie par l'enseignant:

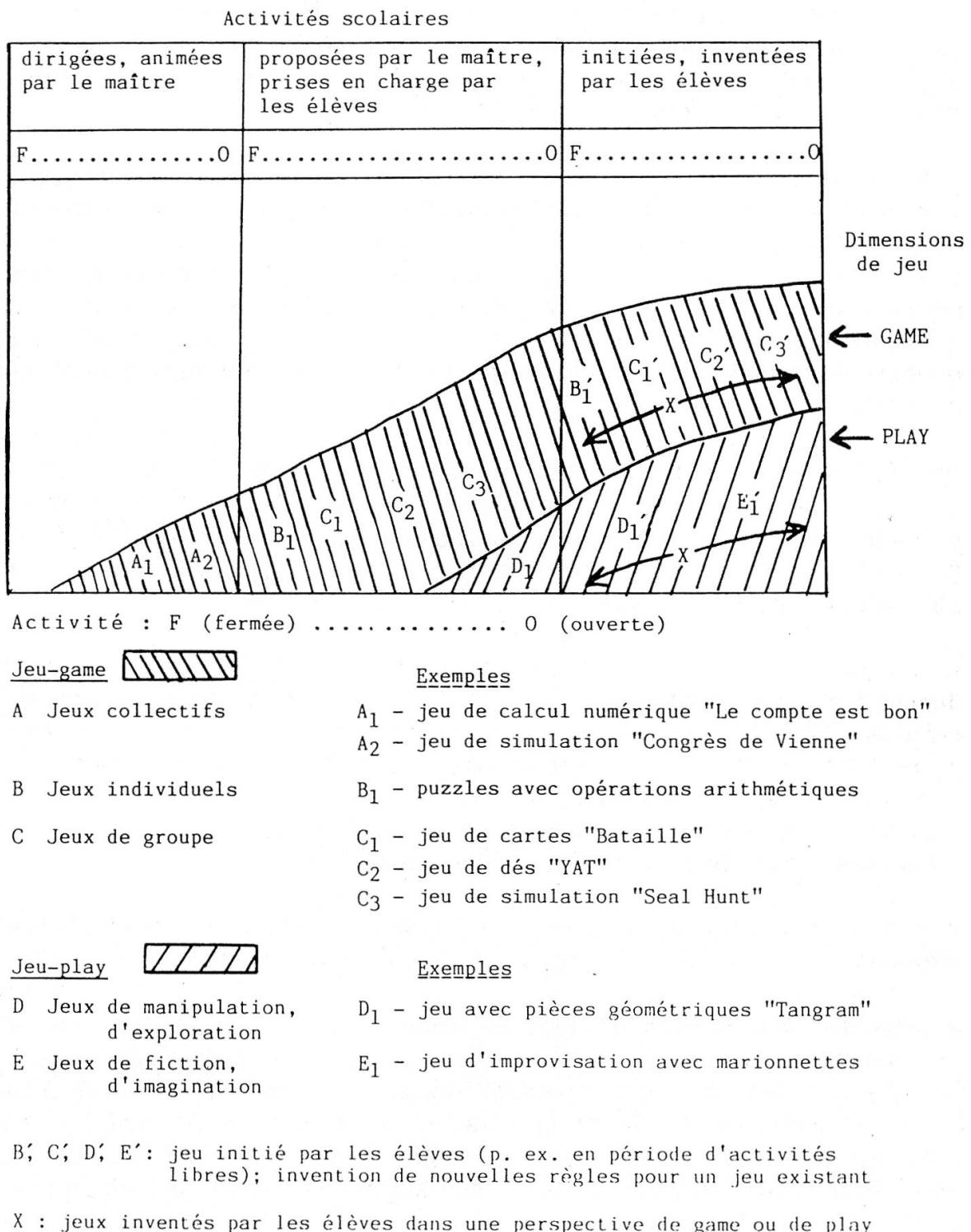
1. activités dirigées ou animées par le maître,
2. activités proposées par le maître et prises en charge par les élèves,
3. activités initiées et/ou inventées par les élèves.

Pour chaque catégorie, il existe un continuum allant des tâches très «fermées» aux tâches très «ouvertes», désignées dans le schéma par F et O.

La catégorie des activités animées ou dirigées par le maître est constituée principalement de leçons collectives, mais peut englober divers modes d'animation, allant du «drill» collectif de la table de multiplication à la discussion très ouverte de la préparation d'une «classe de neige». Les catégories 2 et 3 comprennent les tâches effectuées par les élèves individuellement ou en petits groupes, soit sur la proposition de l'enseignant, soit sur l'initiative des élèves.

Le pôle des tâches fermées est caractérisé par les multiples exercices et fiches de travail effectués par les élèves; le pôle des tâches ouvertes par les «situations-problème» où l'élève, seul ou en groupe, s'engage dans un

Figure 1 : Intégration des jeux pédagogiques aux activités scolaires



processus de recherche, de découverte, d'invention ou de communication, tel que préconisé par les rénovations méthodologiques (voir Allal, 1981, pour une description plus détaillée des pôles exercice et situation-problème dans l'enseignement de la mathématique). Dans la catégorie des activités initiées ou inventées par les élèves, on trouve en principe davantage de tâches proches du pôle «ouvert», mais le continuum existe quand même car les élèves inventent parfois des tâches relativement fermées en prenant comme modèle les exercices proposés par le maître.

Les jeux pédagogiques se situent dans ce schéma par la *projection des dimensions game et play* à travers les trois catégories d'activités. La zone de chaque dimension est d'ampleur variable selon la catégorie. Dans la catégorie des activités dirigées ou animées par le maître, le *game* peut parfois s'insérer (sous forme de jeux collectifs), mais le *play* est exclu (une situation authentique de *play* ne peut être gérée par l'adulte). Dans la catégorie des activités proposées par le maître et prises en charge par les élèves, un grand nombre de jeux au sens *game* peuvent être exploités en classe, et des conditions favorables à l'expression du *play* peuvent être parfois aménagées. Dans la dernière catégorie des activités initiées et/ou inventées par les élèves (catégorie assez peu développée dans la pratique courante de l'enseignement), le jeu-*game* peut paraître, notamment si les élèves inventent de nouvelles règles pour un dispositif existant, et la dimension *play* peut en principe se manifester sous plusieurs formes.

Afin de concrétiser le cadre conceptuel proposé par ce schéma, des exemples de jeux sont indiqués dans la Figure 1. Nos commentaires au sujet de ces exemples mettront en évidence la diversité des formes du jeu qui sont susceptibles de trouver une place dans les activités d'apprentissage d'une classe.

Catégorie 1: Activités dirigées ou animées par le maître

A Dans cette catégorie, on trouve les jeux collectifs, au sens *game*, qui prévoient ou exigent la participation de toute la classe. Ces jeux se distinguent des leçons habituelles par le fait que l'enseignant s'implique en tant qu'animateur ou personne-ressource et non pas comme autorité dispensatrice du savoir.

A₁ «Le compte est bon» - jeu de calcul numérique inspiré de l'émission télévisée «Les chiffres et les lettres». Ce jeu est situé relativement proche du pôle des tâches fermées car son déroulement est fixé par des règles très précises et les démarches des joueurs se situent dans un cadre bien délimité (utiliser les quatre opérations arithmétiques pour combiner six nombres, tirés au hasard, de manière à obtenir ou à s'approcher le plus possible d'un nombre à trois chiffres, lui aussi tiré au hasard). Il faut noter qu'en l'absence d'une définition de la structure d'interdépendance entre joueurs (joue-t-on en compétition interindividuelle? ou en

collaboration au sein d'équipes?), cette situation n'aura guère d'enjeu pour les élèves sur le plan ludique. Si le matériel («boîte à chiffres» pour le tirage des nombres) est utilisé seulement comme support pour amener chaque élève à écrire les solutions qu'il a trouvées et pour comparer diverses solutions inscrites au tableau noir, comme dans la présentation de Bogert (1979), «Le compte est bon» se situera en dehors de la zone jeu-game de notre schéma.

A2 «Congrès de Vienne» - jeu de simulation dans lequel la classe est répartie en délégations des différents pays qui ont participé au congrès historique de 1814-15 (voir Taylor et Walford, 1977). L'organisation du travail au sein des délégations (p. ex., la répartition des rôles: secrétaires, documentaliste, porte-parole, etc.), ainsi que le déroulement des contacts entre les délégations, sont décidés par les élèves, le rôle du maître étant celui d'une personne-ressource à la disposition des délégations. Comparé à l'exemple (A1), le jeu Congrès de Vienne est situé plus près du pôle des tâches ouvertes car il offre des possibilités assez larges de prise de décisions et d'interprétation de rôle par les élèves. L'ouverture du jeu se remarque surtout dans le fait qu'il ne comporte aucune exigence pour que la simulation jouée par les élèves aboutisse au même résultat - c'est-à-dire à la même définition des frontières entre pays européens - que celui du congrès historique. Les différences entre l'Europe construite par les élèves et la configuration réelle de la carte européenne en 1815 peuvent être l'objet de débats intéressants lors d'une leçon d'histoire située en dehors du domaine du jeu.

Catégorie 2: Activités proposées par le maître et prises en charge par les élèves

B/C Dans cette catégorie figurent les jeux au sens *game* effectués individuellement (B) ou en petits groupes (C). Ils se distinguent principalement des jeux collectifs (A) par le fait qu'ils permettent une différenciation des situations de jeu: plusieurs individus ou groupes peuvent jouer en parallèle à des jeux différents adaptés à leurs niveaux de compétences ou à leurs intérêts.

B1 La plupart des jeux individuels, tels que des mots ou chiffres croisés, se situent près du pôle des tâches fermées.

C1 Certains jeux de groupe très simples se rapprochent aussi de ce pôle. C'est le cas notamment de jeux destinés aux jeunes enfants, tel que le jeu de cartes «Bataille» qui ne comporte qu'une seule opération élémentaire à effectuer (comparaison des valeurs numériques de deux cartes). Ce jeu se distingue néanmoins d'un exercice écrit classique en raison de son «habillage» en conventions typiques du *game* (alternance des tours, tirage au sort des cartes, structure de compétition entre joueurs). Si l'attrait ludique d'un tel jeu peut être fortement ressenti par des enfants de 4-6 ans (Kamii & Devries, 1980), il ne le serait

- évidemment pas par des élèves plus âgés. Le défi posé par un jeu-*game* dépend toujours de l'âge et de l'expérience préalable des joueurs.
- C2 «YAT» - jeu de dés permettant l'élaboration de stratégies de raisonnement concernant les probabilités (Berney & Georg, 1978). Ce jeu est situé à une position intermédiaire sur le continuum entre tâches fermées et ouvertes. Les règles de déroulement du jeu sont très précises mais, en contraste avec l'exemple précédent (C1), le YAT comporte nettement plus d'ouverture à des démarches diversifiées de la part des élèves: l'élève doit mobiliser plusieurs opérations de raisonnement et, à chaque tour, il est confronté à plusieurs exploitations possibles de son lancement des dés. Ce jeu fait intervenir aussi des éléments plus complexes du *game*: élaboration d'une stratégie d'ensemble qui dépasse le simple choix d'une démarche à chaque tour; appréciation d'éléments de risque (faut-il relancer les dés ou utiliser le résultat déjà obtenu?). Il convient de noter, toutefois, que si le matériel du YAT sert simplement de support à une activité didactique où les élèves cherchent des réponses à des questions posées par le maître (voir Berney & Georg, 1979), ce type de «prolongement» n'appartiendra plus à la zone *game* de la catégorie 2 du schéma, mais se situera en dehors du domaine du jeu dans les activités de la catégorie 1.
- C3 «Seal Hunt» (chasse aux phoques) - jeu de simulation développé dans le cadre du curriculum *Man: A course of study* dans le but de faire comprendre aux élèves des derniers degrés primaires le rôle de la chasse dans la vie des Esquimaux d'Alaska. Ce jeu est situé encore plus près du pôle des tâches ouvertes: bien que le but à atteindre soit défini au départ, les élèves peuvent adopter, au sein de leurs groupes, différents modes de fonctionnement pour y parvenir. Dans l'application du jeu faite par Ryan & Wheeler (1977), la consigne initiale était formulée en termes relativement ouverts (on peut gagner de deux façons: être le chasseur individuel qui réussit le mieux, ou être membre du groupe de chasseurs le plus efficace), ce qui a permis l'émergence en cours de jeu de structures d'interdépendance différencierées d'un groupe de joueurs à l'autre ou d'une partie du jeu à l'autre.
- D Dans la zone du *play* de la catégorie 2, on peut situer les jeux d'exploration et de manipulation basés sur un matériel porteur de plusieurs «problèmes» potentiels ou «pistes d'expression» possibles, sans qu'un ensemble de règles soit préalablement défini pour l'exploitation du matériel. De tels jeux relèvent de la dimension *play* dans la mesure où chaque élève, ou groupe d'élèves, peut fixer un but à atteindre, ou choisir une piste à suivre, en fonction de ses capacités de découverte ou d'invention, plutôt qu'en fonction d'une consigne fournie par le maître.
- D1 «Tangram» - matériel de jeu composé de sept pièces géométriques ayant des formes et tailles différentes (voir Georg & Schaefer, 1979 & 1980). L'utilisation de ce matériel est située dans la zone *play* de notre schéma pour autant que le maître donne la possibilité aux élèves de

manipuler les pièces, de se poser des questions et d'entreprendre les exploitations - figuratives, numériques, géométriques, graphiques - qui les intéressent. Le jeu Tangram se situerait, par contre, dans la zone *game* si le maître proposait une série de règles pour le déroulement d'une partie de jeu, et il se déplacerait en dehors des deux zones du jeu si le matériel servait seulement de support à une exploitation mathématique déterminée par l'enseignant.

Catégorie 3: Activités initiées et/ou inventées par les élèves

B' Lorsque l'élève prend l'initiative d'utiliser un matériel de jeu dans le cadre d'une période d'activités libres, son choix peut porter sur les exemples de jeux déjà mentionnés. Ils sont signalés dans le schéma par les symboles B', C', D' car un jeu entrepris par l'élève de sa propre initiative a souvent des qualités ludiques et des incidences sur le plan de l'apprentissage qui ne sont pas les mêmes que celles résultant de l'utilisation du même dispositif sur la proposition du maître dans le cadre de l'enseignement d'une discipline.

E Dans la zone *play* de cette catégorie figure une forme de jeu qui n'a pas paru auparavant dans le schéma, à savoir les jeux de fiction et d'imagination créés par les élèves. Un exemple serait un jeu d'improvisation avec des marionnettes où l'histoire s'élabore en cours de jeu selon l'imagination des enfants. Si, par contre, les élèves jouent avec des marionnettes sur un thème défini par l'enseignant ou selon un scénario pré-établi, la dimension *play* peut encore se manifester à travers la possibilité d'interprétation des rôles, mais elle sera plus ou moins fortement atténuée et le jeu se déplacera de la catégorie 3 à la catégorie 2 du schéma.

X Le symbole X intervient dans la catégorie 3 pour désigner:

- des dispositifs de jeu inventés par les élèves, ou des variantes nouvelles d'un jeu résultant d'une modification des règles d'un dispositif existant (zone *game*),
- diverses situations ludiques de type créatif et expressif (zone *play*).

On peut faire l'hypothèse que des conduites d'invention, de transformation et de création de jeu lors d'une période d'activités libres seront plus fréquentes dans les classes où différentes formes de jeu sont déjà une composante significative des activités proposées par le maître et de ce fait valorisées aux yeux des élèves.

Dans nos commentaires sur les exemples de la Figure 1, nous avons évoqué à plusieurs reprises les circonstances qui conduiraient à déplacer un exemple en dehors des zones du jeu. Ces remarques ne signifient pas qu'une activité aurait forcément moins d'intérêt pour les élèves ou moins de valeur pédagogique parce qu'elle n'est pas un jeu. Il s'agit simplement de clarifier les différences entre les activités scolaires appartenant au domaine du jeu - au sens *game* et au sens *play* - et les activités qui ne relèvent pas de ces dimensions.

II. Les enseignants face au jeu à l'école

A travers les récentes rénovations du curriculum en Suisse romande, l'ensemble du corps enseignant s'est trouvé confronté à l'idée de l'utilisation de jeux comme moyen d'enseignement dans les branches principales à l'école primaire. En effectuant des interviews avec 44 enseignants, nous avons voulu dégager quelques dimensions des pratiques et des attitudes face au jeu dans le contexte actuel de l'enseignement. Ce sondage était conçu comme démarche préliminaire au développement d'une étude plus systématique du fonctionnement des jeux pédagogiques dans le domaine de l'enseignement de la mathématique (Allal, 1981). Malgré les limites méthodologiques du sondage, qui sont signalées plus loin, il nous a semblé que les résultats pouvaient intéresser d'autres chercheurs en Suisse romande car il existe très peu d'études relatives aux perceptions du corps enseignant des apports et des limites du jeu dans le cadre des méthodes rénovées d'enseignement.

Démarche de sondage

Les interviews avec 44 enseignants primaires ont été réalisées par les étudiants inscrits à un cours de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Les participants au cours se sont groupés en équipes de deux personnes pour choisir les enseignants à interroger et effectuer les démarches de recueil des données. Pendant qu'un étudiant conduisait l'interview, l'autre transcrivait les réponses de l'enseignant interrogé. Toutes les interviews ont été basées sur un schéma standardisé de trois questions.

Question 1: Pratiques de jeux en classe

Cette question était formulée en deux parties. D'abord une interrogation d'ordre général:

«Dans le cadre de votre enseignement, avez-vous l'occasion de proposer des situations de jeu à vos élèves?»

Si l'enseignant répondait affirmativement, on poursuivait avec la question:
«Pouvez-vous décrire les situations où des jeux sont réalisés dans votre classe?»

Des questions complémentaires étaient posées si nécessaire afin d'amener le répondant à décrire ses pratiques et à fournir des exemples concrets de jeux utilisés dans trois domaines (mathématique, français, autres disciplines). L'enquêteur n'a pas donné une définition du terme «jeu» car nous voulions voir, à travers les exemples de jeux cités par les enseignants et leurs commentaires, quelles représentations ils avaient du domaine du jeu dans le cadre de l'école.

Question 2: Rôles potentiels des jeux à l'école

On a fourni au répondant un paquet de sept cartes avec la consigne suivante:

«Sur chacune de ces cartes, vous trouverez un avis concernant l'un des rôles possibles des jeux à l'école primaire. Après avoir lu chaque carte, pouvez-vous me dire si vous êtes d'accord ou, au contraire, pas d'accord, avec l'avis exprimé sur la carte?»

L'enquêteur notait non seulement l'accord ou le désaccord exprimé par le répondant, mais aussi ses remarques, explications, justifications ou hésitations. Les sept items étaient formulés de façon à couvrir un éventail de possibilités allant des rôles du jeu traditionnellement admis à l'école (ex. jeux à la récréation) à ceux mis en valeur plus récemment dans le cadre des rénovations méthodologiques (ex. jeux comme situation d'apprentissage dans les disciplines principales). Le schéma de structuration des items présenté dans la Figure 2 a servi de référence pour l'analyse des réponses des enseignants, mais les cartes étaient disposées dans un ordre aléatoire lors de l'interview.

Question 3: Obstacles à l'utilisation de jeux en classe

Dans ce cas, on a fourni à l'enseignant une feuille avec la consigne suivante: *«Voici une liste de difficultés qui sont parfois rencontrées par des enseignants lorsqu'ils essaient de mettre en place des situations de jeu dans leur classe. Pouvez-vous indiquer votre avis par rapport à chaque énoncé en cochant l'une des options proposées?»*

Figure 2: Schéma de structuration des items relatifs aux rôles des jeux à l'école

Les rôles traditionnellement admis:

- | | |
|--|--|
| il y a des moments et des lieux réservés pour le jeu en dehors de la classe où, par définition, les élèves travaillent | - jeux à la récréation (item 1)
- jeux pendant les leçons de gymnastique/ de rythmique (item 2) |
|--|--|

Les jeux pénètrent dans la classe:

- | | |
|---|--|
| - ils sont conçus comme «passe-temps», «distraction» ou «récompense» pour le travail accompli | - jeux à disposition, utilisés lorsque les élèves ont terminé leurs travaux (item 3) |
|---|--|

- ils sont utilisés pour favoriser le développement social des enfants
 - jeux de groupe visant à développer des capacités de collaboration et d'échange entre élèves (item 4).
-

Les jeux deviennent un outil didactique dans l'enseignement des branches principales:

- ils sont utilisés pour favoriser le développement des compétences des élèves sur le plan cognitif en relation avec les objectifs des programmes scolaires.
- jeux de mathématique et de français visant:
 - . le développement des capacités de raisonnement et de réflexion de l'élève (item 5)
 - . l'acquisition de connaissances par l'élève (item 6)
- ils constituent des occasions d'auto-évaluation pour les élèves et contribuent ainsi à la régulation des processus d'apprentissage.
- jeux de mathématique et de français permettant à l'élève d'évaluer ses démarches et ses connaissances (item 7).

Pour chaque item, l'enseignant devait choisir parmi trois options de réponse: «oui», «parfois», «non». La liste comportait sept items: six items basés sur les énoncés utilisés dans une enquête de l'IRDP au sujet du travail de groupe dans l'enseignement rénové de la mathématique (Perret, 1978, pp. 30-31), plus un item spécifique (manque de matériel de jeu adéquat). Comme pour la question précédente, l'enquêteur notait les commentaires et les explications du répondant à propos de chaque item.

Caractéristiques des répondants

Pour des raisons pratiques d'organisation de ce sondage dans le cadre d'un cours, il n'était pas possible d'imposer des critères d'échantillonnage pour le choix des enseignants à interroger. Ainsi, la plupart des étudiants ont choisi des enseignants parmi des personnes qu'ils connaissaient déjà: collègues d'une même école, camarades d'étude, enseignants de leurs enfants, enseignants rencontrés à la faculté. Les choix effectués ont fourni un groupe de répondants assez hétérogène avec les caractéristiques suivantes. Sur les 44 personnes interrogées, 33 enseignent dans le canton de Genève, 4 dans le canton de Vaud, 4 en Valais et 3 au Tessin. Les degrés d'enseignement se répartissent comme suit:

1P: 3	3P: 9	5P: 7
2P: 5	4P: 8	6P: 11
Maîtresse d'appui: 1		

Le nombre d'années d'expérience des répondants est très variable: 2 à 30 ans d'enseignement, avec une moyenne de 10 ans.

Apports et limites du sondage

Il est évident que le groupe de répondants à ce sondage n'est pas représentatif des enseignants primaires en Suisse romande. Compte tenu des démarches de sélection suivies par les étudiants, il est probable que les enseignants interrogés soient plus «ouverts» à l'application des méthodes actives, et plus intéressés par le thème de l'utilisation des jeux à l'école, que la majorité du corps enseignant. Dans l'interprétation des taux de réponses aux différentes questions, il sera nécessaire de tenir compte de ce manque de représentativité des données sur le plan quantitatif.

En revanche, sur le plan qualitatif, les résultats du sondage se révèlent d'un grand intérêt car ils mettent en évidence la complexité, la diversité et l'ambivalence des attitudes des enseignants face aux utilisations pédagogiques des jeux à l'école primaire. Le fait d'être interrogé par une personne connue semble avoir encouragé une grande franchise d'expression de la part de la majorité des répondants. L'apport principal du sondage est donc d'éclairer les préoccupations «d'arrière plan» chez les enseignants lorsqu'ils parlent des jeux en rapport avec la problématique plus générale de la rénovation des méthodes d'enseignement. Dans beaucoup de cas, les questions prévues ont servi de «déclencheur» à un ensemble de commentaires, d'explications, de justifications, voire de protestations, encore plus intéressants que les réponses aux questions en elles-mêmes.

Résultats du sondage

Dans la présentation des données recueillies, nous résumerons les réponses à chacune des trois questions abordées lors des interviews, en citant des exemples de remarques qui sont révélatrices des attitudes des enseignants.

a) Pratiques et représentations du jeu

Sur les 44 enseignants interrogés, 43 affirment utiliser des jeux en classe. Des exemples de jeux sont cités aussi souvent par les titulaires des grands degrés (4P - 6P) que par ceux de petits degrés (1P - 3P). Ainsi, nos données montrent que chez des individus globalement acquis aux principes des rénovations des méthodes d'enseignement, l'utilisation de jeux est très répandue et constitue une composante significative des pratiques pédagogiques des maîtres jusqu'à la fin de l'école primaire. Il est probable

cependant qu'une enquête auprès d'un échantillon plus représentatif du corps enseignant donnerait un taux d'utilisation de jeux nettement plus bas, surtout chez les enseignants des grands degrés.

Parmi les exemples de jeux cités, les plus courants sont:

- des jeux individuels, tels que des puzzles pour exercer les quatre opérations arithmétiques, des mots et des chiffres croisés;
- des jeux de groupe classiques, tels que jeux de cartes, de dés, de dominos, lotos, jeux de l'oie, dames, échecs;
- des jeux commercialisés, tels que Scrabble, Mastermind, Puissance 4, Bataille Navale, Reversi, Cluedo, Voyage en Europe.

Les exemples de jeux cités relèvent exclusivement de la dimension jeu-game. Cette dimension de jeu est sans doute dominante dans le cadre de l'école. Par ailleurs, même si certains enseignants encouragent des situations de jeu au sens *play*, il était moins évident de les mentionner car le *play* par définition dépend des conduites des enfants qui jouent et ne se prête pas à un étiquetage rapide selon des termes connus.

Dans le domaine du français, il y a une prédominance de jeux liés soit aux objectifs de l'enseignement de la lecture (ou pré-lecture), soit à ceux de la structuration des connaissances de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe). Bien que toute situation de jeu de groupe comporte une dimension d'interaction entre joueurs, très peu de jeux cités sont orientés spécifiquement vers le développement des compétences de communication et d'expression des élèves.

Dans le domaine de la mathématique, la majorité des jeux cités ont trait aux avenues «Opérations» et «Numération», mais on mentionne aussi des jeux liés aux concepts des avenues «Ensembles et relations» et «Découverte de l'espace». Seulement huit enseignants ont cité les activités dites «jeux» dans la première édition de la méthodologie officielle, et trois répondants expriment de vives réticences face à ces activités:

«Ils intéressent peu les enfants et ne sont qu'une façon voilée de faire des leçons»

«Les jeux méthodologiques, je suis obligé de les faire, mais ils m'ennuient... je perds du temps à les comprendre, j'aime mieux en inventer».

Ces citations montrent le bien-fondé des changements faits dans la deuxième édition des brochures où l'étiquette «jeu» a été remplacée par le terme plus approprié d'«activité».

Selon les répondants, les jeux utilisés en classe ont diverses fonctions; ils sont utilisés pour aborder un thème, pour approfondir ou reprendre ce qui n'a pas été compris ou pour consolider des notions apprises (*«C'est une*

manière agréable de faire du drill»). En outre, l'aspect motivant du jeu est souvent mis en valeur par les enseignants: «La situation présentée sous forme de jeu stimule l'intérêt de la plupart des élèves pour la notion étudiée, mais n'exclut pas les explications et les exercices pour la fixer».

Les jeux servent parfois de récompense pour un travail accompli, de «passe-temps» entre deux activités ou, dans les petits degrés, de moyen de détente au début ou à la fin de la journée. Pour une maîtresse d'appui interrogée, les jeux constituent son outil principal de travail.

Au-delà des indications descriptives fournies par les enseignants, diverses remarques exprimées pendant l'interview nous permettent de dégager quelques dimensions de leurs *représentations* du jeu dans le contexte des récentes rénovations des méthodes d'enseignement. Voici quatre idées-clé qui ressortent des propos des enseignants:

1) Les jeux sont à la mode

Depuis l'introduction des nouvelles méthodologies, l'utilisation de jeux en classe fait partie de «l'idéologie officielle». Pour jouer le jeu de la réforme méthodologique, certains enseignants se sentent obligés de «faire du jeu» en classe, même s'ils sont peu convaincus de sa valeur pédagogique. Deux enseignants décrivent la situation actuelle dans les termes suivants:

«Dans les classes primaires, s'instruire en s'amusant devient le mot de passe de notre temps».

«Les jeux sont à la mode. C'est la grande tendance actuelle. L'enseignant se sent complexé s'il ne pratique pas le jeu».

Ces citations tendent à confirmer l'impression des enquêteurs que certains répondants s'efforçaient d'exprimer un avis favorable au jeu pour donner une image progressiste de leurs pratiques pédagogiques, particulièrement dans le cas où l'enquêteur était un parent d'élève.

2) Conception «fourre-tout» des jeux

Un effet secondaire de l'aspect avant-garde des jeux pédagogiques est que toute activité qui s'écarte de la leçon traditionnelle est nommée «jeu» par certains répondants. Ainsi, parmi les exemples de «jeux» cités lors des interviews, on trouve:

- «le calcul de l'aire d'un triangle à partir d'un rectangle»,
- «la préparation d'une conférence sur un thème à partir de documents recueillis par les élèves»,
- «faire un graphique à partir de l'horaire des CFF»,
- «écrire un texte en écoutant la musique»,
- «manipuler l'oral en posant des questions».

Donc, pour certains répondants, il suffit qu'une situation soit orientée vers la découverte plutôt que vers l'application d'une formule, qu'elle implique la manipulation d'un matériel didactique concret, ou qu'elle se présente sous une forme attrayante et stimulante, pour que la tâche proposée soit dénommée «jeu». Il faut noter que cette tendance chez le corps enseignant a été sans doute renforcée par l'utilisation abusive du terme «jeu» dans les premières éditions des brochures méthodologiques de l'enseignement rénové de la mathématique.

3) *La mosaïque des facettes du jeu*

Plusieurs répondants ont tenté de définir leur conception du jeu en mentionnant les éléments suivants:

- Le plaisir: «*Tout travail accompli avec plaisir peut être considéré comme un jeu. Par exemple, la recherche des mots dans le dictionnaire peut être un jeu pour certains et pas pour d'autres;*»;
- La facilité: «*Quand les enfants maîtrisent quelque chose, cela devient un jeu;*»;
- L'interaction: «*Si le travail est réalisé en groupe, pour les enfants c'est un jeu. Si c'est pour tout le monde (c'est-à-dire: tâche individuelle), c'est perçu comme un travail;*»;
- La compétition: «*Pour les élèves, le jeu c'est souvent la compétition, quand ils peuvent gagner.*».

Dans ces définitions, les enseignants font référence aux *réactions des enfants* pour classer une activité comme jeu. Certes, les réactions des joueurs constituent des critères importants pour qualifier une activité du terme jeu. Il est même souhaitable qu'une priorité soit donnée à ce type de critères, plutôt qu'à des critères purement formels (p. ex., parce que les enfants manipulent des dés, c'est un jeu). Mais trop souvent les définitions des enseignants restent centrées sur un seul élément. Il peut en résulter soit une restriction du champ du jeu (p. ex., si jeu équivaut compétition, exclut-on des jeux fondés sur des règles de coopération?), soit une extension du domaine du jeu à des aspects en principe peu ludiques de la vie scolaire (p. ex., faut-il considérer comme «jeu» la compétition sous-jacente au système d'attribution des notes dans le cadre scolaire?).

4) *L'anti-jeu*

Malgré l'utilisation très répandue des jeux dans les classes des enseignants interrogés, l'exploitation du jeu en tant que moyen didactique est fortement critiquée par quelques répondants, et des réserves sont exprimées par un nombre non négligeable.

Pour plusieurs enseignants, le jeu est «l'espace privilégié» de l'enfant, une occasion de donner libre cours à sa riche imagination sans subir les contraintes du monde des adultes. L'utilisation de jeux à une fin didactique est vue comme une «récupération» de cet espace, une intrusion des adultes dans un domaine réservé aux enfants. Selon ces critiques, la valorisation du jeu-game à l'école s'instaure aux dépens de l'épanouissement de la créativité inhérente au jeu-play. Trop souvent en classe, «*on trompe l'enfant; le jeu a perdu son caractère ludique et devient un prétexte*». On craint aussi de dénaturer la signification du terme jeu pour l'enfant: «*les enfants appellent jeu ce que le maître appelle jeu*». Les réticences exprimées par ces enseignants rejoignent sur plusieurs points les critiques formulées par Cifali-Lecoultrre (1977, pp. 78-80) des utilisations faites du jeu dans le contexte scolaire.

Un autre aspect de l'ambivalence ressentie par les enseignants a trait à l'opposition jeu-travail. Quand on joue, on ne travaille pas et quand on travaille, c'est sérieux... Cette opposition évoquée dans l'article de Roller (1980) est encore très tenace. Selon certains répondants, elle est si bien ancrée chez l'élève qu'il est déçu quand il se rend compte que les jeux proposés en classe sont des situations «déguisées» de travail. D'autres enseignants relèvent le problème contraire: jouer étant par définition une activité gratuite, il est difficile d'y greffer la notion de progrès inhérente au travail scolaire; les enseignants souhaiteraient que les enfants prennent conscience des progrès réalisés au travers d'un jeu, mais ces derniers ont tendance à concevoir le jeu comme une distraction sans rapport avec les objectifs du programme.

Quant aux objectifs pédagogiques que l'on pourrait atteindre à travers des jeux, plusieurs enseignants expriment leur scepticisme dans les termes suivants:

- «*C'est un passe-temps dont les possibilités sont vite épuisées; qui n'intéresse l'enfant qu'en fonction de l'intérêt que l'adulte y porte*».

ou encore:

- «*L'école doit-elle préparer les enfants à résoudre les colles de la Suisse du dimanche matin?*»

En résumé, les réponses à la première question du sondage montrent que même chez un groupe de répondants qui utilisent assez souvent des jeux en classe et qui sont globalement acquis aux principes des rénovations méthodologiques, il existe une grande diversité de représentations de ce qui peut constituer le jeu à l'école et une ambivalence, voire un sentiment d'hostilité ou d'agacement chez certains, face à l'intrusion des jeux dans la sphère scolaire.

b) Rôles potentiels des jeux à l'école

La deuxième question du sondage a porté sur les avis du répondant concernant les rôles potentiels des jeux à l'école, indépendamment de ses pratiques personnelles. Le Tableau 1 présente les pourcentages des réponses à chaque item inscrit sur les cartes soumises aux enseignants. Les données sont présentées pour l'ensemble des 44 répondants car aucune différence systématique n'a été constatée entre les titulaires des petits et des grands degrés.

Les items 1 et 2 concernent *les rôles du jeu traditionnellement admis à l'école*: jeux pendant la récréation et pendant les leçons de gymnastique et de rythmique. Les quelques rares cas de non adhésion à ces items sont dus à la formulation des énoncés. Pour l'item 1, un répondant conteste le mot «librement» en citant les contraintes dues aux mesures de sécurité et au fait que les récréations sont surveillées par un adulte. Pour l'item 2, les mots «une variété» ont géné quelques répondants: «jeux d'une certaine variété, ou plusieurs jeux différents?»; les enfants «redemandent souvent de jouer les mêmes...». Mises à part ces hésitations provoquées par la formulation des items, personne ne conteste les rôles traditionnels des jeux dans le contexte scolaire.

Selon les items 3 et 4, les jeux pénètrent dans la salle de classe, mais n'ont pas de rôle en tant qu'outil didactique en relation avec les programmes des disciplines principales. L'idée de *jeux mis à disposition en classe* et utilisés lorsque les enfants ont terminé leurs travaux (item 3) a suscité des réserves ou des oppositions de la part d'environ 20% des répondants. Ceux-ci affirment que cette utilisation des jeux risque d'accentuer l'inégalité entre les «bons élèves» et les autres, car ce sont toujours les mêmes qui pourront s'offrir le plaisir de jouer. Un enseignant remarque que: «Ce sont plutôt les autres, ceux qui n'ont pas fini qui en auraient besoin». Par ailleurs, d'autres répondants pensent que cette possibilité pourrait accélérer le rythme de travail des élèves plus lents, tout en diminuant leur assiduité, qu'ils seront tentés de «bâcler» le travail pour pouvoir jouer. Malgré ces réticences, la grande majorité des enseignants pensent que l'existence du «coin jeu», où les enfants peuvent se rendre pendant leurs moments libres, devrait faire partie intégrante de la classe, au même titre que le «coin lecture». L'adhésion à cette proposition est justifiée autant par des préoccupations de gestion de l'enseignement que par l'idée des bénéfices retirés du jeu libre par les enfants. Comme un enseignant le dit, «Les jeux au fond de la classe sont le meilleur moyen d'avoir un moment de paix». Nous ajouterions à cela que dans la gestion des méthodes préconisées par les réformes méthodologiques, il est en effet nécessaire pour l'enseignant d'aménager des moments où il n'est pas sollicité par tous les élèves afin de donner une attention plus soutenue à tel ou tel individu ou groupe d'enfants.

Tableau 1: Avis concernant les rôles potentiels du jeu à l'école

Items	Réponses en %		
	d'accord	pas d'accord	mitigés
1. Il est important que les élèves aient l'occasion de jouer librement pendant les récréations à l'école.	98	2	0
2. Il est important d'initier les élèves à une variété de jeux pendant les leçons de gymnastique et de rythmique.	86	9	5
3. Il est utile d'avoir des jeux à disposition en classe afin que les élèves puissent s'en servir lorsqu'ils terminent leurs travaux plus vite que leurs camarades.	77	16	7
4. En participant à des jeux de groupe organisés en classe, les élèves apprennent à collaborer et à discuter avec leurs camarades.	84	5	11
5. A travers des jeux de mathématique et de français, les élèves peuvent développer leurs capacités de raisonnement et de réflexion.	95	0	5
6. Des jeux sont un bon moyen pour favoriser l'acquisition de connaissances par les élèves dans les domaines de la mathématique et du français.	86	2	11
7. Dans le cadre des jeux de mathématique et de français, les élèves peuvent évaluer leurs propres démarches et connaissances.	48	39	14

L'item 4 porte sur l'utilisation des jeux de groupe pour *favoriser le développement social des enfants*, sans visée spécifique au niveau des contenus des disciplines d'enseignement. La grande majorité des répondants

considèrent que des jeux de groupe peuvent aider les enfants à développer leurs capacités de collaboration et de communication avec leurs pairs. Les répondants qui n'adhèrent pas à cette proposition pensent qu'elle est «utopique» dans un groupe-classe hétérogène où les compétences des enfants sont souvent trop inégales pour permettre une vraie collaboration. A leur avis, les jeux se déroulent en général sans vraie participation de la part des plus faibles et, même entre enfants de niveau égal, la collaboration se réduit souvent à un simple échange d'idées sans véritable confrontation et concertation. Les enseignants qui ont donné des réponses mitigées posent comme conditions nécessaires l'acquisition préalable par les élèves d'un esprit de coopération et la formation de groupes limités à 2-3 membres.

Les items 5, 6 et 7 évoquent les rôles du jeu dans le cadre de l'enseignement des disciplines principales (français et mathématique). L'item 5 porte sur le rôle le plus souvent mis en évidence dans les documents relatifs aux méthodologies rénovées, à savoir le *développement des capacités de raisonnement et de réflexion* des élèves. Il est intéressant de noter que le taux d'adhésion à cet item est plus élevé que ceux obtenus pour les autres items, mis à part l'item 1 relatif aux jeux à la récréation. Les réactions des enseignants à l'item 5 - «C'est évident...» «C'est à cela que ça sert» - montrent que le rôle du jeu dans le développement des compétences cognitives de l'élève est facilement admis. Plusieurs enseignants précisent toutefois que ce rôle peut être renforcé si le jeu est suivi d'une description verbale par l'enfant des stratégies mises en oeuvre, ce qui permet une consolidation du raisonnement amorcé à partir du jeu. On relève aussi que ce but semble plus facilement atteint avec des jeux en mathématique qu'en français.

Le taux d'adhésion baisse mais reste très élevé pour l'item 6 relatif au rôle des jeux comme moyen d'*acquisition de connaissances* dans les branches principales. Plusieurs enseignants considèrent que des jeux favorisent la compréhension d'une notion plutôt que la mémorisation:

«*En jouant, on apprend moins de choses mais on comprend ce qui se passe. En apprenant par cœur les règles et les faits, on apprend vite, mais on ne comprend pas forcément... Comme il est plus facile de mémoriser des choses que l'on comprend dans un premier temps, le jeu peut être utile comme préliminaire à l'acquisition des connaissances.*»

Quelques répondants constatent, en outre, un manque de matériel de jeu directement lié aux contenus des programmes, surtout dans les grands degrés.

L'item 7 évoque un rôle potentiel du jeu assez peu mis en évidence dans les documents relatifs aux nouvelles méthodologies d'enseignement, à savoir, l'idée qu'un jeu peut être non seulement une situation d'apprentissage mais aussi une occasion d'*auto-évaluation*. C'est le seul item parmi les sept qui

n'a pas reçu l'adhésion d'une majorité des répondants. Une enseignante a exprimé son étonnement face à cet item: comment peut-on proposer un item pareil, comment concevoir que les enfants, d'une manière ou d'une autre, puissent évaluer leurs connaissances? Dans ce propos, ce n'est pas le jeu en tant que moyen, mais le principe même de l'auto-évaluation qui est mis en question. D'autres enseignants pensent que dans les petits degrés les élèves sont incapables de s'auto-évaluer et que dans les grands degrés une évaluation qui ne provient pas de l'enseignant n'a pas de valeur aux yeux des élèves. Certains répondants admettent que des jeux puissent être une occasion pour l'élève d'évaluer ses démarches mais non pas ses connaissances. Un enseignant relève les limites de l'auto-évaluation de l'élève dans le cadre d'un jeu dans les termes suivants:

«Il arrive qu'un élève croie avoir compris, mais en fait il a seulement accepté la démarche de son copain et n'a pas intégré la notion. Il faut donc varier les groupes et être prudent dans la vérification des connaissances acquises».

Même chez ceux qui acceptent le principe du jeu comme moyen d'auto-évaluation, cet aspect du jeu semble moins évident que sa fonction de situation d'apprentissage. Les réactions des enseignants montrent que le terme «évaluation» garde une connotation négative et sanctionnelle, qu'il est difficile de l'envisager comme moyen de régulation des processus d'apprentissage, ou de l'associer à une situation, comme le jeu, qui procure du plaisir.

c) *Obstacles à l'utilisation des jeux en classe*

Les pourcentages des réponses aux différents items de cette question sont présentés dans le Tableau 2. Il ressort très clairement du tableau que le plus grand obstacle à l'exploitation des jeux en classe est le *manque de matériel de jeu* adéquat (item 7). Plusieurs enseignants parlent du fait qu'ils sont obligés de passer de longues heures à fabriquer des jeux pour leur classe. Les répondants signalent aussi que les jeux commercialisés sont chers et que le budget attribué à l'enseignant doit servir à tellement de fins qu'il ne suffit guère pour l'achat de jeux. Un répondant pense que le SRP (Service de la Recherche Pédagogique) devrait fournir davantage de jeux au corps enseignant.

Les items 1, 2, 3 et 4 ont trait aux *obstacles pratiques* de gestion de situations de jeu en classe. Pour une majorité des répondants, il n'y a pas de problème de manque de place (item 4) et le bruit fait par les élèves en jouant est tout à fait supportable (item 3). Ils remarquent, par rapport à ce dernier item, que toute forme de travail de groupe engendre du bruit, et que le maître doit mettre au point avec ses élèves un seuil de tolérance acceptable. Les deux autres items recueillent des taux d'adhésion plus élevés:

57% de réponses «oui» ou «parfois» pour l'item 2 (problèmes d'organisation) et 66% pour l'item 1 (les jeux prennent trop de temps). La pression des programmes est ressentie assez fortement par les enseignants, même chez ceux qui s'efforcent de prendre du temps pour des situations de jeu ou de travail de groupe:

«On a peur du temps perdu à jouer. Pourtant, même si le jeu est long, c'est rentable pour l'acquisition des connaissances car le jeu est concret et profite mieux à l'intelligence de l'enfant».

Les items 5 et 6 évoquent des *problèmes de fonctionnement des jeux* sur le plan de l'apprentissage. La majorité des répondants sont convaincus de l'efficacité potentielle des jeux en tant que moyen d'apprentissage (item 5), mais ils signalent que celle-ci dépend de la qualité du jeu et de son niveau d'adaptation aux compétences des joueurs. En revanche, 73% des enseignants répondent «oui» ou «parfois» à l'item 6 qui porte sur le manque de participation active de tous les élèves aux situations de jeu. Ce problème est souvent dû, selon les répondants, aux inégalités des compétences des élèves face aux contenus des jeux; ils pensent cependant que le maître peut atténuer son impact par la formation judicieuse des groupes de joueurs et par des interventions auprès des groupes pendant les séances de jeu.

Il ressort donc des réponses à la question 3 du sondage que l'utilisation de jeux en classe est freinée principalement par le manque de matériel adéquat, que les problèmes pratiques ne constituent pas des obstacles majeurs, que l'efficacité des jeux comme moyen d'apprentissage est généralement admise, mais que la participation inégale des élèves aux situations proposées reste une préoccupation réelle pour la plupart des répondants. Compte tenu des caractéristiques des répondants à ce sondage, il est probable que nos données sous-estiment l'importance des facteurs perçus comme obstacles à la pratique du jeu par la majorité du corps enseignant.

Bien que le manque de matériel adéquat soit cité comme obstacle principal par nos répondants, il n'est pas évident que la solution réside dans la simple multiplication du nombre de jeux à disposition dans chaque classe. Le véritable problème vient très souvent, à notre avis, du fait que l'enseignant ne voit pas clairement comment tel ou tel dispositif de jeu pourrait s'articuler avec d'autres aspects de son enseignement.

Or, lorsque l'enseignant manque de bases pour apprécier les apports et les limites d'une situation de jeu, il a tendance à recourir aux moyens pédagogiques plus familiers (leçons, exercices, travaux de groupe), non pas parce qu'il est convaincu de leur supériorité, mais simplement parce que leur degré d'adéquation ou d'inadéquation est connu.

Tableau 2: Obstacles à l'utilisation des jeux en classe

Items	Réponses en %		
	oui	parfois	non
1. Des jeux prennent trop de temps	11	55	34
2. Ils posent trop de problèmes d'organisation	16	41	43
3. Les élèves font trop de bruit en jouant	11	36	52
4. Il n'y a pas suffisamment de place dans la classe	18	27	55
5. Des jeux sont peu efficaces comme moyen d'apprentissage	11	25	61 *
6. Tous les élèves n'y participent pas activement	27	46	27
7. Il manque de matériel de jeu adéquat	52	27	21 *

* 1 cas de non réponse

Quelques directions de recherche à développer

Dans cet article, nous avons cherché par deux approches - une analyse théorique des dimensions du jeu à l'école et une étude des représentations et pratiques du jeu chez les enseignants primaires - à dégager des bases conceptuelles susceptibles de guider la mise en place de recherches relatives au jeu dans le contexte scolaire. En conclusion, nous évoquerons trois directions de recherche qui nous semblent prioritaires à l'heure actuelle.

1) L'étude du jeu à l'école exige le *développement de cadres conceptuels* qui tiennent compte à la fois des dimensions du domaine du jeu et des caractéristiques pédagogiques et institutionnelles du contexte scolaire. Les schémas présentés dans les Figures 1 et 2 de cet article apportent des distinctions utiles pour analyser les différentes formes de jeu entreprises en classe, leur

insertion dans l'organisation générale de l'activité scolaire et leur rôle sur le plan pédagogique. Mais ces schémas restent des outils d'analyse assez rudimentaires. Il faudrait poursuivre un travail de conceptualisation plus approfondi et mieux étayé par des recherches empiriques sur le terrain.

2) Des recherches de type expérimental et clinique devraient s'orienter vers une *analyse plus fine des modes de fonctionnement* des élèves dans différentes situations de jeu. Ce type d'analyse est nécessaire pour préciser les apports et les limites d'une situation de jeu sur le plan des processus - d'apprentissage, d'interaction, d'auto-évaluation - mis en oeuvre et leurs incidences sur le développement des compétences des élèves. Dans nos recherches en cours (Allal, 1981 & 1985), nous étudions plusieurs aspects du fonctionnement des élèves des degrés 1P - 3P dans des situations de jeu de groupe (au sens *game*). Deux aspects du fonctionnement des élèves nous intéressent en particulier:

- a) les variations de leurs conduites selon les structures d'interdépendance (compétition interindividuelle, coopération au sein d'une équipe) prévues par les règles du jeu, et les transformations de ces structures qui résultent des interactions entre joueurs;
- b) les démarches d'auto-évaluation et d'évaluation mutuelle entreprises par les élèves pendant une partie de jeu et leur rôle en tant que mécanisme de régulation des stratégies élaborées face au champ de contenu abordé dans le jeu.

3) Des études expérimentales et cliniques des modes de fonctionnement des élèves devraient être complétées par des recherches relatives aux *articulations entre situations de jeu et d'autres situations d'apprentissage* en classe. Quels sont les liens à établir sur le plan pédagogique entre un dispositif de jeu donné et d'autres tâches plus fermées (ex., fiche individuelle) ou plus ouvertes (ex., situation de recherche en petit groupe) portant sur un même champ de contenu? Quel rôle faut-il attribuer au jeu dans une séquence d'activités: constitue-t-il une situation de préparation à d'autres tâches ou, au contraire, une situation de synthèse visant l'intégration de plusieurs compétences développées dans d'autres situations? Il n'y a sans doute pas une réponse unique à ce type de questions, mais plutôt une diversité de réponses selon l'âge des élèves, le type d'objectif visé par l'enseignant et la structure de la discipline concernée. Malgré sa complexité, cette dernière direction de recherche nous semble primordiale si l'on veut éviter d'envisager le jeu à l'école comme un fin en soi, ou comme une parenthèse banale, sans rapport avec le reste de la vie scolaire des élèves.

Références

- Allal, L. - Jeux pédagogiques dans l'enseignement de la mathématique à l'école primaire. *Math-Ecole*, 1981, N° 100-101, 33-45 (a).
- Allal, L. - Processus de régulation interactive dans le cadre d'un jeu de mathématique à l'école primaire. *Revue Internationale de Psychologie Appliquée*, 1985, 34, 83-104.
- Berney, D., & Georg, M. - Yat...choum! *Math-Ecole*, 1978, N° 81, 12-18. Aux joueurs de yat! *Math-Ecole*, 1979, N° 86, 5-14.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B & Nussbaum, R. - *Maîtrise du français*. Vevey: Delta, 1979.
- Bogert, A. - Le compte est bon. *Math-Ecole*, 1979, N° 88, 12-18.
- Boocock, S.S. & Schild, E.O. - *Simulations games in learning*. Beverly Hills, California: Sage, 1968.
- Bruner, J. & Sherwood, V. - Peekaboo and the learning of rule structures. In J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds), *Play: Its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin, 1976.
- Caillois, R. - *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard, 1967.
- Dienes, Z.P. & Golding, E. - *Les premiers pas en mathématique: Logique et jeux logiques*. Paris: OCDL, 1966.
- Dienes, Z.P. & Golding, E.W. - *Exploration de l'espace et pratique de la mesure*. Paris: OCDL, 1967.
- Dienes, Z.P. & Golding, E.W. - *Ensembles, nombres et puissances*. Paris: OCDL, 1969.
- Freinet, C. - *L'éducation du travail*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1967 (3ème édition).
- Garvey, C. - Some properties of social play. In J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds), *Play: Its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin, 1976.
- Garvey, C. - *Play*. London: Fontana/Open Books, 1977.
- Georg, M. & Schaeerer, H. - Tangram. *Math-Ecole*, 1979, N° 89, 9-20, et 1980, N° 92, 2-23.
- Hadamard, J. - *The psychology of invention in the mathematical field*. Princeton: University Press, 1945.
- Herron, R.E. & Sutton-Smith, B. - *Child's play*. New-York: Wiley, 1971.
- Kamii, C. & Devries, R. - *Group games in early education: Implications of Piaget's theory*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1980.
- Kamii, C. - L'arithmétique en première primaire sans crayons. *Math Ecole*, 1983, N° 106, 16-23.
- Lecoultre-Cifali, M. - L'hors-jeu de la pédagogie. Séminaire sur les ludothèques: Rapport final. Berne: Commission Nationale Suisse pour l'UNESCO, 1977.
- Leif, J. & Brunelle, L. - *Le jeu pour le jeu*. Paris: Bourrelier-Education, 1976.

- Luce, R.D. & Raiffa, H. - *Games and decisions: introduction and critical survey*. New-York: Wiley, 1957.
- Michelet, A. - Le matériel éducatif et la pédagogie de l'apprentissage. *L'école maternelle française*, 1981, N° 9, 17-24.
- Newell, A. & Simon, H.S. - *Human problem solving*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1972.
- Piaget, J. - *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1945.
- Roller, S. - Libres propos. *Math-Ecole*, 1980, N° 91, 12-14.
- Ryan, F.L. & Wheeler, R. - The effects of cooperative and competitive background experience of students on the play of simulation game. *Journal of Education Research*, 1977, 70, 295-299.
- Saegesser, F. - Les jeux de simulation, *Techniques d'instruction*, 1980, N° 1, 10-59.
- Saegesser, F. - The introduction of play in schools. *Simulation & Games*, 1984, 15, 75-96.
- Saegesser, F. & Warczyk, S. - L'assemblée législative: Jeu de simulation. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire. 1984.
- Stambak, M., Barrière, M., Bonica, L., Maisonet, R., Musatti, T., Rayna, S., & Verba, M. - *Les bébés entre eux: Découvrir, jouer, inventer ensemble*. Paris: Presses Universitaires de France, 1983.
- Taylor, J.L. & Walford, R. - *Les jeux de simulation à l'école*. Tournai (Belgique): Castermann, 1976.
- Vygotsky, L.S. - Play and its role in the mental development of the child. In J. Brunner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds), *Play: Its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin, 1976.
- Winnicott, D.W. - *Playing and reality*. London: Tavistock, 1971.

ZUSAMMENFASSUNG

Was spielt man in der Schule?

Da die jüngsten curricularen Neuerungen in der französischen Schweiz und andernorts dem Spiel eine bedeutende Stellung einräumen, ist es notwendig, die Konzeptionen und Praktiken zu klären, auf die man sich beruft, wenn man vom Spiel als Lernsituation spricht.

In diesem Artikel wird eine Klärung mit zwei komplementären Verfahren angestrebt. Als erstes wird eine konzeptuelle Analyse der beiden Dimensionen des Spiels (play, game), ihrer Manifestationen in der Entwicklung des Kindes

und ihrer Bedeutung als Lernsituation in den modernen Unterrichtsmethoden durchgeführt. Diese Analyse führt zur Aufstellung eines Klassifizierungsschemas, das beide Dimensionen, play und game, sowie die Modalitäten zur Einfügung auf die sie in die üblichen Unterrichtstätigkeiten berücksichtigt.

Der zweite Teil des Artikels, der sich auf 44 Interviews von Primarlehrern stützt, liefert Angaben zum Standpunkt der Praktiker. Die Resultate zeigen, dass bei den Lehrern, die generell den aktiven Unterrichtsmethoden positiv gegenüberstehen und die Spiele (im Sinne von game) häufig in ihren Klassen einsetzen, eine beträchtliche Vielfalt an Konzeptionen dessen, was ein Spiel ausmacht, und eine ziemlich verbreitete ambivalente Einstellung zu den Verwertungsmöglichkeiten des Spiels, um didaktische Ziele zu erreichen, bestehen.

SUMMARY

What games are being played in school?

Given the importance attributed to play and games in the recent renovations of the school curriculum in french-speaking Switzerland and elsewhere, it is necessary to clarify the conceptions and practices being referred to when we speak of play and games as learning situations in school. A clarification is attempted in this article by two complementary approaches. The first is a conceptual analysis of the dimensions of play and game, of their manifestations in child development and of their adoption as learning situations in school settings. This analysis leads to a classification framework which takes into account the two dimensions of play and game, as well as their modes of insertion into the types of instructional activities generally undertaken in class. The second part of the article, based on interviews with 44 primary school teachers, provides indications regarding the practitioner's viewpoint. It shows that among teachers who globally adhere to the principles of active methods, and who make quite frequent use of games in class, there exists a sizeable diversity of conceptions as to what constitutes a game and a fairly widespread attitude of ambivalence with respect to the exploitation of play and games as a means of attaining instructional goals.